



2935 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 04/GT 12 - Didática e Currículo

A AUTORIDADE PARTILHADA NO CURSO DA CRIAÇÃO CURRICULAR COTIDIANA: OS MEANDROS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EMEF PROF. WALDIR GARCIA
Ceane Andrade Simões - FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UERJ

Este ensaio resulta de uma pesquisa ainda em andamento que se propõe a compreender a criação curricular cotidiana e *aspolíticaspráticas* em uma escola municipal de educação integral em Manaus que vem redesenhando os seus currículos a partir de princípios de natureza democratizante, apontando as suas possibilidades emancipatórias. O trabalho insere-se no campo, ao mesmo tempo, político-epistemológico-metodológico dos estudos nos/dos/com os cotidianos escolares e, considerando as especificidades do contexto local e as singularidades que envolvem a escola – que é a primeira instituição de educação integral em tempo integral mantida pelo poder público municipal de Manaus, resultando tanto da pressão exercida por um movimento social de famílias pela educação integral, o Coletivo Escola Família Amazonas (CEFA), quanto das múltiplas circunstâncias que envolvem a própria instituição – pretendo, ao apontar os aspectos históricos e sociais que permeiam a vida da Escola Municipal Prof. Waldir Garcia, dar ênfase à maneira muito peculiar em que seu o currículo de educação integral vem se desenvolvendo desde o ano de 2016, evidenciando os aspectos que demarcam a sua [re]existência e que me levam a refletir sobre a *autoridade partilhada* no curso de sua criação curricular cotidiana.

INTRODUÇÃO

Neste ensaio – oriundo de uma pesquisa ainda em andamento que se propõe a compreender a criação curricular cotidiana e *aspolíticaspráticas* (OLIVEIRA, 2013) em uma escola municipal de educação integral em Manaus que vem redesenhando o seu currículo a partir de princípios democratizantes –, pretendo, ao pontuar os aspectos históricos e sociais que permeiam a vida da Escola Municipal Prof. Waldir Garcia (EMEF Prof. Waldir Garcia), dar ênfase à maneira muito peculiar em que o currículo de educação integral dessa escola vem se desenvolvendo a partir do ano de 2016, ano em que a escola passa a funcionar em jornada integral.

O trabalho insere-se no campo de discussões, ao mesmo tempo, políticas-epistemológicas-metodológicas dos estudos nos/dos/com os cotidianos escolares e, considerando as especificidades do contexto local^[1] e as singularidades que envolvem a escola, pretendo evidenciar os aspectos que demarcam a sua [re]existência e que me levam a refletir sobre a *autoridade partilhada* (SANTOS, 1997) experimentada no curso de sua criação curricular cotidiana.

A escola municipal Prof. Waldir Garcia é a primeira instituição de educação integral em tempo integral mantida pelo poder público municipal de Manaus, resultando tanto da pressão exercida por um movimento social de famílias pela educação integral, o Coletivo Escola Família Amazonas - CEFA^[2], quanto das múltiplas circunstâncias que envolvem a própria instituição.

OS MEANDROS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO [PER]CURSO DA ESCOLA MUNICIPAL PROF. WALDIR GARCIA: MOVIMENTOS DE [RE]EXISTÊNCIAS E CRIAÇÃO.

Há trinta e um anos esta escola municipal surgia, justamente quando tive o meu filho caçula. Nessa época nunca imaginei que aqui trabalharia. Já vi e ouvi muitas coisas nessa escola, ganhei e perdi amigos. Saudades daqueles queridos e principalmente amigos que se foram. Hoje, nos trinta e um anos da 'Waldir Garcia' só tenho a agradecer por fazer parte dessa família. Tenho orgulho de poder ajudar professores, alunos, gestores e pedagogas. Sinto-me parte das famílias das crianças ao ser chamada de tia. Obrigada a todos que me acolheram nesta escola. Parabéns, 'Waldir Garcia'.

Dona Nonata, funcionária da escola.

Esta fala de dona Nonata foi realizada na ocasião da comemoração dos trinta e um anos de existência da EMEF Prof. Waldir Garcia^[3], em outubro de 2017. Do seu jeito simples, ela vai evocando memórias que situam a sua relação profissional e, sobretudo, afetiva com a escola: quando, por exemplo, evidencia a coincidência do surgimento da escola com o nascimento do seu filho caçula; quando lembra dos amigos que se foram; quando diz sentir-se parte das famílias das crianças; quando demonstra satisfação por ser acolhida nesse espaço e dele fazer parte.

Mais do que uma alusão pela passagem de um evento importante, entendo que a fala da dona Nonata deixa fluir o entrelaçamento de existências: da escola (como instituição) e das pessoas do seu convívio. Em outras palavras, dá conta das relações e das redes de afetos criados no *espaçotempo*^[4] do cotidiano como algo constitutivo da escola. A percepção e a expressão de um “sentir-se parte de um *espaçotempo* de rede de relações de afetos e de *fazeressesaberes*” abre possibilidades para a experiência de situações mais solidárias e democráticas na escola.

Em razão dessas redes tecidas com os outros, me parece interessante refletir sobre a ideia *autoridade partilhada*^[5] (SANTOS, 1997) que acredito estar presente na EMEF Prof. Waldir Garcia como um *fazerpensar* essencialmente *políticopedagógico* compartilhado e que está ligada a uma concepção de educação integral que vem sendo gestada pela escola. Pretendo com isso ir tangenciando os meandros, caminhos sinuosos, percorridos pela escola para encontrar a educação integral em tempo integral no seu percurso.

O que me leva inicialmente a relacionar o conceito de *autoridade partilhada* ao contexto da escola tem a ver com as práticas de diálogo que nela estão sendo produzidas, especialmente, com as mudanças curriculares que começam a ser desenvolvidas a partir do ano de 2016, quando a escola passa a atuar em horário integral e a assumir, processualmente, um conceito de educação integral em seus modos de *fazerpensar* o seu trabalho cotidiano. Isto se dá a partir de três acontecimentos que se apresentaram como “divisores de água” para a escola: a perda expressiva de seu alunado em razão da remoção das moradias das famílias localizadas no entorno da escola^[6]; a experiência acumulada com o Programa Federal Mais Educação e o encontro com o movimento reivindicatório pela implantação de escolas de educação integral em tempo integral que o CEFA vinha realizando junto à Secretaria Municipal de Educação - SME. Se por um lado havia uma nítida situação de ameaça à existência da escola, por outro,

abria-se uma possibilidade de reinventá-la.

O tempo integral já era um anseio da EMEF Prof. Waldir Garcia, visto como a única chance de mantê-la de pé, mesmo porque, estava nos projetos do PROSAMIM[7], conforme relato da diretora Lúcia Cristina Cortês, a demolição da escola, o que gerou a situação de risco iminente de seu desaparecimento. Para mantê-la funcionando era preciso resistir e demonstrar a sua importância no atendimento das famílias em situação de vulnerabilidade social e o caso mais evidente era o dos haitianos que passaram a se concentrar no bairro de São Geraldo, onde fica localizada a escola. Ao apontar essa situação de fragilização, Lúcia vai sinalizando que a razão de existir da escola dependia do que ela nomeou de “atrativo”, ou seja, a possibilidade de extensão do tempo de permanência das crianças justificada, primeiramente, pela necessidade de acolhimento social, que já era algo presente na sua história dada a situação de pobreza extrema e exclusão social que marca a comunidade em que está inserida. Ter sensibilidade para tal não era necessariamente uma opção e foi esta característica que permitiu à escola continuar existindo e resistindo.

A escola, por conta da perda da comunidade, sob processo de esvaziamento de suas turmas e, supostamente, do seu próprio sentido de existir naquela localidade, vinha funcionando com seis, das nove turmas que poderia atender por turno. Durante os anos de 2014 a 2015, três salas prosseguiram fechadas e sem perspectiva de a situação ser revertida em curto prazo. O receio pela perda de mais alunos/alunas rondava os corredores da escola. A ameaça de sua destruição continuava viva e fazia parte de uma lógica perversa. Para os “interventores urbanos”, agentes políticos do estado responsáveis pelo programa de “saneamento social e ambiental” – com a sua visão higienista de um urbanismo imposto, velho conhecido da cidade de Manaus desde os fins do século XIX –, a escola se constituía apenas como um obstáculo sem importância. A lógica atual de intervenção governamental no espaço urbano manauara parece não estar muito distante daquela das intervenções urbanas pretéritas às quais a cidade foi submetida historicamente, pois, como apontam Valle e Oliveira (2003, p. 160):

O desprezo pela cultura local e a supremacia da cultura imposta são visíveis nas formas do espaço urbano de Manaus, os obstáculos são removidos para dar lugar na selva a uma cidade “digna” e sem os males dos trópicos, para receber “os civilizados”. A segregação está na lógica de produção da cidade, visto que a cidade não é produzida e apropriada igualmente. Manaus não era uma cidade para todos, nem sem males para todos. Havia no urbanismo proposto no final do século o signo da exclusão. Os excluídos eram os pobres, os índios e os caboclos.

Como lembra a canção[8] do compositor Zeca Torres e do poeta amazonense Aldísio Filgueiras, *Porto de Lenha / Tu nunca serás Liverpool / Com uma cara sardenta e olhos azuis*, a cidade digna (sem aspas), para todos/todas ainda é uma realidade distante na Manaus “Porto de Lenha”. Aos excluídos sociais de antes e de agora – pobres, índios, caboclos, principal contingente da migração interna, somaram-se os migrantes haitianos, que começaram a chegar a Manaus no ano de 2010 e os venezuelanos, mais recentemente, tornando ainda mais distante o delírio da “Paris dos Trópicos” (Dias, 1999) nutrido no início do século 20 ou da “Miami brasileira”[9] (FREIRE, 2015) do final desse século.

Conforme Silva (2016), a partir de estudo realizado junto à Pastoral do Migrante de Manaus durante os anos de 2012 a 2013, chegaram à cidade por volta de oito mil imigrantes haitianos, dos quais permaneceram cerca de mil. Assim, segundo o autor, Manaus pareceu se tornar um lugar de “passagem” para outros centros urbanos dos estados do Sul e do Sudeste. Entretanto, cabe compreender como tem sido o processo de inserção sociocultural daqueles/daquelas que permaneceram. De acordo com o autor, os imigrantes haitianos foram recebidos com alguma desconfiança por parte dos manauaras que os viam como fonte de ameaça num contexto de restrição de empregos.

A integração sociocultural dos imigrantes haitianos, e agora também dos venezuelanos, aponta para as múltiplas complexidades exercidas sobre o cotidiano da EMEF Prof. Waldir Garcia, mas, sobretudo, confirma a sua importância como um dos pontos da rede de acolhimento aos imigrantes[10] e a sua responsabilidade no enfrentamento do racismo e na consideração das questões de diferença e identidade racial no seu currículo, para dizer o mínimo. Mas também significou que dar visibilidade e considerar a existência de grupos socialmente excluídos, como público prioritário no atendimento da escola, era também uma questão de dar visibilidade e considerar a necessidade de existência da própria escola. Segundo dados da secretaria da EMEF Prof. Waldir Garcia, de 221 alunos/alunas matriculados/matriculadas no ano de 2018, 13% tem nacionalidade estrangeira[11]. E essa tem sido uma questão social importante a afetar o currículo da escola e a sua rede de conhecimentos, no contexto da educação integral.

A esse respeito é interessante destacar que, algum tempo depois dos apelos realizados pela diretora Lúcia Cristina à Secretaria Municipal de SME para implantação do tempo integral, é somente em janeiro de 2016 que esta possibilidade vem a ser ventilada. Como lembra a diretora Lúcia Cristina:

(...) liga a “Secretaria” e pergunta se nós queremos (o tempo integral). Eu disse: é tudo o que nós queremos! Então marcaram uma reunião em que já estavam presentes vocês (se referindo ao CEFA), a “Secretaria” (se referindo à subsecretária de gestão educacional e chefes de departamentos da SME) e a DDZ[12] para propor e sugerir. Agora eu te digo, sem vergonha nenhuma da minha ignorância, eu só fui saber, conhecer a diferença entre educação em tempo integral e educação integral em 2016 quando vocês trazem o projeto e nos apresentam.

Desde 2015, a educação integral em tempo integral foi a pauta mobilizada pelo CEFA. Esse ano havia sido marcado por ações protagonizadas pelo coletivo que solidariamente se organizou em função do tema (reuniões, debates e seminários e busca de articulações sobre e para a educação integral em tempo integral) e consolidou o movimento de famílias pela educação integral em Manaus.

Como lembra Arroyo (2012), a construção de ações, programas e políticas públicas com base na **educação integral** surge das demandas dos movimentos sociais, a partir da década de 1990, das vitórias obtidas com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1997) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), como forma de enfrentamento das muitas vulnerabilidades das crianças e adolescentes e de aprimoramento contínuo da qualidade da aprendizagem. Segundo ainda esse autor, a educação integral surge junto a uma elevação da “consciência política de que ao Estado e aos governantes cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de seu viver, de socialização” (p.33). Para além da questão da vulnerabilidade social, os movimentos discutiam e ainda discutem questões relativas à reorganização curricular, à não fragmentação dos tempos, espaços e campos de saber, à autonomia dos educandos na construção de percursos de aprendizagem, aos professores como mediadores do conhecimento e à articulação comunitária e participação das **famílias** na gestão e operacionalização das instituições de ensino. Não por acaso, são essas as bandeiras trazidas pelo CEFA e que também estavam presentes no projeto apresentado à SME.

Diante disso, após muitas conversas e idas e vindas, foi apontada a situação da EMEF Prof. Waldir Garcia e a possibilidade de implementação da educação integral em tempo integral nessa escola já no ano de 2016. Dada a premência do início do ano letivo, pareceu uma alternativa viável à SME propor a mudança à direção escola e, ao mesmo tempo, atender em parte as reivindicações trazidas pelo CEFA, já que deixava em suspenso a fundação de uma escola nova, o que veio a acontecer no mês de abril do mesmo ano[13].

Naquela altura, junto ao projeto de criação de uma escola de educação integral, o coletivo também solicitou à SME a constituição de um grupo de trabalho com a participação de gestores e técnicos da Secretaria, educadores/educadoras das escolas interessadas no tema e o CEFA, com o objetivo de avaliar as dimensões da proposta apresentada, mas, sobretudo, como modo de ampliar a implicação com a pauta da educação integral naquela esfera. Constituído formalmente este grupo, ele recebe o nome de Comissão de Elaboração e Monitoramento da Educação Integral. Apesar das discussões de natureza pedagógica que se iniciam nesse grupo desde 2015, ficava cada vez mais claro que a decisão pela fundação de escolas de educação integral sob a responsabilidade do poder público municipal de Manaus dependia também de um adequado estudo sobre as condições de melhoria da infraestrutura e espaço físico das escolas, alimentação, suficiente quadro de professores, formação continuada aos docentes etc, aspectos esses que só foram dimensionados concomitantemente à implantação da jornada de tempo integral na EMEF Prof. Waldir Garcia. As questões do “o que é preciso fazer?” e “como fazer?” foram tentando ser respondidas no processo.

A escola também tinha as suas urgências, como lembra a diretora Lúcia Cristina:

Quando nós decidimos começar, nós queríamos para ontem! Eu lembro bem que a "Secretaria" sugeriu o início do tempo integral para maio ou junho e nós dizíamos não, ou iniciávamos em fevereiro ou não teríamos alunos porque os pais não esperariam março, abril, maio e junho, eles tirariam os alunos e eu não poderia perder mais nenhum, já havia pouco! Então a "Secretaria" pergunta, mas como vocês vão começar em fevereiro? Nós já tínhamos toda a experiência do Mais Educação, das crianças passarem o dia na escola, e nós puxamos essa responsabilidade enquanto escola, junto com a equipe, e decidimos começar em fevereiro. Reunimos os pais, apresentamos a proposta e colocamos: "vocês tem a opção de decidir ficar em tempo integral ou vocês podem tirar as crianças da escola, é aberto isso". Então os pais decidem que querem e precisam que seus filhos passem o dia na escola, apenas três pais retiraram os seus filhos, e a gente inicia! Nós comunicamos à Secretaria: a gente vai fazer!

Diante disso, é oportuno reconhecer o protagonismo da escola na decisão tomada: "a gente vai fazer!". Coube à Comissão de Elaboração e Monitoramento da Educação Integral, com a participação do CEFA, apoiar as/os educadoras/educadores no seu processo formativo e acompanhar a implantação do tempo integral.

Com esse ímpeto, a EMEF Prof. Waldir Garcia ia assumindo o desafio cotidiano *depensarfazer* os seus *espaçostempos* educativos, com e para além dos documentos oficiais curriculares disponíveis até aquele momento, o que exigiu, e exige ainda, um engajamento considerável de toda a equipe para manter a atenção ao presente e às possibilidades nele contidas, sem esquecer os [per]cursos meandrosos que os/as trouxeram até este momento.

Neste sentido, passo a apontar sinteticamente algumas experimentações vividas no *espaçotempo* escolar da EMEF. Prof. Waldir Garcia que acredito refletirem a autoridade partilhada no seu interior.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EMEF. PROF. WALDIR GARCIA: EXPERIMENTAÇÃO DE NOVOS ESPAÇOSTEMPOS CURRICULARES E A AUTORIDADE PARTILHADA.

A partir das experiências passadas e das influências vividas no seu contexto, a educação integral em tempo integral possibilitou à EMEF Prof. Waldir Garcia a experimentação de novos *espaçostempos* curriculares e criou a possibilidade de uma percepção compartilhada entre as/os seus/suas praticantes, a de que todos/todas os/as alunos/alunas são, efetivamente, alunos/alunas de todos os educadores/educadoras da escola, ampliando a percepção de uma comunidade de aprendizagem. Isto se dá porque ainda que as turmas se mantenham organizadas em classes (do 1º ao 5º ano), a proposta das oficinas realizadas na escola [14], permite a interação de cada professora/professor com todas as crianças durante a semana, enfatizando práticas coletivas de *ensinaraprender* não mais restritas à/ao professoras/professor e sua "classe", o que tem ampliado a percepção de uma responsabilidade compartilhada pelas alunos/alunas por parte das/dos educadoras/educadoras da escola e, por outro lado, a possibilidade de um convívio maior das crianças com todas/todos eles/elas.

De acordo com Maurício (2009), o encontro e a convivência são dimensões da concepção de educação integral em tempo integral que, reconhecendo a integralidade da pessoa, mediada pela multiplicidade de linguagens, circunstâncias e atividades desenvolvidas em *espaçostempos* plurais, proporciona o seu desenvolvimento integral, associando o tempo de permanência na escola ao incremento da qualidade do trabalho educativo. Assim:

Só nesta convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de necessidades e culturas diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos. Haverá tensão, haverá conflito, mas a compreensão desta função da escola permitirá que se encontrem os meios indispensáveis para a realização deste projeto. Tempo e espaço aqui tomam-se condições para formular propostas que tenham o encontro, a convivência, como eixo para desenvolver conhecimento (MAURÍCIO, 2009, p. 27)

Nessa perspectiva, destaco que o trabalho com as tutorias reforça essa experiência curricular de encontro e convivência com os diversos praticantes da escola. As tutorias acontecem uma vez por semana na escola e consistem em momentos de conversa em pequenos grupos de crianças (até oito). São hoje *espaçostempos* formativos que iniciaram sob o mote de conversas sobre "projetos de vida" com elas. Cada grupo de "tutorandos" conta com um tutor ou tutora, dentre as/os educadoras/educadores da escola e outros não pertencentes ao seu quadro (assessores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação - SME, membros do CEFA e docentes de universidades públicas), o que tem vindo a pluralizar os diálogos e as práticas nessas rodas de conversa e, também, trazer algumas camadas de improviso, uma vez que do pretexto inicial de trabalhar "projetos de vida" a partir, inicialmente, de um roteiro [15] formulado de perguntas relativas ao *presente* e ao *futuro* dirigido às crianças, o que tem emergido são conversas orientadas para as percepções sobre o dia-a-dia na escola.

Considero importante ressaltar outro aspecto interessante, o de que os membros do quadro administrativo e de apoio da escola são considerados educadores, assim como os pais que venham a realizar atividades na escola que valorizam as suas experiências, de modo que esses também podem atuar como tutores/tutoras das crianças ou de funcionários. Esse modo de participação tem de algum modo resultado no fortalecimento da comunidade.

O engajamento de vários sujeitos no cotidiano da escola, numa perspectiva democrática, abriga em si potencialidades emancipatórias, uma vez que a tarefa de educar é complexa e, no que diz respeito à educação escolar, as responsabilidades são multilaterais e compartilhadas. A experiência da EMEF Waldir Garcia, com o apoio do CEFA, no projeto de tutorias [16], tem favorecido encontros e a formulação de novos *espaçostempos* de escuta, de conhecimento mútuo, de diálogo e de respeito entre os sujeitos atuantes nessa rede.

Enfatizando o significado e a argumentação em favor de escolas democráticas, Apple e Beane (1997, p.18), apontam que:

As escolas democráticas pretendem ser espaços democráticos, de modo que a ideia de democracia também se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham nas escolas. Isso significa que os educadores profissionais, assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação das políticas e programas escolares para si e para os jovens.

Além do mais, os autores propõem que a criação de um modo de vida democrático no espaço da escola só pode ser aprendido pela experiência, uma vez que a democracia não é um "estado ideal" a ser alcançado, mas uma criação contínua que envolve tensões, contradições e muito esforço. Esse modo de vida democrático se baseia tanto na criação de estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realiza, quanto na criação de currículos que ofereçam a experiência democrática aos sujeitos (APPLE & BEANE, 1997).

Compreendo, a partir disso, que a realização das assembleias dos/das alunos/alunas na EMEF Prof. Waldir Garcia para "conversar assuntos importantes" – definição dada por uma aluna do 3º ano numa das sessões acontecidas no ano de 2016 [17] –, comporta a abertura para a organização de uma estrutura democrática possível no cotidiano da escola, que, também, por meio da escuta e da conversação, tem oportunizado as tomadas de decisões compartilhadas pelas crianças.

De acordo com Oliveira (2003, p. 16):

A democracia pressupõe uma possibilidade de participação ativa dos cidadãos no conjunto dos processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos nos demais espaços estruturais nos quais estamos todos inseridos.

Pensando nisso, acredito que o diálogo com e por meio das práticas interativas na escola, na tessitura de suas redes de conhecimentos, colabora na criação de uma malha de sustentação de ideais, questionamentos e tensionamentos que foram se materializando em ações e decisões dialogadas e que têm, por isso mesmo, dimensões formativas. É nesse cenário que entendo que tem se ampliado na escola a sensibilidade para *fazer e pensar* mais democráticos e plurais, tecidos no seu cotidiano e que tem vindo a ser *uma aprender e ensinar* com toda a comunidade.

Baseada nesses indícios, acredito que a autoridade partilhada (SANTOS, 1997) tem a ver com o poder compartilhado nas relações coletivas, ou melhor, remete a uma política do coletivo sustentada na horizontalidade, na pluralidade, no diálogo e orientada para o comum. Portanto, abriga em si a noção de *prática política* no sentido “de público”, pois tensiona o individualismo, sem desconhecer a individualidade (da pessoa singular) e o todo contido nela, ultrapassando a dicotomia indivíduo-sociedade (ELIAS, 1994).

Por buscar repelir as hierarquias nas relações coletivas, a partilha de autoridade supõe, nessa relação com a coisa pública, a vivência democrática em comunidade. Embora tal perspectiva da vida comunal na sociedade moderna tenha perdido força diante do modo de produção capitalista e, mais recentemente, da acumulação capitalista orientada pela doutrina neoliberal/ultraliberal em que o individualismo é cada vez mais acentuado pela suposta valorização do esforço próprio/mérito num contexto de injustiças sociais, tornando cada vez mais desafiadora a experiência da autoridade partilhada na vida em sociedade, sobretudo nas esferas institucionais.

Tais práticas na escola podem estar a refletir a abertura à pluralidade e à consideração dos conhecimentos dos vários sujeitos (individuais e coletivos) historicamente aliados das esferas de decisão e participação social e que encontram no *espaço tempo* da escola as chances de realizar esse exercício. Refletem, portanto, uma perspectiva decolonial necessária ao *fazer e pensar* educativo, incorporando na vivência da escola aquilo que está para além do currículo oficial, que ultrapassa o “dever ser” para o “que fazer”.

Em Santos (1997), a *autoridade partilhada* reflete o alargamento da politização de todos os âmbitos da esfera social e que se materializa em práticas que tensionam e desvelam as relações de poderes nos diferentes espaços políticos estruturais^[18]. Assim, “politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada” (p. 271).

A (re)politização desses espaços estruturais, segundo o autor, de algum modo tem sido promovida pelos novos movimentos sociais (movimentos emancipatórios, bastante heterogêneos) e pela criação de novos sujeitos sociais de base transclassista – o surgimento dos movimentos estudantis, por exemplo. Ou seja, pelas novas formas de cidadania coletiva que têm vindo a propor a experimentação social e a formulação de alternativas mais ou menos radicais ao modelo de desenvolvimento econômico e social do capitalismo, sobretudo na América Latina, o que requer a socialização e a aprendizagem cultural de outros modelos de desenvolvimento social, político e econômico (SANTOS, 1997).

As lutas por transformações sociais concretas e contra as diversas formas de opressão e de injustiças passam pela revalorização do cotidiano como *espaço tempo* de produção de novas sociabilidades e subjetividades (e da relação destas com a cidadania), por meio da reformulação do sentido de participação (democracia participativa) de modo que:

(...) o quotidiano deixa de ser uma fase menor ou um hábito descartável para passar a ser o campo privilegiado de luta por um mundo e uma vida melhores. Perante a transformação do quotidiano numa rede de sínteses momentâneas e localizadas de determinações globais e maximalistas, o senso comum e o dia-a-dia vulgar, tanto público como privado, tanto produtivo como reprodutivo, desvulgarizam-se e passam a ser oportunidades únicas de investimento e protagonismo pessoal e grupal (SANTOS, 1997, p.261).

Assim, é oportuno considerar seriamente os processos de aprendizagem e as redes de conhecimentos na formação de identidades culturais que, como propõe Oliveira (2003), não dissociam a aprendizagem formal dos processos cotidianos. Considerando o princípio da comunidade e a noção de *autoridade partilhada* no campo da educação, é necessário pensarmos sobre as experiências de horizontalidade, de acolhimento da pluralidade e do diálogo entre os sujeitos do processo educativo (crianças, pais/mães, educadores, comunitários), e de regulação social entre cidadãos e o estado (o poder público).

No caso da EMEF Prof. Waldir Garcia, com a presença de crianças de origem haitiana e venezuelana, é possível perceber a abertura presente no *espaço tempo* da escola para as suas experiências plurais e conhecimentos singulares. Sobretudo esses primeiros têm vindo a ser reconhecidos como “intérpretes na relação entre a escola e as suas famílias”, não apenas quando são chamados para traduzirem as conversas entre as/os educadoras/educadores e seus pais e mães com dificuldades com a língua portuguesa, mas porque vêm realizando, junto da escola, a tradução dos muitos conhecimentos que trazem consigo e que vêm sendo incorporados às práticas pedagógicas. A interculturalidade visível nas feições da escola, “É um caminho sem volta!”, como concluiu a Prof. Kátia, da oficina de Teatro, reconhecendo a importância da presença e da valorização das diversidades (cultural, social, etc.) no contexto da escola. E assim, a escola tem assumido os vários desafios dos seus *tempo espaços* de *aprendizagem em si*, nas suas diversas redes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, tramar o currículo diante das várias injustiças (econômicas/sociais/culturais/cognitivas) que vimos presenciando, parece digno para instauração do conflito (não como violência), mas como possibilidade de produzir novas sociabilidades e inconformismo e tomar a própria vida como ato político. Se a autoridade partilhada está vinculada no processo de politização das práticas sociais, no *espaço tempo* da escola ela não surgirá sem essa conflitualidade e sem o exercício de imaginação de outras possibilidades de existência, que não se dão sem inconformismo, resistência e criação.

Além do mais, a valorização da interculturalidade presente na escola é, em sua essência, uma experiência de luta *por justiça cognitiva*, e opera a *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010), uma vez que vem a credibilizar os conhecimentos *sabidos e vividos* não apenas como um repertório de atividades, mas de fato pela abertura sensível à escuta dos sujeitos, de seus desejos, anseios, angústias e experiências, presentes na complexidade do processo educativo.

Tal projeto transforma a sala de aula em “campos de possibilidade de conhecimento” em que alunos e professores optam (politicamente), portanto, partilham autoridade. Esses campos de possibilidades de conhecimento, “Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis” (SANTOS, 2009, p.19), algo que julgo estar presente nos [per]cursos da educação integral vividos pela EMEF Prof. Waldir Garcia.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisas dos/nos/com os cotidianos escolares**: sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008a. p. 15-38.
- APPLE, Michael W.; BEANE, James.(Orgs.).**Escolas democráticas**. Regina Leite Garcia (Rev. Tec.); Dinah de Abreu Azevedo (Trad.). São Paulo: Cortez, 1997.
- ARROYO, M. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline; et al.**Caminhos da educação Integral no Brasil**: direito a

outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

DIAS, Edineia Mascarenhas. **A ilusão do fausto**: Manaus – 1890-1920. Manaus: Editora Valer, 1999.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Vera Ribeiro (trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FREIRE, Ribamar Bessa. **Manaus, a Miami brasileira**. Manaus, janeiro de 2015. Disponível em <<http://www.taquiprati.com.br/cronica/656-manaus-a-miami-brasileira-serie-manaus-vii>> Acesso em: 12 de março de 2018.

MANAUS. Resolução Nº 29/CME/2013, de 18 de dezembro de 2013. Institui as diretrizes para organização e funcionamento das unidades de ensino em tempo integral/turno único da rede municipal de ensino de Manaus e fixa procedimentos para a implementação da proposta pedagógica das unidades de ensino em tempo integral.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: Educação integral e tempo integral. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Em Aberto** Nº 80, Vol. 22. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Abril 2009. p. 15-34.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *praticados* pelos *praticantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alia; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2013, p. 47-70.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma pedagogia do conflito**. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Salette Campos de. (Orgs.). Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 15-40.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010 – (Col. Para um novo senso comum; v. 4).

SILVA, Sidney Antônio da. **Entre o Caribe e a Amazônia: haitianos em Manaus e os desafios da inserção sociocultural**. In: **Estudos Avançados**. v. 30, n. 88. p. 139-152, 2016. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v30n88/0103-4014-ea-30-88-0139.pdf>>. Acesso em: 24 de abril de 2018.

SIMÕES, Ceane Andrade; BOCCHINI, Ana Gouveia; MACEDO, Regina Coeli Moura de. O movimento de pais e mães pela educação integral em Manaus: articulando a pesquisa dos/nos/com o cotidianos com a luta por uma educação de qualidade socialmente referenciada. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 01 p.169-189 jan./mar. 2018 ISSN: 1809-3876. Acesso em: 1º de abril de 2018.

VALLE, Arthemisia de Souza; OLIVEIRA, José Aldemir de. A cidade de Manaus: análise da produção do espaço urbano a partir dos igarapés. In: OLIVEIRA, José Aldemir; ALECRIM, José Duarte; GASNIER, Thyerry Ray Jehlen. (Orgs.). **Cidade de Manaus**: visões interdisciplinares. Manaus: EDUA, 2003 p. 151-184.

[1] Notadamente as intervenções urbanísticas e ambientais impostas que atingiram o entorno da escola e provocaram o seu quase desaparecimento e o atual fluxo migratório expressivo de haitianos e venezuelanos na cidade de Manaus.

[2] Atuo nesse coletivo de famílias pela educação integral em Manaus desde o ano de 2015 e parte do seu recente histórico de lutas está registrado em Simões; Bocchini e Macedo (2018).

[3] Registro publicado no perfil da escola numa rede social. Disponível em <https://www.facebook.com/Escola-Municipal-Prof-Waldir-Garcia-177683762378655/>

[4] Os neologismos aqui grafados em itálico se apresentam como um recurso empregado pelos estudiosos dos/nos/com o cotidianos e proposto por Alves (2008) como modo de romper com as dicotomias ou cisões elaboradas pelo pensamento moderno e como possibilidade de produzir novos sentidos para aquilo que costumemente fomos levados a perceber de forma fragmentada. Trata-se, portanto, mais que um exercício de pensamento sobre as palavras e o que elas podem nos sugerir quando apresentadas integradamente, de uma postura frente à complexidade da realidade.

[5] Mais adiante procurarei aprofundar o conceito de autoridade partilhada para buscar os nexos com as experiências produzidas na EMEF Prof. Waldir Garcia com a educação integral, na compreensão, de acordo com Santos (1997), de que este conceito concerne às possibilidades de "democratizar a democracia" ao tensionar as relações de poderes e a "verticalidade das hierarquias apriorísticas" (OLIVEIRA, 2003) para alargar a participação cidadã nos *espaçostempos* da escola, mas não apenas nesses.

[6] A partir do ano de 2011, centenas de famílias instaladas em moradias precárias à margem do igarapé próximo da escola (igarapé do Franco), foram removidas para bairros mais afastados em razão das intervenções ambientais e urbanísticas iniciadas naquela área pelo governo do estado do Amazonas, por meio do Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus (PROSAMIM), provocando uma queda em torno de 60% da matrícula inicial de estudantes a partir de 2012 até o ano de 2016 e a consequente ameaça de fechamento da escola.

[7] Portal do Governo do Estado do Amazonas <<http://prosamim.am.gov.br/o-prosamim/o-programa/>>

[8] A canção "Porto de Lenha" foi lançada em 1991 e tornou-se um dos hinos extra-oficiais da cidade de Manaus, tamanha é a carga simbólica que ela traduz em seus versos.

[9] Resultante do modelo Zona Franca de Manaus, do final da década de 1960.

[10] O acolhimento dos haitianos e seus filhos foi realizado pela Igreja católica de São Geraldo, um dos locais de atendimento da Pastoral do Migrante de Manaus, localizada no bairro onde a EMEF Prof. Waldir Garcia se situa.

[11] Das quais, 6,8% são de nacionalidade haitiana; 5,4%, venezuelana e 0,9%, canadense. As últimas são duas crianças filhas de uma família atuante no CEFA. Ainda não foram considerados neste levantamento os/as filhos/filhas de famílias estrangeiras já nascidos/nascidas no Brasil, o que poderia elevar ainda mais os dados apresentados.

[12] Divisão distrital por zona. Instância administrativa e pedagógica da SME responsável pelo assessoramento das escolas divididas em zonas administrativas de Manaus.

[13] Trata-se da EMEF Maria das Graças Andrade Vasconcelos que inicia as suas atividades com três turmas do 1º ao 3º ano, com turmas integradas.

[14] Atualmente são oito oficinas que compõem o currículo da escola, além da informática e das disciplinas da área comum (educação matemática, iniciação científica, iniciação à filosofia; literatura; teatro; dança; desporto e inglês), mas a escola havia iniciado 2016 com dez oficinas realizadas com as suas nove turmas. Além dessas oito, as oficinas de empreendedorismo social e de rádio e TV que foram abolidas a partir do ano de 2017.

[15] Compunham o roteiro perguntas tais como: "O que me faz feliz?", "O que gosto de fazer na escola?"; "O que não gosto de fazer na escola?"; "Como quero estar daqui há 10 anos"; "O que preciso fazer nos próximos anos para chegar neste futuro?".

[16] No ano de 2017, a parceria entre o CEFA e a EMEF. Prof. Waldir Garcia em torno das tutorias, com o projeto *Redes de aprendizagem – vivências em tutoria na escola Waldir Garcia*, recebeu a premiação regional na 12ª edição do Prêmio Itaú-Unicef 2017 com o tema Educação Integral: parcerias em construção.

[17] A assembleia é realizada uma vez por semana com a reunião de todas as crianças para pautarem situações e conflitos vividos no cotidiano da escola, bem como para apresentarem propostas de trabalho a serem desenvolvidas. Os temas são levantados durante a semana com o apoio das professoras e, às quintas-feiras, a pauta é definida e abordada pelo coletivo de alunos/alunas. Apesar de as sessões ainda serem mediadas e registradas por um adulto, a atividade vem se consolidando como experiência de autonomia e valorização da fala das

crianças.

[18] São identificados por Santos (2005), nas sociedades capitalistas contemporâneas, seis espaços estruturais: o doméstico; o da produção; o de mercado; o da comunidade; o da cidadania e o mundial.