

## **O CICLO DE FORMAÇÃO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: ENTRE A TRADIÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

SOUZA, Elaine Constant Pereira – UERJ – constant.ela@uol.com.br

GT: Currículo / n.12

Agência Financiadora: Sem Financiamento

### **Uma política curricular tecida nas multiplicidades de representações sociais do tempo.**

Neste trabalho, sem a pretensão de trazer a verdade sobre as práticas cotidianas de uma escola pública, parto da análise de um diário de uma professora escrito em 2000 e 2001 e a repercussão dos dilemas docentes mediante as novas propostas curriculares na rede municipal do Rio de Janeiro. Um tempo marcado por mudanças que se configuraram na *Multieducação*.<sup>1</sup> Também um tempo no qual as professoras recebiam orientações, discutiam, assumiam ou se rebelavam contra a política curricular. Algumas questões orientaram esta análise: Como as professoras lidam com o tempo de aprendizagem alargado? Por que a avaliação domina corações e mentes no interior da escola? Tais indagações me levaram a examinar os desdobramentos que derivaram da *Multieducação*: o Ciclo de Formação, a nova organização do tempo escolar e a avaliação discente.

Em 1999, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro vislumbrava a necessidade de buscar novas experiências para o trabalho docente e nova forma de proposta para o currículo a ser adotado para as séries iniciais do ensino fundamental: o Ciclo de Formação. A maior preocupação centrava-se na possibilidade de os alunos avançarem em sua trajetória escolar, evitando reprovação e repetência.

A iniciativa para essa organização do ensino, em oposição à seriação, sinaliza uma tendência na área da Educação. Ao mesmo tempo, verifica-se uma heterogeneidade muito grande entre as duas propostas, tanto na concepção como em seus desdobramentos de reorganização efetiva. Assim, um novo currículo elaborado a partir de uma organização mais plástica, considerando as características, as singularidades e os conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos, passa a ser considerado pela *Multieducação*.

---

<sup>1</sup> *Multieducação* consiste numa proposta educacional e curricular, em forma de livro, encaminhada a toda a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Disponível em [www.rio.rj.gov.br/multirio/cime/ident.html](http://www.rio.rj.gov.br/multirio/cime/ident.html).

Essa concepção revelou preocupação com o cotidiano escolar, ao fixar uma base temporal que extrapola a tradição de associar o ano letivo ao ano civil e dotar a escola, professores e alunos de uma flexibilidade que permita um amadurecimento recíproco. Na nova base temporal, os discentes estão definidos fundamentalmente pelo grupamento etário, fazendo com que os objetivos de cada ciclo sejam modulados pelas características desses recortes cronológicos, que delineiam as necessidades a serem atendidas pelas atividades curriculares. Tal proposta, ainda vigente, baseada nas teorias construtivistas e sócio-interacionistas, contempla um bloco de três anos para a alfabetização de crianças entre 6 e 8 anos de idade.

Desse modo, o ciclo procura acompanhar as características dos alunos em suas diferentes idades e situações socioculturais. Com isso, contribui para respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada criança, além de favorecer a organização coletiva e interdisciplinar da escola. Portanto, a avaliação no ciclo só pode ser processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa.

Isto revela que o bloco de três anos para a alfabetização compreende a inexistência de reprovação do aluno, o que sugere questionamentos acerca das concepções sobre a temporalidade escolar: Como proporcionar a aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita mediante uma lei e seus desdobramentos cotidianos para professores e alunos? Assim, essa proposta desencadeou preocupação entre os professores da rede, pois foi considerada como estratégia para confundir baixos índices de evasão e reprovação com qualidade de ensino.

A concepção de ciclo articulava, inicialmente, um conjunto de aspectos inseparáveis. Vislumbrava uma visão de democratização da escola como garantia de acesso e permanência, concebendo que a escola só se justifica quando explicita a relação de seus objetivos e atividades, consubstanciados em seu currículo. Não se trata, por conseguinte, de democratizar qualquer escola. Pretendia-se uma escola que se propunha a ser importante para seus alunos, que os tomasse como sujeitos, que não negligenciasse os conhecimentos apropriados a partir da história de cada um.

Entende-se que a organização seriada, arraigada na tradição de fragmentação do conhecimento do trabalho docente, apresentando blocos estanques em que se

transformaram as séries iniciais e as finais do ensino fundamental, está disposta como um obstáculo a ser transposto por professores e alunos da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Nesse sentido, a tentativa de democratização na escola pública, ainda que ambígua, tem sido uma proposta marcante no âmbito das políticas públicas educacionais, por intervirem nas multiplicidades de representações sociais do tempo.

Ao analisar a questão as propostas de ensino desenvolvidas pelos professores, bem como as opções pedagógicas encontramos-nos diante da escola que tão bem conhecemos, com seus tempos hierarquizados, seqüenciados e padronizados. Eles são fragmentos das marcas na formação profissional. Assim, a temporalidade é entendida e organizada em atividades de forma progressiva, como condição para as etapas subseqüentes e rigorosa garantia de continuidade. Se considerarmos que a participação na elaboração e avaliação curricular desperta maneiras bem diferenciadas de envolvimento pessoal e coletivo, a adesão ou a rejeição pode ser evidenciada nos documentos produzidos por professores. A recusa aparece como uma contestação às imposições oriundas das decisões ou sugestões, em que a autonomia individual e as condições para a prática docente parecem ameaçadas diante de uma nova proposta. Segundo Viella (2003), “a noção de tempos espacializados não esgota as possibilidades da dimensão mais qualitativa e subjetiva da temporalidade humana, expressa por um tempo recheado de valores e significados.” (p.156).

Deve-se assinalar que as decisões políticas mantêm a centralização em competências oriundas de decisões definidas fora do cotidiano escolar. Concordo, pois, com Santos (2004), no sentido de que as concepções de tempo e temporalidade, uma lógica da modernidade ocidental, ao se pautarem numa racionalidade totalizante – que abrange uma multiplicidade de mundos e tempos –, e hegemônica na qual é reduzida a concepção linear do tempo, acabam por contrair o presente e expandir o futuro, pois, “quanto mais amplo a futuro, mais radiosas são as expectativas confrontadas com as experiências do presente” (p. 779). Essa idéia de linearidade, predominante, nos países centrais do sistema mundial, cria os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam. Tal lógica, assentada nas hierarquias entre temporalidades, “produz não-existência, declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado” (p. 785). Nesse sentido, a história é apresentada com

sentido único e conhecido, ordenados a partir da idéia de progresso, revolução, modernização, crescimento, globalização.

É nesse sentido que o autor, chama a atenção para o momento de transição no qual vivemos, em que se faz necessária uma “sociologia das ausências” (idem), que valorize a riqueza social e evite o desperdício das experiências sociais cotidianas, bem como das outras temporalidades, tornando visíveis às iniciativas e os movimentos alternativos. Isto significa “expandir o presente e contrair o futuro” (idem), ao revelar a imensa diversidade de experiências sociais que não podem ser explicadas por uma teoria geral. Para ele, “o que está em causa é a ampliação do mundo através da ampliação do presente. Só a partir de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente.” (p. 785).

Traduzindo o relato profissional um contexto em que faz diferença o fato de o trabalho docente ser realizado por mulheres, pode-se partir em busca das teias acerca das concepções de tempo que nos aprisiona, assim como das trilhas para forjar formas de agir e pensar numa concepção mais democrática, que se apresenta como autonomia de ação e pensamento. Portanto, as mulheres professoras, pesquisadoras do cotidiano escolar, mostram que não importam se falam do presente, o passado ou se especulam sobre o futuro: o que interessa é, o tempo dentro do qual estão falando sobre o tempo, isto é, o presente.

### **Admirável mundo novo<sup>2</sup>**

Vocês que fazem parte dessa massa  
Que passa nos projetos do futuro,  
É duro tanto ter que caminhar  
E dar muito mais do que receber...

A epígrafe acima nos leva a questionar as expectativas de mudanças, de transformação na Educação. Põe em destaque, como um traço fundamental, a intencionalidade de uma reforma educacional. Uma proposta para inovação não ocorre despreziosamente, sem interesse, seja ele explícito ou não. Uma ação inovadora responde a determinadas intenções e se faz orientada por fins específicos. Toda novidade

---

<sup>2</sup> Tomo emprestado o título de uma música de autoria de Zé Ramalho.

tem a pretensão de promover mudanças, esse é seu fim último. Para Farias (2003), a inovação educacional é intencionalmente deliberada e conduzida com a finalidade de incorporar algo novo, que resulte em melhoria no âmbito da instituição escolar, em suas estruturas e processos, visando ao êxito de sua função social.

Com isso, pretendia-se provocar sérias transformações no interior da sala de aula, pois as turmas organizadas, por meio de aproveitamentos, passariam a um novo tipo de organização. No lugar de trabalhar com todos os alunos pretensamente detentores de um mesmo saber, já construído anteriormente, as salas de aulas compunham-se de grupos orientados pela idade e com situações educativas diferenciadas, isto é, alunos em processo de alfabetização e alunos alfabetizados partilhavam o mesmo ambiente. Nesse sentido, um único planejamento não parecia viável para um dia de trabalho. Isto exigiu atividades variadas e diversificadas – conforme a nova orientação –, a fim de dar conta de mais um dilema na/da sala de aula: a aprendizagem que acontece lentamente, segundo um grupo de professoras.

Convém ressaltar que, inicialmente, a proposta do Ciclo de Formação compreendia a correção do fluxo escolar. Assim, um aluno com idade de 6 anos cursaria o ciclo num período de 3 anos; de 7 anos, em 2; e de 8 anos, em 1, pois a SME considerou que “a etapa em que eles se encontram em seus processos mentais permitirá que, em um ano letivo, possam ‘dar conta’ do currículo planejado”, conforme análise do Documento Preliminar do 1º Ciclo de Formação (2000, p. 4).

Há o caso, por exemplo, de um aluno com 8 anos, que chegou à escola sem estar alfabetizado e foi matriculado no 3º ano do ciclo, criando um dilema para o professor, pois, como poderia o aluno, nessa situação, ir para o sistema seriado (3ª série), eis que apresentava condições mínimas de aprendizagem? Quantas dúvidas desse tipo foram suscitadas a partir da questão do tempo na nova proposta de escolarização!

Para Antonio Viñao (1998), o tempo – junto com o espaço e a linguagem – compreende um dos aspectos substanciais, fundamentais, do viver humano. Como conseqüência de sínteses e relações entre um antes e depois, o tempo é uma construção social aprendida e interiorizada. Os diferentes tempos sociais, os ritmos da vida cotidiana, constituem um contexto que determina um testemunho de aprendizagem. Para esse autor, a

distribuição do tempo escolar representa um dos elementos fundamentais da organização escolar, pois, sendo uma construção social historicamente influenciada por transformações, implica uma determinada vivência “institucional e pessoal, cultural e individual” (p. 5).

Essa “arquitetura temporal” (Idem, p. 130) se caracteriza por uma variedade de tempos vividos não somente por professores e alunos, mas também pelas famílias e pela comunidade em seu conjunto, mediante sua inserção e relacionamento com outros ritmos e tempos sociais. Portanto, investigar o uso desse tempo permite entrever os processos de configuração temporal na “micro-história de uma escola” (Ibidem), evidenciando a organização do dia-a-dia na sala de aula e a distribuição das atividades que nela têm seu lugar, pois refletem certas concepções pedagógicas, uma determinada hierarquia de valores e algumas formas de gestão escolar, enunciando, assim, uma cultura escolar.

É sabido que, desde as sociedades mais antigas, a realidade de mulheres e homens é marcada por um controle temporal que parte da necessidade de um instrumento organizador do cotidiano: o calendário. Esse instrumento, sobretudo como objeto social, além de possibilitar certo poder, segundo Le Goff, implica que “toda a vida cotidiana, afetiva, fantástica, de uma sociedade dependa do seu calendário” (1984, p. 265). Assim, o “recomeçar” e o “reviver”, característicos das ações humanas, instituem uma cronologia para a criação de histórias pessoais e coletivas, se considerarmos que os anos, meses e dias estão relacionados com acontecimentos cotidianos.

Pensar no calendário sem pensar na distribuição do tempo escolar é negar a história cotidiana da Educação. A cultura é marcada por uma distribuição de tempos e de atividades que nela têm seu lugar: os anos, meses, semanas e dias, que se constituem numa seqüência de momentos ao longo de processos e ações que viabilizam a criação de um currículo próprio, visto que a configuração temporal evidencia uma proposta teórica e prática.

Para Macedo (1999), essa temática do tempo escolar é pouco explorada pelos estudos curriculares, embora esteja presente nas preocupações de professores e pesquisadores de campo. Nesse sentido, esse silenciamento vem contribuindo para um dos componentes mais fortes da naturalização: a tradição. Para essa autora, a questão do tempo na sociedade ocidental é uma das fortes tradições com que convivemos na Modernidade. A autora advoga que a flexibilidade do tempo escolar precisa se dar num horizonte maior do

que um ano, pois a construção de conceitos, pela maioria dos alunos, é um processo que tem demorado mais do que isso. Sugere que as propostas curriculares possuam tempos mais flexíveis, pois, numa proposta curricular, o que está realmente em questão é o modelo pedagógico e, dentro dele, a distribuição do tempo, mas isso implica uma discussão sobre alternativas – a oficial e a de cada pessoa.

Nesse sentido, há uma confrontação entre o que professores interiorizaram com a vivência de uma determinada sistematização da distribuição do tempo e das atividades escolares no ofício profissional e a difusão das inovações e reformas educativas que introduziram uma outra lógica temporal para a escola, constituindo-se, assim, num dilema que parece ter afetado, de forma bastante expressiva, as concepções, valores e crenças docentes.

Estudando a formação e o desenvolvimento didático dos professores e sua atuação nas salas de aula, Zabalza (1994) examina os dilemas com os quais os professores se confrontam nas práticas docentes. Para o autor, os dilemas<sup>3</sup> se relacionam às tensões que existem, em cada situação concreta, entre o professor, a sociedade e a natureza do controle que este profissional tem de exercer sobre os alunos na escola. Conforme esse autor, essas situações conflituosas refletem bem a idéia do imediatismo e da ilogicidade da situação com a classe, além do particular afrontamento que o professor faz. Os dilemas, pois, parecem constituir o coração do agir profissional do professor, se considerarmos que são inevitáveis.

As preocupações dos professores sobre a implementação de políticas educacionais aparecem nas citações do diário, percebe-se que há um confronto com as reformas curriculares, pois parece que são acompanhadas do uso pessoal de saberes do professor, mas também implicam uma relação social entre esses mesmos saberes nos grupos, instâncias e indivíduos que os produzem. Dessa forma, o diário vai apresentando as microestruturas dos fatos cotidianos e as idéias expostas por diferentes mulheres, embora inseridas na mesma escola, mostrando a repercussão com as mudanças realizadas.

---

<sup>3</sup> Ao considerarmos que os dilemas, segundo o autor, podem ser entendidos como todo conjunto de aspectos que as professoras apresentam na forma de problemáticas e se constituem como foco constante de incerteza e reflexão, as ações cotidianas dos professores podem mostrar-se, de forma explícita, por meio de comentários sobre o andamento da aula, o progresso dos alunos e outros temas.

No diário, encontrei um relato que explicita uma das maiores preocupações ou dilemas evidenciados por uma colega com a implantação de outra lógica temporal: uma professora declara “*diz estar preocupada com os alunos analfabetos. Ela considera a promoção desses alunos como uma atitude que gera preocupação*”. No entender dessa professora, percebe-se uma contradição detectada no cotidiano escolar dos professores. No diário, é possível observar que os docentes estabelecem uma correlação direta entre as medidas adotadas: promover o aluno e, simultaneamente, cobrar-lhe o domínio de conteúdos.

Dessa forma, um novo professor pressupõe um novo estudante. Tal assertiva é ponto fundamental para a abordagem da proposta construtivista, ao conceber professor e aluno como sujeitos capazes de equacionar problemas por meio de subjetividades flexíveis e eficazes. Ao professor construtivista, cabe o papel de mediador e equilibrador de situações de aprendizagem, de interação e de conflitos que ocorrem na sala de aula. Assim, não compete a esse profissional apenas transmitir o que ele sabe ou o que já se encontra sistematizado, mas compreender conceitos e vivências revelados pelos alunos a partir de seu universo sociocultural.

Trata-se de um movimento de convencimento, que implica a compreensão sobre a maneira como se está intervindo no trabalho das professoras e no cotidiano escolar, pois as imposições feitas pela SME/RJ, no caso pedagógicas, evidenciam que as diferentes propostas foram sendo apresentadas pelos órgãos oficiais da administração, mas sua realidade é desconhecida, ou mesmo ignorada, por aqueles que elaboram as propostas e organizam sua implementação, assim como é ignorada a realidade de pais e alunos, ao se considerar a ênfase nos aspectos psicológicos presentes na *Multieducação*.

Existe uma lógica própria nos saberes docentes, circunstâncias pessoais e profissionais que sugere uma cultura peculiar criada pelos profissionais ao longo do tempo, de forma que estes não aceitam passivamente as diretrizes emanadas dos centros político-administrativos. Portanto, constata-se uma percepção e uma leitura próprias dessas diretrizes para adotá-las, camuflá-las, recusá-las, enfim reapropriar as possibilidades no contexto escolar. Segundo Viñao (2000), os professores, frente às novas exigências que lhes são colocadas pelos propositores de mudanças, fazem o que podem, e como podem, dentro de suas circunstâncias concretas. Assim, parece que as propostas de modificação não provocam

ruptura total com o usual, tampouco adesão cega, mas se infiltram no já existente, sendo, em algumas ocasiões, reinventadas e, em outras, questionadas ou confrontadas com a realidade.

Algumas situações presentes no diário ilustram que, diante das inquietações e conflitos com as novas exigências para o cotidiano escolar, que evidenciam a diversidade de usos e saberes, ocorre uma reapropriação nos saberes docentes. Nesse sentido, o cotidiano escolar é marcado por uma diversidade de micropráticas de alfabetização cercadas por um intenso movimento de interação e comunicação entre os professores. Assim, diferentes concepções passam a conferir ao espaço escolar e ao uso do tempo um campo de confronto, o que parece confirmar a análise de Oliveira (2003):

Na realidade cotidiana há sempre locais e situações onde táticas e alternativas são postas em prática, de modo a minimizar os problemas vinculados às normas conservadoras, evitar os efeitos dessa e de outras políticas, o que nos permite, por um lado, afirmar a permanência de um certo espaço de autonomia dos sujeitos sociais [...] (p. 104).

Este processo vivido pelos professores, com misturas de fazeres e saberes, pela característica de transmissibilidade que possui, pode causar interferência na formação das identidades individual e coletiva e no desenvolvimento de práticas curriculares diárias, tendo em vista que o profissional eventualmente se propõe a ensaios de mudanças no trabalho pedagógico e realiza questionamentos críticos sobre as alterações propostas pelas políticas oficiais. Desse modo, os “professores, ao se apropriarem e utilizarem as regras que lhes são aparentemente impostas, desenvolvem práticas que nem podem ser, de modo inequívoco, identificadas somente como regulação ou com a emancipação social” (Idem).

Nessa perspectiva, a escola cria sistemáticas de ação em resposta à política, expressando, quase sempre, um compósito de práticas novas ao lado de outras, consolidadas pela tradição, fazendo surgir inúmeras alternativas, não previamente determinadas, pois “a tática é a arte do fraco” (Certeau, 1994, p. 101), portanto um processo que não dispensa tensões, conflitos e muita engenhosidade.

Cada professor possui uma concepção de temporalidade distinta, com critérios, concepções teóricas e práticas que informam sua subjetividade. Nesse sentido, quando se considera a cultura escolar em geral, e da sala de aula em particular, verifica-se por que os

professores apresentaram dúvidas num sistema de avaliação diferente do seriado. Formulam-se, então, algumas questões: Será que a concepção de avaliação mudou significativamente com o ciclo? Como avaliar sem lançar mão dos conceitos e notas antes utilizados? Que dificuldades as professoras encontraram em sua tarefa avaliativa?

Além das fragilidades das condições de trabalho para assegurar uma proposta, essa nova estruturação curricular trouxe um dos maiores impasses profissionais para o professor, isto é, o possível afrouxamento das exigências e debilidade aos domínios dos conteúdos escolares pelos alunos. Isto não representava a melhoria da qualidade da escola pública, tampouco uma concepção democrática para todas as pessoas envolvidas no cotidiano escolar. Para os docentes, as novas propostas avaliativas pareciam evidenciar menor domínio dos conhecimentos considerados imprescindíveis para as séries finais.

Destaca-se a importância que as professoras atribuem aos conhecimentos para o prosseguimento dos alunos nos estudos. Ler e escrever parecem ser critérios fundamentais para a vida escolar. São aquisições que possibilitam o entendimento dos conhecimentos desenvolvidos num local apropriado para essa prática social, no caso uma escola. Dessa forma, os professores apresentam suas críticas à qualidade dos alunos, à escolaridade nas escolas da rede pública municipal, percebendo que são destinados socialmente a status mais baixos.

Sob certo aspecto, essa mudança na temporalidade e na sistemática de avaliação significou uma quebra no cotidiano docente, pois o professor considerou, ao receber a nova proposta, suas concepções anteriores, baseando-se em suas experiências e crenças docentes. Isto foi considerado como uma atitude de resistência, que, segundo Macedo (1999), não é desprovida de sentido:

Toda resistência tem uma historicidade que precisa ser buscada, se pretendemos efetivamente entender o que se passa, modificar o que existe. Desqualificar as resistências pode ser o primeiro passo para a imposição de currículos que não serão cumpridos. As resistências são manifestações de alternativas. Cada professor tem, construídas a partir de suas experiências, alternativas e uma proposta estabelecida. O currículo vivido no interior das escolas está sempre dialogando com ela (p. 1).

### **Vozes docentes: os rastros da invenção cotidiana**

O Ciclo, baseado na perspectiva do desenvolvimento humano e em uma nova organização do temporal, estabeleceu um discurso quanto à dimensão macro da Educação; disseminou novas teorias pedagógicas; instituiu uma nova legislação e normas de ensino que afetaram a organização da escola e o cotidiano das salas de aulas, além de estabelecer um impasse para a docência: Como realizar a avaliação da aprendizagem discente?

Ficou nítido que uma temática oriunda de inovação advinda da instância administrativa acabou criando um dilema para os professores, ao evidenciar o cotidiano escolar, a docência e seus novos problemas. Nesse contexto, as políticas públicas chegam ao cotidiano trazendo práticas sociais institucionalizadas e relacionadas ao “mercado do entusiasmo”, no dizer de Libânio (1998).

Mais recentemente, pesquisas sobre o tema das inovações no currículo vêm buscando caminhos e direcionando o foco para o estudo do cotidiano escolar, em particular das práticas de escrita dos docentes. Tais estudos indicam que registrar o não-documentado passa a ser de grande interesse para a compreensão da complexidade da escola. Dessa forma, considerar como significativo o trabalho docente pressupõe valorizar o dia-a-dia de professores como algo para ser narrado e eternizado no papel. Para Alves,

uma das maiores dificuldades de se trabalhar com o cotidiano, muitas vezes, é tentar convencer aquelas que o fazem de que fazem coisas importantes. É quase impossível que as professoras entendam que o que criam é algo que pode interessar a outras, e que, por isto, devem registrá-lo. Muito poucos percebem que as conversas de todo dia que têm entre si deveriam ser escritas ou gravadas, porque revelam aspectos importantes sobre os processos pedagógicos, didáticos ou curriculares, que de nenhuma outra forma podem ser entendidos, analisados e organizados, e por que interessam tanto aos que a ouviram. As professoras acham, sempre, que aquilo que fazem não tem importância... ‘pois todo mundo faz’ (1998, p. 7).

O diário mostra como foi concebida a ação dessa política pelos professores, profissionais responsáveis por seus encaminhamentos e desdobramentos, o que, inclusive,

vigora até os dias atuais, atribuindo-lhes o papel de executores ou aplicadores das propostas emanadas fora do contexto escolar. Todavia, os relatos revelam que partir dos espaços onde se exercem os poderes de nossos saberes implica que

as coisas que entram na página são sinais de uma ‘passividade’ do sujeito em face de uma tradição; aquelas que saem dela são as marcas do seu poder de fabricar objetos. No final das contas, a empresa escriturística transforma ou conserva dentro de si aquilo que recebeu do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior (Certeau, 1984, p. 226).

Este é o poder da escrita, pois o registro dá conta da existência de um momento, acontecimento ou de uma história. Isto possibilita superar a temporalidade imediata da voz e o instante em que se articula uma outra forma de comunicação. Desse modo, a prática escriturística é um imenso espaço cultural que viabiliza a ampliação da “fronteira de sua efêmera temporalidade com o descobrimento de outra forma de tempo: a imediata temporalidade da memória” (Lledó, 1998, p. 102). Assim, convertendo a voz em signos para os olhos, o tempo da vida humana adquire uma nova consistência, pois a escrita aponta uma organização para pensar a realidade sobre o papel em branco e as intenções sobre o mundo.

Depreende-se que a análise de documentos produzidos por professores pode contribuir para o entendimento da implantação das reformas no cotidiano, uma vez que as propostas governamentais nem sempre são acolhidas pelo corpo docente, que ora burla, ora silencia, construindo táticas de resistência ao que está sendo implementado.

É importante, portanto, analisar como os assuntos do cotidiano mais importantes no contexto escolar foram apresentados por meio da escrita, de forma a possibilitar o exame de uma vida profissional,<sup>4</sup> pois novos assuntos que emergem da rotina de alunos e professoras podem apresentar-se sob a forma de narrativa. Para Pais (2003), o entendimento do que é rotina e do “nada de novo” no cotidiano compreende um significado ambíguo, uma vez

---

<sup>4</sup> Ao considerar que as mulheres estão no espaço dito profissional durante o dia, constata-se a importância de pensar nesse período de tempo, no processo de formação profissional.

que, na vida cotidiana, sempre há a possibilidade de irromper uma novidade que não deixa marcas de visibilidade.

Certeau (1994) indica que os rastros deixados no cotidiano podem contribuir para o entendimento das “artes de fazer”, presentes nas maneiras do viver cotidianamente. Isto significa que as explicações psicológicas, sociológicas ou psicopedagógicas, freqüentes nas propostas oficiais, podem esbarrar na simplicidade e, ao mesmo tempo, na complexidade de uma situação cotidiana. Certeau ensina que

Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural [...]. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisdisciplina (p. 41).

A partir da explicação de Certeau (1994), é possível perceber as maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem das políticas oficiais, que se fazem acompanhar de “invenções cotidianas”,<sup>5</sup> provenientes dos professores e alunos.

Assim, o diário profissional mostra outras situações com referência à escrita docente. Ao analisar a prática escriturística e seus usos, Certeau (1994) aponta que registros “fabricados” (p. 39) podem trazer à tona registros privados, cotidianos ou marginais. Essas vozes – manifestadas nas escolhas do que parece mais importante aos docentes – representam os praticantes da escrita cotidiana, evidenciando suas “maneiras de utilizar” uma folha em branco, bem com os modos de pensar o mundo e apresentar uma determinada realidade.

Desse modo, o diário mobilizou minha atenção para as diferentes culturas, relatos e práticas, aludindo aos códigos e às regras relacionados a características das identidades docentes, bem como à expressão e às representações dos tempos escolares. Assim, foi possível perceber as formas de socialização infantil vivenciadas na escola, bem como as práticas que se consagraram como tradição na profissão docente.

Mas o que chama atenção nos relatos dos professores, diante da teorização de uma nova proposta, é o fato inegável de que já existem outras alternativas curriculares em curso

---

<sup>5</sup> O título que Certeau dá a seu livro me permite pluralizar o termo.

no cotidiano escolar, que são alteradas pelas medidas oficiais. Entretanto, sabe-se que estas nunca terão andamento na forma de um modelo proposto, porque, na escola, interagem várias representações sobre Educação, circulando e ganhando militantes de uma determinada proposta pedagógica, ora de adesão, ora de oposição, pois sempre haverá propostas conflitantes, ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

Assim, conclui-se que, no interior do espaço escolar, as pequenas ações cotidianas viabilizam compreender como se reinterpreta as reformas e o fazer curricular, como uma produção de sentidos criada em múltiplos contextos, bem como a natureza pessoal e social do currículo.

### Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda. “Cozinha e escola: algumas aproximações possíveis”. *XXI Reunião Anual da ANPED*, Caxambu: cd-rom, 1998.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. “Repercussão das políticas educacionais na escola: inovação, mudança e cultura docente”. *26ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: cd-rom, 2003.
- LE GOFF, Jacques. “Documento/monumento”. In: *Memória-história*. Lisboa: Imprensa Nacional/Enciclopédia Einaudi, 1984, pp. 260-92.
- LIBÂNEO, J.C. “Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?”. *Revista de Educação AEC*. Brasília, ano 27, nº 109, 1998, pp. 74-93.
- LLEDÓ, Emilio. *El silencio de la escritura*. Espanha: Espasa Calpe, S. A., 1998.
- MACEDO, Elizabeth. “Currículo e tempo: a organização em ciclos”. Rio de Janeiro: *Secretaria Municipal de Educação*, 1999 (mimeo).
- OLIVEIRA, Inês B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Souza (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Documento Preliminar: 1º Ciclo de Formação*. Fascículo 1, 2000.
- VIANA, Maria José Motta. *Do sótão à vitrine: memórias de mulheres*. Belo Horizonte: UFMG, 1995.
- VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. Entre relógios e ritmos: a experiência do tempo no cotidiano dos professores. In VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (org.). *Tempo e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Espanha: Editorial Ariel, S.A, 1998.

\_\_\_\_\_. “Culturas escolares y reformas (sobre la natureza histórica de los sistemas e instituciones educativas)”. *TEIAS: Revista da Faculdade de Educação/UERJ*, nº 2, 2000, pp. 116-133.

ZABALZA, Miguel Ángel. *Diários de aula*. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.