



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação
Área de Desenvolvimento Profissional e Educação

ÉRICA FERREIRA DA SILVA

**CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: NARRATIVAS E IDENTIDADES
DE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR**

Brasília
Novembro de 2020



ÉRICA FERREIRA DA SILVA

**CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: NARRATIVAS E IDENTIDADES
DE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, vinculada à linha de pesquisa em Processos Formativos e Profissionalidades, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dra. Rita Silvana Santana dos Santos.

Brasília
Novembro de 2020

ÉRICA FERREIRA DA SILVA

CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: NARRATIVAS E IDENTIDADES DE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, vinculada à linha de pesquisa em Processos Formativos e Profissionalidades, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dra. Rita Silvana Santana dos Santos.

Brasília, 19 de novembro de 2020.

Os membros da comissão consideram a candidata aprovada.

Comissão Examinadora

Professora Dra. Rita Silvana Santana dos Santos - Presidente
Universidade de Brasília (UnB)

Professor Dr. Rodrigo Matos de Souza - Membro Titular Interno
Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. Glauce Viana de Souza - Membro Titular Externo
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

Professora Dra. Liliane Campos Machado - Membro Suplente
Universidade de Brasília (UnB)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS586c Silva, Érica Ferreira da
Currículo e construção de sentidos: narrativas e
identidades de uma experiência escolar / Érica Ferreira da
Silva; orientador Rita Silvana Santana dos Santos. --
Brasília, 2020.
140 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em
Educação) -- Universidade de Brasília, 2020.

1. Currículo. 2. Narrativas. 3. Identidades. 4. Sentidos.
5. Escola. I. Santos, Rita Silvana Santana dos, orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

O processo de tessitura deste trabalho demandou muito empenho, dedicação e apoio, os quais foram essenciais para essa trajetória. Dessa maneira, gostaria de prestar alguns agradecimentos.

À professora e orientadora, Rita Silvana Santana dos Santos, minha admiração e respeito pela competência e promoção de um espaço de diálogo e de interlocução, no qual se fez sempre presente, orientando e compartilhando comigo seus conhecimentos que foram fundamentais para a construção deste estudo e para minha formação acadêmica.

Aos professores que compuseram a Banca Examinadora por ocasião da qualificação e defesa: Prof.^a. Dra. Glauce Viana de Souza e Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza, pela leitura, pelo espaço de diálogo e pelas valiosas contribuições para a tessitura do estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, por oportunizarem, em suas aulas, um espaço de diálogo, de reflexão e de questionamentos, os quais contribuíram nessa etapa de formação, bem como a todos os integrantes da equipe, pelo compromisso, responsabilidade e seriedade no exercício de suas atribuições.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação, dos quais tive a oportunidade de desfrutar de momentos de trocas e reflexão de vários temas acadêmicos. À companheira de mestrado, Karina Dias que iniciou esse percurso comigo, onde compartilhamos momentos de aflições e conquistas, por uma trajetória de crescimento. Aos atores da comunidade escolar do CAIC Professor Walter José de Moura que me acolheram e participaram no tecer desse estudo.

Aos meus pais pelo incentivo e apoio nos percursos de formação, em especial, a minha querida e amada mãe a quem eu dedico *in memoriam* esse trabalho.

A meu irmão que sempre me apoiou e incentivou em todos os sentidos da minha trajetória de vida. A minha sobrinha e cunhada pela parceira nessa caminhada da vida.

Vocês foram fundamentais na tessitura desse projeto formativo.

Muito Obrigada!

SILVA, Érica Ferreira da. **Currículo e construção de sentidos: narrativas e identidades de uma experiência escolar**. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação (FE), Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Processos Formativos e Profissionalidades, tem como objetivo de investigação analisar como as narrativas e identidades dos atores da educação básica são mobilizadas na tessitura do currículo. Problematicou como a escola tem considerado no currículo as narrativas e identidades de seus atores frente às influências eurocêntrica, que de maneira explícita e violenta reprime formas outras de produção de conhecimento? O estudo adotou a perspectiva etnográfica. Para compreender os sentidos a partir das interações instituídas na pesquisa, utilizaram-se a observação participante, a análise de etnotextos, as entrevistas narrativas e semiestruturadas. Inicialmente, a pesquisa utilizaria com os participantes apenas as entrevistas narrativas, mas com a pandemia do Covid-19 e o distanciamento social, durante o contexto de pesquisa, foram realizadas duas entrevistas narrativas e duas entrevistas semiestruturadas. A pesquisa etnográfica ocorreu durante os anos de 2019 a 2020, na instituição formativa do Ensino Fundamental das Séries Iniciais, CAIC Professor Walter José de Moura, localizada no Areal, DF. Participaram dessa pesquisa quatro docentes, sendo um coordenador pedagógico. A partir dos sentidos estabelecidos com as narrativas dos participantes foi possível constatar que a tessitura da proposta curricular da instituição ocorreu no período da semana pedagógica, instituída pela SEEDF, com a participação de professores, coordenadores pedagógicos e membros da gestão escolar, aos demais segmentos da comunidade escolar couberam interagir com a proposta tecida por esses atores. O trabalho ficou centralizado no planejamento anual da escola frente à distribuição de conteúdo por bimestre, num trabalho de subgrupos separados pelos níveis de escolarização. As narrativas dos participantes demonstraram o descontentamento da não participação dos alunos, pais e demais atores na construção do currículo da instituição, pois isso interferia nos fazeres formativos de sentidos da instituição escolar. Os relatos trouxeram ainda os anseios por práticas avaliativas, democráticas e críticas frente à proposta curricular da instituição em face da formação de transformação na comunidade escolar.

PALAVRAS CHAVE: Currículo; narrativas; identidades; sentidos; escola.

SILVA, Érica Ferreira da. **Curriculum and construction of meanings: narratives and identities of a school experience.** 140p. Dissertation (Master in Education), Faculty of Education (FE), University of Brasília (UNB), Brasília, 2020.

ABSTRACT

This research developed in the Graduate Program in Education of the Faculty of Education - University of Brasília, in the line of research Formative Processes and Professionalities, aims to investigate how the narratives and identities of basic education actors are mobilized in the fabric of the curriculum. Did you question how the school has considered in the curriculum the narratives and identities of its actors in a Eurocentric context, which explicitly and violently represses other forms of knowledge production? The study adopted an ethnographic perspective. To understand the meanings from the interactions established in the research, participant observation, ethnext analysis, narrative and semi-structured interviews were used. Initially, the research would use only narrative interviews with participants, but with the Covid-19 pandemic and social distance, during the research context, two narrative interviews and two semi-structured interviews were conducted. The ethnographic research took place during the years 2019 to 2020, at the training institution of the Elementary School of the Initial Series, CAIC Professor Walter José de Moura, located in Areal, DF. Four teachers participated in this research, being a pedagogical coordinator. From the meanings established with the participants' narratives, it was possible to verify that the weaving of the institution's curricular proposal occurred during the pedagogical week period, instituted by SEEDF, with the participation of teachers, pedagogical coordinators and members of school management, to the other segments of the school community had to interact with the proposal woven by these actors. The work was centered on the school's annual planning regarding the distribution of content per bimonth, in a work of subgroups separated by schooling levels. The participants' narratives showed discontent with the non-participation of students, parents and other actors in the construction of the institution's curriculum, as this interfered with the school's formative senses. The reports also brought the yearnings for evaluative, democratic and critical practices in view of the institution's curricular proposal in view of the transformation formation in the school community.

KEYWORDS: Curriculum; narratives; identities; meanings; school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABERCON – Albergue Conviver

ADE – Área de Desenvolvimento Econômico

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

BNCC – Base Nacional Curricular

CF/88 - Constituição Federal de 1988

CILT – Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

CRET – Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga

DCN/EF – Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental

DF – Distrito Federal

DI – Deficiência Intelectual

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

QS - Quadras

RA – Região Administrativa

RJ – Rio de Janeiro

SEEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Instituição formativa e atores participantes da pesquisa.....	82
Quadro 2 – Etapas de Ensino ofertadas na instituição escolar.....	88
Figura 1 – Dorso dos processos formativos.....	58
Figura 2 – Localização da Região Administrativa de Arriqueira.....	78
Figura 3 – Albergue Conviver na região do Areal (Albercon).....	81
Figura 4 – CAIC Professor Walter José de Moura.....	81
Figura 5 – CAIC Professor Walter José de Moura (área do pátio externo).....	82
Figura 6 – Tessitura da proposta curricular.....	83
Figura 7 – História de vida e docência.....	94
Figura 8 – Proposta curricular do CAIC – percepções e o trabalho pedagógico das participantes	100
Figura 9 – Desafios entre a proposta curricular e o cotidiano no CAIC.....	110
Figura 10 – Aspectos que devem ser considerados na construção do currículo segundo as participantes.....	116

SUMÁRIO

PARTINDO DE UM LUGAR: MOTIVAÇÕES DA PESQUISA	12
INTRODUÇÃO	16
Das inquietações a partir de minhas vivências à proposição do objeto de pesquisa	22
Sentidos sobre o instrumento da pesquisa.....	26
Tessitura e organização da dissertação.....	30
CAPÍTULO 1	32
DEPENDÊNCIA EPISTÊMICA - A INVENÇÃO DO OUTRO E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	32
1.1 Outro – uma produção do pensamento colonial.....	35
1. 2 A produção social da identidade e da diferença	37
1.3 Coletivos sociais e a prerrogativa dialógica de uma nova dimensão formativa.....	43
1. 4 Interculturalidade, um olhar para pensar as identidades	46
CAPÍTULO 2	52
CURRÍCULO, INSTRUMENTO IDENTITÁRIO DAS INSTITUIÇÕES FORMATIVAS	52
2.1 Currículo identitário: contextualizando conhecimentos e ações institucionais	55
2.2 Comunidades: lócus de memórias, sentidos e ressignificações.....	60
2.3 Resistindo e persistindo, uma perspectiva decolonial sobre os processos formativos	63
CAPÍTULO 3	66
NARRATIVAS, REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA – CAMINHO PARA A TESSITURA CURRICULAR	66
3. 1 Conhecimento – construção ontológica de sentidos.....	68
3.2 História de vida e narrativa: elementos de significação nos processos formativos.....	71
3.3 Documentação narrativa: instrumento para a constituição do currículo frente às narrativas dos atores	74
3.4 Vozes à luz da realidade: Comunidade escolar do CAIC Professor Walter José de Moura	76
CAPÍTULO 4.....	85
A TESSITURA CURRICULAR DO CAIC PROFESSOR WALTER JOSÉ DE MOURA - NARRATIVAS, PROTAGONISTAS DO SABER.....	85
4.1 Modos de ver e narrar o vivido: caminho metodológico de sentidos.....	85
4.1.1 Autores de currículo: no tecer da história de vida, diferentes matizes	88
4.2 Currículo: Entre compreensões e práxis pedagógicas	95
4.3 CAIC: o entrelaçar da proposta curricular e o cotidiano da comunidade.....	101

4.3.1 CAIC: contornos e nuances da proposta curricular	106
4.4 Insurgência no CAIC – outro lugar de fala na construção da proposta curricular	111
CONSIDERAÇÕES: HORA DE REMEMORAR O PERCURSO TECIDO	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
APÊNDICE 1: Nota técnica.....	128
APÊNDICE 2: Orientações para a tessitura do currículo identitário	132
APÊNDICE 3: Termo de Consentimento e Esclarecido	139
APÊNDICE 4: Roteiro para entrevista - semiestruturada	140

PARTINDO DE UM LUGAR: MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

Recordar é magnífico, conduz-me para além do espaço físico, conduz-me para o espaço do ser histórico que sou (ÉRICA SILVA, 2020).

Ao escrever este trabalho, encontrei em minhas lembranças momentos valiosos e significativos do meu percurso formativo que favoreceram o meu despertar para a tessitura do currículo da instituição formativa tomando por base as redes de significações tecidas por meio das narrativas e identidades dos atores da comunidade escolar.

Como primeiro referencial, trago as memórias constantes e vívidas do âmbito familiar. Recordações ímpares de redes de interações, diálogos, significações, que subsidiaram minha trajetória formativa. Para meus pais, a formação devia ir além da escolarização, os processos formativos me viabilizariam refletir sobre meu contexto social e potencializariam minha capacidade de transformação, bem como dos lugares por onde agisse e interagisse.

As narrativas da minha família enfatizavam a percepção de uma formação comprometida com a realidade social, objetivando a interação e participação da pessoa em seu contexto histórico como sujeito, uma vez que nossa presença “no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 1996, p.54).

Os conhecimentos e significações compartilhados no âmbito familiar, que foram transportados comigo e ressignificados nos diferentes contextos socioculturais, levaram-me a significar minha formação convergindo para um olhar consolidado para questões com o compromisso, de teor político e social das ações formativas, pude fazer desse olhar uma intenção atuante firmado no compromisso humano, político e social da educação.

Ao resgatar minhas memórias do período da Educação Básica, especificadamente, na escola Maria do Rosário Gondim da Silva localizada na Região Administrativa de Ceilândia, DF, pude perceber que as experiências vivenciadas na instituição significaram minha compreensão de que a formação precisa ser concebida para a conscientização dos educandos, educadores, pais e comunidade, levá-los a participar em sua própria libertação. Como observa Paulo Freire (apud SÁNCHEZ DE HORCAJO, 1979), para que o ser humano faça a história e não seja levado por ela e se torne partícipe ativo e criador nos períodos em transição, é preciso que a formação não seja para a domesticação ou escravidão, mas para a libertação.

A instituição, Maria do Rosário Gondim da Silva, procurava disponibilizar um ambiente participativo e democrático para os atores do processo formativo, mas as ações formativas apresentavam dificuldades para considerar a realidade social da comunidade e, por consequência, nossos conhecimentos, costumes, crenças, histórias de vida não subsidiavam os processos formativos. As práticas pedagógicas em sala de aula se concentram, na maioria das vezes, em trabalhar os conteúdos, realização de exercícios, trabalhos de pesquisas e avaliações. As histórias, conhecimentos, costumes que trazíamos não encontravam espaço no ambiente da instituição. A preocupação principal da escola era a escolarização. A proposta de formação se expressava na prática como um instrumento técnico envolvido nas práticas e ações de ensino e de aprendizagem. Os dilemas vivenciados na instituição foram de encontro com o poema de Carlos Drummond de Andrade “nunca me esquecerei que no meio do caminho, tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho, no caminho tinha uma pedra” (ANDRADE, 2011, p. 68). Nesse percurso, encontrei práticas formativas que queriam usurpar meu conhecimento, história de vida, identidade, narrativa.

Entretanto, no percurso da Educação Básica o incentivo familiar de insurgência, de reflexão, de questionamento, de desafiar o domínio da formação invisibilizadora, em prol da formação comprometida com as questões sociais e culturais sempre esteve presente. Nesse período, a família foi âncora, indo de encontro com as palavras de Rubens Alves “o voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado” (ALVES, 2002, p. 32). O ambiente familiar viabilizava que meu voo aos poucos fosse se concretizando através da reflexão, que mesmo frente às opressões nos processos formativos, era possível uma postura crítica em relação à percepção paradigmática de formação.

As minhas recordações do Ensino Fundamental, no âmbito do Centro de Ensino Fundamental 07 de Ceilândia, evidenciaram que a instituição se preocupava com a promoção dos valores de justiça e equidade. O respeito pela dignidade humana era o valor humano básico que se procurava promover. A instituição, em seu dia a dia, proporcionava, através de gincanas, passeios, festivais, o respeito pela dignidade humana e os valores democráticos. Entretanto, mais uma vez, a constituição dos procedimentos formativos convergia para a vivenciada na Educação Básica: estudar as matérias, fazer tarefas, provas, ações formativas mecânicas e repetitivas.

Nessa etapa de formação, o entendimento das amarras coloniais se fez presente, uma vez que não importava os esforços para proporcionar a democratização na instituição, a formação se situava em bases tradicionais. Tive a percepção que as práticas se estabeleciam em padrões a serem seguidos, em princípios que tinham como fundamento a primazia do

controle sob os sujeitos, delimitando de certa maneira, de quais formas seriam constituídos, quais papéis iriam desempenhar. Mas, essas práticas não me impediram de transcender o lugar comum que trazia a assimetria de poder, meus questionamentos, posicionamentos e reflexões, nesse contexto, faziam-se presente. Como expressou sabiamente Paulo Freire:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 54).

O ensino médio foi marcado por uma imensa aventura. Durante três anos de formação no Magistério, tive a oportunidade de agregar experiências formativas de ambientes escolares totalmente diferentes, Centro Educacional Professor Agnaldo Dantas, Escola Normal de Brasília e Escola Normal de Ceilândia. O fato preponderante na trajetória do Magistério foi encontrar, na Escola Normal de Ceilândia, práticas formativas que se pautavam frente às demandas socioculturais da comunidade. Segundo Gomes (2017), esse movimento revela que os envolvidos nos processos formativos são produtores de saberes emancipatórios, saberes que representam as reivindicações destes frente às políticas hegemônicas da educação. Essa perspectiva significou minha concepção de formação voltada para emancipação.

A experiência vivida na Escola Normal de Ceilândia evidenciou que a democratização jamais terá consistência se for apenas delegada pelos que representam o poder do Estado, sem ação das pessoas enquanto ser social. É preciso verificar quais são os obstáculos e potencialidades que se apresentam para que a comunidade escolar desenvolva ações formativas pautadas nas significações, conhecimentos, demandas, identidades e narrativas. Essa prática reverbera o que Paulo Freire destacou “que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p. 28).

No âmbito acadêmico, no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, rememorei o convívio com uma proposta de curso em que as práticas e reflexões em torno da formação eram cunhadas nos aspectos sociais, econômicos, culturais e históricos. As considerações sobre os impactos desses aspectos nas instituições de ensino me possibilitaram averiguar que a formação frente às identidades, narrativas e conhecimentos da comunidade é algo mais que possível, tornar-se indispensável em nossa conjuntura social. Nesse contexto, a educação se tornava uma causa de luta para mim, filha de nordestina que via no ensino a chave para a possível mudança social, ou como diria Paulo Freire “se a educação não é a

chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 1996, p. 112).

Após a conclusão do curso de Pedagogia, comecei a galgar em busca de interações e compartilhamento de conhecimentos, na perspectiva de vivenciar a formação voltada para a prática da interação dos atores com o mundo de forma participativa e crítica, possibilitando-os a atuar como seres sociais de seu contexto histórico. Assim, fui à busca da atuação como educadora nos processos formativos.

Com meu ingresso como servidora pública do quadro funcional da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) em 2005, deparei-me com as narrativas de educadores, que expressavam o desejo das instituições escolares disponibilizarem um processo de formação no qual a realidade da comunidade fosse considerada. Desse modo, esbarrei-me novamente com a questão que me inquietou durante tantos anos nas vivências formativas, como mobilizar as narrativas e identidades dos atores da comunidade escolar na tessitura do currículo.

Assim, a partir da minha realidade de vida e profissional resolvi pesquisar a perspectiva dos atores na escola do Areal, Arniqueira, DF, sobre como o currículo tem sido tecido frente às narrativas e identidades de seus atores.

A construção do conhecimento, todavia, não ocorre de forma linear e sim, em diferentes etapas e sob a influência de vários aspectos da vida do ator. Isso vale tanto para a educação formal quanto para a informal. A aquisição desses conhecimentos e habilidades de forma significativa depende do sentido que os atores atribuem a eles ou às práticas da escola. Deste modo, a forma como a escola valoriza as narrativas e as identidades de seus atores é relevante para uma trajetória escolar significativa.

Assim, a instituição formativa por meio do currículo pode conceber a formação frente às interações sociais, conhecimentos, histórias de vida, costumes, crenças, ou seja, pelo contexto sociocultural dos atores da comunidade escolar. Isso significa que à instituição formativa cabe atuar de modo a reconhecer e valorizar no currículo as narrativas e identidades dos atores da comunidade.

INTRODUÇÃO

A educação escolar, assim como todas as práticas formativas está localizada no âmbito social, cultural e político. Isso quer dizer que não existe uma educação escolar neutra, mas uma educação com objetivos sociais, culturais e políticos, a serviço da compreensão que temos de sociedade, cultura, sujeito e educação. E embora as escolas estejam institucionalmente organizadas com normas, diretrizes, parâmetros, elas são marcadas por especificidades. Deste modo, o que acontece em uma instituição é diferente do que ocorre em outra, porque cada cotidiano escolar é único e diferenciado, uma vez que cada pessoa que o integra dota o seu espaço, as suas relações, as suas vivências de um sentido que lhe é próprio.

As pessoas da comunidade escolar carregam no seu modo de compreender e agir as referências do contexto onde estão inseridas, dos grupos dos quais fazem parte, e precisam atuar como atores-autores de seus processos formativos. Os educadores, educandos, pais, servidores e demais envolvidos nos processos formativos são sujeitos históricos na construção de suas propostas de formação. Esses atores são produtores de conhecimentos, culturas, valores, a ser incorporados no currículo e nas práticas pedagógicas.

As instituições formativas, em face desses atores-autores da comunidade escolar, precisam constituir suas propostas curriculares mediante processos democráticos e dialógicos, democrático em oposição a um modelo fechado e linear de compreender os processos sociais e culturais, onde o reconhecimento de determinados grupos como superiores justifica a anulação e exclusão dos grupos considerados inferiores, justificando práticas de dominação, exclusão e exploração.

A construção do currículo e dos processos formativos pautados nos processos democráticos e dialógicos tem sido um desafio frente à realidade de muitas comunidades escolares que tiveram o reconhecimento dos direitos de seus atores usurpados, uma vez que estiveram excluídos das pautas governamentais, que experimentaram a desvantagem, seja na forma de não acesso aos bens sociais e culturais, seja na forma de exclusão educacional, de violação ao seu direito de participação ou porque ainda sofrem preconceito e discriminação explícita e violenta.

Diante desse contexto, as discussões sobre currículo vêm crescendo cada vez mais e assumindo um papel importante no campo das pesquisas na área da educação no Brasil, falar em currículo é pensar no contexto da instituição formativa como um todo. A instituição formativa tem sido um local de onde provêm atores de todos os lugares e esferas da sociedade

fazendo com que a instituição se torne um espaço heterogêneo, no qual ações, práticas e atitudes revelam as diversas compreensões de mundo.

Os atores dos processos educativos têm qualificado discursos e práticas educacionais e trazido para os processos formativos à necessária articulação entre educação, aspectos sociais e culturais. As expressões culturais desses atores expressam no âmbito das instituições escolares as diferenças étnicas, religiosas, crenças, gênero, estilos de vida e todas as manifestações expressas pelo ser humano ou por um grupo de uma determinada comunidade e sociedade. Nessa perspectiva, há a necessidade de que a proposta curricular da instituição formativa em sua tessitura considere a realidade e os interesses dos atores, levando em conta os costumes, as identidades, as narrativas, as experiências e toda a dinâmica social da comunidade.

Segundo Silva (2009), o currículo se constitui como lugar, espaço, território, discurso, documento, autobiografia. O currículo é um instrumento identitário, mobilizado por dadas identidades e que forja outras. Para o autor, o currículo com seu conjunto de intenções projetadas com vistas à formação dos atores para um determinado fim, expressa o poder político, ideológico e pedagógico da instituição formativa, num espaço-tempo.

Dessa maneira, entende-se a relevância de conceber a tessitura da proposta curricular das instituições formativas frente às narrativas e identidades de seus atores, levando em consideração sua cultura, sua realidade, seus conhecimentos, experiências e interesses. Uma construção coletiva da proposta curricular que oportunize os atos de currículo (MACEDO, 2013), conferindo aos atores da comunidade a autoria no processo formativo, significando às práticas formativas com o protagonismo cultural e político desses atores frente propostas curriculares partilhadas e instituintes.

A tessitura da proposta curricular da instituição precisa ser concebida de tal maneira que os atores da comunidade articulem o conhecimento científico com os conhecimentos da comunidade escolar, a fim de contextualizar e significar essa formação com o intuito de não colonizar o processo a partir de referenciais externos, que não condizem, muitas vezes, com a realidade e anseios da comunidade. A construção do currículo da instituição precisa reverberar a identidade da comunidade, num posicionamento contrário ao aniquilamento, hierarquização e inferiorização dos conhecimentos da comunidade escolar. Segundo Grosfoguel (2016), privilegiar uma episteme em detrimento de outra se viabiliza pelo extermínio físico e simbólico de outros atores e seus conhecimentos.

O currículo da instituição precisa trazer a horizontalidade e articulação dos conhecimentos científicos e da comunidade nos processos formativos. Para Mignolo (2008), é

necessário aprender a desaprender frente práticas coloniais nos processos formativos e na tessitura da proposta curricular. Os atores envolvidos nos processos formativos precisam desaprender a universalizar o conhecimento científico da cultura europeia e considerar as diferentes epistemias, dentre elas, a da comunidade escolar, que traz elementos das identidades, narrativas, representações e experiências de seus coletivos sociais: brancos, negros, idosos, jovens, crianças, homossexuais, dentre outros, ou seja, elementos que representam as identidades locais e não apenas as que têm uma pretensa política universal de identidades, a europeia.

Os conhecimentos da comunidade escolar, assim como os conhecimentos científicos são primordiais para a formação. Quando os conhecimentos da comunidade são considerados na proposta curricular, estes possibilitam a formação ser concebida a partir do contexto sociocultural da comunidade. Os conhecimentos científicos e os da comunidade podem ser “tecidos em redes constituídas na inter-relação complexa de diferentes contextos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 161). Os processos formativos não se constituem apenas de conhecimentos científicos, mas dos conhecimentos, crenças, experiências, práticas dos atores que deles fazem parte. Com a horizontalidade desses conhecimentos, os atores como autores de sua formação trazem intencionalidade, contextualização e significam o processo formativo.

A proposta curricular da instituição formativa pode reafirmar o papel da instituição enquanto espaço de manifestação dos conhecimentos, reflexões, debates, questionamentos, e da vivência das culturas, enquanto lugar de experiências, de convivências, expressão das crenças, costumes, reverberar as culturas locais e gerais, e o currículo como construção coletiva enquanto movimento constante de proposição e reformulação de alternativas revisoras. O currículo da escola precisa estar articulado também com as questões práticas, inerentes ao cotidiano de seus atores, revendo as tramas culturais que atravessam e sustentam as relações entre os atores da instituição.

Nessa perspectiva, as narrativas dos atores, são elementos ontológicos, riquíssimos para a tessitura curricular e para os processos formativos, uma vez que os sentidos produzidos pelos atores sobre si e sobre seus contextos sociais expressam interesses, apreensões, interpretação do vivido, trazem à tona experiências marcadas por motivos, crenças e valores, possibilitam a enunciação e compreensão dos atores, situadas ao espaço social. As narrativas dos atores possibilitam a escrita de si e, deste modo, oportuniza o ator recordar e refletir sobre suas concepções, aprendizados e práticas, viabiliza o tecer do mundo vivido. Conforme Delory-Momberger (2012), a narrativa transforma:

Os acontecimentos, as ações e as pessoas do vivido em episódios, em enredos e em personagens; ordena os acontecimentos no tempo e constrói entre eles relações de causas, de consequências, de fim, dando, assim, um lugar e um sentido ao ocasional, ao fortuito, ao heterogêneo. Pela narrativa, os homens tornam-se os próprios personagens de suas vidas e dão a elas uma história [...] o narrativo é o lugar onde a existência humana toma forma, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 39-40).

As narrativas dos atores da instituição formativa permitem verificar os momentos marcantes, as continuidades e as rupturas que substanciam a trajetória de vida da pessoa, e a reflexão e a tomada de consciência desses fatos dando sentido aos diversos momentos da formação. As narrativas possibilitam situar os processos formativos frente às constantes transformações das representações, posicionamentos e modos de agir dos atores, considerando a complexidade e heterogeneidade da comunidade, conferindo nesses processos o ator como “um sujeito destituído da dimensão essencialista e atemporal que a filosofia clássica lhe conferia e fortemente inscrito numa realidade sócio-histórica movente e instável” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 69).

Neste sentido, é relevante refletir sobre as intencionalidades curriculares. E refletir a esse respeito é refletir acerca da trajetória de vida dos atores da comunidade formativa, de suas condições de seres em constante reestruturação de sentidos, conscientes de sua incompletude, subjetiva e objetiva. A formação, todavia, não ocorre de forma unidimensional e sim, em diferentes momentos e sob a influência de vários aspectos da vida dos atores. A forma como a instituição escolar valoriza as narrativas, as identidades e experiências de seus atores são relevantes para a trajetória formativa e podem significar às práticas educativas.

Os currículos das instituições precisam conceber a representatividade de seus atores por meio de seus conhecimentos, experiências, narrativas, identidades, relações, tempo, que são legítimos componentes na tessitura curricular, e é de relevância concebê-los como elementos substanciais para a proposta curricular e as práticas formativas. Faz-se necessário entender que esses atores dão significados diferenciados às suas experiências formativas à luz das suas vivências pessoais e sociais. Os processos formativos e a tessitura curricular precisam ser pensados e tecidos como processos de subjetividade (SILVA, 2010).

A proposta curricular da instituição formativa não é um campo só de ideias e ações planejadas, mas também pode emergir das relações que acontecem no cotidiano da instituição e de seus arredores. Para Macedo (2013), é relevante considerar o pensar-propositivo curricular a partir de sua inflexão central, pensar o currículo a partir das histórias e experiências de segmentos socioculturais concretos e de suas necessidades educacionais. O currículo escolar não é apenas o espaço ocupado pelas diversas áreas do saber na organização

dos conteúdos escolares, mas também um espaço de ações, práticas e atitudes reveladoras do modo como compreendemos o mundo e as relações humanas.

Desse modo, os processos formativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que os atores têm ao longo da vida. E essas experiências que marcam os indivíduos, experiências da formação, do trabalho, dentre outras, são atos que constituem os atores como pessoas. Conforme Larrosa (2004), a experiência “é o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, que sua própria existência: corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço com outros” (LARROSA, 2004, p. 25). Nessa perspectiva do autor, as experiências dos atores da comunidade que são subjetivas, de algo que os tocam, os acontecem e os atravessam, que são como existência, como vida, precisam ser consideradas na tessitura da proposta curricular. O diálogo entre os saberes dessas experiências no âmbito dos processos formativos e na tessitura curricular possibilita o encontro, a interação e o deixar-se permear pelo outro e concomitante diferenciar-se dele, conferindo à formação a subjetividade, contextualização, finitude, temporalidade, processos ligados a situações concretas e particulares.

O currículo da instituição não pode ser um mero instrumento de reprodução de conhecimentos institucionalizados, desconsiderando seu potencial articulador das identidades, narrativas e experiências dos atores da comunidade. O conhecimento científico, muitas vezes, dito como o universal, a partir de sua racionalidade monocultural, não consegue abarcar os diferentes modos de saber, de compreensão do mundo, os diferentes modos de pensar, ser e sentir dos atores sociais. É necessário se considerar nos espaços formativos que nenhum conhecimento compreende o total, uma vez, que qualquer conhecimento traz a ignorância de algo, o que torna relevante a articulação dos conhecimentos, e que estes possam refletir a cultura dos diferentes grupos sociais da comunidade formativa, atrelados à suas lutas por reconhecimento e mudanças sociais. Para Walsh (2008), é preciso que os atores sociais, que foram sujeitos à colonização, assumam ações, posicionamentos e projetos políticos, sociais e epistêmicos que se relacionam com suas lutas. Nessa perspectiva, a tessitura do currículo é um projeto que permite os conhecimentos da comunidade e os globais se complementarem a fim de trazerem a identidade dos coletivos sociais que tem o direito de reconhecimento e valorização de suas histórias, identidades, narrativas e culturas nos seus processos de formação.

De acordo com Arroyo (2011), o currículo oficial está cada vez mais pressionado pelos coletivos populares, que exigem o direito de ver suas narrativas também pronunciadas pela escola. Para o autor, esses coletivos não lutam mais pela escolarização em si, mas a luta é

por pertencimento social amplo, por acesso aos bens materiais e culturais, simbólicos e memoriais, na diversidade de espaços sociais, onde o direito à escola adquire outra relevância. O autor também aponta que essa prerrogativa trata-se de uma vitória dos coletivos populares sobre o Estado, em que a estratégia de luta tem alterado o lugar da escolarização na visão desses coletivos, a escola continua importante para esses atores, mas os saberes, as conquistas, as experiências e tudo mais que as lutas são capazes de produzir podem converter-se em prática curricular, em conteúdo político, em ato a ser valorizado dentro da instituição formativa.

O processo de construção dessa proposta curricular que compreende a multiplicidade de fatores que a constituem frente às demandas dos atores da comunidade escolar estar respaldado na legislação, a título de exemplo, na homologação da Constituição Federal de 1988 fundada nos princípios democráticos e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº9394/96, por confirmar os princípios democráticos e considerar os atores sociais como cidadãos com direitos à educação, corroboram para que as instituições formativas organizem seu projeto pedagógico e o currículo escolar atendendo as novas diretrizes educacionais que emanam a necessidade de uma organização escolar que proporcione aos atores participarem da tessitura destes instrumentos utilizados no processo educativo.

Concernente a esse aspecto, a Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 28º, incisos I, II, III, aponta também para a questão da contextualização em que os sistemas de ensino precisam promover as adaptações necessárias à adequação às peculiaridades de cada região, sendo assim, a proposta curricular precisa levar em conta o cotidiano, a realidade, as experiências vividas no contexto dos atores do processo educativo.

O documento da BNCC (BRASIL, 2017), apesar de estabelecer competências gerais e específicas, habilidades e aprendizagens que os alunos precisam desenvolver em cada etapa da educação, aponta para a necessidade de que os currículos escolares considerem o campo próprio das escolas e do contexto social, os pensamentos e concepções sobre ensino e educação que neles estão presentes, bem como as questões relacionadas a projetos de vida. O documento destaca a importância de:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2017, p. 18-19).

Esses embasamentos legais expressam a importância da proposta curricular da instituição formativa estar articulada à realidade e ao cotidiano dos atores da comunidade escolar, proporcionando uma aprendizagem significativa, em que o currículo é concebido frente aos interesses destes, partindo de seus conhecimentos e de suas experiências. Sendo assim, a tessitura do currículo considerando as narrativas e identidades dos atores da escola, torna-se indispensável, frente à conquista de uma escola democrática, e pelas prerrogativas de Leis, como a já mencionada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que dá corpo à nova ordenação da educação escolar no Brasil, reconhecendo a escola como instância que também tem voz ativa na política educacional, cabendo a ela a formulação e a implementação de uma proposta curricular que atenda às suas especificidades, pois, por meio dele, é possível articular os mais diferentes saberes, teóricos e práticos, na promoção de uma visão mais contextualizada do currículo no processo formativo.

A proposta curricular da instituição formativa precisa ser compreendida como campo criador de ideias e ações. Esse instrumento dispõe de poder concreto e simbólico de persuasão ideológica que consegue imprimir comportamentos submissos e de libertação, os quais têm como referência, em sua maioria, a ideologia dos grupos sociais dominantes. Isso porque o currículo da instituição formativa pode expressar socialmente a maneira pela qual o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado na instituição. Desse modo, é preciso ter consciência de que os efeitos provenientes da ação curricular não se encerram na expressão gráfica ou discursiva daqueles enunciados, pois todos os conteúdos constituintes da proposta curricular são precisamente avaliados e selecionados com vistas a corporificar seus ideais específicos de projetos formativos. O campo curricular projeta uma ação intencional pressupondo consolidar uma reação antes esperada. Nesta perspectiva, Silva (2009) assinala que o currículo resulta de uma seleção, de um universo mais amplo de conhecimentos, em que se seleciona aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.

Portanto, a tessitura da proposta curricular frente às narrativas e identidades de seus atores é refletir acerca de nós mesmos, visto que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2009, p. 15). Por isso, pensar no currículo da instituição formativa é refletir sobre nossa condição de ator histórico frente o contexto social e cultural que nos cerca cotidianamente.

Das inquietações a partir de minhas vivências à proposição do objeto de pesquisa

A narrativa memorialística do meu percurso formativo e profissional, que se apresentou inicialmente neste trabalho, como a descrição subjetiva de minha trajetória, não apenas motivaram a pesquisa, mas expressa também um pouco da minha identidade como estudante da academia, educadora, e sobre meu processo de constituição das concepções em torno da educação.

Minhas experiências subjetivas contextualizadas pelos momentos históricos e locais extrapolaram o limite da individualidade e assumiram um significado, estendendo-se a uma comunidade de atores que compartilham de sentidos parecidos e, neste momento, o trabalho de pesquisa embasado nas itinerâncias da minha história de vida, que durante anos, constantemente, foi instigada nas interações em espaços diversos, dentro e fora de instituições formativas, com inquietações múltiplas e interligadas a este respeito, passou a se corporificar. Nas interações estabelecidas nas reuniões pedagógicas, reunião de pais, sala de professores, conselhos de classe, formação de docentes, percebi nos discursos de alguns atores dos processos formativos da Educação Básica das Séries Iniciais, o desejo de um currículo que fosse construído por todos os segmentos da comunidade.

Diante da relevância de se conceber a tessitura da proposta curricular considerando as identidades, narrativas e experiências dos atores da comunidade escolar, e a partir da minha realidade de vida e profissional, propôs-se analisar como as narrativas e identidades dos atores da escola do Areal, Arniqueira/DF, são mobilizadas na tessitura do currículo.

Para tanto, elegeu-se como espaço de diálogo a instituição escolar CAIC¹ Professor Walter José de Moura, situada no Areal, Arniqueira, DF. O interesse pela pesquisa na instituição escolar nasceu do vínculo estabelecido a partir da minha inserção na comunidade escolar como educadora das Séries Iniciais e por perceber nas narrativas e reflexões de alguns atores a busca por uma proposta curricular que contemplasse a realidade da comunidade, permitindo ao contexto escolar por meio de seus atores darem sentidos a este currículo, imprimindo, desta maneira, seus “atos de currículo” (MACEDO, 2013, p. 28).

¹ O CAIC, Centro de Atenção Integral à Criança, faz parte do projeto criado durante o governo do ex-presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992). O projeto teve alumbamento em dois programas anteriores: o Escola Parque, idealizado por Anísio Teixeira, e os Centros Integrados de Educação Pública, fundamentados nos ideais de Darcy Ribeiro e construídos pelo Estado do Rio de Janeiro na gestão de Leonel Brizola, na década de 1980. O programa fazia parte do Projeto Minha Gente que visava promover o bem estar da criança e do adolescente, propiciando seus direitos, sobrevivência, proteção e desenvolvimento. Para viabilizar o projeto, o Centro Integrado de Apoio à Criança e ao Adolescente (CIAC) foi criado. A estrutura do CIAC foi projetada de modo a possibilitar a integração espacial de serviços médicos, odontológicos, educacionais, dentre outros, disponibilizando condições favoráveis para consecução integral das crianças e dos adolescentes. Após o afastamento e renúncia do presidente Fernando Collor de Mello, o governo de Itamar Franco extinguiu o Ministério da Criança e mudou o nome do Projeto Minha Gente para Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (Pronaica). No âmbito dessas mudanças, o CIAC vira CAIC, Centro de Atenção Integral à Criança.

Dessa forma, a pesquisa justificou-se e tornou-se de relevância social nessa escola, considerando a compreensão dos atores da proposta curricular estar articulada ao cotidiano da escola e ser elaborada com base no contexto escolar, entendendo que a mesma “vai além da escola, mas também está dentro dela, que faz suas escolhas por conteúdo, métodos, formas e organização pedagógica e institucional no seu constituir-se no cotidiano” (OLIVEIRA, 2003, p. 25).

Assim, escolheu-se a escola por acreditar e lutar, assim como, alguns atores da instituição pelo fazer pedagógico que possui uma ação formativa, aqui entendida como atos de currículo que pode ser elucidado nas pautas curriculares. Neste sentido, pensa-se a instituição formativa como sendo uma organização complexa e atuante no campo das relações humanas que produz o saber.

Para compreender como tem se dado a abordagem do tema currículo no Ensino fundamental, buscaram-se alguns levantamentos de estudos na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, espaço que se encontram produções produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas e privadas, Plataforma Sucupira e SCIELO, no período de 2000 a 2018, identificando dissertações e teses sobre o tema. A escolha do período de tempo para a pesquisa no banco de dados recaiu a partir do ano de 2000, pois, se iniciou um período de políticas públicas sociais e educacionais que contemplaram grupos desconsiderados nas pautas governamentais e que levaram, gradualmente, ao uso de termos como diversidade no discurso oficial e no cotidiano escolar. Selecionaram-se dez pesquisas, entre teses e dissertações, que analisam a temática.

Na revisão biográfica realizada foi possível averiguar que os estudos abordaram questões como: o currículo dialogar com a ressignificação da cultura local; a valorização das particularidades dos contextos de construção do currículo; a necessidade de pensar a educação e o currículo voltados à valorização das singularidades dos atores para seu poder de luta contra as desigualdades e exclusões; o currículo relacionado com o cotidiano da escola e com as questões sociais: pobreza, desemprego, marginalidade e violência; o currículo frente os diferentes pontos de vista de grupos acadêmicos; gestores e professores no processo de construção dos documentos e os interesses em jogo.

Esta pesquisa se diferencia das já realizadas por mostrar a realidade de uma escola, situada no bairro Areal/DF, e analisar o processo de tessitura do currículo frente às narrativas e identidades dos atores da Educação Básica dos Anos Iniciais. Nessa linha, identificar e estudar segundo as vivências e as experiências dos atores da comunidade escolar, como

percebem o currículo, e quais os fatores que propiciam/dificultam a tessitura do currículo considerando suas narrativas e identidades.

A contribuição desta pesquisa está na interação com os atores da pesquisa, averiguar os aspectos que devem ser considerados na tessitura curricular, a fim de corporificar a proposta curricular a partir do lugar de fala dos atores da comunidade, reconhecendo-os como atores-autores dos processos formativos, frente à construção do currículo identitário com todos os segmentos da escola.

Para a busca na base de dados das plataformas com os estudos de teses e dissertações foram utilizadas as palavras-chaves currículo, currículo e identidade, currículo e narrativas, currículo e comunidade escolar.

A interação com as experiências dos estudos analisados na revisão bibliográfica, adicionadas às perspectivas de identidade (HALL, 2002; SILVA, 2009), de Atos de currículo (MACEDO, 2013), de narrativas (DELORY-MOMBERGER, 2008) e dos coletivos populares (ARROYO, 2011), como os desafios encontrados no cotidiano escolar frente concepções e práticas eurocêntricas que dificultam a implementação da tessitura do currículo mobilizando todos envolvidos no processo formativo, impulsionaram a pesquisa no âmbito do DF frente ao contexto de militarização das escolas, que é embasado num modelo disciplinar e hierárquico. Um modelo que contradiz com as conquistas dos movimentos sociais, por uma escola democrática e inclusiva, que lutaram pelos direitos à diferença, participação, colaboração e envolvimento dos atores nos processos formativos. E que se encontra também no contexto de mudanças com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem gerado ansiedade no âmbito dos processos formativos, principalmente entre o grupo de educadores.

Assim, propôs-se como objetivo geral: analisar como as narrativas e identidades dos atores da escola do Areal, Arniqueira/DF, são mobilizadas na tessitura do currículo.

Para o aprofundamento da análise, propuseram-se as seguintes questões:

Como os atores da escola percebem o currículo e se percebem no currículo?

Quais as possíveis tensões existentes entre as narrativas dos atores e o currículo desenvolvido na instituição escolar?

Quais aspectos os atores da instituição gostariam que fossem considerados na tessitura do currículo a partir de suas identidades e narrativas?

E como objetivos específicos:

I - Compreender como os atores da escola percebem o currículo e se percebem no currículo;

II - Identificar possíveis tensões entre as narrativas dos atores e o currículo desenvolvido na instituição escolar;

III – Verificar com os atores da instituição escolar quais aspectos devem ser considerados na tessitura do currículo a partir de suas identidades e narrativas.

Sentidos sobre o instrumento da pesquisa

O momento atual exige uma nova perspectiva de ciência para investigar as questões sociais, políticas e educacionais, em virtude da complexidade desses fenômenos. O pesquisador precisa ter um olhar atento, bem como uma postura flexível para perceber as novas demandas socioculturais que lhe requer atitude de mobilidade e plasticidade para propor novas formas de pesquisa integrando com esta realidade.

Como aponta Freire (1996), existe um comprometimento, que é a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, relacionam-se a ela as pesquisas em educação, que não são neutras, mas se posiciona na prática. Sendo assim, existiu o comprometimento deste trabalho expresso no respeito aos atores envolvidos na pesquisa e na busca de novos conhecimentos com eles a partir da explicitação de suas vozes e expressões.

Segundo Macedo e Sá (2018) citando Almeida (2008), a etnografia é uma opção epistemológica, metodológica e política, com viés de pesquisa implicada, que viabiliza uma nova inflexão, que coloca ciência e tradição numa condição de equidade do saber e da criação de saberes.

A perspectiva etnográfica nos permite um exercício de pesquisador que procura uma atitude de investigação não só no horizonte dos termos teórico-metodológicos, mas nas vertentes éticas e políticas de aprender com os sentidos e significados dos atores e em sua dinâmica cultural (MACEDO; SÁ, 2018). A etnografia é um processo que possibilita uma experiência etnográfica pautada em compreensões no âmbito político- educacional que permite um compromisso social para com os povos e grupos sociais, muitas vezes, desconsiderados pela hegemonia neoliberal e pelos ditames do imperialismo global, que procuram inviabilizar os saberes e práticas singulares dos atores sociais frente à tessitura da proposta curricular e dos processos formativos (MACEDO; SÁ, 2018).

A escolha epistemológica de realizar um trabalho investigativo que considere os atores da comunidade escolar como atores de sua própria história, capazes de perceber, analisar, descrever e compreender a complexidade do mundo em que vive, o caminho etnometodológico (MACEDO, 2010) foi o que melhor contemplou tal escolha. Deste modo,

optou-se pela etnopesquisa crítica² na perspectiva de Roberto Sidnei Macedo, visto que, nas palavras do autor, trata-se de “um modo intercítico de se fazer pesquisa antropológica e educacional.” (MACEDO, 2010, p.10), reconhecendo a complexidade e a heterogeneidade inerente ao contexto educacional.

Macedo (2010) destaca que a etnopesquisa crítica é uma abordagem de pesquisa orientada por uma concepção sócio fenomenológica na qual as investigações acerca de determinadas realidades sociais não pretendem apresentar verdades absolutas, visto que para a fenomenologia existem tantas realidades quantas forem suas compreensões, interpretações e comunicações. Assim, “as etnopesquisas visam compreender/explicitar a realidade humana tal como esta é vivida pelos atores sociais em todas as perspectivas” (MACEDO, 2010, p.141). O autor coloca que é necessário um esforço do pesquisador no sentido buscar, perceber o mundo a partir do ponto de vista do ator da pesquisa, ou seja, evidenciar a voz do ator social, bem como seus etnométodos (MACEDO, 2010).

Nessa perspectiva, tais atitudes de pesquisa apresentam uma consequência democrática para o âmbito educacional, uma vez que trazem para “os argumentos e análises da investigação vozes de segmentos sociais oprimidos e alijados, em geral silenciados historicamente pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada” (MACEDO, 2010, p.11). Nesse horizonte, residiu um dos elementos centrais deste trabalho que se propôs dialogar com os atores da instituição escolar da Educação Básica da SEDF a fim de proporcionar reflexões e contribuir com possíveis orientações no âmbito da instituição de modo a mobilizar suas narrativas e identidades na tessitura da proposta curricular.

A observação participante permitiu construir sentidos, visando o levantamento, à percepção e à apropriação de aspectos da realidade que nem sempre foram verbalizados e foi de relevância para a pesquisa uma vez que “a flexibilidade do campo de observação da etnopesquisa dá ao pesquisador um meio efetivo para abordar, de uma forma um tanto quanto tranquila, a dinamicidade das realidades humanas” (MACEDO, 2006, p. 102).

Desse modo, compreendeu-se a importância desse procedimento no referido estudo, visto que se buscou identificar as interações dos atores no cotidiano escolar, além de analisar o contexto no qual o ator estava inserindo, indo para além de sua fala e observando todo o contexto que o cercava, uma vez que nesses contextos “permite ao pesquisador testemunhar as ações das pessoas em diferentes cenários” (MACEDO, 2006, p. 102).

² As ideias do autor Roberto Sidnei Macedo de etnopesquisa crítica estão fundamentadas nos estudos de Alain Lucien Louis Coulon.

As observações foram realizadas, no período de 2018 a 2020, nos espaços de convivência da escola (refeitório, recreio, acolhida dos educandos no pátio e ginásio), em atividade desenvolvida com a comunidade escolar (Feira Cultural) e nas coordenações pedagógicas. As observações viabilizaram analisar como no cotidiano da escola, as práticas desenvolvidas no processo formativo se relacionavam com o currículo da escola, como os atores interagem na prática com este currículo. No roteiro das observações foram considerados: conteúdos de ensino, metodologia de trabalho, tarefas escolares e avaliações, participação dos atores, relação entre os atores, dentre outros.

O diário de campo foi construído no decorrer das observações, já que “trata-se, em geral, de um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo da pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando aprender, de forma profunda e pertinente” (MACEDO, 2006, p. 133).

Nesse contexto, entendeu-se como relevante, enquanto recurso significativo de informação para a pesquisa fazer uso da análise de documentos (PPP e Currículo), etnotextos (MACEDO, 2006). Esses desvelaram outros aspectos que favoreceram a reflexão e ao aprofundamento das questões em pauta. Para Macedo (2006), o documento é “uma fonte quase indispensável para a compreensão/explicação da instituição educativa” (MACEDO, 2006, p. 110).

A análise dos conteúdos ocorreu ao longo da pesquisa com diálogos e trocas interativas, buscou-se compreender as singularidades dos diálogos, das realizações humanas no contexto das práticas desenvolvidas pelos atores da comunidade escolar. Assim, Macedo (2010) afirma que:

A etnopesquisa é um modo intercrítico de fazer pesquisa, porque no processo de construção do conhecimento não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista. Entende como incontornável a necessidade de construir juntos; traz pelas vias de uma tensa interpretação dialógica e dialética a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume aqui um papel de co-constitutivo central. (MACEDO, 2010, p.10).

Nesse sentido, as observações, entrevistas, análise dos etnotextos foram apreciados no contexto de sua produção, analisando os significados para além deles mesmos, uma vez que Macedo (2006) afirma que “para que a análise de conteúdos tome como referência os princípios da etnopesquisa crítica, faz-se necessária a incorporação da inspiração hermenêutica” (MACEDO, 2006, p. 150).

Assim, objetivou-se analisar como as narrativas e identidades dos atores da escola do Areal, Arniqueira/DF, foram mobilizadas na tessitura do currículo. Nessa linha, coube identificar e estudar, segundo a vivência e a experiência dos atores da comunidade escolar, como percebiam o currículo, e quais os fatores que propiciavam ou dificultavam a tessitura do currículo frente suas narrativas e identidades no âmbito da escola.

Dessa maneira, foram realizadas quatro entrevistas com três professoras e uma coordenadora pedagógica que integravam o quadro docente da instituição formativa. A escolha de interagir com essas participantes se justificaram pelos critérios de dialogar com um ator que articulava o trabalho da coordenação pedagógica com o grupo de professores do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e, com atores que participaram da construção do currículo vigente na escola, bem como interagir com aqueles que chegaram após a construção do currículo. De modo que procurou-se analisar os sentidos dessas participantes sobre a proposta curricular que foi viabilizada a partir de suas narrativas e identidades, e a proposta curricular que lhes foi viabilizada ao chegarem à instituição.

Para estabelecer o diálogo com os atores da pesquisa inicialmente foi pensado a utilização de entrevistas narrativas com os educadores bem como uma oficina com educandos para identificar como os mesmos percebiam o currículo da escola e trazer suas percepções para a pesquisa, mas diante do contexto da pandemia da Covid-19 que se instaurou no cenário mundial no ano corrente e que impactou as interações sociais, modificando o contato entre as pessoas a fim de se resguardar a saúde, movimentos de alteridade tornaram-se essenciais na sociedade. Então, a oficina com os educandos que seria realizada no mês de abril precisou ser cancelada, e as duas últimas entrevistas narrativas agendadas para o período de março não foram viáveis.

Para oportunizar a participação dos atores, educadores, na pesquisa e respeitando suas realidades frente à pandemia, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. Assim, foram realizadas na pesquisa duas entrevistas narrativas e duas entrevistas semiestruturadas. As duas entrevistas narrativas foram realizadas em dias diferentes na instituição formativa e nos locais de preferências das participantes. Já as entrevistas semiestruturadas foram mediante um formulário com questionamentos sobre a história de vida e a proposta curricular da instituição formativa para as participantes narrarem de forma escrita, o formulário foi encaminhado via e-mail. Todas as entrevistas foram mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os critérios para o diálogo com as participantes nas entrevistas narrativas e semiestruturadas no CAIC Professor Walter José de Moura foram: ser efetivo do quadro

docente da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), atuar na Educação Básica das Séries Iniciais do BIA, ter participado da tessitura do currículo em mais de um momento ou interagir com a proposta curricular já tecida pela comunidade escolar.

Após a realização das entrevistas narrativas e semiestruturadas, foi possível estabelecer 4 abordagens para dialogar com as narrativas das participantes: Autores de currículo – no tecer da história de vida; Currículo – entre compreensões e práxis pedagógicas; CAIC: o entrelaçar da proposta curricular e o cotidiano da comunidade; CAIC: contornos e nuances da proposta curricular.

Os sentidos estabelecidos com os diálogos e as observações contribuíram para analisar como as narrativas e identidades da comunidade escolar do CAIC foram mobilizadas na construção da proposta curricular da instituição; como os atores percebiam o currículo da instituição; quais eram as possíveis tensões entre as narrativas dos atores e o currículo no cotidiano da instituição; e verificar com os atores-autores do processo formativo da comunidade escolar, os aspectos que deviam ser considerados a partir de suas identidades e narrativas na tessitura do currículo institucional.

Tessitura e organização da dissertação

A vida sempre nos reserva várias experiências que causam inquietações e que nos motivam a querer saber mais e a querer se envolver mais em determinadas questões. Em minha trajetória a educação veio cumprir este papel. As inquietações e também as lutas vivenciadas inicialmente enquanto educando frente a não submissão a um currículo eurocentrado e posteriormente enquanto educadora, motivaram-me a realizar projeto de iniciação científica, monografia de graduação, formações de professores e agora essa dissertação de mestrado acerca da educação na perspectiva de atos de currículo (MACEDO, 2013), em que as escolas pensem seus currículos à luz da experiência, saberes, culturas e anseios de seus atores, a partir de suas histórias, seus conhecimentos, suas visões de mundo, suas maneiras de educar e de garantir sua resistência física e cultural.

Assim, esta dissertação almeja apontar elementos que nos remetem à necessidade de pensar o processo formativo, de modo a valorizar os conhecimentos e práticas socioculturais da comunidade escolar, para que possam ser construídas oportunidades educativas que articulem estas práticas e conhecimentos com os conhecimentos científicos, possibilitando aos atores da comunidade escolar ser atores-autores no processo formativo.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo - *Dependência epistêmica – invenção do outro e as condições de produção do conhecimento*, é

tecida uma reflexão sobre as ideias de conhecimento e ser universal do pensamento eurocêntrico que opera de forma a silenciar na tessitura da proposta curricular e nas práticas formativas outras formas de pensar, conhecimentos e reconhecimento de diversos povos e comunidades. Problematiza-se sobre o outro onde o conceito de identidade e de idêntico não se encaixam no contexto social dinâmico frente os movimentos sociais.

No segundo capítulo - *Currículo, instrumento identitário das instituições formativas* – dialoga-se sobre a proposta curricular que valoriza a participação coletiva, os fazeres formativos que emergem do cotidiano da instituição, operando sobre as narrativas e identidades dos atores do processo formativo. Fazem-se apontamentos sobre os efeitos da ação curricular que não culmina na expressão gráfica ou discursiva, mas corporifica ideais específicas de projetos formativos de universalização.

No terceiro capítulo - *Narrativa, representação identitária – caminho para a tessitura curricular*, discorre-se sobre a narrativa e a identidade como formas privilegiadas de construção de sentidos, primordiais para os atos de currículo. Estabelece uma inter-relação entre narrativa de vida (DELORY-MOMBERGER, 2008) e atos de currículo (MACEDO, 2013). Tece-se uma caracterização da comunidade escolar do CAIC Professor Walter José de Moura a fim de conhecer o lugar geopolítico e social que está-se referindo, visto que tais informações são fundamentais para a compreensão e para a problematização dos processos formativos ali produzidos, bem como para a tessitura da proposta curricular identitária da instituição em face da coletividade e representação da comunidade escolar.

Já no quarto capítulo - *Narrativas, protagonistas do saber*. A partir dos sentidos estabelecidos com os diálogos e observações na pesquisa de campo, fazem-se apontamentos dos elementos identitários da comunidade, como os conhecimentos, anseios e interesses apresentados como fundamentais no processo de construção da proposta curricular, de modo que esta não seja alheia à realidade onde está inserida e possa oportunizar a educação de transformação para comunidade.

Por fim, trazem-se algumas considerações acerca do trabalho, às possibilidades investigativas e a possível necessidade de se ampliar a reflexão sobre a tessitura da proposta curricular com os atores-autores dos processos formativos, por meio de suas práticas culturais, visando à construção de uma formação que garanta aos atores o reconhecimento e valorização do patrimônio cultural de suas comunidades escolares.

CAPÍTULO 1

DEPENDÊNCIA EPISTÊMICA - A INVENÇÃO DO OUTRO E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Os postulados coloniais se consolidaram na América Latina de tal forma que, mesmo com a independência e formação de Estados nacionais, os ideais coloniais permanecem nas estruturas sociais. Essa lógica construída no imaginário dos colonizados ao longo do tempo, mantém-se, dentre os outros fatores, por meio de uma dependência cultural, que implicam na hegemonia eurocêntrica como perspectiva de conhecimento.

Neste contexto da colonialidade, as sociedades colonizadas têm suas identidades submetidas à hegemonia eurocêntrica, que define o que é conhecimento. O imaginário construído ao longo da formação de um sistema colonial resultou no epistemicídio, a partir da dominação hegemônica do pensamento eurocêntrico.

A concepção em que o europeu é o ator racional e a Europa moderna o momento mais avançado de um caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie nega ao não europeu e a não Europa a capacidade de conhecer e de pensar. É, portanto, um processo de dominação epistemológica. Segundo Mignolo, “a celebração da revolução científica enquanto triunfo da humanidade negava ao resto da humanidade a capacidade de pensar” (MIGNOLO, 2004, p. 670). Dessa forma, pode-se falar em um totalitarismo epistêmico, já que “enquanto na história da Europa paradigmas anteriores eram ‘superados’, na história mundial os paradigmas diferenciais eram negados” (MIGNOLO, 2004, p. 675).

Assim, a dominação que os colonizadores europeus exerceram sobre povos e territórios, em outros continentes do Mundo, a partir do século XVI, teve, não apenas, a via de coerção através de meios físicos e materiais, mas também uma coerção em um âmbito mais subjetivo, implantando um “projeto civilizatório” mais tarde conhecido como “Modernidade” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 89).

Castro-Gómez (2005) fala em um projeto da modernidade referindo-se à tentativa de submeter à vida ao controle absoluto do ser humano sob a direção do conhecimento. Nesta perspectiva, as ciências naturais e, principalmente, as ciências sociais, foram cruciais para que esse projeto de modernidade fosse efetivado. Para o autor, sem as ciências sociais, dificilmente, os Estados modernos poderiam conseguir ter o controle das pessoas e da natureza.

A razão moderna, segundo Mignolo (2007), estabeleceu o lócus de enunciação que em nome da racionalidade, da ciência e da filosofia, afirmou seu próprio privilégio sobre outras formas de racionalidade e sobre formas de pensamento. A episteme eurocêntrica reduziu a compreensão do mundo em parâmetros dicotômicos e entendendo a modernidade como marco de racionalização que possibilitou um julgamento de inferioridade aos que não fazem parte deste centro.

Nesse contexto de dominação, a história revela que, desde outrora, a educação nas primeiras escolas e universidades e a palavra escrita tornaram-se instrumentos primordiais para se consolidar as relações de poder estabelecidas pelas metrópoles sob as colônias. Conforme Angel Rama (1985), a existência de uma cidade letrada, uma elite intelectual com valores, ideologias e princípios similares aos das sociedades europeias foi de relevância para a criação das sociedades na América Latina. Apartando, deste modo, a linguagem dos povos e local do considerado culto do idioma, a metrópole logrou alçar uma minoria ao poder nas cidades do continente. Isto à ajudou tanto na evangelização dos povos originários, quanto na administração dos novos territórios, estabelecendo uma ordem que regeria a vida no espaço social, muito similar àquela então já existente na Europa.

Para González-Stephan (2000), a partir do exposto por Rama, aponta três fatores que foram essenciais nesse processo de domesticação do sujeito colonial através da letra e de surgimento de uma cidadania forjada nas Américas, que são eles: “primeiro, as constituições, segundo os manuais de urbanidade e, terceiro, as gramáticas” (GONZÁLEZ-STEPHAN apud CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 90). Assim, é de suma importância analisar e questionar como a educação, que desempenhou um papel fundamental para estabelecer as primeiras estruturas e organizar as primeiras cidades no continente Latino-Americano, permanece, no século XXI, exercendo uma função similar à do passado colonial, sendo usada como um dispositivo em prol da manutenção das relações de dominação.

Numa visão crítica, precisa-se analisar como as práticas curriculares reproduzem o saber de um grupo dominante que manipula o conhecimento e os saberes com base na afirmação de uma hegemonia racional que coloca em desvantagem as minorias desprivilegiadas dos bens culturais. Essa prática quando concretizada na escola não flexibiliza a ação curricular como caminho para acolher os diversos saberes produzidos pelos atores da comunidade escolar. A homogeneização e padronização no âmbito da escola ainda acabam por descaracterizar o processo formativo que preconiza o reconhecimento dos conhecimentos oriundos dentre outros da experiência dos atores bem como suas visões de mundo e da vida. A escola, enquanto espaço de descobertas, troca de experiências e aprendizados diversos,

necessita abrir-se para a realidade da comunidade. Essa realidade é de suma importância para a tessitura do currículo escolar: a inserção de conhecimentos, vivências e manifestações culturais que acontecem fora dos muros da instituição formativa.

A negação da cultura não hegemônica e seu silenciamento na construção da proposta curricular constitui-se uma maneira de contribuir para a concretização de uma formação hegemônica, que procura invisibilizar as culturas no currículo, efetivado na prática por certos pressupostos que procuram determinar que uma cultura deva prevalecer sobre as demais culturas consideradas minoritárias. Essa realidade, presente em instituições formativas, reforça a defesa de uma estrutura curricular rígida que desconsidera todo tipo de manifestação e de experiência cultural advinda do povo, dito como o outro.

É importante compreender como a modernidade, uma máquina de invenção de alteridades, tem levado os dispositivos técnico-científicos a construir a identidade do outro. Segundo Castro-Gómez (2005), ao inventar o outro, a modernidade passa, portanto, a controlá-lo e dominá-lo. Esse mecanismo de inventar alteridade, todavia, traz em sua estrutura o dispositivo de saber-poder. Esse dispositivo, como diz o autor, é uma ferramenta disciplinar e de controle das diferenças. Um dos caminhos apontados por Castro-Gómez (2005) é a formação do ator, ator esse que é o ator europeu, a saber, o dito homem heterossexual, branco, racional e civilizado segundo os padrões e as determinações europeias.

Essa ligação entre poder e representação faz com que as narrativas, identidades, experiências e culturas dos diferentes grupos sociais sejam desconsideradas na tessitura da proposta curricular das instituições formativas, frente à dita cultura que possui o poder que tem sua representatividade assegurada no currículo. Conforme Grosfoguel (2003), torna-se necessário afirmar novos lugares de enunciação, que se configuram como espaço fronteiro, um pensamento que não se configura em um fundamentalismo teórico e prático, que rejeita tudo e qualquer coisa que não seja europeia, mas que considera a duplicidade de consciência que o contexto baseado no colonialismo gera. Um pensamento que é duplo, porquanto é a consequência do embate de, no mínimo, duas histórias locais, sendo que uma delas se pensa como global. Além disso, as experiências coloniais são as mais diversas possíveis, ocorrendo nas margens externas dos projetos globais.

As ideias de conhecimento e ser universal legitimaram o pensamento eurocêntrico como único, da mesma forma que se deriva dele. O estabelecimento dessa proposição opera de forma silenciosa a calar formas de pensar à margem do padrão. Esta forma de violência intelectual é uma também uma violência epistêmica. Apresenta-se como a violência relacionada a determinado conhecimento, podendo ser entendida como uma forma de

exercício de poder simbólico de um ator, grupo ou nação sobre o outro através do conhecimento científico, como forma de invisibilizar este outro (SPIVAK, 2010). Quando a proposta curricular da instituição formativa é imposta por um determinado grupo, por uma determinada ideologia, opera essa violência epistêmica, pois impossibilita que outros conhecimentos assimilados no e fora do ambiente formativo sejam introduzidos no processo pedagógico. Com isso, reproduz-se uma proposta curricular segregacionista em que os atores têm que se enquadrar nos padrões hegemônicos.

A violência epistêmica presente na ação curricular precisa ser reconhecida e enfrentada pelos atores da comunidade formativa. Informação e consciência se tornam elementos decisivos na luta contra todo tipo de preconceito e hegemonia no ambiente escolar. É preciso conceber a tessitura do currículo contemplando, segundo Arroyo (2011), a história dos atores negros, indígenas, do campo, das diversas minorias que lutam por reconhecimento de suas vozes, saberes e experiências, reivindicando o espaço negado à sua própria cultura como um elemento indispensável para a construção de um currículo que priorize todas as culturas, que não oculta àquelas que não se enquadrarem nos padrões de culturas hegemônicas e etnocêntricas.

Portanto, considerar os lugares de enunciação é fundamental para a construção de uma crítica às pretensões universalistas atribuídas ao conhecimento ocidental. Um imaginário produzido a partir da modernidade europeia, que se auto elegeu o imaginário do ser humano e que sustentou um imaginário linear e progressista da história. Uma ideologia epistemológica de cunho universalista do saber que oculta sua localização e, conseqüentemente, inviabiliza outros saberes locais não europeus. Como afirma Santos (2010), todo conhecimento é contextual, mas o contexto é uma construção social e dinâmica. Nessa forma de conhecimento, “conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito” (SANTOS, 2011, p. 30).

1.1 Outro – uma produção do pensamento colonial

Alguns grupos e coletivos sociais, historicamente, têm sido excluídos da garantia do reconhecimento de seus saberes, culturas, conhecimentos e crenças. Segundo Gomes (2017) há que se indagar sobre posições homogênicas e generalistas, que acabam se pautando pela visão ocidental que não incorporam outras culturas e conhecimentos, produzidos nos diversos lugares do mundo e pelos mais diferentes coletivos sociais.

Nos últimos anos, é possível encontrar o discurso sobre o reconhecimento dos grupos e coletivos sociais excluídos (negros, indígenas, quilombolas, mulheres, pessoas do campo,

pessoas com deficiência, população LGBTQI+, ribeirinhos e outros) nas propostas curriculares, nos livros didáticos e materiais de apoio pedagógico. Entretanto, Gomes (2017) aponta que essa inserção não tem garantido a superação do racismo, do preconceito e da discriminação racial e da intolerância, entre outros. A discussão no âmbito da educação, muitas vezes, traz discursos e práticas homogênicas sobre o reconhecimento dos povos excluídos, traz à tona a tensão, as relações de poder, as diferentes interpretações e significados da sua prática e nos faz indagar até onde a educação, de fato, enquanto direito social, é também entendida como direito humano que reconhece, vivencia e dá visibilidade às diferenças.

As pessoas que atuam nos processos formativos precisam se conscientizar que as sociedades contemporâneas se mostram bastante heterogêneas, deste modo a questão da diferença e da identidade não pode ser reduzida a questões de respeito e tolerância para com os grupos e coletivos excluídos, pois a imposição do modelo eurocentrado que se consolidou enquanto monocultura do saber e do rigor do saber (SANTOS, 2004), que adotou como referência para as produções científicas e estéticas a epistemologia europeia dominante, nega a existência de muitos povos, enquanto produtores de conhecimentos. Essa monocultura tem sido praticada na escola, instituição que, muitas vezes, educa a partir desta lógica. A instituição formativa pode por meio da proposta curricular, exercer influência sobre o que pode e não pode ser ensinado, aprendido. Ao determinar o que pode e não pode ser ensinado, por meio do currículo imposto, a instituição formativa legitima cosmovisões e descredencia outras.

Quando os conhecimentos dos povos originários do Brasil, dos povos negros, dos quilombolas, dos ribeirinhos, dentre outros, são negados, suas epistemologias são impossibilitadas de constituírem conhecimentos que mereçam ser aprendidos. Por meio da imposição de orientações metodológicas, de tratamento dos conteúdos, de avaliação e da proposta curricular impositiva no processo formativo, o silenciamento desses povos converge para o epistemicídio. Santos (1996) aponta que as demarcações de territórios físicos e simbólicos foram propiciadas pela expansão europeia como responsáveis por excluir atores e formas de conhecimento vinculadas aos indivíduos diferentes, aqueles que apresentavam modos de ser, costumes, fenótipos, distintos daqueles partilhados pelos desbravadores europeus. Para este autor, o genocídio que tantas vezes caracterizou a expansão europeia foi também um epistemicídio no qual se eliminaram povos estranhos “porque tinham formas de conhecimento estranho porque eram sustentados por práticas sociais e povos estranhos. O

epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio, porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar” (SANTOS, 1996, p.104).

Assim, a monocultura do saber e do rigor do saber, ao textualizar-se na instituição formativa com a proposta curricular impositiva, impõe uma episteme hegemônica, que institui um modelo de racionalidade que não apenas institui o outro, como teoriza a sua inferioridade cognitiva através da racialização (SANTOS, 2004). Essa é responsável pela alocação dos povos excluídos em uma hierarquia social na qual os povos europeus, autodenominados brancos, cristãos, heterossexuais e racionais ocupam o lugar de superioridade em relação aos povos denominados indígenas, negros e campesinos.

Baseados nesta categoria mental e social, cria-se também as identidades raciais com a finalidade de homogeneizar a complexidade existencial dos diferentes povos nativos para tornar-se identidade de referência. Deste modo, é possível fundamentar o enquadramento dos povos nativos na denominação de indígenas, bem como enquadrar na denominação de negros para servir aos interesses coloniais (QUIJANO, 2005).

Subjacente a essas hierarquias raciais está a monocultura da classificação social (SANTOS, 2004), que distribui as populações por categorias que naturalizam as hierarquias instituídas, que se faz bem visível nos instrumentos do processo educativo (currículo, livros de didáticos). A raça, neste sentido, vinculou a explicação das assimetrias sociais para uma suposta natureza inferior dos povos. Nesta monocultura são latentes as dominações de raça e de gênero, que justificam a dita missão salvadora das populações classificadas como superiores, notadamente sujeitos da raça branca e de gênero masculino. O processo de naturalização das diferenças termina por produzir e justificar as desigualdades sociopolíticas e epistêmicas dos povos e coletivos excluídos historicamente. Deste modo, faz-se necessário produzir resistências propositivas que tencionam o modelo de estado neoliberal em função da construção de referências outras de tessitura curricular, educação e sociedade.

1. 2 A produção social da identidade e da diferença

O formato implícito e explícito nas relações sociais desenvolvidas em âmbitos diversos do contexto social, como em escola, igreja, trabalho, parece sugerir que algo estático e permanente, sem movimentação deveria moldar as personalidades humanas. Entretanto, o contexto real é dinâmico, não permanece o mesmo e os atores que nele fazem a história estão em constante mudança.

Segundo Martinelli (1995), o princípio da permanência, em nossa sociedade contemporânea, faz-se fortemente presente. Para a autora há um apelo no social para que a identidade dos atores permaneça igual a um determinado tipo de identidade, que é produzida pela cultura do seu tempo histórico. Daí talvez surja o imaginário do educador ideal, educando ideal, sociedade ideal, o que significa torna-se igual ao que foi socialmente estabelecido, onde a consolidação da identidade deva coincidir com a identidade idealizada no social.

Entretanto, as marcas identitárias dos atores são tecidas ao logo da jornada de vida, situadas nos contextos sócio-históricos e culturais que as pessoas fazem parte. As identidades não estão numa estrutura fixa, estável, imutável, mas configuram-se como um fenômeno relacional e sociocultural que emerge e circula em contextos discursivos. Silva (2000) apresenta que a ideia de que fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença (SILVA, 2000). Normalizar significa eleger “uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2000, p. 83).

Conforme Hall (2000), nos últimos anos, houve uma verdadeira explosão discursiva em torno do conceito de identidade, sendo necessário pensá-la a partir de uma nova posição, em que todas as práticas de identificação possibilitam aos atores o direito à diferença. Com as mudanças políticas e culturais, as questões sobre identidade que ganharam visibilidade, nas últimas cinco décadas, impulsionaram a emergência de novos atores que passaram a reivindicar e lutar por novas agendas política e pela formulação de novas teorias sociais que contemplem a constituição dos grupos sociais e das diferenças existentes entre eles.

Os aspectos das mudanças sociais, políticas que modificaram consideravelmente a realidade social, tanto no campo das novas demandas e das conquistas de novos direitos, bem como dos novos atores, que estão em constante reinvenção de si e do outro, em face da complexidade das identidades dos atores, desempenham um papel de relevância nos processos identitários. Nesses processos de identidade, os atores sociais, os elementos em disputa, as normas, os discursos que mediam as relações de poder e os contextos sociais nos quais se inserem, estabelecem-se em relações por meio das quais são produzidos o pertencimento e a alteridade, a hierarquização e a transgressão social.

Hall (2000) vincula as discussões sobre identidade aos processos e práticas que têm perturbado o caráter relativamente estabelecido de muitas culturas, invocando sempre uma

origem que reside em um passado, ancorado em aspectos culturais que se traduzem em discursos. Constituem as identidades, construídas dentro dos discursos, um jogo de modalidades específicas de poder, produto da diferença e da exclusão que nos convoca a assumirmos nossos e novos lugares.

Para Hall (2000), a identidade do ator está diretamente pautada aos discursos, às práticas discursivas e aos processos de produção de subjetividades. Na abordagem do autor, as identidades são “pontos de apego temporários às posições-de-sujeitos que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000, p. 112). Dessa maneira, as identidades podem ser vistas como o resultado da interação do ator ao fluxo do discurso, que constrói e reconstrói essa identidade, configurando-a como múltipla e mutável.

Os atores ao participarem de práticas discursivas percebem a identidade social de outros e posicionam suas identidades sociais com base nessa percepção e trabalham a reconstrução das identidades sociais dos participantes, assim como, as suas próprias, no momento da interação. Nesse processo, os atores ao se engajarem nas práticas discursivas e interagirem com outras pessoas constroem identidades sociais que se inserem em determinadas culturas. As representações culturais influenciam a construção dessas identidades, as quais determinam em que tipos de práticas discursivas os indivíduos se engajarão e de que maneiras poderão se posicionar no discurso.

Hall (2000) afirma que em um mundo globalizado em que Estados-Nações, ditos autônomos, tiveram seus respectivos investimentos capitalistas sempre muito além das fronteiras, há uma busca contínua da identidade constantemente construída e desconstruída no centro de processos heterogêneos e contraditórios, e que a diferença determina o que se é e não é, e também o que se pode ser. Para Hall (2000), uma questão a ser considerada com relevância no conceito de identidade é a diferença, as identidades são construídas por meio da marcação da diferença. Para ele, essa marcação ocorre tanto por símbolos quanto por formas de exclusão social. A identidade não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nessa perspectiva, Silva corrobora:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e sobre quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. (SILVA, 2000, p. 82).

Entre a identidade e a diferença há uma demarcação de fronteiras, em que o contexto se divide em o nós e o eles. O equívoco está colocado, na distinção categorial, ou seja, se faz uma linha divisória entre a categoria dos iguais e a categoria dos diferentes. Nessa categorização recai a negatividade sobre aqueles que se diferenciam, como um estigma, uma marca. A diferença não é vista como distinção e sim como desqualificação, perceber-se na diferença a marca do desigual, concebendo-a como o desacordo, o desalinho, ou o desvio. Não se considera o fato de que os atores sociais têm suas especificidades e que o conjunto delas constitui o mundo social.

Quando se pressupõe que todos têm que ser idênticos uns aos outros, aqueles que não se enquadram na igualdade são situados à margem de um ideal social estabelecido. A concepção de identidade permeada pela ideia da padronização consolida os processos de segregação, a exemplo das propostas curriculares impositivas, que excluem os povos e coletivos sociais do processo educativo. Ao não reconhecer a distinção como parte de seu movimento, essas propostas apontam o outro e o excluí de seus principais processos como atores-autores no processo educativo.

Silva (2000) assinala sobre a lógica binária que subentende uma forma afirmativa de expressar a identidade na qual será positivo aquilo que se é, tornando negativo o que é do outro. Trata-se de uma identidade positivada, autorreferenciada, que remete a si própria como ideal. Uma relação que não está explícita, mas subjacente à ideia divisória da diferença. Para o autor, nessa cisão, ser branco, ser jovem, ser heterossexual, ser homem é a identidade na qual a diferença se opõe: ser negro, ser velho, ser homossexual, ser mulher. Esse raciocínio fracionário concebe a diferença em oposição à identidade.

Essas representações sociais e especialmente as condições concretas de vida dos atores sociais denunciam as inúmeras opressões a que são sujeitas as distinções. A negatividade dessas representações, bem como também as condições dizem respeito à ideia de que o outro é diferente. A diferença não é vista como distinção e sim como desqualificação. Trata-se de perceber na diferença a marca do desigual como se fosse o desacordo, o desalinho, ou o desvio. Não se considera o fato de que cada pessoa tem suas diferenças e que o conjunto delas constitui o contexto social.

O equívoco está colocado, na distinção categorial, ou seja, se faz uma linha divisória entre a categoria dos iguais e categoria dos diferentes. Nessa categorização recai a negatividade sobre aqueles que se diferenciam, como um estigma, uma marca. Há uma demarcação de fronteiras que separa o que permanece e o que fica fora. Assim, o mundo social se divide em o nós e o eles.

Para Silva (2000), nessa dialética da coexistência dos contrários, no mesmo contexto social, a afirmação é parte de uma extensa cadeia de negações em que a diferença é colocada de modo negativo. O que se inclui numa afirmação é a própria negação, porém, a mesma, em geral, se encontra oculta, não se percebe, de imediato, sua existência. Entretanto, a identidade e a diferença fazem parte do mesmo processo de constituição e expressão de cada ator. Tanto uma como outra são produzidas nos processos sociais e na relação entre subjetividade e contextualidade. O processo de socialização, que por si mesmo é social, produz tanto a diferenciação quanto a identificação permanente dos atores.

Segundo Hall (2000), a identidade é construída em relação justamente porque nós o que nos é próprio da identidade a partir da negação do que é próprio na identidade do outro. Aquilo que é desigual, estranho, avesso, fortalece ou reforça elementos significativos da identidade em questão. Para esse jogo de contraposições precisa-se da forma de ser, estar e viver do outro para construir e até entender a sua própria forma de ser, estar e viver. Na negação e na diferença é que as identidades são forjadas, e é na contradição que os elementos identitários surgem.

Conforme Silva (2000), a identidade pode se esgotar a si mesma quando há afirmação de uma posição, como por exemplo, o fato de ser de uma determinada nacionalidade. A necessidade dessa afirmação se justifica pelo fato de existir o seu contrário, o fato de haver outros que não sejam daquela nacionalidade. Deste modo, não haveria sentido afirmar uma identidade se o mundo fosse homogêneo.

Assim, o formato implícito e explícito das relações sociais em que algo estático e permanente, sem movimentação, deveria moldar as personalidades humanas, não deveria ser concebido, pois o contexto social é dinâmico, não permanece o mesmo e os atores que nele fazem a história estão em constante mutação. O reconhecimento dessa dinamicidade do ator e do contexto remete a um conceito de identidade onde o idêntico, o igual, não se encaixa, pois conforme definido por Silva (2000), a identidade:

Não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representações. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2000, p. 96-97).

Essa concepção de identidade ressalta os elementos discursivos e narrativos da identidade, percebe-se a relação da identidade com a cultura, o conjunto de capital simbólico que representa as ideologias norteadoras de uma sociedade. Deste modo, identidade e cultura desencadeiam a representação:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2000, p. 17).

A representação atua simbolicamente para classificar o mundo e as relações no seu interior. As identidades culturais precisam de conceitualização, a fim de compreender como funcionam e dividi-las em diferentes dimensões (WOODWARD, 2000).

A tendência é tomarmos a identidade como ponto de partida, o lugar de onde deriva à diferença, sendo a primeira sempre à referência para a segunda, ou seja, aquilo que somos como padrão para avaliarmos aquilo que não somos (SILVA, 2000). Tanto a identidade quanto a diferença são ativamente produzidas no contexto das relações culturais e sociais, de modo que não são essenciais, não são elementos da natureza, são criadas pelo próprio ser humano. O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos definidos por aquilo que é e aquilo que não é. De um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. Ambos os movimentos têm sido analisados na amplitude das identidades nacionais, de gêneros, de sexo, de raça e de etnia.

Deste modo, conforme Arendt (1989), o espaço político e a liberdade vivida em seu interior requerem a existência do outro, ou seja, requerem estar com os outros. É nessa pluralidade, onde a condição é permanecer com os outros, que a pessoa forma sua identidade. Assim, os povos e coletivos sociais são diferentes uns dos outros, apesar de fazerem parte de um conjunto humano com inúmeras semelhanças e, por esse motivo, o reconhecimento e seu posicionamento como atores-autores frente às questões sociais, políticas e culturais são necessários, especialmente na premência da igualdade de condições. Diferença não significa inferioridade e desqualificação, ao contrário é condição para a riqueza de expressões humanas, principalmente para significar e dar sentidos aos processos formativos, nos quais cada

comunidade escolar tem suas singularidades e demandas corporificações próprias na tessitura de sua proposta curricular.

1.3 Coletivos sociais e a prerrogativa dialógica de uma nova dimensão formativa

Nas últimas décadas no Brasil formas distintas de organização social se consolidaram em vários espaços. Por exemplo, os denominados movimentos sociais, resultados da organização política de grupos sociais diversos, que marcaram o contexto nacional. Esses movimentos apresentaram-se como organizações inovadoras na sociedade brasileira principalmente nas décadas de 1970 e 1980. A emergência desses movimentos traz modificações importantes pelas quais passa a sociedade contemporânea.

Para Gohn (SUÁREZ, 2010; 2011), esses movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Segundo a autora, por atuarem em redes, esses movimentos possibilitam ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social, construindo representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas.

As exigências dos novos contextos sociais como o crescimento do processo de industrialização, avanço do capitalismo, fazem com que a educação constitua-se como demanda efetiva da sociedade, de modo que as camadas populares e os coletivos sociais passam a ver nesta uma possibilidade concreta de mudança social, de forma que emerge inúmeros movimentos que buscam expandir os direitos no âmbito da educação.

Os movimentos sociais no âmbito da educação abarcam questões de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, pessoas com deficiência, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais, que impulsionam as práticas formativas (GOHN, 2011). De acordo com a autora, os movimentos sociais são fontes e agências de produção de saber, em que o contexto escolar é um importante espaço para participação na educação.

A dimensão educativa ressaltada pelos movimentos sociais tem perpassado o direito de os atores da comunidade escolar serem percebidos como produtores de conhecimentos e executores de suas propostas curriculares. Segundo Arroyo (2011), os atores da ação educativa disputam vez nos currículos, uma vez que não se pensam apenas como executores e aprendizes dos conhecimentos dos currículos, mas exigem ser reconhecidos como atores-autores de experiências sociais e de conhecimentos que requerem ter vez no território dos currículos.

Com isso, a luta dos coletivos sociais é por pertencimento social amplo, por acesso aos bens materiais e culturais, simbólicos e memoriais, na diversidade de espaços sociais, onde

o direito à escola adquire outra relevância. Os coletivos populares, embalados por um movimento de afirmação, articulam o seu direito à escola, à conquista e ocupação de outros espaços e, assim, pressionam o currículo oficial para incorporar o resultado de suas lutas.

Para Cruz (2004), os movimentos sociais por meio de suas lutas criam ou recriam formas de ação originais, em seus fins e em seus meios, de forte conteúdo simbólico. Para o autor, são práticas que visam a objetivos precisos, concretos e importantes para vida social. Nesta perspectiva, a proposta curricular não se elabora ou se planeja, se constrói na perspectiva do movimento, tendo o diálogo como procedimento metodológico constante, em que o global e o particular se completam vinculados a um conteúdo fundamentado na história de vida dos atores.

A dimensão educativa dos coletivos sociais visa conceber o pensar e o fazer formativo, no qual os atores da comunidade escolar sejam atores-autores do processo, promovendo a participação coletiva, permitindo desenvolver a capacidade de pensar e fazer história dos atores. Nesse ínterim, a proposta curricular será fruto da ação de seus atores, possibilitará o fazer, em que se problematiza, transforma a realidade, se produz como ator da história e constrói novas propostas político-pedagógica.

O caráter normativo das ações coletivas, organizadas pelos movimentos sociais possibilita recuperar as culturas negadas, viabiliza as culturas silenciadas estar presentes nas atividades escolares, nos recursos didáticos, nos planejamentos, nas reuniões dos docentes, enfim em todo coletivo escolar. Esse, por sua vez, pode viabilizar as narrativas dos atores da escola estarem presentes no currículo, segundo Silva (1995, p. 200), “o currículo também pode ser analisado como uma forma de representação. Pode-se dizer mesmo que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais”. A representação permite que as narrativas, histórias, concepções, categorias e culturas dos diferentes grupos sociais sejam representadas no currículo.

No âmbito dos processos formativos é necessário que os envolvidos no processo sejam capazes de proporcionar uma ação educativa que considera seus diálogos, transformando o espaço educativo num ambiente onde a diversidade sociocultural é respeita. Pois, considerar e respeitar as narrativas dos atores no âmbito escolar é reconhecer que não pode, então, haver ensino-aprendizagem sem este estar relacionado ao contexto dos atores sociais dessa situação. O relacionamento com o contexto dos atores sociais dessa situação só é possível em um ambiente formativo em que o diálogo se faz presente.

A partir dessa perspectiva, os processos formativos não podem estar atrelados a um campo específico, nem pensados enquanto um processo monocultural, que descontextualiza o

conhecimento e impede a emergência de outras formas de saber que não são redutíveis a esse paradigma, precisa ser compreendidos como campo autônomo e interdisciplinar, pois, têm-se maiores condições de saber em quais contextos de representatividade encontram-se e compreender frente a estes contextos. Para tanto, faz-se necessário analisar os processos de constituições das subjetividades e problematizá-los à luz das narrativas assumidas no contexto da educação.

As lutas dos coletivos sociais trazem à tona que as demarcações dos mais variados espaços, baseadas em princípios universalizáveis de validação, mostra seu incrível poder estratégico, encerrando os atores em domínios pré-fixados. Conceber o processo formativo em uma totalização pré-fixada e naturalizada, segundo Bourdieu (2006) é como se toda opacidade e diversidade pudesse ser encerrada em seus limites e em suas rígidas demarcações, causa uma forte onda de formalizações nas mais diversas esferas culturais, ao ponto do âmbito da vida ser permeado por códigos e canais burocráticos. Assim, não é difícil perceber como a educação institucional se viu enredada neste processo, ao ponto de ter se transformado, quase que predominantemente em reprodução do *status quo* (BOURDIEU, 2006).

Por meio da interação verbal os atores produzem sentido e constituem-se enquanto atores, construindo leituras da vida e de sua própria realidade. É por meio da linguagem que esse adquire a consciência da própria existência, tornando-se capaz de saber que sabe e, portanto, de agir sobre o meio, interagindo ativamente, intervindo e transformando-o de acordo com suas necessidades, ampliando, assim, sua atuação no mundo.

Nesse sentido, a comunicação é ponto crucial para a construção identitária do ator e, portanto, determinante nas suas ações, o inserido num tempo e espaço, na sua interação com o outro e consigo mesmo, na sua capacidade de construir sentidos e de se posicionar e atuar no meio em que vive. Mediante esse processo, no discurso intersubjetivo nossa verdade emana e se constrói, é também a partir do outro que nos tornamos capazes, além de saber que sabe, de saber agir, de identificar-se como sujeito capaz de ação e intervenção em seu espaço de convívio, conforme afirma Paul Ricoeur:

Longo é o caminho para o homem que age e sofre até o reconhecimento daquilo que ele é em verdade, um homem capaz de certas realizações. Esse reconhecimento de si ainda requer em cada etapa, a ajuda de outrem, quando falta esse reconhecimento mútuo, plenamente recíproco, que fará de cada um dos parceiros um ser-reconhecido. (RICOEUR, 2006. p.85).

Esse reconhecimento de ser capaz de ação permeia consciência de si do ator. Consciência intermediada pela linguagem a partir da capacidade cognitiva de designação e de

construção de significados e sentidos. A partir da linguagem, aquilo que é pessoal pode ser socializado, apresentado ao mundo. As concepções formadas a partir de várias leituras e das vivências são compartilhadas com os outros, a significação das experiências e o conhecimento são compartilhados e a troca de saberes se torna possível. Nesse sentido, é na interação social proveniente da interação verbal que o ator se faz, se desfaz e refaz, se conscientiza, se questiona, se permite. Deste modo, a dimensão educativa dos coletivos sociais, constitui-se na ação discursiva no contexto social.

As narrativas dos atores precisam ser consideradas para potencializar, atualizar e consubstanciar o processo formativo, uma vez que essas narrativas são constituídas pelo sentido político, epistemológico e ontológico. As narrativas consideradas no processo formativo frente o currículo, reverte à ideia acerca do que o currículo faz com as pessoas e revela o que elas são capazes de fazer com o currículo em função de si e do coletivo de atores que o vivenciam. Os movimentos sociais demonstram que os atores dos processos educativos são produtores de conhecimentos, culturas, valores, a ser incorporados no currículo e nos processos formativos.

1. 4 Interculturalidade, um olhar para pensar as identidades

O ambiente escolar congrega identidades múltiplas, mas, por vezes, são invisibilizadas. Essas identidades deparam-se com imposição de padrões culturais universais, monolíticos e hegemônicos. A escola, em suas origens, atendeu aos apelos da modernidade e a propagação da legitimidade da ciência clássica e, sob os ideais de igualdade e universalidade, resistiu a valorizar as diversas linguagens e expressões sempre presentes em seu meio social. Sendo assim, reside a preocupação de se problematizar as bases educativas hegemônicas que podem sustentar a escola, atreladas na cultura ocidental e eurocêntrica e que ainda persistem no tradicionalismo institucional. Isto porque atinge hierarquicamente, logo à partida, outras culturas, saberes e vozes.

Para atender às exigências coloniais modernas, globais, capitalista, o currículo escolar, muitas vezes, é concebido como produto de um conhecimento local, europeu, cuja percepção local torna-se universal. Aplica-se, assim, o epistemicídio, que para Boaventura consiste na “supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10). Esse processo educativo pressupõe:

Uma violenta assepsia epistêmica e cultural da sociedade. O OUTRO é instituído enquanto o anti-modelo que não possui as condições de ser, de produzir e de viver

civilizadamente sem a ajuda (favor) DAQUELE que É. O OUTRO vive a condição de empréstimo, ao não ser e não ter, somente cabendo-lhe reconhecer-se como o NÃO-SER e obedecer ÀQUELE que É. (SILVA, 2014, p. 206).

A proposta curricular, muitas vezes, passa ser organizada de forma que os atores envolvidos em sua construção passam a conceber o conhecimento eurocêntrico como natural, mais valorizado e utilitário em relação aos asiáticos, brasileiros, locais pertencentes às pessoas que vivem e convivem em comunidades.

Dessa forma, a realidade local passa a ser construída a partir dos referenciais externos, trazidos e impostos pelos colonizadores através de diferentes e variadas formas, entre elas, a escola. Nesse sentido, é imprescindível compreender que a colonialidade do poder se manifesta na organização curricular escolar, fato evidenciado por Grosfoguel (2009). Para o autor, a colonialidade do poder se constitui num:

Processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. (GROSFOGUEL, 2009, p. 395).

O rompimento da colonização eurocêntrica, conforme Grosfoguel, viabiliza-se pela desobediência epistêmica e civil decolonial que busca superar a modernidade euro centrada a partir “das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial” (GROSFOGUEL, 2009, p. 407).

Fleuri e Souza (2003) apontam para a existência de um entrelugar, que caracteriza uma fronteira entre culturas diferentes que, a partir de suas complexas e diferentes experiências de aprendizagem, possam buscar a construção de novas perspectivas educacionais, através de relações interculturais. Diante da complexidade social explicitada pelas culturas e identidades produzidas, seus deslocamentos e descontinuidades, torna-se relevante perceber que cada ator possui várias identidades e que “cada uma dessas identidades assume significados específicos conforme os sujeitos, as relações sociais e os contextos históricos em que se colocam” (FLEURI; SOUZA, 2003, p. 55).

A instituição formativa precisa viabilizar formas de conceber a tessitura do currículo reconhecendo a condição dos atores nas relações que estabelecem com o todo social e material, como seres inconclusos nas feituas da existência e de suas experiências. Assumir tal polissemia nas feituas do currículo reclama a promoção de espaços de diálogo, de abertura ao outro numa atmosfera democrática, onde também:

[...] as representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas, disputadas. É através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas. O currículo será, então, não apenas um regime de representação, mas um campo de luta pela representação. O currículo poderá, então, conter representações que contem histórias bem diferentes das urdidas pelas relações existentes de poder. (SILVA, 1995, p. 201).

As representações situam-se num campo complexo de disputa, portanto, traduzem valores, verdades e formas de poder. A proposta curricular constitui-se como um instrumento de resistência e transformação de padrões socioculturais dominantes, cabendo à escola pensada e construída pela participação das diferentes vozes que a constituem, o trabalho de modificar a lógica curricular dominante. Nas palavras de Hooks:

[...] abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebrou um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. (HOOKS, 2013, p. 24).

Hooks (2013) estende um convite para a desconstrução do conceito de voz privilegiada da autoridade. Seu convite é para que sejam questionadas as práticas eurocêntricas usadas em âmbito escolar, às parcialidades impostas por pontos de vistas essencialistas, que não consideram as construções históricas ao lado de perspectivas que insistem que as identidades culturais não tem vez nesse espaço.

A perspectiva intercultural de currículo, mais do que reconhecer e valorizar as diferenças culturais, preconiza o diálogo democrático entre os grupos socioculturais, compreendendo que nesse processo há um complexo campo de confrontos e de enfrentamentos. Neste sentido, a perspectiva intercultural pode estimular os atores da escola a focalizar, na própria reflexão e na própria prática, a dialética identidade e alteridade.

A proposta curricular como uma construção sociocultural e histórica situada no tempo e no espaço possibilita que diferentes discursos sobre o currículo sejam produzidos em tempo e espaço diferentes. Assim, o currículo significa intencionalidades e práticas, está além da transmissão de um conjunto de conteúdo, valores e habilidades a ser ensinados. Constitui-se num campo de relações de poder, arena de contestação, de conflitos e em permanente redefinição, segundo Silva (2001), inter-relações entre saber, poder e identidade, isto é, por não ser neutro, o currículo prende-se precisamente com o que se deseja formar ou conformar.

A proposta curricular de caráter intercultural, sensível às diferenças e identidades culturais, constitui-se num artefato complexo que implica em múltiplas articulações movidas pelo interesse de apontar caminhos para um projeto de sociedade que se contraponha à

homogeneização, aos estereótipos e aos padrões culturais hegemônicos e marginalizadores. Nesse contexto escolar, o currículo vai sendo materializado nos embates travados entre “intenções e realidades, impregnados por um horizonte que recusa o congelamento das identidades e o preconceito contra aqueles percebidos como diferentes” (CANEN, 2010, p. 192).

O currículo que considera a interculturalidade no ambiente escolar está a serviço dos contextos de luta dos movimentos sociais. Visa descortinar a lógica pela qual os significados são atribuídos aos grupos, aos atores, tanto dentro como fora da escola, com o propósito de construir espaços onde diferentes vozes culturais possam colocar-se abertamente, exprimindo aquilo que lhe é específico e singular, entrecruzando posições e ações, e superando fronteiras bem demarcadas pelas hierarquizações e relações desiguais de poder. De fato, é um caminho de diálogo, onde as diferentes identidades articulam-se no espaço da escola, um espaço-tempo comum e partilhado na construção e reconstrução curricular.

Deste modo, o currículo pautado na interculturalidade, entre outras coisas, é um dos caminhos que permitem a aproximação e intersecção dos saberes dos diferentes grupos sociais e culturais; das tradições, das crenças, dos valores, das linguagens e das representações que os diferentes grupos carregam, sendo necessário que as situações curriculares e didático-pedagógicas sejam confrontadas e reatualizadas face às diferenças, sobretudo, com a finalidade de neutralizar qualquer estrutura de discriminação, de segregação simbólica, de alienação ou de exclusão social.

Portanto, a interculturalidade torna-se uma perspectiva de pensar o currículo nas identidades múltiplas que contraria o discurso etnocêntrico, pois possibilita tornar a escola um lugar de encontro, de aproximação e de articulação das diferenças, a partir da incorporação das relações interculturais e da promoção do diálogo entre os padrões culturais existentes e de suas múltiplas significações.

A consciência do direito de constituir uma identidade e do reconhecimento da identidade do outro se traduz em direito e respeito às diferenças. Os povos e coletivos sociais, que tiveram suas denominações estabelecidas (negros, índios, quilombolas, ribeirinhos, dentre outros) pela construção histórica, cultural, social e econômica das diferenças, lutam pelo reconhecimento e o direito de serem atores-autores no contexto social.

Segundo Arroyo (2011), a luta é por pertencimento social amplo, por acesso aos bens materiais e culturais, simbólicos e memoriais, na diversidade de espaços sociais, onde o direito à escola adquire outra relevância. Assim, os coletivos populares, embalados por um amplo movimento de afirmação, invertem a antiga lógica: articulam o seu direito à escola, à

conquista e ocupação de outros espaços e, com isso, pressionam o currículo oficial para incorporar o resultado de suas lutas.

Isso não significa que o currículo oficial perdeu sua força controladora, mas sim, que algo realmente forte inaugurou-se: a possibilidade de que as histórias-memórias dos povos e coletivos sociais sejam contadas e reconhecidas como saberes e conhecimentos nos processos formativos. Assim, não se trata de uma vitória final dos coletivos populares sobre o Estado, mas de uma nova estratégia de luta que tem alterado o lugar da escolarização na visão desses coletivos e também na visão da academia. Para Gomes (2017) é percurso de indicação de movimentos, a título do movimento negro enquanto um ator político que desempenha papel central na construção de um projeto educativo emancipatório.

A escola continua importante para esses atores, mas os saberes, as conquistas, as experiências e tudo mais que as novas lutas são capazes de produzir podem converter-se para a prática curricular em conteúdo político, em ato a ser valorizado dentro da escola. A ação visa romper com a hegemonização do saber no currículo, uma vez que se vê brotar no seu interior algo maior que ele mesmo: a ação dos movimentos sociais que adentra os processos de escolarização.

Para Arroyo (2011), os atores sociais com suas experiências estão se afirmando no território do conhecimento, isto é, apesar de haver o impedimento às experiências sociais para se integrarem ao conhecimento considerado legítimo, os coletivos sociais mostram que os saberes têm sim, sua origem na experiência social e não apenas na artificialidade das questões epistemológicas. Quando isso é negado ou ignorado, produz-se, além de injustiça social, uma injustiça cognitiva, diz Arroyo (2011), citando Zygmunt Baumn. Manter a separação entre experiência social e conhecimento dito legítimo é sustentar a brutal hierarquização dos saberes, desperdiçar experiências sociais é desconsiderar que todo conhecimento tem sua origem na experiência social, significa empobrecer os currículos pela negação das experiências sociais.

No âmbito formativo é necessário que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sejam capazes de proporcionar uma ação educativa que considera seus diálogos, transformando o espaço educativo num ambiente onde a diversidade sociocultural é respeitada. Pois, considerar e respeitar as narrativas dos sujeitos no âmbito escolar é reconhecer que não pode, então, haver ensino-aprendizagem sem este estar relacionado ao contexto dos atores sociais dessa situação. O relacionamento com o contexto dos atores sociais dessa situação só é possível em um ambiente escolar dialogal.

Nesta perspectiva, configuram-se os atos de currículo que quando materialidade é pensado pelo coletivo de atores e se apresenta sob um formato organizativo. Estes se consolidam e ganham sentido e vida a partir dos atos dos sujeitos que o protagonizam, que o colocam em processo, em movimento. Mediante estes atos, o currículo é potencializado, torna-se menos abstrato, menos prescritivo e mais vivo, mais possível de ser vivenciado pelos atores. Os atos de currículo, todavia, não acontecem no vazio, eles emergem de situações reais, concretas. O ato ocorre numa “situação concreta organizada em torno de práticas sociais e históricas que limitam as possibilidades de atos e formas de realização de atos” (SOBRAL, 2008, p. 228),

Nesse sentido, os atos de currículo são viabilizados desde a criação de políticas oficiais de currículo até as “ações socioeducacionais” (MACEDO, 2007a, p. 27). Os atos de currículo se confirmam a partir das ações cotidianas que colocam em devir o currículo. É no movimento, no acontecer, no conjunto das interações que os atos de currículo são instituídos ou se instituem. Como afirma Macedo:

[...] o currículo, por mais que possa adquirir uma certa autonomia em relação aos seus pensadores, construtores e/ou executores (o currículo instituído, visto enquanto uma estrutura que constrange e altera pelos processos formativos) se consubstancia enquanto processo instituinte incessante pelas ações concretas dos atores educativos. (MACEDO, 2004, p.9).

O currículo sem os atos concretos dos atores formativos pode se tornar um dispositivo inócuo, por sua vez, os atos de currículo resultantes da ação própria dos atores ao vivenciarem o currículo, enquanto construção socioeducacional, que o potencializam. Os atos de currículo são ações humanas que expressam, de algum modo, concepções, posições e intenções dos atores. Neste sentido, é de relevância pensar os processos formativos e a tessitura da proposta curricular da instituição formativa por meio dos atos de currículo com os atores-autores desses atos. Possibilitar dessa maneira, a construção da proposta curricular que traga a identidade do coletivo da instituição formativa, o currículo identitário, que abarque as demandas, interesses, narrativas, identidades e experiências de todos os segmentos da comunidade escolar. Esses elementos podem ser mobilizados na tessitura da proposta curricular identitária, a fim de trazer as representações do coletivo da comunidade escolar.

CAPÍTULO 2

CURRÍCULO, INSTRUMENTO IDENTITÁRIO DAS INSTITUIÇÕES FORMATIVAS

As instituições formativas têm um papel importante no processo de interação e construção das identidades de seus atores, constituem-se nestes espaços tessitura de saberes, de experiências, de narrativas. Esses locais possuem suas próprias relações sociais, representações, práticas. Seus atores significam sentidos de si mesmos e, simultaneamente, do outro. Um processo que não envolve apenas um leque de crenças e representações de si mesmo e do outro, mas também do contexto social no qual está inserido.

Deste modo, é importante compreender a tessitura curricular como um construto social, que é tecido na interação com as narrativas, identidades e as experiências de seus atores, uma vez que esse instrumento oportuniza sua significação em diferentes contextos sócio-históricos. O currículo da instituição formativa em sua tessitura precisa dialogar com a perspectiva ampla de sociedade, em que as identidades e as dinâmicas sociais são múltiplas, complexas e provisórias. A percepção monolítica de sociedade não potencializa a tessitura do currículo, uma vez que este instrumento possui um sentido e uma intencionalidade, frente às lutas, narrativas, histórias de vida e identidades de seus atores, que não são fixas, permanentes, mas são lutas, narrativas, histórias de vida e identidades com constante resignificação.

Assim como a sociedade, as identidades estão em constante reconfiguração por forças externas e internas, marcada por valores, sentidos e símbolos. Esses elementos provisórios e variáveis influenciam as identidades dos atores sociais em diferentes momentos. Conforme o autor Hall, as identidades se configuram como:

Uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2006, p. 13).

Nessa perspectiva, as identidades dos atores se configuram como um construto social que se significa em diferentes momentos. Essa identidade é um processo de construção, contínuo, articulado com os aspectos históricos, imerso no âmbito das relações sociais. Desta maneira, as identidades dos atores das instituições formativas precisam ser consideradas na proposta curricular. Essas identidades são como inscrições que possibilitam a articulação dos

atores com diversos espaços, meios sociais, culturas. As instituições formativas apresentam, promovem e socializam experiências, conhecimentos, tradições singulares que podem ser considerados e articulados com a comunidade, a fim de trazer características identitárias para a tessitura do currículo.

As instituições formativas podem se apresentar como ambientes em que o diálogo, as interações, as diferentes fontes culturais, os caracterizam como instituições que estão além da educação dita formal, são locais que abarcam a complexidade de seu contexto sociocultural, que socializa valores, comportamentos, interesses presentes na sociedade em que estão inseridos. Sendo assim, a tessitura da proposta curricular das instituições formativas precisa se configurar frente às narrativas, identidades de seus atores, no qual o conhecimento reverbera como uma construção social, que tem relação direta com estes elementos. A tessitura do currículo precisa considerar as escolhas, necessidades, interesses, conhecimentos, narrativas, imprimir a identidade de sua comunidade. A proposta curricular de uma instituição se constitui com seus atores e também os constituem frente ao contexto social. Como expressa o Silva:

O currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais. Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 2001, p. 27).

Desta maneira, a tessitura do currículo revela as representações de seus atores que emanam no transcorrer de suas jornadas, autores de conhecimento que trazem para o âmbito da instituição formativa uma ampliação de fatos políticos e sociais, que estão em constantes alterações e negociações. O currículo é:

Lócus (ou espaço-tempo) dos conhecimentos e experiências legitimadas como relevantes à formação, é um território político e de poder que necessita ser constantemente questionado e problematizado quanto às suas matrizes epistemológicas, axiológicas e cosmovisões. (SANTOS; PALAVIZINI; CATALÃO, 2019, p. 274).

O currículo é um instrumento de identidade das instituições formativas, pois ao considerar os aspectos sociais e culturais da comunidade, possibilita a construção coletiva de representações de seus atores, explicitando autonomia, responsabilidade e autoria no processo formativo. A proposta curricular não pode ser um instrumento de representatividade das identidades de alguns atores da comunidade, inviabilizando outras, mas precisa abarcar as identidades de todos os atores que são autores do processo formativo da instituição.

Como um instrumento identitário, sociocultural, histórico, o currículo, não pode ser concebido como um rol de disciplinas descontextualizadas, fragmentadas, numa dimensão unilateral, que viabiliza os conhecimentos elegidos, por alguns, como válidos ou cientificamente aceitos, e desconsiderar os conhecimentos provindos dos atores da comunidade, que provem de suas interações sociais, contextualizados no espaço-tempo e que são elementos de representatividade das identidades da comunidade escolar.

O currículo precisa viabilizar as narrativas, identidades, conhecimentos de seus atores, a fim de abranger as complexas realidades sociais da comunidade, num campo de diálogo horizontal, significativo e reflexivo. O processo de sua tessitura de modo intencional precisa se desenvolver por meio da ação coletiva, que frente à dimensão ampla da comunidade, procura atender às necessidades de seus atores, contemplando os aspectos sociais, culturais e econômicos, numa proposta de interesse dessas pessoas, oportunizando a interação do conhecimento apropriado pela experiência social acumulada e o conhecimento dito formal. Assim, o currículo precisa trazer a essência, a identidade, compreender o que seus atores produzem num tempo específico, e tornar-se um instrumento importante para a práxis pedagógica e para a dinâmica da instituição como um todo.

Nessa prerrogativa, as interações nas instituições formativas estão entrelaçadas com questões sociais, políticas e culturais, em que ideologias perpassam esses contextos, sendo espaços de luta das comunidades. A tessitura do currículo precisa expressar a luta por pertencimento da comunidade, um instrumento que traz a percepção da realidade dos que fazem parte dela, uma vez que dimensões sociais, culturais e políticas devem estar vinculadas a dimensão educativa, na perspectiva de que as ações educativas como atos políticos que organizam diferentes formas de construções de posturas educativas, legitime a identidade curricular da instituição, que é reflexo de interações das múltiplas identidades dos atores que tecem essa proposta curricular.

Diante disso, surge a necessidade de viabilizar na tessitura do currículo das instituições formativas, a contextualização dos processos de ensino-aprendizagem, mediante a organização e expressão dos conhecimentos da coletividade, conferindo a estes o reconhecimento das culturas, das identidades, das narrativas, que se tornam inextrincáveis na proposta do currículo identitário. Conforme expressa o autor Arroyo, é preciso “abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogo entre conhecimentos” (ARROYO, 2011, p.38).

A contextualização das práticas educativas em seus lugares de pertencimento pode favorecer uma aprendizagem pela qual os atores tecem o arcabouço epistêmico da proposta curricular. Em que os conhecimentos, as experiências, as identidades e as narrativas são elementos que substanciam e significam os processos formativos, conferindo protagonismo aos atores da comunidade, onde as dinâmicas educativas estão situadas no diálogo, no lugar dos discursos dessas pessoas.

Deste modo, a tessitura do currículo precisa envolver-se com as dinâmicas da vida social e seus elementos, que são meios para a constituição de conhecimentos, de histórias de vida, de identidades, de narrativas, e nesse percurso, os atores provocam e se reconfiguram constantemente. Segundo Arroyo (2000), é importante que os espaços educativos sejam locais de diálogos, fonte de celebração dos modos de perceber e sentir o mundo e promover a compreensão complexa dos fenômenos sociais e culturais. Assim, a tessitura curricular precisa corroborar com um percurso do ensino-aprendizagem que conduz a esfera científica, a partir da horizontalidade do diálogo e da produção dos conhecimentos, concebendo autoria a todos os envolvidos no processo formativo.

2.1 Currículo identitário: contextualizando conhecimentos e ações institucionais

A tessitura do currículo identitário emana para a perspectiva das identidades, das narrativas, das histórias de vida, das experiências de seus atores. Esse instrumento efetiva o diálogo horizontal, a participação coletiva, reflexiva e propositiva. Seus princípios evocam a interação e comunicação entre as culturas e conhecimentos, assinalam a importância da construção de outros conhecimentos e produção epistêmica, de outras experiências formativas, de outras práticas políticas, de outras comunidades, trazem a prerrogativa de se tecer a proposta curricular no percurso dos paradigmas da decolonialidade, que implica o recuo de formas epistemológicas coloniais. As raízes do currículo identitário estão sobre “as geopolíticas do espaço e do lugar, às lutas históricas e atuais dos povos [...] à construção de projetos sociais, culturais, políticos, éticos e epistêmicos, orientados para a transformação social e para a descolonização” (WALSH, 2006 p. 21).

A aplicabilidade dessa proposta se faz na base da vivência, da apropriação do ato de participação, da reconstrução de conceitos internalizados, da ousadia de desafiar paradigmas estabelecidos, sobretudo, da consciência do potencial transformador dos processos formativos frente às barbarias sociais do colonialismo. Como Walsh (2006) expressa, a colonialidade foi estruturada para reverberar a negação de um estatuto humano a todos os povos colonizados que hasteou problemas em torno da liberdade, do ser dos povos submetidos a uma violência

epistêmica. Deste modo, o currículo identitário enuncia seu direito a leitura de mundo, sua luta, o reconhecimento dos seus atores como autores do processo formativo. As pautas em seu contexto provocam seus atores a dialogar e refletir sobre propostas coloniais de formação que, muitas vezes, são destinadas a comunidade.

A ruptura com as propostas e ações coloniais pode dar condições à instituição de assumir um projeto de independência epistêmica, em que percebe a existência de diferentes formas de produção de conhecimento em seu espaço, e reverbera os anseios do movimento social de sua comunidade. A formação instaurada no âmbito do território local é tensionada com as narrativas de seus atores que questionam uma possível universalização e neutralidade da instituição. A partir de suas narrativas, identidades e culturas, as práticas pedagógicas são substanciadas, convergindo para a enunciação de uma formação humana, que não preconiza só a escolarização de seus atores, mas um processo formativo amplo.

Esse processo extrapola o território físico da instituição, caminha pelos arredores que circundam a instituição, carregados de conhecimentos, experiências, tradições. Nessa perspectiva, a instituição caminha rumo à geopolítica local, considerando também a global, para fundamentar as propostas pedagógicas, rumo à práxis do seu currículo identitário, que oportuniza aos atores conduzir as ações de desprendimento de dogmas coloniais. Para Walsh (2013), os movimentos de reaprendizagens sobre as interações humanas permitem que os atores se localizem em sua proposta pedagógica com suas reinserções e modos de pertencimento. As ações da instituição embasadas nos diálogos, na coletividade e na aprendizagem entre os pares promoverão a interação dos conhecimentos, corroborando com a construção de metodologias contextualizadas com as lutas, com as demandas da comunidade.

A instituição formativa fomentará por meio do currículo identitário, formas outras de configurar o espaço formativo. Repensará sua estrutura física e suas relações a fim de facilitar outros tipos de interações com todos os atores da comunidade. Em sua proposta, a título de exemplo, poderá estar promoções sociais e tarefas coletivas, como campanhas culturais, serviços à comunidade, feiras culturais, campanhas de saúde, confecções de artesanatos, momentos de discussões e reflexões sobre os assuntos de funcionamento, de gerência e pedagógico da instituição. A instituição viabilizará atrativos sociais, culturais, recreativos para e com os atores da comunidade, tornará o ambiente comum de todos os envolvidos no processo de formação. O currículo identitário conectará o processo formativo da instituição às memórias e tradições locais. Santos (2009) argumenta que a geopolítica do conhecimento, quem o produz, em que contexto e para quem, importa para aquilo que é produzido.

Assim, a tessitura do currículo identitário, mobilizada pelas diferentes identidades da comunidade escolar e não por uma única e hegemônica, ao trazer formas outras de formação, pode levar seus atores à reflexão sobre o ensino do dualismo sujeito e objeto, que traz a prerrogativa de educandos, educadores, servidores, comunidade como executores passivos de ordens, programas para autores, membros ativos na elaboração e gestão do processo formativo. A instituição conduzirá as ações da comunidade para horizontalidade das múltiplas aprendizagens do processo formativo. Como expressa Walsh (2013), apesar de o colonialismo manter estado de atenção epistêmica, é viável desenvolver mecanismos de contranarrativas com o objetivo de se reinscrever teórica e politicamente frente às agendas de reinvenção de nós mesmos, pois os caminhos que evocam as memórias apresentam estratégias, práticas e metodologias de luta, de rebeldia, de insurgência no arranjo que povos empregam para resistir e transgredir a dominação para seguir sendo, sentindo, fazendo, pensando e vivendo de modos outros apesar de contextos de hegemonia.

A tessitura do currículo identitário mediante a participação de todos os atores da comunidade, além de evocar o caráter identitário, articula para o caráter participativo da construção de conhecimentos, para o engajamento dos processos formativos para a apropriação do ato de participação, da reconstrução de conceitos internalizados, da rebeldia de desafiar paradigmas estabelecidos, do ato de coragem em face de oposição e, sobretudo, da potencialidade transformadora dos processos formativos diante de barbarias sociais. De acordo com Walsh (2013), as pedagogias decoloniais são mecanismos e práticas que viabilizam ânimo, provoca e faz seguir, resistir, convocar e difundir vida nesses períodos de batalha em que a colonialidade se reconstrói frente o capitalismo mundial. Desta maneira, o currículo identitário frente às ações institucionais e as metodologias/pedagogias decoloniais, visa extrapolar os espaços institucionais; tende sua tessitura e aplicabilidade entrelaçadas às lutas sociais, aos modelos epistemológicos outros; convoca os conhecimentos produzidos nas práticas da comunidade local, conferindo legitimidade e desafiando os conhecimentos dominantes. Esse currículo se firma em sua dimensão ontológica, pelo reconhecimento das identidades, narrativas, experiências, histórias de vida de sua comunidade.

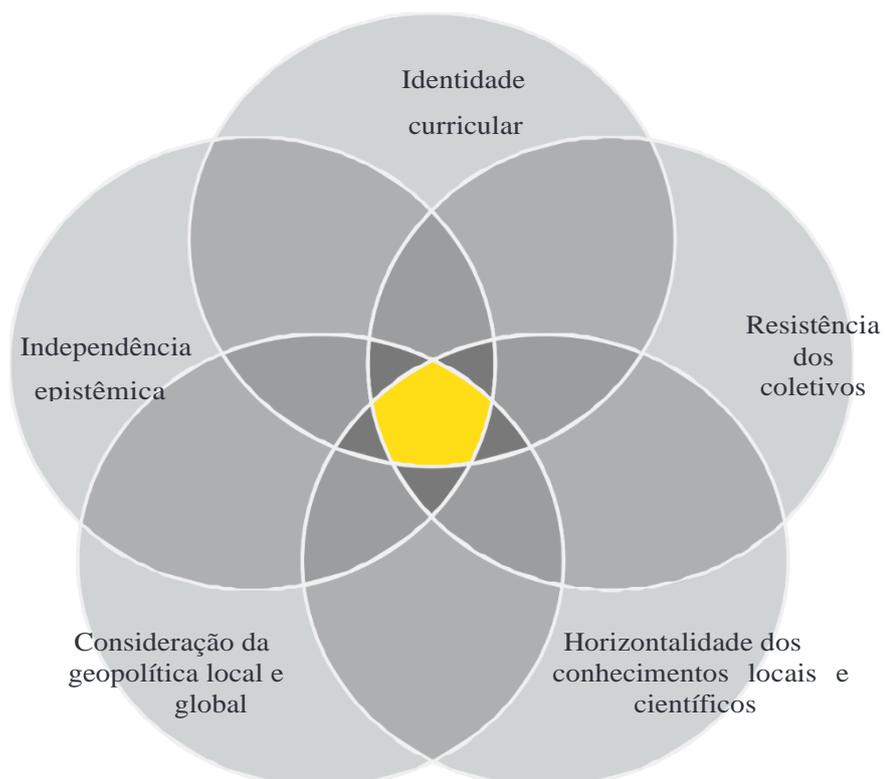
Assim, a importância atribuída ao conhecimento não pode se pautar como capital, dito como elemento produtivo e competitivo, e fator de exploração, que gera a universalização das políticas, impedindo autonomia e independência de comunidades, sociedades. Tudo isso, impede a autonomia e independência dos povos de definirem suas políticas em função dos seus contextos sociais, culturais, econômicos e históricos, implicando negativamente na produção do conhecimento, rumo à hegemonia epistêmica. O espectro colonial não se deu

apenas no âmbito econômico, mas também nas formas hegemônicas de conhecimentos, convergindo para a colonialidade do saber (MIGNOLO, 2003; SANTOS, 2004; QUIJANO, 2005; WALSH, 2008).

Os processos formativos e suas propostas curriculares precisam estar atentos ao alcance da colonialidade, no que tange seu imaginário, suas estruturas, suas relações, suas representações e suas dimensões ontológica e epistêmica, pois de forma sutil reprime formas outras de produção de conhecimento. E ao mesmo tempo precisa proporcionar percursos outros que desconstrua a doutrina da colonialidade do saber e do ser para construir novos, que valorizam as identidades, narrativas e experiências, que ampliem a visão de mundo e que sirvam de trilha para processos formativos significados pelos aspectos sociais e humanísticos, e assim resistir às formas hegemônicas.

O ensejo da tessitura do currículo identitário é para a superação da visão fatalista da realidade como permanente e imutável, evocando a compreensão de que ela é construída por atores sociais e estar em constante movimento de transformação. Enuncia os processos formativos como mecanismos repletos de intencionalidade, que trazem a força dos coletivos sociais, que valendo de suas identidades, narrativas e histórias de vida, constroem outras formas de ser, saber, pensar, sentir e fazer para ocuparem seus lugares de direito, estabelecendo no dorso dos seus processos formativos, ações que favoreçam a presença dos elementos apresentados na figura 1:

Figura 1 – Dorso dos processos formativos



Fonte: Ornograma elaborado pela autora - 2020

Deste modo, a tessitura do currículo identitário considera que a instituição mesmo sob um sistema torneador de formação, precisa fomentar medidas para embasar a tessitura do currículo. Essas medidas estão ancoradas em ações institucionais que propiciam a instituição formativa:

- a) ter identidade curricular;
- b) desenvolver proposta que atentam às necessidades e anseios da comunidade;
- c) viabilizar a tessitura do currículo com todos os atores dos processos formativos;
- d) contemplar a realidade do contexto histórico, social, cultural e econômico da comunidade;
- e) refletir as identidades, narrativas, histórias de vida, lutas e pertencimentos dos atores do processo formativo;
- f) proporcionar um processo dinâmico, de diálogo horizontal entre todos da comunidade, a fim de disponibilizar condições de interação e construção dos conhecimentos;
- h) desenvolver outros sentidos, práticas, metodologias/pedagogias de formação;
- i) dispor de ações institucionais que expressem a intencionalidade do ato formativo frente aos espaços de representação e negociações dos atores em seus contextos sociais e políticos.

Deste modo, as ações institucionais ao viabilizarem a tessitura e a aplicabilidade do currículo identitário estarão também fundamentando o ato formativo com a autoria, pertencimento e valorização das identidades de seus atores. A luta e a resistência dos coletivos sociais da comunidade serão em prol da decolonialidade do poder, do ser e do saber, outra episteme que emana o caráter identitário, a fim de contextualizar e significar o processo formativo.

Nesse contexto, o currículo identitário tem a proposta de viabilizar as instituições formativas sua identidade em face da pluralidade de contextos sociais, significar as instituições formativas com sua identidade, na qual o desenvolver das ações prima pelo atendimento dos anseios e necessidades da comunidade, possibilitar o direcionamento da proposta de trabalho da instituição comprometida com formação ampla, fortalecida e

consolidada com as metodologias/pedagogias decoloniais, baseada na não neutralidade em face do contexto sociocultural.

2.2 Comunidades: lócus de memórias, sentidos e ressignificações

As comunidades trazem em suas dinâmicas sociais os anseios e as lutas dos coletivos, de pessoas invisibilizadas pelo padrão do saber e ser colonial, homens, mulheres, jovens, crianças, trabalhadores, empregados, desempregados que estão, muitas vezes, nas periferias, favelas, vilas, que resistem e lutam contra o viés colonial de “enredamento de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais de forma de dominação e exploração sexual, política, epistêmica, econômica, espiritual, linguístico” (GROSFUGUEL, 2010, p. 473). Esse projeto da colonialidade do poder faz com que as comunidades e seus coletivos reivindiquem seus direitos políticos, culturais e epistêmicos, uma vez, que veem seus territórios e modos de vida invalidados e a destituição de sua episteme.

Esses territórios de luta, práticas de resistência, modos de viver e construir conhecimentos subvertem as amarras colonizadoras que, por tanto tempo, tentam subordinar seus atores e espaços. Pelo reconhecimento de seus atores enquanto protagonistas de sua história e de seus processos formativos, as comunidades com todas as diferenças e contradições que comportam, buscam recriar, reagir e viver, por meio de suas práticas sociais. Assim, contribuem para a tessitura do currículo, trazendo em suas vertentes os processos formativos baseado no contexto e relações das comunidades. Nesta perspectiva, a tessitura da proposta curricular que orienta o processo formativo na comunidade, emerge do “processo e prática sociopolíticos produzidos e transformadores assentados nas realidades, subjetivas, histórias e lutas das pessoas” (WALSH, 2013, p. 26).

Por meio de sua geopolítica, as comunidades podem reverberar uma insurgência contra a violência epistêmica, resistir às dinâmicas coloniais. Conceber por meio de seu currículo identitário uma nova perspectiva de pensar e de interações, que a partir da realidade em que estão inseridos, podem opor-se a imposição de uma cultura que não dialoga com suas experiências e realidades, uma vez, que seguir os padrões de racionalidade que não pertencem às comunidades, as levam a desconsiderar suas identidades, narrativas, conhecimentos, histórias de vida. As comunidades por meio de seus coletivos e lutas sociais, que mais e mais ganham forças nos tempos atuais, podem evocar a decolonialidade do poder, do saber e do ser, propondo outra lógica frente os conhecimentos, crenças, valores e sistemas simbólicos de seus atores.

Segundo Bhabha (2008) é com aqueles que sofrem o sentenciamento da história, subjugação, dominação que se aprende as lições mais duradoras da vida, e estas produzidas no ato de sobrevivência social. Deste modo, as comunidades são territórios de representações, dinâmicas e interações sociais, que podem utilizar suas tradições, memórias, mitos, celebrações, ritos como forma de resistência a processos de dominação política, econômica e ideológica. Podem viabilizar estratégias de insubordinação e sobrevivência social, tornando-se locais de práticas de descolonização.

Como territórios de luta de seus coletivos sociais frente ao projeto colonial, as comunidades estão em constante batalha por suas culturas, memórias e identidades. Enquanto terrenos de luta, as comunidades têm suas memórias, tradições e identidades requisitadas e disponibilizadas como elementos que demarcam posições e reivindicam espaço, reconhecimento, autonomia, frente uma hegemonia do ser e saber colonial. Isso é preponderante para o currículo e para as práticas dos processos formativos, pois age como instrumentos políticos de descolonização e desmonte de paradigmas coloniais, concebendo visibilidade aos seus grupos.

A abertura para conhecer os contextos sociais das comunidades pode favorecer na compreensão de que a formação se constitui num espaço-tempo de diálogo horizontal, no qual processos epistemológicos outros da realidade desses espaços podem potencializar e significar suas propostas curriculares. Pois, fornecem elementos que problematizam e desestabilizam os processos formativos diante da vida cotidiana e tátil de seus atores sociais. Nos arredores das comunidades há práticas sociais que estão invisibilizadas pela colonialidade do ser, mas que se constituem em possibilidades outras de ser presente no espaço dessas comunidades, possibilidades outras formas de ser que se tecem no do cotidiano comunitário.

A realidade das comunidades corrobora para o saber de autoria, identitário, autônomo, correlacionado com o contexto sobre o qual se quer e precisa saber, considerando os condicionantes, os interesses, os aspectos sociais e culturais que circundam a realidade de seus espaços, vinculando os processos formativos ao campo geopolítico.

Nessa perspectiva, as comunidades são lócus de outras estruturas sociais que apreendem as condições concretas do funcionamento, das rotinas, das ações, das representações, das interações, das atividades, que estão no âmbito real desses espaços. Possibilitam alargar o raio de ação dos processos formativos sobre suas comunidades, na perspectiva de fomentar mais que escolarização, mas ressignificar sua proposta curricular com a realidade exterior, e as múltiplas relações e interações sociais pertinentes ao exterior da instituição formativa e caminhar para outras alternativas presentes em sua realidade.

Os coletivos com seus movimentos nas comunidades configuram-se em contexto de denúncia e resistência às condições sociais do colonialismo. Oportunizam a partir de atores de direito, a mudança de paradigma na configuração dos processos formativos e da tessitura do currículo. Esses elementos por meio da interação dos indivíduos, conhecimentos, práticas diferentes, disponibilizam um novo sentido, para Walsh representam um novo:

Espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados [...] de práticas e ações sociais concretas e conscientes. (WALSH, 2001, p. 10-11).

Assim, faz-se necessário que o currículo identitário e os processos formativos, que são permeados por conflitos, sejam embasados pelas aspirações, necessidades e cosmovisões dos atores das comunidades, considerando também as tensões que se estabelecem a partir das interações desses territórios. Com suas práticas formativas de resistência, no contexto dessas comunidades, os coletivos reconhecem que os padrões coloniais presentes em seus contextos se mantêm estabelecidos socialmente, pela educação colonial vigente na sociedade, mas suas dinâmicas sociais podem ir à contra mão do projeto colonial, em prol de sua identidade comunitária, curricular e epistêmica.

A comunidade pode conceber a tessitura de seu currículo identitário no bojo das experiências, memórias, identidades e narrativas de seus atores de seus coletivos sociais que têm sua história marcada pela luta e resistência às amarras impostas por um modelo colonizador das formas de ser, pensar, saber e viver. Esse instrumento importante para os processos formativos pode ser guiado em sua tessitura pela potência identitária da comunidade e pela realidade que pautam as ações, práticas e interações. A realidade da comunidade pauta as práticas, a vida, a cultura, a história, numa dimensão individual e coletiva na comunidade. Deste modo, os processos formativos precisam considerar o cotidiano, a realidade, repletos de significados, onde os atores sociais são autores de conhecimentos e não meros propagadores de um modo colonial que padroniza o modo de ser, saber e poder.

Nessa perspectiva, as comunidades se constituem como lócus importante para a tessitura do currículo identitário e para os processos formativos, pois nesses territórios estão conflitos, experiências, identidades, narrativas e realidade dos atores, que conferem sentidos as interações e a episteme local. Essa propositiva ajuda a desconstruir paradigmas coloniais que estão a serviço da invisibilidade dos coletivos sociais e da violência epistêmica.

No contexto formativo, a decolonialidade do poder, do ser, do saber, bem como as outras perspectivas e formas de interações sociais são elementos oportunos que podem levar à tessitura do currículo identitário e aos processos formativos que refletem as memórias, identidades e realidades das comunidades. Podem favorecer à formação de sentidos, na perspectiva de sentir, pensar, produzir no contexto das múltiplas possibilidades epistêmicas.

A comunidade precisa estar ciente de que não são poucos os obstáculos para conceber a decolonialidade no âmbito da tessitura do currículo e das ações em torno dos processos formativos, a começar pelo que concerne ao contexto formativo na base colonial, que historicamente, inviabiliza os coletivos sociais. Mas, a comunidade pode, por meio da coletividade, tecer diálogos e reflexos que contribuam para a decolonialidade do currículo e dos processos formativos, oportunizando novas leituras da realidade, e considerando em seu espaço geopolítico as narrativas, historicamente silenciadas, outras formas de organização, de identidades, de conhecimentos, de experiências. Assim, a comunidade possibilita outras formas de conceber o currículo e os processos formativos, reconfigurando novas dinâmicas e espaços sociais, considerando os “modos de ser, de conhecer e conviver das pessoas envolvidas de suas atuações enquanto autores/coautores curriculares” (SANTOS, 2019, p. 139).

2.3 Resistindo e persistindo, uma perspectiva decolonial sobre os processos formativos

Os contextos dos processos formativos apontam para a guinada epistemológica face aos movimentos sociais e as lutas de seus coletivos, a virada assinala para a superação da naturalização ontológica, para o reconhecimento das diversas formas de pensamento, de agir e de vida desconsiderados ou invisibilizados frente um padrão colonial estabelecido. Nessa perspectiva, esses processos precisam pôr na pauta das interações institucionais o diálogo e a reflexão sobre o projeto de formação que considere os aspectos de raça, gênero, classe, linguístico, regional, visando à construção e valorização do conhecimento frente à realidade da comunidade formativa.

A instituição formativa diante da existência de um modo de vida global, definido por alguns, o qual delibera as práticas sociais, que de maneira insistente infiltra seu contexto, confluindo para desconsideração dos classificados por esse modo de vida, de ser e de poder global, como negros, pobres, indígenas, precisa acenar para a perspectiva ampla de mundo, do respeito aos conhecimentos locais, das outras formas de viver, de luta e ruptura com a hierarquização e padronização, concebendo um olhar de diferentes formas de estar no mundo.

Neste horizonte, os processos formativos e a tessitura curricular precisam ser pensados nas pluralidades da comunidade, na compreensão de novas maneiras de interações sociais com a comunidade escolar. Por meio do conhecimento e reconhecimento das experiências dos atores da comunidade formativa, os processos formativos serão propostos para além de modos de produção e compartilhamento do conhecimento científico, para além da universalização de cultura e identidade. Esses processos serão concebidos para abraçar a necessidade de uma nova formação não invisibilizadora, não identitária, não dialogável, que não considera a realidade e comunidade local, a formação não opressora epistêmica, e locus de racionalização, dominação e de barbáries.

Tendo em vista que a concepção de formação está inserida em um sistema que classifica, exclui, oprime, invisibiliza e padroniza o ser, pensar e poder, os processos formativos precisam debater e refletir sobre formas de resistir a esse sistema, e persistir oportunizando práticas que visibilizem as identidades, narrativas, experiências, histórias de vida e os conhecimentos da comunidade formativa. O trabalho formativo converge para a valorização dos atores e a geopolítica local, para que estes indivíduos saibam de sua importância, e interfiram, sejam autores e não telespectadores de seu meio social.

Os paradigmas desses processos, apesar da coexistência de narrativas e representações do projeto colonial na comunidade, precisam evocar a existência de projetos alternativos, novos modos de ser, saber e poder, de práticas de resistência, os quais trazem reconhecimento e visibilidade às identidades e a episteme da comunidade formativa. Projetos alternativos que viabilizam a tessitura da proposta curricular com todos os atores, com base na realidade local, em práticas que os atores problematizam sua realidade, tomam consciência de sua condição social, refletem e realizam movimentos de reconstrução de si e do seu contexto. Esses paradigmas precisam ser concebidos para pensar e agir a partir da realidade e das experiências, traçados acerca do olhar que foca o todo da comunidade formativa.

Assim, os processos formativos frente à experiência, reconhecimento, conscientização de si e da comunidade formativa, contra as barbáries epistêmicas e identitária, não pode conceber a reprodução de conhecimentos e padrões formativos alheios a seus atores. Precisam resistir e disponibilizar outros processos possíveis de formação que possibilitem “criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem lógica que partam da complementaridade e das particularidades sociais” (WALSH, 2012, p. 12).

A percepção da formação que inclui a realidade, memórias, conhecimentos da comunidade formativa, dá visibilidade às ditas minorias, assim chamadas não pelo

quantitativo, mas pelo poder, em representação social, em visibilidade. São atores que têm identidades, narrativas, movimentos de luta, histórias de vida, conhecimentos e memórias, que têm preponderância sobre os aceitos e legitimados, atualmente na sociedade. As questões em torno desses grupos trazem para os processos formativos elementos substanciais para a tessitura do currículo identitário, por proporcionar a reflexão de rompimento com inferiorização das capacidades cognitivas, sociais, políticas e culturais dessas minorias pela colonialidade, uma reflexão teórica e prática da comunidade formativa sobre as graves consequências desse racismo em âmbito social, cultura, econômico. As práticas, os processos e o currículo escolar precisam refletir sobre as mazelas herdadas do projeto colonial, desdobrando-se na construção da formação a partir do local de produção, das particularidades do contexto social, e não procurando forjar processos formativos equidistante da realidade da comunidade.

Diante disso, os processos formativos e a tessitura da proposta curricular precisam considerar as identidades e as narrativas dos invisibilizados, silenciados, minorias majoritárias do local, potenciando a história e episteme local, mostrando a importância da construção de práxis de resistência que acolhem a realidade da comunidade formativa, por desenvolver a tessitura curricular à luz de ações afirmativas, potencializando a visibilidade dos atores e da coletividade.

Nesse sentido, as narrativas dos atores da comunidade escolar que trazem suas histórias de vida, experiências familiares, formativas e profissionais, constituem elementos essenciais e insubstituíveis para a mobilização da tessitura curricular identitária, pois revelam representações, conhecimentos, concepções, anseios e interesses dos envolvidos nos processos formativos.

CAPÍTULO 3

NARRATIVAS, REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA – CAMINHO PARA A TESSITURA CURRICULAR

As narrativas, instrumento formativo, pode permitir a aproximação e o envolvimento dos atores da comunidade escolar frente seus processos formativos. Esse instrumento possibilita que vozes ecoem e tragam histórias de vida, experiências, conhecimentos, crenças. As narrativas permitem as autorias dos atores da comunidade escolar nos processos formativos, e trazem a possibilidade de que educandos, educadores, pais, servidores, saiam do lugar da invisibilidade produzida pela epistemologia e racionalidade hegemônica (SANTOS, 2005).

As narrativas permitem a tessitura do currículo identitário frente às singularidades do coletivo da comunidade escolar, apontam caminhos para a formação de sentidos, uma vez que a linguagem tem um papel marcante na constituição das pessoas. O processo de formação da identidade do indivíduo, desde o início, faz-se mediante a linguagem que demarca os espaços simbólicos de si mesmo e do outro. Conceber a linguagem como interação social é compreendê-la como interatividade entre os atores sociais que com ela executam ações em seus diferentes atos de comunicação. Os atores da ação comunicativa emitem e organizam vozes objetivando efeitos e significados. Para Bakhtin (1992), o valor de qualquer enunciado não é determinado pela língua como sistema puramente linguístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com atores falantes, ou com outros enunciados.

A linguagem se apresenta como um fenômeno social, uma vez que a língua em seu uso prático não está separada do conteúdo ideológico ou referente à vida. Conforme expressa Bakhtin (1992), o diálogo dos atores sociais não representa apenas uma alternância de vozes, mas um encontro e incorporação de vozes num espaço-tempo histórico. A interação do ator com o grupo social ao qual pertence ou que se encontra imerso é viabilizada pela comunicação, do diálogo, da expressão, da troca de ideias, por meio da linguagem. Nessa interação, as pessoas se constituem, assim como sua consciência e percepção de mundo.

Nesse sentido, a comunicação dos atores sociais no cotidiano está vinculada à comunicação ideológica. As conversas entre os familiares, vizinhos, amigos, educadores, educandos, na mídia, entre outros, estão carregadas de valores e tecidas por mecanismos ideológicos, que servem de trama as relações sociais. Para Bakhtin (1992), as palavras não são inócuas, destituídas de um sentido ideológico. Elas são arenas de confrontos de valores

sociais de contradições e conflitos de classe, de relações de poder e dominação ou de insurgência aos preceitos impostos.

A interação dos indivíduos por meio da linguagem viabiliza a constituição das relações sociais, em que a fala o torna um ator do seu contexto social, que age sobre o outro, não com a mera transmissão de mensagens ou exteriorização dos seus pensamentos, mas um ator social que de alguma provoca mudança no outro com a ação da sua linguagem, e que também é transformado pela ação da linguagem de outro ator social. A linguagem viabiliza ao ser humano se constituir por meio das relações sociais com seus pares e com seus conhecimentos elaborados historicamente. Com a linguagem o que é pessoal pode ser socializado com outros, compartilhado saberes.

O ser humano como interlocutor produz sentido e constitui-se como ator social com suas histórias de vida, construindo leituras de vida e da sua própria realidade. Esse por sua vez, por meio da linguagem adquire consciência de sua existência, de agir sobre seu contexto social de modo ativo e transformador, ampliando sua atuação no meio em que vive. Como um ator social, o indivíduo tem suas ações ancoradas no tempo e espaço, onde a interação social que provem da interação verbal o faz e refaz, o permite ter consciência, questionar-se e se permitir a novas interações.

Sendo assim, a linguagem na perspectiva sócio-histórica pode ser concebida como uma atividade constitutiva do ator social, na qual a realização se concretiza na e pela interação. Neste contexto, a língua se apresenta como expressão das relações e tensões sociais, que se vincula e sofre efeito dessa luta. Segundo Bakhtin (1997), a língua não se apresenta pronta para a pessoa usar, ela adentra na corrente da comunicação verbal, e ao imergir nessa corrente sua consciência aflora e começa atuar. Para o autor, a linguagem comunicativa funciona como identidade, uma vez que o ator social é capaz de desenvolver sua individualidade e identidade a partir da socialização, bem como o reconhecimento viabilizado pela linguagem. Deste modo, as interações dialógicas e intersubjetivas possibilitam que os atores sociais constituam e elaborem a sociedade e a si mesmos. A interação discursiva oportuniza a compreensão do contexto social e a autocompreensão.

Essa abordagem que confere a linguagem um caráter social, traz para a tessitura da proposta curricular o aspecto discursivo. A vida dos atores da comunidade formativa, que é representada nas relações sociais, vinculada ao ato de interação, precisa embasar o currículo institucional da comunidade escolar, que tem a função social e comunicativa de mobilizar os conhecimentos, narrativas, identidades e experiências dos que fazem parte dos processos formativos. Os atores da comunidade formativa como indivíduos de interação, que transitam

por diferentes discursos, têm as prerrogativas para assumir a autoria do ato formativo, incrementando a formação como prática social constituída no advento das relações.

Nesta perspectiva, os processos formativos podem viabilizar o acesso ao saber, capaz de articular a comunicação dos diversos atores que fazem parte da sociedade, conferido a estes um papel significativo em suas formações como atores comunicativos e socialmente capazes. Assim, os processos formativos precisam ser concebidos mediante a coletividade de aprendizagem, em que a competência comunicativa dos atores que fazem parte destes processos seja garantida.

Os processos formativos precisam de uma ruptura da lógica que homogeneíza os conteúdos da educação, desvinculando-os dos conhecimentos construídos no seio social e cultural dos atores envolvidos nesses processos. É de relevância oportunizar os processos formativos frente à interação comunicativas dos seus atores, pois esta é uma maneira de considerar as narrativas, as subjetividades, bem como o papel desses atores na construção das representações sociais, que se assentam num processo significativo, permeado por fatos temporais da trajetória de vidas das pessoas do contexto dos processos formativos.

Deste modo, a interação comunicativa nos processos formativos pode favorecer uma mudança paradigmática no modo de conceber a construção da proposta curricular e a educação, onde os atores são autores do processo de ensino, e pode ajudar também a superar a lógica que põe de lado os conhecimentos dos atores e os contextos em que desenrolam as suas vidas. Na tessitura do currículo da instituição e nos processos formativos é necessário disponibilizar a vinculação dos conhecimentos e os contextos sociais e culturais dos atores, pois estes são autores de conhecimentos.

3. 1 Conhecimento – construção ontológica de sentidos

Os seres humanos são indivíduos históricos, que se constituem a partir das relações que estabelecem com o meio que estão inseridos e com outros indivíduos, e assim, tecem uma rede de interdependência, onde o conhecimento é produzido e compartilhado. As interações entre os indivíduos, em seus contextos sociais e no ecossistema que integram, dão embasamento a cultura e aos conhecimentos, e a educação pode oportunizar a configuração destes na tessitura do currículo. É de importância considerar os conhecimentos da comunidade, pois estes expressam as representações de seus coletivos sociais, grupos que foram historicamente silenciados, pela construção de processos formativos e propostas curriculares monoculturais.

Os conhecimentos dos coletivos trazem as experiências, oralidade, memórias, expressam as singularidades e exprimem os traços do espaço-tempo dos atores. A consideração desses conhecimentos no currículo da instituição oportuniza a formação na perspectiva da reflexão sobre a realidade e permite o protagonismo dos indivíduos, construindo dialogicamente a ação formativa no contexto de aprendizagem a partir do cotidiano, contextualizando e problematizando os processos formativos, uma vez que “esses conhecimentos expressam uma posição político-ideológica, bem como valores, crenças, concepções de mundo e educação” (SANTOS, 2019, p. 139).

A reflexão acerca da tessitura do currículo da instituição, das experiências das ações formativas e da produção de conhecimento precisam se fundamentar nas representações sociais da comunidade, uma vez que são relevantes para os processos formativos, que não estão isolados do contexto social. Segundo Honoré (1980), essas reflexões levam ao campo da formatividade que compreende a formação, como descobertas e possibilidades de fazer a reflexão tornar-se ação.

As instituições educativas são espaços sociais perpassados pelas histórias de vida, conhecimentos, narrativas e identidades de seus atores. O conhecimento desses atores é produzido e fundamentado nas representações sociais, este por sua vez, está vinculado aos elementos que o cerca, pessoas, fatos, informações e ideias que servem de base para compreendê-lo, agir sobre ele e transformá-lo. Desse modo, o conhecimento é “um sistema de representações simbólicas organicamente ligadas à psicologia social dos contextos e produtivamente inter-relacionadas a um modo de vida e a sua cultura” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 209).

O conhecimento se faz por meio das expressões ouvidas, dos diálogos e das experiências dos atores. As representações sociais possibilitam uma nova forma de conceber os processos formativos, o ator e o contexto social. O ator passa a ser autor de conhecimento frente sua realidade, onde o conhecimento produzido não é descontextualizado, nem o ator concebido como mero reprodutor de conhecimento, mas pode ser partícipe do processo de produção de conhecimento. Os processos formativos podem se basear em diversas fontes de conhecimento. O conhecimento dos atores é um elemento fundamental para contextualizar os processos formativos, pois eles têm propriedade para expressarem o que sabem, o que vivenciam, suas necessidades e interesses. A formação nesse contexto proporciona um espaço de trocas e articulação de saberes, um espaço de partilha e problematização das experiências no âmbito dos processos formativos.

As comunidades escolares, diante de seus contextos complexos, precisam por meio da tessitura curricular disponibilizar um leque de conhecimento que emergem das necessidades e interesses de seus atores. Segundo Jovchelovitch (2011), o arcabouço de conhecimentos que emergem no âmbito escolar é eclético, onde a coexistências dos conhecimentos respondem a necessidades e funções diferentes. Os conhecimentos dos processos formativos estão para além das disciplinas, relacionam-se também com os atores e seus contextos sociais.

As funções sociais não podem ser negadas, pois o ator social não se constitui apenas como ser cognoscente, ele também se constitui de funções emocionais e sociais, funções que conferem às representações sociais a possibilidade de transformação dos sentidos e das ações (JOVCHELOVITCH, 2011). Os atores como frutos do social possuem singularidades que os diferenciam uns dos outros e, nesse movimento, trazem ao contexto dos processos formativos uma infinidade de experiências, conceitos e formas de criação de conhecimentos. Assim, o aspecto cognitivo não é a única instância a ser considerada no processo de produção de conhecimento, pois o conhecimento é um ato de representação que compreende as relações sociais, no qual o processo é dinâmico e continuamente emergente, emanando das racionalidades exigidas pela infinita variedade de situações socioculturais que caracteriza as experiências humanas.

De acordo com Benjamim (1993), as experiências mobilizam as pessoas, as tocam, as afetam, apresentando-se como um potencial transformador, conferindo uma força coletiva, da participação e uma marca de múltiplos sentidos e leituras. As experiências na medida em que atingem os indivíduos, os mobilizam e os transformam, estas inscritas na memória retornam pelas narrativas não com descrição, mas como recriação, reconstrução. A experiência que passa de um indivíduo para o outro é uma fonte recorrida por todos os narradores (BENJAMIM, 1993). Os processos formativos estão atrelados às experiências pessoal do indivíduo, articulados aos contextos sociais e culturais.

Conforme Dominicé (1985), o sentido dos processos formativos como uma prática social está relacionado a organizações e programas, que concebem os processos de modo dinâmico e pessoal, considerando as múltiplas interações que existem o ator individual e coletivo e o contexto dos processos formativos. Esses processos são vinculados à forma como a pessoa vive e transformam suas vivências em experiências. Dessa maneira, faz-se necessário oportunizar a participação dos atores nos processos formativos, pois a formação também é um processo interior, que possibilita a pessoa se mobilizar pelos fatores formativos da vida,

transformando-os em experiências significativas, conferindo ao indivíduo ser autor neste processo.

Assim, minimizar a importância da participação e envolvimento dos atores envolvidos nos processos formativos não seria coerente, pois estes são pessoas imersas em relações sociais que as constituem e que dão sentido aos seus projetos de formação. Os processos formativos precisam apresentar a perspectiva ontológica, valorizando a natureza humana, que projeta as relações sociais do indivíduo com seu contexto, que possibilita a dialética entre os participantes dos processos. Para Josso (2002), a formação é uma busca vital do saber e viver, a busca de si e do nós, do sentido e do conhecimento frente ao seu contexto social. Nesse sentido, a construção do conhecimento, por parte dos atores dos processos formativos, ganha sentido e potencializa-se como elemento fundamental, porque se constitui nas experiências e aprendizagens individuais e coletivas.

Sendo assim, os atores envolvidos nos processos formativos são protagonistas do seu percurso formativo, tornam-se autores de conhecimento que parte das suas significações, das suas vidas e dos seus sentidos. Nessa perspectiva, a tessitura do currículo mobilizada pelas narrativas, identidades e conhecimentos dos atores da comunidade, destaca a dimensão vivencial da formação e as possibilidades de construção de conhecimentos, conhecimentos construídos na dimensão do vivido.

3.2 História de vida e narrativa: elementos de significação nos processos formativos

A existência do ser humano tem sentido quando se produz significados sobre o meio que o integra. Um meio que é repleto de interações. Interações comunicativas, sociais, políticas, dentre outras. Nessa multiplicidade de interações, o indivíduo cria significados para seu ser nada homogêneo, falando de si e buscando identidades diversas. E ao falar de si, esse ator fala de vários outros, onde pela narrativa de si, torna-se possível conhecer o social que o cerca.

Para Delory-Momberger (2008), o ser humano é fruto de vivências sociais múltiplas. Nesse contexto, a autora argumenta que os atores têm a necessidade de construírem por conta própria, o sentido de suas interações sociais. Esse fator leva os atores a serem autores da sua história, da sua vida. E essa história de vida acontece na narrativa, segundo a autora Delory-Momberger:

O que dá forma ao vivido e a experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na

qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p 5604).

A história de vida dos indivíduos não é inerente a eles, mas algo que requer movimento, apropriação. Essa história não é dada e nem fixa, mas construída, uma jornada entrelaçada pelo tempo, com movimentos de ida e de volta, em altos e baixos, uma teia que se tece com outros. Segundo Delory-Momberger, a narrativa de vida dos atores se expressa como:

Uma matéria movente, transitória, viva, que se recompõe sempre no momento em que é enunciada. Amarrada ao presente de sua enunciação, ao mesmo tempo meio e fim de uma interação, a narrativa de vida nunca é “de uma vez por todas”; ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói com ela o sentido da história que enuncia. Essa história, por definição, nunca está “acabada”, mas submetida à inconclusão perpétua ou, o que dá no mesmo, é levada a uma conclusão que está diante dela. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 96).

Nesse interesse, a história de vida evidencia que o ator social não é em definitivo o mesmo ser, nunca está completo, mas está sempre sendo, num movimento constante de constituição, e isso se deve principalmente as narrativas que ele constrói de si mesmo e do meio que está inserido, onde o ato de narrar possibilita que o guardado na memória, a própria história apreendida e significada, seja explanada.

No âmbito dos processos formativos, a história de vida do ator se constitui elemento primordial para sua formação, pois traz por meio das narrativas, aspectos subjetivos, singulares do plano social dos atores. As histórias de vida trazem a percepção dos atores sobre o ensino, seus conhecimentos, em que as tramas envolvidas nessa narrativa de si podem promover uma reflexão sobre os processos formativos, permitindo aos atores de forma ativa, analisar, decidir, construir conhecimentos e interagir com as situações complexas de sua formação.

Com a dinâmica de tecer o currículo a partir das narrativas dos atores, as aprendizagens podem ser potencializadas, pois as narrativas estão ancoradas nas imagens, mitos, conhecimentos, histórias, experiências, que contribuem para o desenvolvimento dos seres humanos, assim, as narrativas como “uma forma de representação, desvela a condição humana do ser histórico e social, visto que a vida é uma construção de quem vive em consonância com seu contexto” (OLIVEIRA; SATRIANO, 2014, p. 266). Diante disso, as narrativas possuem grande potencial nos processos formativos e podem ser consideradas como

um recurso educativo, que viabiliza a organização do pensamento e da realidade frente às aprendizagens.

Assim, os processos formativos precisam viabilizar a construção do conhecimento através da participação efetiva de seus atores considerando suas narrativas. Pois, considerar e respeitar as narrativas dos atores é reconhecer que os processos formativos estão envolvidos em uma estrutura de relações permeadas por uma realidade social e histórica. Nesse sentido, os elementos que fazem parte desses processos são concebidos num espaço-tempo, em contínua construção, onde fatores históricos, culturais, sociais, econômicos, identitários, entrecruzam-se e entrelaçam.

Para Delory-Momberger (2011), o espaço de experiências vividas tem relação contínua com os diversos setores da vida social. Nesse interesse, as histórias de vida dos atores dos processos formativos permitem que a temporalidade presente nas narrativas remeta-se ao dinamismo de um determinado tempo histórico que apreende as estruturas de relações sociais, oportunizando o encontro do individual e do coletivo em que o narrar do ator traz sua singularidade, ao mesmo tempo em que traz a marca da cultura, da história, do contexto.

No âmbito dos processos formativos, os atores precisam expor livremente seus conhecimentos, seus desejos, seus pensamentos e suas histórias de vida, oportunizando o compartilhamento de experiências e ações, onde as pessoas se relacionam com suas vivências pessoais e do contexto social, promovendo uma rede interativa de atitudes e procedimentos significativos para os processos formativos. As ações e decisões desses atores estão intrinsecamente imbricadas com as formas que pensam e se percebem, uma vez que os processos formativos não estão dissociados das intenções dos indivíduos seja em cunho pessoal e social. Deste modo, as narrativas dos atores trazem mais que mero relato do que se passa com uma pessoa, expõe a construção de como o ator se vê e se apresenta, pode firmar um compromisso de vida dele com os demais que compartilham sua vida.

Aportar às narrativas dos atores no contexto educativo pode favorecer a construção do currículo fundamentado nos conhecimentos e experiências dos que são autores do ato educativo, e pode também potencializar a correlação com elementos contextuais, em que se estabelece uma relação histórica, social e cultural da comunidade envolvida nos processos formativos. Incluir as narrativas dos atores nos processos formativos possibilita que estes se apresentem como partícipes importantes no contexto social do qual fazem parte.

O currículo precisa ser concebido como instrumento identitário da comunidade envolvida nos processos formativos, que situa o ator como indivíduo ativo de suas aprendizagens, a partir de um trabalho de reflexão, investigação e identificação de si mesmo

frente a sua formação. Segundo Dominicé (2010, p. 95), a formação é “um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam de identidade”.

Deste modo, o currículo pode ser alicerçado nas narrativas de seus atores, pois os processos formativos partirão dos questionamentos que os atores têm sobre si mesmos, sobre seus conhecimentos e suas identidades, a partir de suas histórias de vida, de suas experiências, dando a esse instrumento um significado e uma identidade que são reflexos de sua comunidade. Nesse sentido, conforme expressam Dominicé (1990) e Delory- Mombberger (2008), as narrativas são consideradas como um instrumento de formabilidade, “a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua história, considerada como processo de formação” (DOMINICÉ, 1990 apud DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99).

3.3 Documentação narrativa: instrumento para a constituição do currículo frente às narrativas dos atores

No contexto dos processos formativos se evidencia diferenças que se explicitam cada vez com maior força e desafiam as práticas formativas. A questão fulcral que se coloca diante desse contexto é a necessidade de outra perspectiva de processos de formação, que mobilize outros tipos de conhecimentos críticos, reflexivos e históricos, capazes de implicar os atores e tornar esse movimento emancipador.

O aporte dos processos formativos precisa se situar na compreensão de que as experiências, os contextos e os acontecimentos que acompanham os atores ao longo de sua existência fazem parte destes processos. As vivências e os contextos sociais, culturais e institucionais em que se constituem a história de vida e as experiências são fundamentais para o desenvolvimento das pessoas.

Nesse sentido, os processos formativos se harmonizam com a proposta da documentação narrativa (SUÁREZ, 2010) como um dispositivo de formação. Segundo Suárez (2010), esse dispositivo possibilita a elaboração de relatos de experiências por parte dos atores que co-indagam suas práticas e suas interpretações sobre o processo formativo. De modo que esse instrumento pode viabilizar novas relações e práticas: reflexões coletivas e colaborativas, comentários e conversações, discussões e compreensão entre atores no âmbito das instituições escolares.

A compreensão da documentação narrativa na perspectiva dos processos formativos, e em consonância com Suárez (2010), é entendê-la como dispositivo propício para viabilizar

diálogos entre pares, durante o desenvolvimento de atividades orientadas que podem desestabilizar e reconstruir as compreensões dos atores nas instituições escolares durante explanação das narrativas visto que ela está referendada em experiências de formação horizontal e com os objetivos transformadores da tradição crítica.

Para Suárez (2010), as práticas de “indagación narrativa” e seus resultados evidenciam os relatos de experiências que documentam aspectos “não documentados” de experiência escolar, ativando a memória pedagógica da escola. Assim, ocorre a possibilidade de recriação das imagens e interpretações nos processos formativos, a circulação de outras percepções desses processos. Essa dinâmica permite que os atores, autores dos processos formativos encontrem-se envolvidos em “outras formas de dizer, escrever, contar e pensar o que lhes acontece” (NÓVOA, 2003, apud SUÁREZ, 2010, p. 182).

Diante disso, a relevância desse dispositivo na tessitura da proposta curricular e nos processos formativos atribui-se as experiências dos atores, precisamente o potencial que o conteúdo contém: narrativas dos que são atores e autores de seu processo formativo. Isso possibilita desenhar trajetos de formação centrados em questões do mundo da experiência (SUÁREZ, 2010). A formação se processará mediante a “reflexão retroativa” sobre a aprendizagem e o conhecimento (integração de sistemas simbólicos: normas, ideologias, valores), tendo como consequência uma “tomada de consciência”, individual e coletiva (NÓVOA, 2014, p. 60).

Essa possibilidade de tomada de consciência de si como ator em âmbito individual e social, de sua responsabilidade como ator e autor, faz da documentação narrativa um dispositivo com grande potencial na construção do currículo escolar e para as práticas, ações e processos da instituição. As narrativas que os atores fazem de si dão “forma ao vivido e à experiência dos homens”, de tal maneira que a narrativa não será “apenas um meio, mas o lugar: a história da vida” acontecerá na narrativa que eles farão de si (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.56).

Assim, ao serem interpelados pela linguagem, por meio das narrativas, os atores envolvidos nos processos formativos compartilham suas expectativas, dúvidas e certezas, desejos, valores, culturas, e documentam aspectos, geralmente, não documentados acerca do cotidiano escolar, como por exemplo, suas práticas educativas, as opções político-teórico-metodológicas, ao tempo em que se desenvolvem novos conhecimentos.

Pensar a documentação narrativa frente à tessitura do currículo, parte-se da perspectiva de um processo de partilha de conhecimentos e experiências dos atores envolvidos no processo formativo, colaboradores que precisam estar envolvidos numa combinação de

movimentos de trabalhos individual e coletivo, recorrendo a versões sucessivas de relatos de experiência que articula e dá sentido aos elementos de sua própria experiência, num exercício reflexivo de leitura, de conversa e de “interpretações” com outros (SUÁREZ; DÁVILA, 2012 p.358).

A documentação narrativa promove um processo de colaboração mútua entre os pares, dar um lugar de destaque ao processo de narratividade do ator, para apreender e compreender justamente a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência. Deste modo, na medida em que o sentimento que o indivíduo tem de si próprio como ser singular, surge os acontecimentos narrados, se tornam relevantes e correspondem à historicidade e subjetividade dos atores em sua formação. Trata-se de “uma singularidade atravessada, informada pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e seus materiais” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.524).

As contribuições teórico-metodológicas da documentação narrativa são relevantes para a tessitura do currículo, visto que tal dispositivo se constitui em uma ação de investigação, de formação e de indagações orientadas sobre os processos formativos, a partir da fala de quem o vivem, por meio de relatos escritos pelos próprios atores, os quais devem ser produzidos e discutidos no espaço em comum, neste caso, no espaço escolar.

A documentação narrativa favorece a tessitura do currículo na medida em que supõe a construção de um coletivo de atores autores, colocando em evidência a partilha, a fala, o pensamento e a discussão coletiva de saberes e fazeres socializados por meio dos relatos produzidos por aqueles que estão diretamente envolvidos nos processos formativos (SUÁREZ, 2015). Além disso, coloca no centro do debate o ator no seu habitat natural, sua subjetividade, dúvidas e certezas, experiências, as culturas, as ações, o modo de pensar, de estar e de fazer os processos formativos. Desta maneira, a documentação narrativa torna-se uma prática de formação-investigação-ação compartilhada, horizontal, que favorece a construção do currículo considerando as narrativas dos atores dos processos formativos, a partir de diálogos, que pode ser viabilizada com os diversos atores da comunidade escolar.

3.4 Vozes à luz da realidade: Comunidade escolar do CAIC Professor Walter José de Moura

Os processos formativos estão conectados à vida dos atores e as experiências de aprendizagens que acontecem em diversos lugares, sejam nos contextos formais ou informais. A formação repassa a vida, as experiências e o cotidiano dos atores. Os processos formativos

e a construção do currículo da instituição são práticas sociais que precisam ser pautados pelo contexto social, político e cultural da comunidade escolar. Nesse sentido, a tessitura da proposta curricular da instituição precisa ser concebida com todos os segmentos da comunidade escolar, onde os atores diante da realidade, cotidiano, experiências, narrativas, identidades, necessidades e anseios poderão problematizar sobre a formação e construir o currículo identitário.

Quando a construção do currículo da instituição formativa é mobilizada por fatores que estão atrelados ao contexto histórico e às transformações sociais, este instrumento pode desencadear efeitos e reflexões críticas na formação dos atores, acompanhando a dinamicidade das informações e acontecimentos que circundam essa atmosfera da educação. Diante disso, a comunidade da instituição formativa com suas características e dinâmica traz um aparato de elementos sociais e culturais que precisam adentrar a proposta curricular. Os atores com suas diferentes vozes, movimentos sejam dentro ou fora da instituição, podem favorecer a tessitura da proposta, pelo viés da proposta curricular de atos, dinâmica e em constante construção com e a partir das pessoas que com ela interage nos processos formativos.

Nesse sentido, a comunidade escolar do CAIC é uma instituição formativa complexa e com grande potencial de atuação no campo das relações humanas frente à tessitura da proposta curricular identitária. O CAIC faz parte do projeto dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICS) que surgiu na década de 1990, num contexto histórico marcado pela discussão e constituição de proposta, em nível mundial, que superasse o grave cenário de exclusão social, político e econômico que afligia as populações dos países ditos como subdesenvolvidos. No Brasil, o Governo Federal precisava tomar medidas que possibilitassem combater a situação de miserabilidade, ausência de acesso de escolarização formal e atendimento integral no âmbito da educação e saúde. Para tanto, o governo à época, do presidente Fernando Collor de Mello, por meio do Projeto Minha Gente de 14 de maio de 1991, criou os CIACS, Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, cujo objetivo era promover a atenção à criança e ao adolescente envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros. Com o fim do governo Collor, o governo de Itamar Franco decidiu dar continuidade ao programa em outros termos, inclusive pela alteração da sigla CIAC para CAIC, Centro de Atenção Integral à Criança. Entretanto, no decorrer dos anos, os CAICS do Distrito Federal que foram criados para serem modelos de ensino integral com oficinas de artes, aulas de educação física, atendimentos odontológicos e médicos deram lugar às aulas regulares.

O CAIC, lócus da pesquisa, está localizada no bairro do Areal, que surgiu a partir de uma ocupação, em meados da década de 80, na cidade de Taguatinga, esta área de ocupação, no ano de 1989, foi regularizada, à época as quadras para QS 06, QS 08 e QS 10. Atualmente, o Areal integra a Região Administrativa (RA) de Arniqueira, implementada pela Lei nº 6.391, de 30 de setembro de 2019, que compreende Setor Habitacional Arniqueira, Área de Desenvolvimento Econômico (ADE) e Areal QS 06 a 11 (QS 07, exceto a área da Universidade Católica). A Região Administrativa abrange uma área de 13,35 Km², que tem seus limites com as regiões de Águas Claras, Park Way, Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo e Taguatinga, conforme expressa a figura 2:

Figura 2 – Localização da Região Administrativa de Arniqueira



Fonte: www.google.com.br

Com base nas informações da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan)³, o crescimento de Arniqueira/Areal entre 2000 e 2010 foi substancial, tendo uma população de 18.716 para 43.718, projetando-se para esse ano de 2020 uma população de 46.621 pessoas. A renda domiciliar mensal em Arniqueira é de 12 salários mínimos; no Areal, a média é de apenas 6 salários mínimos. Essa disparidade repete-se em outros indicadores analisados, enquanto em Arniqueira, 13,1% da população tem ensino superior completo; na região do Areal o número é de apenas 5,7%.

A Região Administrativa apresenta no âmbito educacional quatro creches, um Centro de Educação Infantil, uma Escola Classe, um Centro de Ensino, a Escola técnica de Brasília e o CAIC Professor Walter José de Moura. A Secretaria de Educação do Distrito Federal

³ Os dados fornecidos pela Codeplan não trouxeram informações específicas sobre questões de gênero na Região Administrativa de Arniqueira/Areal, dados relevantes para contextualização da comunidade escolar do CAIC. As informações sobre gênero estavam embasadas em dados da Região Administrativa de Águas Claras, a qual o bairro Areal pertenceu até 2019.

(SEEDF) é responsável por essas etapas de educação. A SEEDF delibera na gestão de todas as etapas da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, o que ocorre diferentemente dos municípios que fornecem prioritariamente Educação Infantil e Ensino Fundamental, e os estados responsáveis pelo Ensino Médio. No contexto do Distrito Federal, a SEEDF concentra as funções.

Diante dessa amplitude de gestão, a SEEDF para organizar toda a rede tem 14 regionais de ensino, que atuam de forma direta no dia a dia das instituições escolares. As unidades de ensino da Região Administrativa de Arniqueira são assistidas pela Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga (CRET). Essa Coordenação Regional de Ensino engloba a Região Administrativa de Arniqueira e de Taguatinga. A assistência da CRET compreende o atendimento e acompanhamento de 64 unidades de ensino, dentre estas unidades o CAIC.

As etapas e modalidades de ensino que a CRET coordena abrange a Educação Infantil, Educação Precoce, Creches, Ensino Fundamental, Anos Iniciais – 1º ao 5º ano, Anos finais – 6º ao 9º ano, Ensino Médio, EJA, Ensino Especial, Altas Habilidades e Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga (CILT).

A Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga realiza o fomento, acompanhamento, orientação pedagógica; cuida dos aspectos da vida funcional dos servidores efetivos e temporários; gerencia a alimentação escolar, supervisiona o transporte dos estudantes; dentre outros aspectos funcionais das unidades de ensino de sua abrangência. Conforme os relatos dos atores durante as interações feitas na pesquisa de campo, a unidade escolar do CAIC tem contado com o apoio da CRET com equipes técnicas, professores substitutos aos que estão de Licença para Tratamento de Saúde (LTS), a escola tem um número considerável de professores de contrato temporário e de professores readaptados, que por indicações médicas são direcionados para outras atividades que não seja regência de classe.

Em contra ponto, os professores do CAIC durante as interações feitas no horário de coordenação pedagógica narram sobre as dificuldades da instituição que mesmo com as solicitações feitas a CRET lidam com a ausência, muitas vezes do psicólogo, um profissional que a instituição tem direito no quadro fixo de funcionários. As famílias da comunidade escolar lidam com traumas de parentes usuários de drogas e bebidas alcoólicas, parentes que estão presos, alunos com transtornos funcionais e com deficiência.

As narrativas dos atores nos diversos espaços da escola, sala dos professores, secretária, refeitório, pátios, portaria, trouxeram manifestações das dificuldades pontuais da instituição: a falta de mobiliário em bom estado nos ambientes da escola, a falta de mais

porteiros e vigilantes, professores para substituir um dia na semana os professores regentes que têm garantido por lei ao descanso de voz em virtude de terem mais de 20 anos de regência em sala de aula, a falta de brinquedos para as atividades recreativas no horário do recreio, a ausência de professores de Educação Física para os alunos, a falta de recursos financeiros para a manutenção da instituição, a dificuldade dos alunos que dependem do transporte fornecido pela CRET, o itinerário do transporte faz com que os alunos acordem muito cedo para estar na escola pela manhã ou que saiam de casa, muitas vezes, sem almoçar para estar no turno vespertino.

Os atores relataram sobre as dificuldades encontradas no âmbito do atendimento de saúde, a população da região dispõe da Clínica da Família e do Posto de Saúde UBS 02. Essas unidades de saúde não satisfazem as necessidades da população, o que torna a região dependente de outras regiões, como Taguatinga. Os professores e a gestão da escola relataram as dificuldades dos responsáveis para terem assistência médica. Muitas crianças têm problemas dentários, problemas oftalmológicos, precisam fazer tratamentos de saúde, mas não conseguem facilmente, muitos precisam ir a outras regiões administrativas em busca de atendimento e tratamentos.

Durante as interações e observações foi possível perceber que a comunidade escolar do CAIC com suas vozes expressam a luta de muitas famílias: para ter o sustento, por moradia, muitas famílias residem em terrenos cedidos por conhecidos ou moram com familiares; por assistência do governo, como auxílios financeiros, por transporte, as linhas de ônibus são limitadas na região; por saneamento básico, muitos condomínios carecem do fornecimento de água, esgoto, coleta de lixo e asfaltamento das ruas; por escolas próximas às residências dos alunos; por mais unidades de saúde.

Na comunidade do CAIC um aspecto bem ressaltado nas falas dos atores foi o fenômeno da migração interna, que é bem expressivo, muitas famílias veem de vários estados brasileiros em busca de melhores condições de vida ou de sobrevivência em face das dificuldades encontradas em seus estados de origem. Esse processo social na comunidade traz para o âmbito da instituição novas relações tradicionais e culturas, como modos regionais de fala, músicas, brincadeiras, danças, crenças e relatos de lembranças saudosas do território de origem.

Na região do Areal tem o Albergue Conviver (Albercon), localizado na QS 09, que acolhe diariamente pessoas em situação de rua, vindas de outros estados e viajantes. A figura 3 demonstra a estrutura de uma parte da frente do Albercon.

Figura 3 – Albergue Conviver na região do Areal (Albercon)



Fonte: www.google.com.br

Na unidade do Albercon são fornecidos alimentação, local para banho e dormir. No local são acolhidos homens solteiros ou com famílias, mulheres com família e crianças. Segundo informações dos atores da comunidade escolar do CAIC, um número considerável de pessoas que é acolhido pelo Albercon não trabalha e passa o dia nas ruas do Areal a procura de alimento e pedindo dinheiro. Muitos fazem uso de drogas e de bebidas à luz do dia.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAIC apontou que responsáveis que moram no Albercon matriculam seus filhos na escola, mas as famílias, muitas vezes, não têm compromisso, condições ou estrutura para acompanhar a sequência de estudos e a frequência escolar. Conforme a escola expressou no PPP que é “a escola Pública, que cabe o cumprimento de sua função social, buscar conhecer, intervir e alterar o histórico da nossa comunidade no sentido de torná-la cada vez mais humanizada” (PPP, 2018, p.15).

A instituição escolar do CAIC que integra esse contexto social foi estabelecida perante a resolução nº 3964 de 16/12/1993, e foi inaugurada em 20 de dezembro de 1994, mas já se encontrava em funcionamento desde 08 de março de 1994, quando iniciou o ano letivo. As figuras 4 e 5 trazem imagens da escola nos dias atuais.

Figura 4 – CAIC Professor Walter José de Moura



Fonte: www.arniqueira.df.gov.br

Figura 5 – CAIC Professor Walter José de Moura (área do pátio externo)



Fonte: www.google.com.br

O nome da instituição foi escolhido em homenagem a um já falecido educador, administrador de Taguatinga e defensor da comunidade do Areal. De acordo com dados que constam no Censo Escolar de 2018, a escola possui 1.382 alunos. A escola, conforme os dados do PPP que consta do site da SEDF, atendeu no ano de 2018: Creche (berçário I e II, maternal I e II), período integral de 10 horas; Pré-escola (1º e 2º períodos); Séries Iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (1º ao 5º ano); Ensino Especial, classes de Deficiência Intelectual (DI) e classes de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). O quadro 1 sintetiza as etapas de ensino ofertadas no CAIC.

Quadro 1 – Etapas de Ensino ofertadas na instituição escolar

Educação Infantil	Educação Especial	Ensino Fundamental
Creche	Pré-escola – Educação Especial	Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Pré-escola	Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Educação Especial	

Fonte: Quadro elaborado pela autora - 2019

Os registros do PPP da escola de 2018 demonstraram que a instituição tinha 81 turmas, 81 professores regente, 03 professores no SEAA (Serviço Especializado de Apoio e Atendimento ao Aluno), 02 professores na sala de Recursos, 05 coordenadores, 18 professores readaptados, 14 funcionários das Carreiras de Assistência e 24 funcionários terceirizados.

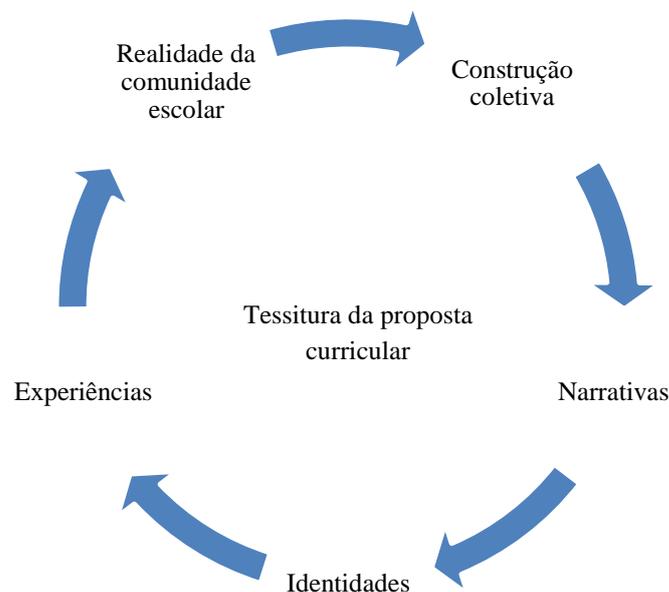
Com base no PPP, a comunidade em que se encontra a escola é onde acontece o enredo da vida de alguns atores pertencentes à comunidade escolar, relações sociais, educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado, dentre outros. O projeto da instituição expressou que o índice de desemprego é alto na comunidade,

algumas famílias sobrevivem de programas sociais do governo. O índice de vulnerabilidade social da escola é de 54.7.

O território do CAIC traz elementos substanciais para a tessitura do currículo identitário, conforme as informações do PPP, existe um número grande de mulheres chefes de famílias, e de avôs e avós que criam os netos. Informa também um número considerável de educandos que são assistidos por tios e tias que se responsabilizam pelas crianças, pois os pais ainda residem no Nordeste do país, ou pelo fato dos pais estarem em presídios. A instituição evidenciou no texto de sua proposta, o grande desafio da instituição para compreender a comunidade e articular as ações da escola a partir dessa concepção de território. A proposta explanou “as nossas ações desenrolam-se nas relações com as outras dimensões onde abrigam conflitos, liberdades, dominações, resistências, práticas solidárias” (PPP, 2018, p.15).

Diante desse contexto, a pesquisa procurou analisar como a tessitura da proposta curricular do CAIC foi mobilizada frente às especificidades da sua comunidade. Tecendo uma análise na perspectiva da tessitura curricular de atos de currículo (MACEDO, 2013) que têm nos atores-autores e no território aportes teóricos e metodológicos para sua construção, estabelecendo uma horizontalidade entre os conhecimentos da comunidade e os globais, uma articulação entre a geopolítica local e global, viabilizando a coletividade das ações, decisões, participações e interações da comunidade nos processos de formação do CAIC. O estudo procurou analisar como a instituição mobilizou a tessitura da proposta curricular retroalimentada em todo processo pelos elementos da ilustração da figura 6.

Figura 6 – Tessitura da proposta curricular



Fonte: Ornograma elaborado pela autora – 2020

Os diálogos, as interações e as observações estabelecidos no âmbito da instituição escolar do CAIC foram com o objetivo de compreender os sentidos da formação considerando a realidade, as narrativas, identidades e experiências dos atores da comunidade, e como esses elementos foram viabilizados na tessitura da proposta curricular para a contextualização e problematização de seus processos formativos, concebendo a tessitura do currículo como um instrumento que precisa abarcar as diferentes vozes e corporificações presentes em seu contexto. Trazendo os elementos que junto à comunidade escolar representaram os atos formativos da instituição a partir de suas experiências socioculturais. Tecendo diálogos com os atores da instituição formativa sobre a proposta curricular que diante de sua tessitura envolve múltiplos elementos e dimensões. Segundo Macedo:

Os atos de currículo de diversas e pontuais realidades educacionais, implica em apropriações implicadas no trabalho com os outros do currículo e com currículos outros, bem com os movimentos que tomam o próprio currículo como uma pauta política e cultural. Índios e o currículo; crianças e o currículo; negros e o currículo; trabalhadores em educação e o currículo [...] professores da educação básica e o currículo; escolas comunitárias e o currículo. (MACEDO, 2012, p. 15-16).

Diante disso, analisou-se como a tessitura do currículo do CAIC por meio do diálogo com os atores da comunidade escolar proporcionou um lugar de fala e de tessitura da proposta curricular que pudessem atender às demandas da comunidade escolar, seus espaços de produção de conhecimento e suas demandas epistemológicas, considerando sua realidade social, cultural e econômica, mobilizando a tessitura do currículo identitário frente às narrativas, identidades e experiências da comunidade escolar.

CAPÍTULO 4

A TESSITURA CURRICULAR DO CAIC PROFESSOR WALTER JOSÉ DE MOURA - NARRATIVAS, PROTAGONISTAS DO SABER

O capítulo objetiva tecer uma rede de diálogo com os atores do CAIC Professor Walter José de Moura para analisar como as narrativas e identidades dos atores da instituição foram mobilizadas na tessitura da proposta curricular. Para tanto, a pesquisa objetivou compreender como os atores da escola percebem o currículo e se percebem no currículo; identificar possíveis tensões entre as narrativas dos atores e o currículo desenvolvido na instituição escolar; e averiguar com os atores da instituição possibilidades outras de tessitura do currículo frente suas narrativas e identidades.

Considerou-se como questões: como os atores da escola percebem o currículo e se percebem no currículo? Quais são as possíveis tensões existentes entre as narrativas dos atores e o currículo desenvolvido na instituição escolar? Quais aspectos devem ser considerados na tessitura do currículo a partir das narrativas e identidades dos atores da instituição escolar? Para tanto se inicia com o percurso metodológico utilizado nas entrevistas: narrativas e semiestruturadas.

4.1 Modos de ver e narrar o vivido: caminho metodológico de sentidos

Durante a condução da pesquisa de campo que analisou como as narrativas e identidades dos atores do CAIC Professor Walter José de Moura foram mobilizados na tessitura do currículo, irrompeu-se no cenário a pandemia do coronavírus, Covid-19, que diante de sua gravidade modificou as dinâmicas sociais.

A pandemia gerou mudança nas formas de viver, ver e estar na sociedade. Os riscos acarretados pela Covid-19 trouxeram para o contexto o distanciamento social, e com ele a insegurança e o desafio de transitar por outro modo de vida. As ações para conter a propagação do vírus, as preocupações no setor econômico, de saúde e os ajustes de comportamentos se apresentaram como desafios.

As atividades habituais, as tradições e as rotinas definidas, o mundo de certezas foi desestruturado, dando margem a um contexto de instabilidade, insegurança, apreensão e medo. A sociedade se viu diante de alterações, decisões e comportamentos diferentes do dito padrão. Quando o contexto de habitualidade mudou, a sociedade precisou responder e criar jeitos outros frente à nova realidade.

Os Governos estaduais, municipais e o Distrito Federal adotaram várias medidas que restringiram atividades que ocasionassem aglomerações. Os estabelecimentos comerciais, parques, escolas, centros de educação, universidades e outras instituições de ensino tiveram que interromper certas atividades para salvaguardar a saúde das pessoas. As medidas impactaram as relações sociais, familiares, as dinâmicas de vida em prol do cuidado pessoal e coletivo com a saúde.

Diante desse momento difícil e nada comum, precisaram surgir novos sentidos e ressignificação da condição humana frente o interesse pessoal em constante antagonismo com o coletivo, e do foco egocêntrico face o altruísmo com os outros. Novas possibilidades de sociabilização, trabalho, estudos, cuidados pessoais emergiram em nível micro e macro.

Os setores da economia e educação para lidar com o fechamento de instituições de ensino e estabelecimentos comerciais e abrandar os impactos negativos tomaram diversas medidas, entre elas ensino a distância, *home Office*, o que suscitaram reflexões sobre o contexto de desigualdades socioeconômicas, o aprendizado e a produtividade no campo virtual.

Entretanto, um aspecto relevante do contexto de crise da pandemia foi conceber a reconexão com esse novo tempo, novo viver e existir, dando atenção às necessidades e possibilidades outras. A consciência e a humildade de reconhecer que se teriam prejuízos e ganhos nesse momento de imprevisibilidade em que todos foram impactados de maneiras diferentes pela pandemia do coronavírus. Ficou a compreensão de que quando a situação e os comportamentos mudam, as pessoas são capazes de se reconfiguram frente à nova realidade.

Diante desse contexto, a pesquisa de campo precisou trilhar novos caminhos e oportunizar novas possibilidades de interação, respeitando a realidade dos participantes, impactados pela pandemia. Quando o contexto mudou, a pesquisa precisou de reconfiguração à luz da nova realidade.

A pesquisa a princípio objetivou estabelecer o diálogo com os atores por meio de entrevistas narrativas com três educadores e um coordenador pedagógico, e realizar uma oficina com alguns educandos, a fim de analisar os sentidos destes sobre a tessitura da proposta curricular da instituição. As entrevistas narrativas ocorreriam num ambiente que cada participante escolhesse, o espaço que mais gostasse na instituição, e a oficina nos espaços de preferência dos educandos. As duas entrevistas agendas para o segundo semestre de 2019 ocorreram como se objetivou a princípio na pesquisa. Entretanto, as duas últimas entrevistas narrativas marcadas para o mês de março desse ano, 2020, não puderam ocorrer devido o contexto de pandemia da Covid-19.

Para permitir e fornecer meios outros dos atores participarem da pesquisa frente suas realidades de interação no contexto do distanciamento social, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas. Para esses participantes foi encaminhado via e-mail um formulário com cinco questionamentos para explanar sobre a trajetória de vida e sobre a proposta curricular da instituição. As entrevistas semiestruturadas não oportunizaram apreender os modos de expressividade para além da fala como permitiram a interação com os participantes nas entrevistas narrativas, mas trouxeram para a pesquisa a oportunidade de considerar, respeitar e proporcionar a participação dos atores frente suas realidades em face da pandemia e da indisponibilidade para a realização das entrevistas narrativas online.

Dessa maneira, realizaram-se as entrevistas narrativas com uma professora que integra o quadro docente a mais de vinte anos na área de alfabetização na instituição; uma coordenadora do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), professora efetiva que está a mais de um ano na escola, e que articula o trabalho pedagógico com as demais entrevistadas. E foram utilizadas duas entrevistas semiestruturadas com duas professoras que também pertencem ao quadro de docentes efetivas, uma professora trabalha a cinco anos na instituição e a outra a um ano e meio, ambas integram o grupo de docentes do BIA.

Os critérios para o diálogo com as participantes nas entrevistas narrativas e semiestruturadas no CAIC Professor Walter José de Moura foram: ser efetivo do quadro docente da SEEDF; atuar na Educação Básica das Séries Iniciais do BIA; ter participado da tessitura do currículo em um ou mais momento ou interagir com a proposta curricular já tecida pela comunidade escolar.

As entrevistas narrativas foram realizadas e gravadas nos locais que as participantes escolheram, uma participante escolheu a sala dos professores como seu local de preferência, e a outra participante escolheu sua sala de aula, dita como seu refúgio, porto seguro. As entrevistas narrativas aconteceram em dias diferentes conforme as disponibilidades das participantes, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas pelas participantes de suas residências, encaminhadas e devolvidas por e-mail, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para resguardar as participantes atribuiu-se a identificação: (C) para a coordenadora; (P1) para a professora que trabalha a mais de 20 anos na instituição; (P2) para a professora que está há cinco anos; (P3) para a professora que está a pouco mais de um ano na escola, resguardando, assim, a identidade das participantes.

Considerando os critérios de escolha e as narrativas das participantes, elaborou-se o quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Atores escolhidos para participar das entrevistas narrativas e semiestruturadas

Função	Formação acadêmica	Tempo de docência na SEEDF	Anos de atuação na instituição escolar	Siglas de anonimato
Coordenador	Graduada em Biologia, Especializações em Educação Infantil e em Docência do Ensino Superior.	14 anos	1 ano	C
Professora	Graduada em Pedagogia, Especializações em coordenação pedagógica, em Gestão e Psicopedagoga.	30 anos	25 anos	P1
Professora	Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Infantil.	22 anos	5 anos	P2
Professora	Graduada em Letras e Pós-graduação em Educação Infantil.	13anos	1 ano e meio	P3

Fonte: Quadro elaborado pela autora – 2020.

A organização, transcrições e leitura das narrativas possibilitaram me situar quanto às representações das narrativas. Nesse processo, evidenciaram-se aspectos subjetivos das singularidades das histórias de vida narradas que iam se revelando nos atravessamentos ou nas produções subjetivas de suas experiências em diversas instâncias, como no espaço familiar, nos percursos de escolarização; na formação profissional e na atuação docente. Com base nisso, abordagens temáticas identificadas foram estabelecidas a fim de dialogar com as narrativas das participantes nesse capítulo, sendo elas: Autores de currículo: no tercer da historia de vida, diferentes matizes; Currículo: entre compreensão e práxis pedagógica; Caic: o entrelaçar da proposta curricular e o cotidiando da comunidade; Contornos e nuances da proposta curricular; Insurgência no Caic: outro lugar de fala na construção da proposta curricular.

4.1.1 Autores de currículo: no tecer da história de vida, diferentes matizes

O ator social se constitui em constante interação e diálogo com seu meio social. Para Delory-Momberger (2014), o ator existe e se constitui através da relação com o mundo que o cerca e no qual ele pode se transformar. Essa dinâmica quando se instaura na história de vida, oportuniza o processo das experiências por meio de esquemas temporais, que são frutos dos projetos biográficos que organizam os comportamentos e ações dos atores em uma determinada temporalidade. A história de vida dos atores diante da temporalidade é uma produção em constante construção e reconstrução, e permite analisar e encontrar elementos que mobilizam as ações e narrativas dos atores.

As possibilidades de aprendizado na vida, o aprendizado da experiência vivida integra a trajetória do ator social (DELORY-MOMBERGER, 2014). Os relatos em face das histórias de vida dos atores do CAIC permitiram saber das experiências vividas em diversos espaços por eles e no contexto da instituição e possibilitaram uma compreensão dos aspectos, fatores e ações em torno da tessitura da proposta curricular. Foi possível compreender os distintos cenários de vida e a relação entre as experiências de vida, os processos formativos e à docência das participantes.

No ambiente repleto de redes de diálogos, começo a interagir com a narrativa da participante C que se apresenta como uma professora, mãe de dois filhos e casada. A forma como C inicia sua apresentação traz para o contexto a reflexão sobre as representações sociais concebidas aos educadores da educação dos anos iniciais, principalmente, nas questões de gênero, classe e da formação limitada ao mero cuidado e proteção, que são carregadas de contradições. Essas representações podem influenciar a tessitura da proposta curricular e as práticas pedagógicas, e fazer com que a comunidade escolar encare a instituição como um local para os alunos ficarem enquanto os responsáveis trabalham, um ambiente restrito aos meros cuidados, alimentação, proteção e segurança. Problematizar sobre essas possíveis representações frente à realidade e tessitura do currículo da comunidade escolar é de relevância para os processos formativos, uma vez que essas representações deixam marcas sociais e históricas.

A participante C prossegue sua apresentação falando de sua formação acadêmica em Biologia e de suas duas especializações, uma na área da Educação Infantil e a outra na Docência do Ensino Superior, e traz de suas memórias o período de sua alfabetização na Região Administrativa de Ceilândia, DF, época que foi diagnosticada com dislexia.

Para a entrevistada C, o processo de alfabetização foi um desafio, apresentava dificuldades para ler e escrever, o processo só se deu aos nove anos. Recordou como a professora a ajudou ao colocá-la no projeto da biblioteca, em horário contrário da aula, para apresentar teatro, isto a possibilitou trabalhar a fala. Segundo ela, foi um desafio ser alfabetizada, isso a fez lembrar-se de sua história:

Quando fui crescendo, as dificuldades de estudo chamaram minha atenção para a alfabetização. Isso me fez ter gosto pelo encantamento relacionado à leitura e escrita, pois foi um desafio muito grande para mim. Li uma vez que a pessoa que aprende a ler e escrever é tirada da miséria. Toda vez que me deparo com as turmas de alfabetização, penso em cada criança que ajudo a sair desse estado é uma coisa pessoal da necessidade que tive. (PARTICIPANTE C, 2019).

A narrativa da participante C trouxe suas memórias vinculadas à infância e a escola, suas experiências das dimensões pessoal e coletiva que influenciam sua prática pedagógica. E coloca em pauta de diálogo a relevância que as habilidades de leitura e escrita têm para os processos formativos de algumas comunidades escolares, que podem ver o uso da leitura e da escrita como fonte de empoderamento social, compreendendo que o processo de alfabetização pode apresentar-se em tomada de consciência da importância dessa conquista, e que pode sistematizar a ideia de alfabetização como instrumento de engajamento social de emancipação e melhorias econômicas.

As falas de C referenciam suas experiências relacionadas aos aspectos afetivos, de dificuldade e superação, mostrando como esses elementos a tocaram e contribuíram para seu processo formativo e como docente. Esses aspectos colaboram para a reflexão da produção de sentidos, de invenção de si, tendo o ator como protagonista do seu processo de formação, de aprendizagem e da sua ação profissional. Mostrando que a prática pedagógica não se restringe a função profissional, mas se entrelaça a história de vida e a constituição do ator. A narrativa da participante demonstra como seus saberes da trajetória de vida impulsiona sua prática profissional. Como ela expressa:

Quando dou minha aula, eu fico pensando que sou filha de duas pessoas trabalhadoras que não tiveram estudo. Quando eu trabalho, trabalho nesse pensamento de dá oportunidade pra uma criança, aluno que tenha a mesma benção que eu [...] Sempre trabalhei em periferias, gosto de trabalhar nesses locais e dá oportunidades. (PARTICIPANTE C, 2019).

O relato da participante demonstra que as experiências de vida constituem o ator, num processo espaço-tempo de situações de socialização diversas. Conforme Delory-Momberger (2008), oportuniza a compreensão de que o ator social é autor de sua história e de sua formação, em que os elementos utilizados nomeiam como objeto não a vida propriamente em si, mas as constituições narrativas. Assim, como expressa a autora:

A narrativa realiza sobre o material indefinido da experiência vivida um trabalho de homogeneização, ordenação e funcionalidade significativa: ela reúne, organiza, tematiza os acontecimentos da existência, dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. É a narrativa que dá uma história a nossa vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97).

Assim, os processos formativos não podem se resumir a escolarização, precisam se pautar também nas trajetórias de vida que são parte construtiva da práxis pedagógica. As narrativas trazem o aprendizado que se conquista ao longo da trajetória de vida, através das

experiências. A história de vida da participante C permite a compreensão de que se aprende com as experiências, sua narrativa permite pensar nas experiências, aprendizagens e sentidos presentes nos processos formativos, que são adquiridos no contexto individual e coletivo.

Na interação com a participante P1, ela se identifica como alfabetizadora há trinta anos, e diz: “minha vida sempre foi a educação” (PARTICIPANTE P1). Ela complementa dizendo: “nunca fiz outra coisa, a não ser dá aula”, e argumenta:

Me dediquei a alfabetização, não porque escolhi a profissão, esta foi escolhida por minha mãe, fui obrigada a fazer o Magistério. Dois anos de Normal foram contra minha vontade. Só me apaixonei pela Pedagogia no terceiro ano do Normal. Dois anos na SEEDF, me apaixonei de vez por isso e me dediquei a Pedagogia. (PARTICIPANTE P1, 2019).

Na narrativa da docente P1 é possível verificar como a experiência da vida familiar impulsionou sua inserção na profissão. Mostra como as interações e experiências podem influenciar a trajetória de vida do ator, despertando, ou não, o interesse e a potencialidade até então não reconhecidos individualmente, mas aflorados nos espaços coletivos de vivência. Sua narrativa permite refletir também sobre o cenário em que muitos profissionais ingressam na educação pela imposição ou pela dita estabilidade na carreira pública, e como isso pode influenciar positivamente ou negativamente as práticas desses atores ao longo da trajetória de vida e profissional.

A participante P1 ainda ressaltou em sua narrativa sua identificação com as comunidades mais carentes, segundo ela, durante os trinta anos de trabalho como professora na SEEDF, sempre se identificou com as comunidades carentes, e nesse período trabalhou apenas em duas escolas, no CAIC da Região Administrativa de Samambaia e no CAIC Professor Walter José de Moura no Areal, ambos no DF. Para ela “a educação faz a diferença, percebi isso na prática” (PARTICIPANTE P1).

As falas de P1 sobre a educação fazer a diferença e de sua identificação com as comunidades de periferias perpassam a temática da percepção da educação e do educador compromissados com a mudança nas várias estruturas sociais, onde os atores podem se considerar transformadores do contexto social do qual fazem parte. Essa percepção orienta as tomadas de decisões e ações dessas pessoas.

Ao falar de si, a participante P1 acessou suas memórias e trouxe elementos da família, dos processos formativos e da profissão que se entrelaçam em seu percurso de vida. A história de vida do ator possibilita, no processo formativo, a construção de projetos pessoais e

profissionais, para Delory-Momberger (2008), a narração e a reflexão viabilizam o indivíduo a compreensão de si mesmo frente seu contexto.

Assim, quando relataram suas histórias de vida, as participantes C e P1 narram sobre o que marcaram e contribuíram para suas constituições como docentes. A participante C com suas memórias atreladas à infância e escola, da dificuldade e superação no processo de alfabetização, demonstrou como isso influencia sua práxis. A protagonista P1 com os elementos que a inseriram na profissão bem como seu despertar e a paixão pelo que faz. As participantes por meio de suas narrativas mostraram como a interação do ator com seus pares, no campo da narrativa, possibilita uma escrita de si, conforme Delory-Momberger:

Construo-me, assim, na projeção do olhar do outro, na antecipação da leitura do outro. De certo modo, não paro de *me escrever*, isto é, de compor os efeitos de escrita que vêm, ao mesmo tempo, modelar e autenticar meu estilo, permitindo reconhecer-me a mim mesmo e ser reconhecido pelos outros. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 65. Grifos da autora).

Em sua narrativa, a participante P2 falou do incentivo que teve dos pais para cursar o magistério, professores que valorizavam a profissão e que sentiam prazer em desempenhar a função. Relatou que recém-formada no magistério foi trabalhar na rede privada de ensino e, no ano de 1998, ingressou na SEEDF e foi encaminhada para regência de classe na Região Administrativa do Gama, DF, Escola Classe (EC) 26, local que vivenciou novas experiências, uma vez que a realidade da escola pública se diferenciava do universo da rede privada de ensino. Mas foi um período de aprendizado, um momento de convivência com professoras inspiradoras, segundo seu relato, foi um período de aprendizado, para ela o “local que descobri a função social da Educação” (PARTICIPANTE P2).

Nas recordações da participante P2, percebem-se como as experiências da vida familiar influenciaram na escolha prazerosa da profissão, e como o contexto profissional de vivência pode contribuir para a reconfiguração das representações dos atores. Quando P2 relata que a EC 26 do Gama foi o local que ela descobriu a função social da educação, pondera-se sobre o contexto sociopolítico e econômico-cultural dos processos formativos. Elucida uma reflexão sobre o posicionamento político e ideológico da comunidade escolar frente à proposta curricular e as práticas pedagógicas: do que faz ou deixa de fazer, do por que, para quem, quando e como.

A participante P3 em sua narrativa enfatizou sobre a experiência da docência em turmas de todos os anos iniciais do primeiro e segundo bloco (1º ao 5º ano). Mencionou que

sua trajetória docente se iniciou em 2007 na rede pública do DF, inicialmente, na Região Administrativa do Recanto das Emas, DF, onde trabalhou em duas escolas de anos iniciais por um período de 10 anos. Para ela foi um período de desafios e superação na profissão, iniciar o exercício da profissão em escolas em que as comunidades escolares ficavam em locais com baixo poder aquisitivo e um índice elevado de violência, um período de muita experiência e aprendizado que carrega até hoje na profissão. Depois solicitou transferência para a Regional de Ensino de Taguatinga onde teve a experiência de trabalhar em duas escolas, a primeira com 10 turmas em cada horário (manhã e tarde) e a segunda, o CAIC Professor Walter José de Moura, com uma média de 85 turmas onde trabalha agora a um ano e meio.

A experiência e o aprendizado que P3 relata ter construído no período que trabalhou nas duas escolas na Região Administrativas do Recanto das Emas proporciona refletir sobre o efeito da prática profissional como uma experiência de formação, que se agrega a formação acadêmica, e como a narrativa pode revelar as significações e concepções do ator e do contexto ao longo da história de vida.

As narrativas de C, P1, P2 e P3 possibilitaram analisar a influência das experiências da vida familiar, da formação profissional, na escolha e no exercício da profissão. E nessa trajetória suas transformações desde a vida escolar até as práticas formativas atuais. As histórias de vidas elucidadas pelas narrativas das participantes C, P1, P2 e P3, demonstram que a ação profissional se apoia, dentre outros, na história de vida dos atores. Suas narrativas trazem produção de sentidos, significações, de invenção de si, que as revelam como protagonista dos processos de formação, de conhecimentos e de sua ação profissional. Ao narrar as participantes interpretaram a si, configuraram o presente, reconfiguraram o passado e prefiguraram o futuro, demonstrando que o ator tem o poder de narrar seu percurso de vida, formação profissional, reorganizando a memória das experiências vividas (DELORY-MOMBERGER, 2005).

Diante disso, as interações estabelecidas com as narrativas mostram o protagonismo das participantes da pesquisa, a singularidade de cada, num espaço-tempo de memórias e projetos de vida cheios de aprendizagem e de sentidos. As narrativas trazem o passado que as atoras resgataram suas significações e concepções de suas histórias de vida. Essas narrativas mostraram o entrelaçamento das dimensões pessoais e profissionais, a partir dos relatos de vida familiar, escolar, escolha da profissão, a formação e a prática docente.

As narrativas das docentes mostram como as práxis podem provir dos conhecimentos da profissão quanto dos conhecimentos a partir de suas experiências, da reflexão sobre práticas pedagógicas recebidas na infância diante de dificuldades e de significações das

situações vividas. Esses elementos se ressignificam ao longo da história de vida das docentes e implicam em suas ações formativas e profissionais.

A rede de sentidos estabelecida com a interação com as narrativas das participantes permite pensar o CAIC Professor Walter José de Moura como um local de significações, com diferentes elementos que constituem sua comunidade escolar, seus aspectos subjetivos, suas representações, suas singularidades e pluralidade. Dessa maneira, o CAIC se constitui por seu espaço físico e espaço de interações, elucidando formas diversas de ver, ser, saber. Corroborando Delory-Momberger argumenta que:

O espaço é constitutivo de nossa experiência pelo fato de que nós mesmos somos espaço: nosso ser corporal pertence à extensão e à materialidade do espaço; somos, portanto, espaço no espaço. O núcleo original de nossas experiências é constituído por essa relação sensível e dinâmica de nosso corpo-espaço, com o espaço que nos engloba e no qual encontramos outros corpos-espaços. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 66).

Nessa perspectiva, a rede de sentidos, identidades, histórias de vida e narrativas do CAIC são fontes enriquecedoras para seus processos formativos e tessitura curricular. As histórias de vida de suas docentes enunciam um percurso formativo que transcende a dita educação formal, permite compreender a formação atrelada às experiências de vida, conhecimentos, identidades e narrativas dos protagonistas desse processo contínuo. As narrativas das docentes do CAIC expressam o entrelaçamento de suas histórias de vida, processos formativos e experiências frente suas práxis pedagógicas, conforme demonstrado na figura 7.

Figura 7: História de vida e docência



Fonte: Ornograma elaborado pela autora - 2020

4.2 Currículo: Entre compreensões e práxis pedagógicas

O processo formativo, assim como o currículo e as práxis pedagógicas estão situados no âmbito social, cultural e político. Isso expressa que a formação não converge para a neutralidade, mas uma formação com objetivos sociais, culturais e políticos, que precisam estar à luz dos sentidos, narrativas e identidades da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, o currículo é um elemento carregado de relações de poder e visões particulares ou coletivas de formação. No âmbito dos processos formativos do CAIC percebem-se compreensões diversas da proposta curricular, que dizem respeito ao entrelaçar das experiências familiares, de formação e profissional dos atores ao da história de vida. Concepções de currículo que derivam de modos distintos de conceber a formação, bem como das influências teóricas que se instaura no espaço-tempo no compartilhamento de sentidos e de “acordos sobre as significações, sempre parciais e localizadas historicamente” (LOPES; MACEDO, 2011, p.19-20).

Essas compreensões têm impactado as ações e práticas pedagógicas no cotidiano da instituição. A imersão no universo de tonalidades de experiências formativas do CAIC permitiu à leitura de uma seletividade de atos pedagógicos complexos e desafiadores que se configuram com um objetivo comum, a formação engajada com a luta pela transformação social, que viabilize a consciência dos atores de que a história traz a possibilidade de mudança. Conforme expressam as narrativas das participantes, suas significações, práticas pedagógicas são impulsionadas a luz do currículo da instituição.

Sempre trabalhei em periferias. Gosto de trabalhar nesses locais e dar oportunidades. Trabalho aqui com esse objetivo. Quero ajudar a mudar a história dessas crianças. Para que elas não fiquem a margem da sociedade. (PARTICIPANTE C, 2019).

De maneira geral, pensamos no bem estar da comunidade. Desenvolver uma voz ativa, uma mentalidade política na comunidade. A educação faz a diferença na vida das pessoas. Vemos isso aqui na comunidade do Areal. Quem trabalhou aqui nos anos 90 até 95 percebeu o quanto a situação era precária. Hoje muitos progrediram, deram continuidade aos estudos. (PARTICIPANTE P1, 2019).

Gosto da magia relacionada à leitura e escrita do processo de alfabetização no BIA. Gosto de me dedicar a esse trabalho aqui no CAIC. Cada dia aprendo mais, é um aprendizado. Tenho procurado proporcionar na escola um trabalho que favorece as crianças uma aprendizagem significativa e transformadora. (PARTICIPANTE P2, 2020).

Procuo criar, na medida do possível, estratégias, metodologias e recursos para oferecer uma aula de qualidade que consiga atender a diversidade de sala de aula. Quero contribuir na vida dos alunos com a educação que faça a diferença para eles.

O CAIC tem muitas crianças carentes, sem estrutura familiar, que passam necessidades, isso me toca como profissional. Procuo dar o melhor de mim aqui. (PARTICIPANTE P3, 2020).

As participantes expressam pelas narrativas um compromisso frente à realidade socioeconômica e cultural da comunidade escolar de uma formação concebida para mudar a vida das crianças, propiciar uma voz ativa e uma mentalidade política da comunidade, proporcionar um aprendizado significativo e que atentam as necessidades dos alunos. Para tanto, as participantes têm aportes teórico-metodológicos variados, a exemplo, a compreensão da proposta curricular vinculada ao aparato do controle social, que está associada diretamente ao poder político-econômico.

Os processos formativos, nessa perspectiva, procuram proporcionar aos atores o acesso a esquemas conceituais que são considerados indispensáveis para a formação e a modificação da sociedade. A centralidade da formação se ampara nos conteúdos, em que critérios de seleção são questionados, e os conteúdos “incluem os conhecimentos sistematizados, as habilidades e hábitos cognitivos de pesquisa e estudo, mas também atitudes, convicções e valores” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 88). Nessa perspectiva, os conteúdos são selecionados nas balizes da cultura essencialista.

Essa percepção do currículo se faz presente no CAIC, o currículo vinculado a conteúdos e programas. Um currículo que prefigura os processos formativos na ótica do planejamento, onde as atividades e conteúdo são selecionados e distribuídos ao longo dos bimestres, anos letivos. Isso é bem expressivo na colocação da participante C quanto ao planejamento desenvolvido:

A gente sempre trabalha todo mundo junto: o mesmo conteúdo, as mesmas atividades, as mesmas páginas de livro, os mesmos materiais pedagógicos, para a gente ter uma união, porque se um aluno de manhã vai para tarde ou de tarde para manhã, ele vai ter a mesma capacidade para trabalhar. Não vai ser trinta escolas em uma só. (PARTICIPANTE C, 2019).

A proposição de C chama a atenção para a questão da unidade na diferença. Esse cuidado do trabalho entre os pares para favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades é relevante, sem perder de vista as peculiaridades de cada turma, família e aluno. O que ocorre em uma família ou turma não ocorre na outra, o ritmo e a aprendizagem dos alunos não são os mesmos, uma vez que cada ator faz parte de um contexto que é único, suas interações, representações, vivências são próprias.

A narrativa da participante C direciona o currículo para uma orientação política e ideológica de significado de formação fundada na unificação dos ritmos de aprendizagem, na seleção e ordenação dos conteúdos, dos conhecimentos, das disciplinas, na adequação aos diferentes níveis de escolarização, e na indicação de métodos favoráveis à transmissão dos conhecimentos, onde os conteúdos adquirem um papel central. Ela significa o conhecimento e a formação como “um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71).

O que se coloca em pauta sobre essa significação de currículo no contexto do CAIC é que a lógica da formação por meros conteúdos não abarca as lutas, os sentidos, as narrativas e as identidades que são conferidos aos atores dos processos formativos. A formação concebida na unificação do ritmo de aprendizagem, na seleção e distribuição de conteúdo por bimestre pode desconectar os processos formativos das demandas sociais que estão em permanente configuração. A consideração a ser feita é “a naturalização dos conteúdos tradicionais, a pretensão de um consenso em relação a eles, visando a uma cultura comum e, em contrapartida, o silêncio sobre os conflitos entre os conflitos entre saberes na sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 242).

A narrativa da participante P3 concebe o currículo na perspectiva de democratização do saber. Conforme ela disse:

O currículo da educação básica dos anos iniciais e a proposta curricular da escola que procura dialogar com este documento, fala da democratização de saberes, da importância do trabalho coletivo para a formação integral das crianças. Esse discurso é bem válido, concordo com ele. (PARTICIPANTE 3, 2020).

No ensejo do discurso de P3 da democratização nos processos formativos, assume-se a coletividade da comunidade escolar, um contexto coletivo de ações, práticas, compromissos, que estimule e propicie a participação dos atores, oportunizando reflexões sobre a democratização em todos os âmbitos da comunidade. Em que as narrativas, identidades, conhecimentos e experiências dos atores possam mobilizar a tessitura curricular e os fazeres formativos. Para tanto, a instituição formativa precisa trilhar o caminho para insurgência frente à colonialidade, um caminhar de desobediência epistêmica, de preposição decolonial, que confere a proposta curricular se materializar em tessituras outras em alternativa ao padrão, que representa o lugar e a forma de vida das comunidades detentoras de conhecimento (MIGNOLO; WALSH, 2008).

O CAIC constitui-se como um território gigantesco de identidades, narrativas e conhecimentos, uma “comunidade grande, temos 1.280 alunos, representando famílias, com certeza passamos das 400 famílias” (PARTICIPANTE P 1, 2019). A formação desses atores precisa ser concebida a partir da proposta curricular que tragam suas singularidades.

Para Walsh (2013), o conjunto das práticas, das estratégias e das metodologias precisa ir além da escolarização e do sentido instrumentalista de ensino, de transmissão do saber, precisa se fortalecer na construção das resistências e das insurgências, nas práticas de luta sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação. Deste modo, os processos formativos estão vinculados às questões narrativas e identitárias das comunidades escolares. Um currículo voltado ao contexto real vivido pelos atores detentores de conhecimentos e características singulares.

O currículo está conectado ao contexto histórico, as demandas sociais, ligado à dinâmica de conhecimentos e experiências significativas dos que fazem parte dele como atores e autores dos processos formativos, a fim de representar os sentidos, anseios e interesses do coletivo da comunidade escolar. A percepção da participante P1 sobre a proposta curricular do CAIC destaca que:

Enquanto a gente pensar Educação, professor de um lado, comunidade de outro, aluno de outro. A gente não consegue ver o todo, porque a gente tá vendo as partes de cada um, e a gente não consegue montar o quebra-cabeça, as peças não encaixam. Eu acho que o maior entrave é esse, tá cada um pensando de um jeito, olhando para um horizonte diferente do outro. (PARTICIPANTE P1).

O entendimento de coletividade constitui elemento relevante para os processos formativos e para a tessitura da proposta do currículo, uma vez que as experiências e os sentidos presentes na parte interna e externa da instituição alimentam o cotidiano escolar e sua prática pedagógica, em movimentos dialógicos dos atores. A participante P1 ainda considera:

Nossa ideia política está distorcida, não pensamos em política como grupo para o bem maior comum. Pensamos política no próprio umbigo. Eu como professor, vou pensar a política para minha carreira. Eu sou pai, vou pensar política para meu direito como pai. E a gente acaba se enfraquecendo, não conseguimos pensar política como o bem global. (PARTICIPANTE P1).

A protagonista P1 destaca o compromisso político da proposta frente o bem estar da coletividade da comunidade, não apenas os interesses de alguns. Sua narrativa oportuniza uma análise da política curricular como construto social, decorrente da prática e da ação social

coletiva da comunidade formativa, que se viabiliza frente disputas, alterações e negociações, que converge com a perspectiva de Macedo (2010), de atos de currículo:

Os atos de currículo e a experiência formativa, por posições ontológicas e políticas, bem como levando em conta a conquista do bem comum social via educação passa necessariamente pela emergência proativa e afirmativa dos “novos” hétéros do cenário contemporâneo, devem ser constituídos, necessariamente, por mediações intercíticas. (MACEDO, 2010, p. 18).

Quando o currículo tem seu tecer na coletividade da comunidade escolar, as práticas desenvolvidas podem fortalecer e potencializar os processos formativos democráticos. Ele pode trazer a representatividade dos sentidos, práticas e conhecimentos da produção no espaço-tempo que contribuem para a identidade da proposta curricular. A narrativa do ator formativo P2 expressa esse anseio no âmbito do CAIC. Segundo ela:

A proposta curricular da escola em vigência foi construída em 2016 e, até então, não tivemos momentos de avaliação e estudos mais profundos para pontuar sua efetividade no cotidiano pedagógico. Cada grupo de professores busca colocá-la sempre como norteadora das ações pedagógicas, mas sinto que a escola precisa ter momentos de avaliação com todos os segmentos envolvidos, para uma maior identidade da escola e sua proposta curricular. É necessário envolver a comunidade escolar nesta proposta: O que a escola busca? Qual o caminho pedagógico desta escola? Quais desafios pretendemos alcançar? (PARTICIPANTE P2).

O aspecto que P2 trouxe sobre a avaliação da proposta curricular vigente pondera sobre a perspectiva da avaliação como uma prática reflexiva, que permeia todo o percurso dos processos formativo, uma ação avaliativa de continuidade, engajada com as interações dialógicas entre os atores da comunidade, que é necessária para retroalimentar o currículo com as demandas do cotidiano e para a significação dos processos em face das produções culturais e dos movimentos constantes de novas representações na dinâmica formativa.

A narrativa de P2 revela o provável não protagonismo coletivo na tessitura da proposta curricular da instituição que, com isso, deixa de oportunizar a proposta contextualizada com a realidade da comunidade, uma proposta que estabelece o diálogo horizontal com seus atores, viabilizando a esfera da coletividade, de discussão da proposta, onde atores podem expressar suas inquietações, conhecimentos e anseios. Deixa de reconhecer a relevância de todos que fazem parte do processo. A participante P2 ainda acrescenta:

Quando o dia a dia não nos envolve e não proporcionamos momentos de reflexão quanto à proposta curricular, isso afeta o trabalho na sala de aula, bem como a função maior da escola, que é ser um instrumento de crescimento social, crítico e reflexivo. (PARTICIPANTE P2).

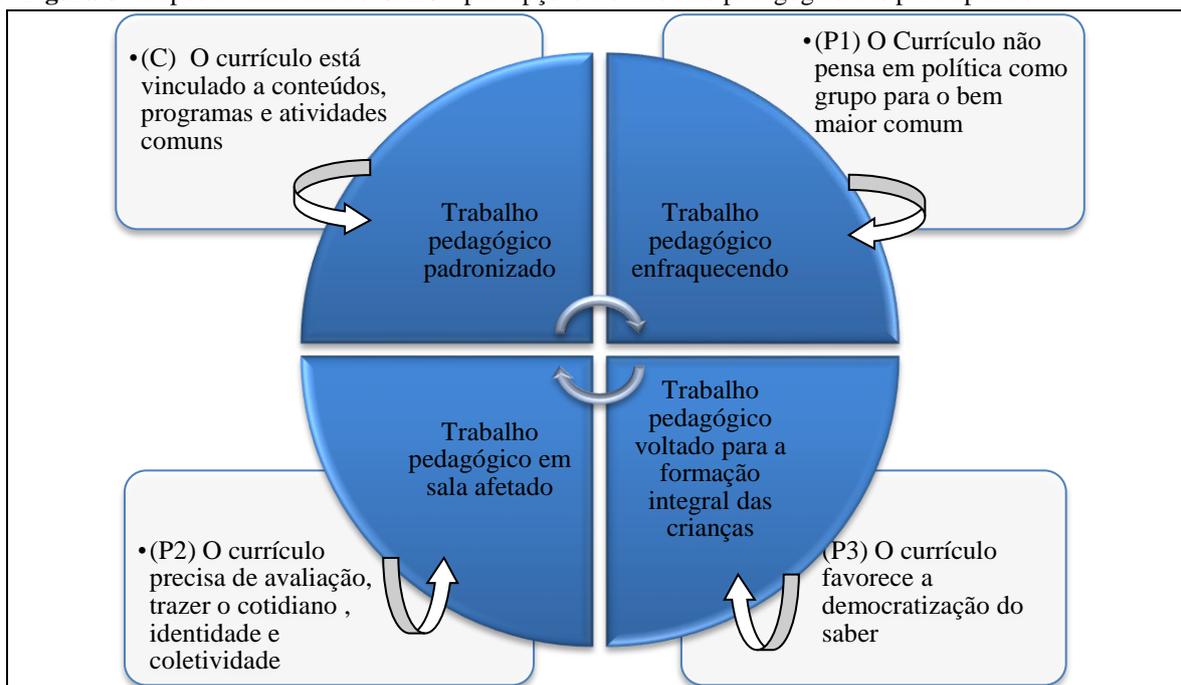
Considerando a narrativa de P2 de que o não envolvimento e a não reflexão da proposta curricular afeta a prática pedagógica e a função da escola em suas dimensões individual e social, permite a compreensão de que não basta às estruturas de uma proposta curricular na instituição formadora, esta precisa estar realmente implicada com as demandas formativas da comunidade escolar.

As narrativas das participantes P1 e P2 sobre o currículo do CAIC externam a necessidade de se oportunizar a coletividade, o aspecto político, as narrativas e identidades da comunidade escolar, trazer para a pauta da tessitura curricular os atores-autores dos processos formativos que fazem parte. Um caminhar pela superação da mera racionalidade técnica nos processos formativos para a dimensão vivida, para a viabilização das experiências cotidianas como produção de conhecimentos dos atores da comunidade escolar.

Assim, na relação híbrida das percepções sobre a proposta do CAIC traz à luz, uma projeção subjetiva no contexto dos processos formativos, no modo de conceber a formação e para além dela. Abordagens e compreensões que significam as práticas e afetam os atores nesse contexto de interações complexas, mas conforme Arroyo (2014), o despertar pedagógico de relevância é conceber aos atores da comunidade escolar ser “sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos” (ARROYO, 2014, p. 27).

A figura 08 apresenta uma síntese das percepções que as participantes têm da proposta curricular do CAIC, e como estas percepções influenciam suas práticas pedagógicas.

Figura 8: Proposta curricular do CAIC - percepções e o trabalho pedagógico das participantes



Fonte: Ornograma elaborado pela autora – 2020

Os processos formativos e o currículo do CAIC precisam fazer sentido para quem os estão vivenciando. Precisam trazer o protagonismo dos atores da instituição, a fim de que a formação não seja alheia à realidade social e cultural da comunidade escolar, mas compreender a formação na perspectiva de “que todos, absolutamente, todos os atores sociais, disponibilizados as condições, podem, de forma pertinente, configurar *atos de currículo* relevantes para, intercriticamente, efetivar uma *composição curricular* pertinente” (MACEDO, 2013, p. 65 grifos do autor).

4.3 CAIC: o entrelaçar da proposta curricular e o cotidiano da comunidade

O cotidiano das instituições formativas é um ambiente complexo. É um local de experiências, aprendizados e relações. É também um espaço de tensões, conflitos e desafios. É nesse cotidiano dos processos formativos que os atores se desenvolvem, aprendem e se constituem ao longo da formação. Deste modo, esse precisa ser propício a várias formas de aprendizagens, de desenvolvimento motor, social, político e não apenas cognitivo. O cotidiano formativo precisa oportunizar os diferentes modos de construção do conhecimento, os subsidiados em diálogo pelas concepções elaboradas pelos atores, os de reflexões dos docentes sobre sua práxis, os das relações que se estabelecem na comunidade. De acordo com Macedo:

No currículo tecido e cada escola concreta, vamos encontrar em movimento, sendo trançados/destrançados/trançados de outra forma, múltiplos conhecimentos, o tempo todo e em todos os espaços (na sala de aula, nos corredores, na sala do cafezinho dos professores, no pátio de recreio, na biblioteca, na cozinha, no portão) [...] Todos esses conhecimentos, com sua carga de positividade e negatividade, bem como em sua importância relativa, estão na escola e tencionam-se mutuamente. (MACEDO, 2004, p. 21).

Nas relações estabelecidas no cotidiano da instituição formativa, os atores manifestam seus aprendizados, conhecimentos, valores, sentidos, experiências, ideologias, e códigos culturais. Diante desse ambiente múltiplo e complexo, a proposta curricular se propaga, entrelaçando-se nas relações do cotidiano, nas vivências, na organização do espaço, nas práticas pedagógicas, em tudo que ocorre na instituição, materializando-se e impactado todo o âmbito formativo.

O PPP do CAIC em seu texto trouxe a concepção de formação concebida no espaço de vivência, significada pelas experiências, conhecimentos e identidades de seus atores, mas ao se considerar como a proposta curricular e os planejamentos foram concebidos na

instituição, as narrativas das participantes revelam tensões entre a proposta e o vivido durante esse processo na escola.

Ele foi no começo do ano, na semana pedagógica, um planejamento mais de divisão de datas, de falar de quais eventos ia ter na escola, e cada grupo se separou, e cada grupo foi fazer o planejamento anual, mas eu vi que não aconteceu. A gente acaba fazendo o que a gente faz todo ano. E assim, de pegar o currículo, de estudar o currículo, estudar eu falo assim, tem coisa no currículo que a gente já faz, que já passou de ano para ano, ano de quando a gente estudava, mas tem coisas novas que vêm sendo acrescentadas. (PARTICIPANTE C, 2019).

Basicamente nós temos o encontro pedagógico, a semana pedagógica, onde durante uma semana todos os problemas da escola são pensados. Mas na prática essa semana fica apenas na semana pedagógica. As nossas ações diárias nós não temos o costume de voltar, ver o que foi planejado, avaliar, refazer, remontar. Isso fica muito a critério de cada professor, enquanto grupo não! Nós não temos uma cultura coletiva, a gente tem muito uma cultura individualista. (PARTICIPANTE P1, 2019).

Ele é realizado apenas na semana pedagógica no início do ano escolar, muitos professores nem entendem a importância dessa elaboração achando que tem que apenas separar conteúdos por bimestres. (PARTICIPANTE P2, 2020).

A cada início de ano, a coordenação e cada grupo de professores de cada bloco se reúnem na semana pedagógica para elaborar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, com estratégias e metodologias para a condução do trabalho pedagógico durante o ano e que são incluídos nesta proposta da escola. (PARTICIPANTE P3, 2020).

As narrativas de C, P1, P2 e P3 destacam o espaço-tempo da semana pedagógica, que foi estabelecida pela SEEDF como um momento para reorganizar todo o trabalho pedagógico, para a construção, implementação e avaliação da proposta curricular e das demais atividades da instituição, tudo isso concebido na perspectiva da ação e reflexão coletiva dos atores da comunidade escolar. Esse momento pode ser considerado como o espaço-tempo do território da comunidade, um espaço geopolítico, para os atores na coletividade deliberarem sobre a proposta curricular e sobre as demais atividades dos processos formativos. Essa compreensão de que a semana pedagógica, bem como as coordenações pedagógicas podem ser espaço-tempo de coletividade, de significado político pedagógico, de reflexão, de avaliação nas diversas instâncias da formação pode contribuir para o processo democrático no CAIC.

As narrativas das participantes expressam que o planejamento e a proposta curricular foram tecidos no início do ano letivo na semana pedagógica, onde os professores, coordenadores pedagógicos e a gestão definiram os conteúdos por bimestre, dividiram as datas comemorativas, falaram dos eventos que teriam na escola e pensaram nos problemas da instituição. A semana pedagógica é um momento destinado à equipe pedagógica da instituição, e pode também ser um espaço-tempo para fazer menção de como será

estabelecido o diálogo com os outros segmentos da comunidade, educandos, pais, servidores para considerar e ajustar a proposta curricular inicial.

Os relatos de C, P1, P2 e P3 evidenciaram uma tensão em torno do que trouxe a proposta curricular do CAIC, que vislumbrou em seu texto a ação coletiva com todos os segmentos em torno da construção da proposta curricular e dos demais processos de formação da instituição. Na realidade, a semana pedagógica ficou na deliberação do planejamento da instituição, impulsionada por ações isoladas, com poucas vozes a frente do processo, culminando na representatividade das vozes de professores, coordenadores e gestão. A reorganização, reflexão e avaliação da proposta curricular não se efetivaram na prática. Uma questão que suscita reflexão, pois considerar as características coloniais nos fazeres formativos por definir o que os atores do processo formativo devem ou não aprender de maneira unilateral, mediante a mera transmissão de conteúdos alocados por bimestres, direciona a formação para o ditame colonial de poder, ser e saber (MIGNOLO, 2005).

A proposta curricular é o campo em que os diferentes atores disputam e constroem sentidos de formação, ela expressa o que determinado coletivo deseja agregar ao processo formativo. A ação de conceber a tessitura curricular frente às vozes de determinados atores da comunidade formativa (professores, coordenadores e gestão), em detrimento de outras, evidencia a matriz colonial de poder e saber que confere a poucos o direito de deliberar sobre o processo formativo. Segundo Grosfoguel (2016), uma ação fundada no aporte colonial de episteme única que classifica, hierarquiza, inviabiliza atores e conhecimentos. Essa prática no âmbito formativo é uma violência epistêmica, impede que conhecimentos, narrativas, identidades e experiências dos que fazem parte do processo sejam relegados.

Desse modo, conceber o planejamento curricular do ano letivo sem considerar realmente os aspectos político, cultural, social e epistêmico da coletividade, atendendo apenas as vozes de alguns atores implicados no processo formativo, foi uma violência epistêmica no processo formativo do CAIC, que empreendeu esforços em ações que não contemplam a todos (educandos, educadores, famílias, servidores, pessoas dos arredores da instituição) na formação.

O currículo identitário precisa estar impresso nas ações da instituição, concebendo a participação de todos os atores da comunidade, proferindo a realidade da comunidade por reconhecer todos como autores do processo formativo, permitindo que as múltiplas experiências, estratégias de luta, conhecimentos enriqueçam as práticas e ações formativas. Isso precisa acontecer no contexto formativo do CAIC, como evidenciam as narrativas de C e

P3 que revelam o anseio pelo reconhecimento de vozes silenciadas na tessitura da proposta curricular:

A escola não escuta muito a criança não. Acho que a gente acaba repetindo aquele modelo que a gente foi ensinado de cala a boca, senta, presta atenção. Lógico que tem um momento de que a gente tem que chamar a atenção. A escola dá pouca voz para o aluno, eu acho assim. Coisas que fazem sentido na vida delas. A gente acha que esse ba, be, bi, bo, bu faz sentido, mas não faz mais sentido na vida delas. Então, a gente podia dá mais um pouquinho de atenção. (PARTICIPANTE C, 2019).

Sinto falta da participação dos demais envolvidos nesse processo, especialmente, os pais. (PARTICIPANTE P3, 2020).

As falas das protagonistas C e P3 demonstram que é fundamental no processo formativo do CAIC conferir a participação dos educandos e dos pais no projeto institucional, oportunizar a estes contribuir com seus conhecimentos, identidades e experiências no processo do qual fazem parte e que, por sua vez, como atores-autores têm direito de deliberar sobre as decisões, ações e práticas pedagógicas da instituição.

Para que os atores envolvidos na ação formativa construam e organizem não só a proposta curricular mais as práticas formativas, que não são lineares, mas intercaladas por dificuldades, recuos e tensões, o CAIC diante da grandeza de sua comunidade, cujas concepções e percepções da realidade e de formação são múltiplas, precisa que o currículo e as práticas pedagógicas se desenvolvam efetivamente contextualizados, que as narrativas, identidades e conhecimentos de todos os atores sejam considerados nas ações e fazeres do cotidiano da instituição.

A comunidade formativa do CAIC em seu cotidiano ao se deparar com os desafios, conflitos e tensões precisa do posicionamento epistêmico contextualizado. Um posicionamento que possibilite os atores assumirem de forma consciente a autoria de sua prática formativa, e possam enunciar novos sentidos para os fazeres formativos. Dessa forma, poderá materializar o currículo no cotidiano mediante as novas significações das experiências, ações e práticas da comunidade formativa.

O espaço formativo é o ambiente no qual os atores vivenciam muitas de suas práticas sociais e se posicionam frente à realidade de seu cotidiano, interagem com o outro e materializam seus projetos. Nessa perspectiva, o cotidiano é complexo, uma vez que os movimentos, práticas, sentidos e entendimentos são diversos. Isso é evidente no CAIC como expressou a narrativa da docente P1:

Eu vejo o CAIC em dois pontos: uma parte do CAIC que está preocupada com a educação, ter esse progresso da educação, e uma parte do CAIC que está preocupada apenas em manter o benefício do governo. Então, eu vejo duas vertentes, nós temos

um grupo ainda pequeno que estão preocupados com a qualidade do ensino, mas o grupo maior da nossa comunidade está preocupada apenas em manter um benefício que o governo está dando. Nossa comunidade tem absorvido, na grande parte das vezes, isso como verdade. (PARTICIPANTE P1).

A narrativa da protagonista P1 expõe os limites e as divergências sobre a formação no cotidiano, que se dão entre as possibilidades e as maneiras de ordenamento da realidade, uma vez que a proposta curricular praticada parece que contemplou os anseios, interesses e necessidades de parte do coletivo da instituição. Quando o currículo é legitimado por alguns segmentos da comunidade escolar, mas no cotidiano não contempla as demandas do coletivo, a proposta curricular pode até responder ao anseio de alguns atores, mas pode causar tensões e angústias a outros, o que ocasiona uma disputa nas ações e práticas formativas. A comunidade formativa perde sua coletividade e com isso “ a gente vive um ano letivo de queda de braço, de cabo de força, quem tiver mais força puxa para sua ideia, e que vença o melhor” (PARTICIPANTE P1, 2019).

A proposta curricular do CAIC precisa lidar com as tensões e contradições que emergem no cotidiano, para não limitar o fazer coletivo, nem impossibilitar que os atores diante da realidade formativa específica criem mecanismos de reflexão e avaliação do estabelecido outrora, e fomentem ações e práticas para superar os obstáculos comuns aos processos formativos. Caso contrário, o que prevalecerá é que a comunidade:

Acaba ficando com o projeto ano a ano, praticamente sem se movimentar, sendo repassado ano a ano com pouquíssimas mudanças, porque nem todo mundo está disposto a avaliar e a fazer mudanças, infelizmente . (PARTICIPANTE P1).

A comunidade do CAIC precisa fomentar reflexões dos sentidos da prática educativa, dissuadindo possíveis tradições coloniais no processo formativo, que silenciam e oprimem alguns segmentos em prol de outros. Essa reflexão sobre as práticas pedagógicas do cotidiano pode ajudar a conceber ações de mudança da formação no moldes coloniais, que estereotipam os atos educativos e vão se perpetuando na proposta curricular, causando a violência epistêmica. A instituição precisa fazer constantes ponderações e avaliações sobre sua proposta curricular e práticas formativas. A fala da protagonista P2 enuncia essa necessidade:

No cotidiano da escola, sinto e percebo a necessidade de avaliarmos sua aplicação em todos os planejamentos de todos os segmentos da escola. Revermos nosso dia a dia, nossos objetivos enquanto instituição de ensino/aprendizagem. Por vezes, percebo que a proposta curricular ainda não é o eixo norteador das ações desenvolvidas. Necessitamos avançar, traçar objetivos e ações coletivas para uma escola forte, autônoma, que cumpra uma função social clara perante a comunidade em que está inserida. (PARTICIPANTE P2, 2020).

O fazer coletivo do CAIC precisa proporcionar constantes avaliações dos fazeres educativos a fim de atender as novas demandas que o cotidiano institucional e a comunidade suscitam. Deste modo, a proposta curricular se torna real, não estática, circundando as ações e práticas situadas no espaço-tempo, ressaltando a dimensão ontológica da formação. Nesse aspecto, o currículo tecido pela instituição precisa na prática contemplar a realidade da comunidade formativa, seu território, as várias maneiras dos atores significarem as ações e práticas formativas com os sentidos que elaboram e compartilham nesse percurso. A proposta curricular a partir do fazer indagador, precisa ouvir, compreender e apreender a partir das relações e experiências dos atores, quais são seus anseios, necessidades e interesses no que tange a formação.

4.3.1 CAIC: contornos e nuances da proposta curricular

Os processos formativos não podem se isolar no seu território institucional e desconsiderar as dinâmicas de vida e os coletivos sociais ao seu redor. Eles precisam considerar o que acontece em sua área de abrangência, estabelecer o diálogo entre os diversos conhecimentos da comunidade e os conhecimentos científicos. Estabelecer o elo do cotidiano da comunidade com o currículo, propiciar uma episteme que encara os conhecimentos, a didática e a pedagogia em face das identidades, luta, resistência e territorialidade da comunidade e de suas perspectivas curriculares.

Os atores da comunidade escolar precisam ter a compreensão de que os processos formativos propiciam a tessitura do currículo situado histórica, cultural e politicamente a favor deles. Para tanto, a comunidade precisa se envolver de modo coletivo na dinâmica formativa da instituição. Para Macedo (2013), os atores são cronistas de si e do mundo e podem tecer currículos a partir de uma conjugação de interesses, de modo, a reconhecer o que é comum a todos.

No contexto da comunidade escolar do CAIC, a proposta curricular em seu texto expressa que permite a revelação da identidade da comunidade, de suas concepções e de seus sonhos, diz que a instituição:

Leva em conta a trajetória da sua comunidade escolar, a sua história e cultura, não só para garantir um percurso formativo de sucesso para as crianças e os estudantes, como também para cumprir o seu compromisso com a sociedade. Além disso, define a natureza e o papel socioeducativo, cultural, político e ambiental da Escola, bem como sua organização e gestão curricular para subsidiar o seu Regimento Escolar e sua Proposta Pedagógica, documentos que são os balizadores das ações educativas. (PPP do CAIC, 2018).

A proposta curricular do CAIC expressa o aporte do trabalho de produção de sentidos frente aos aspectos identitários da comunidade. Considerando fecundo o território da comunidade escolar ao explicar a produção da proposta articulada ao contexto histórico e cultural de seus atores. Isso para alcançar o seu ideal comum de formação “fazer com que todos os alunos alcancem o objetivo principal que é o alcance do aprendizado” (PPP CAIC, 2018). A instituição ainda destacou a relevância de:

Buscar sugestões, refletir sobre ideias, organizar e construir uma escola melhor, de qualidade, onde os princípios norteadores são: igualdade, qualidade, liberdade e valorização de todos envolvidos no processo, unir todos os segmentos em prol do aluno, onde todas as ações serão interligadas e tem a responsabilidade em seu projeto de despertar em todos o dever, a obrigação e o direito de não só apenas fazer o dia a dia, como também construir uma educação de qualidade. (PPP CAIC, 2018).

O CAIC na proposta curricular faz alusão ao fazer, de sentidos e identitário na comunidade, em que a tessitura do projeto foi nutrida pela coletividade. Entretanto, a dinâmica, o cotidiano da instituição e as narrativas das participantes da pesquisa demonstram um caráter de regulação, normatização e de vigilância sobre a formação na instituição, com padrões estabelecidos, e ações e práticas pedagógicas, atreladas as forças externas dos sistemas de ensino que prefigura a padronização do saber e ser.

Os relatos mostraram que a proposta curricular do CAIC, que remeteu o trabalho pautado no diálogo horizontal com os atores, a fim de contribuir para o currículo identitário, na prática foi abocanhado e deu espaço à personalização do currículo realçado no modelo colonial, padronizado. A instituição, no lugar de mediar atos de diálogo, de gerar um ambiente de proposições coletivas, adotou uma posição de pensar e conceber a formação apenas no lócus da instituição, configurando a comunidade a partir de docentes, coordenadores e gestão, num espaço de interações de subgrupos. Tal ação converge para a imposição de identidades aos demais segmentos da comunidade escolar que talvez não se identifique como tal. Conforme Walsh (2005), isso pode acontecer no espaço formativo pela ideia de que cuidar, educar, pensar e construir a própria história não cabe a todos os atores, uma forma de colonialidade do ser e saber, a não existência e a desumanização de muitos atores no processo de formação.

A tessitura do currículo identitário e os fazeres contextualizados demandam do CAIC a compreensão e concessão da formação no âmbito sociopolítico, ancorada no cotidiano e realidade da comunidade, extrapolando o território institucional, amparando as histórias, lutas e identidades dos atores, que vivem numa sociedade regida pelo ditame colonial e não

racializar e generalizar saberes, seres e viveres, uma vez que a instituição, conforme a participante P2:

A escola precisa ser uma instituição que inspire segurança, conhecimento, inovação e acolhimento e isso acontece apenas com uma proposta curricular vivida nas ações diárias dos docentes e demais segmentos. (PARTICIPANTE P2, 2020).

O reconhecimento de toda comunidade na tessitura do currículo no CAIC é de relevância, conforme a fala da protagonista P2, isso pode favorecer o acolhimento, inovação e segurança no processo formativo. A instituição ao indicar que reconhece as identidades dos atores e concebe a participação de todos, mas não materializa isso em suas ações e práticas formativas, traz tensões ao cotidiano institucional, pois este revela o real contexto dos fazeres formativo e denunciam tensas relações. A participação se restringiu a alguns segmentos da comunidade escolar, os demais segmentos não tiveram suas narrativas e identidades mobilizadas na tessitura curricular, isso ficou evidente nos relatos. No cotidiano do CAIC a materialização da proposta curricular demonstra dificuldade para se concretizar, conforme expressa a participante P3:

Percebo ainda uma falta de consonância entre o que está escrito e o que se revela na prática enquanto ação pedagógica dentro do ambiente escolar. Percebo também iniciativas da supervisão local na tentativa de organizar o trabalho pedagógico com vistas à aprendizagem dos estudantes, mas ainda vejo resistência de alguns, ainda precisamos evoluir muito neste sentido. (PARTICIPANTE P3, 2020).

A narrativa de P3 evidência uma dicotomia entre o currículo e os fazeres formativo do CAIC. A proposta curricular apresenta um discurso coeso e coerente para a formação concebida frente o contexto social e cultural, mas a prática pedagógica é uniforme, converge para o ensino dogmático, de conteúdos programáticos, no lugar de possibilitar a construção de um projeto coletivo de reconhecimentos mútuo de todos os atores da comunidade escolar.

A instituição convergiu para um condicionamento curricular sustentado na colonialidade do ser e do saber, sob o foco do controle da formação mediante “um trabalho sistemático de integração dos professores para padronizarem as habilidades que serão trabalhadas bimestralmente, mensalmente e semanalmente” (PPP CAIC, 2018.) Isso faz a proposta trilhar o percurso do currículo colonial que vislumbra a padronização, submissão, silenciamento e violência epistêmica.

O lócus do CAIC demanda uma episteme que situe o processo formativo em seu contexto de coletividade, demarcando as identidades, narrativas, experiências, de todos os coletivos sociais da comunidade. Suas metodologias, práticas pedagógicas e ações precisam

afluir para o campo ontológico da formação. Isso é relevante nesse contexto uma vez que “trata-se de fazer com que os indivíduos e os grupos, sejam eles quais forem, sejam reconhecidos como parceiros integrais, estejam associados e participem dos debates e das decisões que lhes dizem respeito” (Delory-Momberger, 2012, p. 116). Como expressa o relato da participante P1:

A visão política do todo vem caindo ano a ano. A gente não tem mais essa visão do todo, do bem estar da escola, da comunidade escolar. A gente acaba se anulando e deixando passar por conta disso, não quero me indispor com o grupo, não quero me indispor com direção, não quero me indispor com pai, então deixa eu ficar aqui quietinho no meu canto. A gente percebe muita conversa entre professores, entre pais, mas um projeto da escola não. (PARTICIPANTE P1, 2019).

A fala de P1 traz para a reflexão dos processos formativos na prática desenvolverem a práxis pedagógica entrelaçada à dimensão política, uma vez que conceber a participação e atos formativos como prática política pode propiciar a insurgência da hierarquia de decisão, para favorecer a horizontalidade das relações e decisões no contexto da instituição. A fala da participante demonstra que no cotidiano a concepção de educação explanada pela instituição não se concretiza:

Proporcionar uma educação que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico, que problematize a realidade e a comunidade, que reconheça o território de influência da escola no desempenho de sua função de formadora de sujeitos históricos é, a nosso ver, o caminho para fazer uma educação que seja transformadora da realidade. (PPP CAIC, 2018).

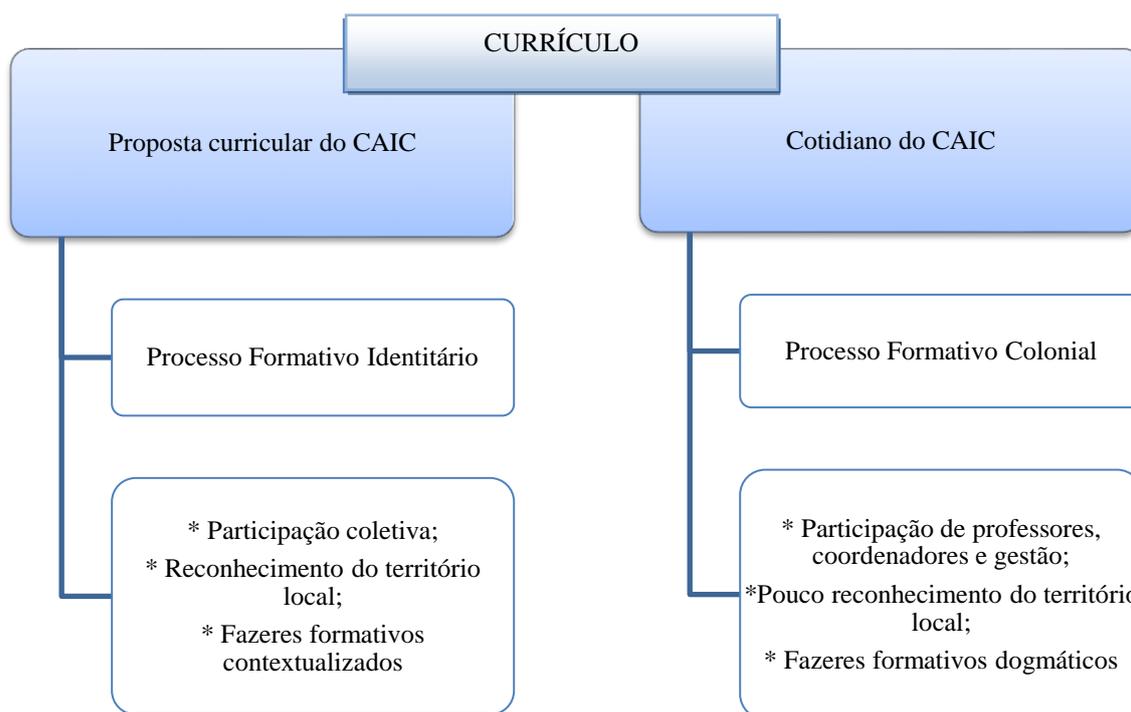
Assim, inferiu-se que existe uma necessidade da instituição de na prática conceber a tessitura do currículo, primando ações que viabilizem que os atores da comunidade, protagonistas dos processos formativos, participem ativamente de todo o processo de formação da instituição, onde o tecer do projeto dá visibilidade e voz às pessoas, à cultura, ao conhecimento e ao território local, libertando-se do colonialismo do poder, ser e saber.

As narrativas das participantes demonstram as contradições sobre a forma de se conceber a formação na instituição no cotidiano e a propaganda no documento da proposta da instituição. A partir das falas das protagonistas e da análise da proposta curricular, verificou-se pelas narrativas tensões e divergências no cotidiano quanto à tessitura da proposta, que não viabilizou a participação coletiva dos atores, antes configurou a proposta na perspectiva colonial com aspectos organizacionais e quantificáveis de conteúdo. Deixando de concretizar na instituição a perspectiva da participação coletiva dos atores, considerando o território local

como espaço privilegiado para a tessitura do currículo, como espaço de conhecimentos e formação.

Esses eventos mostraram que por mais que a proposta curricular assegura que “a educação deve se constituir como um processo de respeito e aceitação das diferenças, sendo aceitas, as diferenças contribuem para fazer com que o espaço educativo seja acolhedor, de agregação e de qualidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem” (PPP CAIC, 2018). Os protagonistas do processo elucidam por meio de suas narrativas que a proposta ainda apresenta entraves para se legitimar na prática, no momento do cotidiano do planejamento e da elaboração do projeto, variáveis interferem na configuração da proposta vinculada às narrativas, identidades, conhecimentos, experiências e realidade da comunidade. A figura 9 traz uma síntese sobre os desafios enfrentados no cotidiano do CAIC em relação à proposta curricular.

Figura 9: Desafios entre a proposta curricular e o cotidiano no CAIC



Fonte: Ornograma elaborado pela autora - 2020

Portanto, o CAIC precisa tornar presente no seu cotidiano fazeres formativos, que manifestem as narrativas, identidades, experiências de todos os atores, promovendo a formação a partir do currículo identitário e estender, para além da instituição, o fazer formativo que se manifesta em diferentes espaços de convivência dos atores. Isso é fundamental diante do universo formativo do CAIC, como relata a participante C:

Quando eu cheguei aqui: Ai meu Deus, que mundo! Que grandeza! Mas mesmo assim, nessa grandeza as coisas acontecem. Não é organizado. Eu acho que é assim: é até organizado pelo o que a escola é, por esse mundo tão gigantesco. É algo de se admirar. Essa grandiosidade é coisa única do CAIC. (PARTICIPANTE C, 2019).

A grandiosidade do CAIC, destacada pela participante C, está para além de sua estrutura física, traz a grandiosidade das narrativas, identidades e experiências de seus atores, que são marcas identitárias para significar a formação da instituição. Para que isso aconteça no CAIC, é preciso que diante da complexidade social da comunidade, dos conflitos, tensões e problemas do cotidiano, a instituição pense a formação a nível coletivo, o pensar e o fazer coletivo que enunciem a realidade social e cultural de seus atores, que representam a dita minoria, que é na verdade a maioria da comunidade, isso é fundamental já que:

Processos brutais foram e continuam sendo opções escolhidas para destruição dos saberes, culturas, valores, identidades dos povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses, trabalhadores do campo e das periferias. (ARROYO, 2014, p. 204).

Os processos formativos foram e ainda podem servir como instrumento de colonização do ser, saber e poder. Os conhecimentos à luz da colonização foram os ditos válidos, desconsiderando outros conhecimentos e as singularidades de diferentes coletivos sociais. A insurgência, a universalização epistêmica é relevante para viabilizar no CAIC outros modelos de formação que garantam os anseios, interesses e necessidades reais da comunidade.

4.4 Insurgência no CAIC – outro lugar de fala na construção da proposta curricular

O currículo é concebido e materializado em contextos diversos e complexos, incorporado pelas dinâmicas, concepções e representações dos atores. Esses indivíduos estão implicados com fazeres e narrativas entrelaçados a relação de poder, seleção e disputa, em que os coletivos procuram atender seus interesses em detrimento de outros coletivos e, neste ínterim, os processos educativos vão sendo concebidos.

A proposta curricular regida por seus fazeres formativos, práticas, ações, metodologias e teorias, movimenta-nos num viés de poder, que tanto pode racionalizar como subjetivar os processos formativos. O currículo envolto por esse sistema de representações pode alternar entre a dominação e a resistência do ensino.

Os atores constituídos de poder, protagonistas da formação tornam, por sua vez, suas representações em objeto de conhecimento, personificando as práticas formativas. E o currículo como instrumento central desse processo, imprime projetos de comunidades,

percepções e conhecimentos, aferindo aos atores o domínio da política curricular, dos diversos fluxos epistemológicos e das várias formas de tessitura do currículo.

Diante disso, é relevante a atuação efetiva dos atores no processo formativo, possibilitando a atuação no tecer curricular e nos fazeres formativos, uma atuação para além de execução de orientações. Para Silva (1996), o currículo viabiliza a materialização das ideias dos envolvidos no processo, segundo ele:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidade sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23).

O currículo como elemento cultural tanto pode conceber a formação e os atores no âmbito identitário, como corporificar práticas excludentes dentro dos processos formativos, especialmente nos espaços de participação e produção de conhecimentos, a título de exemplo, a proposta curricular configurada na perspectiva de alguns segmentos da comunidade escolar, e de práticas de silenciamento voltadas para evitar possíveis conflitos em prol dos benefícios do governo. O CAIC precisa usar seu protagonismo na tessitura de sua proposta curricular na base do diálogo horizontal em que os atores são colocados no centro do processo, desde a elaboração até a efetivação das práticas. Os atores da instituição têm suas percepções e concepções do que deve ser considerado no projeto e formação da comunidade. Conforme a participante (P2):

Entendo que cada escola, mesmo pertencendo a um sistema público, precisa ostentar função própria, desenvolver projetos que atendam às necessidades específicas de seus alunos, voltar-se para a realidade da comunidade onde se insere, e acompanhar os avanços científico-tecnológicos. É primordial o conhecimento histórico, social, econômico e cultural da comunidade na qual está inserida. A escola deve ser conhecedora dos conflitos sociais vividos por sua comunidade, seus anseios e sua cultura. Também deverá reconhecer a identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais. A proposta deve contemplar um estudo da sua própria realidade para levantamento de necessidades específicas desde aspectos físicos, até ao clima psicológico e aos objetivos que pretende alcançar. (PARTICIPANTE P2, 2020).

Para P2, a formação e o currículo precisam perpassar a dinâmica social no qual os atores estão inseridos, trazer a realidade local e dialogar com os aspectos culturais, identitários, propiciando a ligação entre a formação e a comunidade. Quando os atores se envolvem de forma coletiva nos processos de formação e na tessitura da proposta curricular, a

comunidade escolar possibilita a construção de sentidos e significação desse processo, que poderá fortalecer as potencialidades dos atores em transformar a realidade opressora como atores-autores de processos de mudança. A participante P2 situa o processo em atos de currículo (MACEDO, 2013), que concebe todo o processo formativo a partir da realidade social, histórica e cultural dos atores, num percurso de fazeres formativos tecidos com “os vínculos sociais e culturais, bem como com as demandas que vêm com eles” (MACEDO, 2013, p. 68).

Nessa perspectiva, a proposta curricular e o processo de formação devem ser configurados com e para os atores, considerando suas singularidades. O projeto da instituição é vivo, dinâmico, em constante configuração com e a partir dos atores da comunidade, uma vez que os atos de currículo são “atos de todos aqueles que se envolvem com as coisas do currículo” (MACEDO, 2013, p. 65).

Assim, os atores submergidos na formação criam suas estratégias e significam o processo de ensino com seus atos em diversos momentos do cotidiano, de acordo com Macedo (2013) são curriculantes:

A mãe de um aluno da Educação Infantil que solicita satisfação à coordenadora ou à professora sobre o que seu filho está aprendendo; o professor que reflete sobre os assuntos e atividades pertinentes para mediar certo conhecimento eleito como formativo; o formado que questiona a importância do conhecimento proposto pelo currículo como importante para sua vida. (MACEDO, 2013, p. 30).

Essa percepção sobre o currículo ressalta ação dos atores, que de modo direto ou indireto, partilham dos fazeres formativos da instituição e precisam ser considerados como atores- autores do currículo, que trazem suas experiências, narrativas e identidades alocadas ao contexto do Areal, representações situadas no contexto histórico, político e social, de maneira que viabiliza a formação com, e não para a comunidade. Com isso, o projeto da instituição é pensado de modo a avaliar as distintas referências pertinentes e relevantes aos atores da comunidade. Segundo a participante P3, a proposta curricular precisa:

Ser construída pensando nos seguintes questionamentos: quem são as pessoas que irão participar? Quais os objetivos? Para quem é a proposta? Esta proposta precisa ser discutida alterada? Qual o diagnóstico? Quais os principais problemas? Quais sugestões e como superá-los? Diante disso, é preciso que esta proposta tenha a participação de todos os envolvidos: crianças, professores, profissionais, comunidade e famílias. E que precisa estar sendo revista e reescrita. (PARTICIPANTE P3, 2020).

A fala da protagonista P3 destaca o pensar propositivo da formação, que oportuniza ponderar sobre os modelos, práticas, ações da proposta curricular, num espaço de interações coletivas que percebe na comunidade o lócus fértil da formação. Em que a proposta parte das demandas, realidade, interesse do território local da instituição, que quer um projeto de formação específico. Conforme Arroyo (2014), as especificidades dos coletivos sociais são tão amplas que não se pode falar em uma única pedagogia.

Desse modo, a narrativa de P3 demonstra a relevância do currículo construído na coletividade, no entendimento dos atores de que a formação está situada num espaço-tempo e a favor deles. Para a participante, essa proposta precisa ser repensada e reelaborada a fim de que seja significada, pois os atores reconfiguram suas representações durante o processo.

A prerrogativa da participante P3 sobre a concessão do currículo, ampliação à concepção da formação, que segundo Delory-Momberger (2008) deve valorizar a experiência dos atores sociais, ponderar sobre os meros objetivos técnicos e profissionais, direcionando aos indivíduos tanto a demarcação de suas necessidades como o encargo respectivo aos procedimentos de formação. A comunidade escolar, nessa perspectiva de formação, é solicitada a participar e acompanhar todo processo, num percurso de elaboração, intervenção, reconsideração e transformação. Para viabilizar essa participação a instituição formativa poderá além das reuniões de pais e eventos festivos, junto com a comunidade escolar criar outros meios para estabelecer o diálogo, como por exemplo: realizar projetos que envolvam a comunidade, encontros para roda de conversas, páginas nas redes sociais para se comunicar com as famílias e os moradores da comunidade, realizar *workshops*, palestras e debates com temas relevantes para a comunidade, dentre outros que atendam a realidade e interesses dos atores. A proposta curricular para a participante P1 precisa ser concebida a partir de atos que possibilita a mudança de paradigmas, ela argumenta que:

O primeiro passo é fazer reuniões de avaliação. Hoje nós temos muito medo da crítica, a gente tá muito preparado para ouvir elogios, críticas não! Encarar a crítica como uma sugestão de melhoria [...] Reunião onde eu possa ouvir a comunidade, ouvir a crítica e fazer adaptações a partir da crítica. Porque a gente não vive só de elogios. O que faz a gente crescer são exatamente as críticas. Isso é a gente crescer. E outra, a gente não tem essa maturidade para ouvir a crítica e entender que a crítica é para melhoria do nosso trabalho. (PARTICIPANTE P1, 2019).

O relato de P1 considera a construção do currículo na postura crítica sobre o processo formativo que favorece atos embasados nos conhecimentos e percepções da realidade da comunidade formativa, que muitas vezes é inferiorizada pela episteme colonial do saber, e precisa ser considerada como meio pedagógico decolonial, que traz sentido,

fundamento e identidade aos fazeres formativos da instituição. Mas, essa construção não precisa ser apenas pelo viés crítico, pode se fundamentar também pela autoavaliação de pontos positivos dos trabalhos desenvolvidos pela comunidade escolar.

Em sua narrativa, a protagonista P1 atribui a formação um caráter crítico, que desencadeia no processo formativo, práticas sociais que “podem e devem compor intercriticamente currículos multirreferenciados, legitimados por encontros entre grupos implicados na e pela qualidade social da educação” (MACEDO, 2013, p. 72). Isso propicia a instituição realizar ações que considere os anseios e necessidades da comunidade, algo verificado em seu relato:

Muitas vezes o pai tem uma sugestão. Vou colocar aqui a questão do reforço escolar. Foi sugestão de uma mãe, eu acatei durante muitos anos e fiz isso e deu muito certo. Uma mãe sugeriu que eu trouxesse o filho para o reforço próximo ao horário de turno, né? Nosso horário é de uma hora, que o reforço começasse as onze, porque ele ficaria de onze até meio dia no reforço, almoçaria na escola e uma hora ele já estaria aqui para ficar. E isso deu muito certo. Se eu não tivesse ouvido essa sugestão do pai, estaria hoje negligenciando esse aluno, negligenciando a família e ainda falando mal da família porque a família não manda o aluno para o reforço. À medida que você ouve a sugestão do pai, você consegue reverter isso. E todos os alunos que eu chamei depois disso vieram para o reforço. Eu precisei ouvir o pai, me adequar à demanda do pai. Aí sim, eu consegui mudar essa história. (PARTICIPANTE P1, 2019).

Essa narrativa de P1 elucida o currículo e as práticas formativas, entrelaçados à realidade da comunidade, uma maneira de conhecer os atores e seu cotidiano para que a proposta curricular expanda as possibilidades de aprendizagem, uma formação que “eles instituem, portanto atos de currículo, ou seja, do lugar dos seus interesses e posicionamentos produzem atos de currículo” (MACEDO, 2013, p. 30).

A participação de todos os integrantes do processo formativo propicia atos que convergem para seus interesses sociais enquanto grupo e guia a construção do currículo no contexto de movimentos e transformações, que levam os atores buscarem alternativas curriculares, onde o currículo deixa de ser meramente técnico e tradicional e passa a insurgir sobre os arranjos formativos e sociais coloniais, possibilitando um fazer crítico e contextualizado na formação.

A protagonista C vem a conceber a proposta curricular a partir os embates do cotidiano da comunidade, a partir das visões dos atores e de suas singularidades. Segundo ela:

É importante atividades mais pontuais. Por exemplo, a Plenarinha, projeto da escola, que ajudou a criança se expressar. Elas deram suas opiniões sobre o lanche, se gostam da escola. Podia estender para todos. A atividade ajudou as crianças a darem

significado ao que aprende. A criança ser autor do que aprende. (PARTICIPANTE C, 2019).

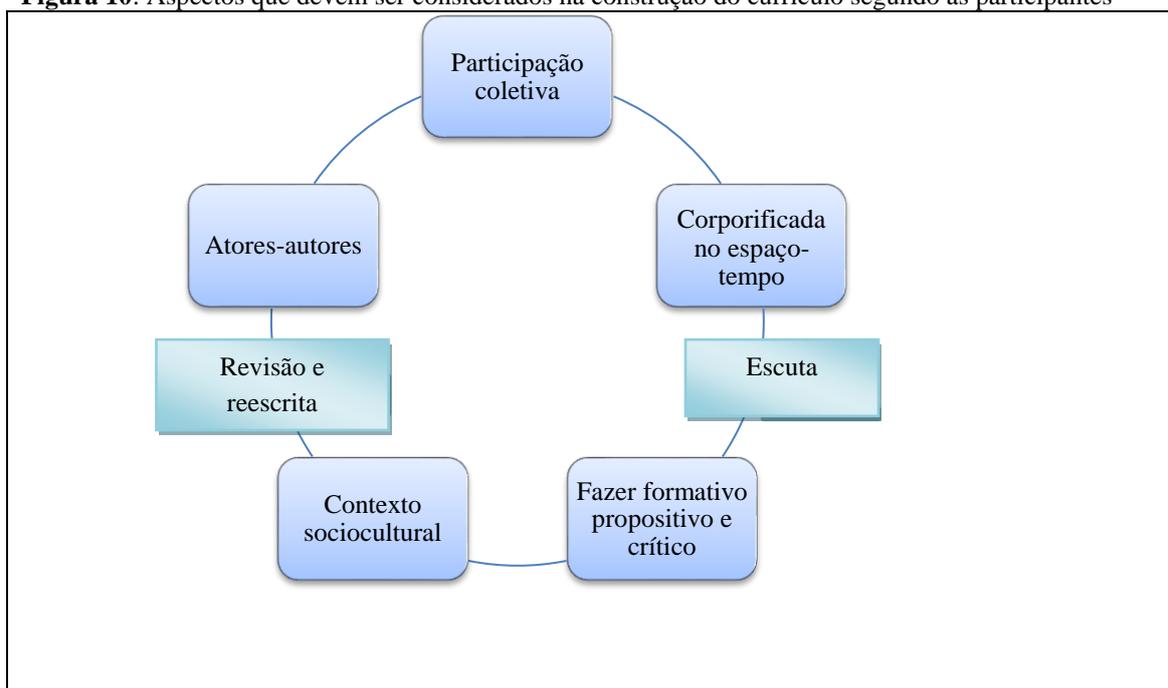
O relato da participante C destaca a relevância do currículo materializar práticas e atividades que estabelecem sentido e interação com as vivências dos atores, oportunizando a compreensão destes como protagonistas de sua história e de sua formação, comprometidos com os fazeres formativos contextualizados, capazes de fomentar mecanismos e assim significar o processo de ensino. Conforme ressalta Macedo (2013) são:

Dos âmbitos de nossos interesses, preferimos pensar numa multicriação implicada a compromissos educativos e formativos socialmente referenciados que podemos, democraticamente, legitimar ou não. Trata-se também de um processo de valorização, não do conceito em si, até porque estamos lidando com políticas de sentido a respeito do que é formativo. (MACEDO, 2013, p. 14).

A prepositiva da protagonista C sobre a concessão curricular destaca a importância de a instituição formativa praticar os atos de currículo (MACEDO, 2013) a partir e com os atores da comunidade, potencializando o processo formativo. As práticas curriculares precisam considerar o contexto sociocultural no qual os atores fazem parte, pois são espaços marcados por especificidades, e necessitam se entrelaçar a formação, de modo que esta possa aprofundar nas práticas cotidianas o fazer formativo que ofereça diversas oportunidades educativas para os atores.

A figura 10 demonstra os elementos que, segundo as participantes, devem ser considerados na tessitura da proposta curricular.

Figura 10: Aspectos que devem ser considerados na construção do currículo segundo as participantes



Fonte: Ornograma elaborado pela autora - 2020

Nesse aspecto, a concessão da proposta curricular pelas participantes C, P1, P2 e P3 trazem prerrogativas de atos de currículo, que segundo Macedo (2013), direciona o pensar e fazer curricular a partir da realidade sociocultural dos atores-autores do processo do CAIC. Para as participantes, a proposta curricular precisa contemplar a participação coletiva; escutar todos os segmentos da comunidade escolar na tessitura da proposta; considerar o contexto sociocultural da comunidade; conceber as pessoas da comunidade escolar como atores-autores dos processos formativos; corporificar a proposta no espaço-tempo da comunidade; permitir o fazer formativo propositivo e crítico; propiciar momentos de revisão e reescrita da proposta.

Assim, possibilitar a formação crítica e de reconhecimento da comunidade, uma proposta curricular que contemple a participação de todos os atores, com seus conhecimentos, experiências, identidades e narrativas, certificando os diversos modos de saber, ser e poder, viabilizando a tessitura do currículo identitário. Essa proposta curricular precisa se corporificar no espaço-tempo, com constantes considerações e significações em face da dinamicidade do processo formativo e das representações da comunidade.

CONSIDERAÇÕES: HORA DE REMEMORAR O PERCURSO TECIDO

A intenção do estudo foi analisar como as narrativas e identidades dos atores da instituição do CAIC foram mobilizadas na tessitura curricular, perpetrar uma hermenêutica em torno das narrativas e do cotidiano da comunidade no sentido de ir tecendo os barramentos pelos diferentes caminhos percorridos pelos atores a fim de compreender a construção do currículo na instituição. O estudo foi se configurando a partir das narrativas e memórias dos participantes da pesquisa. As falas foram dando vida à tessitura do texto, e este se corporificando gradualmente.

A pesquisa trouxe o conceito de atos de currículo de Roberto Sidnei Macedo, que direciona as práticas formativas implicadas com o compromisso de concessão dos fazeres educativos entre os atores-autores da própria formação. Com essa percepção se direcionou o percurso do estudo para práticas de sentidos para contemplar as narrativas, memórias e histórias de vida dos atores como potências inexauríveis da pesquisa.

Para o reconhecimento das representações dos protagonistas considerou-se na pesquisa a preposição de Delory-Momberger que direciona a história de vida para a construção de sentido a partir de fatos temporais vividos, onde essa prática se inscreve no

campo da reflexão que vê no próprio curso da vida um momento de autoformação. Nessa perspectiva, os atores ao retornarem suas trajetórias através do resgate do passado entrelaçam-no ao seu presente, e isso os conduz a consideração de suas atitudes, decisões e de certa maneira as revê, concebendo um sentido novo, reconstruindo seus propósitos e intenções. Esse processo formativo é significativo para a apreensão global da formação.

No sentido de viabilizar a compreensão da formação de sentidos e de reconhecimento dos atores e da comunidade local, fez-se aproximação com o embasamento teórico dos autores do grupo Modernidade/Colonialidade, que revelam fatos específicos como o colonialismo de poder, a colonialidade do ser, do saber e do poder, destacando as relações entre o colonizador e o colonizado. O grupo parte, a princípio, da ideia de que apesar de estarmos em um período moderno, a maneira como a sociedade está organizada nos países do continente americano e as atitudes desenvolvidas pelos atores sociais ainda são coloniais, e as interferências da colonização estão em diversos espaços, destacando na pesquisa o espaço de formação.

Para os autores desse grupo, a decolonialidade possibilita a insurgência sobre o colonialismo e a colonialidade que desconsidera a cultura do não-europeu. Segundo esses estudiosos, a decolonialidade propicia visibilidade às culturas e aos atores dos diversos coletivos sociais que foram silenciados, inferiorizados e invisibilizados pelo ideal eurocêntrico que atribuíram a sua cultura como única e verdadeira. Tal percurso foi fecundo com vistas a explorar as abordagens: instituição e suas representações, atores e suas histórias de vida, práticas e narrativas com múltiplos sentidos, o currículo e sua tessitura, comunidade formativa e suas tensões e contradições.

Nesse sentido, o caminho foi se firmando, e o narrar trouxe memórias, revelou representações, significou práticas e os projetos de vida. Deste modo, as narrativas e os atos de currículo, bem como o movimento decolonial, foram também os referenciais norteadores que impulsionaram o estudo no contexto do CAIC Professor Walter José de Moura.

A hermenêutica dos atos de currículo, narrativas e movimento decolonial foi delineada por quatro caminhos norteadores: as histórias de vida dos participantes, a percepção dos atores sobre o currículo, e como se percebiam neste projeto, as possíveis tensões existentes entre as narrativas dos atores e o cotidiano da instituição, os aspectos que segundos os protagonistas deveriam ser considerados na tessitura do currículo.

A questão do currículo, a priori, trouxe no texto da proposta o conceito de currículo como instrumento que possibilita a produção e o reconhecimento dos conhecimentos dos atores e da comunidade. Construído pelo coletivo da comunidade, que concebeu o currículo

de maneira a dar visibilidade às culturas. Entretanto, as narrativas e o cotidiano na instituição demonstraram que a proposta curricular foi tecida por docentes, coordenadores e gestão, numa articulação de subgrupos com número reduzido de atores envolvidos no processo; uma proposta de conteúdos e de conhecimentos já preestabelecidos, a partir da perspectiva de formação com formato colonizador, que oprime as manifestações e o pensamento, fragmenta o processo educativo e traz o viés monocultural eurocêntrico.

No entanto, ainda que a instituição formativa almeje conceber a tessitura curricular e os processos formativos em atos de currículos, a lógica colonizadora tem subsidiado contradições entre o que se deseja para a formação e o que ocorre realmente no cotidiano da instituição formativa. Deste modo, a comunidade escolar precisa fazer mudanças tanto no nível das práticas como das representações de conceder a formação, não se deixando influenciar pelos modelos de formação que silencia, exclui, oprime e padroniza os atores e a formação do qual fazem parte.

Os relatos trouxeram o descontentamento da não participação dos alunos, pais e demais atores na construção do currículo da instituição, evidenciando uma materialização colonial da proposta curricular. A pesquisa revelou que a construção do currículo ficou restrita a poucas vozes e ao redimensionamento de conteúdo, no lugar de empreender discussões entre a comunidade sobre a formação que o coletivo almejava.

Portanto, reconheceu nessa ação de construção do currículo a identificação de tensões, que se deram pelas ações isoladas, com um número reduzido de atores a frente do processo. Em que poucos diligenciaram na elaboração do projeto e muitos submetidos à mera execução da proposta. Nessa dinâmica, a tessitura do currículo teve centralidade na distribuição de conteúdo por bimestre, num trabalho de grupos separados pelos níveis de escolarização, desconsiderando o anseio de alguns atores de construção curricular coletiva, que daria reconhecimento aos membros da comunidade e ao contexto sociocultural.

No que tange a como se percebem no currículo, os participantes mostraram a necessidade de a proposta curricular fazer sentido para todos os envolvidos no processo de formação. As colocações e as tensões em torno da proposta e das práticas do cotidiano fizeram emergir, por parte de alguns, um sentimento de desafio para viabilizar o fazer formativo frente a uma proposta curricular contraditória. Os relatos ressaltaram a necessidade de revisar constantemente quais são as práticas que se espera dos atores envolvidos no processo formativo e, conseqüentemente, qual o tipo de formação que se quer construir a partir das perspectivas da comunidade. Para isso, é fundamental a participação da

comunidade, pois somente ela poderá definir quais os seus interesses enquanto grupo, e como eles guiarão a construção curricular.

Em relação aos aspectos que devem ser considerados na proposta curricular, os protagonistas expressaram a necessidade de pensar o fazer educativo de forma identitária, de maneira a oportunizar os conhecimentos e práticas socioculturais da comunidade, para que possam ser ofertadas oportunidades educativas que articulem estas práticas e conhecimentos com os saberes científicos. Esse entendimento é o reconhecimento de que os elementos epistemológicos dos processos formativos da comunidade estão presentes nos vários momentos do seu cotidiano e deve ser sistematizado, em prol da construção do currículo socialmente referenciado.

Para a tessitura do currículo identitário não existe um *script*, mas é preciso executar mudanças na estrutura da formação para que esta possa inserir os conhecimentos e singularidades dos atores, principalmente das comunidades com alto índice de vulnerabilidade que são invisibilizadas e silenciadas pelo modelo colonial. A formação e a tessitura do projeto nessas comunidades não podem ocorrer sem tomar as experiências dos atores como fundamentos, visto que as comunidades não são meras receptoras de conhecimentos ditos científicos. Elas são construtoras e difusoras de conhecimentos, pois têm posturas críticas sobre a realidade na qual estão inseridas e desencadeiam uma diversidade de processos educativos em suas práticas sociais.

Dessa maneira, é preciso que a instituição configure outra episteme para insurgir de suas bases eurocêntricas e realize uma formação identitária para os atores da comunidade, propicie uma formação em consonância com os interesses e necessidades da comunidade local.

O estudo direcionou a compreensão de contemplar nos espaços educativos atos de currículo e a decolonialidade no engajamento coletivo, pois é difícil conceber qualquer aspecto político, organizacional ou epistemológico de uma coletividade formativa sem considerar a práxis dos atores implicados no processo, igualmente sem contemplar os mais relevantes aspectos de sua estrutura: narrativas, identidades, experiências e representações dos atores-autores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **Gaiolas ou Asas?** Por uma educação romântica. Papirus, 2002.

ANDRADE, C. D. **Confissões de Minas**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

_____. **Origens do Totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. 4. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Currículo, território em disputa**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Outros Sujeitos, Outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Trad. Myriam Ávila et alii. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2017. Acesso em 10 de julho de 2019.

BRASIL. Leis, Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.364 de 20 de dezembro de 1996**.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010 de 7 de julho de 2010. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/ CEB, 2010.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República. 2013 BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/ Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A secretaria, 2001.

CODEPLAN, **Anuário estatístico do DF**, Brasília, 2019.

CRUZ, J. A. da. ONGS, terceiro setor e Estado: as possíveis perversidades de uma relação complicada. In: P ESSOA, J. de M. **Saberes do nós: ensaios de educação e movimentos sociais**. Goiania: Ed. UCG, 2004.

DELORY-MOMBERGER, C. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Economica Anthropos, 2005.

_____. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Prefácio Pierre Dominicé. Tradução: Maria Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: RN: EDUFN, São Paulo: Paulus, 2008. (Pesquisa (auto)biográfica).

_____. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.). **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de métodos e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011.

_____. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: EDUFN, 2012a.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012b.

_____. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFN. São Paulo: Paulus, 2ª edição, 2014.

DISTRITO Federal (Brasil). Secretaria de Estado de Educação: **Currículo em Movimento**. Brasília: SEDF, 2018.

DOMINICÉ, P. **La formation enjeu de l'évaluation**. 3. ed. rev. Berne; Frankfurt: Peter Lang, 1985.

_____. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Edition L'Harmattan, 1990.

DUSSEL, E. **1492 El descubrimiento del otro: hacia el origen del "mito de la modernidad"**. La Paz: Plural editores - Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación - UMSA, 1994.

_____. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFN; São Paulo: Paulus, 2010.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.23, p. 16-35, mai./ago., 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-agosto, 2011.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. Em Edgardo Lander. (Org.), **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2000.

GÓMEZ, S. “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención’ del otro”. In: Lander, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.

_____. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo /sexismo epistêmico e os quatro genocídios / epistemicídio do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v.31, n.1, p.25-49, 2016.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Edts.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.,

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura.** Estudios sobre literatura y formación. 3. ed. ampliada. Fondo de Cultura Económica. México, 2004.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

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

MACEDO, R. S. Conversas com Hermes e Atena: ética do debate, atos de currículo e intercricas. **NOÉISIS**: caderno de pesquisa, reflexões e temas educacionais em currículo e formação. Salvador, v.1, n. 4, p. 95-106, jan./dez. 2003.

_____. Ética do debate, atos de currículo e intercricas. **Educação e linguagem**. São Paulo, Ano 7, n. 9, p. 90-104, jan./jul. 2004.

_____. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

_____. **Currículo, diversidade e equidade**: luzes para uma educação intercricica. Salvador: EDUFBA, 2007b.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2.ed Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, R. S., MACEDO de SÁ, S. M. Currículo sem fronteira, v. 18, n. 1, p. 324-336, jan./abr. 2018.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Uma Abordagem Sócio Educacional**. In: O uno e o Múltiplo nas Relações entre as Áreas do Saber. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MIGNOLO, W. **Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In B. d. Santos, **Conhecimento prudente para uma vida decente: "um discurso sobre as ciências sociais" revisitado** (pp. 667-707). São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: **la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial**. Tristestópicos. 2005. Disponível em: http://comunicacionyeducacion.sociales.uba.ar/files/2012/12/waltermignolo_pos_tcolonialidad_tristestopicos.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. Em S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** (pp. 25-47). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. Desobediência epistêmica: **a opção decolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Vida de professores**. Portugal, Porto Editora, 1992.

_____. **Profissão professor**, 3 Ed. Portugal: Porto, 2003.

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

OLIVEIRA, V. M; SATRIANO, C. R. Narrativas, Subjetivação e Enunciação: Reflexões Teórico-Metodológicas Emancipatórias. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 42, p. 257-282, 2014. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/archive>. Acesso 03 de mai. de 2019.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. (Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005).

RAMA, A. **A Cidade das Letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RICOEUR, P. **Percursos do reconhecimento**. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Na escola da fenomenologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade**. Campinas: Cortez, 1996.

_____. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. **O Fórum social mundial: manual de uso**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. S.; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: _____. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, B. S.; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, R. S. S.; PALAVIZINI, R.; CATALÃO, M. L. **Entre Saberes, Identidades e +Territórios**. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Rio Grande, v. 24, n. 2, p. 274, 2019. Disponível em <https://www.rbhcs.com/ambeduc/article/view/9732>. Acesso 03 de nov. de 2020.

SANTOS, R. S. S. **Caminhos Formativos para Inserção da Educação Ambiental no Currículo de Formação de Professores**. *Revista Observatório*. Palmas, v. 5, n. 1, p. 134-157, 2019. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6466>. Acesso 08 de mai. de 2019.

SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomás Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte, autêntica, 2009.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *BIOETHIKOS*. São Paulo, v. 3, n. 1, p. 121-126, jan./jun.2009.

SOUZA, M. I. P. de; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de cultura: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPIVAK, G. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUÁREZ, D. **Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e SILVA, Vivian Batista da. *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **Narrativas, autobiografías y formación en Argentina: investigación, formación y acción entre docentes**. En: SOUZA, E. C y SOUZA, I. F. (Org.). *Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

_____. **Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación**. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.) *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa formação*. Salvador: EDUFBA, 2015.

_____. DÁVILA, Paula Valeria. **Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: uma modalidade de investigación interpretativa y estrategia de formación de docentes**. In: SOUZA, E. C. de. (Org.) *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.01, p.387-416, abr. 2011, p. 386- 416. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a18.pdf>> Acesso: 08.12. 2019.

_____. Docentes, narrativa e investigação educativa. La documentación narrativa de las practicas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLINK, I. et all. La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires. Noveduc, 2007. In: SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; CASTILHO, Flávia F. de. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: saberes docentes em diálogos de formação de professores. **ANPED, Sudeste, 2014**. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/tiago-ribeiro-flc3a1via-castilho-carmen-sanches-sampaio.pdf>>. Acessado em 10.12.2019.

_____. **La documentación narrativa de experiencias pedagógicas**. Uma estratégia para la formación de docentes. Buenos Aires, 2005. Documento disponível em <<https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf>>. Acesso em: 14.12.2019.

WALSH, C. **La educación intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

_____. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2005.

_____. **Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial**. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

_____. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas decoloniales de nuestra época**. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala, 2008.

_____. **Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas**. Visão Global. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, jan/dez. 2012.

_____. (org.). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 1 ed., Ecuador: Abya Yala, v. 1, p. 15-18, 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual In: SILVA, Tomás Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICE 1: Nota técnica

	<p>Universidade de Brasília – UnB Faculdade de Educação – FE Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de pesquisa: Processos Formativos e Profissionalidades Orientadora: Rita Silvana Santana dos Santos Mestranda: Érica Ferreira da Silva</p>	 <p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p>
---	--	--

**NOTA TÉCNICA Nº 001/2020 MESTRADO PROFISSIONAL DA UNIVERSIDADE DE
 BRASÍLIA**

INTERESSADA: Secretaria de Educação do Distrito Federal

Assunto: Diretrizes para a construção do currículo considerando as narrativas e identidades dos atores da comunidade

Ementa:

A Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 28º, incisos I, II, III, aponta para a questão da contextualização do currículo em que os sistemas de ensino precisam promover as adaptações necessárias à adequação às peculiaridades de cada região, cada comunidade escolar. Contudo, alguns obstáculos têm dificultado o cumprimento desse direito no âmbito escolar. Recomendam-se algumas diretrizes para viabilizar a construção do currículo frente às narrativas e identidades dos sujeitos da comunidade escolar.

I - RELATÓRIO

1. Com o objetivo de orientar e oportunizar a construção do currículo mobilizando as narrativas e identidades dos sujeitos da comunidade escolar – emite-se a presente Nota Técnica à Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF com o objetivo de apresentar as dificuldades enfrentadas no âmbito escolar para materializar o direito da elaboração do currículo frente às peculiaridades da comunidade escolar devido práticas pedagógicas centralizadas apenas na escolarização, planejamento anual de distribuição de conteúdo por bimestre e subgrupos de trabalhos, e apresentar diretrizes para a construção do currículo identitário que considera as narrativas e identidades dos sujeitos da comunidade escolar.

2. A homogeneização e padronização no âmbito da escola acabam por descaracterizar a educação que preconiza o reconhecimento dos conhecimentos oriundos dentre outros da

experiência dos atores, bem como suas visões de mundo e da vida. O estabelecimento dessa proposição opera de forma silenciosa a calar formas de pensar à margem do padrão. Esta forma de violência intelectual é uma também uma violência epistêmica. Apresenta-se como a violência relacionada a determinado conhecimento, podendo ser entendida como uma forma de exercício de poder simbólico de um ator, grupo ou nação sobre o outro através do conhecimento científico, como forma de invisibilizar este outro (SPIVAK, 2010).

3. A imposição da proposta curricular por um determinado grupo, por uma determinada ideologia, opera a violência epistêmica, pois impossibilita que outros conhecimentos assimilados no e fora do ambiente formativo sejam introduzidos no processo pedagógico. Com isso, reproduz-se uma proposta curricular segregacionista em que os atores têm que se enquadrar nos padrões hegemônicos.

4. A violência epistêmica presente na ação curricular precisa ser reconhecida e enfrentada pelos sujeitos da comunidade escolar. Informação e consciência se tornam elementos decisivos na luta contra todo tipo de preconceito e hegemonia no ambiente educativo. É preciso conceber a tessitura do currículo contemplando, segundo Arroyo (2011), a história dos diversos grupos que lutam por reconhecimento de suas vozes, saberes e experiências, reivindicando o espaço negado à sua própria cultura como um elemento indispensável para a construção de um currículo que priorize todas as culturas, que não oculta aquelas que não se enquadram nos padrões de culturas hegemônicas e etnocêntricas.

5. Numa visão crítica, precisa-se analisar como as práticas curriculares reproduzem o saber de um grupo dominante que manipula o conhecimento e os saberes com base na afirmação de uma hegemonia racional que coloca em desvantagem as minorias desprivilegiadas dos bens culturais. Essa prática quando concretizada na escola não flexibiliza a ação curricular como caminho para acolher os diversos saberes produzidos pelos atores da comunidade escolar.

6. O fato do documento da BNCC (BRASIL, 2017), estabelecer competências gerais e específicas, habilidades e aprendizagens que os alunos precisam desenvolver em cada etapa da educação não preconiza descontextualização da educação, o documento aponta para a necessidade de que os currículos escolares considerem o campo próprio das escolas e do

contexto social, os pensamentos e concepções sobre ensino e educação que neles estão presentes, bem como as questões relacionadas a projetos de vida.

7. A conquista de uma escola democrática, as prerrogativas de Leis, dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que dá corpo à nova ordenação da educação escolar no Brasil, reconhece a escola como instância que tem voz ativa na política educacional, cabendo a ela a formulação e implementação de um currículo que atenda às suas especificidades, pois, por meio dele, é possível articular os mais diferentes saberes, teóricos e práticos, na promoção de uma visão mais contextualizada do currículo na educação.

8. Nesse sentido, este trabalho defende a construção do currículo mobilizando as narrativas e identidades dos sujeitos da comunidade escolar, a fim de corporificar a proposta curricular a partir do lugar de fala dos atores da comunidade, reconhecendo-os como atores-autores dos processos educativos, frente à construção do currículo identitário com todos os segmentos da escola. Tendo em vista que “o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2009, p. 15).

II ANÁLISE

9. O estudo realizado numa escola na Região Administrativa de Arniqueira revelou que as proposições da construção do currículo ocorrem no período da semana pedagógica com a participação de professores, coordenadores pedagógicos e membros da gestão escolar, em que aos demais segmentos da comunidade escolar couberam interagir com a proposta viabilizada por esses sujeitos. O trabalho ficou centralizado em deliberar sobre o planejamento anual da escola frente à distribuição de conteúdo por bimestre, num trabalho de subgrupos separados por níveis de escolarização.

10. As narrativas dos participantes demonstram que mesmo a instituição formativa almejando conceber a construção curricular identitária, a lógica colonizadora tem subsidiado contradições entre o que se deseja para a formação e o que ocorre realmente no cotidiano da escola. Nos relatos ficou evidente o descontentamento da não participação dos alunos, pais e demais sujeitos na construção do currículo, pois isso interferia nas práticas pedagógicas de sentidos da instituição escolar. Os relatos trouxeram ainda os anseios por práticas avaliativas,

democráticas e críticas frente ao currículo da instituição em face da formação de transformação na comunidade escolar.

III - CONCLUSÃO

11. Para oportunizar e contemplar os anseios dos sujeitos da comunidade escolar que trazem em suas dinâmicas sociais os anseios e as lutas dos coletivos, de pessoas invisibilizadas pelo padrão do saber e ser colonial, homens, mulheres, jovens, crianças, trabalhadores, empregados, desempregados que estão, muitas vezes, nas periferias, favelas, vilas, que resistem e lutam contra o viés colonial de “enredamento de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais de forma de dominação e exploração sexual, política, epistêmica, econômica, espiritual, linguístico” (GROSGOUEL, 2010, p. 473). Sugere-se algumas orientações para viabilizar a construção do currículo mobilizando as identidades e narrativas dos sujeitos da comunidade escolar e com os esforços da SEEDF possam tornar realidade a elaboração do currículo identitário nas escolas. As orientações seguem em anexo no apêndice 2.

12. Mediante o exposto, e considerando que a SEEDF defende a construção do currículo frente às narrativas e identidades dos sujeitos da comunidade escolar, e que esta secretaria é dotada pelo Ministério da Educação de poderes para editar medidas legais que articule os diversos sistemas unidades de ensino do Distrito Federal, sugere-se a divulgação das orientações como sugestões para tessitura curricular.

À consideração do Secretário da SEEDF

ÉRICA FERREIRA DA SILVA

SEEDF 2081296

1. De Acordo

2. Encaminha-se à Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF

RITA SILVANA SANTANA DOS SANTOS

Orientadora de Dissertação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília

APÊNDICE 2: Orientações para a tessitura do currículo identitário

	<p>Universidade de Brasília – UnB Faculdade de Educação – FE Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de pesquisa: Processos Formativos e Profissionalidades Orientadora: Rita Silvana Santana dos Santos Mestranda: Érica Ferreira da Silva</p>	 <p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p>
---	---	--

CURRÍCULO IDENTITÁRIO



Construção de sentidos nos processos formativos

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é resultado da pesquisa de dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na linha de pesquisa Processos Formativos e Profissionalidades. Durante o percurso da pesquisa se estabeleceram diálogos com referenciais teóricos e metodológicos que possibilitaram permear a tessitura do currículo da instituição formativa a partir da efetiva participação coletiva da comunidade escolar, considerando as identidades e narrativas de seus atores.

Deste modo, o trabalho tem como objetivo apresentar orientações que viabilizem aos atores da comunidade escolar atuar como atores-autores dos seus processos formativos, construindo um currículo que os representem, tecer o currículo identitário que expresse suas identidades, narrativas, necessidades, interesses, culturas, costumes e conhecimentos.

Os processos formativos por meio do currículo identitário podem favorecer o ensino atrelado à realidade da comunidade escolar, reverberando seu contexto social, cultural e econômico. Trazer para a proposta curricular, a representatividade das comunidades, muitas vezes, excluídas socialmente, dos grupos que lutam por seus direitos negados, onde suas conquistas ganham força com a participação de todos os envolvidos nos processos de formação: educandos, educadores, pais, líderes comunitários, servidores, dentre outros. Os atores das comunidades escolares têm o direito não só ao acesso à educação, mas de atuarem como autores de sua formação.

Nessa perspectiva, o currículo se constitui como lugar, espaço, território, discurso, documento, autobiografia. O currículo pode ser um instrumento identitário, mobilizado pelas identidades e narrativas dos atores da comunidade, expressando o conjunto de intenções projetadas com vistas à formação para um determinado fim, expressando o poder político, ideológico e pedagógico da instituição formativa, num espaço-tempo (SILVA, 2009). Assim, este trabalho espera contribuir para a tessitura do currículo nas instituições formativas considerando as identidades e narrativas de todos da comunidade escolar.

O ensejo da tessitura do currículo identitário é enunciar os processos formativos como mecanismos repletos de intencionalidade que podem trazer a força dos coletivos sociais, que valendo de suas identidades, narrativas e histórias de vida, constroem outras formas de ser, saber, pensar, sentir e fazer para a educação.

TECENDO UMA REDE DE SENTIDOS PARA A TESSITURA CURRICULAR

O currículo é um construto social, que pode ser tecido na interação com as narrativas, identidades e experiências dos atores da comunidade escolar, uma vez que esse instrumento oportuniza sua significação em diferentes contextos sócio-históricos. O currículo da instituição formativa em sua tessitura precisa dialogar com a perspectiva ampla de sociedade, em que as identidades e as dinâmicas sociais são múltiplas, complexas e provisórias. A percepção monolítica de sociedade não potencializa a tessitura do currículo, uma vez que este instrumento possui um sentido e uma intencionalidade, frente às lutas, narrativas, histórias de vida e identidades de seus atores, que não são fixas, mas estão em constante ressignificação.

Nessa perspectiva, surge a necessidade de viabilizar na tessitura do currículo das instituições formativas, a contextualização dos processos de ensino-aprendizagem, mediante a organização e expressão dos conhecimentos da coletividade, conferindo a estes o reconhecimento das culturas, das peculiaridades da comunidade, que se tornam inextrincáveis na proposta do currículo identitário. Conforme expressa Arroyo, é preciso “abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogo entre conhecimentos” (ARROYO, 2011, p.38).

A tessitura do currículo identitário é para a superação da visão fatalista da realidade como permanente e imutável, evocando a compreensão de que ela é construída por atores sociais e estar em constante movimento de transformação. Considera que a instituição mesmo sob um sistema torneador de formação, precisa fomentar medidas para embasar a tessitura do currículo. Nesse sentido, o currículo identitário tem a proposta de viabilizar as instituições formativas:

- 1) trazer sua identidade em face da pluralidade de contextos sociais;*
- 2) significar os processos formativos com a identidade da comunidade escolar, na qual o desenvolver das ações prima pelo atendimento de seus anseios e necessidades;*
- 3) possibilitar o direcionamento da proposta de trabalho da instituição comprometida com formação ampla, fortalecida e consolidada com as metodologias/pedagogias decoloniais, baseada na não neutralidade frente à diversidade dos contextos.*

A tessitura da proposta curricular precisa estar retroalimentada em todo processo pelos elementos expressos na figura.



A tessitura do currículo identitário possibilita a instituição formativa fundamentar seus processos de ensino:

** Na visibilidade das identidades, narrativas, histórias de vidas, costumes, conhecimentos da comunidade escolar, construindo um currículo com os atores e não para eles;*

** Na valorização da formação pautada na realidade da comunidade, reconhecendo as especificidades do contexto escolar.*

PRÁXIS EM TORNO DO CURRÍCULO IDENTITÁRIO

A tessitura do currículo identitário está ancorada em ações institucionais que propiciam a instituição formativa:



A tessitura do currículo identitário permite construir nos processos formativos, referências de pertencimento e de identidade, considerando que as comunidades escolares são formadas por pessoas que pertencem a grupos distintos, que possuem conhecimentos, culturas e histórias de vidas específicas, e esses aspectos precisam ser considerados na tessitura do currículo.

TESSITURA CURRICULAR

Por onde começar?

1) Conheça a comunidade escolar

Identifique as características socioculturais e econômicas da comunidade escolar.

Maneira

* Promova ações coletivas com todos os segmentos da comunidade.

2) Contextualize as ações escolares

Retroalimente todo o processo educativo com a realidade da comunidade, considerando as experiências, narrativas e identidades dos atores.

Maneira

* Corporifique as práticas educativas no espaço-tempo da comunidade; disponibilize momentos de reflexão, escuta, espaço de avaliação e reestruturação do processo formativo.

3) Potencialize a participação

Favoreça o envolvimento dos atores da comunidade com o cotidiano da instituição.

Maneira

* Propicie um ambiente escolar coletivo, dialógico e democrático, por exemplo: realize projetos que envolvam a comunidade; encontros para roda de conversas; página nas redes sociais para se comunicar com as famílias e moradores da comunidade; realize *workshops*, palestras e debates com temas relevantes para a comunidade; dentre outros eventos que atendam a realidade e interesses dos atores.

As ações institucionais ao viabilizarem a tessitura e a aplicabilidade do currículo identitário estarão também fundamentando o ato formativo com a autoria, pertencimento e valorização das identidades de seus atores, considerando os aspectos relevantes para os processos formativos:



A luta e a resistência dos coletivos sociais da comunidade serão em prol da decolonialidade do poder, do ser e do saber, outra episteme que emana o caráter identitário, a fim de contextualizar e significar os processos formativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011;

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte, autêntica, 2009.

APÊNDICE 3: Termo de Consentimento e Esclarecido

	<p>Universidade de Brasília – UnB Faculdade de Educação – FE Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de pesquisa: Processos Formativos e Profissionalidades Orientadora: Rita Silvana Santana dos Santos Mestranda: Érica Ferreira da Silva</p>	 <p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p>
---	--	--

Termo de Consentimento e Esclarecido

Caro Educador,

Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada **Currículo e representações: entre o vivido e o narrado – uma experiência escolar** sob a orientação da Prof.^a Dra. Rita Silvana dos Santos, na área de Desenvolvimento Profissional e Educação, no curso de mestrado profissional em Educação no programa de pós-graduação em Educação ofertado pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB).

Para dar continuidade a essa pesquisa, solicito a sua participação na entrevista narrativa/entrevista semiestruturada, esclarecendo-lhe que as informações coletadas serão mantidas em total anonimato e utilizadas exclusivamente neste estudo.

Desde já agradeço a sua colaboração, apoio e empenho.

Atenciosamente,

Érica Ferreira da Silva - Matrícula UnB nº 18/0146513

Eu _____ declaro que fui devidamente informado (a) sobre os objetivos e justificativas deste estudo de forma clara e detalhada e que concordo em participar da entrevista.

Data: _____/_____/_____.

Assinatura do participante _____

Assinatura do pesquisador _____

APÊNDICE 4: Roteiro para entrevista - semiestruturada

	<p>Universidade de Brasília – UnB Faculdade de Educação – FE Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de pesquisa: Processos Formativos e Profissionalidades Orientadora: Rita Silvana Santana dos Santos Mestranda: Érica Ferreira da Silva</p>	
---	--	---

Roteiro para entrevista – semiestruturada – professor (a) do CAIC Professor Walter José de Moura, Areal, DF.

Questionamentos

Como foi sua trajetória de vida até chegar ao CAIC Professor Walter José de Moura?

Como você percebe a proposta curricular da escola e de que forma ela o (a) afeta? Por quê?

Como ocorreu o processo de elaboração da proposta curricular?

Como você percebe a relação entre a proposta curricular e o cotidiano do CAIC?

Para você que aspectos devem ser considerados na construção de uma proposta curricular? Por quê?