

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdU**

Graziella Souza dos Santos

**RECONTEXTUALIZAÇÕES CURRICULARES:
UMA ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS CURRICULARES NO ÂMBITO DO
PLANEJAMENTO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES**

Porto Alegre

2017

Graziella Souza dos Santos

**RECONTEXTUALIZAÇÕES CURRICULARES:
UMA ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS CURRICULARES NO ÂMBITO DO
PLANEJAMENTO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Luís Armando Gandin

Linha de Pesquisa: Arte Linguagem Currículo

Porto Alegre

2017

Graziella Souza dos Santos

**RECONTEXTUALIZAÇÕES CURRICULARES:
UMA ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS CURRICULARES NO ÂMBITO DO
PLANEJAMENTO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 31 de julho de 2017.

Prof. Dr. Luís Armando Gandin - Orientador

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito - UFPEL

Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG

Prof^a. Dra. Nalú Farenzena – PPGEDU/UFRGS

Prof. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – Externa

Ao concluir esta tese, quero agradecer....

....ao meu orientador prof. Dr. Luís Armando Gandin, pela presença generosa, dedicada e afetuosa ao longo de todo o meu percurso de estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, iniciado no mestrado e hoje concluído neste estudo de doutoramento. Suas contribuições e ensinamentos são de valor inestimável em minha jornada acadêmica, pessoal e profissional. Registro minha gratidão pelas incontáveis oportunidades de aprendizagem e experiências acadêmicas proporcionadas, pelos desafios propostos, pelo apoio e compreensão nas dificuldades enfrentadas, pelo incentivo e pela confiança no meu trabalho. Registro minha profunda admiração pelo professor e orientador, e meu afeto e carinho pela amizade construída.

.....aos meus colegas do grupo de pesquisa, aos que dele fazem parte atualmente e aos que por ele passaram, expresso também meu carinho e agradecimento, reconhecendo que boa parte desta caminhada foi realizada a partir das contribuições deste grupo. Das densas discussões teóricas, aos momentos de afeto e alegria, todas essas vivências se fazem presentes neste trabalho e foram fundamentais ao longo de todo o período de estudos. De forma especial agradeço a minha colega, Simone Costa Moreira, presente em minha caminhada desde a graduação e que compartilhou comigo a linda experiência acadêmica do doutorado sanduíche, dividindo e vivendo comigo todas as belezas e desafios dessa jornada. Agradeço ainda, de modo especial, a também colega de grupo, Iana Gomes de Lima, primeira e maior incentivadora de toda a minha caminhada no programa de Pós-Graduação, sempre disponível, afetuosa e presente, desde o mestrado. Aos queridos Iuri, Ricardo e Tiago pelas brilhantes contribuições e pela parceria igualmente dedicada e alegre ao longo de todo o tempo de estudo. Às queridas Tábata, Bruna e Andrea, e aos demais que por este grupo passaram, estendo meus agradecimentos e o reconhecimento pelas aprendizagens compartilhadas.

.....ao professor Michael W. Apple e à *University of Wisconsin-Madison*, por tão generosa acolhida no período de estudos durante o estágio de doutorado sanduíche. As aprendizagens construídas nos meses de estudo nesta universidade, sob orientação do professor Apple, trouxeram inestimáveis aprendizagens para esta tese.

....à Capes (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), da qual fui bolsista ao longo de um ano e sete meses e que igualmente subsidiou o período de estudos no doutorado sanduíche. O suporte e subsídio financeiros foram fundamentais para a realização deste estudo.

....aos professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que acolheram generosamente esta pesquisa, fornecendo prestimosas contribuições para o estudo empreendido.

....à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo ensino público e de qualidade e pelas inúmeras oportunidades acadêmicas disponibilizadas.

....aos colegas de trabalho da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, sobretudo à equipe diretiva e colegas do EMEF Governador Ildo Meneghetti, que incentivaram meus estudos, mesmo sabendo que isso implicaria em algumas ausências, sobretudo no período do doutorado sanduíche.

....às professoras Maria Luísa M. Xavier, Nalú Farenzena e aos professores Jefferson Mainardes e Álvaro Hypolito, pela disponibilidade em participarem desse processo de doutoramento.

....aos meus queridos pais Nair e José, pelos cuidados, pela presença incansável e amorosa, pelo carinho, pelo incentivo e pelo suporte nos momentos mais difíceis, sobretudo na fase final deste estudo, sem os quais este trabalho certamente não teria sido possível. A vocês todo o meu amor e gratidão.

....ao meu marido Rafael, que me acompanhou ao longo de todo o período de estudos nesta Universidade, pelo companheirismo, pelo incentivo, pela paciência, pela compreensão com a minha ausência em muitos momentos e por compartilhar comigo os desafios e as alegrias desta caminhada.

...ao meu irmão, pelos debates e conversas e por ser compreensivo nos momentos de dificuldade.

....aos meus sogros, Luiz e Maria, a minha dinda Sônia, e demais amigos e familiares, especialmente tios, tias e primos do interior do Rio Grande do Sul, agradeço a torcida, as orações e vibrações permanentes, as mensagens carinhosas e o apoio, que se fizeram presentes ao longo de todo este tempo de estudos.

...ao amigo João Roberto, pela gentil elaboração das figuras desta tese.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar os processos de recontextualização curricular protagonizados por professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no âmbito dos seus planejamentos e práticas pedagógicas de ensino. Para isso, foi realizada uma pesquisa etnográfica em duas instituições de ensino desta rede ao longo de sete meses. Com o intuito de verificar a existência e atuação do efeito-território (ANDRADE; SILVEIRA, 2013), as escolas foram selecionadas considerando a sua localização utilizando, para isso, o critério do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, obtidos através do Censo. Assim, uma escola examinada encontrava-se em uma região da cidade com baixo IDHM e a outra em região com um IDHM mais elevado. A coleta de dados se utilizou de observações de campo, entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas com professores, com supervisores e com diretores escolares. Em cada escola o trabalho de cinco professores que atuam nos anos finais foi acompanhado sistematicamente no período da pesquisa. Como pressupostos teórico-metodológicos, além dos princípios da etnografia crítica (CARSPACKEN, 2011; MAINARDES; MARCONDES, 2011), o conceito de análise relacional (APPLE, 2006) foi fundante para a coleta e análise dos dados, trazendo para o trabalho a preocupação em explicitar as diversas relações que compõe os fenômenos curriculares examinados. Em se tratando de uma tese que tinha como objeto processos curriculares, as noções de currículo de Apple (2006), Sacristán (2000) e Moreira (2006, 2012) foram centrais. A partir destes autores o currículo escolar é entendido como conjunto de práticas materiais e simbólicas que orbitam em torno do conhecimento escolar, por meio do qual se constrói um determinado modo de ver e compreender o mundo. Para a compreensão dos processos de mediação do currículo escolar realizados pelos professores utilizou-se o conceito de recontextualização de Bernstein (1996). A partir dele se compreendeu que os processos realizados pelos docentes em relação ao currículo, no âmbito de seus planejamentos e práticas pedagógicas, envolvem adaptações, recriações, reconstruções e por fim a criação de novos sentidos. A análise de dados evidenciou que em ambas as escolas os processos de planejamento eram semelhantes e ocorriam através de um processo híbrido de seleção de conhecimentos a partir da atuação de alguns elementos recontextualizadores: o currículo institucional, as políticas curriculares multiescalares, os saberes docentes e a supervisão pedagógica. A análise das práticas pedagógicas levou em conta, baseada em Sacristan (2000), o tipo de tarefa privilegiada e o nível de exigência conceitual com a qual ela operava. A análise longitudinal das aulas observadas evidenciou que os professores acabavam utilizando alguns tipos de atividades de forma predominante. Os dados evidenciaram que no âmbito das práticas pedagógicas havia uma diferença mais significativa entre as escolas. Na escola situada em região com melhor IDHM predominavam atividades mais complexas e de maior nível conceitual. De outro lado, na escola situada em uma região de maior vulnerabilidade social e menor IDHM os professores tendiam a utilizar práticas pedagógicas mais simplificadas e com menor nível de exigência conceitual. Apesar de haver nuances diversas no trabalho dos professores de ambas as escolas os resultados permitem afirmar que o efeito território, junto de outros fatores identificados, se traduziram em elementos importantes que atuam e conformam os processos curriculares protagonizados pelos professores.

Palavras-Chave: Processos curriculares. Currículo escolar. Recontextualização. Efeito-território

SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações Curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores.** Porto Alegre, 2017. 294f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ABSTRACT

This dissertation aims at analyzing the processes of curricular recontextualization carried out by teachers of the Municipal Teaching Network of Porto Alegre within the framework of their planning and pedagogical teaching practices. For so, an ethnographic research was conducted in two teaching institutions of this network along seven months. With the purpose of verifying the existence and operation of the territory-effect (ANDRADE; SILVEIRA, 2013), the schools were selected considering their localization making use, for this, the criteria of the Municipal Human Development Index (MHDI), obtained through Census. Thus, a school examined is located in a region of the city with low MHDI and the other with a higher MHDI. The data collection made use of field observations, individual and collective semi-structured interviews with teachers, supervisors and principals. The work of five teachers who act in the final years of the Elementary School in each school was systematically accompanied during the period of the research. As theoretical-methodological assumptions, besides the principles of critical ethnography (MAINARDES; MARCONDES, 2011), the concept of relational analysis (APPLE, 2006) was the basis for the collection and analysis of data, bringing to the paper the concern to make explicit the diverse relationships which compose the curricular phenomena examined. In the case of a dissertation which had as its object curricular processes, Apple's (2006), Sacristán's (2000) and Moreira's (2006, 2012) notions of curriculum were central. From these authors the school curriculum is understood as a set of material and symbolic practices which orbit around school knowledge, through which a certain way of seeing and understanding the world is constructed. For the understanding of the processes of mediation of the school curriculum performed by teachers Bernstein's (1996) concept of recontextualization was used. From it, it was understood that the processes carried out by the teachers in relation to the curriculum, within their planning and pedagogical practices, involve adaptations, recreations, reconstructions and, finally, the creation of new senses. The data analysis showed that in both schools the planning processes were similar and occurred through a hybrid process of selection of knowledge from the work of some recontextualizing elements: the institutional curriculum, the multiscale curricular policies, the teaching knowledge and the pedagogical supervision. The analysis of the pedagogical practices took into consideration, based on Sacristan (2000), the type of privileged task and the level of conceptual requirement with which it operated. The longitudinal analysis of the classes observed showed that the teachers ended up using, predominantly, some types of activities. The data showed that in the scope of pedagogical practices there was a more significant difference between schools. In the school located in a region with better MHDI more complex and of high conceptual level activities predominated. On the other hand, in the school located in a region of greater social vulnerability and lower MHDI, teachers tended to use more simplified pedagogical practices. Although there are diverse nuances in the work of the teachers of both schools the results allow to affirm that the territorial effect, along with other identified factors, have translated into important elements which act and conform the curricular processes carried out by the teachers.

Key words: Curricular processes. School curriculum. Recontextualization. Territory-effect.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações Curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores.** Porto Alegre, 2017. 294f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 JUSTIFICATIVA, PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	16
2.1 POR QUE PESQUISAR O CURRÍCULO?	16
2.2 POR QUE PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO, POR QUE OS PROFESSORES E POR QUE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE?.....	21
2.3 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	24
3 METODOLOGIA: LENTES, PERCURSOS E FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	26
3.1 FERRAMENTAS CONCEITUAIS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	28
3.2 O CAMINHO: ETNOGRAFIA CRÍTICA E HERMENÊUTICA CRÍTICA	35
3.3 OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS E O RELATO DA COLETA DE DADOS	41
3.3.1 Dos contextos e sujeitos investigados	41
3.3.2 Procedimentos de coleta de dados.....	47
4 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO	50
4.1 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA FIGUEIRA.....	50
4.1.1 O território	50
4.1.2 A escola Figueira	54
4.1.3A turma acompanhada.....	56
4.2 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA ARAUCÁRIA	57
4.2.1 O território	57
4.2.2 A escola Araucária.....	61
4.2.3Turma Acompanhada.....	63
4.3 CONTEXTO DA PESQUISA	65
5 REFERENCIAIS TEÓRICO-CONCEITUAIS.....	76
5.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO MACROSSOCIOLÓGICO E AS RELAÇÕES COM ESTA PESQUISA.....	77
5.2 O CURRÍCULO ESCOLAR	86
5.2.1 As contribuições das teorias do currículo: uma breve retomada	86
5.2.2 O currículo como práxis	92
5.2.3 Esboçando um quadro teórico-analítico para compreensão dos processos curriculares	101
5.3 A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ANÁLISE DOS PROCESSOS CURRICULARES	111

5.4 A ESCOLA NA PERIFERIA, OS EFEITOS DO TERRITÓRIO E O CURRÍCULO	122
6 RECONTEXTUALIZAÇÕES CURRICULARES: O PLANEJAMENTO CURRICULAR DOS PROFESSORES	132
6.1 TECENDO A ANÁLISE: RELATO DO PROCESSO DE TRATAMENTO DOS DADOS.....	132
6.2 ORGANIZAÇÃO DA APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	136
6.3 RECONTEXTUALIZAÇÕES CURRICULARES NO ÂMBITO DO PLANEJAMENTO CURRICULAR DOS PROFESSORES	139
6.4 A PRESENÇA E A AUSÊNCIA DE UM CURRÍCULO COLETIVO DAS ESCOLAS COMO ELEMENTO RECONTEXTUALIZADOR IMPORTANTE.....	142
6.4.1 O currículo coletivo da escola Figueira como elemento recontextualizador do planejamento dos professores	144
6.4.2 A ausência do currículo coletivo da escola Araucária como elemento recontextualizador do planejamento dos professores	155
6.5 A ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES MULTIESCALARES SOBRE OS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS DOCENTES.....	165
6.6 SABERES DOCENTES COMO ELEMENTOS RECONTEXTUALIZADORES DO PLANEJAMENTO CURRICULAR	178
6.61 Os saberes experenciais docentes e as concepções construídas a partir dos efeitos do território	189
6.7 SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO ELEMENTO RECONTEXTUALIZADOR IMPORTANTE	195
6.8 SINTETIZANDO OS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NO ÂMBITO DO PLANEJAMENTO	201
7 RECONTEXTUALIZAÇÕES CURRICULARES: O CURRÍCULO EM AÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO NA SALA DE AULA.....	206
7.1 AS TAREFAS ACADÊMICAS E AS PRÁTICAS DE ENSINO.....	210
7.1.1 Os tipos de tarefas.....	211
7.2 A NEBLINA EPISTEMOLÓGICA DA DIDÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR	229
7.3 ELEMENTOS RECONTEXTUALIZADORES DO CURRÍCULO EM AÇÃO: A CULTURA ESCOLAR, A CATEGORIA “ALUNO”	232
7.3.1 A cultura escolar.....	232
7.3.2 Os alunos, culturas juvenis e o currículo	241
7.4 A RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NO ÂMBITO DO PLANEJAMENTO E NA SALA DE AULA.....	250
8 INCIDÊNCIAS DO EFEITO TERRITÓRIO SOBRE A ESCOLA E SOBRE OS PROCESSOS CURRICULARES	254
8.1 AS INCIDÊNCIAS DO EFEITO TERRITÓRIO E A ESCOLA.....	254
8.2 AS INCIDÊNCIAS DO EFEITO TERRITÓRIO SOBRE OS PROCESSOS CURRICULARES.....	258

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	270
REFERÊNCIAS.....	278
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	290
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	292
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A SUPERVISÃO -ESCOLA FIGUEIRA	294
APÊNDICE D- ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM SUPERVISÃO – ESCOLA ARAUCÁRIA.....	295

1 INTRODUÇÃO

Nesta tese tenho como objetivo analisar os processos de recontextualização curricular protagonizados por professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) no âmbito de seus planejamentos e práticas pedagógicas. Inscrita nos campos da Sociologia da Educação e dos Estudos Educacionais Críticos essa pesquisa busca analisar os múltiplos fatores em disputa no território do currículo e as formas pelas quais os educadores equacionam essas influências nos seus processos curriculares particulares, vividos no cotidiano concreto da escola e da sala de aula.

Vivemos tempos incertos de profundas crises no cenário global e nacional, na arena política, econômica e social. Para Apple (2014), este contexto mais amplo é crucial. Segundo ele, parte das respostas para este cenário de crise política e econômica em escalas globais, vem se dando através do ressurgimento de políticas e sentimentos direitistas, que desafiam as lutas por justiça social. Conforme Arroyo (2011), nem as escolas, nem os professores e estudantes têm ficado à margem dessa tensa dinâmica social. Uma vez mais a escola surge no bojo deste cenário como espaço de disputas em torno da formação dos sujeitos. Segundo Arroyo (2011), o foco preferencial dessas disputas é o currículo, uma vez que na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola.

Neste cenário mais amplo que envolve a escola vemos a proliferação de políticas educacionais e curriculares que se propõem a reorientar as escolas, os currículos e suas práticas. Esta epidemia de políticas (ROSA; PONCE, 2016) é motivada por diversos fenômenos, entre eles os reais níveis insatisfatórios de aprendizagem verificados nas escolas públicas, especialmente. Ademais, a proliferação de programas e ações voltadas à escola é impulsionada por discursos e acordos internacionais que apelam pela necessidade de maior controle e eficácia dos sistemas educacionais e dos próprios docentes. Despontam como emblemáticas nessa conjuntura, o fortalecimento das políticas de avaliação nacional (LIMA, 2016) e a recém-concluída Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Paradoxalmente, verifica-se também uma piora nas condições de trabalho das escolas e dos

professores especialmente a partir de processos de desqualificação, requalificação e intensificação do trabalho docente (APPLE, 2002). Em meio a essa realidade complexa, cotidianamente professores tomam decisões, por vezes solitárias, a respeito do currículo. Tais escolhas e práticas, como amplamente argumentado por diversos estudiosos (APPLE, 2006, 2002, 2014; SACRISTÁN, 2000; BERNSTEIN, 1996; MOREIRA, 2012), têm efeitos diversos, e estando interessados na construção de experiências democráticas e comprometidas com a justiça social, essas decisões carecem de atenção e análise.

A produção, reprodução e apropriação do conhecimento historicamente sempre estiveram imbricadas nas relações sociais e políticas em torno das disputas pela construção e manutenção de uma determinada paisagem social. Conforme Arroyo

Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. (2011, p. 14).

Assim, o currículo cumpre ainda um importante papel nos processos de produção e reprodução de uma dada sociedade, o que motiva a torná-lo objeto desta tese.

O interesse em examinar os processos curriculares protagonizados pelos docentes surgiu ao final dos estudos de mestrado, quando analisei o processo de implementação da política curricular da Secretaria Municipal de Educação em três instituições de ensino da RME/POA. Os processos solitários de tomadas de decisão sobre o quê e como ensinar determinados conhecimentos, bem como a ausência de uma reflexão coletiva e sistematizada sobre o currículo escolar, , foram os principais desencadeadores do desejo de seguir pesquisando este campo.

Assim, busco entender através dessa pesquisa como os professores estão construindo e praticando o currículo escolar no âmbito de seus planejamentos e práticas pedagógicas e, além disso, quais elementos, ou fatores, orientam esses processos. Para isso, duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre foram examinadas, priorizando a investigação junto aos professores que atendem os anos finais do Ensino Fundamental. Foram escolhidas duas escolas em regiões com

realidades sócio-econômicas distintas, pois interessava poder analisar os possíveis efeitos do local, enquanto espaço social onde as escolas estão inseridas, sobre os processos curriculares.

A presente pesquisa transcorreu a partir de um estudo qualitativo de cunho etnográfico, orientado pelos pressupostos da etnografia crítica e pelo conceito de análise relacional (APPLE, 2006), que pressupõe uma análise conjuntural do currículo, situando-o na moldura social, econômica e cultural mais ampla. Ao longo de sete meses de coleta de dados, foram realizadas observações na rotina escolar, nas reuniões pedagógicas, conselhos de classe e, sobretudo em sala de aula. Entrevistas semi-estruturadas com docentes, supervisores e diretores escolares, bem como análise de documentos, também compuseram os procedimentos de coleta de dados desta investigação.

O referencial teórico deste trabalho foi construído buscando o diálogo entre teorias e estudiosos que auxiliassem no entendimento e nas análises dos processos curriculares de forma complexa. Partiu, sobretudo, dos substratos de Michael W. Apple (2014, 2006, 2003, 2002), Gimeno Sacristán (2000), Antônio Flávio Moreira (2012, 2006, 2001), e Basil Bernstein (1996) a partir dos quais interpelei e operei com o conceito de currículo e recontextualização. A noção de efeito-território também ocupou um espaço importante ao longo do estudo e, para isso, me vali de alguns estudiosos filiados às perspectivas dos estudos da Sociologia Urbana, tais como: Andrade e Silveira (2013); Bruno e Mendes (2014), Sant'Anna (2009a), Paiva e Burgos (2009), entre outros. O processo de análise de dados requereu ainda a inserção de diversos outros constructos teóricos, especialmente para o entendimento e análise dos diversos elementos em disputa identificados nos processos curriculares, o que implicou que o referencial teórico desta tese fosse (re)construído ao longo de todo o processo.

Esta tese está organizada em nove capítulos. No capítulo dois, apresento a justificativa, o problema de pesquisa e os objetivos deste estudo, situando-o no campo de pesquisas do currículo e explicitando as motivações e razões que impulsionaram a realização desta pesquisa.

No capítulo três, são apresentadas as lentes e os procedimentos metodológicos. Para além de explicitar o método utilizado na pesquisa, a etnografia crítica, nesta seção indico as lentes teórico-metodológicas que orientaram o processo de investigação. Discorro ainda sobre o processo de coleta de dados e

sobre a perspectiva de análise adotada, a hermenêutica crítica, que pressupõe o uso das ferramentas conceituais dos estudos críticos no processo de interpretação e análise dos dados.

No capítulo quatro, apresento o campo empírico que acolheu este estudo. Em se tratando de um estudo de base etnográfica, toda a paisagem escolar e seu entorno interessam à análise de dados. Assim, discorro sobre o bairro onde as escolas estão situadas, sobre a estrutura e funcionamento das escolas e sobre as turmas acompanhadas. Por fim, apresento ainda um panorama histórico sobre a RME/POA, cenário no qual estão inscritas as escolas examinadas.

No capítulo cinco, concentro os referenciais teórico-conceituais que estruturam esta tese. Na primeira porção, provocada pela teoria de Apple e pelo conceito de análise relacional, busco relacionar o contexto macrossocial com as discussões curriculares e educacionais tratadas ao longo da tese. Na segunda parte do capítulo, abordo centralmente o conceito de currículo operado ao longo do trabalho, compreendendo-o especialmente como um conjunto de práticas materiais e simbólicas. O terceiro ponto do capítulo trata do conceito de recontextualização e da teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein (1996), fundamentais para a compreensão dos processos realizados pelos professores. Por fim, no último item do capítulo, apresento o conceito de efeito-território.

Os capítulos seis, sete e oito apresentam, enfim, as análises dos dados. No capítulo seis, examino o processo de recontextualização curricular realizados pelos professores no âmbito dos seus planejamentos, especialmente a partir da apresentação dos diversos elementos recontextualizadores identificados, que configuram os planejamentos dos docentes e pautam suas escolhas curriculares: a presença/ausência de um currículo institucional, as políticas curriculares multiescalares, os saberes docentes e a supervisão pedagógica. No capítulo sete, analiso as recontextualizações curriculares no âmbito das práticas pedagógicas de ensino a partir do exame dos tipos de tarefas utilizadas pelos professores. Neste item também, apresento dois elementos identificados no campo da prática que interferem nestes processos: a cultura escolar e a categoria social aluno.

O capítulo oito é dedicado exclusivamente às análises dos efeitos do território sobre os processos curriculares, uma vez que a análise deste elemento é um dos objetivos específicos traçados desde o princípio deste estudo.

Por fim, no capítulo nove teço algumas considerações finais, sintetizando os achados desta pesquisa e sinalizando pontos nevrálgicos que seguem ainda merecendo atenção dos pesquisadores do campo do currículo.

De pronto sinalizo meu desejo de contribuir com o debate do campo do currículo especialmente no contexto escolar e no cenário da formação de educadores, oferecendo argumentos e dados a respeito das realidades complexas e multifacetadas de escolas, nas vicissitudes de seus cotidianos.

2 JUSTIFICATIVA, PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

2.1 POR QUE PESQUISAR O CURRÍCULO?

O campo do currículo, amplamente interpelado por diversos autores e pesquisas no Brasil e em todo o mundo, apesar de sua franca expansão e seus notórios avanços em termos teóricos e metodológicos, segue se debatendo com muitos limites e tensões.

Em estudo reconhecido como importante estado da arte do campo currículo no Brasil, Moreira (2001) ao versar sobre as pesquisas na década de 1990, diagnosticou à época que o campo do currículo vinha se caracterizando como campo em expansão, marcado pelo valorização e prestígio acadêmico, bem como pela intensa e sofisticada produção teórica.

No início dos anos 2000, Moreira (2001) verificava que, a partir da clara influência da efervescência promovida pelos estudos educacionais críticos, as produções e especialistas na área passaram a operar com uma noção ampliada de currículo, que passou a ser considerado intimamente conectado com as questões do campo macrossocial. A ampliação do conceito para além dos muros da escola permitiu, por um lado, que melhor se percebesse, a importância dos elementos extra-escolares na formação dos sujeitos, ao mesmo tempo em que ratificou o campo como perpassado por questões políticas, ideológicas e culturais. Por outro lado, Moreira apontava que tal ampliação poderia colocar em risco a nitidez sobre a especificidade das ações docentes e dos processos de ensino do espaço escolar.

O autor (MOREIRA, 2001) avaliava então, que o conceito de currículo passava de uma restrita visão de currículo como listagem de conteúdos para abranger quase tudo que se passava na escola. Esta mudança de alcance e espectro que adquiriu o conceito de currículo e o próprio campo de pesquisas foi considerada uma importante sofisticação teórica. Contudo, trouxe também novos desafios.

Se, por um lado, essa flexibilização favorece a compreensão de que os efeitos das escolas não se limitam aos decorrentes das atividades previstas nos planos curriculares, por outro acaba, nas pesquisas e nas teorizações, dificultando a concentração dos esforços nos problemas mais prementes da

prática curricular. Como argumenta Feldman (1996b), uma visão muito ampla de currículo não permite distinguir entre âmbitos de ação que por vezes requerem lógicas diferenciadas de intervenção. Das discussões que sugiro, caberia, então, esperar uma proposição mais clara dos contornos do campo do currículo e de seu objeto de estudo. (MOREIRA, 2001, p.46)

Neste sentido também, Galian (2009a) corrobora o diagnóstico e as preocupações de Moreira e afirma que a perda da inocência em relação aos aspectos políticos envolvidos na seleção dos conhecimentos que compõe o currículo, fenômeno observado amplamente nos anos 1990, poderia estar gerando um temor a qualquer tentativa de definir o que as escolas precisam ensinar. De acordo com a autora

reconhecer que o processo de seleção cultural se dá em condições desiguais de poder para estabelecer o que compõe o currículo não pode resultar no esvaziamento da discussão acerca de qual é o conhecimento relevante para a formação dos cidadãos. (GALIAN, 2009a p. 3).

Assim, após investigação com importantes estudiosos Moreira (2001) considerou que as complexas teorias construídas ainda não se constituíam em fontes efetivas de respostas para os muitos questionamentos emanados das escolas e das experiências vividas pelos diversos grupos sociais nas salas de aulas. Para ele, o avanço teórico não poderia ocorrer de costas para a escola e nesse sentido, argumentava que apesar do potente incremento na produção teórica, os dilemas vividos pelos professores e pelas escolas ainda estavam secundarizados em relação às temáticas priorizadas pelas pesquisas do campo do currículo.

Moreira (2001) concluiu, portanto, que o campo do currículo nos anos 1990 havia caminhado para uma situação de certa crise caracterizada pela dispersão do campo em virtude da ampliação do conceito, pela sofisticação teórica que marcava as produções na área, mas ainda por reduzida “visibilidade” nas escolas.

É esse o quadro que o estado da arte nos anos noventa predominantemente sugere. Penso, todavia, ser prudente evitarmos conclusões apressadas, como a de que o campo não mais existe, ou conclusões pessimistas, como a de que o campo pouco tem a oferecer ao professorado. [...] Cabe-nos, então, procurar fazer com que seja esse o sentido do trajeto do campo na próxima década. (p. 47)

Rosa e Ponce publicaram em 2016, um ensaio com objetivos semelhantes, inspiradas justamente pelo importante trabalho realizado por Moreira no início dos anos 2000. Neste recente trabalho as pesquisadoras, por meio de uma análise das publicações acerca das discussões curriculares em importante revista¹ do campo, buscaram novamente diagnosticar o estado da arte das investigações sobre o currículo, passada mais de uma década do panorama oferecido por Moreira (2001).

Rosa e Ponce (2016) detiveram-se nesse ensaio ao mapeamento de trabalhos publicados no intervalo de 2010 à 2015 na revista *e-Curriculum* que dedicavam-se em alguma medida ao estudo de políticas curriculares. As autoras argumentam que circunscreveram suas análises a este periódico, dada sua importância junto às revistas científicas brasileiras cujo foco está justamente no debate sobre o campo do currículo. Ademais, as autoras justificam que o conjunto de 42 artigos analisados na pesquisa compilada no ensaio representa 52% do total de um levantamento de um estudo mais abrangente em andamento por elas realizado, em periódicos de classificação *Qualis* A1 e A2 da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) referente ao ano de 2014 (ROSA, PONCE, 2016). Ou seja, o recorte preconizado pelas autoras oferece de fato um panorama significativo do que se tem produzido de conhecimento acerca do currículo após o estudo de Moreira (2001).

Segundo as pesquisadoras

A análise das produções mais recentes visa responder questões semelhantes às que inquietavam o pesquisador no início dos anos 2000: que temas educacionais mobilizam hoje os pesquisadores do campo do currículo? Que contribuições os estudos de currículo têm oferecido no sentido de compreender os problemas postos pelas políticas educacionais em curso? Que temáticas de equivalente relevância fazem interface com as questões de currículo tratadas nas investigações nos últimos tempos? Em que medida os resultados das pesquisas têm colaborado para a formulação de agendas positivas no que concerne às escolas de educação básica no Brasil? (ROSA; PONCE, 2016, p. 628).

Uma primeira constatação possível de ser apontada de pronto é que, ao tratar do tema “política curricular” e não apenas “currículo”, as autoras já indicam que o campo de estudos do currículo tem interpelado este conceito, sobretudo pelo viés das políticas curriculares. Segundo elas, isso se deve as características atuais que temos vivido de certa “epidemia de políticas educacionais”.

¹*e-Curriculum*

Elas explicam que para a seleção dos trabalhos, utilizaram como critério preferencial de busca a palavra-chave “políticas curriculares” nos títulos, resumos e conclusões. Porém, foram também considerados descritores análogos, como “currículo”, “políticas de currículo”, “propostas curriculares”, entre outros, com o intuito garantir uma melhor abrangência e conhecimento das produções da área. (ROSA, PONCE, 2016).

O levantamento realizado evidenciou que dentre os artigos examinados as preocupações mais evidentes dos pesquisadores do campo curricular no período examinado 2010-2015 podem ser agrupadas em cinco eixos: “Contextos e sentidos das reformas curriculares” (11 artigos), “Efeitos das políticas curriculares para a formação e para o trabalho docente” (13 artigos), “Currículo (prescrito) e práticas pedagógicas” (9 artigos), “Políticas de avaliação e currículo” (3 artigos) e “Propostas curriculares alternativas” (6 artigos).

Ao concluírem o trabalho, as autoras aproximam seus achados das considerações elencadas por Moreira em seu diagnóstico sobre o campo do currículo no início dos anos 2000. Se naquela ocasião Moreira avaliava que um dos desafios da área era a grande dispersão de temáticas, em relação a este ponto, o estudo de Rosa e Ponce (2016), revelava agora o oposto. A investigação das estudiosas evidencia uma presença monotemática em relação ao campo do currículo, com variações dentro de um mesmo tema. O campo do currículo passa a ser investigado no momento atual, sobretudo, através do enfoque das inúmeras políticas educacionais e curriculares que interpelam o cenário educacional. Conforme as autoras

Como reflexo dessa situação, quase todos os trabalhos, independentemente da abordagem teórica que os informa - críticos ou pós-críticos – preocupam-se em apreender as origens, a lógica, os mecanismos de funcionamento e os efeitos de políticas [...] (ROSA; PONCE, 2016, p. 646).

Há que se levar em conta neste diagnóstico que o período investigado coincidiu justamente com a elaboração de uma política emblemática para o campo do currículo: a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), acompanhada do fortalecimento das políticas de avaliação nacional. Portanto, os pesquisadores respondem, de certa forma, a uma conjuntura de políticas que se posta diante das escolas e dos estudiosos, configurando novos cenários para arena

educacional, que naturalmente fazem surgir novas inquietações e pesquisas. Toda esta conjuntura obviamente, não se dá de forma isolada do cenário político mais amplo, onde observa-se o avanço de processos de globalização econômica e política, orquestrados pelo crescimento de grupos direitistas² (BALL, 2001, APPLE 2003).

Entretanto, apesar de reconhecida continuidade na sofisticação teórica das pesquisas da área, retomando os achados de Moreira em 2001, as autoras apontam que parte dos dilemas por ele apontados, ainda não foram vencidos.

O que parece preocupante é que, passada década e meia, o “desabafo” do autor permanece pertinente, na medida em que - salvo exceções - a universidade e as pesquisas nela produzidas continuam devedoras de um diálogo mais estreito e fecundo com as escolas. (p. 627)

Assim, em certa medida, conforme corroboram Rosa e Ponce (2016), permanecem atuais algumas recomendações de Moreira (2001), que argumenta ser necessário o incremento de investigações que priorizem as ações que se passam nas escolas, buscando compreendê-las profundamente, além da recomendável maior aproximação e diálogo entre pesquisadores e escolas.

É justamente na proposição de estabelecer um diálogo mais estreito com as escolas que residem as motivações dessa pesquisa. É, portanto, na tentativa de dar visibilidade aos processos curriculares vividos e protagonizados por escolas reais que esta pesquisa se inscreve e se justifica. Ao considerar o diagnóstico dos pesquisadores, intento, pois, colaborar na produção de conhecimentos sobre o campo do currículo, evidenciando que os processos curriculares vividos pelas escolas sofrem de fato com as incidências das inúmeras políticas em circulação, como veremos, mas não se restringem a elas. O manejo com o currículo no chão da escola, sob a atuação dos educadores, leva em conta uma série de fatores complexos, que precisam ser igualmente examinados. Neste sentido, creio que um estudo etnográfico em escolas com diferentes realidades sócio-econômicas pode colaborar para o enriquecimento das discussões ao explicitar as muitas nuances adquiridas nos processos curriculares.

² Sobre esse cenário macrossocial, tratarei no capítulo cinco desta tese.

2.2 POR QUE PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO, POR QUE OS PROFESSORES E POR QUE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE?

Durante os estudos empreendidos no mestrado (SANTOS, 2012) investiguei as formas pelas quais escolas municipais construía e pensavam seus currículos escolares, tendo em vista a história pregressa do Projeto Escola Cidadã³ na RME/POA (1989-2004) e as novas políticas curriculares implementadas pelas gestões 2005-2012 à frente da SMED. Ao ingressar no campo investigado, logo identifiquei que esse entendimento requeria um olhar mais complexo e amplo. Os currículos encontrados nas três escolas investigadas eram o resultado de um longo processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) das políticas curriculares operadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) especialmente ao longo dos últimos 10 anos, quando uma nova coalizão política assumiu a gestão de Porto Alegre. Era preciso, portanto, conhecer e analisar as transformações ocorridas nesse período, bem como investigar as atuais políticas curriculares da SMED.

É importante salientar que, ao longo da pesquisa de mestrado, o objeto analisado nas escolas era o seu currículo no âmbito institucional, ou seja, as formulações *da escola*, enquanto sujeito coletivo sobre o currículo. Deste modo, após um estudo profundo dos processos de construção curricular entendidos através do conceito de recontextualização, concluí a minha pesquisa de mestrado apontando movimentos diversos e contraditórios realizados pelas escolas, a partir das formas complexas de apropriação e refocalização das políticas curriculares operadas pela SMED nos últimos anos.

Entretanto, no mesmo ponto onde eu encerrava esse estudo, novas inquietações surgiam. Os achados da pesquisa evidenciavam que se o espaço de atuação das escolas em relação às políticas curriculares merecia ser investigado, igualmente o espaço de ação dos professores e seus processos individuais de tomada de decisão sobre o currículo eram igualmente fulcrais. Ainda que a escola possuísse um currículo oficial coletivamente construído, a partir dele transcorria uma série de tomadas de decisão individuais, quando os educadores elegiam o “quê” e o “como” deste universo apontado pela escola e pelas políticas, era possível de ser

³ Um breve panorama do projeto será apresentado no capítulo 4.

construído com aquele determinado grupo de estudantes. Ainda que tal fato seja inerente à prática docente, a diversidade de escolhas feitas, bem como a recorrente ausência de reflexão sobre as mesmas, chamava atenção. Reforçava-se aí o desejo de seguir pesquisando este campo. Alguns novos questionamentos surgiam: Que aspectos são levados em consideração no processo de tomada de decisão sobre o quê e como ensinar? Como, afinal, é definido por cada professor o que deve ser ensinado aos alunos? De que modo os professores vivenciam o currículo nas suas práticas pedagógicas?

Assim, surge o interesse em investigar os processos de recontextualização curricular *dos professores*, no âmbito do seu planejamento e de suas práticas pedagógicas. Sobre a importância da análise do trabalho dos professores em relação currículo no exercício cotidiano da docência, Arroyo pontua

Nosso ofício de mestre se concretiza aí no espaço da sala de aula e no território do currículo onde inventamos resistências.[...] A sala de aula, o que trabalhar, o currículo na prática são os espaços onde se vivenciam nossas realizações, mal-estares e até as crises da docência. No trabalho nesse espaço, tanto mestres, quanto alunos experimentam frustrações, desânimo, incertezas, cansaço...mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão se configurando outros profissionais e outros educandos (2011, p. 10).

Examinar como ocorrem os processos curriculares protagonizados pelos professores na Rede Municipal de ensino de Porto Alegre também tem algumas motivações que dão outros sentidos importantes a essa pesquisa. Em primeiro lugar, além de ter sido este o cenário da minha pesquisa de mestrado, este é também meu espaço de atuação profissional, como educadora e supervisora pedagógica, de onde surgem cotidianamente diversas inquietações a respeito do trabalho docente em relação ao currículo.

Em segundo lugar, a RME/POA, como explicitarei mais adiante nesta tese, tem como uma de suas principais características o fato de suas escolas estarem situadas amplamente em regiões de grande vulnerabilidade social. Analisar como o currículo vem sendo reconstruído nestes contextos levando em conta os pressupostos teóricos dos estudos educacionais críticos, indicam a preocupação em explicitar o modo como as relações de poder e desigualdade se manifestam nas disputas em torno do currículo. A experiência acumulada como profissional nestes

espaços, associada à pesquisa realizada no mestrado evidenciaram que os processos curriculares são profundamente trespassados por relações complexas com os espaços sociais segregados onde encontram-se estas escolas.

Estudos que interseccionam as áreas da sociologia da educação e da sociologia urbana têm demonstrado que

Morar em territórios pobres, isolados, contribui para que os indivíduos fiquem excluídos das principais correntes de influência da sociedade, vivenciando situações de fragilização social, tanto frente ao mercado de trabalho, quanto frente à família, à escola e à moradia. Na ausência de mecanismos que permitam romper com essa situação de precariedade, seja por meio da renda gerada pelo trabalho, seja por meio da mobilidade social propiciada pela educação, recria-se o processo da causação circular da pobreza. As oportunidades de trabalho e educativas podem, portanto, representar um diferencial nesse processo. (SANT'ANNA, 2009a, p. 167).

A incidência produzida por um determinado território, enquanto espaço social, sobre os sujeitos e instituições que ali habitam é denominada por estes estudiosos de efeito-território⁴. Assim, interessou também a este estudo verificar as relações estabelecidas entre as incidências do território e os processos curriculares.

As complexidades que envolvem a relação “escola-favela-currículo” não são pequenas, nem facilmente dirimidas. O livro “A escola e a favela” (PAIVA, BURGOS, 2009) debate amplamente a relação entre o território e a escola, trazendo à tona o conceito de “efeito do território ou efeito de lugar” (BOURDIEU, 1999). Segundo os autores, o efeito do lugar alimenta processos de segregação do trabalho escolar, que por sua vez retroalimenta a segregação urbana (PAIVA; BURGOS, 2009).

A pesquisa compilada nesse livro inspirou de diversas formas o estudo realizado. Os resultados apontados pelos autores revelam que na visão predominante dos professores entrevistados, morar na favela faz uma diferença fundamental, em decorrência especialmente da exposição dos alunos a uma cultura definida como violenta, que interferiria na autoestima, motivação e capacidade de aprendizado dos alunos (PAIVA; BURGOS, 2009). Ao longo do estudo os autores discutem e analisam criticamente estas questões. Os estigmas produzidos pelos professores, definindo de modo generalizado a realidade e a cultura dos alunos como problemáticas e agressivas, são bastante recorrentes também no contexto da RME de Porto Alegre.

⁴ Tratarei deste conceito no capítulo cinco.

Assim, ainda conforme o autor, a leitura feita pelos educadores sobre estes alunos e o espaço social que habitam, acaba formando uma maneira singular de agir e educar neste espaço. A naturalização da ideia de que o ambiente social do aluno conspira contra a escola, contribui muitas vezes para uma diminuição do sentimento de responsabilidade pedagógica do professor, que já não sabe com clareza qual é afinal o seu papel neste lugar.

Por fim, justifica-se ainda a realização da pesquisa nesta rede de ensino por sua história pregressa. Nos anos 1990 a RME/POA protagonizou um projeto internacionalmente reconhecido como Projeto Escola Cidadã, que propunha-se justamente a enfrentar coletiva e democraticamente os desafios da construção de uma educação emancipatória para populações historicamente excluídas e marginalizadas nas periferias da cidade.

Como os educadores equacionam todas estas questões na construção e prática do seu currículo no contexto da RME/POA, é pois a pergunta norteadora desta pesquisa. Assim, me interessa mapear, investigar e analisar os aspectos que os professores levam em conta em suas construções e práticas curriculares.

2.3 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Deste modo, o exposto até o momento justifica a realização de um estudo sobre essa temática e assim, proponho o seguinte problema de pesquisa para o doutorado:

Como professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre recontextualizam o currículo escolar no âmbito dos seus planejamentos e das suas práticas pedagógicas de ensino?

Para elucidar esse questionamento, os seguintes objetivos específicos serão perseguidos ao longo pesquisa:

- ✓ Analisar as formas pelas quais os professores organizam o currículo e selecionam os conhecimentos a serem desenvolvidos;
- ✓ Analisar como os professores operam (recontextualizam) o currículo no âmbito da sala de aula através da sua prática pedagógica de ensino;
- ✓ Mapear e analisar os elementos recontextualizadores em atuação nos processos curriculares protagonizados pelos professores no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino;
- ✓ Investigar existência de influências do efeito-território sobre os processos curriculares.

3 METODOLOGIA: LENTES, PERCURSOS E FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Esta seção destina-se a apresentar as escolhas metodológicas que compõe esta tese. Mais do que descrever o modo como o estudo foi operacionalizado, os métodos e instrumentos que foram utilizados, busco aqui apresentar as lentes teóricas que foram empregadas e as ferramentas teórico-metodológicas, com as quais opero ao longo de todo o estudo.

Como já sinalizado na introdução, esta pesquisa está alicerçada no campo dos Estudos Educacionais Críticos e tem como objetivo colaborar, através da produção de novo conhecimento, com a qualificação dos debates e contribuir com as reflexões e enfrentamentos vividos por professores que atendem as classes populares. Dentro dessa perspectiva, o modo escolhido para efetuar o estudo foi a pesquisa qualitativa crítica. Segundo Carspecken (2011), a pesquisa qualitativa crítica se caracteriza pelo profundo interesse em examinar como o conhecimento, poder, cultura, práticas sociais e identidades humanas se relacionam e produzem uma dada realidade. Tais pesquisas estão interessadas na discussão sobre as relações desiguais de poder, sobre justiça social, sobre o modo como a economia, as relações étnico-raciais, as ideologias, os discursos, a educação e outras instituições se relacionam no sistema social (KINCHELOE; McLAREN, 2006).

A pesquisa qualitativa tem se constituído como um campo de estudos amplamente utilizado pelas investigações nas áreas humanas e sociais, pois sua utilização implica na ênfase sobre a natureza socialmente construída da realidade (DENZIN; LINCOLN, 2006), aspecto que em geral é perseguido por estudos desses gêneros. Essa é, portanto, uma das primeiras características que podem ser atribuídas à pesquisa desenvolvida. Por definição, a pesquisa qualitativa:

envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos [...] que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Um dos desafios deste tipo de pesquisa, que pode se constituir ao mesmo tempo no seu paradoxo, é o fato de que em geral o objeto de estudo desse tipo de investigação, não é facilmente apreendido e compreendido, uma vez que ele se encontra em meio a um emaranhado social. Tal fato exige do pesquisador um esforço significativo de escavação e composição deste objeto, que não se captura facilmente. Denzin e Lincoln (2006) afirmam que nesse movimento, o pesquisador qualitativo torna-se um *bricoleur*, um confeccionador de colchas, que se utiliza de diversas estratégias e ferramentas na tentativa de alcançar a sua matéria prima. Assim, como veremos adiante, diversos instrumentos e percursos foram utilizados na tentativa de melhor compor a *bricolage* da pesquisa.

Desta forma, uma vez que o pesquisador constitui-se em diversos momentos em um compositor – no sentido de unir peças, costurar retalhos – algo importante a ser dito sobre essa pesquisa é que ela deve reconhecer e explicitar que as escolhas feitas não são neutras. Para Carspecken, a pesquisa qualitativa crítica “em seus próprios termos deve ser compreendida como falível e continuamente sujeita a revisões por meio do que é aprendido a partir de seu uso em pesquisa real” (2011, p. 399).

Assumir os riscos e contradições é uma condição para o pesquisador crítico (APPLE; AU; GANDIN, 2011). Por isso, saliento que as escolhas teóricas e metodológicas feitas para a realização deste estudo são algumas dentre as diversas possíveis. Conforme Gewirtz e Cribb (2011), a “pesquisa sociológica está inevitavelmente ligada a considerações éticas e políticas” e quero reconhecê-las desde já. Assim, busquei desenvolver uma investigação levando em conta a noção de reflexividade ética, na qual os analistas:

[...] buscam formas de demonstrar as suas audiências, sua situacionalidade histórica e geográfica, seus investimentos pessoais na pesquisa, as diversas tendenciosidades que trazem para o seu trabalho, suas surpresas e “desgraças” no processo de empenho para a realização da pesquisa, como suas escolhas de tropos literários conferem força retórica ao relatório de pesquisa, e/ou os aspectos em que evitaram ou suprimiram certos pontos de vista [...] (GERGEN; GERGEN, 2006, p. 369).

Baseada nesta noção, busco detalhar adiante os trajetos percorridos, os procedimentos adotados e as dificuldades encontradas.

De acordo com Carspecken (2011), a pesquisa qualitativa crítica não está interessada apenas em descrever a realidade ou analisar fenômenos. Esse tipo de

estudo busca trabalhar com pessoas, esforçando-se ao máximo para que os próprios sujeitos contribuam com as suas narrativas e não sejam simplesmente narrados. Ao fazê-lo, há um desejo de que essa pesquisa seja útil justamente para esses sujeitos e possa, de alguma forma, colaborar com as discussões curriculares no âmbito da RME/POA, fornecendo aos professores novos subsídios para a realização do trabalho junto à escolas de periferia.

Nesse sentido, Apple, Au e Gandin afirmam que há algumas tarefas com as quais um pesquisador crítico precisa se comprometer, algumas das quais serão consideradas seriamente neste trabalho: 1) Ser testemunha da negatividade, ou seja, revelar os modos pelos quais a política e a educação estão conectadas com relações de exploração e reprodução social; 2) Apontar para espaços de ações contra-hegemônicas existentes; 3) Atuar como “secretários” dos grupos e pessoas que lutam e desafiam as relações desiguais (APPLE; AU; GANDIN, 2011). Deste modo, nesta perspectiva, o ato de fazer pesquisa precisa não apenas produzir conhecimento especializado, mas também comprometer-se em revelar nesse processo, as relações opressivas existentes nos contextos, e ao mesmo tempo, dar visibilidade para as alternativas potentes encontradas.

Antes de prosseguir com a apresentação dos procedimentos metodológicos, julgo ser fundamental apresentar alguns conceitos teórico-metodológicos estruturantes dessa pesquisa, uma vez que os mesmos orientam e fundamentam as escolhas metodológicas.

3.1 FERRAMENTAS CONCEITUAIS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nesta seção apresento três ferramentas conceituais teórico-metodológicas que guiam este trabalho de pesquisa, são eles: análise relacional, hegemonia e ideologia. Considero tais conceitos neste trabalho na conjunção entre teoria e metodologia, uma vez que tais noções são estruturantes para este trabalho desde a escolha do método à coleta e análise de dados. Assim, estes conceitos são teóricos na medida em fornecem substratos teóricos potentes para a análise dos fenômenos e são metodológicos porque constituem as lentes com as quais olhei o campo, os

sujeitos investigados e os dados coletados, conduzindo de um modo peculiar o modo como os mesmos são interpelados.

A primeira noção fundante nesta tese é o conceito formulado por Apple (2006), denominado *análise relacional*. Para esse autor a análise relacional:

[...] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais (que Bourdieu chamaria de capital cultural) são “definidos” não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente. Em vez desta abordagem bastante positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o meio pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras. Assim, para entender, digamos, as noções de ciência e de indivíduo, do modo que empregamos na educação, precisamos vê-las como sendo primeiramente categorias ideológicas e econômicas que são essenciais tanto para a produção de agentes que preenchem os papéis econômicos existentes, quanto para a reprodução de disposições e significados que “causarão”, nesses próprios agentes, a aceitação desses papéis alienantes sem muito questionamento. (APPLE, 2006, p. 44).

Assim, a aplicação desta concepção na pesquisa sociológica educacional requer situar um dado objeto de estudo em seu contexto social, relacionando-o às múltiplas dinâmicas sociais (GANDIN, 2009). Isso significa desenvolver uma linguagem e uma análise não simplificada que busque tratar das diversas relações entre a educação e a sociedade, explicitando suas conexões.

Apple (Informação verbal⁵, 2013) em uma entrevista ao explicar sobre o conceito de análise relacional, afirma que ele não é um método no modo como em geral entendemos essa expressão. De acordo com ele, este é um conceito que opera ao longo e conjuntamente ao exercício metodológico, uma vez que ele orienta o modo como enxergamos e compreendemos esse processo. Estudos que não levam em conta a análise relacional podem candidatar-se a explicar uma dada realidade a partir dos dados aparentes. Na perspectiva da análise relacional, examinar a superfície dos fatos não é examinar a realidade. Para Apple, sob a superfície há uma série incontável de relações aparentemente ocultas entre as pessoas, os objetos e suas relações, muitas delas calcadas em práticas opressivas e desiguais. A análise relacional se compromete, pois, em buscar a compreensão da

⁵ Entrevista realizada com Michael Apple em Julho de 2013.

realidade desde essas relações mais profundas e complexas, e não a partir do que é dado pela superfície. Este processo que não se constitui em simples retórica para este autor, não é uma tarefa simples e demanda um grande esforço do pesquisador, pois executar uma análise relacional requer também operar com dois outros conceitos, que, segundo Apple (Informação verbal, 2013), dão condições para que tal análise se desenvolva. Estes conceitos são a noção de *reposicionamento* e *contradição*.

O conceito de reposicionamento implica em colocarmo-nos na posição do outro de um modo sério, com um especial compromisso de colocar-nos na posição dos desfavorecidos, dos sujeitos marginalizados socialmente e culturalmente. Segundo Apple, Au e Gandin:

A fim de entender a educação e agir sobre ela nas suas complicadas conexões com a sociedade como um todo, devemos nos envolver no processo de *reposicionamento*, isto é, devemos ver o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir contra os processos ideológicos e institucionais e contra as formas ideológicas e institucionais que reproduzem condições opressivas. (2011, p. 14)

Reposicionar-se ao fazer uma pesquisa, significa, então, ser capaz de ver o mundo através das lentes dos diversos grupos ou sujeitos de um determinado cenário. No caso da escola, palco deste estudo, significa colocar-se ora como um educador, ora coordenador, ora aluno, fazendo um esforço epistemológico para compreender os sentidos dados por esses sujeitos sobre a realidade que vivem a partir de suas histórias.

O segundo conceito referido por Apple (Informação Verbal, 2013⁶) como condição para o exercício da análise relacional, é a concepção de contradição. Ao resumir essa definição, o autor diz que “as coisas podem ser *sim* e *não* ao mesmo tempo” (Informação Verbal, 2013⁷). Os sujeitos, as relações e as instituições são permeados por diversos atravessamentos de classe, raça, gênero, cultura e história. Tais atores sociais não podem, portanto, ser vistos através de lentes essencialistas, que rapidamente os posicionam em determinado lugares e funções do jogo social. Operar com a contradição na perspectiva da análise relacional é trazer à tona essa multiplicidade de relações diversas que produzem o objeto sob investigação.

⁶ Entrevista realizada com Michael Apple em Julho de 2013.

⁷ Entrevista realizada com Michael Apple em Julho de 2013.

Assim, utilizar o conceito de análise relacional do ponto de vista metodológico significa assumir uma postura arqueológica, ou seja, de alguém disposto a escavar as diversas camadas de construções culturais e sociais sobre as quais estão assentadas determinadas posturas e fenômenos sociais. Utilizar a análise relacional do ponto de vista teórico, impõe desenvolver um outro esforço igualmente rigoroso: o de relacionar consistentemente o campo macro e microsociológico, apontando suas conexões, e especialmente desvelando as relações opressivas e desiguais em disputa na realidade observada.

Este conceito foi central na coleta e análise dos dados observados. Comprometida com tal noção busquei identificar os diversos fatores que produziam e condicionavam os processos de recontextualização curricular, explicitando as correlações de forças existentes nos campos investigados. Para além de identificá-los, o uso da noção da análise relacional requeria um exame igualmente dedicado às configurações e formas de atuação dos próprios elementos, tarefa que ocupou também uma significativa parcela do processo de análise.

Trabalhar a noção de análise relacional no campo do currículo, central nesta tese, significa fazer algumas perguntas primordiais ao currículo: como ele foi construído, *o quê* ele expressa, para *quem* se destina e *por quê* são estes e não outros conhecimentos que ele veicula (GANDIN, 2009).

O conceito de hegemonia utilizado por Apple (2006) e Williams (1979) é igualmente fundante neste estudo e considerado essencial no processo de compreensão de *como* e *por que* os educadores equacionam determinados fatores na construção e prática do currículo. De acordo com Apple:

Precisamos localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições. (2006, p. 37)

Para este autor, essa compreensão é dada através da análise da hegemonia. Partindo do exame dos elementos em disputa no processo de construção da hegemonia, é possível começar a entender como as instituições de preservação e distribuição cultural – sendo a escola uma das mais importantes – criam e recriam determinadas formas de saber e consciência que permitem a manutenção das

desigualdades, sem que os grupos dominantes precisem utilizar de forças explícitas de coerção (APPLE, 2006).

A definição de Williams sobre este conceito é importante neste momento:

[A hegemonia] é todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Constitui assim um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de sua vida. (WILLIAMS, 1979, p. 113).

A partir desta concepção é possível compreender que a hegemonia opera saturando nosso modo de ver e atuar no mundo, constituindo de modo especial nosso senso comum e configurando um determinado modo de pensar e agir. Esta saturação é o resultado de um longo processo de acumulação de experiências concretas aprendidas no meio que vivemos. Assim, esta noção refuta a ideia de que a dominação estaria atrelada à manipulação da verdade, ou à imposição de determinadas verdades sobre as pessoas, pois para Williams (1979), a hegemonia é construída diariamente através de experiências concretas vividas pelos sujeitos, repletas de elementos que fazem sentido. Sobre isso, Apple também afirma que a hegemonia precisa ser entendida “em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da manipulação” (2006, p. 39).

Williams (1979) e Hall (2003) argumentam que as lutas em torno da hegemonia nunca cessam e que não há uma “vitória” em definitivo, apesar de em dados momentos históricos alguns grupos sociais permanecerem subjugados a outros. Esse argumento ajuda na compreensão, por exemplo, das razões que levam determinados modos de ver e praticar o currículo a serem atualizados cotidianamente.

A manutenção da hegemonia requer investimentos e esforços sistemáticos para manter uma determinada posição social. Na disputa pela hegemonia os diversos grupos e forças sociais permanecem em tensão permanente, onde os grupos favorecidos precisam encontrar formas de manter e atualizar suas condições hegemônicas dominantes, sobretudo através de práticas simbólicas sutis de saturação de uma determinada visão de mundo e de sociedade. Estas lutas

simbólicas acontecem em todos os campos sociais, mas conforme Apple (2003) a educação é uma arena privilegiada de disputas, dada sua intensa participação na formação das novas gerações. Neste espaço, o campo do currículo é palco de inúmeras disputas, uma vez que os conhecimentos por ele tratados assumem grande legitimidade diante dos sujeitos e, assim, um alto poder explicativo para os fenômenos sociais. É no currículo onde se travam as maiores disputas pela hegemonia no cenário escolar através dos tipos de conhecimento que são tratados, transmitidos e preservados em detrimento de outros (APPLE, 1999). É neste ponto do cenário escolar, em sua versão explícita ou oculta, que a sociedade estratificada onde vivemos procura se atualizar através da distribuição de um determinado conhecimento e de uma determinada visão de mundo associados às classes mais favorecidas, tornando-os geralmente a única forma possível de ver o mundo.

Utilizar este conceito como ferramenta teórica e metodológica sobre o objeto de estudo em questão – a construção e prática dos currículos – postula entender que as escolhas feitas pelos educadores não são neutras, tampouco o são imposições, mas são o resultado de aquisições de elementos históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos inculcados pelos sujeitos.

A concepção de Ideologia, tal como desenvolvida por Apple (2006) e Hall (2003) é também central para a investigação desenvolvida. Essa noção ajuda a compreender como e por que os educadores assumem determinadas concepções e práticas do currículo escolar.

Para Apple (2006), a ideologia é um sistema de ideias, crenças, compromissos fundamentais ou valores sobre a realidade social. Hall (2003), por sua vez, a partir das contribuições de Althusser, rejeitando a ideia de ideologia como falseamento da realidade, também contribui com sua formulação para esta pesquisa. Para ele, a ideologia refere-se aos

[...] referenciais mentais – linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistemas de representação – que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona. (HALL, 2003, p. 250).

Assim, segundo Hall, as ideologias constituem as estruturas de pensamento que utilizamos para avaliar o mundo, para compreender o seu funcionamento e entender a nossa função neste lugar. Tais estruturas são adquiridas e construídas,

sobretudo pelas instituições sociais as quais estamos expostos: a família, a escola, a mídia, os sindicatos, os grupos religiosos, as universidades, o grupo de convivência social, etc. Além disso, os pressupostos ideológicos que assumimos foram também construídos por meio de situações concretas vividas por nós e pelos outros a nossa volta, e por isso adquirem alto poder explicativo e generalizante. Assim, conforme Hall (2003) as linguagens, conceitos e sistemas de representação que utilizamos para dar sentido à sociedade e a nossa vida não são ficções da realidade e tampouco nos foram simplesmente impostas. Tratam-se de compreensões sobre o mundo, explicações totalizantes que foram minuciosamente construídas por meio das inúmeras vivências e experiências adquiridas.

Esta noção vê a ideologia não como algo que é alojado simplesmente no campo das ideias, mas como algo que as transcende e por isso é vívido e se materializa na vida prática das pessoas. Segundo Hall (2003, p. 164), “a linguagem e o comportamento são os meios pelos quais se dá o registro material da ideologia, a modalidade de seu funcionamento”. Nesse ponto, os conceitos de ideologia e hegemonia se encontram, conforme Apple:

A maneira mais útil de pensar as características complexas, o alcance das funções variadas da ideologia se encontra no conceito de hegemonia. A ideia de que a saturação ideológica permeia nossa experiência vivida nos capacita a ver como as pessoas podem empregar modelos que tanto as ajudam a organizar seus mundos quanto as preparam para acreditar que são participantes neutras na instrumentalização neutra do ensino [...] embora ao mesmo tempo esses modelos sirvam a determinados interesses econômicos e ideológicos que lhes são ocultados (2006, p. 56).

Como veremos nos capítulos de análise, o conceito de ideologia é necessário para compreender diversas tomadas de decisão sobre o currículo, que são amplamente orientadas por processos ideológicos em diversas circunstâncias.

Entretanto, Hall (2003) adverte que embora seja verdadeira a concretude da atuação da ideologia através de inúmeras práticas cotidianas, é necessário evitar o equívoco de fetichizar a prática, supondo que todas as práticas seriam agora, pois, nada mais do que ideologias. Para ele há diferenças importantes em determinadas práticas cujos objetivos explícitos são a reprodução ideológica – tais como algumas peças da mídia, por exemplo – e outras práticas que produzem outras mercadorias ou artefatos. Este aspecto é importante para a investigação em questão. Como

veremos, os educadores sujeitos da pesquisa repercutem em suas práticas curriculares algumas posições ideológicas, cuja análise interessa a este estudo. Entretanto, não é possível agrupar tudo que fazem na arena da ideologia, sob o risco de tal conclusão precipitada encurtar as discussões ao alojar os fatos apenas no campo ideológico. Demonstrarei ao longo do estudo que as decisões curriculares são complexas e levam em conta inúmeros fatores, dentre os quais, a própria ideologia.

De outro ângulo, examinar os processos ideológicos envolvidos no currículo escolar é de grande importância também no que diz respeito à formação dos alunos. Hall (2003) afirma que os processos de construção de uma ideologia de fato operam de modo especial na primeira infância – mas não exclusivamente – quando os sujeitos estão amplamente adquirindo e construindo as lentes com as quais enxergam o mundo. Se um dos objetivos da pesquisa crítica é contribuir para a divulgação das formas de reprodução das desigualdades sociais e de outro lado, com a construção de um novo senso comum baseado nos princípios da justiça social, da cidadania e da democracia, é necessário examinar com atenção os constructos ideológicos que estão em disputa no currículo escolar se pretendemos que estes alunos de classes populares sejam protagonistas de outras e diversas histórias.

Apresentadas as ferramentas teórico-metodológicas, passemos ao método propriamente dito. O caminho escolhido para operacionalização da investigação foi amplamente orientado pelos pressupostos da *etnografia crítica* e o quadro de análise se constituiu a partir das ferramentas teórico-metodológicas aqui apresentadas e as proposições de interpretação previstas pela Hermenêutica Crítica.

3.2 O CAMINHO: ETNOGRAFIA CRÍTICA E HERMENÊUTICA CRÍTICA

Tendo em vista os conceitos que embasam este estudo e o problema de pesquisa apresentado, a abordagem da *etnografia crítica* foi utilizada como o caminho para inserção no campo de pesquisa e para a coleta de dados. A modalidade da *etnografia crítica* está profundamente comprometida em situar um dado objeto de estudo em seu contexto social, relacionando-o às múltiplas dinâmicas sociais, tal como prevê a abordagem de uma pesquisa qualitativa crítica e

a noção de análise relacional. Isso significa desenvolver uma linguagem e uma análise não simplificada que busque tratar das diversas relações entre a educação e a sociedade, explicitando suas conexões.

Segundo Mainardes e Marcondes (2011, p. 425)

As pesquisas desse gênero buscam compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como de desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas. Desse modo, os pesquisadores que empregam essa abordagem procuram desenvolver pesquisas que possam fortalecer grupos e pessoas em situação de marginalização e opressão, bem como propor intervenções possíveis nos contextos políticos e sociais. (2011, p. 425).

A etnografia crítica se diferencia das abordagens tradicionais tendo em vista o seu foco em análises de situações políticas, sociais e econômicas mais amplas, denunciando as formas de opressão, os conflitos e as disputas de poder existentes. Mainardes e Marcondes acrescentam que “os etnógrafos críticos geralmente investigam lugares sociais, processos sociais e produtos culturais com o objetivo de desvelar desigualdades e, em última instância, contribuir para a resolução de problemas profundos da realidade social” (2011, p. 427).

Ainda de acordo com esses autores, o etnógrafo crítico almeja descrever e abrir ao escrutínio os centros de poder, as agendas ocultas que atuam na produção das injustiças e desigualdades. Por isso, tanto na etapa de coleta quanto, e especialmente, na análise dos dados há uma preocupação por desvelar as relações assimétricas de poder e as disputas ideológicas em jogo (MAINARDES; MARCONDES, 2011).

Para Gérin-Lajoie (2009), “a etnografia crítica tem como objetivo aliar a teoria crítica à investigação empírica com o propósito de favorecer as mudanças sociais e, assim, alterar as relações de poder existentes na sociedade” (2009, p. 16). Todavia, a autora adverte que nem sempre as pesquisas alcançam transformações sociais profundas. Porém, ela pondera que os pesquisadores estão assentados num *continuum*, ou seja, num processo permanente de busca por essas mudanças, onde pesquisas atuais se subsidiam em estudos anteriores e certamente servirão de aportes para estudos futuros, uma vez que a realidade é entendida como movimento.

Gérin-Lajoie (2009) sintetiza algumas características geralmente localizadas em estudos etnográficos críticos:

- a) tenta-se compreender os fenómenos sociais a partir das relações que se estabelecem entre os indivíduos, e não estudar os fenómenos a partir de hipóteses previamente estabelecidas;
- b) deixa-se «falar» os dados, ou seja, a análise não se faz a partir de códigos e de categorias conceptuais previamente estabelecidos, mas a partir dos dados recolhidos de forma a obter uma teoria fundada na análise chamada «emergente» ou indutiva dos dados;
- c) interessa-se pela análise de um número restrito de casos, ou até mesmo, em certas circunstâncias, de um único caso;
- d) a análise que se faz dos fenómenos sociais assenta na interpretação do sentido a dar às ações humanas e não na quantificação estatística dos dados recolhidos. (2009, p. 17)

Nessa abordagem, os pesquisadores não possuem uma postura passiva, ou de meros narradores da realidade estudada. A etnografia crítica pressupõe um envolvimento do investigador com o contexto examinado, rechaçando-se uma presença apenas contemplativa. Madison (2005 apud MAINARDES, MARCONDES, 2011) destaca a característica dialógica e cooperativa da etnografia crítica, que se constrói num permanente diálogo com o(s) outro(s) na negociação de significados viáveis para a construção do conhecimento.

Apesar da existência de alguns estágios definidos para a realização de uma etnografia Crítica, propostos por Carspecken (1996), o estudo etnográfico crítico também se caracteriza pelo permanente diálogo entre o pesquisador, o processo de pesquisa, seu referencial teórico e os sujeitos investigados, o que lhe permite realizar adaptações e tomadas de novos rumos se for necessário.

Sarmiento (2011), ao refletir sobre as contribuições da etnografia nos estudos sobre as escolas, afirma que é muito importante que se tenha clareza da complexidade da tarefa da pesquisa nesta perspectiva. De acordo com o autor, isso se deve a duas constatações em especial. A primeira, é que esta é uma tarefa que passará irrevogavelmente por três ações: “experenciar, inquirir e examinar” (SARMENTO, 2011, p. 155). A outra é que, para isso, o principal instrumento de investigação é o próprio investigador (SANTOS, 2012).

Importantes autores têm desenvolvido estudos utilizando a abordagem da etnografia crítica. Peter McLaren no livro *Life in schools* (McLaren, 1991), Paul Willis, na obra *Learning to Labour* (1991) e Carspecken (1996) são algumas das referências mais relevantes desse tipo de trabalho. Estes estudos considerados clássicos do

campo da etnografia caracterizam-se pelo longo e contínuo contato do pesquisador com as situações cotidianas das pessoas participantes do contexto pesquisado, como é o caso das pesquisas desenvolvidas por Paul Willis e Peter McLaren. Entretanto há outros estudos que têm se utilizado dos pressupostos etnográficos em estudos de menor duração. Meshulam e Apple (2014) relatam recente pesquisa etnográfica realizada em escola bilíngue americana por meio de intenso processo de coleta de dados ao longo do período de dois meses. Assim, pesa na diferenciação entre estudos etnográficos críticos e os demais estudos qualitativos, sobretudo, o grau de imersão dos pesquisadores no período de coleta de dados, uma vez que a etnografia pressupõe um certo encharcamento do pesquisador no campo empírico para que ele seja o mais capaz possível de analisar a realidade a partir de diferentes perspectivas.

A pesquisa etnográfica que fundamenta esta tese foi realizada num período total de sete meses, alternando semanalmente as observações nas escolas. Neste processo que será descrito mais detalhadamente adiante no texto, foram realizadas de modo predominante observações em sala de aula, mas também nos demais espaços escolares e em diversos momentos e locais da rotina escolar.

Tão relevante quanto apontar o percurso metodológico adotado é esclarecer o modo com os dados coletados foram interpretados a partir da perspectiva que embasa este estudo. Segundo Kincheloe e McLaren, “um dos aspectos mais importantes de uma pesquisa qualitativa inspirada pela teoria crítica envolve o domínio muitas vezes negligenciado da interpretação das informações” (2006, p. 287). Na perspectiva desses autores o modo como a interpretação será conduzida precisa ser previamente refletido, tanto quanto os aportes críticos que sustentam a investigação o são. A partir disso, na pesquisa desenvolvida, o modo como a análise e interpretação dos foram conduzidos, seguiu os pressupostos da *hermenêutica crítica*.

Segundo Alves (2011), a hermenêutica origina-se numa longa tradição humanística, relacionada à interpretação dos textos bíblicos, à jurisprudência e à filosofia clássica. Ela surge com a preocupação de extrair o sentido desses textos. Posteriormente, a hermenêutica ressurgiu em oposição ao positivismo, como método de investigação e interpretação dos fenômenos sociais. Entretanto, de acordo com Weller (2007), apesar de uma maior aproximação da hermenêutica com as ciências sociais a partir da década de 1980, especialmente através dos trabalhos de

Gadamer e Habermas – grandes referências sobre esse campo – as potencialidades da hermenêutica ainda foram pouco exploradas.

Para Minayo (2003), a hermenêutica é considerada a disciplina básica que se ocupa da arte de compreender textos, sendo “textos” entendido, nessa perspectiva, de uma forma bastante ampla: biografias, narrativas, entrevistas, documentos, livros, artigos, dentre outros.

As preocupações com o modo de interpretação da natureza se situam predominantemente na categoria da hermenêutica filosófica. Os estudiosos que trabalham com hermenêutica se comprometem a esclarecer as condições sob as quais as interpretações e análises são desenvolvidas, focando nas políticas de interpretação. Para eles, não existe nenhuma interpretação pura, pois ela é sempre orientada por valores que não são exclusivos do investigador (VIDICH; LYMAN, 2006).

Interessa a hermenêutica analisar os fenômenos particulares, mas a partir deles construir compreensões mais globais sobre os fenômenos. De acordo com Ghedin (2004 p. 5), “o mérito do trabalho investigativo é o de poder expressar, pela parte reduzida do enfoque, a totalidade de relações expostas e, muitas vezes, ocultas no cotidiano”.

De acordo com Kincheloe e McLaren

A hermenêutica crítica, que fundamenta a pesquisa qualitativa crítica, [...]levanta questões sobre as finalidades e os procedimentos da interpretação. Nesse contexto impulsionado pela teoria crítica, a finalidade da análise hermenêutica é desenvolver uma forma de crítica cultural que revele as dinâmicas do poder dentro dos textos sociais e culturais. (2006, p. 288).

No processo de interpretação hermenêutico crítico interessa a relação do todo com as partes, contextualizando-as em uma compreensão mais ampla das forças sociais. Além disso, situar o texto e o intérprete em termos históricos e sociais é uma tarefa complexa que requer uma análise sofisticada das relações das forças hegemônicas e ideológicas que relacionam as microdinâmicas do cotidiano e as macrodinâmicas de estruturas socialmente desiguais.

Neste sentido, Kincheloe e McLaren, afirmam que os hermeneutas críticos tomam como aspecto central de sua análise “o exame minucioso de como as

peças estabelecem ligações entre suas experiências cotidianas e as representações culturais dessas experiências” (2006,p. 290). Assim, essa abordagem interpretativa busca relacionar os problemas enfrentados pelos sujeitos com as relações de poder, justiça e democracia em jogo na trama social.

Neste sentido, Mello (2015)⁸, estudioso que também se valeu da hermenêutica em suas análises recentes, afirma que este método “se constrói a partir de busca de compreensão e leitura crítica, desde a triangulação analítica e relacional: representações sociais dos sujeitos investigados, contexto sócio-econômico-cultural e raízes históricas dos fenômenos estudados” (p. 37). Segundo este autor, na perspectiva da hermenêutica não podemos explicar alguma coisa partindo da própria “coisa”, é preciso analisá-la, como já dito anteriormente, considerando a sua situacionalidade histórica, econômica, cultural e social. Em síntese, o problema central da hermenêutica é a compreensão da experiência humana no mundo. Nessa perspectiva, o processo de interpretação é visto como um ato cultural (ALVES, 2011).

Mais do que nunca o papel do pesquisador ganha uma preocupação central, uma vez que ele é o sujeito que protagonizará esse processo interpretativo. Servindo-se dos pressupostos das teorias críticas, estes estudiosos hermeneutas também compreendem a impossibilidade da neutralidade do sujeito que pesquisa. Porém, a partir do entendimento de que não é possível despir-se de nossas afiliações teóricas e ideológicas, os hermeneutas críticos propõe que esses vínculos sejam explicitados, possibilitando que o leitor discorra sobre as consequências e impactos das escolhas feitas.

O processo de interpretação e análise previsto pela hermenêutica não é um procedimento mecânico e tecnicamente fechado. Nesse sentido, Minayo afirma que “compreender implica a possibilidade de interpretar, de estabelecer relações e extrair conclusões em todas as direções. Mas, compreender acaba sempre sendo *compreender-se*”(2003, p.90).

A partir do exposto, numa tentativa de síntese ao concluir essa sessão,o método de análise da hermenêuticacrítica impõe a realização de uma interpretação dos dados de modo a triangular os pressupostos da teoria crítica, os achados do

⁸ Tal estudo se utilizou do método hermenêutico-dialético na análise sobre a Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA) e suas relações com a política curricular da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA).

campo empírico e uma análise sobre a própria condição de existência de tais achados. Tal processo de análise pode ser expresso na seguinte imagem

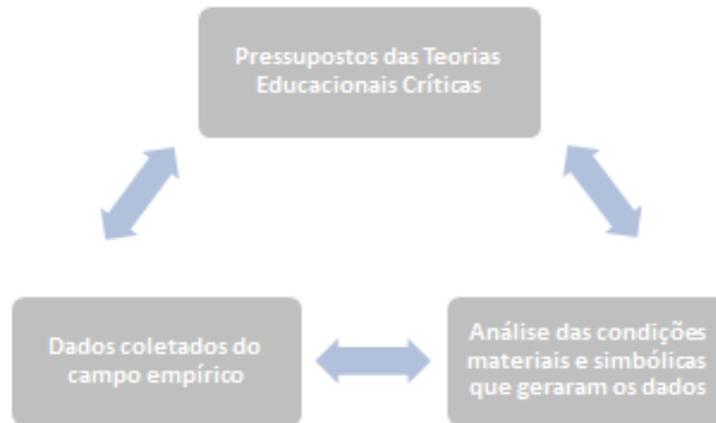


Figura 1- Processo de análise de dados a partir dos pressupostos da Hermenêutica Crítica (Imagem elaborada pela autora)

Assim, no estudo em questão as análises surgem do diálogo estabelecido entre os dados coletados e os pressupostos das teorias críticas que estabelecem que não apenas os dados sejam analisados complexamente, mas também que a própria condição de existência dos dados precisa ser examinada. Tais pressupostos já foram introduzidos nesta seção, mas seguirão sendo explorados ao longo de toda a tese.

A seguir apresentarei justamente como esse processo hermenêutico se traduziu em etapas e procedimentos diversos na análise e tratamento dos dados.

3.3 OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS E O RELATO DA COLETA DE DADOS

3.3.1 Dos contextos e sujeitos investigados

A pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A escolha desta rede está relacionada com a sua história de protagonismo, que será apresentada brevemente a seguir, e por ter sido este o palco das minhas investigações na pesquisa de mestrado. Acrescenta-se nessa escolha o fato de ser este o meu local de atuação profissional, de onde surgem diariamente novas inquietações.

Como interessava também a este estudo analisar as possíveis incidências do efeito-território⁹ sobre as decisões e práticas curriculares, foram escolhidas escolas utilizando dados fornecidos pelo Observatório da Cidade de Porto Alegre, o ObservaPOA. O ObservaPOA¹⁰ disponibiliza uma ampla base de informações georreferenciadas sobre o município de Porto Alegre¹¹. O observatório reúne informações e indicadores por regiões e bairros, permitindo conhecer e avaliar comparativamente diferentes localidades da cidade de acordo com os indicadores.

A partir destes dados, optei por escolher duas escolas que estivessem em regiões com características sócio-econômicas diferentes, utilizando para isso o índice de IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) que leva em conta três fatores: longevidade, níveis educacionais e a renda da população. Assim, escolhi uma escola que estivesse em uma região com um IDHM considerado elevado e outra numa região com um baixo IDHM.

É importante que se diga que apesar de um estudo realizado em duas escolas naturalmente nos conduzir a algumas comparações, a pesquisa empreendida não se trata de um estudo comparativo, uma vez que o objetivo pretendido não é apenas o mapeamento das similaridades e diferenças entre os dois contextos. Busco com a apresentação e análise dos dados a seguir: sistematizar, problematizar e compreender como ambas as escolas vivenciam seus processos curriculares, na tentativa de reunir uma amostra de duas realidades representativas da rede municipal de Porto Alegre.

A tabela e o mapa a seguir mostram os últimos índices de IDHM divulgados (2010) por região da cidade:

⁹ Este conceito é tratado no capítulo quatro.

¹⁰ O ObservaPoa é formado por uma equipe técnica multidisciplinar: sociólogos, professores, assistentes sociais, estatísticos, jornalistas, administradores, entre outros profissionais, responsáveis pela coleta, análise e divulgação das informações.

¹¹ Informações obtidas no site http://www.observapoa.com.br/default.php?p_secao=3 em 15/10/2014

Ano 2010

Região	Indicador	Absoluto
Porto Alegre	0,805	...
Centro	0,935	...
Noroeste	0,890	...
Sul	0,843	...
Cristal	0,809	...
Centro Sul	0,797	...
Eixo Baltazar	0,779	...
Leste	0,777	...
Humaitá / Navegantes	0,765	...
Partenon	0,764	...
Cruzeiro	0,747	...
Glória	0,733	...
Norte	0,729	...
Extremo Sul	0,714	...
Restinga	0,685	...
Lomba do Pinheiro	0,683	...
Ilhas	0,659	...
Nordeste	0,638	...

Figura 2 - Índice de Desenvolvimento Humano por região da cidade de Porto Alegre
 FONTE: ObservaPoa, 2010.

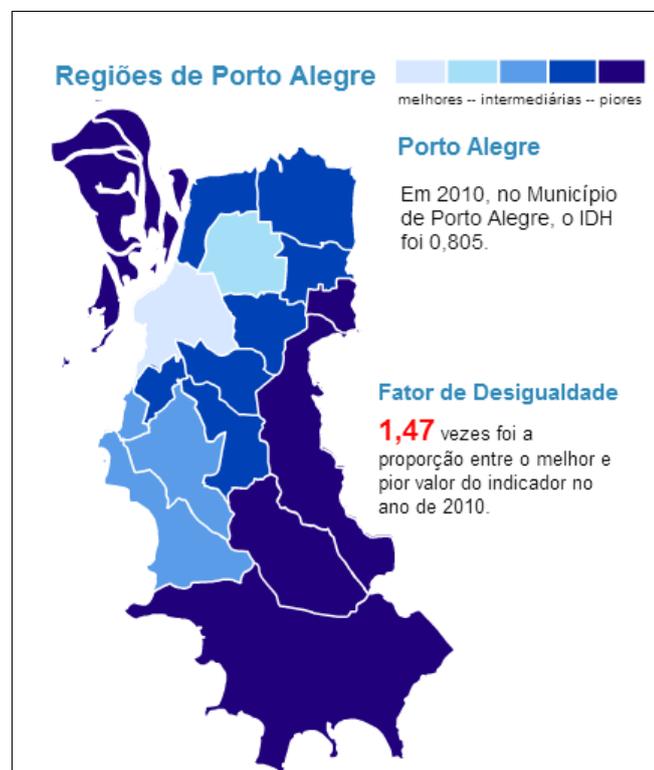


Figura 3 - Mapa da cidade Porto Alegre com indicações das regiões conforme escalas de IDHM
 Fonte: ObservaPoa

A partir da análise da localização das escolas no mapa de Porto Alegre e considerando o IDHM das regiões, foi escolhida uma escola dentre as regiões de Porto Alegre com menor IDHM e outra escola numa região com IDHM significativamente maior, denominadas nesta tese de escola *Araucária* e escola *Figueira*¹². Adiante apresentarei mais detalhadamente os dados das escolas.

A coleta de dados foi realizada ao longo de sete meses de investigação empírica (de fevereiro à setembro de 2016), excedendo em três meses o período previsto no cronograma de projeto de tese em virtude de novas reorganizações que foram necessárias. A primeira e mais importante mudança nos rumos da pesquisa foi a troca de uma das escolas, aqui denominada por escola *Araucária*. Apesar da pesquisa ter sido previamente acordada com a escola na ocasião da elaboração do projeto de tese, quando da realização efetiva da investigação, o grupo de professores da escola havia se modificado bastante. Apenas um professor da escola então escolhida aceitou ter a minha presença em sala de aula por um período relativamente longo. Como a previsão da pesquisa inicial era de acompanhamento do trabalho de cinco professores de maneira sistemática, diante da negativa dos demais, precisei buscar uma nova escola que atendesse ainda os critérios estabelecidos.

Buscando manter o máximo de fidelidade à proposta inicial de pesquisa, recorri a uma escola no mesmo bairro e região, com o mesmo IDHM da escola que compunha o estudo inicialmente.

Em virtude desta reorganização, a coleta de dados na escola *Araucária* iniciou no início do mês de abril, enquanto na escola *Figueira*, iniciei no final do mês de fevereiro. O atraso inicial da pesquisa na escola *Araucária* foi compensado nos meses de agosto e setembro, quando fiquei apenas nesta escola concluindo as observações.

Outra readequação no cronograma deu-se em virtude da greve dos municipais, quando as duas escolas engajaram-se nas mobilizações. As duas instituições paralisaram suas atividades no período de 14 de junho à 1º de Julho, totalizando dezessete dias de mobilização. Neste intervalo, portanto, a pesquisa também foi suspensa.

Conforme previsto no projeto de tese, acompanhei o trabalho de cinco

¹² Os nomes das escolas e dos professores são fictícios com o intuito de preservar o sigilo dos dados coletados.

professores de maneira mais sistemática das seguintes áreas de: Artes, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática buscando ter nessas opções representações de diversas formações e áreas de conhecimento.

Após a banca de qualificação e em debate com orientador e grupo de pesquisa, viu-se que para seguir com a proposta de acompanhar cinco professores em cada escola seria necessário estabelecer uma turma fixa, pois do contrário seria inviável acompanhar todos os professores igualmente, uma vez que os horários colidiriam e o número de variáveis que teriam de ser consideradas seria muito grande.

Assim, em ambas as escolas, após apresentar à equipe diretiva a proposta de estudo, solicitei, então, acompanhar a rotina escolar de uma turma de terceiro ciclo, segmento escolhido como público alvo da investigação.

Conforme os dados fornecidos pelo Censo escolar, os anos finais do Ensino Fundamental concentram os maiores índices de distorção idade-série e por esta razão foram escolhidos como nicho do trabalho. O fator distorção idade-série¹³ é um indicador importante sobre o sucesso ou fracasso escolar e evidencia a situação preocupante dos anos finais. Assim, as escolhas e práticas curriculares que estão sendo feitas junto a este segmento, requerem uma análise cuidadosa. As imagens abaixo mostram os índices de distorção idade-série do ano de 2015 da RME de Porto Alegre, conforme dados do Censo Escolar



Figura 4 - Índices de Distorção de Idade-Série RME/POA - 2015

Fonte: <http://www.gedu.org.br>. Acesso em 02/07/2017.

¹³Estar em situação de distorção significa haver uma defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para o ano (série) que ele está cursando. O aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais. Os fatores que provocam a distorção idade-série são diversos, mas os principais são o acúmulo de reprovações ao longo da vida escolar e a evasão escolar.

Como podemos observar nas imagens, a distorção idade-série é bastante crítica nos anos finais. Tal fato precisa ser observado sob várias perspectivas. Adiante no texto veremos que o abandono e evasão escolar são bastante significativos nesse segmento, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade social, o que certamente auxilia no aumento destes números, que, portanto, não expressam apenas o fracasso escolar em relação à aprendizagem dos alunos.,. Entretanto, o trabalho escolar em relação ao currículo torna-se algo igualmente importante a ser considerado com estes grupos. Por esta razão, o público-alvo desta pesquisa foi composto por professores que atendiam os anos finais do Ensino Fundamental. Como veremos através das análises, a faixa-etária dos alunos, os alunos adolescentes, aparecem de fato como elemento importante a ser equacionado na construção e prática do currículo, conforme os docentes. Ou seja, esta faixa etária do alunado, suas características e necessidades traduzem-se em mais um aspecto que precisa ser considerado no processo de construção e prática curricular.

Assim, definido o segmento dos anos finais, a escola Figueira me disponibilizou uma turma de C30, terceiro e último ano do terceiro ciclo, correspondente ao nono ano do Ensino Fundamental. A escola Araucária indicou uma turma de C20, segundo ano do terceiro ciclo, correspondente ao oitavo ano do Ensino Fundamental.

A escolha em permanecer fixa em uma turma também me permitiria observar uma relativa continuidade do trabalho desenvolvido com um mesmo grupo de alunos e ao mesmo tempo me ofereceria uma visão panorâmica de todos os professores, não apenas dos cinco escolhidos para participarem mais ativamente da pesquisa. Outra vantagem vista nesta escolha é que de alguma forma os professores pareciam se sentir mais confortáveis com a minha presença constante em sala de aula, uma vez que tal estratégia não personalizava e demarcava a pesquisa em apenas alguns professores, assim como, também os alunos gradativamente ficavam mais à vontade com a minha presença, interferindo cada vez menos na dinâmica da sala de aula. Desta forma, ainda que o acompanhamento das aulas dos cinco professores escolhidos de cada escola fosse a prioridade nas observações acabei acompanhando os demais professores que atendiam a turma observada.

Como o período letivo poderia influenciar bastante os processos de construção e prática curricular (período de sondagem, período de avaliação, período

de conselhos de classe), optei por intercalar as semanas de observação das escolas. Assim, em alguma medida eu pude acompanhar mais ou menos o mesmo período dentro do trimestre nas escolas. Desta forma, se nesta semana eu estava acompanhando a escola Figueira, na próxima eu acompanharia a escola Araucária e, assim, sucessivamente. Esta escolha me permitiu observar a escola e o trabalho dos professores diante de um mesmo período no calendário escolar.

3.3.2 Procedimentos de coleta de dados

Sendo o objetivo geral desta pesquisa compreender como os professores recontextualizam o currículo escolar no âmbito dos seus planejamentos e práticas pedagógicas, como procedimentos de coleta de dados foram realizadas *observações, entrevistas e análise de documentos*. Todos os participantes do estudo foram esclarecidos sobre a pesquisa e autorizaram o uso dos dados por meio de Termo de Consentimento Informado. Para preservar a identidade dos sujeitos os nomes utilizados ao longo da tese são fictícios.

As observações ocorreram ao longo de todo o estudo. Foram priorizadas as observações em sala de aula, mas também foram realizadas observações diversas da rotina escolar, das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe. Eram realizados em média três ou quatro dias de observações semanais, durante os turnos da manhã. As observações foram registradas em diário de campo que posteriormente subsidiou amplamente as análises realizadas.

A realização de entrevistas também foi de grande valia para o estudo, trazendo outras vozes para a pesquisa. As entrevistas foram realizadas depois de concluído o período total de observações para que eu pudesse usar dados das observações no diálogo com os professores. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas que, de acordo com Rosa e Arnoldi (2008), caracterizam-se pela elaboração de questionamentos amplos que permitam o máximo de espontaneidade ao entrevistado para que discorra livremente sobre a temática abordada, manifestando sem restrições suas ideias, concepções e impressões a respeito (SANTOS, 2012).

O roteiro de perguntas para a realização da entrevista semiestruturada foi construído tendo presente aspectos da teoria que embasa este tudo, hipóteses que eu gostaria de verificar e os objetivos específicos desta tese.

Foram realizadas *entrevistas individuais* com cinco professores de cada escola das áreas de: Artes, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática. Também foram entrevistadas as direções das escolas e a(s) supervisora(s). Como no processo de coleta de dados o rumo tomado acabou me permitindo assistir aulas de outros professores, com este grupo realizei uma *entrevista coletiva*¹⁴.

As entrevistas foram gravadas em equipamento de áudio, autorizado pelos participantes, e posteriormente transcritas para a realização da análise.

Além das entrevistas e observações alguns documentos foram analisados. Na escola Figueira o documento “Guia Pedagógico”, elaborado pela própria escola, foi uma importante fonte de dados, uma vez que tal documento apresentava a construção curricular da escola e uma síntese do Projeto Político Pedagógico. Compuseram ainda os documentos coletados, as atividades impressas fornecidas pelos professores em sala de aula e documentos escolares a respeito das turmas acompanhadas.

Segue o quadro síntese do processo de coleta de dados

	Escola Figueira	Escola Araucária
Número de alunos atendidos	Cerca de 950- 1000 alunos	Cerca de 900
Número de aulas observadas	61	50
Início Coleta de dados	22/02/2016	01/04/2016
Término da Coleta de dados	Julho	Setembro
Ano-Ciclo observado	C30 (9º Ano)	C20 (8º Ano)
Locais/Espaços onde foram realizadas observações	Reuniões Pedagógicas Sala dos professores Conselhos de Classe	Reuniões Pedagógicas Sala dos professores Conselhos de Classe
Aulas/Disciplinas observadas:	Artes Plásticas Ciências Filosofia Geografia História	Artes Plásticas Ciências Filosofia Geografia História

¹⁴ O roteiro da entrevista coletiva também pode ser vistos na seção de apêndices desta tese.

	Português Matemática Inglês Informática	Português Matemática Espanhol Educação Física
Entrevistas individuais com professores	Artes Plásticas Língua Portuguesa Matemática Ciências Geografia	Artes- Música Língua Portuguesa Matemática Ciências Geografia
Entrevistas Coletivas com professores	Língua Inglesa História Filosofia Informática	Língua Espanhola História Filosofia Educação Física
Entrevistas com setores	Supervisão Escolar Direção	Supervisão Escolar Direção

Tabela 1- Síntese do processo de coleta de dados

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Apesar do esforço empreendido para compreender os processos curriculares nestes contextos, é preciso reconhecer de antemão que os dados são sempre parciais. Isto ocorre, primeiramente porque não é possível que algum pesquisador fuja do fato de ser, na verdade um intérprete da realidade. De outro lado, a realidade concreta vivida nas escolas não se permite retratar como uma fotografia, justamente porque é no movimento e na fluidez que se fazem os processos sociais que tanto interessam a pesquisa qualitativa. De acordo com Vidich e Lyman, “o processo de coleta de dados nunca pode ser descrito em sua totalidade, porque essas ‘histórias do campo’ são por si só, parte de um processo social em andamento que em sua experiência dia a dia, minuto a minuto, desafia a recapitulação” (2006, p. 50).

4 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

Neste capítulo apresento os dados coletados sobre o campo empírico. Em se tratando de um estudo etnográfico, se faz necessária uma descrição longa dos espaços investigados, sobretudo, porque todo esse contexto interessa ao estudo.

A escolha pelo método etnográfico se deu justamente porque através deste percurso se tem a possibilidade de, ao submergir no espaço de pesquisa como pesquisadora, melhor identificar os diversos fatores que incidem sobre os fenômenos, no caso, os processos curriculares que mobilizam a investigação.

Ainda que este capítulo assumo um tom um pouco mais descritivo, ele precisa ser compreendido como parte do processo analítico. Como veremos nos capítulos teórico-analíticos, os processos curriculares lá descritos estão profundamente imbricados com os contextos concretos das escolas e seus territórios. Assim, esta seção não é apenas uma apresentação contextual das escolas. O campo empírico aqui descrito não é apenas o palco onde transcorrem os processos curriculares. O campo empírico, num estudo etnográfico é integralmente objeto de análise.

Assim, segue a descrição das duas escolas que subsidiaram este estudo. Ao final do capítulo, apresento ainda uma seção que explicita as formas como os dados foram tratados, para a construção das análises que seguem nesta tese.

4.1 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA FIGUEIRA

4.1.1 O território

A escola Figueira localiza-se no bairro Amazonas¹⁵. Segundo o histórico construído pela Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre (SMC), o bairro foi oficialmente criado em 1988. Entretanto, desde a década de 1970 já era pensado e

¹⁵ O nome do bairro é fictício para que sejam preservadas a identidade da escola e dos professores.

projetado pela iniciativa privada com o intuito de atender aos problemas de habitação da região, em uma cidade que crescia demograficamente.

Tendo em vista especialmente sua localização, próxima a algumas das principais vias de acesso ao centro da cidade de Porto Alegre, com ampla oferta de transporte público, conforme o memorial da SMC o bairro Amazonas e a região onde está situado, nos anos 1990 e início 2000, atraíram diversos empreendimentos imobiliários quando “algumas empresas da construção civil viram o potencial residencial que o bairro apresentava, sobretudo para a classe média” (SMC, p. 44).

Por volta de 2010, novamente a região passa a chamar a atenção dos investidores e empresas associadas à construção civil, diante do anúncio de obras de grande porte de empreendimentos esportivos. A partir de então, diversas outras construções surgem na região, como condomínios residenciais de médio-alto padrão e empreendimentos voltados à indústria e comércio são anunciados para o futuro da região (shopping centers, hotéis e até mesmo um hospital privado), o que naturalmente configura o bairro como um local em potencial crescimento. Populacionalmente o bairro aumentou 9,74% no período 2000-2010, valores que, estimam-se, devem aumentar significativamente no próximo censo (2020) dado os inúmeros novos empreendimentos da região

Assim, é possível afirmar que o processo histórico de construção do bairro evidencia que seu surgimento e expansão se deram em consonância com o crescimento da cidade atendendo as suas demandas demográficas. Sua constituição se deu majoritariamente através de construções ordenadas e planejadas de áreas residenciais, composta em sua maioria por condomínios de prédios e casas, além de edificações comerciais e industriais.

Segundo informações da Associação de Moradores, também integram o bairro algumas comunidades mais empobrecidas, distribuídas em pequenos núcleos, espalhados pelo bairro. A origem destas comunidades em sua maioria coincide com o próprio surgimento e organização do bairro em si, quando famílias de baixa renda foram se colocando na região, porém, com o passar do tempo tais grupos foram espremidos pelos empreendimentos novos e gradativamente invisibilizadas pelo poder público, ali permanecendo sem receber os mesmos benefícios que demais grupos receberam com o crescimento do bairro. Dentre essas

comunidades, a Vila Santo Ângelo¹⁶ é a que mais ganha destaque no cenário geográfico e social local, tendo em vista a quantidade de famílias que abriga (cerca de 300, segundo a Prefeitura de Porto Alegre), a precariedade das moradias e da infraestrutura local. Conforme as entrevistas realizadas, os alunos em situação de maior vulnerabilidade social atendidos pela escola são oriundos desta comunidade.

Apesar de observarem-se estas subáreas da região que abrigam pequenas e médias comunidades que vivem em situação de maior fragilidade, pode-se afirmar que a incidência de hiperfavelas¹⁷ e ocupações irregulares é significativamente menor nesta região em relação à região da escola “Araucária”, como apresentarei adiante. Além disso, o bairro não recebeu até o momento comunidades oriundas de reassentamentos ou desocupações de outras áreas da cidade.

De acordo com professores e equipe diretiva da escola, a larga maioria dos estudantes é oriunda dos diversos condomínios que circundam a região da instituição.

As informações sobre a constituição do bairro são importantes para este estudo, pois como veremos no capítulo de apresentação sobre o efeito-território os processos segregatórios experimentados por um determinado território, tendem a ser transmitidos para as populações que habitam estes lugares. A cultura local que ajuda a conformar a cultura escolar, acaba, num processo encadeado de efeitos, afetando, entre outras coisas, os processos curriculares, objeto deste estudo. Ademais, o referencial teórico e metodológico escolhido para esta pesquisa estabelece que as relações históricas constituintes de uma determinada realidade precisam ser evidenciadas se estamos interessados numa análise complexa dos fenômenos (APPLE, 1999, 2006; SACRISTÁN, 2000).

Desta forma, o lugar onde a escola se situa, entendido como espaço social que produz muitos efeitos, interessa de modo especial a este estudo, pois, como argumentarei a seguir, este território reverbera sobre a escola e sobre o currículo de inúmeras maneiras. Assim sendo, considero importantes alguns números que também ajudam na compreensão deste espaço.

¹⁶ Nome fictício

¹⁷ Para hiperperiferias ver Torres e Marques, 2001.

Informações sobre o bairro onde a escola Figueira está situada a partir de dados do IBGE de 2010 e do Observatório de Porto Alegre	
Número de habitantes	11.404
Taxa de analfabetismo	1,84%
Rendimento médio dos responsáveis por domicílio	3,90 salários mínimos
Expectativa de vida ao nascer (longevidade) na região	76,22 anos
Constituição da população em relação a cor/raça	Negros(as) – 18,57% Branco(s) – 80,94 %
Constituição da população e, relação ao gênero	53,72% - Mulheres 46,28%- Homens
IDHM da região	0,765
Moradias precárias	8,43%
Moradores por domicílio	2,76
Esgoto a céu aberto	8,38%
Abastecimento público de água potável	97,70%
Energia elétrica	97,89%

Tabela 2 - Informações do bairro onde está situada a escola Figueira
 Fonte: Tabela organizada pela autora. Fonte: IBGE – censo 2010 – e ObservaPOA, 2016

Como podemos observar a partir da tabela acima, trata-se de um bairro habitado por uma população majoritariamente branca, com Índice de Desenvolvimento Humano considerado mediano em relação às demais regiões da cidade de Porto Alegre¹⁸, uma vez que os coeficientes de educação, renda e longevidade são considerados regulares. Em relação aos dados que revelam aspectos sobre a infraestrutura do bairro e das condições de moradia da sua população, também é possível afirmar que a maioria de seus moradores dispõe de condições relativamente adequadas de habitação e serviços públicos básicos, como saneamento básico, abastecimento de água e acesso a energia elétrica.

¹⁸ Ver tabela na página 42.

A divisão de classes sociais feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que divide a população economicamente ativa conforme as faixas salariais familiares em relação ao Salário Mínimo (SM) brasileiro, estabelece as seguintes faixas: Classe A (famílias que recebem acima de 20 SMs), Classe B (entre 10 e 20 SMs), Classe C (de 4 à 10 SMs), Classe D (de 2 à 4 SMs) e Classe E (até 2 SMs). Tomando como base esta divisão e os dados oficiais divulgados pelo último Censo (2010), que acusam que o rendimento médio das famílias do bairro é de 3,9 salários mínimos, poder-se-ia afirmar que trata-se de um bairro pertencente majoritariamente a classe D, quase alcançando os patamares numéricos da classe C. Com base nos dados apresentados é possível inferir, portanto, que a região abriga grupos populacionais que variam em relação às condições sócio-econômicas, mas que há uma predominância de características de grupos de classe-média baixa.

Este olhar panorâmico sobre o bairro e a região onde se situa a escola é importante na medida em que essa estrutura social e geográfica atua sobre os sujeitos que ali habitam, circulam e trabalham, como discutirei no capítulo quatro.

4.1.2 A escola Figueira

A escola Figueira possui 26 anos de existência. Possuía em 2016, cerca de 1.200 alunos, distribuídos entre Ensino Fundamental e EJA. Trabalham na escola 78 professores e 13 funcionários (5 concursados e 8 terceirizados) e 1 guarda municipal permanente, em guarita na portaria da escola.

A escola fica imediatamente ao lado de uma Escola Infantil da prefeitura de Porto Alegre e por isso compartilham alguns espaços comuns, como o ginásio, por exemplo. Porém, a gestão e organização das escolas são independentes uma da outra.

A escola conta com três prédios grandes com salas de aula, sendo dois de alvenaria e um de madeira, três quadras poliesportiva abertas, um ginásio poliesportivo fechado, uma área coberta de pátio onde ocorre o recreio dos alunos, espaços verdes com horta e jardins distribuídos em algumas partes da escola e estacionamento fechado para professores.

A escola conta ainda com Biblioteca, Sala de projetos, Sala de Robótica, SIR (Sala de Integração e Recursos), Laboratório de Aprendizagem, Sala dos professores, refeitório, sala de coordenação de turno.

No terceiro ciclo, segmento privilegiado no estudo, as turmas se organizavam em salas ambientes. Ou seja, as turmas não possuíam uma sala fixa. Nessa proposta, cada disciplina teria a sua sala e é o aluno que troca de sala na mudança de período¹⁹, não o professor. A proposta prevê que as salas de aula possam se tornar verdadeiros ambientes formativos, oferecendo, num mesmo espaço, recursos e fontes diversas as quais o professor possa utilizar a qualquer tempo nas suas aulas. Entretanto, por não existirem salas em número suficiente, nesta escola duas disciplinas dividiam a mesma sala, o que já restringia bastante a ideia original.

As áreas externas e internas da escola apresentam-se em bom estado geral. Os corredores e as salas encontram-se geralmente limpos e com diversos trabalhos dos alunos.

Na ocasião da pesquisa muitas mesas e cadeiras das salas não estavam em bom estado e em algumas salas não havia número suficiente, o que, em geral, gerava um certo transtorno no início de algumas aulas até que se resolvesse o problema. Os professores queixavam-se de falta de alguns materiais, como folhas, por exemplo, pois o repasse de verbas públicas para a escola havia atrasado.

A estrutura arquitetônica e espacial da escola, embora semelhante em alguns aspectos às demais escolas da RME, chama atenção. Poucas escolas contam com tantas opções de quadras e espaços de convivência, abertos e fechados, e uma pequena porção de escolas possui ginásio esportivo. Tal oferta de espaços possibilita, além de uma maior organização para o ambiente em si, que as práticas esportivas sejam realizadas com maior segurança e qualidade, sem interferir nas aulas das outras turmas, uma vez que encontram-se em espaço afastado das salas de aula. Muitas escolas da RME contam com um único espaço coberto, que fica em geral no centro da escola, tendo no seu entorno diversas salas de aula. Em dias de chuva, por exemplo, ou em escolas que dividem o recreio das crianças em duas etapas, as turmas que seguem tendo atividades em sala de aula são obrigadas a conviver com o barulho intenso das práticas e atividades que ocorrem imediatamente do outro lado da porta. Embora pareça um dado singelo, não há

¹⁹ Até 2016 o horário escolar era dividido em cinco períodos de 50 min cada.

dúvidas de que a escola, alunos e professores são favorecidos pela infraestrutura arquitetônica que certamente influencia na organização e cultura institucional, que dispõem de uma estrutura física facilitadora em diversos aspectos.

4.1.3A turma acompanhada

Como já informado, para uma melhor organização da pesquisa, foi solicitado às escolas a indicação de uma turma de terceiro ciclo para que se pudesse realizar as observações em sala de aula de modo contínuo. Nesta escola, foi indicada uma turma de C30, terceiro e último ano do terceiro ciclo, correspondente ao nono ano do Ensino Fundamental.

A turma observada possuía 33 alunos matriculados no início do ano letivo, 16 meninos e 15 meninas. A turma era composta majoritariamente por alunos (as) brancos(as). Conforme documentos da turma, apenas uma aluna realizou transferência no decorrer do ano. Eram bastante assíduos e em geral a turma estava quase sempre completa, com todos os alunos em aula.

Conforme documentos obtidos sobre a turma, a faixa etária dos alunos estava de acordo com a esperada para este ano-ciclo: entre 14 e 15 anos, com exceção de dois alunos. Os documentos obtidos informam ainda que nenhum aluno desta turma havia reprovado em anos anteriores na escola, portanto praticamente não havia índice de distorção idade-série neste grupo (com exceção destes 2 alunos), o que indicava que os professores ano após ano consideraram que o grupo de alunos havia atingido satisfatoriamente os objetivos propostos. Este dado é bastante excepcional na RME/POA, pois em geral é alto o índice de distorção idade-série nos alunos dos anos finais, o que evidencia o fracasso escolar em anos anteriores.

Os alunos apresentavam vestimentas e materiais em boas condições. A maioria dos alunos costumava portar e utilizar celulares *smartphones* em aula. Eventualmente alguns alunos também traziam outros dispositivos eletrônicos, tais como *notebooks* e *tablets*, geralmente quando havia algum trabalho para apresentar em aula.

A turma de um modo geral mantinha o mesmo grupo de alunos há anos. O documento de registros da turma sinalizava que ao menos nos últimos quatro anos a

turma se manteve praticamente a mesma, com a entrada ou saída de um ou dois alunos neste período, o que se refletia em uma boa convivência e afinidade entre os adolescentes.

Apenas um aluno da turma já fazia alguma atividade remunerada, um estágio. Os demais relatavam que no turno da tarde faziam cursos de idiomas, informática, escolinha de futebol ou ficavam em casa.

Os professores em geral se referiam à turma como sendo muito “boa”, com boa base de conhecimentos, embora fosse também vista como agitada e “tagarela demais” por alguns professores.

Ao concluir o ano, no conselho de classe final, no documento de registros da turma, verificou-se que com exceção de um aluno²⁰, que não atingiu a frequência mínima de 75% requerida oficialmente para aprovação, todos os alunos foram aprovados para o Ensino Médio.

4.2 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA ARAUCÁRIA

4.2.1 O território

A escola Araucária está situada no bairro Fortaleza²¹, que pertencia, até 1998, ao bairro Nordeste²². A região possui cerca de 37.300 habitantes, conforme dados de 2010 do ObservaPoa.

Conforme Tissot (2009), o levantamento histórico do bairro indica que até a década de 1960 o bairro foi predominantemente agropastoril. A partir da década de 1970 e 1980 iniciou-se um amplo processo de urbanização na região com a chegada de famílias mais humildes que foram compelidas a se distanciarem do centro da cidade, região que passou a ser muito valorizada acarretando em um aumento nas condições de vida.

²⁰ O aluno atingiu 72% de frequência.

²¹ Nome fictício para preservar a identidade da escola e dos professores.

²² Nome fictício.

A partir da década de 1980, o poder público iniciou através do DEMAHB²³ processos de desapropriação em áreas do bairro para a realização de reassentamentos de populações de regiões irregulares espalhadas pela cidade, de áreas de risco ou despejadas, em função de processos de reintegração de posse, entre outras questões habitacionais. (TISSOT, 2009). Em uma destas áreas em especial, encontra-se a escola Araucária.

Em relação à área específica onde encontra-se a escola, em meados da década de 1990 e início dos anos 2000, cerca de 500 famílias foram removidas pelo DEMAHB para um novo loteamento no local. Conforme Tissot (2009), estas famílias eram provenientes de mais de 20 comunidades distintas espalhadas pela cidade, algumas das quais já possuíam uma relação hostil em virtude especialmente das disputas em torno do tráfico de drogas. Após uma fase inicial de remoção das famílias por parte do poder público, deu-se início a ocupação desordenada da região. É pontualmente no centro desta subregião onde encontra-se a escola Araucária.

O processo compulsório de reassentamento de distintas comunidades para um mesmo território, associado à chegada de muitas outras famílias, trouxe inúmeros problemas para a região. Este quadro

[...] representa um exemplo de comunidade criada artificialmente pelo reassentamento de pessoas provenientes de diversos locais da cidade. Esta situação, muitas vezes, tem o efeito perverso de não ser facilitadora de convivência pacífica porque as famílias não se conhecem e, em alguns casos, pertenciam, a comunidades em que os moradores mantinham relações hostis. Além disso, os conflitos gerados pelas invasões e os pedidos de reintegração de posse e a própria flutuação de população produzem integrações em que predomina a desconfiança mútua. Isso pode ser um fator propiciador da utilização da violência como recurso para a resolução de conflitos interpessoais. De outro lado, a carência e/ou deterioração de equipamentos públicos que proporcionam condições para a integração social através da prática de esportes, lazer e convivência comunitária, representa um empecilho ao trabalho cooperativo em busca do bem estar coletivo e ao próprio desenvolvimento social destas comunidades. (BRASIL, 2006, p. 20 apud TISSOT, 2009, p. 26)

Assim, a frágil atuação do estado, potencializada pelo processo controverso e artificial de ocupação do espaço, favoreceram o poder de grupos associados ao tráfico, que disputam a área. A localização geográfica - nos limites da cidade, com divisa com outro município – também atraiu os grupos de tráfico, que veem na

²³ Departamento Municipal de Habitação.

região um ponto estratégico de atuação. Tudo isso torna a região palco de intensa criminalidade, a ponto de ser conhecida com uma das regiões mais perigosas da cidade (TISSOT, 2009).

Os dados históricos do bairro evidenciam sua constituição amplamente marcada por processos segregatórios que impõe sobre os seus moradores as marcas desta segregação. Este processo é explicado por meio da noção de efeito-território, conceito que será explorado no capítulo quatro.

Os dados são corroborados amplamente pelos relatos de professores que estão na escola desde a sua fundação.

Professora Rita (Matemática- Escola Araucária) - Era uma escola muito nova, a comunidade era nova. [...] Foi muito difícil, muito, muito! [...] Essa comunidade também tem uma história complexa: ela foi formada trazendo pessoas de zonas de risco e vieram pessoas de vilas que tinham conflitos. [...] Não queriam sair dos seus lugares, não queriam vir porque sabiam que aqui teriam os conflitos, e foram colocados aqui. E muito no início tinha muita mudança. As pessoas ficavam um ano e iam embora, vinham outras, ficavam um pouco e iam embora.

Pesquisadora- Mas isso ainda tem, não?

Professora -Tem, tem sim. E agora com essa violência toda que está acontecendo aqui, têm famílias que estão sendo expulsas, têm alunos nossos sumindo porque as famílias estão sendo expulsas. Aí vêm novos alunos, de repente vêm alunos com outro perfil, e até eles se adaptarem aqui leva um tempo também. Aqui é sempre rotativo.

Os dados demográficos da região também fornecem um quadro de informações importantes.

Informações sobre o bairro onde a escola Araucária está situada a partir de dados do IBGE de 2010 e do Observatório de Porto Alegre	
Número de habitantes	11.404
Taxa de analfabetismo	5,8%
Rendimento médio dos responsáveis por domicílio	1,68 salários mínimos
Expectativa de vida ao nascer (longevidade)	71,67 anos
Constituição da população em relação a cor/raça	Negros(as) – 38,62% Brancos(as) – 60,81%
Constituição da população em relação ao gênero	51,24% - Mulheres 48,76%- Homens

IDHM da região	0,638
Moradias precárias	44,03%
Moradores por domicílio	3,40
Esgoto a céu aberto	16,85%
Abastecimento público de água potável	99,43%
Energia elétrica	98,04%

Tabela 3- Informações do bairro da escola Araucária

Fonte: Tabela organizada pela autora. Fonte IBGE – Censo 2010 - ObservaPOA, 2016

O quadro evidencia que se trata de um bairro que atende uma população majoritariamente em condições sociais e econômicas precárias. Apesar de presença majoritária de população branca, o percentual de habitantes negros é significativamente maior nesta região do que em comparação com a região da escola Figueira²⁴. Os números indicam que apesar dos investimentos públicos em melhorias na distribuição de água e luz, por exemplo, que já atingem patamares mais satisfatórios, por outro lado um elevado número de moradias encontra-se em situação precária e com esgoto a céu aberto. Tais dados ilustram os problemas de habitação e saneamento básico enfrentados pela população. O rendimento médio e as taxas de analfabetismos também expõem a vulnerabilidade social da sua população.

Conforme a divisão de classes sociais feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e tomando como base os dados oficiais divulgados pelo último Censo (2010), que acusam que o rendimento médio das famílias do bairro é de 1,68 salários mínimos, pode-se afirmar que a região atende majoritariamente

²⁴ Dado o objeto e os limites deste trabalho, uma densa discussão teórica sobre raça não foi privilegiada neste estudo, uma tarefa fulcral, que exigiria uma dedicada incursão à temática. Entretanto, a visibilidade dada a estes números, revela o compromisso assumido, ao desenvolver uma pesquisa sob a perspectiva crítica, de revelar e atentar às relações e formas de opressão existentes nos contextos investigados. Ao dar visibilidade a tais números, pretendo não assumir uma abordagem daltônica, que se recusa a reconhecer a realidade racial. (GILLBORN, LADSON-BILLINGS, 2013). A partir da contribuição de estudiosos da Teoria Racial Crítica (TRC), argumento que, raça/racismo são categorias de diferenciação fundamentais para um entendimento das desigualdades sociais e educacionais. Conforme Gillborn e Ladson-Billings (2013), na análise das desigualdades educacionais encontradas é preciso levar em conta a categoria de raça, uma vez que o racismo se faz presente na distribuição desigual de materiais e recursos educacionais que posicionam diferencialmente os sujeitos. Por certo, esta discussão não é plenamente contemplada neste estudo, constituindo-se, neste sentido, num aspecto relevante para aprofundamentos futuros.

famílias pertencentes a faixa da classe E (que recebem até dois salários mínimos por família).

A oferta de infraestrutura de lazer e cultura também é bastante escassa. São poucos os parques e praças públicas no entorno da escola. Dentro da microrregião onde a escola está situada a mobilidade urbana é igualmente precária. Não há linhas de transporte público que levem os moradores diretamente às demais regiões da cidade. Há apenas uma linha circular que transita no interior da região e que conduz os moradores até o ponto de ônibus mais próximo.

Todo este cenário atua sobre a escola de diversas formas, como veremos nos capítulos de análise. Os estudos da Sociologia Urbana que também subsidiam este trabalho reúnem dados que evidenciam a influência do território sobre a reprodução das desigualdades sociais. Conforme Santa'nna e Salatta (2009)

A investigação dos efeitos dessa pobreza territorializada sobre resultados escolares passa, assim, a ser tratada como importante tarefa para a compreensão dos processos que reproduzem desigualdades sociais. (p. 1).

Assim, os cenários aqui descritos dos bairros onde se encontram as escolas têm com objetivo a compreensão do território onde elas se encontram. Nos capítulos de análise apresentarei as formas pelas quais o território se constitui num elemento importante para entendimento dos processos curriculares.

4.2.2 A escola Araucária

Fundada em 2001, com dezesseis anos de existência, a escola surgiu da demanda de sua comunidade por meio do Orçamento Participativo. A escola atende turmas de Educação Infantil (JB) ao nono ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde.

A escola possuía em 2016 cerca de 900 alunos, 57 professores, 10 funcionários e não dispunha de guarda municipal na portaria da escola

A estrutura da escola possui quatro prédios de alvenaria. Um destinado ao refeitório e sala de artes, outro destinado à parte administrativa da escola e algumas

salas de aula, outro destinado aos banheiros e um quarto prédio destinado à salas de aula.

A escola conta com um total de 41 salas, dentre as quais estão as salas de aula, o laboratório de informática, a biblioteca, o refeitório, um Laboratório de Aprendizagem (LA) e uma sala de recursos (SIR), sala de artes, sala dos professores, sala de vídeo e as salas administrativas (direção, supervisão, orientação, secretaria).

Na ocasião da pesquisa as turmas do terceiro ciclo organizavam-se em salas ambientes. Assim cada disciplina possuía uma sala exclusiva. Tal como na escola Figueira o pressuposto desta organização é que ao adotar uma única sala, os professores da disciplina poderiam tornar o próprio espaço arquitetônico um ambiente formativo em torno da disciplina. Entretanto, como as salas de aula acabam sendo utilizadas por outras turmas e anos-ciclos no turno inverso, na prática o ambiente das salas era o mesmo, pois os professores possuíam alguns limites na utilização do espaço, uma vez que o mesmo era compartilhado.

O maior impacto das salas ambientes sobre o funcionamento escolar é que a cada troca de período os alunos precisavam se deslocar para a próxima sala, que nem sempre ficava no mesmo pavimento. Tal organização gerava bastante movimentação de alunos pela escola. Como veremos nos capítulos analíticos, este aspecto traduziu-se em elemento da cultura e organização escolar que também incidiu sobre os processos curriculares.

A escola possui um pátio coberto, onde ocorre o recreio dos alunos e os eventos da escola, uma pracinha com (poucos) brinquedos para as crianças menores, uma quadra de futebol aberta para as aulas de educação física e um espaço para horta do projeto ambiental da escola. Os professores de educação física precisavam revezar o uso da quadra entre as turmas uma vez que este era o único espaço para práticas esportivas.

Em 2016 a escola possuía alguns projetos: xadrez, música, informática, ciências, cinema, cerâmica, numeramento e horta, que atendiam alguns alunos no turno inverso.

A escola apresentava-se em estado regular. As salas de aula eram amplas, bem iluminadas e arejadas. Entretanto, apresentavam mobiliário já em estado mais precário e com depredações. Em todas as salas frequentadas havia inúmeros vidros quebrados, decorrentes, segundo os alunos e professores, de objetos e pedras

lançados da rua. Em virtude de parte dos pátios da escola não possuir pavimentação, os ambientes em geral eram bastante empoeirados. Havia pouco trabalho dos alunos expostos pela escola e nas salas de aula.

Os professores possuíam boas relações em geral e a sala dos professores era sempre um espaço de encontro importante para os docentes.

A relação de sociabilidade entre alunos e professores era tranquila e respeitosa na maior parte do tempo, embora tenham sido observados alguns momentos de maior tensão em relação a aspectos disciplinares.

4.2.3 Turma Acompanhada

Na escola Araucária, a turma designada para a pesquisa era uma turma de C20, 8º ano do Ensino Fundamental. Esta foi a turma considerada mais tranquila pelo grupo de professores dentre as turmas do terceiro ciclo para realização da pesquisa.

Conforme documentação da turma, no início do ano havia 33 alunos matriculados: 18 meninos e 15 meninas. A turma era composta majoritariamente por alunos(as) negros(as).

A faixa etária oficial prevista para este ano ciclo é de 13 e 14 anos. Apenas quinze alunos, cerca da metade da turma, estavam dentro desta faixa etária. Dezoito alunos tinham já entre 15 à 17 anos. Esses dados sugerem que em alguma etapa da vida escolar mais da metade desta turma já tenha sido reprovada ao menos uma vez, ou que tenha evadido da escola em algum período.

Apesar de 33 alunos matriculados, a média de alunos em sala era geralmente de 20 alunos. Em dias de frio intenso e de ocorrências de violência no entorno, esse número caía ainda mais. Algumas aulas assistidas tinham 11, 14, 17 alunos presentes.

A infrequência dos alunos era uma das maiores queixas e reclamações dos professores. Conforme os documentos escolares, três alunos foram oficialmente transferidos ao longo do ano. O documento final da turma endossava as falas dos professores, apresentado uma frequência total bastante baixa, o que gerou inclusive diversas reprovações. Apenas dois alunos possuíam, ao final do ano letivo, acima de

90% de frequência. A grande maioria da turma possuía entre 75% à 90% de frequência. Dez alunos da turma não alcançaram 75% de frequência, que seria o mínimo estabelecido no município para aprovação dos alunos. Deste grupo, cinco alunos tinham frequência menor do que 50%. Assim, do total de 33 alunos matriculados inicialmente, é possível afirmar que apenas 20 alunos frequentavam as aulas de maneira oscilante. Este quadro bastante preocupante corroborava as falas e preocupações dos professores. O ata final do Conselho de Classe da turma, documento gerado pelo Sistema de Informações Educacionais (SIE) da prefeitura de Porto Alegre, atesta que a infrequência escolar é um dado real e concreto com o qual os professores desta escola precisavam lidar. Nos capítulos analíticos, veremos que esta condição, profundamente relacionada às condições de vulnerabilidade do território onde a escola está situada, também traduziu-se em elemento recontextualizador dos processos curriculares, uma vez que o planejamento e prática curricular dos professores precisava ser ajustado a esta condição.

O relacionamento geral da turma era regular. Claramente havia grupos dentro da turma com maior e menor afinidade. A grande oscilação da frequência dos alunos também colaborava para a não construção de um senso maior de coletividade, de turma. Outro fato que reforça essa característica é que ao longo dos anos de escola, conforme documentos, a turma foi modificada diversas vezes.

Alguns alunos possuíam materiais completos. Muitos alunos apresentavam-se sem materiais básicos e com frequência solicitavam na secretaria da escola.

Nos dias de inverno, de frio mais intenso, dentre os poucos alunos que compareciam à aula, alguns não apresentavam agasalhos e calçados adequados para as baixas temperaturas. Nestes dias, o serviço de orientação da escola costumava receber diversos alunos solicitando calçado ou casacos emprestados. Em escolas como essa, os professores em geral arrecadam algumas roupas e doam para a escola para estas ocasiões. Assim, na maioria das vezes os alunos retornavam para a sala com o pedido atendido.

Ao final do ano, cinco alunos foram reprovados por infrequência e um aluno foi reprovado por não ter demonstrado construção de aprendizagem satisfatória ao final do ano letivo

4.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Julgo ser importante neste item contextualizar brevemente²⁵ a RME/POA por se tratar de um sistema de ensino que possui características bastante específicas, que certamente interferem de modos diversos nas práticas escolares e curriculares das escolas investigadas. Para isso, neste momento me apoio em parte de minha pesquisa de mestrado (SANTOS, 2012) e em importantes estudiosos que têm se dedicado a estudar a RME/POA nos últimos anos (GANDIN, 2002, MELLO, 2015; XAVIER, 2004).

Estruturalmente a RME/POA é composta por 99 escolas: 55 escolas de Ensino Fundamental – sendo desse total, 4 escolas especiais e duas escolas que oferecem também Ensino Médio – 34 escolas infantis e 7 jardins de praça. Estão matriculados na rede municipal, de acordo com o Censo Escolar de 2013, 50.362 alunos. De acordo com Mello (2015), em 35 das escolas, é ofertada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo uma delas exclusivamente de EJA.

Uma primeira e importante descrição desta rede e que justifica também a escolha deste contexto para a pesquisa realizada, é o fato de que ela atende prioritariamente alunos de comunidades de classe trabalhadora em regiões de vulnerabilidade social em Porto Alegre. As 99 escolas desta rede são encontradas, em sua maioria, em áreas de periferia da cidade, com pontuais exceções. Sendo o território um importante elemento de análise, a RME/POA oferece uma significativa e profícua experiência acumulada no trabalho com as periferias.

Na década de 1990, a RME/POA foi palco de uma importante proposta denominada Escola Cidadã. Esta foi uma das ações propostas pela Administração Popular – uma coalizão de partidos de esquerda liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT) – que durante o período compreendido entre os anos de 1989 e 2004 administrou o município de Porto Alegre. Essa proposta transformou profundamente as escolas municipais, inaugurando uma estrutura até então pouco vista em outros sistemas de ensino.

A SMED à época, valendo-se também de ensaios ocorridos nos municípios de São Paulo (1989-1992) e Belo Horizonte (1993-1996), oficializa, a partir de uma

²⁵Para aprofundamento deste tema ver também: GANDIN (2002); SANTOS (2012) e MELLO (2015)

experiência pioneira em uma das escolas de Ensino Fundamental da RME/POA, a proposta de organização do ensino por meio dos Ciclos de Formação. Assim, em 1996, é publicado um documento, que ficou popularmente conhecido como “Caderno 9”²⁶, com a proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã, que seria a partir de então a proposta referência da RME, na qual os Ciclos de Formação apresentavam-se como a opção escolhida para organizar o ensino.

Essa organização tem como base os ciclos de vida: infância, pré-adolescência e adolescência (GANDIN, 2011). Assim, a estrutura escolar foi organizada em três grandes ciclos, de acordo com as etapas de vida apresentadas anteriormente, e não mais em séries. Cada ciclo possui duração de três anos, somando ao final do último, um período de escolarização de nove anos. Em cada ciclo agrupam-se os educandos de acordo com a sua faixa-etária. O primeiro ciclo contempla as idades de seis a oito anos e onze meses. O segundo ciclo contempla alunos de nove a onze anos e onze meses. E o terceiro e último ciclo, acolhe adolescentes de doze a catorze anos e onze meses.

Quando do início do projeto, por volta de 1996, a proposição inicial, tinha como objetivos centrais a democratização do conhecimento e o combate aos altos índices de reprovação e evasão que acometiam duramente as classes populares da periferia de Porto Alegre. Para isso a escola foi profundamente transformada. A organização escolar com base nos ciclos de formação era o centro deste processo, que era, por sua vez, respaldado por uma série de dispositivos escolares construídos pela proposta e por políticas mais amplas de incremento aos salários dos professores e aos processos de formação continuada dos docentes. A imagem a seguir sintetiza simbolicamente a estrutura do projeto.

²⁶ Cabe ressaltar que até hoje este documento representa ainda a proposta pedagógica referência da RME de Porto Alegre do ponto de vista legal, apesar de alguns de seus principais dispositivos não estarem mais em funcionamento. Isso ocorre porque nenhuma das gestões posteriores organizou e aprovou uma nova proposta junto ao Conselho Municipal de Educação.

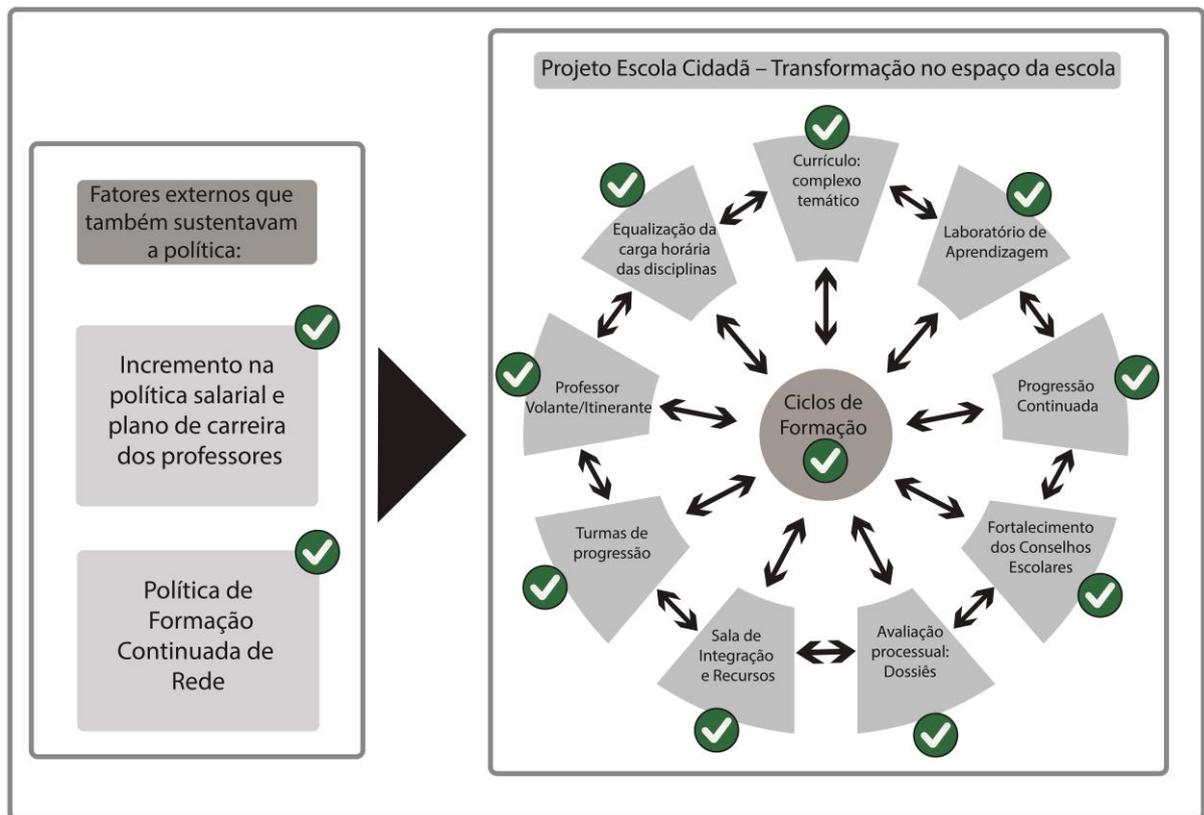


Figura 5 - Estrutura do Projeto Escola Cidadã

Fonte: Imagem elaborada pela autora

É possível perceber através do diagrama que a proposta da Escola Cidadã estava centrada amplamente na nova organização de ensino, denominada “Ciclos de Formação”. Entretanto, essa organização era subsidiada por diversas outras estratégias inauguradas pelo projeto. O currículo escolar era entendido como central para proposta, tendo em vista o objetivo de democratização do conhecimento e o ensino qualificado às classes populares. A proposta provocava as escolas a construir seus currículos com a participação de todos os agentes escolares, tendo como matéria prima os interesses e problemáticas dos estudantes e comunidade escolar. Essa construção, amplamente orientada pelos documentos, era chamada de currículo por Complexos Temáticos.

Além de uma nova concepção e organização curricular, a proposta criou alguns dispositivos escolares tanto para reforçar o trabalho com o currículo, mas especialmente a proposta dos ciclos de formação. Foram criados o laboratório de aprendizagem (LA), a sala de integração e recursos (SIR), a função de professor volante e as turmas de progressão. O Laboratório de Aprendizagem é o espaço destinado a atender em turno inverso, uma ou duas vezes por semana, os alunos

avaliados com dificuldades de aprendizagem. No Laboratório de Aprendizagem os alunos têm um outro espaço de aprendizagem, uma espécie de aula de reforço, individualmente ou em pequenos grupos, para que superem tais dificuldades. A Sala de Integração e Recursos foi o espaço escolar criado à época para atender os alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEEs), onde atua sempre um professor com formação ou especialização em Educação Especial. Neste espaço são atendidos estudantes com deficiências diversas, também em turno inverso, uma ou duas vezes por semana. A implementação deste espaço qualificado de atendimentos a alunos com necessidades especiais tornou a rede municipal pioneira e referência em educação inclusiva. É também em virtude da oferta deste serviço que as escolas municipais recebem uma robusta parcela de alunos com algum tipo de deficiência, uma vez que as escolas públicas estaduais não dispõem da mesma estrutura. Assim, a presença significativa de alunos com Necessidades Educativas Especiais é também uma característica importante que diferencia as escolas municipais de Porto Alegre.

A função de professor volante, criada quando da implementação do projeto, também era considerada um importante ponto da proposta. Trata-se de um educador, sem turma fixa, cujo objetivo era justamente atender conjuntamente ao professor titular as turmas e/ou alunos com maiores dificuldades. As turmas de progressão por sua vez foram criadas para possibilitar que justamente os ciclos mantivessem sua proposição inicial de atender alunos de mesma faixa etária nas turmas. Ocorre que era sabido que alguns alunos não estariam aptos a acompanhar suas turmas de mesma faixa-etária por apresentarem inúmeras defasagens na aprendizagem. As turmas de progressão foram, então, criadas para serem espaços transitórios, de modo que os alunos tão logo estivessem em condições de acompanhar o seu grupo de mesma idade, fossem então, deslocados para elas.

Ainda pensando em todos os dispositivos que sustentavam a proposta, para garantir a democratização do conhecimento, a carga horária das disciplinas foi equalizada de modo que os alunos teriam a mesma quantidade de aula de todas as disciplinas. A avaliação escolar também foi repensada e passou a ser proposta de forma processual através da construção de um dossiê de aprendizagens construído ao longo de todo o ano letivo, de modo que fosse possível acompanhar com maior precisão o processo de aprendizagem dos alunos. Foi também adotada a prática de

progressão continuada, para evitar justamente práticas de multirrepetências que logo geravam a evasão escolar. Ou seja, a prática de reprovação escolar foi extinta inicialmente, fazendo com que os estudantes progredissem com seu grupo de maneira contínua. Os alunos que apresentassem severas defasagens frequentariam temporariamente turmas de progressão ou ainda o Laboratório de Aprendizagem, de modo a habilitar o aluno, o mais rapidamente possível, a frequentar sua turma de origem.

Porém, a progressão continuada foi uma questão bastante controversa que gerou muitas angústias e descontentamentos em parte significativa dos professores. Assim, foi uma das ações da Escola Cidadã que mais rapidamente perdeu força. Atualmente, 2017, o mecanismo de reprovação escolar é utilizado em toda a rede de ensino novamente, exceto nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em virtude da Resolução CNE/CEB n.07 14/12/2010 que estabelece que este período deve ser entendido como ciclo de alfabetização, não podendo haver reprovações. É importante que se diga ainda que embora a prática de reprovações tenha sido retomada, isso não ocorre deliberadamente e nesse ponto encontram-se reverberações do projeto Escola Cidadã, pois a decisão de reprovar algum aluno é bastante refletida e debatida entre as escolas e assessorias da SMED.

Por fim, para capitanear todo o processo sabia-se que não havia outra forma se não fortalecer a Gestão Democrática e, para isso, houve um incremento e incentivo na construção de Conselhos Escolares que passaram a deliberar junto com as direções.

De modo externo ao espaço escolar, a proposta ganhava ainda o suporte de ao menos duas políticas que foram implementadas no período (1989-2004): um incremento na política salarial dos professores – que corrigia anos de defasagem na remuneração dos professores – e o orçamento participativo – instância criada no período para dar voz e poder de decisão às comunidades, que inclusive poderiam deliberar sobre a construção de novas escolas e sobre as prioridades para o orçamento público. Além disso, uma sólida política de formação continuada foi também adotada, por meio da organização de diversos espaços de debate e realização de grandes seminários internacionais de educação com a participação de grandes referências na área educacional.

A organização de currículo pensada na proposta Escola Cidadã se propunha a enfrentar o dilema da polarização entre conhecimento científico e não-científico,

dando visibilidade para a história e a cultura das comunidades locais. Esse ponto é especialmente importante porque é possível que alguns educadores levem essa experiência em conta como um dos elementos equacionáveis na construção e prática do currículo.

A concepção que fundamentava a organização do currículo era especialmente influenciada pelas teorizações críticas e suas problematizações políticas e sociais. Segundo a Proposta Política Pedagógica do projeto, o currículo:

É um fenômeno histórico. Resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressa a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais. Nessa perspectiva, currículo é ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar de forma diferenciada. (PORTO ALEGRE, SMED, 1996 p. 7).

O ponto de partida dessa organização era a escuta da comunidade, observando suas necessidades e interesses para, a partir disso, organizar as disciplinas escolares e seus conhecimentos de forma que pudessem contribuir para o crescimento deste grupo. Essa escuta ocorria por meio de uma pesquisa no entorno da escola, denominada pesquisa sócioantropológica que inaugurava toda a construção curricular.

Essa nova maneira de conceber e organizar o currículo evidentemente gerou também diversos debates, críticas, adesões e resistências, uma vez que de fato ela presumia uma forma bastante diferente e complexa do que vinha sendo realizado, e demandava um grande envolvimento de toda a comunidade educativa para a sua realização.

Todas essas mudanças não se deram sem conflitos, tensões e contradições, certamente. Mas, de fato, elas representavam uma alternativa potente de construção de uma outra escola, alicerçada em princípios da cidadania, participação, inclusão, democracia, equidade, respeito e transformação social.

O objetivo de ilustrar a proposta em um diagrama é evidenciar o quão complexa era a estrutura que a sustentava e o quão imbrincadas estão todos os elementos e estruturas para que tal proposta se mantenha em funcionamento. Conforme Mashulam e Apple (2014), experiências democráticas requerem uma estrutura complexa que a alimente.

Entretanto, por volta dos anos 2000 já se observava um certo enfraquecimento da proposta Escola Cidadã, que foi perdendo forças a medida em que as gestões à frente da SMED eram trocadas, apesar de tais gestores fazerem parte da mesma conjuntura política, a Administração Popular.

Em 2005 ocorre uma importante mudança na cidade de Porto Alegre e na sua rede de ensino, quando adentra uma nova coalizão política, eleita em oposição à anterior, a qual havia implantado a proposta Escola Cidadã. Esse mesmo grupo eleito em 2005, com algumas reorganizações internas, é reeleito em 2008 e novamente em 2012, permanecendo na administração de Porto Alegre até 2016, formando assim um novo período histórico, com 12 anos de governo na cidade.

Durante este tempo (2005-2016), a Secretaria Municipal de Educação esteve sob o comando de duas gestões distintas: 2005 – 2008 e 2009 – 2016. Neste período, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre passou por profundas transformações no âmbito das políticas educacionais e curriculares. Ao longo desses anos, diversos dispositivos que sustentavam a proposta foram sendo mitigados. Se fôssemos olhar a RME/POA através do mesmo diagrama anterior, hoje (2017) teríamos um cenário já bastante diferente.

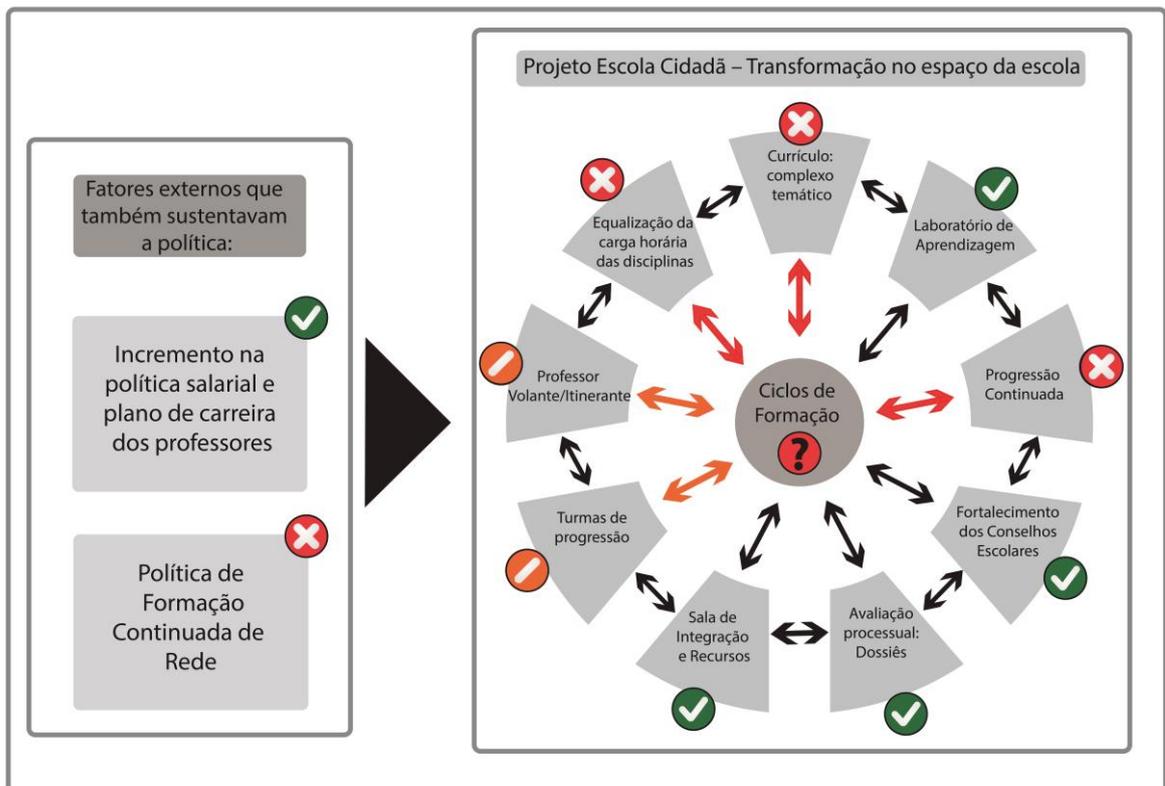


Figura 6 - O enfraquecimento dos dispositivos que estruturam a Proposta Escola Cidadã

Fonte: Imagem elaborada pela autora

A imagem explicita os aspectos da proposta que foram encerrados totalmente ou parcialmente ao longo dos últimos doze anos.

Na primeira imagem todos os itens pertencentes ao projeto receberam uma marcação verde, explicitando sua presença na estrutura que mantinha a proposta. Nesta segunda imagem, que representa o projeto nos dias atuais (2017), vemos algumas marcações nas cores vermelha e laranja. Assim, o “x” vermelho representa os dispositivos que já não são praticados atualmente, que não funcionam mais nas escolas. As barras (/) laranjas significam os dispositivos que existem parcialmente e fragilmente.

Deste modo, apesar de não existir um posicionamento aberto em relação ao encerramento da proposta Escola Cidadã, ela é considerada por muitos como em estado terminal ou encerrada, apesar de sua estrutura – no sentido mais concreto da expressão – ser mantida em alguns aspectos e sua proposta pedagógica ser ainda o documento oficial da proposta pedagógica da RME/POA no Conselho Municipal de Educação.

Em minha pesquisa de mestrado (SANTOS, 2012) como já sinalizado no início dessa tese, me debrucei sobre a análise desse novo período de gestão na SMED/POA (2005-2016) e suas proposições curriculares. Este estudo revelou que de fato, a proposta curricular da Escola Cidadã tinha sido um dos aspectos mais afetados ao longo dos anos. Em síntese, ambas as gestões desenvolveram uma política curricular, denominada pelos próprios gestores, baseados inicialmente em concepções Foucaultinas, de *política curricular do vazio*, conforme demonstrado no trecho a seguir de documento da gestão (2005-2008)

Constituímos um programa de ações que andarilha pelo “fio da navalha”. Um programa aberto que procura dar conta da diversidade de perspectivas que constituem a multiplicidade desta RME. Um programa que seja vulnerável à diferença, à alteração de si próprio no curso do trabalho, sem a habitual vontade de permanência que as políticas educacionais costumam carregar. De outro modo, isto que o que chamamos de “programa vazio” também precisa de algumas linhas traçadas, para que as ações da assessoria, ainda que comportem uma diversidade de caminhos e estratégias, estejam orientadas por alguma comunidade de sentido. [...] A ideia de um programa vazio é a tentativa de pensar uma orientação de ações sobre a gente mesmo, sobre as coisas, sobre o mundo, que comporte a interferência do inesperado, do impensado, do imprevisto. Vazio não equivale a “qualquer coisa”, a “vale tudo”, mas pretende nomear uma certa condição de permeabilidade à diferença [...]. (PORTO ALEGRE, SMED, 2006, p. 1).

Em síntese, tal política consistia na não proposição de uma discussão teórico-metodológica do currículo por parte da Secretaria, com a ideia de que cada escola fizesse isso autonomamente, dando vazão às diversas construções possíveis. Conforme documentado em pesquisa anterior (SANTOS, 2012), tal opção traduziu-se de maneira controversa no cotidiano escolar. As escolas e os professores ouvidos passaram a enfrentar inúmeras dificuldades na construção de suas propostas curriculares sem subsídios e suporte da SMED. .

Entretanto, a partir do final de 2012 e início de 2013 houve uma importante tentativa de mudança nos rumos da política curricular, ao se introduzir referenciais curriculares comuns para toda a RME. Os referenciais curriculares foram construídos inicialmente levando em conta as contribuições das escolas e seus educadores. Entretanto, o processo de finalização do documento foi amplamente criticado pelos mesmos, uma vez que as contribuições dos docentes não foram utilizadas²⁷. Ainda assim, o documento foi finalizado e enviado para as escolas, porém desacompanhado de orientações e formações continuadas com os professores para refletir e debater sobre as questões curriculares. Não houve, após término do documento, uma indução e proposição mais efetiva da política curricular por parte da mantenedora. Assim, não é possível afirmar oficialmente quantas escolas utilizam tais referenciais.

Em 2017, após concluída a coleta de dados desta tese, uma nova gestão assume para a prefeitura de Porto Alegre. O novo prefeito eleito, Nelson Marchezan Júnior, do PSDB, inicia sua gestão com claros e explícitos alinhamentos direitistas, anunciando mudanças profundas na cidade e na RME/POA. A pasta da educação é assumida também por um novo grupo de gestores, liderados pelo Secretário Adriano Naves de Britto, que imediatamente a sua posse comunica alterações significativas para a RME. Até o momento da escrita final deste texto algumas mudanças já haviam sido implementadas, tais como, adoção de parcerias com empresas privadas na implementação de algumas ações pedagógicas, encerramento de diversos projetos da RME, enxugamento de quadro de recursos humanos das escolas e das

²⁷ Inicialmente os professores foram chamados a participarem da construção, em reuniões por área de conhecimento. Ocorre que a finalização do documento, por parte da SMED, ignorou a contribuição dos educadores. Soubese-se à época que houve cópia de documentos de outras redes. Tal informação gerou profundo descontentamento nos professores e acabou por gerar certa desmobilização e descrédito em relação ao documento final. (SANTOS, 2012)

assessorias pedagógicas, mudanças na rotina e horário escolar, entre outras. Diversas outras ações tramitam na SMED e na prefeitura de um modo geral, em especial, mudanças na Lei Orgânica do município que comprometem radicalmente o salário e o plano de carreira dos servidores municipais. Do ponto de vista da política curricular, a gestão atual anuncia uma nova guinada da política curricular, com ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas avaliadas pelos testes nacionais, bem como a implementação de sistema de avaliação municipal. Entretanto, tais ações não se efetivaram oficialmente até o momento da versão final deste texto e, portanto, as escolas seguem protagonizando processos curriculares muito diversos, sem o subsídio efetivo da SMED. Como veremos na apresentação das escolas, as políticas curriculares adotadas pela SMED ao longo dos últimos anos criam um ambiente simbólico dentro do qual as escolas operam. Conforme os pressupostos de Sacristán (2000), que serão discutidos nos próximos capítulos, o currículo escolar precisa ser visto dentro de um complexo sistema de práticas, dentre as quais se encontram as políticas curriculares das instâncias oficiais, que desempenham um papel importante. Através dos dados coletados demonstrarei como, tanto a política curricular do vazio, quanto os referenciais curriculares da RME, são elementos importantes na análise dos processos de recontextualização curriculares realizados pelos professores, o que também torna a apresentação do contexto da RME/POA relevante para esta pesquisa.

Ademais, a retomada da história pregressa desta rede cumpre duas funções nesta tese. Primeiramente, porque parte da proposta Escola Cidadã segue presente no trabalho desempenhado nestas escolas, especialmente pela presença de algumas estruturas e dispositivos por ela inaugurados. Além disso, a memória da proposta reverbera ainda através do trabalho de alguns professores. E em segundo lugar, porque esta proposta segue nos oferecendo lições importantes sobre o trabalho escolar com as classes populares, ainda que ao longo do tempo venham sendo silenciadas pelas políticas direitistas assumidas pelas últimas gestões. Como veremos adiante, os diversos desafios enfrentados pelas escolas, sobretudo aqueles relacionados ao território, requerem estruturas complexas para contrapô-los. Talvez alguns caminhos possíveis para o enfrentamento das atuais dificuldades enfrentadas pelas escolas estejam justamente na retomada da própria história vivida pela RME/POA.

Creio que este sobrevôo pela história da RME ao longo dos últimos vinte anos (1996- 2017) seja suficiente para situar o cenário onde estão as escolas desta pesquisa.

Conhecidos os cenários onde transcorreram as coletas de dados, no próximo capítulo apresento os referenciais teórico-conceituais que subsidiam esta tese.

5 REFERENCIAIS TEÓRICO-CONCEITUAIS

Busquei introduzir a abordagem teórica que orienta esta tese desde os capítulos iniciais, quando apresentei alguns conceitos teórico-metodológicos que configuram as lentes que utilizei no processo investigativo. Entretanto, apresentado o problema de pesquisa, é necessário apresentar o referencial teórico-conceitual que subsidia as análises sobre o objeto deste trabalho: os processos de recontextualização curricular protagonizados pelos professores.

Os pressupostos apresentados neste capítulo se constituem nas ferramentas teóricas primordiais para o entendimento e análise dos dados que seguem. Ou seja, é a partir destes entendimentos que parto para a compreensão dos dados. São, pois, dois os conceitos estruturantes deste estudo: o currículo escolar e os processos de recontextualização. Além desses, a noção de efeito-território também ganha grande relevância no estudo a medida em que se torna central para compreensão dos processos de análise dos dados. Este capítulo trata, então, de apresentar as formas como estes conceitos se articulam ao problema de pesquisa norteador deste trabalho, que retomo:

<p>Como professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre recontextualizam o currículo escolar no âmbito dos seus planejamentos e práticas pedagógicas de ensino?</p>

Convém ressaltar que este capítulo não compreende *toda* a teoria que subsidia esta tese. O processo de análise de dados requereu diversos outros aportes teóricos para a compreensão dos fenômenos investigados, que são por sua vez apresentados e tratados junto com os dados.

Este capítulo se divide em quatro momentos principais. Primeiramente, provocada pela teoria de Michael Apple, que reiteradas vezes propõe em sua obra que educadores críticos precisam considerar seriamente o contexto macrossocial em suas análises, farei uma breve exposição do cenário social e econômico mais amplo que se conecta de diversas formas com os contextos concretos pesquisados, que acabo de apresentar. Em seguida, apresentarei as discussões curriculares que

orientam este trabalho, trazendo desde uma perspectiva histórica de construção deste conceito, até a concepção que sustenta este estudo: o currículo como um complexo sistema de práticas (SACRISTÁN, 2000). Sendo o conceito de currículo interpelado por diversas perspectivas, é fundamental que se faça aqui presente um certo processo de decodificação do mesmo, apresentando as bases nas quais se filia a noção aqui utilizada.

Na terceira seção deste capítulo, apresento as contribuições de Basil Bernstein (1996) para este estudo, sobretudo a partir de sua teoria do Dispositivo Pedagógico e do conceito de recontextualização.

No quarto e último subcapítulo apresento então a noção de efeito-território, estruturante para compreender os processos curriculares das escolas.

Por fim, baseada na noção de reflexividade ética, é preciso ratificar desde já que a composição que apresentarei é fruto de estudos e escolhas da presente autora, o que significa assumir que os percursos teóricos e metodológicos tomados são sempre, de alguma forma, seletivos e parciais.

5.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO MACROSSOCIOLÓGICO E AS RELAÇÕES COM ESTA PESQUISA

Antes de iniciar a apresentação das ferramentas teórico-conceituais que subsidiam este trabalho, baseada no trabalho de Apple (1999, 2002, 2006), considero importante fazer algumas considerações a respeito do campo macrossociológico. Trata-se de uma pequena incursão num nível de teoria aparentemente um pouco mais distante do campo concreto da escola, onde se situa a pesquisa realizada. Entretanto, conforme os estudos sociológicos que sustentam este trabalho, este quadro sociológico maior encontra sempre inúmeras formas de se conectar e influenciar as realidades concretas. Considerar seriamente o campo macrossociológico de maneira relacional e não determinista contribui para o processo de análise dos diversos fenômenos sociais e educacionais, dentre os quais, aqueles privilegiados nesta tese.

Esta pesquisa esteve interessada em examinar os processos de recontextualização curricular realizados pelos professores, bem como em identificar e analisar os múltiplos fatores que influenciam as formas através das quais os professores estão construindo o currículo escolar e o colocando em prática. Tais processos não ocorrem num vazio histórico, social, cultural e econômico. Apple argumenta que, desde os processos simbólicos e ideológicos de seleção curricular, até as condições materiais e concretas da escola e suas comunidades, tudo está imbricado em relações com o campo macrossocial.

De acordo com Ball (1998; 2001; 2011), nos últimos quinze anos temos testemunhado uma profunda transformação nas formas de organização social, especialmente no setor público. Essas mudanças têm alterado as formas de atuação e regulação estatais, os estilos de administração e controle, as relações sociais, os sistemas de financiamento e as condições das organizações públicas de Bem-estar-social. Este fenômeno possui relações com o movimento de globalização da economia mundial, que faz avançar, sobre diferentes nações, um modelo político, econômico e social baseado na lógica do mercado internacional: o neoliberalismo.

O neoliberalismo se apresentou especialmente no final dos anos 1970 como uma alternativa à crise econômica e política deflagrada nos últimos anos, prometendo a solução para grande parte dos problemas associados, segundo esse diagnóstico, à ineficiência do estado, que têm acometido as grandes nações, por meio da inserção dos princípios mercadológicos em todos os setores da sociedade (GANDIN; HYPOLITO, 2003). Com o passar do tempo, o modelo neoliberal foi ajustando-se e reconfigurando-se, assumindo nuances diversas de acordo com os diferentes contextos sobre os quais atua, introduzindo sobre os mesmos, novas formas de governança e administração pública. Assim, o movimento globalizatório tem atuado fortemente na disseminação de um modelo orientado pelos princípios mercadológicos, centrado na perspectiva do individualismo, da liberdade do capital, e na reconfiguração dos papéis do estado. Esse fenômeno tem sido realizado, sobretudo, pela atuação sistêmica de grupos direitistas que têm se articulado numa aliança que Apple (2003) denomina de Modernização Conservadora. A aliança recebe este nome por conseguir articular interesses e valores, em princípio destoantes, de neoliberais e neoconservadores sob um mesmo “guarda-chuva”. A metáfora do “guarda-chuva” é utilizada por Apple para denotar o “abrigo” oferecido

pela Nova direita para diferentes grupos políticos, que se articulam dentro de um mesmo campo, configurando, assim, uma certa unidade temporária.

O território educacional tem estado no centro dos interesses desses grupos e suas políticas, por ser considerado um campo estratégico, onde estão em jogo disputas de significados do social, do humano, do político, do econômico e do cultural (SILVA, 1998). Assim, para que a educação possa colaborar com a criação de um novo senso comum que legitime o modelo social, político e econômico pensados pelo neoliberalismo “ela mesma deve ser submetida às regulações neoliberais” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 61).

De acordo com Gandin e Hypolito (2003), a aliança direitista, que se configura de diferentes formas de acordo com o contexto onde se insere, “tem sido muito agressiva na imposição da sua agenda” (p. 62). Restruturações em diversos segmentos da sociedade, dentre eles a educação de modo especial, têm sido protagonizadas pela influência destes grupos. Essas influências podem ser localizadas pela presença e circulação de um novo e crescente discurso, bastante marcado por alguns conceitos-chave, como: excelência, performatividade, eficiência, qualidade, disciplina e competitividade, que identificam um novo tipo de administração do estado e de suas políticas, inserida na ótica neoliberal: o gerencialismo.

O campo educacional e curricular tem sido fortemente interpelado por tais agendas, por entenderem os processos escolares como arena estratégica de construção de uma nova ordem social.

Segundo Apple (2003), políticas com tais orientações, sobretudo as que assumem formatos gerenciais, têm impactado de forma cada vez mais contundente a escola, o currículo e o trabalho dos professores. Essas políticas, através da atuação de certos grupos políticos, têm introduzido na esfera educacional alguns princípios que lhes são fundamentais, tais como: individualismo profissional, ataque ao setor público, responsabilização dos sujeitos, enxugamento de investimentos do setor público, ênfase no desempenho e nos discursos por eficiência e eficácia, entre outros (APPLE, 2003). Tais princípios se revertem no campo educacional em políticas e iniciativas que preveem o aumento sobre o controle trabalho docente, padronização curricular, responsabilização dos professores, ênfase nos resultados das avaliações, políticas de ranqueamento, intensificação do trabalho docente, diminuição de investimentos em educação, entre outros.

As crises econômicas vividas por diversos países, incluindo o Brasil, têm operado como terreno fértil para nutrir o crescimento de grupos direitistas e suas políticas. Tal movimento apresenta-se cada vez mais capaz de transformar o senso comum das pessoas, de ressignificar conceitos e princípios democráticos, fazendo minguar as experiências que eram alicerçadas em um modelo de *thick democracy*, ou *democracia densa*, para um modelo de *thin democracy*, uma frágil democracia. Diversos conceitos caros a um projeto social que se pretende ser mais democrático e igualitário, estão sendo desarticulados e rearticulados a novas noções, passando a ser compreendidos através de outro prisma: a visão de mundo do mercado.

O avanço de tais ideias e suas conseqüentes propostas pode ser explicado, entre outros fatores, especialmente, porque estes grupos têm sido muito eficientes em demonstrar elementos de “bom senso” (APPLE, 2002; 2006) nos seus discursos, conectando-os à realidade das pessoas comuns, e desta forma conquistam espaços importantes na arena do senso comum. Tais movimentos são bastante perspicazes ao fazer o diagnóstico das crises atuais (econômicas, políticas, sociais e educacionais) e apontar *uma* solução para mesma. E este é o ponto. Ao fazê-lo, apresentam suas alternativas, calçadas pelos princípios já apresentados anteriormente, como as únicas possíveis. Tais grupos não se intimidam diante de perguntas fulcrais para os professores, por exemplo, que diante de tantas adversidades querem tão somente que alguém os ajude a responder: “o que devemos fazer na segunda-feira”? Os grupos de orientação mais conservadora e gerencial costumam dispor de algumas respostas para esta pergunta e muito rapidamente as disponibilizam. Programas pedagógicos prontos e padronizados costumam ser, em geral, algumas das primeiras alternativas apontadas por tais movimentos para esta questão. Ainda que essa possa ser uma saída vista como positiva por muitos educadores (e há, novamente, muitos elementos de bom senso nesta posição), há diversos riscos nos quais incorremos ao assumi-la sem discussões e reflexões.

De outro lado, alguns movimentos, intelectuais e ativistas mais progressistas parecem por vezes ter dificuldades em abandonar um discurso e práticas demasiadamente retóricas e intelectualistas, não conseguindo fazer a contrapartida de forma mais efetiva nesta disputa, conforme a crítica feita por Apple (2014, 2006). Conforme o autor, parece que muitas vezes intelectuais e pesquisadores progressistas, ao rechaçarem as respostas prontas e simplificadas fornecidas pelos

grupos direitistas, optam pela direção oposta, pelo silêncio das problematizações que não se conectam com os sujeitos reais, e de forma incipiente colaboram para que os educadores elaborem suas reflexões de modo a construírem por si próprios as diversas possibilidades de respostas sobre “o que fazer na segunda-feira”, por exemplo.

Entretanto, é central lembrarmos que este cenário não se constitui como um jogo de tabuleiros, no qual dois pólos adversários operam suas peças, os sujeitos, livremente. Tanto não existem dois extremos apenas (direita e esquerda), que se desafiam de modo racional e organizado, como tampouco existem peças que podem ser facilmente manipuladas. No âmbito das disputas políticas há diversos grupos com posições que não se permitem essencializar em um pólo ou outro. Há gradações e matizes distintos dos grupos em disputa pela hegemonia política econômica e cultural, de modo que sob uma determinada conjuntura alguns grupos são capazes de determinadas articulações, que, por outro lado, podem rapidamente serem desfeitas, em uma outra circunstância. Na outra ponta, na arena social, professores, alunos, pais, comunidades escolares, cidadãos em geral, não são figuras inertes que se prestam a ser pacientemente conduzidas. Há conflitos, mediações, interrupções e contradições neste jogo. O avanço de tais movimentos, portanto, não se dá de modo linear, sem resistências e (re)ações de diversos sujeitos, grupos sociais e instituições que se veem afetadas pelos mesmos. Muitas destas respostas, sobretudo aquelas que conseguem se erguer de modo mais coletivo e organizado, têm conseguido, inclusive interromper e desafiar tais forças hegemônicas.

Este amplo espectro de reformas e movimentos vem sendo protagonizado por uma aliança híbrida e controversa destes grupos, que se articulam e se constituem de diversas formas em diferentes contextos. Apple (2003) ao examinar o cenário estadunidense, denomina estes grupos de Modernização Conservadora. De acordo com o autor, este grupo também denominado de Nova Direita, tem sua atuação observada além fronteiras, com configurações diversas, a partir do processo de globalização econômica descrito por Ball (2011). Segundo Apple, esta aliança vem se caracterizando pela coalizão de quatro grupos de modo especial: os neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e membros da nova classe média profissional. Dada a expansão da atuação destes grupos nos mais diversos

contextos, incluindo o Brasil e a cidade de Porto Alegre, e a sua interferência nos mais diversos setores, julgo ser pertinente caracterizá-los.

Os neoliberais que possuem em geral a liderança desta coalizão podem ser identificados, sobretudo por seu pacto com a lógica de mercado e com a liberdade individual, o individualismo possessivo. Reivindicam que a atuação do estado deve ser fraca ou mínima, para que o mercado esteja livre de suas amarras para atuar livremente. Dentre seus princípios está a noção de que o que é público é ruim e o que é privado é bom e mais eficiente. A concepção de cidadão é recontextualizada por este o grupo, que o compreende como consumidor. Ainda fazem parte do repertório deste grupo: a busca prioritária pelo lucro, políticas de ranqueamento e meritocracia, corte de gastos com serviços públicos, aumento do controle sobre os trabalhadores, entre outros. Em suma, tal grupo defende que a racionalidade econômica deve dirigir tudo, inclusive a educação. (APPLE, 2006).

Políticas gestadas por estes princípios são facilmente localizadas em diversas frentes no contexto brasileiro e de Porto Alegre, especialmente após a saída da Administração Popular em 2004 do governo da cidade e a entrada de uma nova coalizão de oposição no poder. No período de 2004-2016 a preocupação com o desempenho da RME/POA nos testes nacionais assumiu lugar de destaque nas gestões, que estabeleceu como um dos pilares de sua administração a “gestão educacional de resultados”. Além disso, verificou-se uma diminuição da atuação do poder público, por exemplo, no fornecimento de subsídios e suporte para o trabalho das escolas. As políticas de formação continuada foram gradativamente colocadas sob responsabilidade das escolas, sob alegação de contenção de custos por parte da prefeitura e de oportunizar maior liberdade para as escolas se organizarem. Acrescentam-se na tipificação da atuação de tais princípios na RME/POA, o aumento do controle sobre o trabalho das escolas e o enxugamento de recursos.

O segundo grupo que constitui esta aliança é denominado por Apple (2006) de Neoconservadores. Os sujeitos identificados com as premissas desta corrente advogam em favor de um suposto retorno a uma tradição. São guiados pela visão de um Estado forte e regulador, e possuem, em geral, uma visão romântica do passado. Dentre suas iniciativas de políticas e reformas, observam-se políticas em favor do controle e padronização do currículo, avaliações em larga escala, defesa de uma educação em prol do patriotismo e da formação moral. Ademais, para além de um retorno a uma suposta tradição, também encontra-se neste grupo o medo do

“Outro”, das diferentes culturas, do multiculturalismo. Adeptos destes princípios, cada vez mais se proclamam como os novos oprimidos por uma massa crescente e disforme de muitos e inúmeros “outros”, que no seu ponto de vista, ameaçam a ordem, a família, os “bons costumes” e as tradições. No Brasil adeptos destes grupos têm crescido exponencialmente e seus ataques à educação na mesma proporção. Iniciativas como o projeto “Escola sem Partido”, que preveem o cerceamento do debate e do diálogo democrático e multicultural nas escolas começam a ganhar ainda mais força no cenário político brasileiro.

O terceiro grupo descrito por Apple (2003) que se une a esta aliança é denominado pelo autor de Populistas Autoritários. Este conglomerado, sobretudo, pessoas vinculadas a grupos religiosos, que acreditam ser o capital e o lucro desígnios de Deus. Baseiam sua visão na autoridade bíblica. Para esse grupo, o ensino público é perigoso, pois não segue a formação moral prevista na Bíblia. A plataforma dos populistas autoritários inclui questões de gênero, sexualidade e família, entendidas obviamente a partir de uma perspectiva patriarcal, heterossexual e machista. Conjuntamente aos neoconservadores, se veem como perseguidos e oprimidos por aqueles que não concordam e desafiam suas tradições e dogmas. Este grupo, entre outras questões, está particularmente interessado no campo educacional, por exemplo, no que diz respeito ao conhecimento que está sendo veiculado nas escolas, no conteúdo dos livros didáticos, entre outros. Para esse grupo, somente colocando questões de autoridade, moralidade, família, igreja e “decência” nas escolas, é que essa instituição pode superar a “decadência moral” que vem apresentando. Articulam-se aos grupos anteriores, pois veem nessas políticas possibilidades de defenderem seus próprios objetivos.

O quarto e último grupo é composto por frações da nova classe média, em geral formada por quadros técnicos, intelectuais, profissionais qualificados e gerentes. Esse grupo proporciona o apoio técnico para a aplicação das políticas neoliberais e o controle neoconservador. Muitas dessas pessoas ocupam posições de grande prestígio e influência em diversos segmentos, inclusive no serviço público, representando assim um braço importante desta união. Membros deste grupo se veem prejudicados pelo serviço e políticas públicas, que além de não os favorecer (o que faz em demasia com as classes populares, na sua percepção), ainda “os obriga” a investir pesadamente em educação e saúde privadas, por exemplo. O alto custo de vida e os pesados investimentos que foram necessários para muitas dessas

peças atingirem ou mesmo manterem um melhor padrão de vida sem grandes auxílios do estado, são alguns dos argumentos comumente utilizados neste grupo, para compactuarem com muitas das premissas dos neoliberais, neoconservadores e populistas autoritários. Assim, encontram um confortável espaço no guarda-chuva da direita, e vêm nos princípios e promessas destes grupos alguma chance mais nítida de conseguirem defender seus direitos e ascender socialmente.

Ainda que bastante breve e resumida, creio ser possível perceber a partir da exposição da composição desta aliança, as incongruências e similaridades que unem estes quatro conjuntos. Tanto quanto há elementos que os unificam, há elementos sobre os quais divergem e nesse sentido há sempre disputas de poder e controvérsias nas lutas pela hegemonia dentro da aliança. Novamente, Apple (2003) nos lembra que apesar de bastante organizada, a Nova Direita não pode ser tomada como algo rígido, sem tensões e conflitos. Por outro lado, tais movimentos têm encontrado alguma unidade em sua forma de atuação e talvez este seja um importante ensinamento que o movimento direitista oferece aos movimentos progressistas.

Tais grupos atuam em diferentes frentes, mas a educação tem sido alvo recorrente de seus investimentos, especialmente por se tratar de um espaço de construção de identidades, de um modo de vida e de construção de uma determinada visão de mundo. Neste terreno, o currículo, objeto de minhas investigações vem sendo frequentemente interpelado por políticas e princípios originados e praticados por tais grupos.

Desde a entrada do novo grupo político liderado pelo PSDB no governo da cidade de Porto Alegre, no início de 2017, tem se observado a franca expansão de tais pressupostos direitistas que orientam as políticas gestadas pela atual gestão do município. Ainda que no decorrer dos últimos doze anos a cidade e a RME/POA já viesse experimentando reverberações de políticas direitistas, o cenário atual e que se estenderá por mais três anos ao menos, assume proporções e dimensões ainda não vistas em Porto Alegre, que teve por longos períodos a sua frente coalizões de partidos de esquerda e centro-esquerda.

Atentar para a atuação e expansão destes grupos é uma tarefa importante na perspectiva da pesquisa crítica. A crise política sem precedentes no cenário brasileiro, que culminou com a manobra política do *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef em 2016, é uma clara demonstração da força da articulação de tais

grupos. As dezenas de reformas que tramitam neste momento na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sobretudo as reformas trabalhistas e da previdência atacam frontalmente os direitos dos trabalhadores historicamente conquistados e novamente revelam os impactos das políticas gestadas por tais grupos.

No âmbito municipal o horizonte é igualmente temerário e a atuação de grupos e princípios da aliança direitista espraiam-se pelas secretarias do governo municipal. A educação tem sido palco privilegiado da atuação de tais políticas. Desde a entrada do atual governo da cidade em janeiro de 2017, capitaneado pelo PSDB, os ataques à educação ganham ainda mais força, aproveitando-se das dificuldades e fragilidades reconhecidas pela própria rede que já demandava a necessidade de novos debates e melhorias.

O discurso já em circulação nas gestões anteriores, mas potencializado pela atual gestão é de profunda desconfiança e responsabilização dos professores pelos resultados insatisfatórios dos alunos nas avaliações nacionais. Parcerias com iniciativas privadas e adoção de projetos de intervenção pedagógica começam a ser gestados. Técnicos e especialistas da iniciativa privada, administradores e advogados compõem a atual equipe de assessoria educacional da SMED. Uma política de avaliação municipal também já foi comunicada às equipes de supervisão pedagógica, sujeitos que, por sinal, segundo a atual gestão da SMED, junto com os diretores, constituem os setores mais importantes da escola. Tal discurso explicita uma clara verticalização hierárquica da gestão escolar que se contrapõe às práticas democráticas que a RME/POA historicamente praticou. As justificativas para as diversas reformas que desde fevereiro vêm sendo impostas à RME, são amplamente respaldadas pelos índices de desempenho nas provas nacionais, fator de grande destaque e preocupação nas gestões anteriores e na atual. Alterações no horário escolar também culminaram com a perda da reunião pedagógica semanal que ocorria em todas as escolas, fragilizando o trabalho pedagógico coletivo dos professores. Com um discurso bem articulado e repleto de elementos de bom senso que se conectam com as preocupações reais das comunidades, as reformas seguem avançando sobre a RME/POA, apesar da ampla resistência de professores, pais e alunos.

Assim, os cenários nacionais e municipais muito brevemente descritos corroboram os argumentos de Apple (2006) sobre a força e expansão da atuação de

tais grupos, que ganham especificidades em cada estado-nação. A coleta de dados encerrada ao final de 2016 não permitiu documentar incidências das atuais mudanças na RME/POA sobre as escolas e sobre os processos curriculares. Entretanto, enquanto transcorria a escrita final desta tese inúmeros desdobramentos já eram publicamente registrados, sobretudo, em relação ao aumento do controle do trabalho docente, ao encurtamento do diálogo com as comunidades educativas e às práticas autoritárias nos processos de tomada de decisão.

Assim, entender como o movimento direitista se constitui e opera no campo macrossocial e econômico é uma tarefa relevante, dadas as inúmeras formas de influência que se estabelecem entre o contexto macro e micro, afetando concretamente o trabalho das escolas e dos professores.

Analisar e compreender tais movimentos não são exercícios teóricos simplesmente, mas são tarefas fundamentais, conforme Apple (2003, 2014), para compreender a ampla conjuntura que influencia as realidades investigadas de forma séria e profunda.

Tendo feito este panorama da conjuntura que abarca o contexto mais amplo das realidades investigadas, a partir do próximo item, passo então a explicitar os referenciais teórico-conceituais que subsidiam o objeto desta pesquisa: os processos curriculares.

5.2 O CURRÍCULO ESCOLAR

5.2.1 As contribuições das teorias do currículo: uma breve retomada

O currículo escolar é um campo sobre o qual venho me dedicando há algum tempo (SANTOS, 2010; 2012; 2013; SANTOS, GANDIN, 2013) e estes estudos anteriores, de modo especial a pesquisa realizada no Mestrado, ao lado das contribuições de diversos outros autores consolidados nesta área, embasam essa construção teórica que sigo ampliando agora por meio dos estudos de doutoramento.

Diferentes perspectivas têm voltado suas atenções para o currículo escolar, contribuindo para a construção de um amplo campo teórico que segue em permanente investigação. A diversidade de definições, conectadas a diferentes pressupostos teóricos, revelam que este é um conceito que continua desafiando e desacomodando escolas, educadores e pesquisadores. Conforme Moreira, “não há consenso em relação ao que se deve entender pela palavra currículo” (1997, p. 10). Neste sentido também, Lopes e Macedo (2011) afirmam que apesar da aparente simplicidade, a pergunta “o que é currículo?” não dispõe de uma resposta fácil. Ainda conforme Lopes e Macedo (2011):

[...] os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas [...]. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/ atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/ atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. (p. 19).

Desta forma, é importante explicitar desde onde, sob quais perspectivas e como entendo o currículo escolar. Entretanto, considero relevante apresentar uma breve retomada das fundações deste conceito e o processo percorrido até chegarmos às concepções que embasam este estudo.

A análise etimológica da palavra currículo ajuda a entender em parte a gênese desse conceito. De acordo com Goodson (1999) currículo deriva da palavra latina *Scurrere*, que se refere a curso, trajeto. Em outras palavras, a etimologia sugere uma compreensão de currículo como mapa, que direciona e define o percurso pelo qual passará o processo de escolarização. Assim, o currículo é inicialmente concebido como o caminho a ser seguido. O estudo etimológico indica que o surgimento deste conceito nasce associado à ideia de prescrição.

Segundo Goodson (1999), a ideia do que hoje entendemos como currículo surge com o processo de escolarização de massa. Por volta dos séculos XVI e XVII, o currículo ligava-se explicitamente à necessidade de organização e controle social. Isso ocorria especialmente por meio de um processo diferenciado de ensino. Além da separação dos grupos sociais em classes distintas, a diferenciação se dava também pelo que era ensinado. Assim, os filhos das famílias de boa renda não recebiam o mesmo ensino que os filhos dos operários, por exemplo. Ou seja, os fins da escolarização eram diferentes para os diferentes grupos sociais. Conforme

Goodson, “nessa época da história, o currículo funcionava, a um tempo, como principal identificador e mecanismo de diferenciação social” (1999, p. 35).

Sobre isso, Apple acrescenta:

Para sermos honestos com nós mesmo, devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social. [...] Na época, a principal preocupação das pessoas da área do currículo era a do controle social. (2006, p. 85).

Desta forma, a noção de currículo nasce com a própria ideia de escolarização de massa, e servia, naquele momento explicitamente para o controle e manutenção da ordem social. Nesse sentido, não havia outra forma de pensá-lo senão como um documento prescritivo que estabelecia o que deveria ser ensinado aos estudantes conforme o lugar que supostamente ocupariam na sociedade. De acordo com Apple (2006), a criação de um determinado perfil institucional padronizado, desde o início do processo de escolarização de massa, assegurava estrategicamente o estabelecimento de um consenso normativo do que poderia ser ensinado. Essas regularidades das instituições logo impuseram um conjunto de “regras do senso comum para seleção do currículo e para a organização da experiência escolar com base na eficiência, funcionalidade econômica e exigências burocráticas” (APPLE, 2006, p. 87). Essa constituição de um senso comum do currículo foi responsável por dissimular, desde o princípio dos usos dessa noção, o seu caráter (re)produtor de desigualdades sociais. Assim, por um extenso período o currículo passou a ser visto como mais um dispositivo escolar, cujas atribuições não eram alvo de intensas preocupações e debates.

O currículo passou a ser visto como campo especializado de estudos, bem mais a frente de seus primeiros registros, no início do século XX. Conforme Malanchen (2016) e Lopes e Macedo (2010) o interesse pela questão curricular inserido nas ciências da educação data por volta de 1920, com origem especialmente nos Estados Unidos através dos trabalhos de Franklin Bobbit e Ralph Tayler, caracterizados com uma perspectiva de eficientismo social, e John Dewey, associado ao progressivismo. Tais estudiosos erguem suas teorias no contexto dos processos de industrialização, imigração e ampliação da escolarização. Tais trabalhos tiveram ampla influência no campo educacional brasileiro, por exemplo,

que até por volta dos anos 1980 se caracterizava pela estreita relação com a literatura americana.

Estes primeiros estudos curriculares, trabalhavam sob uma perspectiva de neutralidade dos processos educacionais, que para Bobbit e Tayler tinham como função principal tão somente cumprir o papel lógico de formar o trabalhador especializado. Dewey, por outro lado, conforme Lopes e Macedo (2011) preocupava-se mais com a democracia do que com o funcionamento da economia. Para ele, a escola precisava ser também um espaço voltado à prática de princípios democráticos. Sua principal argumentação era que a experiência cotidiana dos sujeitos deveria ser levada em consideração nas atividades escolares. (MALANCHEN, 2016).

Os trabalhos de Dewey foram subsídios importantes para as reformas educacionais que ocorreram no Brasil por volta da década de 1920, através, especialmente do trabalho de Anísio Teixeira que incorporou diversos dos pressupostos de Dewey. Entretanto, o modelo mais tecnicista de Tayler também influenciou por várias décadas as discussões curriculares no Brasil.

Conforme Malanchen (2016), esta visão mais conservadora do currículo perdurou sem maiores contestações até por volta da década de 1960 no cenário internacional e brasileiro.

Contudo, diversos movimentos sociais e culturais emergiram a partir da década de 1960 no cenário mundial, colocando em xeque o pensamento neutro e tecnicista que circundava o currículo até então. Emerge neste período a teoria curricular crítica comprometida com as questões da justiça social e das desigualdades existentes, dedicando-se então a desvelar o papel reprodutor da escola e do currículo. Tais estudos estavam preocupados em construir uma análise crítica sobre o que efetivamente o currículo escolar fazia. Ganha força a articulação entre os conceitos de educação, ideologia e hegemonia.

Esse movimento foi bastante impulsionado por estudiosos norte-americanos como Apple e Giroux, e pelas discussões de estudiosos associados ao movimento que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação na Europa, que conglomerou diversos estudiosos como Young, Bernstein, Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot e Establet. No Brasil os trabalhos de Paulo Freire também ganharam amplo reconhecimento e se inseriam nas temáticas levantadas pelo novo movimento da sociologia da educação. (LOPES; MACEDO, 2011; MALANCHEN,

2016). A partir destas discussões, o currículo é colocado sob suspeita, e a naturalidade e a neutralidade que resguardavam esse campo, são rompidas. O currículo gradativamente passa a ser entendido como um conjunto de práticas simbólicas, nas quais estão atreladas questões políticas, sociais, econômicas e culturais, que atuam nas escolas com o objetivo não apenas de instrução dos sujeitos, mas, principalmente de formação de suas subjetividades.

Na esteira das contribuições da Nova Sociologia da Educação, o currículo deixa de ser visto apenas como dispositivo escolar, circunscrito a este espaço e passa a ser entendido como um elemento de interesse extra-escolar, como produto da cultura e das disputas da arena social mais ampla. (MOREIRA, 2001).

De acordo com Moreira e Silva (1995), o currículo, assim, “deixa de ser uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos” (p. 13) e passa a ser considerado um artefato social e cultural. De acordo com os autores

Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas. [...] não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 14)

O currículo passa a ser visto como um território em disputa, uma arena política, onde estão em jogo a constituição de uma determinada visão de mundo, a criação e produção simbólica cultural, a produção de subjetividades e múltiplas relações de poder (MOREIRA; SILVA, 1995). Todas essas questões ocuparam, e seguem ocupando, o centro dos debates das teorizações educacionais críticas, perspectiva na qual inscreve-se esta tese. Tais discussões foram determinantes para os avanços dos estudos curriculares, pois desmistificaram um campo supostamente neutro, revelando que as construções curriculares são muito mais complexas do que se imaginava. Esses estudos trazem à tona algumas questões problematizadoras sobre o currículo: a quem pertence o conhecimento contemplado no currículo? O que e quem é privilegiado com estes conhecimentos? Por que estes conhecimentos e não outros?

Nesta perspectiva, o conceito de currículo deixa de ser exclusivamente o conhecimento, os conteúdos e disciplinas que compõe o currículo. As relações estabelecidas entre os sujeitos e a cultura organizacional escolar passam a ser consideradas pertencentes ao currículo, uma vez que estão imbricadas na produção e reprodução cultural e assim, também ensinam modos de ser e estar no mundo.

A partir dos incrementos no campo do currículo oriundos dos Estudos Educacionais Críticos e da Sociologia da Educação, uma concepção de currículo como algo reificado dá lugar a algo vivo e complexo. É inserida no espectro dessas discussões em especial, que se encontra a noção de currículo que embasa esta tese.

A partir da década de 1990 a influência do pensamento pós-moderno e dos Estudos Culturais também inserem novos aspectos a serem considerados sobre o currículo escolar, sobretudo através da temática do multiculturalismo. Segundo Malanchen (2016)

[...] entre as principais proposições do pensamento pós-moderno no campo da educação escolar está o multiculturalismo, teoria que tem orientado grande parte dos pesquisadores que se debruçam sobre o currículo escolar. A questão multicultural aparece como alternativa que objetiva, por meio do currículo, corrigir problemas referentes à desvalorização de movimentos sociais, com apoio nos estudos culturais dos anos 1990. (p. 71)

Os estudiosos do multiculturalismo fizeram emergir novas questões em relação ao currículo escolar. Para esta perspectiva as questões da diversidade cultural precisam ganhar amplo espaço no currículo e propõe que a centralidade dada às questões de classe pelas teorizações críticas seja compartilhada com as discussões sobre gênero, raça, etnia, religião e orientação sexual. (MALANCHEN, 2016).

Assim, por meio especialmente do debate em torno do multiculturalismo, o pensamento curricular começa a incorporar também contribuições das perspectivas pós-modernas. A defesa dos multiculturalistas no campo curricular é que os currículos sejam multiculturalmente orientados (MALANCHEN, 2016). Assim, mais recentemente o termo multiculturalismo tem sido também mais uma nuance ad, ratificando que o hibridismo parece ser mesmo a grande marca do campo do currículo no Brasil a partir da década de 1990 (LOPES; MACEDO, 2010).

Pelo exposto fica bastante evidente que ao tratarmos de currículo diversos significados podem ser enunciados e tais significados explicitam tanto uma dada forma de construir o currículo como os pressupostos teóricos que o orientam. Assim, ao se tomar o conceito de currículo é necessário explicitar a partir de qual perspectiva se fala. Assim, trato de demarcar mais claramente a partir deste ponto as definições curriculares que subsidiam esta pesquisa.

5.2.2 O currículo como práxis

Após uma breve retomada histórica desse conceito e a apresentação de algumas discussões centrais sobre este tema, acredito já termos reunido elementos que permitem apontar o sentido de currículo adotado nesta pesquisa. É sobre isso que tratarei nesta seção.

Conforme já sugerido em outras seções desta tese, é no bojo das discussões educacionais críticas de onde partem os fundamentos do conceito de currículo utilizado neste estudo.

Apple é quem primeiro nos auxilia no entendimento de que o currículo não é apenas um documento ou uma listagem de conteúdos a serem desenvolvidos. Em sua vasta produção sobre o campo ele trata de ratificar que o currículo é um dispositivo escolar simultaneamente material e simbólico, interessado não apenas na transmissão de um determinado conhecimento, mas também de uma determinada visão de mundo. Segundo ele

[...] o currículo não é pensado como uma coisa, como um programa ou curso de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social. (1999, p. 210).

Moreira reforça essa posição ao afirmar que o conceito de currículo supera um conjunto de conteúdos ou métodos e sintetiza “um esforço de introdução a um determinado modo de vida” (2001, p. 9).

Além de compreender a natureza do currículo como algo complexo multidimensional, as teorias que subsidiam este estudo também reforçam que as funções que o currículo cumpre são importantes de serem explicitadas. Conforme Apple (2006), Moreira e Silva (1995) o currículo é um importante elemento no processo de reprodução social, como vimos. Segundo Apple (2006) e Williams o currículo participa deste processo de reprodução através da distribuição seletiva de determinados conhecimentos e culturas. De acordo com Apple (2000), os conhecimentos privilegiados no currículo nunca são um simples agrupamento. As disputas presentes nesta arena, historicamente envolvem um processo de *tradição seletiva*, que em síntese, implica em selecionar os conhecimentos de determinados grupos em detrimento de outros, e legitimá-los de modo que rapidamente deixem de parecer uma seleção e passem a ser considerados como a tradição do campo. Conforme Williams (1979)

Pode-se mostrar prontamente que a maioria das versões de “tradição” são radicalmente seletivas. De toda uma possível área de passado e presente, numa cultura particular, certos significados e práticas são escolhidos para ênfase e outros significados e práticas são postos de lado, ou negligenciados. Não obstante, dentro de uma determinada hegemonia, e como um de seus processos decisivos, essa seleção é apresentada e passa habitualmente como “a tradição”, “o passado significativo”. O que temos, então, a dizer sobre qualquer tradição é que nesse sentido ela é um aspecto da organização social e cultural *contemporânea*, no interesse do domínio de uma classe específica. É uma versão do passado que se deve ligar ao presente e ratificá-lo. O que ela oferece na prática é um senso de *continuidade predisposta*. (1979, p. 119).

As instituições educacionais e o currículo são, portanto, agentes privilegiados de construção de tradições seletivas, uma vez que escolhas são feitas a todo tempo pelos educadores, dentre um universo de possibilidades, de conhecimentos considerados necessários para aqueles determinados estudantes. Desta forma, o conhecimento que é ensinado nas escolas, que envolve o que é considerado como *oficial ou legítimo*, importa muito para entendermos a posição cultural, política e econômica da escola e seus educadores (APPLE, 2006).

Sobre isso, Williams afirma que em qualquer processo de socialização e escolarização há elementos que todos os seres humanos precisam aprender, pois dessa aprendizagem depende a sua inserção no mundo, em uma dada realidade. Mas, qualquer um desses processos necessariamente vai selecionar alguns significados e valores. E nesse processo seletivo elementos formadores de uma

ordem social e de um mundo material também são transmitidos de forma direta ou implícita (WILLIAMS, 1979). Por isso, mesmo em conhecimentos consideradas necessários a todo um conjunto de pessoas, estão imbricados princípios que foram previamente selecionados.

Logo, torna-se necessário que as implicações a partir da tradição seletiva sejam levadas a sério. Assim, o currículo escolar abriga ao menos três dilemas: a) o que é tomado como conhecimento escolar, b) as escolhas dos conhecimentos escolares e c) a distribuição deste conhecimento. Tais dilemas estão, portanto associados a processos de tradição seletiva. Notemos, que de fato o nó do currículo está engendrado em torno do conhecimento escolar tanto em torno dos processos de definição do que é considerado como conhecimento escolar, quanto em relação às formas como este conhecimento será ensinado. Compreender como os professores selecionam os conhecimentos a serem estudados e como operam com eles no terreno da prática, são, pois, os aspectos privilegiados neste estudo.

Nesse sentido, Apple reforça a importância do conhecimento escolar quando vamos pensar sobre o currículo. Para ele (2006, p. 68), “em essência, o conhecimento formal e informal é utilizado como um filtro complexo para “produzir” ou “processar” pessoas”. Especialmente por isso, a questão do conhecimento escolar precisa ser vigiada frequentemente. Segundo ele, apesar do avanço nas discussões, o conhecimento curricular segue ainda sendo considerado muitas vezes algo não problemático. Em vez disso, ele é visto como algo dado, como neutro. Não é incomum encontrar escolas ou professores que não possuem uma construção curricular formal e coletiva, porque paira sobre essa atitude a noção de que no fundo todos sabem o que deve ser ensinado aos alunos. Como veremos nas entrevistas nos próximos capítulos em diversas ocasiões os professores se referem a uma organização de conhecimentos por ano, como algo dado, e óbvio.

Para Apple, tal postura merece ser refletida, pois

[...] Em termos claros, os conhecimentos abertos e ocultos encontrados nos ambientes escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções governadas pelo valor e oriundas de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e de princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas devem ser problematizados [...] de maneira que as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados institucionalmente que estão por detrás deles possam ser examinadas com cuidado. (2006, p. 83)

O currículo é, portanto, entendido nesta pesquisa como o dispositivo medular no espaço da escola. Ele é o responsável por traduzir em práxis os objetivos sociais e culturais da escola. É horizonte, porque expressa aonde a escola quer chegar, mas é presente, porque ele acontece cotidianamente na escola. É planejamento e ação. É o elemento privilegiado, mas não o único, da dimensão formadora da escola, nos âmbitos intelectual, cultural e social. É ao mesmo tempo técnico e político, formal e informal, escrito e praticado, explícito e oculto. Objetiva construir e transmitir conhecimentos, mas também constituir visões de mundo. Porém, convém alertar, que tal processo é complexo e sempre mediado pelas negociações de sentido e lutas de poder. Por fim, é preciso ratificar que todas essas questões convergem para o cerne do currículo: *o conhecimento escolar* (MOREIRA, 2006; APPLE, 2006). Este, no entanto, carece também de explicações. O conhecimento escolar é maior do que a ideia de conteúdo e de disciplinas. Conforme Apple (2006):

[...] O conhecimento escolar agora presente nas escolas já é uma escolha feita a partir de um universo muito maior de conhecimento e princípios sociais disponíveis. É uma forma de capital cultural que vem de alguma parte, que frequentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de coletividade social. Em sua própria produção e disseminação como mercadoria pública e econômica – livros, filmes, materiais, etc. - ,é repetidamente filtrado por meio de comprometimentos ideológicos e econômicos. (APPLE, 2006, p. 42, grifos meus).

Essa discussão se faz pertinente porque preocupa a esta investigação o fato de continuarmos reproduzindo o fracasso escolar especialmente no contexto das classes populares. Pensar o que de fato estamos ensinando em nossas escolas continua sendo algo primordial.

Essas questões são bem sintetizadas por Apple

Que significados subjacentes são negociados e transmitidos nas escolas por trás do real e formal conteúdo das “coisas” que compõem o currículo? O que acontece quando o conhecimento é filtrado por meio dos professores? Por meio de quais categorias de normalidade e desvio o currículo é filtrado? Qual é o modelo básico de organização do conhecimento normativo e conceitual que os alunos de fato obtêm? Em poucas palavras, *qual é o currículo que utilizam?* É somente entendendo essa estrutura profunda que podemos começar a apontar como as normas sociais, as instituições e as regras ideológicas são continuamente sustentadas e mediadas pela interação diária de agentes do senso comum quando realizam suas práticas

normais. Isso é especialmente verdadeiro na sala de aula. As definições sociais sobre o conhecimento escolar – definições que são dialeticamente relacionadas e que repousam no contexto maior das instituições sociais e econômicas circundantes – são mantidas e recriadas pelas práticas do senso comum de ensino e avaliação nas salas de aula. (2006, p. 89).

Assim, o exposto até este ponto argumenta sobre a complexidade que envolve o currículo escolar. Apple nesta passagem sinaliza que tanto quanto entender esse conceito com base nas diversas relações que o constituem é um exercício importante, como é igualmente relevante entender o que as escolas fazem com esse currículo, como ele ganha vida no cotidiano escolar. Apple (2006) expõe que todas as definições atribuídas ao conhecimento escolar e ao próprio currículo serão mantidas ou recriadas nas práticas de ensino dos professores. Ou seja, o currículo escolar precisa ser compreendido como um complexo de práticas que envolvem não somente a seleção de um dado conhecimento, mas também as práticas pedagógicas que darão o significado real a ele. A partir disso pode-se afirmar que tanto quanto a construção do currículo e seleção dos conhecimentos escolares são aspectos que precisam ser examinados, também os processos de mediação e implementação do currículo e do conhecimento escolar nas diversas etapas do sistema educacional. requerem análises.

É neste ponto particular onde se situa o objeto desta tese. Ou seja, a partir dos entendimentos de currículo aqui explicitados, com base especialmente nas teorias curriculares críticas, intentou-se examinar os processos de implementação curricular vividos nas escolas. Assim, pretendia-se visualizar as formas pelas quais o currículo é ressignificado pelos docentes através de suas práticas.

Felício e Possani (2013) argumentam que nas últimas décadas tem aumentado o interesse dos estudos curriculares que levam em conta as relações entre o conhecimento, os documentos oficiais e a sua concretização no cotidiano escolar. Segundo as autoras, isso se deve às preocupações dos estudiosos com um processo de globalização excludente que avança, vitimando especialmente as populações mais empobrecidas, e que afeta duramente as práticas curriculares no cotidiano das instituições educacionais em níveis sistêmicos, como vimos na seção inicial deste capítulo. Assim, tornam-se relevantes no campo do currículo estudos que se proponham a examinar os processos curriculares que levem em conta desde o campo das políticas curriculares até as implementações no campo da escola.

A partir das perspectivas já apresentadas, portanto, quando definimos currículo não o tomamos como uma realidade abstrata, à margem do sistema educativo, mas como algo que dá concretude às funções da escola, num dado momento histórico e social, sob algumas circunstâncias. Desta forma, para além de um objeto estático, o currículo é visto nesta tese como um conjunto de práticas em movimento que armazena em si a identidade e os objetivos educacionais, revelando o projeto cultural no qual a escola se inscreve. Felício e Possani (2013) lembram que enquanto prática situada num quadro social mais amplo, ela não é neutra e por estar articulada a este cenário, ela está irremediavelmente submetida aos interesses, aos anseios e às crenças ideológicas manifestas através da atuação dos sujeitos escolares. Sobre isso, Sacristán acrescenta que “de alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (2000, p. 17) O interesse pelo currículo é, portanto, o público reconhecimento de que é através dele que se realizam as funções da escola como instituição social.

Situam-se nos argumentos de Sacristán (2000) a compilação e síntese do modo como o currículo é tratado nesta tese, agregando-se a ele os pressupostos anteriormente aqui apresentados. Assim, o currículo é visto como

[...] uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a *prática pedagógica* desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos diversos. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo poder de ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática.[...] É contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela. (SACRISTÁN, 2000, p. 16, GRIFO NOSSO)

Tomar o currículo como um campo prático complexo significa compreendê-lo como sendo um sistema formado pelo cruzamento de práticas e processos pedagógicos diversos, que ocorrem dentro de certas condições materiais e simbólicas. E ao mesmo tempo, considerar como parte desse sistema fluído e simbólico, uma série de elementos concretos que simultaneamente também o constituem, tais como planos, guias, avaliações, sistematizações, livros-texto, entre

outros. (SACRISTÁN, 2000). Nesta ótica que propõe Sacristán (2000), o currículo escolar nunca se expressa através de *um* formato, *um* documento. O currículo escolar para ele é justamente esse complexo de ações, políticas e elementos que se propõe a organizar e transmitir o conhecimento escolar. Assim, todo o currículo é expresso num sistema de práticas, imerso num quadro de relações contextuais e macrossociais mais amplas.

Nesta esteira o currículo é constituído por diversos níveis ou dimensões, que se organizam em estruturas simbólicas e concretas. Trata-se de uma visão do currículo como *sistema* curricular que comporta desde a política curricular oficial, os documentos prescritos, a atuação dos educadores, as atividades educativas planejadas, entre outras práticas. Ou seja, ao se olhar o currículo escolar é preciso de imediato assumir o fato que ele está relacionado com outros níveis e instâncias curriculares. Para analisá-lo, portanto, é preciso levar em conta as políticas curriculares que incidem sobre ele, as construções curriculares da própria escola, o planejamento individual dos professores, as condições materiais que o produzem, entre outros aspectos.

Em muitos estudos, o currículo é aprisionado dentro do que aqui estamos entendendo como *uma* das suas dimensões. Ou seja, é comum o entendimento de que ao olhar o que diz o PPP de uma escola sobre o currículo, por exemplo, tem-se aí mesmo o próprio currículo. Sacristán (2000) aponta que tal documento é *uma* expressão textual e concreta do mesmo, mas não é tudo o que o currículo é de fato. Ainda que, em virtude de limites metodológicos, tenhamos que selecionar um destes segmentos para uma análise mais aprofundada – o que faço em certa medida nesta pesquisa – a concepção de currículo como processo e sistema de práticas não permite que estes níveis sejam vistos isoladamente. Para isso, é fundamental que ao examiná-lo, seja qual for o nível escolhido, ele seja situado neste complexo de relações que o constituem, exercício que tentei perseguir desde o início deste trabalho. Na perspectiva de Sacristán, todas as práticas escolares em torno de processos de ensino-aprendizagem, são partes constituintes do currículo. Dentre esse conjunto de práticas é a *Prática Pedagógica de Ensino*, o que se passa em sala de aula – ou em qualquer espaço educativo – na relação com os alunos, a culminância do currículo, sua prática fim. Nas palavras do autor: “o currículo acaba numa prática pedagógica” (SACRISTÁN, 2000, P. 26). Desta forma, o que se passa no contexto da sala de aula ganha relevância, algo às vezes pouco explorado nos

debates desta área. A prática pedagógica de ensino é, pois, fundamental neste trabalho e é entendida como etapa central do currículo escolar.

Assim, pesquisar sobre o currículo escolar através do prisma da práxis envolve uma investigação sobre uma intrincada teia, que só pode ser perfeitamente compreendida se vista em sua complexidade, em seu conjunto. Nesta perspectiva, o pesquisador há que lidar com as diversas dimensões da práxis curricular, uma vez que isolá-las torna as explicações também parciais. Neste sentido, essa noção vai ao encontro da noção de análise relacional (APPLE, 2006), apresentada no capítulo teórico-metodológico, que prevê que os fenômenos sociológicos, nos quais se situam também os sistemas educacionais, sejam examinados relacionalmente, dando visibilidade aos contextos sociais, políticos e econômicos que compõe a realidade estudada.

Além desta noção de currículo como um conjunto de processos e práticas interessar a pesquisadores e estudiosos desta área, quero argumentar por meio das análises que seguirão, que tal acepção pode ser muito fecunda para o espaço escolar. Isso porque ao conseguir efetivamente visualizar a cadeia de processos curriculares existentes em cada instituição, que, portanto, não se reduz a um documento, é possível que seus sujeitos consigam melhor localizar onde se situam as fragilidades dos seus currículos.

Olhar o currículo como práxis, coloca, segundo Sacristán (2000), o enfoque do campo de estudos sobre o “*como se realiza de fato*” o currículo, ou seja, há uma atenção especial sobre o que ocorre e como ocorre o currículo, no espaço real da instituição educativa. Deste modo, é imperativo que o pesquisador, ao definir o campo de pesquisa se integre o máximo possível ao ambiente real onde se concretiza o currículo, e não apenas assuma o que dizem os documentos curriculares como a expressão máxima do currículo. Interessa muito a essa abordagem mapear as condições, as dinâmicas, as influências de diversas naturezas que se impõe ao projeto cultural do currículo. Conforme o autor

nem as intenções nem a prática são, de modo separado, a realidade, mas ambas em interação. Trata-se, por isso, de uma teoria do currículo que se chamou de *processo* [...], que pretende desvendar o desdobramento dos processos na prática. (SACRISTÁN, 2000, p. 51).

Tornam-se objetos da análise tanto o que está contido no currículo - os conhecimentos, culturas e princípios ali embutidos - bem como o formato que ele adquire – o modo como se estrutura e organiza. Nessa perspectiva o currículo ganha forma dentro de um sistema escolar e uma realidade bastante concretos e através das ações de professores e alunos sobre ele, um determinado significado real é criado.

A partir desta noção, que percebe o currículo como prática é que escolheu-se investigar os *processos curriculares* recontextualizados por professores no contexto de duas escolas da RME de Porto Alegre, na tentativa de compreender como o currículo assume determinadas formas através dos processos protagonizados pelos professores. Tendo em vista também a concepção de diversas dimensões da práxis curricular, optou-se por realizar este estudo através da metodologia da etnografia crítica, pois entendeu-se que era necessário uma significativa imersão nos territórios investigados para identificar esses diferentes níveis e assim responder ao problema de pesquisa, de forma coerente com o referencial teórico adotado.

Inserida na ideia de processos curriculares, buscou-se examinar a atuação dos educadores sobre o currículo escolar em dois momentos mais notadamente: a) no âmbito do seu planejamento b) e nas suas práticas pedagógicas de. Assim, do conjunto de níveis e práticas que compõe o sistema curricular de cada escola, dois foram destacados para análise, entretanto serão tratados sempre em relação com as demais categorias curriculares.

Gimeno Sacristán (2000) e Michael Apple (1999; 2006) alertam, entretanto, que qualquer análise que considera o currículo na perspectiva até aqui exposta, precisa ocupar-se necessariamente a examinar as condições concretas e objetivas que recaem sobre determinada comunidade escolar e, por conseguinte, sobre sua ação educativa. Assim, Sacristán argumenta sobre o currículo:

Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. (2000, P. 21)

Portanto, o currículo escolar receberá significados e princípios determinados, a partir das condições reais, estruturais e políticas do contexto onde é construído.

5.2.3 Esboçando um quadro teórico-analítico para compreensão dos processos curriculares

Assim, o currículo ao longo de todo o estudo foi entendido como processo constituído por um conjunto de práticas, materiais e simbólicas, que se efetivam no cotidiano da escola.

Argumentei, com base em Sacristán (2000) que tal abordagem, requeria olhar para uma determinada disposição de práticas curriculares de modo sistêmico, atentos(as) à conjuntura educacional e social mais amplas, que impõe alguns condicionadores aos sistemas curriculares. Decompor os processos curriculares é condição para entendê-los, mas também para localizar os pontos cruciais que os afetam, permitindo assim que ações de melhorias incidam mais pontualmente e decisivamente sobre eles.

Para além de um simples exercício de elucubração a respeito do currículo, a noção empregada implica na construção de uma estrutura de análise multidimensional, que leve em conta as diversas etapas que formam os currículos. Sacristán (2000), baseado no contexto espanhol, construiu um modelo de interpretação e análise de currículo considerando a acepção de currículo como sistema encadeado de práticas. Ele denomina este esquema de “a objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento”, justamente porque para este autor, as análises curriculares precisam levar em conta os percursos e o movimento do currículo entre os diversos níveis e dimensões que o constituem.

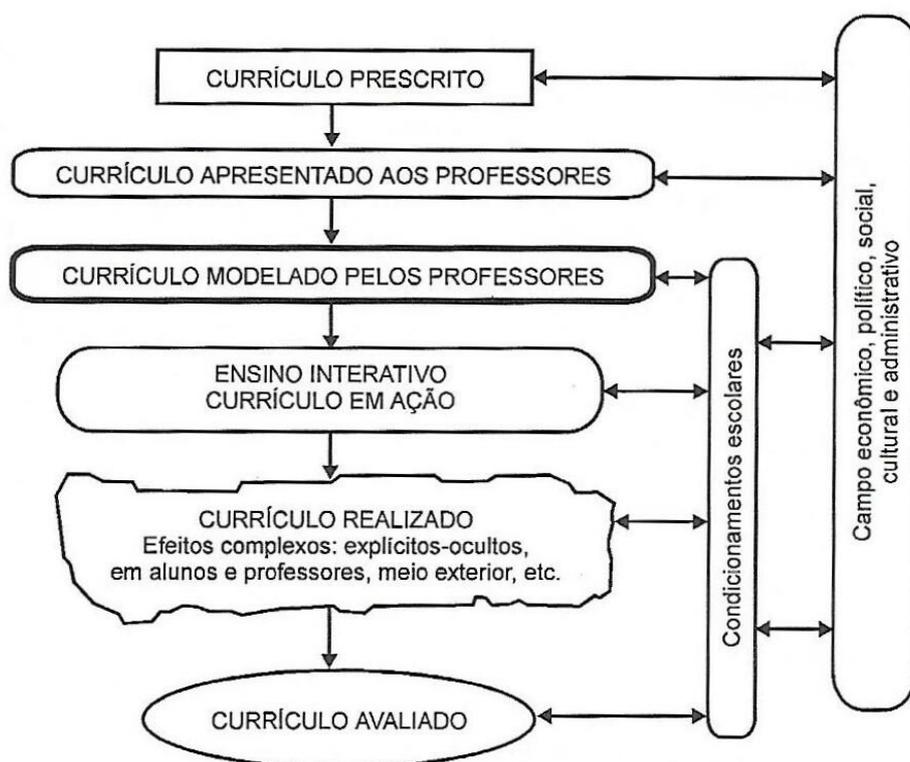


Figura 7- A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento

Fonte: (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Segundo o autor, tal esquema explicita graficamente o que vem se entendendo como currículo enquanto sistema de práticas. Ou seja, para ele o currículo escolar precisa ser examinado considerando os níveis que o constituem. Sacristán argumenta que tal modelo poderia ser profícuo para pensar diversos contextos educacionais. Entretanto, adverte que “embora pareça um modelo de dependências lineares e hierarquizadas” (2000, p. 104) ele serve para demonstrar as forças, por vezes concorrentes e contraditórias, situadas nos diferentes níveis do sistema curricular. O autor ressalta que o formato por ele assumido leva em conta o contexto curricular da Espanha e suas políticas educacionais e curriculares. Sacristán acrescenta que ao propor tais níveis, entende que tratam-se de etapas que possuem inter-relações recíprocas e circulares, mas que na conjuntura sobre o qual se dedicava inicialmente, a espanhola, o fluxo de influências funcionava de forma predominante em direção vertical descendente (SACRISTÁN, 2000).

Desta forma, pode-se concluir que ao analisarmos outros sistemas educacionais e curriculares possivelmente teremos arquiteturas diferentes deste modelo, e mesmo acréscimos ou omissões de algumas dimensões. Este quadro teórico-analítico proposto por Sacristán colaborou significativamente com a

construção das análises que seguem nos capítulos seis e sete, e sobre ele dedico esta seção. É a partir deste quadro e do conceito de recontextualização²⁸ que examinei os processos curriculares empreendidos pelos professores no âmbito do planejamento e da prática curricular em sala de aula. Assim, a partir dos pressupostos até aqui apresentados, proponho uma adaptação do modelo de Sacristán, que para além de explicitar a forma como o currículo escolar foi tratado nas análises, traduz graficamente a forma como o objeto de estudo desta tese e a teoria deste estudo se conectam.

Apoiada no modelo do autor e em outros estudiosos (ROSA, PONCE; 2015), argumento que uma estrutura sistêmica, pode ser importante teórica e metodologicamente para as análises. Sua importância teórica reside no fato de que ele ilustra graficamente a concepção de currículo adotada neste estudo e sua relevância como método consiste no fato de que os dados são tratados e analisados sempre em relação ao sistema em movimento.

Assim, nesta tese, analiso os processos curriculares de forma sistêmica e relacional. O quadro a seguir expressa, portanto, uma síntese da teoria construída e utilizada nesta tese e ilustra didaticamente como o currículo é compreendido neste estudo.

²⁸ Que explorarei na próxima seção

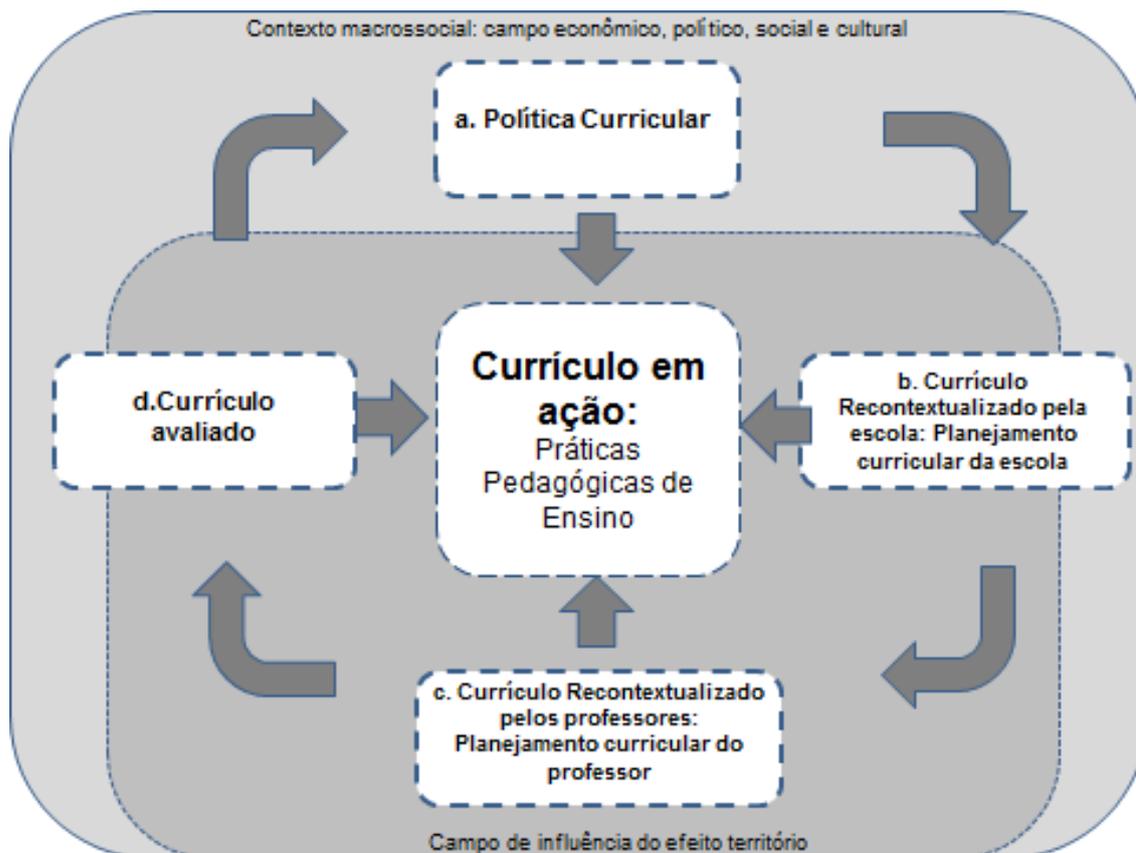


Figura 8- Quadro teórico-analítico sobre o sistema curricular: entendendo o currículo como processo
 FONTE: Imagem elaborada pela autora

É importante que se diga que esse quadro tanto foi elaborado para organizar a análise, quanto foi construído de certo modo a partir dela, uma vez que seus sentidos foram sendo adquiridos a medida em que me defrontava com os achados do campo empírico, e neste sentido, ele é também resultado das investigações, mais do que um exercício teórico.

Como podemos visualizar, compreendo o currículo num formato sistêmico circular. O primeiro e mais evidente aspecto que diferencia a estrutura que proponho em relação ao modelo de Sacristán, diz respeito a uma arquitetura não verticalizada e articulada e inicio por justificá-la.

Ao adotar um modelo cíclico com um ponto central de convergência, quero chamar atenção para o entendimento de que todas as dimensões são influenciadas umas pelas outras, de maneira direta e indireta, ora com maior ou menor poder, e se encontram num ponto comum: o currículo em ação ou práticas pedagógicas de ensino. As setas orientam-se num mesmo sentido, com o intuito de representar o

poder existente de uma instância sobre a outra, tendendo a seguir um fluxo em certa medida hierárquico de que “a”, influencia “b”, que influencia “c”, que influencia “d”, que por sua vez volta a tensionar “a” e assim sucessivamente, ao mesmo tempo que todas interferem no currículo em ação.

Na instância “a”, considero a política curricular reconhecendo que há uma conjuntura política que determina algumas regras de jogo. Contudo, tomando a RME/POA como referência neste trabalho, como vimos, trata-se de uma realidade, até o presente momento (2017), que nos últimos 12 anos não conta com uma política curricular sólida e bem delineada teórica e metodologicamente, que poderia figurar como primeira instância de uma hierarquia vertical da estrutura de Sacristán²⁹. Como mencionado no capítulo dedicado à apresentação da RME, o currículo desta rede caracteriza-se como uma política curricular do vazio, dada a sua ausência de efetividade na orientação dos currículos escolares, apesar dos esforços pontuais da última gestão da SMED (2013-2016) em fazer impregnar nas escolas um documento que se propunha a ser o currículo prescrito da RME.

A incipiente atuação da SMED em relação às políticas curriculares, faz com as mesmas não tenham a mesma força descendente como possivelmente pode ser encontrado em outros cenários. Entretanto, como veremos nas análises essa instância é ocupada por políticas multiescalares, ou seja, reverberações de outras instâncias oficiais também influenciam os processos curriculares. Por estas razões, aponto a política curricular como uma primeira instância³⁰ importante do sistema, que atua sobre as demais com alguma intensidade, mas que também é afetada por elas de diversas formas, quando, por exemplo, atua por demandas advindas das demais instâncias.

No item indicado como “b”, faço um pequeno ajuste conceitual em relação ao que propunha Sacristán, a partir da teoria de Bernstein que também orienta esta pesquisa como veremos no próximo item, passo a utilizar a concepção de recontextualização para entender o processo realizado em dois níveis e momentos distintos: pela instituição educativa, como sujeito coletivo, e pelos professores, como

²⁹ Muito possivelmente, este aspecto deve se modificar nos próximos ao longo da atual gestão (2017-2020)

³⁰ Possivelmente, muito em breve, a depender das ações e estratégias que se desdobrarão a partir da recém-concluída BNCC, é provável que tenhamos nessa política o ponto inicial do sistema curricular seja qual contexto tomarmos. Ainda que ela seja anunciada como a política curricular que orientará todo o sistema de ensino brasileiro, ainda é precoce qualquer análise sobre a sua incidência e atuação.

sujeitos individuais³¹. Não apenas em Porto Alegre, mas em todo o sistema educacional brasileiro, todas as escolas possuem a prerrogativa para a elaboração autônoma de seus Projetos Políticos Pedagógicos, conforme previsto no artigo 12 da LDBEN (Lei Nº 9.394/1996), o que garante às escolas certa ingerência na definição de diversos aspectos, inclusive, curriculares. Assim, espera-se que todas as escolas possuam um planejamento coletivo que expresse diretrizes e compromissos para uma determinada comunidade educativa. Deste modo, antes do processo realizado pelos professores em relação aos currículos entendo que há um espaço de ação das escolas, que denomino de “Currículo recontextualizado pela escola”. Como veremos, esse processo varia muito de instituição para instituição, a depender de uma série de fatores, que configurarão um determinado projeto curricular da instituição.

A outra etapa do sistema curricular que proponho, a etapa “c”, denomino de “O currículo recontextualizado pelos professores”, que compreende as ações empreendidas pelos docentes individualmente, no processo de tradução da política curricular, das diretrizes da escola para o planejamento da sua disciplina especificamente. Esta é, conjuntamente com as práticas pedagógicas de ensino, dimensão privilegiada da investigação realizada. É no âmbito do planejamento curricular dos professores onde ocorrem diversos processos de tomadas de decisão, onde escolhas e seleções são feitas, onde alguns conhecimentos ganham menor ou maior ênfase, e nesse movimento, um determinado significado é atribuído ao currículo. Não há, como veremos nos capítulos analíticos, por certo um único modo ou um único caminho tomado por um coletivo de professores em relação aos planejamentos curriculares, uma vez que estas decisões são pautadas por diversos elementos que incidem de formas distintas sobre os educadores. A teoria apresentada até aqui pontua, entretanto, que tais escolhas são centrais para construção do conhecimento, para a formação de um determinado sujeito e para a construção de uma dada sociedade. Assim, a dimensão do sistema curricular que contempla os processos de recontextualização dos professores são fundamentais neste trabalho. Nos capítulos de análise, busco, portanto mapear e analisar como ocorrem esses processos e sobretudo, que elementos influenciam nos processos de tomada de decisão.

³¹Como veremos adiante, Bernstein afirma que o espaço escolar como um todo se constitui no campo recontextualizador pedagógico, onde diversos processos de recontextualização curricular ocorrem.

Os demais níveis presentes no design que proponho permanecem conforme as designações de Sacristán: “O currículo avaliado (nível “d”) e o “Currículo em Ação” (centro convergente do esquema) – que também pode ser entendido como as práticas pedagógicas de ensino”.

O currículo em ação, a partir de Sacristán (2000) é entendido como o momento onde o currículo se transforma em método na ação pedagógica dos educadores transcorrida na relação com os alunos. É, na perspectiva deste autor, a etapa que revela os significados reais do currículo, onde todas as etapas anteriores deságuam. Todas as dimensões precedentes existem em função desta, enquanto planejamentos, definições e intenções que se pretendem traduzir na arena da sala de aula. Por isso, pode-se dizer que trata-se do clímax do currículo, a última expressão de seu valor, pois é o momento para o qual todo o sistema curricular se projeta.

De acordo com Sacristán (2000), o currículo em ação recai em atividades escolares. São as tarefas escolares que preenchem as práticas pedagógicas de ensino, que aqui não são entendidas apenas como mera interação entre alunos e professores. As tarefas escolares, como conteúdos das práticas pedagógicas são um bom recurso de análise, segundo Sacristán, uma vez que por meio delas um determinado significado real é construído. É por meio das atividades escolares que sobremaneira ocorrerão os processos de recontextualização do conhecimento e do currículo como um todo, no âmbito da prática pedagógica nas salas de aula. Assim, será a partir deste prisma que as práticas pedagógicas dos educadores serão examinadas nos capítulos de análise.

Colocar a prática curricular em sala de aula *como parte do sistema curricular* da escola, implica em olhar para este palco não apenas de modo centrado na atuação individual dos educadores. Do ponto de vista da análise isso requer que a prática pedagógica de ensino seja vista em relação às demais dimensões do sistema curricular e que se dê a devida atenção para os condicionantes impostos nesse território, que interferem na prática curricular. No âmbito da instituição escolar essa lente impõe que este espaço seja também pensado e debatido comunitariamente, de modo que torna-se central que os docentes socializem, compartilhem e pensem coletivamente sobre suas práticas de ensino. Essa postura analítica diante do que se passa em sala de aula não ignora que este é o lugar privilegiado de ação autônoma dos professores, pelo contrário, corrobora os

argumentos de que os docentes são sujeitos da mais alta importância para o sistema curricular. O que se modifica ao tomar a prática pedagógica de ensino como parte do sistema curricular e não apenas como competência exclusiva dos educadores, é que tal instância precisa ser incluída no debate mais amplo das políticas curriculares, mas sobretudo, no espaço das instituições educativas.

Dada a relevância que o currículo em ação ocupa na conjuntura do currículo, esta foi a segunda dimensão privilegiada neste estudo. Como apresentarei nos próximos capítulos, busquei mapear os modos pelos quais os professores recontextualizavam o currículo em sala de aula e quais os elementos condicionantes que precisavam lidar.

Por fim, o último item da estrutura sistêmica que constitui o currículo se trata do “currículo avaliado”. Este item coloca as práticas avaliativas como pertencentes ao sistema curricular, sejam as avaliações em larga escala, sejam as avaliações realizadas pelos professores em sala de aula. Sacristán argumenta que as avaliações exercem um controle sobre o saber uma vez que elas legitimam e reforçam alguns conhecimentos, tanto em relação aos alunos, quanto aos professores – pensando especialmente, neste caso, nas avaliações em larga escala, que acabam interferindo no desenho curricular.

As políticas de avaliação em larga escala em expansão no contexto brasileiro passam, inexoravelmente, a se firmar dentro do sistema curricular nacional (e locais), especialmente a partir de 2005, quando o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), passa a ser censitário, incluindo todos os alunos da rede pública de ensino no processo de avaliação. Os materiais referência utilizados para elaboração das provas de Português e Matemática³², os denominados descritores e matrizes de referência, passam a ser utilizados em muitas instituições como balizadores dos currículos, especialmente porque os resultados de tais provas ajudam a computar o Ideb³³ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que se propõe a medir a qualidade das escolas. Deste modo, fica claro que as avaliações nacionais têm se colocado fortemente como parte do sistema curricular.

³²A Prova Brasil, uma das avaliações realizadas pelo Saeb, avalia as áreas de Português e Matemática apenas. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 08/05/2017.

³³ O Ideb foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb é calculado a partir de dois indicadores: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho dos alunos nos exames aplicados pelo Inep – a Prova Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas?id=180>. Acesso em 08/05/2017

O grau de influência que tais avaliações nacionais podem exercer sobre os sistemas curriculares locais é variável o que não permite dizer que elas interferem da mesma forma em todos os contextos. Como veremos na apresentação dos dados, alguns professores remetem às avaliações nacionais como aspectos importantes no seu planejamento curricular.

Na especificidade das diversas instituições educativas, as avaliações desenvolvidas e praticadas pelos educadores, também configuram toda uma mentalidade de planejamento e de práticas pedagógicas, que por sua vez compõe o currículo. As avaliações da escola e dos professores, portanto, igualmente legitimam o currículo.

Sacristán afirma que

O currículo abarcado pelos procedimentos de avaliação é enfim, o currículo mais valorizado, a expressão da última concretização de seu significado para professores e para alunos, que, dessa forma, percebem através de que critérios são avaliados. Neste sentido, a ênfase dada pelos procedimentos de avaliação sobre os componentes curriculares é mais um aspecto da transformação do currículo no curso do seu desenvolvimento dentro das condições escolares. [...] Portanto, a concretização de significados do currículo não é alheia a esse clima de avaliação [...] A avaliação atua como *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades. (2000, p. 311)

Como se pode observar, o autor argumenta que as avaliações cumprem um papel muito importante no sistema curricular. Elas exercem controle real sobre o currículo. Outro ponto que reforça a importância da avaliação como parte do sistema curricular é que ela informa sobre a qualidade do sistema educacional e curricular que se oferece à comunidade educativa, permitindo aí reflexões diversas. Em vista disso, “um sistema que não dispõe de mecanismos de informação sobre o que produz fica fechado à comunidade imediata e à sociedade inteira, sem possibilidade de que esta, em seu conjunto, [...] possa participar em sua discussão e melhora. (SACRISTÁN, 2000, p. 313).

As avaliações, portanto, atuam com um caráter relativamente conclusivo do currículo, no sentido de que colocam sob investigação todas as etapas que as antecederam. De certo modo, as práticas avaliativas impulsionam toda a engrenagem do sistema curricular uma vez que decorrem dos resultados dessas

avaliações todos os processos de transformação e reforma curricular de um determinado sistema curricular, seja ele no âmbito escolar, municipal, estadual ou mesmo nacional. Portanto, a inexistência ou fragilidade das avaliações prejudicam não apenas o processo de ensino e aprendizagem, como também todo o sistema curricular.

Tal como sugere Apple (2006, 1999), Sacristán (2000), Bernstein (1996) e Bourdieu todo o sistema educacional e curricular sofrem com a atuação de forças políticas, econômicas, sociais e culturais do campo macrossocial. Assim, este quadro curricular não pode ser examinado de maneira descolada dessa conjuntura mais ampla apresentada na primeira porção deste capítulo. Por esta razão, proponho que toda a arquitetura curricular seja vista como se estivesse imersa neste quadro de forças que a conformam de várias maneiras.

Há, no entanto, um conjunto de forças, que também se relacionam com o contexto macrossocial, mas que é exercida pontualmente por uma determinada configuração do território, entendido como espaço social, onde a escola está inserida. Esse conjunto de incidências materiais e simbólicas que recaem sobre o contexto real das instituições educativas, é denominado como efeito-território, tal como será discorrido a seguir. Por se tratar de um aspecto específico à realidade de cada escola, esse quadro de forças é representado por um retângulo menor que abarca as esferas curriculares que mais centralmente se estruturam no espaço institucional.

É pertinente destacar que os quadros e níveis do sistema curricular possuem delimitações tracejadas para também expressar o entendimento que todas as instâncias são em, alguma medida, permeáveis aos campos de forças de atuam sobre elas.

A arquitetura que proponho está de acordo ainda com o argumentos de Rosa e Ponce (2015) que apresentam um panorama sobre as principais temáticas privilegiadas nas pesquisas curriculares, construído com base em recente pesquisa sobre o estado da arte do campo do currículo. Neste estudo, como já citado, as autoras examinaram produções publicadas no período de 2000-2015 na Revista *e-Curriculum* – periódico de referência do campo de estudos do currículo – rastreadas com as seguintes expressões de busca: políticas curriculares, currículo, políticas de currículo, propostas curriculares, entre outros, com interesse especial, mas não restrito, na primeira temática reportada (políticas curriculares).

Ao examinar quarenta e dois artigos, as autoras verificaram que os estudiosos do currículo têm dedicado as suas atenções a alguns pontos convergentes, agrupados por elas em cinco eixos: “Contextos e sentidos das reformas curriculares”, “Efeitos das Políticas Curriculares para a formação e para o trabalho docente”, “Currículo (prescrito) e práticas pedagógicas”, “Políticas de avaliação e Currículo”, “Propostas curriculares alternativas” (ROSA; PONCE, 2015). Esses eixos revelam debates nevrálgicos que têm atraído os pesquisadores e que tomados em seu conjunto apresentam em certa medida uma fotografia de como o sistema curricular vem se estruturando e sendo interpelado no contexto brasileiro pelos estudiosos.

Ao observarmos os temas privilegiados encontrados pelas pesquisadoras, pode-se concluir que os mesmos abordam igualmente os pontos nodais que proponho no diagrama acima: as políticas curriculares, os processos curriculares realizados nas escolas (que envolvem ações em níveis institucionais, coletivos e individuais) e as políticas de avaliação. Assim, é possível inferir que o *design* que preconizo pode ser fecundo para compreender e analisar o sistema curricular em diferentes escalas.

Assim, a partir da teoria construída expressa no diagrama que proponho do sistema curricular, compreendo que os processos curriculares só podem ser analisados criticamente se vistos diante do sistema no qual estão imbricados. Foi a partir deste pressuposto que construí as análises que seguem nesta tese.

5.3 A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ANÁLISE DOS PROCESSOS CURRICULARES

Até este ponto apresentei primeiro um quadro teórico mais amplo no qual se situa o objeto desta tese e posteriormente o conceito de currículo que orienta esta investigação, sendo entendido como um conjunto de práticas materiais e simbólicas que se produzem e se expressam dentro de um dado sistema curricular.

Sendo o objeto de estudo central desta tese o processo realizado pelos professores de transformação do currículo, é a teoria de Bernstein que nos auxilia na

análise e entendimento desse processo, que é maior e mais complexo que um simples processo de mediação e implementação do currículo.

Segundo Mainardes e Stremel (2010), Bernstein faz parte de um conjunto de autores que se caracterizam de modo especial por fazer uma análise crítica do currículo e da escola, tais como: Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Michael Young, Michael Apple, Bowles e Gintis, entre outros.

Bernstein, tal como Apple e outros estudiosos já mencionados, também está interessado em examinar o papel da escola e suas relações com a manutenção de uma determinada ordem social. Porém, Bernstein fornece de modo detalhado – e este é o ponto que o faz ser tão importante para esta pesquisa – como tal processo ocorre em um espaço específico: a sala de aula. Bernstein desenvolveu uma teoria minuciosa sobre os processos que ocorrem em sala de aula, utilizando uma ampla variedade de perspectivas e ferramentas conceituais para entendê-los.

A teoria Bernstein entra nos pormenores da escola, do currículo e da pedagogia entendidos como mecanismos importantes para a reprodução social. Para isso, ele construiu conceitos, igualmente detalhistas, que auxiliam no entendimento desses microprocessos. Bernstein trouxe, assim, as singularidades da sala de aula para o primeiro plano na sociologia da educação (HOADLEY e MULDER, 2013)

De acordo com Hoadley e Muller (2013), a sociologia da educação não pode continuar a evitar questionar o que as crianças sabem ou não sabem. Para estes autores a teoria de Bernstein oferece importantes *insights* para pensar estas questões, não apenas sobre o *quê* eles aprendem, mas *como* os estudantes aprendem.

Dentro da vasta teoria de Bernstein é, sobretudo, o conceito de recontextualização, inserido na sua teoria do Dispositivo Pedagógico, que auxilia nas análises dos processos realizados pelos professores em relação ao currículo escolar.

De acordo com Lopes (2005) tem crescido o número de pesquisas educacionais que se utilizam do conceito de recontextualização formulado por Bernstein. Segundo a autora, “esse conceito tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional” (2005, p. 4). A utilização deste conceito tem sido

bastante aplicada na análise de política educacionais, entendidas também como texto. Segundo Lopes

Os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los. Esse processo é interpretado por Bernstein (1996, 1998) nos termos de uma recontextualização. (2005, p. 5).

Lopes (2005) defende que o conceito de recontextualização é importante para a pesquisa das políticas de currículo, pois ele torna visíveis as reinterpretações inerentes aos processos de circulação de textos. Além disso, tal conceito, como veremos, evidencia e articula a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, explicitando as relações entre processos de reprodução, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis dos sistemas educativos. Desta forma, tal conceito tem ganhado espaço no campo das pesquisas sobre currículo. Ball (2001) e Lopes (2005a; 2005b), tem se utilizado deste conceito, como vimos, na análise de políticas, especialmente, curriculares. Galian (2009a, 2009b), Morais e Neves (2001; 2007) por outro lado, têm se dedicado a diversos estudos que se utilizam do conceito para entender tal como propõe originalmente Bernstein, os processos de transformação do conhecimento escolar ao longo dos níveis do sistema escolar.

Assim, tal como estes estudiosos é o conceito de recontextualização que interessa de modo especial a este estudo para análise dos processos curriculares. Para compreender o modo como esta noção sustentou as análises desta tese, é necessário compreender a teoria na qual ela emerge. Como já sinalizado, trata-se da teoria do dispositivo pedagógico.

Bernstein (1996) postula que o dispositivo pedagógico consiste em um conjunto de regras implícitas que regulam internamente a comunicação pedagógica, que pode ser entendida como os processos de ensino entre professores e alunos, ou ainda como os processos educacionais mais amplos implicados com a seleção e transmissão do conhecimento escolar. Essa comunicação opera de forma seletiva atuando sobre o potencial significativo dos enunciados (BERNSTEIN, 1996). De acordo com o autor “o dispositivo regula de forma contínua o universo ideal de significados pedagógicos potenciais, restringindo ou reforçando suas realizações” (p. 253). O dispositivo pedagógico examina, em outras palavras, as formas pelas quais

o conhecimento escolar é selecionado e transmitido através dos processos de ensino, ou da comunicação pedagógica, como Bernstein denomina.

Bernstein alerta que os estudos da área da Sociologia da Educação costumam se preocupar em geral com a “mensagem” da pedagogia, ou seja com o “o que” é transmitido, com os conhecimentos veiculados. O autor por meio da teoria do dispositivo pedagógico propõe que alertemos também para a “voz” da pedagogia, ou seja, com as formas de transmissão dos conhecimentos. Segundo ele “a “voz” é constituída pelo dispositivo pedagógico”. (BERNSTEIN, 1996, p. 267).

Segundo o autor, as formas de realização do dispositivo pedagógico, estão submetidas a regras relativamente estáveis, mas que variam de acordo com o contexto (BERNSTEIN, 1996). Assim, os significados assumidos pela comunicação pedagógica adquirem uma dada configuração de acordo com o contexto onde ela se desdobra. De acordo com Galian (2009),

Para realizar a seleção de quais significados serão trazidos para o currículo escolar – e da forma pela qual eles serão tratados –, as regras do dispositivo pedagógico contam com relativa estabilidade e expressam as posições dominantes na arena de disputa pela hegemonia em determinado grupo social. Assim, o dispositivo pedagógico não é ideologicamente neutro e a relativa estabilidade de suas regras se deve à ligação que mantém com a distribuição do poder e das formas de manutenção da ordem social. (2009, p. 5).

Assim, as regras que ajustam as formas de comunicação pedagógica não são independentes da ideologia, e assim, acabam atuando tacitamente no processo de construção de uma determinada ordem social. Neste ponto, Apple vai ao encontro das proposições de Bernstein que argumenta que o currículo escolar cumpre um papel importante na reprodução social através dos conhecimentos que transmite. Entretanto, Bernstein aprofunda esta questão através da teoria do dispositivo pedagógico, detalhando como essa reprodução ocorre no nível da comunicação pedagógica, ou em outras palavras nos processos de ensino.

O dispositivo pedagógico explicita as formas como o conhecimento escolaré transmitido aos estudantes. De acordo com Bernstein (1996), o dispositivo pedagógico funciona como uma espécie de gramática que traduz ou converte um dado conhecimento de um campo específico em conhecimento escolar. Segundo ele:

Este dispositivo tem regras internas que regulam a comunicação pedagógica que o mesmo torna possível. Essa comunicação opera de forma seletiva sobre o potencial significativo. [...] O dispositivo regula de forma contínua o universo ideal de significados pedagógicos potenciais, restringindo ou reforçando suas realizações (1996, p. 253).

O autor aponta que esse processo de traduzir um dado conhecimento em conhecimento escolarizado envolve disputas ideológicas, uma vez que aí estão envolvidas noções, crenças e contradições dos envolvidos nessa tradução. Para Bernstein, esse aspecto é muito importante, pois indica que o discurso pedagógico não é apenas “um condutor cuja forma não tem qualquer consequência para aquilo que é conduzido” (1996, p. 231). Esse discurso é responsável por regular, recontextualizar e avaliar as informações que conduz.

O dispositivo pedagógico opera segundo três regras: regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras avaliativas. As regras distributivas são responsáveis pela distribuição diferenciada do conhecimento, destinando diferentes ordens de significado de acordo com os diferentes grupos sociais atendidos. Ou seja, ela é responsável por fornecer diferentes tipos de conhecimentos a diferentes agentes sociais (HOADLEY, MULLER, 2013). Segundo Bernstein (1996), através das regras distributivas o dispositivo pedagógico controla tanto o “impensável” quanto o controle sobre aqueles que podem pensá-lo. Nos capítulos de análise, poderemos verificar a atuação tácita de tais regras em relação a algumas escolhas feitas pelos professores em função do contexto sócio-econômico dos alunos atendidos.

As regras avaliativas regulam a transformação do discurso em prática pedagógica, por meio da especialização do tempo, do espaço e do texto produzido, unidos em relação especial (MAINARDES; STREMELE, 2010). As regras avaliativas, assim, dão um certo formato ao discurso pedagógico.

Segundo Bernstein (1996) são as regras recontextualizadoras as responsáveis por deslocar um determinado discurso (ou conhecimento) de um contexto original e o recolocar em outro. Nesse processo de deslocamento e relocação, o conhecimento original passa por transformações e já não é mais o mesmo. De acordo com o autor, o discurso pedagógico tira, desloca um discurso de sua prática e reloca aquele discurso com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Bernstein (1996) aponta que isso ocorre porque a apropriação de um discurso em outro contexto está implicada em princípios

recontextualizadores. O princípio recontextualizador segundo ele, “seletivamente apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (1996, p. 259). Assim, nesse processo, o conhecimento é transformado pelas arquiteturas desse novo cenário e pela atuação dos princípios recontextualizadores, tornando-se um novo conhecimento, um conhecimento recontextualizado. Desta forma, então, o discurso recontextualizado torna-se um significante para outra coisa, diferente dele próprio, torna-se assim um outro discurso.

Assim, os processos de recontextualização do conhecimento especializado sofrem com a atuação de princípios ou elementos recontextualizadores do contexto ou, dos agentes que o operam. Deste modo, o conhecimento científico e o próprio currículo como um todo são submetidos às condições escolares de transmissão. Nesse processo de adequação, o conhecimento se modifica, de tal modo que o discurso pedagógico de uma determinada área já não se confunde com o discurso científico originário (BERNSTEIN, 1996,).

Em suma,

O dispositivo pedagógico é, assim, um *governador simbólico* da consciência, em sua criação, posicionamento e o posicionamento seletivo de sujeitos pedagógicos. Ele é a condição para a produção, reprodução e transformação da cultura. A questão é: de quem é esse governador? Qual consciência? (BERNSTEIN, 1996, P. 266)

Portanto, a teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein colabora nesta pesquisa ao explicitar que não apenas os conteúdos selecionados para o currículo importam, mas também a própria forma de sua transmissão. Ou seja, a comunicação pedagógica, conduzida por regras distributivas, avaliativas e recontextualizadoras também modulam o tipo e o nível de conhecimento que é operado conforme os elementos recontextualizadores presentes em uma dada realidade.

De acordo com Morais e Neves (2007)

O aparelho [dispositivo] pedagógico, ao regular a relação entre as regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação, estabelece a relação entre poder, conhecimento e consciência e, desta forma, constitui um instrumento crucial de reprodução cultural. É o aparelho pedagógico que, através das regras de distribuição, distribui o poder. Este embebido no conhecimento educacional, de acordo com os princípios de recontextualização do discurso pedagógico, é inculcado nos sujeitos quando, através das

regras de avaliação, são diferencialmente posicionados, adquirindo uma consciência específica.(p. 121)

A partir desses pressupostos, interessou à pesquisa realizada entender também como os professores operavam com o dispositivo pedagógico. Esta teoria e suas regras ajudam a entender como se dá o processo de (re)produção cultural e social, e por isso são fecundas para a pesquisa. Como veremos no processo de análise das escolas, as formas como o conhecimento escolar é tratado variam significativamente entre os contextos investigados, dada a presença de certos elementos recontextualizadores. Para tanto, dentro da teoria do dispositivo pedagógico é de modo especial o conceito de recontextualização, que auxilia na análise dos processos curriculares atuados pelos professores.

Bernstein propõe graficamente o que ele entende por dispositivo pedagógico, como meio pelo qual se constitui o discurso pedagógico. Morais e Neves (2000), grandes estudiosas e especialistas em sua teoria fizeram uma adaptação deste modelo, que aqui reproduzo.

Modelo do discurso pedagógico

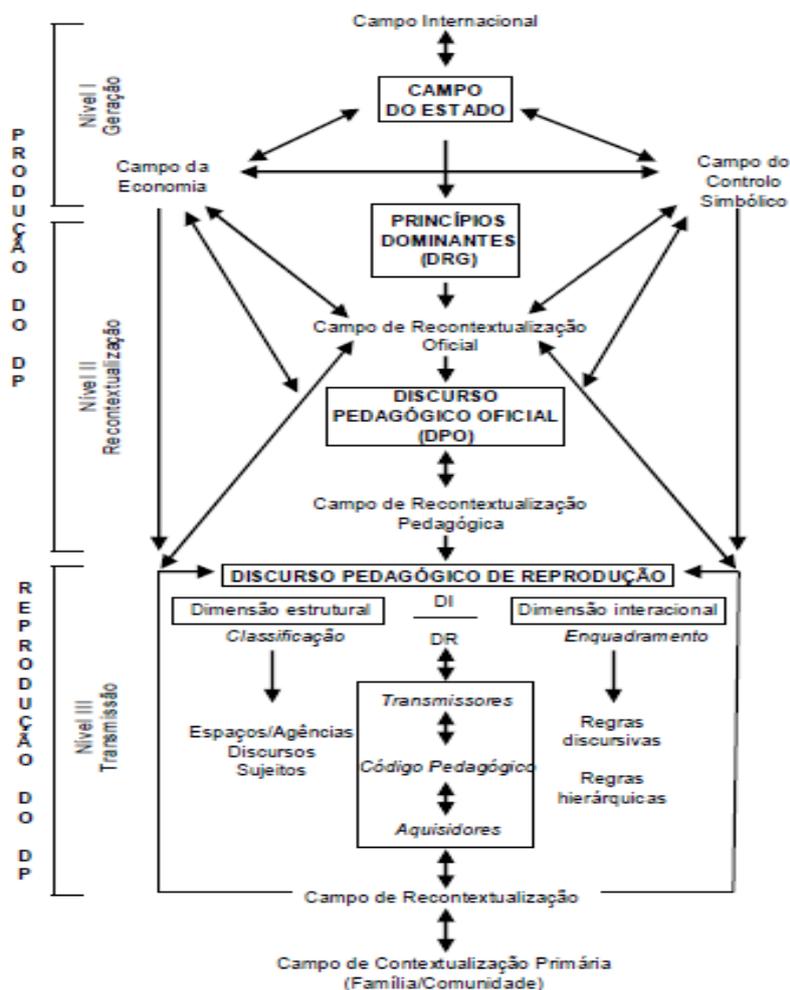


Figura 9- O dispositivo [aparelho] pedagógico

Fonte: Moraes, Neves, 2000. Adaptado de Bernstein, 1966

Como podemos observar na imagem, o dispositivo pedagógico expressa um certo fluxo ou percurso pelo qual passa o discurso pedagógico.. Na passagem ao longo do dispositivo, o discurso pedagógico vai se modificando através da atuação de algumas regras e princípios. O modelo do dispositivo pedagógico ilustrado graficamente na imagem acima traz inúmeros outros conceitos da teoria de Bernstein, sobre os quais não me aprofundarei. Considerando o objeto de pesquisa desta tese, me detenho em examinar o fluxo que o autor propõe do discurso pedagógico, bem como os campos recontextualizadores por onde ele passa, e os princípios recontextualizadores dos campos que o modela.

No Nível I, Bernstein considera o espaço/momento onde ocorre a geração do discurso regulador geral (DRG), que é, na sua concepção, os princípios e culturas dominantes da sociedade, influenciados pela ideologia dos grupos hegemônicos, pelo campo econômico e social mais amplo. (GALIAN, 2009)

O discurso regulador geral ao passar para o nível II, entendido como um primeiro nível de recontextualização sofre a atuação dos agentes recontextualizadores oficiais, que também estão expostas as mesmas forças do campo macrosocial que envolve todo o dispositivo. Este nível de recontextualização é também denominado de campo de recontextualização oficial, e é geralmente desempenhado pelas agências oficiais do Estado, por meio da geração de políticas educacionais e curriculares. Este campo de recontextualização gera por sua vez o discurso pedagógico oficial, que pode ser entendido como a(s) política(s) do conhecimento oficial, ou ainda, como o currículo oficial de um determinado contexto. No contexto brasileiro, por exemplo, o nível dos agentes recontextualizadores oficiais não pode ser visto através de uma única e maior instância, uma vez que há elaborações oficiais produzidas em diferentes esferas: nacionais, estaduais e municipais.

Seguindo o fluxo do dispositivo pedagógico, o Discurso Pedagógico Oficial (DPO) será novamente recontextualizado, ou seja, transformado, reinterpretado, reapropriado, agora pelo campo recontextualizador pedagógico, que é composto pelas escolas, pelos educadores, pelas universidades.

Assim o campo recontextualizador pedagógico por sua vez, gera um novo discurso pedagógico. Cumpre destacar, conforme Galian (2011), que o discurso pedagógico diz respeito a um *quê* e a um *como* da prática pedagógica. Esse discurso circulará agora no terceiro nível do dispositivo, entendido como o nível III, de transmissão. Este é, pois de maneira privilegiada o espaço escolar e a sala de aula. De acordo com Bernstein (1996), o campo recontextualizador pedagógico pode produzir subcampos especializados relativamente a níveis do sistema educacional. Assim, o campo recontextualizador pedagógico pode ser tanto a escola e sua atuação institucional sobre o currículo, como o professor no seu nível particular de recontextualização do currículo no seu planejamento, quando as recontextualizações que ocorrem no nível das práticas pedagógicas em sala de aula. Portanto, nesta tese, se privilegiou a análise sobre o campo recontextualizador pedagógico.

Assim, Bernstein, num sentido aproximado do que vimos em Sacristán, na seção anterior, propõe que o discurso pedagógico – o conhecimento escolar ou próprio currículo – circula entre campos de recontextualização. Ao circular por estes contextos dentro do sistema educacional o texto/o conhecimento ou o currículo é apropriado por agentes recontextualizadores, que atuam em diferentes posições deste campo e passa a sofrer aí algumas transformações. Segundo Bernstein (1996), neste processo o texto/o conhecimento/o currículo já não é mais o mesmo.

A atividade principal dos campos recontextualizadores é a de constituir “o quê” e “o como” do discurso pedagógico. O “quê” refere-se às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas, isto é, à sua classificação, e o “como” se refere ao modo de sua transmissão, essencialmente ao enquadramento. “O *quê*” implica uma recontextualização a partir dos campos intelectuais (física, Inglês, História, etc.) dos campos expressivos (as Artes), dos capôs manuais (artesanato), enquanto o “como” de refere à recontextualização de teorias das Ciências Sociais, em geral da Psicologia. (p. 277)

É a partir do exposto até aqui onde se origina o uso do conceito de recontextualização nesta tese. A partir dos próprios argumentos do autor estou entendendo por discurso pedagógico, o próprio currículo escolar num sentido mais amplo, e ao mesmo tempo o conhecimento especializado que ele veicula. Assim, a medida que o currículo circula entre os campos recontextualizadores, ele sofre novas transformações e reposicionamentos a partir da atuação de certos princípios e agentes que podem servir para a (re)produção de uma determinada ordem. É especialmente este processo que ocorre no campo recontextualizador pedagógico por meio da atuação dos docentes que interessou a este estudo. O processo de recontextualização ocorre, como vimos a partir de princípios, agentes ou elementos recontextualizadores. Neta pesquisa, os educadores são entendidos como os agentes recontextualizadores principais do campo pedagógico.

O princípio recontextualizador regula o novo posicionamento ideológico do texto em seu processo de relocação em um ou mais dos níveis do campo da reprodução. Uma vez naquele campo, o texto sofre uma transformação ou um reposicionamento adicional, na medida em que se torna ativo no processo pedagógico no interior de um determinado nível. É crucial fazer uma distinção entre as duas (no mínimo) transformações de um texto, assim como é crucial analisar as relações entre elas. A primeira é a transformação do texto no interior do texto recontextualizador. A segunda é a transformação do texto transformado no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes. É o

campo recontextualizador que gera as posições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógica (1996, p. 271).

O excerto acima aponta exatamente para os dois processos de recontextualização que interessaram a este estudo. Bernstein diz que é crucial fazer uma distinção entre as duas transformações de um texto. A primeira é a transformação dentro do próprio texto. A segunda é a transformação do texto transformado no processo pedagógico. Transpondo para este estudo, são, pois estes os dois níveis de recontextualização que Bernstein postula como centrais, os que foram examinados neste estudo. De um lado, examinei as formas pelas quais o currículo é transformado e reconstruído pelos professores dentro das próprias disciplinas, no âmbito dos seus planejamentos; e de outro examinei como este currículo é novamente recontextualizado no processo pedagógico em sala de aula.

Desta forma, os dois âmbitos do sistema curricular priorizados nesta tese, entendidos em Sacristán como o planejamento e a prática pedagógica de ensino, são entendidos em Bernstein como níveis distintos do campo recontextualizador pedagógico. Ou seja, são níveis que produzirão transformações sobre o currículo e sobre o conhecimento escolar.

Conforme o trecho ainda, podemos dizer que o âmbito do planejamento envolve o “quê” do currículo, o processo de classificação de conhecimentos, que serão por sua vez recontextualizados dos campos dos saberes especializados. Ou seja, neste processo de construção curricular, já temos aí um primeiro processo de recontextualização. O nível da prática pedagógica pode ser, assim, entendido como o “como” do currículo, ou do discurso pedagógico. Conforme Bernstein sinaliza no excerto, neste nível novamente temos um novo processo de recontextualização a partir, sobretudo das formas didáticas assumidas pelas práticas pedagógicas dos professores.

O campo recontextualizador é, pois o ambiente ou o momento onde ocorrem as recontextualizações. O processo de recontextualização, por sua vez, é própria ação empreendida por agentes recontextualizadores de transformação do discurso pedagógico. Este processo de recontextualização não se dá de forma automática, como explicita a complexa estrutura do dispositivo pedagógico.

Nesta tese que se dedica ao espaço escolar, estamos entendendo os professores como os agentes recontextualizadores principais do campo

recontextualizador pedagógico. Entretanto, a partir das demais teorias que subsidiam esta tese e do próprio Bernstein, que afirma que pode haver mais de um elemento recontextualizador ativo nestes campos, proponho uma diferenciação destes agentes, considerando a forma de sua atuação no contexto desta pesquisa.

Desta forma, proponho que os professores sejam compreendidos como agentes recontextualizadores de primeira ordem, uma vez que é por meio da sua atuação e agência que os processos recontextualizadores do currículo se desdobrarão. Entretanto, entendendo que há outros elementos contextuais que incidem e interferem nestes processos, mas que são, porém submetidos às apropriações dos professores, proponho, neste estudo, que estes elementos sejam identificados como elementos de segunda ordem. Ou seja, trata-se de elementos que também incidirão sobre o processo de recontextualização curricular, porém, não possuem a mesma ingerência e atuação que os docentes.

Como podemos observar tanto o contexto macrossocial apresentado na primeira seção deste capítulo, quanto as discussões curriculares tratadas na seção anterior se encontram na teoria do dispositivo pedagógico. O quadro síntese que proponho para compreensão do sistema curricular, também está em consonância com as formulações deste autor.

Analisar os processos curriculares sob estas perspectivas interessa, pois, como afirmam Morais e Neves (2007), “qualquer contexto de interação pedagógica reflete também uma estrutura social, com uma determinada organização hierárquica.” (p. 120). Sob diversos aspectos este estudo também esteve interessado em identificar as formas como a reprodução de determinadas hierarquias sociais se fazem presentes nos processos curriculares.

Considerando os efeitos do campo macrossocial sobre o dispositivo pedagógico e sobre os processos de recontextualização curricular, no próximo e último item deste capítulo teórico-conceitual, apresento o conceito de efeito-território como mais um campo de força atuante sobre os processos curriculares, que será bastante relevante para as análises que seguem.

5.4 A ESCOLA NA PERIFERIA, OS EFEITOS DO TERRITÓRIO E O CURRÍCULO

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tem como uma de suas principais características o fato de suas escolas estarem situadas amplamente em regiões de grande vulnerabilidade social. A maioria das escolas está situada em bairros bastante empobrecidos, ou ainda em “vilas³⁴” da cidade. Este dado é decorrente do explícito e público compromisso assumido pela Administração Popular, quando à frente da gestão da cidade (1989-2004), em atender as populações historicamente desassistidas da presença do estado. Desta forma, apesar de terem havido melhorias nestas regiões ao longo do tempo, as escolas municipais acolhem uma grande fatia de alunos das comunidades mais vulneráveis da capital, especialmente porque nestas localidades tais escolas são geralmente as maiores e mais próximas instituições de ensino existentes, uma vez que elas se situam *dentro* das comunidades. Assim, com contadas exceções, a RME/POA assumiu historicamente a característica de atender alunos e comunidades de classes desfavorecidas. Este dado é parte, então, do perfil das escolas municipais.

Assim, o fato da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre estar amplamente situada em regiões empobrecidas da cidade de Porto Alegre não é apenas entendido como uma questão contextual neste estudo. Sinalizar que esta rede está sobremaneira nas comunidades de periferia, não é uma simples tarefa de situar geograficamente a localização das escolas no espaço da cidade.

O exercício da docência nestes locais, associado aos estudos por mim empreendidos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sobretudo voltados à interlocução com estudiosos da Sociologia da Educação, me provocaram a olhar com cuidado as relações estabelecidas na escola e no currículo, decorrentes de processos e características do espaço social onde a escola se encontra.

Quero argumentar, por meio desta tese, que o espaço social onde a escola está situada é um elemento importante para a análise de processos curriculares.

De acordo com Bruno e Mendes (2014), a Sociologia da Educação tem se dedicado a explorar a relação entre as questões urbanas e as escolares. Nestes estudos que interseccionam a Sociologia Urbana e a Sociologia da Educação³⁵ têm

³⁴ No estado do Rio Grande do Sul a expressão “vila” é mais amplamente utilizada e possui o mesmo valor semântico que a expressão “favela” utilizada em outras regiões do país. Assim, ambas se referem a regiões das cidades de grande vulnerabilidade social, caracterizadas por precária infraestrutura e frágil atuação do poder público.

³⁵ PAIVA; BURGOS, 2009; ANDRADE; SILVEIRA, 2013; TORRES, MARQUES, 2001; ROSA, 2009; SAN’TANNA, 2009, entre outros.

se procurado investigar de que maneira a organização social do espaço pode contribuir para a reprodução dos processos de desigualdade escolar. Neste sentido, também Paiva e Burgos (2009) afirmam que o debate sobre a relação entre o território, o espaço escolar e o desempenho institucional não é novo e tem motivado uma geração de trabalhos dedicados a examinar os efeitos que um determinado contexto produz sobre a escola.

Os processos de segregação social verificados de maneira concentrada em alguns espaços das cidades são bastante conhecidos por educadores que atuam em escolas públicas de periferia. As inúmeras adversidades enfrentadas nestes contextos não são apenas impressões deturpadas dos professores sobre a realidade da comunidade educativa, embora existam de fato generalizações negativas a esse respeito. Há um grande número de estudos que têm se dedicado a escrutinar os processos de segregação em nível local, considerando-os como uma dimensão importante que poderia promover ou restringir as oportunidades escolares. (BRUNO; MENDES, 2014).

Conforme Bruno e Mendes

Essa nova abordagem sociológica da educação tem procurado investigar o papel e o impacto de determinadas características sociais do entorno sobre a vida escolar dos estudantes que ali residem ou estudam e, mais amplamente, os efeitos dos processos de segregação socioespacial na socialização dos jovens e na acentuação da desigualdade da distribuição espacial de equipamentos públicos, como a própria escola. (2014, p. 1).

Segundo Andrade e Silveira (2013), a partir da década de 1980 verificou-se uma ampliação dos estudos que associavam alguns processos culturais e sociais à localização geográfica e suas composições específicas. O aumento de produções neste campo acompanhou o fenômeno social de grande crescimento da população urbana brasileira, observado também neste período, que gerou, por sua vez, processos segregatórios de urbanização e o aumento de populações em condição de pobreza em algumas regiões da cidade.

A partir da década de 1990 houve nova ampliação dos estudos sobre o crescimento das cidades brasileiras e sobre seus processos de urbanização segregatórios. Essas pesquisas demonstram que nas últimas décadas houve um investimento público significativo nas áreas periféricas das cidades, especialmente em infraestrutura, serviços e equipamentos urbanos, ocasionando a melhoria dos

indicadores sociais em muitas dessas áreas (ROSA, 2009). Tais estudos passaram a desmistificar as periferias como um espaço monocromático de amplo predomínio da miséria, violência e pobreza e passaram a demonstrar os diversos matizes que afirmam a heterogeneidade destes locais. Apesar das novas nuances inseridas no campo, estas pesquisas seguem reconhecendo que em muitos destes contextos o nível dos problemas sociais e ambientais é impressionante, o que impõe sobre esses territórios alguns desdobramentos que precisam ser explicitados nas análises que tem nestes locais seus espaços de estudo (TORRES; MARQUES; 2001).

A atuação de escolas nestes contextos periféricos também é interpelada elementos oriundos do território. Segundo Paiva e Burgos

Considerando que a maioria das escolas públicas de ensino fundamental recruta seus alunos no próprio território onde está instalada, o lugar simbólico da escola – tão importante para determinar o alcance de seu papel institucional – passa a ficar atrelado ao próprio lugar ocupado pelo território no mapa sócio-espacial das cidades. Donde se conclui que um território segregado, por razões econômicas e/ou culturais, tende a segregar a escola, marcando negativamente seus alunos, professores e funcionários, e impondo consequências de enorme significado, tanto para o trabalho de instrução, quanto para o de socialização. (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 8)

Este efeito do espaço social exercido sobre uma determinada população tem sido denominado de formas diversas: efeito de lugar (BOURDIEU, 2012), efeito de território ou de vizinhança (ANDRADE; SILVEIRA, 2013), geografia de oportunidades (BRUNO; MENDES, 2014); ou ainda *zip code effect*/efeito do código postal (BURAS, 2015). Todas essas diferentes nomenclaturas, apesar de possuírem alguns matizes diferenciais, têm em comum a preocupação em indicar o impacto do local onde as pessoas vivem e suas características sócio-culturais, sobre os modos de vida dessas pessoas, sobre seus destinos e trajetórias, sobre as oportunidades e as limitações atreladas a este lugar.

Segundo Andrade e Silveira (2013), o termo efeito-território, ou também traduzido como efeito vizinhança, tem origem nos Estados Unidos, sendo inicialmente utilizado por Ellen e Turner (1997) através da noção de *neighborhood effect*. Conforme Andrade e Silveira, nas investigações que têm o território como uma hipótese de pesquisa, o objeto de estudo é analisado considerando as formas de sociabilidade e as relações institucionais que se desenvolvem em um determinado espaço. Essas relações com o território são variáveis, ou seja, podem

ser tanto positivas quanto negativas, promovendo ou trazendo desafios para os sujeitos que ali habitam.

A noção de efeito território como hipótese sociológica não pressupõe uma relação determinista entre o espaço e as relações sociais que ali se constroem. Está interessada em examinar as inter-relações entre as condições e características de um determinado lugar, tal como a infraestrutura urbana, condições materiais, oferta de serviços; e as características assumidas pelos grupos sociais ali residentes, suas formas de relação e sociabilidade decorrentes entre outras questões, de aspectos diversos oriundos do território. (ANDRADE, SILVEIRA, 2013).

O conceito de geografia de oportunidades (BRUNO, MENDES; 2014; RIBEIRO, KOSLINSKI, 2009) vai ao encontro da noção de *Zip Code Effect* ou Efeito do código postal (BURAS, 2015). Ambas estão comprometidas em argumentar que o fato de morar em determinada localidade gera maiores ou menores oportunidades sociais aos sujeitos, conforme a distribuição de bens e serviços aos quais os sujeitos terão acesso nestas localidades. O endereço assim representa em si mesmo uma forma de capital mais ou menos valorizado. Conforme Bruno e Mendes

[...] a divisão social do espaço urbano distribui desigualmente os equipamentos públicos, resultando em diferenciações no próprio sistema público de ensino. Nesse sentido, a noção de geografia de oportunidades se refere à hipótese de que a estrutura, distribuição e o acesso desigual a oportunidades sociais, assim como a própria percepção destas oportunidades, ou a geografia subjetiva de oportunidades, variariam de acordo com as características socioeconômicas dos bairros. (2014, p. 2)

Bourdieu (2012), por sua vez, propõe uma análise dos contextos a partir da noção de *efeitos de lugar*. Segundo Bourdieu, o lugar pode ser definido como um ponto qualquer num espaço físico. Mas este espaço físico, como localização, é sempre compreendido em relação a outros espaços físicos, em outras posições. Assim os espaços são também construções sociais, que ganham valor de acordo com os estratos sociais que ali se colocam. Os agentes sociais, por sua vez, são constituídos, entre outras coisas, pela relação com um espaço social.

O espaço social se manifesta, portanto, sempre em relação e em oposição a outros espaços. Em uma sociedade hierarquizada não há um espaço, um lugar, que não seja ele também hierarquizado, e que não imponha hierarquias e distâncias sociais de maneira dissimulada sobre os sujeitos. Assim, o lugar, enquanto espaço social, manifesta no seu espaço físico a “estrutura espacial da distribuição dos

agentes e a estrutura espacial da distribuição dos bens ou dos serviços, privados ou públicos” (BOURDIEU, 2012, p. 160). Em síntese, a lugar é ele próprio um reflexo das estruturas sociais desiguais da sociedade, de modo que algumas localizações tendem a ser, por isso, mais valorizadas do que as outras, assim como outras serão vistas com menor prestígio. Assim, este lugar enquanto localização espacial geográfica é também um lugar social, que representa a posição dos agentes que ali habitam na sociedade.

Na perspectiva de Bourdieu (2012) o espaço social é reificado pelas estruturas sociais e passa a atuar ele próprio como elemento de diferenciação social. Assim a estrutura social também se manifesta através do lugar ocupado pelas pessoas. Uma sociedade hierarquizada revela suas hierarquias também no espaço social das cidades. Assim, não é à toa, obviamente, que em geral as favelas se situam às margens dos grandes centros. Conforme Bourdieu:

Como o espaço social encontra-se inscrito ao mesmo tempo nas estruturas espaciais e nas estruturas mentais que são, por um lado, o produto da incorporação dessas estruturas, o espaço é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce, e, sem dúvida, sob a forma mais sutil, a da violência simbólica como violência desapercibida [...] (BOURDIEU, 2012, p. 163).

Tal noção traz a ideia de que o fato de pertencer ou estar em um determinado lugar influencia de diversos modos a vida social dos sujeitos e as oportunidades ou limites aos quais terão acesso. Essa consequência que o espaço produz no sujeito e nas instituições, é denominada *efeito de lugar*.

Uma vez que todas estas denominações são bastante semelhantes, opto por utilizar mais dedicadamente neste estudo a denominação de *efeito de território* (ou *efeito de lugar*, como seu sinônimo, uma vez que aqui são tomados com o mesmo sentido semântico). Ressalto que o termo territórios e refere mais às formas de segregação social e espacial impostas a alguns grupos da sociedade, do que às especificidades da geografia do território. Neste sentido Sant’anna acrescenta

[...] a segregação residencial leva ao isolamento dos segmentos sociais vulnerabilizados – quer pela economia, quer pelos novos padrões de políticas públicas – e fragiliza os laços de integração social, desencadeando mecanismos sociais de reprodução da pobreza e das desigualdades. Significa dizer, que a segregação leva ao isolamento territorial, e que este afeta as relações dos indivíduos com a sociedade e suas instituições. Morar em territórios pobres, isolados, contribui para que os indivíduos fiquem excluídos das principais correntes de influência da sociedade, vivenciando

situações de fragilização social, tanto frente ao mercado de trabalho, quanto frente à família, à escola e à moradia. Na ausência de mecanismos que permitam romper com essa situação de precariedade, seja por meio da renda gerada pelo trabalho, seja por meio da mobilidade social propiciada pela educação, recria-se o processo da causação circular da pobreza. (2009, p. 1)

Todos estes conceitos foram gerados mais pontualmente nos campos de estudos da Sociologia Urbana e foram inicialmente aplicados para entender as populações que habitavam determinados locais. Alguns dos trabalhos citados procuraram explicitar as relações destes locais, sobretudo as periferias, em relação ao incremento das desigualdades educacionais e sociais. É neste ponto em que esta pesquisa também se inscreve. Ao me apoiar nestes estudos, quero salientar que a escola como estrutura material concreta que habita um determinado contexto está também sujeita aos efeitos desse território. Assim, também os professores que trabalham nestes cenários acabam expostos a alguns condicionantes locais que vão gerar algumas especificidades no trabalho educacional ali realizado.

Ainda que o efeito território ocorra em qualquer lugar invariavelmente, os estudos mencionados não deixam dúvidas de que são nas favelas, nas vilas, nas regiões de grande vulnerabilidade social, onde estes lugares se travestem mais comumente em menores oportunidades de mobilidade social e podem potencializar as desigualdades educacionais.

Portanto, as escolas situadas em regiões de vulnerabilidade social lidam inegavelmente com fatores sociais que envolvem pobreza, mobilidade urbana, (in)segurança, condições materiais precárias, entre outros, que outras escolas não precisam lidar. Isso produz uma série de efeitos concretos sobre o trabalho escolar. Além disso, a vivência cotidiana nestes territórios gera um senso comum a respeito dessas comunidades, que por vezes é assentado em percepções negativas generalizantes. Moreira (2015³⁶) dedicou-se a essa análise mais ampla sobre as relações do território com o trabalho escolar, demonstrando que o trabalho educacional adquire características específicas nestes lugares.

Neste trabalho quero, pois, argumentar que o efeito território também é um elemento importante para a análise dos processos curriculares. Como veremos nos capítulos analíticos, algumas características do ambiente onde a escola está situada interferem tanto no planejamento, quanto nas práticas pedagógicas de ensino

³⁶ Estudo em fase de conclusão, com provável defesa de tese para novembro de 2017.

realizadas pelos docentes. Desta forma, o lugar onde a escola está situada não pode ser tomado como mero posicionamento geográfico, uma vez que este espaço vai imprimir alguns condicionantes sobre a escola, que precisam ser considerados nas análises educacionais.

A escolha por realizar o estudo em duas escolas em regiões com condições sócio-econômicas razoavelmente distintas, deu-se especialmente pelo desejo de verificar se e de que forma os efeitos-lugar ou os efeitos do território incidem também sobre os processos curriculares.

Ao trabalhar com a noção de efeito território nesta tese, pretendo chamar atenção para processos complexos vividos nestas escolas, que não podem ser ignorados. Esta preocupação decorre especialmente porque estas escolas, em geral, são bastante responsabilizadas pelos baixos desempenhos dos seus alunos nas avaliações. No presente momento vivido pela RME/POA os novos gestores educacionais, conforme já mencionado, não cessam suas críticas públicas ao trabalho realizado pelas escolas e pelos professores, baseados nos reais e preocupantes números que apontam um desempenho insatisfatório dos alunos desta RME nos testes nacionais. Entretanto, tais processos de responsabilização ignoram amplamente a realidade onde a escola e seus alunos estão inseridos. O desconhecimento (ou ocultamento) do quadro em que a ampla maioria das escolas de Porto Alegre está situada faz com que uma grande maioria das políticas educacionais que estão sendo gestadas estejam mais interessadas no aumento do controle do trabalho docente, na responsabilização vertical sobre diretores e supervisores pedagógicos, no aumento da carga horária das disciplinas previstas nos testes, do que em ações que pudessem efetivamente subsidiar, apoiar e qualificar o trabalho das escolas.

Esta pesquisa, comprometida política, teórica e metodologicamente com o conceito de análise relacional (APPLE, 2006), busca salientar que os processos curriculares são complexos e permeados por diversos fatores, dentro os quais encontram-se alguns condicionantes locais.

Cumprir fazer uma ressalva. Ao evidenciar que por vezes a escola, os professores e o currículo são submetidos a certos condicionantes locais não pretendo em nenhuma medida sugerir que a escola e seus sujeitos são passivos neste processo. Tampouco quero afirmar que a escola em regiões de vulnerabilidade social invariavelmente sucumbe aos efeitos do território, ficando

impossibilitada de realizar o seu trabalho. As escolas e os professores diariamente encontram formas, dentre as quais algumas muito potentes, de realizarem o seu trabalho.

Ao propor esta discussão, pretendo inclusive reforçar os argumentos de que há um importante trabalho escolar a ser realizado nestes espaços, especialmente por atenderem nestas instituições os grupos sociais desprivilegiados. Barbosa (2005) preconiza o termo “efeito escola” para salientar a contrapartida da instituição escolar em relação ao poder do efeito de lugar. Sobre este ponto, Sant’anna traz uma importante contribuição.

A educação, bem se sabe, é dos poucos mecanismos que possibilitam às camadas populares eventuais trajetórias ascendentes de mobilidade social, ou seja, tudo indica que no Brasil a educação tem ainda papel fundamental no processo de mobilidade social. Se o êxito escolar das crianças pobres se inviabiliza, seja pelas condições de vizinhança, seja pelas condições da escola, ou mesmo da família, a pobreza se reproduz continuamente de uma geração a outra. Para que a pobreza e as desigualdades sociais não se reproduzam é preciso, no caso deste recorte específico, que as condições de vizinhança sejam favoráveis, que a família tenha a educação como valor, e que a escola funcione como um fator de democratização de oportunidades. (2009, p. 3)

Desta forma, não pretendo, de nenhuma forma, correr o risco de reduzir ou explicar tudo o que a escola faz a partir da noção de efeito do território. As escolas fazem muitas coisas, e conforme Apple (2002, 2006), no interior de cada escola há um inestimável poder criativo, capaz de forjar práticas emancipatórias e contra-hegemônicas.

Porém, também respondendo à convocação de Apple, Au e Gandin (2011), de que como educadores e pesquisadores críticos precisamos dar visibilidade para as condições negativas que submetem às escolas e o trabalho docente, e como alguém que vive cotidianamente nestes contextos, argumento que os efeitos do território precisam ser levados a sério se pretendemos analisar e qualificar as experiências educacionais das escolas situadas em região de grande vulnerabilidade social.

Por esta razão pretende-se reunir fundamentos suficientes ao final desta tese para fortalecer os argumentos sobre a necessidade de analisarmos o contexto/processo onde o trabalho educacional ocorre e pensarmos em políticas

específicas educacionais e curriculares para subsidiar de maneira qualificada o trabalho dos professores nestes contextos.

6 RECONTEXTUALIZAÇÕES CURRICULARES: O PLANEJAMENTO CURRICULAR DOS PROFESSORES

6.1 TECENDO A ANÁLISE: RELATO DO PROCESSO DE TRATAMENTO DOS DADOS

Conforme expresso nos capítulos que apresentaram o planejamento metodológico desta tese, concordo com Maxwell (2013), Kincheloe e McLarem quando afirmam que tão importante quanto um claro e consistente *design* metodológico, apontando as escolhas, percursos e instrumentos/ferramentas de pesquisa, é a explanação rigorosa sobre o processo de análise e interpretação dos dados. Segundo Maxwell “qualquer pesquisa qualitativa requer decisões sobre como a análise será feita e estas decisões precisam ser informadas” (2013, p. 104, tradução nossa). Ainda segundo este autor, em muitas pesquisas a discussão sobre como os dados são tratados e como as categorias foram geradas não são devidamente esclarecidas, deixando uma ideia vaga sobre quais estratégias foram usadas.

Maxwell (2013) aponta que o processo de análise é complexo e formado por diversas etapas que muitas vezes não são relatadas.

Eu gostaria de enfatizar que ler e pensar sobre suas transcrições de entrevistas e notas de observações, escrever memórias, desenvolver categorias de codificação a aplicar isso em seus dados, analisar a estrutura narrativa e as relações contextuais, criar matrizes (tabelas) e outros dispositivos, são todas formas importantes de análise de dados. Como já discutido anteriormente, não há um livro de receitas com a forma correta de fazer análise qualitativa, o uso que se faz dessas estratégias precisa ser planejado. (MAXWELL, 2013, P. 105)

Assim, descrevo a seguir os modos pelos quais a análise deste trabalho foi construída.

Seguindo as ideias deste autor, iniciei o processo de análise realizando diversas leituras das transcrições das entrevistas realizadas, das notas do diário de campo e dos documentos coletados. Ao realizar a leitura de tais registros, relembro sempre o problema e objetivos da pesquisa, iniciei um levantamento

inicial, destacando aspectos que chamaram atenção.

Este primeiro processo se deu através de uma leitura “corrida” e ainda sem maiores preocupações teóricas, sem separação por escolas, com o intuito de verificar primeiro aspectos gerais sobre o planejamento e sobre a prática curricular. Assim, identifiquei em cores distintas todas as informações que versavam sobre as formas de planejamento adotadas e sobre os modos como organizavam ou caracterizavam as práticas em sala de aula. Assim pragmaticamente a primeira separação dos dados levou em conta os momentos curriculares que interessavam a pesquisa.

Posteriormente, fiz uma nova leitura ainda sem separação por escolas, com o intuito de identificar quais eram os fatores que influenciavam as tomadas de decisão nas duas instâncias: no planejamento e na prática. A partir deste momento especialmente, as lentes teóricas-metodológicas escolhidas para o estudo, sobretudo, a análise relacional, passaram a atuar intensamente no sentido de explicitar as conexões e as relações complexas que envolviam os dados.

Passei, então, novamente a grifar com novas cores os elementos que eram identificados nas falas dos professores ou nas observações e que se relacionavam com os processos de seleção e organização do currículo e com os modos assumidos nas práticas pedagógicas. Esse processo foi feito em cada uma das entrevistas individualmente e nos registros do diário de campo. Nesta fase alguns pressupostos teóricos já ajudaram na visualização de tais elementos. Assim, foram identificados os seguintes elementos: políticas curriculares, condições e recursos materiais presentes ou ausentes, relações com o território onde as escolas estavam situadas, a presença/ausência de uma construção curricular no âmbito institucional, saberes docentes, relações com os alunos, tipos de atividades adotadas, trabalho coletivo, a atuação da coordenação pedagógica e a cultura escolar.

A identificação de tais elementos surge, portanto, da incidência e repetição de alguns deles nas falas dos professores e a partir das lentes teóricas que subsidiavam o estudo. Por exemplo, os professores repetidamente listaram alguns materiais de referência associados às políticas curriculares, portanto esse elemento passou a ser visto como importante para o entendimento dos planejamentos. Assim como, todos abordaram o fator “aluno” ao relatarem suas práticas, portanto os alunos passaram a ser vistos como elemento importante na análise do currículo em ação. De outro lado, os professores não foram explícitos ao tratar da cultura escolar

ou do efeito território, por exemplo. Entretanto, tais fatores figuram como importantes a partir das teorias que subsidiam este trabalho. Assim, os dados coletados ganharam outras cores de modo que cada elemento acima listado correspondia a uma cor diferente.

Posteriormente, em virtude do objetivo de identificar a existência e incidência do efeito território, bem como de alguma característica específica associada às escolas, fiz um novo agrupamento, desta vez por escola e por disciplinas. Em novas tabelas, retirei das entrevistas e observações primeiramente os aspectos que versavam sobre o planejamento e sobre as práticas dos professores das disciplinas observadas. Posteriormente acrescentei nas tabelas os elementos identificados nas entrevistas e observações que incidiam sobre os planejamentos e sobre as práticas dos professores, já apontando inferências sobre as formas de atuação destes elementos sobre cada um dos momentos curriculares.

A partir deste processo, identifiquei então que a forma de planejamento curricular transcorria de uma maneira semelhante entre todos os professores investigados na pesquisa. Não havia um ou outro tipo mais específico que permitisse um agrupamento por tipos de planejamento. Chegava-se aí a um primeiro achado do campo empírico. O planejamento dos professores é justamente algo diverso, uma composição híbrida que leva em conta a conjunção de diversos elementos. Assim, para entendê-los era necessário investigar os próprios elementos e as formas de sua atuação. Por esta razão, a análise dos planejamentos, apresentada no capítulo cinco, parte justamente dos elementos recontextualizadores. Através da apresentação e análise de cada um deles, busquei demonstrar como eles configuram as seleções curriculares feitas pelos professores. A diferença maior identificada entre as duas escolas no âmbito do planejamento se dava, especialmente, pela forma distinta de atuação de alguns elementos e pela presença de um elemento em especial atuando mais intensamente sobre uma das escolas, o efeito-território.

Para entender as formas como o currículo se traduzia na prática, o agrupamento por escolas foi revelador. Para análise desta fase curricular além da identificação dos elementos que interferiam nas práticas pedagógicas, fiz uma nova tabela que objetivou ter um mapeamento apurado de todas as aulas observadas. Nesta tabela, por escola, registrei sequencialmente todas as aulas observadas por disciplina. A partir dela, com base na teoria especialmente de Sacristán (2000), pude

identificar que os professores em geral adotavam procedimentos e tarefas predominantes no decorrer de suas aulas. Ou seja, cada professor assumia um certo estilo pedagógico expresso em tipos de tarefas específicas. Ao olhar os dados por escola, pude verificar que havia uma significativa diferença entre as escolas. Assim, as práticas curriculares assumidas pela escola Figueira se expressavam de uma determinada forma mais predominante e as práticas da escola Araucária, assumiam outras características mais acentuadas.

Assim, para além de entender os elementos que interferiam no espaço da sala de aula, a análise transcorrida no capítulo seis buscou explicitar como e porque as práticas se constituem de maneiras distintas entre os professores, mas, sobretudo entre as escolas.

Ao final do processo analítico se percebeu que o efeito-território era, pois um elemento fundamental para as análises, pois auxiliava no entendimento das razões que tornavam as práticas pedagógicas com marcas bastante próprias em cada contexto. Dada a sua importância para a compreensão dos processos curriculares, tratei deste item em seção separada, no último capítulo analítico desta tese.

Portanto, os processos analíticos aqui apresentados surgem desta longa trajetória de análise, que inclui este tratamento dos dados. Após todas estas etapas, os dados, enfim, são minuciosamente interpelados pela teoria apresentada no capítulo anterior, que por fim geram a argumentação sustentada por esta tese. A explicitação do processo de exame dos dados é importante, porque os rumos, os agrupamentos e separações dos achados do campo empírico levam a um determinado caminho analítico. Portanto, é bastante razoável afirmar que se os percursos tomados fossem outros, é possível que também a análise assumisse outras características.

Assim, os rumos tomados demonstram que estive mais interessada nos processos curriculares protagonizados pelos professores de um modo geral sem considerar neste estudo o fator disciplina como aspecto fundamental. Também não foram alvo das análises aqui realizadas os conhecimentos escolares “resultantes” desses processos. Desta forma, preocupava-me nesta investigação mais o *como* dos processos de tomada de decisão e de construção de terminadas práticas do que o *quê* do currículo.

Registro por fim que, em se tratando de uma etnografia, foi de fato um grande e árduo desafio trabalhar com um vasto conjunto de dados, sobretudo, a partir da

lente teórica-metodológica da análise relacional e de um processo de hermenêutica crítica, que exigiam ainda o esforço de explicitar as diversas relações existentes nos fenômenos a partir dos pressupostos dos estudos educacionais críticos. Por esta razão, cumpre ressaltar também que os caminhos escolhidos possivelmente são apenas alguns entre as diversas possibilidades existentes, e desta forma, talvez outros percursos pudessem ter levado a outras conclusões. Explicitar este caminho, neste sentido, é fundamental, considerando os pressupostos da reflexividade ética.

Passo a tratar a partir deste ponto, da resposta à pergunta norteadora deste estudo: Como professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre recontextualizam o currículo no âmbito de seus planejamentos e práticas pedagógicas de ensino?

6.2 ORGANIZAÇÃO DA APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como vimos no capítulo anterior, o currículo como sistema de práticas é composto por algumas etapas ou dimensões que variam em relação a sua força e modo de atuação de acordo com o contexto examinado. Entre elas, há duas instâncias que estão sob a ingerência mais pontual dos educadores, que denomino de “*currículo recontextualizado pelos educadores: o planejamento curricular*” e o “*currículo em ação: as práticas pedagógicas de ensino*”. No interior destas instâncias os docentes exercem um papel central de agentes ativos no processo de modelagem do currículo, e por este motivo, foram privilegiadas neste estudo. A agência dos docentes é vista, como vimos no capítulo anterior, através da noção de recontextualização preconizada por Bernstein (1996), que denota que o currículo e o conhecimento são seletivamente reapropriados, refocalizados e, por fim, dotados de novos sentidos através da atuação das regras dos dispositivo pedagógico.

O “*currículo recontextualizado pelos professores: o planejamento curricular*” é a esfera que compreende a elaboração, o desenho curricular que cada professor explícita ou implicitamente realiza, ajustando e ressignificando todo o sistema curricular ao seu processo particular, com base na sua disciplina, nas suas concepções e nos seus objetivos. Neste ponto, o processo de recontextualização é desempenhado pelo docente individualmente, que se constitui, assim, no agente

recontextualizador central de primeira ordem. Ou seja, é o professor o principal responsável pela recontextualização curricular. Entretanto, ele engendra o seu planejamento a partir de diversos outros elementos que também geram recontextualizações, mas que são submetidos em alguma medida aos usos e apropriações dos educadores. Por isso, denominei de elementos recontextualizadores de segunda ordem. Trata-se de um processo, protagonizado individualmente pelos professores, de escolha, seleção e classificação (BERNSTEIN, 1996) dos conhecimentos³⁷, ainda que não se dê de forma isolada, fora de um sistema curricular da qual inadvertidamente faz parte. Entretanto, apesar das influências as quais esse processo recebe, há algo de singular nesse ponto que merece ser considerado.

O outro nível, que denomino o “*currículo em ação*: as práticas pedagógicas de ensino” diz respeito ao processo de materialização, de concretude, do planejamento curricular realizado pelos professores. Envolve centralmente um conjunto de práticas pedagógicas de ensino que vislumbram a construção e desenvolvimento dos conhecimentos selecionados pelos educadores junto aos alunos, tais como: tarefas, atividades e exercícios, formas de avaliação, formas de abordagem e desenvolvimento do ensino (a didática dos professores), o controle sobre o processo de ensino, recursos utilizados, forma de estabelecer a relação com os alunos, a linguagem e os códigos utilizados, a gestão do tempo e da organização da aula, entre outras. Também é uma dimensão constituída por processos de recontextualização realizadas pelos professores, uma vez que novamente o currículo é reconstruído e remodelado através das práticas pedagógicas. Da mesma forma, o currículo em ação é também interpelado pela atuação de outros elementos de recontextualização de segunda ordem que influem nesse processo.

Convém retomarmos brevemente o caminho metodológico que gerou as análises que seguem.

Para examinar essas duas fases do currículo em cada escola foram realizadas entrevistas com professores e equipes pedagógicas, observações em sala de aula, em reuniões pedagógicas e em conselhos de classe, além de análise de documentos.

³⁷ O sentido de conhecimento aqui adotado não envolve apenas as disciplinas escolares no seu sentido *stricto*, ou os campos especializados do conhecimento. Envolve também os saberes e culturas diversos, experiências e valores compreendidos como relevantes para a comunidade escolar para o desenvolvimento do tipo de cidadão que se deseja formar.

As análises que seguem surgem a partir do estudo dos dados coletados ao longo de denso processo de coleta, submetidos à teoria construída. Os achados foram organizados inicialmente de modo a responder aos dois questionamentos centrais: como os professores recontextualizam o currículo no âmbito do planejamento da sua disciplina e no âmbito da sala de aula. Assim, os dados foram primeiramente agrupados em dois conjuntos com o critério do momento em que ocorria a recontextualização, se no planejamento ou na sua execução.

Partindo do entendimento de recontextualização curricular como o processo de (re)construção e modelagem do currículo pelos professores e da noção de elementos recontextualizadores como sendo os dispositivos contextuais que produzem essas (re)formulações, após a divisão dos dados de acordo com a fase curricular identificada, procedi mapeando e identificando os elementos recontextualizadores de cada instância e a forma de sua atuação.

Em cada uma das escolas observou-se que o grupo de professores adquiriu formas similares de recontextualização curricular, sobretudo na dimensão do planejamento. O que pode ser explicado pelo fato de que em cada instituição os professores são expostos a alguns elementos recontextualizadores comuns, que geravam respostas curriculares convergentes. Na dimensão das práticas pedagógicas de ensino, ou do currículo em ação, também foram observadas semelhanças entre o grupo de professores pertencentes a mesma escola, porém com algumas diferenças importantes entre as escolas, que detalharei no capítulo sete. Por esta razão, apresentarei os dados de forma conjunta e não por disciplina ou por escola isoladamente, uma vez que os processos de recontextualização encontrados são inclusive mais bem compreendidos se tomados em seu conjunto.

A descrição e análise dos processos de recontextualização nas duas esferas examinadas surgem a partir da construção de um quadro analítico, no qual foram cruzados os dados das entrevistas, observações, registros do diário de campo e análise de documentos.

A partir da coleta de dados foram mapeados os seguintes elementos de recontextualização que influenciavam as tomadas de decisão no *planejamento curricular* dos docentes: a) o currículo coletivo da escola; b) Políticas curriculares multiescalares, c) Os Saberes Docentes, d) A supervisão pedagógica e o e) Efeito Território. Estes elementos em ação conjunta produziram determinados modos de planejamento curricular.

A análise e identificação das formas de realização do *currículo em ação* transcorreram a partir especialmente das observações das aulas dos professores e também das suas entrevistas. As aulas assumiram algumas características mais ou menos compartilhadas dentro da mesma escola, mas com diferenças significativas na comparação entre as instituições. Levou-se em conta na realização das análises especialmente a verificação dos tipos de atividades realizadas. Neste cenário, foi identificado a atuação de dois elementos recontextualizadores: a cultura escolar e o aluno, como categoria social.

Os próximos capítulos que seguem apresentam, portanto, os processos de recontextualização curricular realizados pelos professores das duas escolas nas dimensões do seu processo particular de planejamento e de suas práticas pedagógicas de ensino.

6.3 RECONTEXTUALIZAÇÕES CURRICULARES NO ÂMBITO DO PLANEJAMENTO CURRICULAR DOS PROFESSORES

Ao concordarmos com Apple (2002) e Sacristán (2000), que afirmam que o professor não é um mero executor do currículo, a ação e planejamento pedagógico desse sujeito adquirem funções políticas, educacionais e ideológicas importantes. O processo de planejamento, portanto, não pode ser visto apenas como tarefa de natureza organizacional, tampouco apenas como a simples tarefa de acrescentar ou ajustar conhecimentos em um currículo, em tese, já produzido pelas dimensões anteriores do sistema curricular. O planejamento curricular é, nessa ótica, um processo ativo de produção curricular, de tomadas de decisão, que envolve desde a visão de mundo e de educação dos docentes até uma bricolagem de elementos e conhecimentos teórico-práticos, que configuram uma determinada seleção e organização de conhecimentos, atividades e estratégias didáticas.

Ainda que estejamos diante de um determinado sistema curricular nas quais as políticas curriculares sejam bastante prescritivas e direcionadoras – o que não é observado até o momento na RME/POA –, sempre há decisões que serão tomadas pelo professor. O currículo da escola ou dos campos oficiais prevê, por exemplo,

que sejam desenvolvidas certas habilidades relacionadas à leitura e escrita, mas caberá ao professor definir quais textos serão utilizados, com quais imagens, em qual contexto, com qual organização, em que momento, com qual abordagem (SACRISTÁN, 2000). Neste processo ocorrem diferenciações e distribuições diversas do conhecimento – , que levam em conta dinâmicas nem sempre explícitas de classe, raça, gênero, entre outras (BERNSTEIN, 1996).

Para estes autores, o planejamento implica problemas de seleção, ponderação, ajustes, valorização e acomodação do conhecimento (SACRISTÁN, 2000), que possuem efeitos diversos. Todas estas questões modificam os conhecimentos escolares e as instâncias anteriores do sistema curricular e por esta razão, o planejamento é entendido como uma instância de recontextualização, conforme vimos em Bernstein (1996).

Apple (2002) alerta que estando esse processo submetido a um quadro de forças do campo político, econômico, social e cultural hegemônico, é necessário que se faça sempre a pergunta: qual é a codificação ideológica presente neste processo?

Segundo Sacristán “a margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão a sua profissionalização” (2000, p. 168). Este espaço de ação privilegiada dos docentes é interpelado pela atuação de diversos elementos recontextualizadores, ora oriundos de suas próprias escolhas – tais como materiais didáticos – ora decorrentes das condições e características materiais e simbólicas que abarcam a escola.

A partir destes entendimentos de planejamento curricular foram analisadas as construções dos professores. Um primeiro e imediato achado da pesquisa diz respeito aos formatos assumidos pelos planejamentos.

O planejamento curricular é um processo que nem sempre assume um formato material explícito, diferentemente das aulas, como veremos, que ganham materialidade através das tarefas e das interações entre professores e alunos. A maioria dos professores participantes da pesquisa não sistematiza ou documenta todo o seu processo de planejamento. Quando ocorre alguma sistematização do planejamento isso se dá de maneira muito diversa e geralmente se refere mais aos procedimentos e ações que serão tomadas no dia da aula. No caso dos professores dos anos finais, como é o caso dos sujeitos dessa pesquisa, tendo em vista a

número elevado de turmas que geralmente atendem, os planejamentos são bastante esquemáticos, práticos, constituídos de maneira disforme. Alguns referem fazer organizações anuais, outros trimestrais, outros semanais e outros o fazem diariamente. Porém, tais registros, são em geral, uma pequena e parcial demonstração gráfica do que é realmente o processo de planejamento curricular. Desta forma, em se tratando de um processo individual, há um universo de arquiteturas nas quais se expressam os planejamentos, inclusive e, sobretudo, de maneira simbólica.

O processo de planejamento curricular de seleção de conhecimentos se dá sobremaneira no plano das ideias e ganha materialidade aos poucos, a medida que as aulas vão se desenvolvendo. Não é algo muito circunscrito e tampouco se apresenta muito ordenadamente, com início meio e fim. São mesmo processos de tomada de decisão complexas e difusas que se baseiam em diversos elementos, e que podem tanto serem manifestadas em algum documento como ficarem apenas no terreno das projeções simbólicas dos professores.

Para compreender tais processos logo entendi que seria necessário reunir muitos fios identificando especialmente os elementos que influenciavam os processos de construção curricular. De onde eles partem? Com base em quê fazem as escolhas curriculares? Por que selecionam determinados conteúdos? O que interfere nestas escolas? Há diferenças entre as escolas? Estas foram algumas das perguntas que interessavam a pesquisa no âmbito do planejamento.

Por esta razão a análise do processo de planejamento e construção curricular dos professores surge a partir das entrevistas com os educadores e observações diversas na escola, nas reuniões pedagógicas e na sala de aula. A partir disso, busquei identificar as formas pelas quais os professores tomam decisões curriculares e quais os elementos concretos e simbólicos que participam desse processo.

Ao final do capítulo, faço uma síntese dos processos de recontextualização curricular no âmbito do planejamento dos professores, compreendidos a partir da análise dos elementos recontextualizadores que interferem nestas escolhas.

Passemos, então, a análise dos processos de construção curricular realizados pelos docentes a partir da atuação dos elementos recontextualizadores identificados nas escolas³⁸.

6.4 A PRESENÇA E A AUSÊNCIA DE UM CURRÍCULO COLETIVO DAS ESCOLAS COMO ELEMENTO RECONTEXTUALIZADOR IMPORTANTE

A compreensão de currículo como um sistema de práticas composto por algumas dimensões identificáveis que se relacionam e conjuntamente constituem o currículo, exige que os processos de recontextualização curricular dos professores sejam vistos também dentro deste quadro. Conforme o fluxograma que representa graficamente o sistema curricular apresentado no capítulo cinco, a instância que antecede o trabalho do professor em relação ao currículo é a própria escola, como instituição coletiva. Conforme argumentei, é esperado que escola empreenda algumas ações em relação às diversas políticas e normativas curriculares que recaem sobre a escola, fazendo ela própria um processo recontextualização curricular em nível institucional considerando o contexto específico onde a escola está inserida. Acrescento que está posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei Nº 9394/1996), em seu Art. 12, inciso primeiro, que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de “elaborar a sua proposta pedagógica”, dentro da qual incluem-se em geral disposições sobre o currículo escolar. Portanto, a atuação dos professores está implicada pelos processos que ocorrem em níveis anteriores do sistema curricular e por isso suas ações precisam ser vistas tendo presentes essas influências. Ainda que não se pretenda adentrar profundamente nesta etapa que antecede a atuação dos docentes nesta pesquisa, é preciso identificar as influências que as mesmas exercem sobre os professores, sobretudo porque os dados coletados informaram que esta dimensão foi importante para o trabalho dos professores investigados.

³⁸A ordem de apresentação dos elementos identificados não surge de nenhuma organização hierárquica em virtude de maior ou menor presença ou incidência. Esta foi apenas uma organização pessoal de escrita, conforme os primeiros achados do campo empírico foram sendo levantados.

No capítulo quatro, quando retratei o contexto da RME /POA, apresentei também, de forma panorâmica, as políticas curriculares que vêm sendo adotadas ao longo da última década nesta rede, tendo como base um estudo anterior por mim realizado (SANTOS, 2012) sobre as políticas curriculares da SMED/POA. Este movimento foi importante para explicitar que no sistema curricular de Porto Alegre, a política curricular oficial da mantenedora até o momento (2017) não impunha tanta força sobre as escolas e sobre os educadores. Isso significa que em relação ao trabalho curricular dos professores, supunha-se ser mais presente a influência das diretrizes e entendimentos curriculares da própria escola do que as premissas da política oficial. Daí, a relevância em situar e identificar os processos de recontextualização curricular realizados pelas escolas.

De fato, conforme os dados encontrados, a instância do currículo recontextualizado pela escola se faz bastante presente no planejamento dos professores, mas de formas diametralmente opostas. Em uma escola essa etapa do sistema curricular foi traduzida através de uma construção sólida e coletiva, que resultou, inclusive, na sistematização de um documento denominado “Guia Pedagógico”. Na outra, o vazio que estruturou a política curricular da SMED ao longo dos últimos anos ocupou também esta dimensão curricular sob ingerência da escola, que, considerados uma série de fatores, não apresenta uma construção curricular de estabelecimento de ensino, enquanto entidade coletiva. Ainda assim, os dados revelam que mesmo essa ausência de diretrizes escolares sobre o currículo acaba incidindo sobre os processos de recontextualização dos professores, como mostrarei a seguir.

No estudo anterior aqui já mencionado (SANTOS, 2012), onde me dediquei justamente ao nível institucional de recontextualização curricular, classifiquei as recontextualizações das instituições com base na sua força de resposta à política curricular do vazio apresentada pela SMED já naquele período investigado (2005-2012). Deste modo, caracterizei os processos escolares naquela investigação como Recontextualizações Reativas, Recontextualizações Passivas e Recontextualizações Híbridas ou Mistas da política curricular.

Por *Recontextualizações Reativas* foram localizados os processos escolares que construíram, organizaram concreta e coletivamente suas propostas curriculares levando em conta princípios da educação crítica. Ou seja, são uma *reação ativa* à política do vazio. As *Recontextualizações Passivas* foram identificadas como

aqueles processos curriculares realizados pela escola que não apresentaram força estruturante efetiva para os educadores, ou seja, que importaram o vazio de orientações da política oficial para a própria construção curricular da escola, permanecendo assim vulneráveis a toda uma sorte de influências. E, ao não conseguirem força suficiente para organizar construções curriculares coletivas de acordo com os objetivos da sua comunidade educativa, acabaram deixando essa tarefa para os professores exclusiva e individualmente (SANTOS, 2012). As *Recontextualizações Híbridas ou Mistas* foram compreendidas quando os processos escolares de reação à política envolviam contradições, apresentando sob alguns aspectos reações mais reativas e sob outros, respostas mais passivas à política curricular da SMED.

As construções curriculares das duas escolas que integram esta pesquisa também podem ser entendidas com base nestas definições, sendo a construção da escola Figueira um processo mais reativo, enquanto a escola Araucária apresenta um processo mais passivo de recontextualização curricular, como veremos a seguir. Tais processos interferem de diferentes maneiras no trabalho dos professores em relação ao currículo. Apresentarei a partir deste ponto o modo como isso se traduziu em cada escola.

6.4.1 O currículo coletivo da escola Figueira como elemento recontextualizador do planejamento dos professores

Um das características mais significativas encontradas na escola Figueira desde o princípio da coleta de dados foi o seu processo institucional e coletivo de planejamento curricular. O processo de recontextualização curricular realizado pela escola resultou num documento denominado “Guia pedagógico”, que concentra as concepções, diretrizes e conhecimentos pactuados pelo grupo de docentes que devem ser desenvolvidos com os estudantes.

Todos os educadores entrevistados afirmaram que um dos fatores importantes para o seu planejamento curricular individual é o currículo organizado pela escola. Ainda que o uso e apropriação deste material não seja o mesmo entre

todos os docentes, de fato o currículo da instituição baliza parte do planejamento dos professores

O Guia Pedagógico é um documento institucional que apresenta não apenas as diretrizes curriculares que escola opta por tomar, mas também uma série de concepções didático-pedagógicas que visam orientar o planejamento e a prática dos professores. Para introduzi-lo, utilizarei as palavras registradas nas folhas iniciais do documento:

Esse documento é resultado de um conjunto de reuniões, debates e elaborações que aconteceram ao longo do ano de 2015. Sua importância está no fato de ser:

- 1- A sistematização de um trabalho coletivo.
- 2- A busca por uma ressignificação curricular com vistas à melhoria da qualidade da aprendizagem.
- 3- Orientador da seleção de atividades e de procedimentos didáticos e de avaliação.
- 4- Uma referência balizadora da relação profissional na Escola.
- 5- A expressão da intencionalidade da Escola em desenvolver uma educação integral.
- 6- Uma matriz curricular flexível, para ser coerente com a realidade e as necessidades dos nossos alunos, constituindo-os como uma ampla rede de significações.
- 7- A intenção de superar o senso comum, um rumo à (sic) compreensões mais complexas.
- 8- Um documento vivo, a ser permanentemente avaliado no decorrer do trabalho escolar.
E por isso.....
- 9- Pressupõe o compromisso de cada um de nós com a sua execução na busca incessante de uma aprendizagem mais aprofundada para todos os nossos alunos e alunas e, conseqüentemente, para TODOS nós que aqui trabalhamos! (ESCOLA "FIGUEIRA", p. 2, 2016).

Como o próprio material explica, este documento é o resultado de uma longa trajetória de debates e planejamentos decorridos no ano de 2015. É uma referência flexível e balizadora para o trabalho dos professores, assentada em compromissos coletivos por uma aprendizagem qualificada dos alunos. Desta forma, o material não é um simples documento prescritivo. Todo o seu processo de construção compartilhada o configurou como expressão da identidade da escola e por isso, parte da sua cultura institucional.

Segundo a supervisão pedagógica tudo se inicia em agosto de 2015, quando a então nova equipe no setor percebe que havia problemas pedagógicos de diversas ordens. São feitos, então, levantamentos estatísticos sobre diversos aspectos da

escola e ao realizarem esse movimento percebem que, entre outras coisas, havia diversas turmas com um número elevado de alunos no Laboratório de Aprendizagem (LA), afora a longa lista de espera que aguardava por vagas. Os números do LA soaram o alarme e foram os disparadores de uma série de reformulações. A supervisora reforça a importância desse processo ao dizer:

Supervisora Lúcia: Fazer o levantamento destes números foi muito importante para que as pessoas se enxergassem.[...] Agora o ponto de partida, de onde nós nos agarramos pra poder situar esse trabalho com eles? Dos alunos do Laboratório de Aprendizagem. Nós não queríamos partir de uma tese e sim da realidade, de dados. Daí nós perguntávamos: por que essas crianças foram para o laboratório? Daí eles listavam e diziam coisas do tipo (falta de compreensão, raciocínio lógico-matemático, dificuldades na leitura). [...] A gente começou a ver com o grupo que a concepção de algumas coisas não era a mesma e não estava clara para todos.

Diante dos números, os professores foram desafiados a responder perguntas do tipo: “o que é dificuldade de aprendizagem? O que é conhecimento? O que os alunos precisam aprender em determinado ano ciclo? Como os alunos aprendem? Como algumas turmas possuem 20% dos alunos em LA e outras turmas possuem 60% de alunos em LA? Por que tantos alunos estão sendo encaminhados ao LA?”.

A partir da desconforto em relação ao número de alunos que estava sendo encaminhado ao LA, o que significava que os alunos não estavam aprendendo como deveriam, cada ciclo e cada área do conhecimento passaram a listar quais eram seus conhecimentos fundamentais. Para isso, os professores se agrupavam e registravam o que pensavam ser de responsabilidade de cada ciclo.

No decorrer do processo percebeu-se que havia conhecimentos comuns que todos os ciclos deveriam trabalhar ao mesmo tempo em que havia certas especificidades. O levantamento realizado pelos professores fez surgir “71 conhecimentos relevantes” que passaram, então, a compor o centro da construção curricular, os quais podem ser vistos na figura a seguir, que se encontra no Guia Pedagógico da escola.

II - TABELA DOS CONHECIMENTOS RELEVANTES DO CURRÍCULO ESCOLAR DA ESCOLA

1. Valor sonoro de cada fonema.	25. Direitos Humanos.	49. Entendimento
2. Sistema de escrita alfabético/ortográfico	26. História e Culturas africanas e indígenas	50. Independência
3. Uso do registro padrão da língua portuguesa.	27. Relações de produção e consumo e seus impactos na natureza e na sociedade.	51. Iniciativa
4. Ampliação do vocabulário e seus vários sentidos.	28. Tempo e processos históricos.	52. Inferir
5. Ideias subentendidas e antecipação de sentidos e pressupostos presentes em diferentes textos.	29. Noções espaciais e temporais consagradas.	53. Estabelecer relações
6. Finalidades de diferentes tipos de textos.	30. Espaço territorial e espaço geográfico	54. Perceber
7. Localização de informações explícitas contidas em textos variados (oral, escrito, mapas, tabelas, imagem, gestos e feições).	31. Movimentos sociais contemporâneos	55. Localizar
8. Sequências, seriação, quantificação, comparação de grandezas, contrastes, semelhanças, diferenças, causalidade, oposição, consequências	32. Ética nas ações humanas.	56. Relacionar
9. Diferentes traçados de letras.	33. Cultura popular, indústria cultural e cultura de massa.	57. Elaborar
10. Subjetividade e expressão de sentimentos, desejos e emoções por meio da formação literária.	34. Expressões de outras línguas incorporadas na tradição linguística do Brasil	58. Utilizar
11. Produção de textos com articulação entre as partes	35. Escolher procedimentos para realização de tarefas.	59. Respeito
12. Diferentes possibilidades para resolver situações-problemas apresentados ou vivenciados.	36. Emitir juízo de valor e opinião sobre fatos estudados.	60. Solidariedade
13. Ordenação lógica de fatos e situações: origens, início, meio e fim encadeados de maneira lógica.	37. Argumentar	61. Responsabilidade
14. Códigos matemáticos.	38. Usar a imaginação / raciocínio para elaborar hipóteses sobre fatos e fenômenos.	62. Empatia
15. Conjuntos Numéricos e suas operações.	39. Manusear material com cuidado: pressionar, cortar, contornar, amassar, rasgar, enrolar	63. Tolerância
16. Sistema Métrico e Sistema Monetário	40. Identificar	64. Honestidade
17. Figuras planas e espaciais.	41. Reconhecer	65. Adequar atitudes a diferentes momentos.
18. Operações algébricas.	42. Descrever	66. Cumprir regras / Frequência
19. A diversidade de fatores e procedimentos necessários à manutenção e reprodução da vida nos cinco reinos nos quais são agrupados os seres vivos.	43. Expressar	67. Cuidar de si
20. A existência humana e suas intervenções sobre: A vida/ * A natureza/ * O espaço territorial e as relações sociais, políticas, culturais, atualmente e em diferentes tempos históricos.	44. Revisar	68. Ter consciência de si no grupo.
21. Fenômenos do ambiente natural.	45. Investigar	69. Valorização dos Estudos / Participação
22. História biológica da espécie humana.	46. Decidir	70. Autonomia
23. A imagem como representação, expressão e experiência estética e subjetiva.	47. Direcionar o pensamento ou ação a um determinado assunto, objeto ou local.	71. Trocar experiências vividas em sala de aula
24. Saberes do corpo, da sensibilidade, da intuição e da emoção.	48. Síntese	

Imagem 10: Tabela de conhecimentos relevantes do currículo escolar.
Fonte: Escola Figueira- Guia Pedagógico, 2016

Estes 71 conhecimentos surgem, portanto, de um longo e intenso processo de discussão e debates. Após esta etapa de definições coletivas, seguiram-se novas reuniões para localizar dentro deste quadro as especificidades de cada ciclo. Uma das supervisoras relata o trabalho:

Supervisora Sofia: Quando a gente fez essa outra parte, a gente misturou todos os ciclos, pra cada um dizer quais desses 71 itens cabe em cada ciclo, pra que eles tivessem essa troca pra entender o que é o trabalho de cada ciclo. Obrigatoriamente tinha que estar misturado. Porque eles tinham que ouvir um ao outro. O “cara” do 3ª ciclo tem que ouvir o que o “cara” do 1º ciclo faz.

Pode-se dizer até aqui que a escola, ao encarar este processo, procura formular a sua resposta à pergunta que Moreira (MOREIRA, 2006) afirma que precisa ser feita por cada instituição: quais conhecimentos são relevantes para estes estudantes? A pergunta provocativa do autor denota tal como Apple (1999) que há um reconhecimento necessário de que o currículo será sempre uma escolha, e que, portanto, será necessário assumir e problematizar essas decisões, tornando-as as mais potentes possíveis. A escola Figueira, através do processo de construção do Guia Pedagógico, busca encontrar algumas possibilidades.

Retomando a matriz curricular da escola, após a sua definição, a equipe pedagógica verificou que os 71 itens ali elencados expressavam conhecimentos de diferentes naturezas, que poderiam ser agrupados nas seguintes categorias: conhecimentos de caráter instrumental, de caráter lógico reflexivo, de caráter cultural, de caráter social e de caráter emocional. E assim foram organizados:

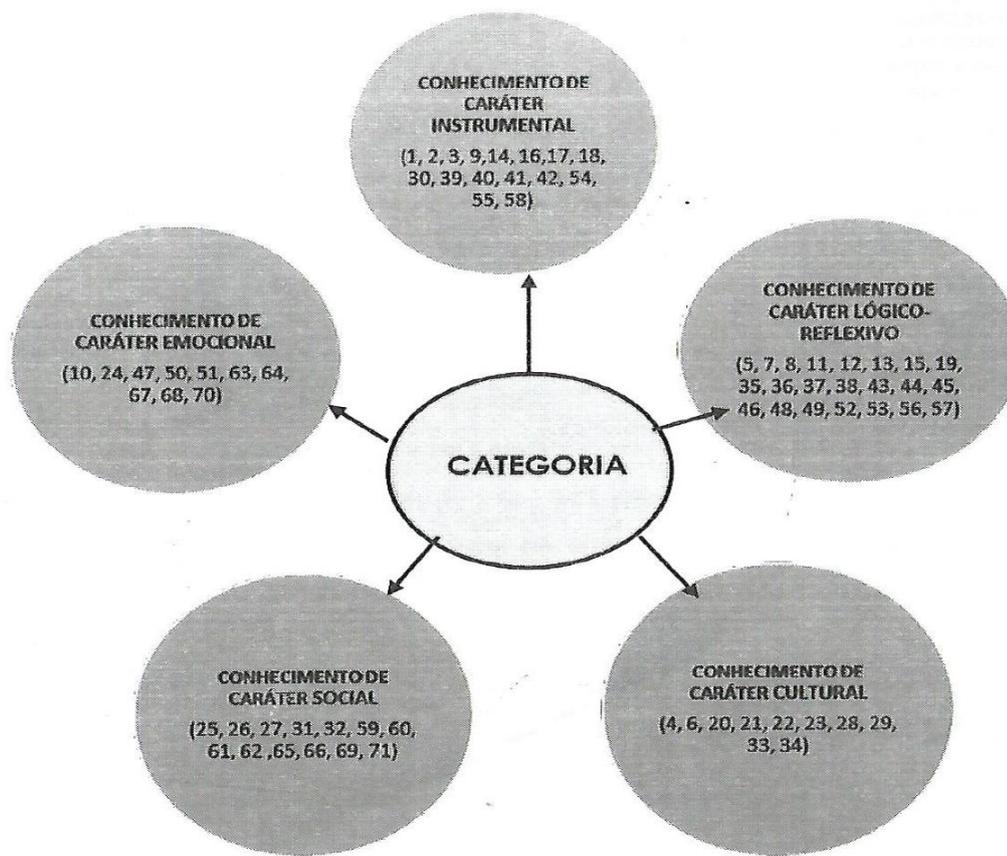


Figura 11– Categorização dos tipos de conhecimento trabalhados na escola
 Fonte: Escola Figueira, Guia Pedagógico, 2016

Posteriormente viu-se ainda a necessidade de aprofundar a discussão, na tentativa de garantir que todos os 71 itens fossem abordados, conferindo a complexidade necessária conforme o ano de escolarização e a disciplina. Este trabalho seguiu no 2º semestre de 2016 e resultou num novo documento, renomeado, agora chamado de “Caderno Pedagógico” de 2017.

Já em 2017, em breve visita à escola, tive acesso a esse novo documento, que já não possui o mesmo formato dos 71 conhecimentos listados num único quadro. O novo caderno pedagógico avança em alguns aspectos, sistematizando os conhecimentos por ciclos e ano-ciclos.

É importante chamar atenção para o fato de que o currículo construído por esta escola não está assentado nas disciplinas e seus conteúdos especializados e sim nas habilidades/objetivos gerais e comuns que devem ser alcançadas pelo ano ciclo por *todas* as áreas. Sobre a especificidade dos conteúdos, o documento prevê

que “a escolha dos conteúdos relevantes é resultado da decisão coletiva dos professores da escola. Podem e devem ser revistos se e quando o grupo considerar necessário”. Assim, há uma reconhecida dimensão do currículo que será protagonizada pelos docentes – o currículo recontextualizado pelos professores –, mas a escola preocupa-se em construir de maneira coletiva diretrizes que possam subsidiar este processo. Na sequência, veremos como os professores organizam seus conhecimentos especializados com base também em outros elementos recontextualizadores. Entretanto, o professor, assim, não fica solitário nesta tarefa.

O relato desse documento se faz importante, pois como já anunciado, ele se constitui em elemento importante indicado pelos professores para a realização de seus planejamentos. Todos os professores ouvidos mencionaram em algum momento o Guia pedagógico como algo importante para o seu trabalho. As falas das professoras a seguir ilustram esse argumento:

Professora Lurdes (Artes)- No ano passado a gente começou a ter a construção nas reuniões pedagógicas de quinta-feira. O ano passado inteiro a gente discutiu as questões curriculares da escola. A gente montou isso junto. Várias vezes a gente se reunia pra conversar sobre o que é importante, o que é conteúdo, o que é procedimento. Esse ano essa questão do currículo está muito mais forte. Elas (as supervisoras) estão cobrando muito mais, porque eles estão com enfoque muito na questão pedagógica. Por isso, a questão curricular ela está muito mais afinada. A gente estabeleceu no início desse ano metas pra se alcançar com cada ciclo.

Pesquisadora: E isso tem te ajudado?

Lurdes - Sim, sim, sim, muito, com certeza. Eu me baseio muito porque eu sei que se o grupo todo construiu junto e elegeu aqueles itens é porque são importantes e de alguma forma a gente notou a falta daquelas questões nos alunos.

A fala da professora de Artes aponta um aspecto importante. O fato de o documento ter sido construído por todos os educadores ganha um peso significativo para a educadora e gera a percepção de que ela é co-responsável por esse processo. Isso a faz considerar o material de fato como um compromisso que precisa ser atendido em alguma medida e por isso ela busca incluí-lo no seu planejamento. Adiante, veremos que esta professora, como todos os demais, utiliza outros materiais de referência no seu planejamento, que ganham também um espaço importante. Mas não há dúvidas de que o Guia Pedagógico se faz presente no seu processo de recontextualização curricular.

A professora de Ciências faz um relato semelhante:

Professora Gisele (Ciências): Na realidade os 71 [conhecimentos] nós fizemos todos juntos. Depois nós dividimos por área. Então daqueles 71, nós vamos escolher, por exemplo, cinco pra Ciências, cinco pra história, pra Geografia. Mas alguns são comuns pra todos. [...] É um material bem rico.

Os trechos demonstram a força e legitimidade que o documento possui entre os professores, o que decorre muito possivelmente da ampla participação dos educadores em todas as etapas do processo de sua elaboração. Isso é corroborado inclusive pela forma como as educadoras referem o processo de criação do mesmo: “*nós fizemos todos juntos*”. O processo colaborativo de definições a cerca do que é valioso para este grupo, confere mais segurança aos processos individuais das educadoras.

A absorção do currículo da escola no planejamento de parte considerável dos professores é de fato muito presente, o que compele a uma abordagem interdisciplinar do conhecimento como uma decorrência de sua existência, mesmo que muitas vezes os docentes não tenham intencionalmente projetado o trabalho integrado. Os trechos a seguir evidenciam como o currículo do colégio acaba induzindo o trabalho de diferentes disciplinas com um mesmo conhecimento. Ao exemplificar alguma situação em que o currículo da escola tenha orientado seus planejamentos, sem saberem do exemplo dado umas pelas outras, as professoras de Artes, Ciências e Língua Portuguesa acabam se referindo a uma mesma temática, como vemos nos excertos a seguir:

Lurdes (Professora de Artes)- Ah, eu tenho um exemplo pra ti. Bem claro. Por exemplo, num daqueles 71 eles trabalhavam as relações de consumo. Dentro do meu conteúdo com C20 eu trabalhei a questão da arte pop. Aí eu trouxe Andy Warhol, que tem toda a questão da indústria do consumismo, do consumo, dos ícones da mídia. Eu abordei o conteúdo da arte pop e eu fiz os alunos pensarem dentro daquele tópico, do consumismo.

Pesquisadora: Então tu conseguiste organizar os conteúdos específicos da área de Artes a partir dessa construção...

Lurdes: Sim. A partir daquela construção, eu olhei pra ela e pensei: “onde na história de Arte ou dentro do conhecimento de Arte, que eu posso trazer isso pra eles?”

Professora Livia (Língua Portuguesa): Ano passado, por exemplo, eu trabalhei com uma temática, que estava no currículo da escola, então eu trabalhei o consumismo. Daí eu trouxe vários tipos de gêneros: como entrevistas, reportagens, textos de opinião.

Pesquisadora: E tu avalia que te ajuda no teu planejamento, o quanto que tu usas esse material? Como tu usas?

Professora Gisele (Ciências): É, ajuda, sim. Por exemplo, um dos pontos ali comum pra todos é a questão do consumismo.. [...] Aí a gente junta com isso os objetivos que têm ser desenvolvidos na disciplina: alimentação saudável, por exemplo. Isso me ajudou a clarear muito o trabalho.

O conhecimento/tema consumismo referido pelas três professoras está contemplado no item 27 da “Tabela de conhecimentos relevantes da escola”, expresso no item “Relações de poder e consumo e suas relações com a natureza e a sociedade”. É interessante observar que ao ser apontado como temática comum a todas as áreas pelo currículo da escola, as educadoras rearticularam e recontextualizaram este conhecimento a partir dos elementos das suas disciplinas. Os alunos por sua vez, tiveram a oportunidade de construir um mesmo conhecimento a partir de perspectivas distintas.

A existência de uma prática curricular e um documento curricular construídos de maneira partilhada viabilizaram a realização de planejamentos interdisciplinares em diversas ocasiões, colocando lado a lado, professores de diferentes áreas para pensarem juntos conhecimentos e atividades para serem desenvolvidas com os alunos.

As reuniões pedagógicas semanais observadas ao longo dos meses em que estive na escola Figueira eram o espaço destinado geralmente para realização de planejamentos entre os professores. Em uma delas, uma das primeiras do ano letivo, reuniram-se os professores de Geografia, História e Filosofia para realizarem planejamento coletivo, com base no Guia Pedagógico. Os professores analisaram e debateram sobre os 71 conhecimentos do quadro curricular da escola e selecionaram quais deles cabiam ser desenvolvidos em suas disciplinas ao longo do ano. Após esse momento, dedicaram algum tempo para selecionar os conhecimentos que já iniciariam a abordar, selecionando os seguintes itens do quadro curricular: “Direitos Humanos”, “Espaço Territorial e Geográfico”, “Tempo e Processos Históricos”, respectivamente situados nos números 25, 30 e 28 da tabela³⁹. Neste momento, os professores de história e Filosofia lembraram que havia uma exposição gratuita naquele período, no museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que abordava o Nazismo, na qual poderiam levar os alunos. Entenderam os professores que os temas do Nazismo e da Segunda Guerra Mundial poderiam ser pontos de convergência das disciplinas e seus conhecimentos especializados.

³⁹ Dados registrados no diário de campo.

A disciplina de História propôs-se, então, a tratar da temática no contexto dos conflitos da Segunda Guerra Mundial. Nas aulas depois observadas, o professor tratou da cronologia dos fatos, dos aspectos históricos e políticos que geraram os conflitos e que motivaram o surgimento do partido nazista. Em Geografia os alunos localizaram os países envolvidos e discutiram as disputas e transformações geográficas decorrentes. A professora abordou ainda o assunto através do subtema “os muros reais e simbólicos construídos pela humanidade”. Na disciplina de Filosofia os alunos discutiram os dilemas éticos envolvendo o Nazismo e a intolerância racial, étnica e religiosa. Posteriormente a professora de Língua Portuguesa, também se engajou no trabalho. Para isso, propôs que os alunos fizessem a leitura do livro “O Diário de Anne Frank”, que traz o relato de uma jovem durante a Segunda Guerra Mundial e sua vida e da família se escondendo do terror nazista. O livro foi integralmente lido durante as aulas, em capítulos, acompanhado de debates e produções textuais. A professora explica na entrevista como surgiu a proposta de leitura do livro:

Professora Livia (Língua Portuguesa): Inclusive aquela leitura do “Diário de Anne Frank”, ela meio que se atravessou no meu planejamento.

Pesquisadora: Surgiu como aquela proposta?

Professora Livia Foi uma conversa com os professores de História e Filosofia, a partir de uma visita que eles iam fazer...

Pesquisadora: No Museu da UFRGS?

Professora Livia. Isso! Pra trabalhar as questões do Holocausto, exatamente. E então, eu e a outra professora de Português, resolvemos fazer a leitura deste livro. Acho que isso é uma coisa que tem de legal na escola, que nem toda escola consegue se organizar para isso. E ela vai se dando aos poucos, com conversa entre os professores. Realmente a gente vai construindo juntos.

O trabalho interdisciplinar em boa medida ensejado pela construção coletiva do currículo da escola foi observado tanto nas entrevistas, quanto nas observações em sala de aula. Em diversas situações ao longo da coleta de dados, como algumas listadas anteriormente, observou-se que as combinações interdisciplinares interferiram no planejamento e práticas de ensino, subsidiando e fortalecendo o grupo de professores em boa parte de seus processos de recontextualização curricular.

Ainda que o currículo da escola não responda por todo o processo de recontextualização curricular desempenhado pelos professores, os exemplos trazidos evidenciam que ele ajuda de fato a estruturar uma significativa parte deste

trabalho. Como veremos adiante, os professores usam outros elementos como referência para a definição dos conhecimentos especializados. Porém, quero destacar que o currículo desta escola cumpre, em síntese, algumas funções relevantes para o trabalho dos docentes. Primeiro, ao definir conhecimentos e objetivos comuns, a construção da escola dá um sentido para o trabalho especializado. Ou seja, não basta, por exemplo, o professor de Ciências discorrer sobre o surgimento dos seres vivos com os alunos. Ele precisa trabalhar de modo que os alunos sejam capazes de “usar a imaginação/raciocínio para elaborar hipóteses sobre fatos e fenômenos”, segundo o item 38 do quadro curricular da escola. Os conhecimentos, assim, ganham um sentido que é pensado e desejado pelo coletivo de professores da escola. Segundo, promove um incentivo e incremento do trabalho interdisciplinar das diferentes áreas, uma vez que os professores se organizam em torno de saberes que passam a ser entendidos como comuns. Terceiro, ao conectar os professores a um plano compartilhado de escola, isso colabora para a construção de uma identidade coletiva institucional. E por fim, tal construção coletiva configura em certo espectro sob os quais os professores se inserem, fornecendo-lhes uma maior firmeza no caminhar coletivo da escola rumo aos seus objetivos, bem como uma robustez mais expressiva para o enfrentamento das questões práticas e urgentes que também se manifestam na escola.

Neste sentido, Sacristán (2000) argumenta que existem três grandes fatores que em interação definitivamente concretizam o currículo como parte da cultura escolar. São eles: a existência de uma seleção de conteúdos culturais codificados de forma peculiar pela instituição; condições políticas, administrativas e institucionais favoráveis à prática curricular, e a clareza de uma filosofia curricular, ou seja, a existência de uma metateoria, mais ou menos explícita que expresse as posições filosóficas, científicas, epistemológicas, pedagógicas e de valores sociais que a escola assume. Tais fatores em relação constituem uma certa racionalidade ordenadora do currículo que tem o potencial de contaminar profundamente a cultura escolar de modo a passar a constituir-la. Quando esse processo de fato é bem sucedido o sistema curricular é capaz de auxiliar a escola e seus sujeitos no enfrentamento de situações adversas. Conforme o autor:

Embora a realidade prática, mediatizada pela urgência em resolver problemas práticos de ordenação do sistema escolar, seja prévia a qualquer proposição explícita de ordem metateórica, quando determinados esquemas

de racionalização se fazem explícitos e se difundem, acabam prendendo os que tomam decisões sobre o currículo. (SACRISTÁN, 2000, p. 35).

Assim, segundo os argumentos do autor, a existência de uma construção curricular consistente em nível institucional fornece ancoragem aos sujeitos que ali atuam, de modo que a urgência das condições e situações práticas que envolvem a realidade e o cotidiano escolar, encontram uma resistência maior para (des)mobilizar a instituição. Não significa, certamente, que a escola e seus sujeitos estarão imunes às dificuldades concretas que invadem a escola vez por outra, advindas do território e do quadro político, econômico e social que envolvem a escola, como ilustra o modelo de análise apresentado no capítulo cinco. Porém, ao tornar-se efetiva, a construção curricular da escola tende oferecer alguma resistência aos sujeitos no enfrentamento das adversidades.

Na outra instituição investigada, encontrou-se uma situação contrária a essa. O exemplo oposto interessa não pelo exercício comparativo entre as escolas, mesmo porque a possibilidade dessa construção ou a ausência dela precisam ser situadas, como já afirmado, no contexto mais amplo que constitui a escola, que oferece ou não condições para a sua viabilidade. A ausência de uma discussão mais substancial e coletiva de currículo também provocou alguns efeitos sobre o planejamento e prática curricular dos docentes, e por isso interessa ao processo analítico, como apresento a seguir.

6.4.2 A ausência do currículo coletivo da escola Araucária como elemento recontextualizador do planejamento dos professores

A escola Araucária foi uma das escolas nas quais desenvolvi parte da minha pesquisa de mestrado (SANTOS, 2012). Na ocasião, a coleta de dados transcorreu entre os anos de 2010 e 2011. À época a escola já apresentava algumas fragilidades em relação ao seu currículo e, naquele momento, apesar de possuírem um PPP bastante consistente, que apresentava uma discussão curricular bastante diretiva, na prática cotidiana não havia uma construção curricular da escola que subsidiasse o trabalho dos professores.

Passados mais de cinco anos desse estudo, a situação pouco se modificou. Em 2016 quando ocorreu a coleta de dados desta corrente pesquisa, apesar da existência de uma equipe diretiva e pedagógica totalmente diferentes da encontrada em 2010 e 2011, a situação curricular da escola permanecia inalterada.

Ao chegar em 2016, a escola vivia novamente o processo de revisão e reconstrução do seu PPP, mas um processo curricular institucional seguia inexistente. A supervisora pedagógica que acompanhava o segmento estudado discorreu sobre o assunto. Apesar de longo, considero o trecho da entrevista importante e por isso o reproduzo.

Supervisora Mariana - Quando eu cheguei na supervisão (em 2015), não tinha nada escrito sobre isso, nem por área. Então eu comecei a propor em 2015 que cada área escrevesse as suas intenções, o que queriam trabalhar. Alguns diziam: Ah..isso é muita “babaquice”. “Temos é que fazer planos interdisciplinares, ações culturais”. Daí, eu disse: não! Primeiro vamos fazer o miudinho e depois vemos as ações maiores, porque é fácil se perder nessas ações interdisciplinares e não dar conta da sua disciplina. Nós tivemos várias discussões. [...] Eu pedi que cada professor escrevesse alguns conteúdos mínimos da sua disciplina, por ano ciclo. Tudo feito com recortes, pedaços de papel rascunho e tal. Nada bonitinho. Daí pensamos em ações de culminância, de integração por trimestre: como uma gincana, uma mostra. Algumas coisas saíram, outras não.

Pesquisadora: Esse material que tu mencionaste que vocês fizeram no início do ano, pra tentar organizar os professores, tu dissesstes que não chegaram a sistematizar, a organizar. Os professores tiveram algum acesso a ele depois que estava pronto? Ou ficou só na reunião mesmo? Eu pergunto por que fico pensando em como eles poderiam usar isso no planejamento deles já que não houve um registro....

Supervisora: - Na realidade, foi assim: eles iam fazendo os rascunhos e a gente ia fixando num cartaz. A gente foi produzindo e colocando na sala de reuniões. Alguns professores, acredito, tenham registrado algo, mas outros, acho que não. A gente chegou até a fazer uma reunião sobre os parâmetros curriculares e alguns usaram esse material que estava exposto. Mas foram iniciativas que não tiveram continuidade.[...] Sobre uma sistematização, acho que tiveram várias experiências aqui nesta escola, mas nada sistematizado, assim como acho que desta vez também não vai ficar nada (risos), pois estou me aposentando no final deste ano.

Pesquisadora- Então em termos de conteúdos, a definição do que vai ser trabalhado em cada ano ciclo, como eles fazem?

Supervisora- A partir do material deles, das coisas deles.

Pesquisadora - Fica então a critério de cada professor?

Supervisora - Isso

Pesquisadora - Não tem um material orientador da escola?

Supervisora -Não. Alguns se pautam pelo livro didático, outros nem tanto. Então, essa liberdade de poder criar, podemos dizer, talvez seja a marca da minha atuação na supervisão.

Pesquisadora- Mas e um projeto de escola, anual, algo maior que as pessoas pudessem se engajar, não existe?

Supervisora: Na verdade não existe um projeto. Essa gestão atual tinha, na verdade, um projeto de sustentabilidade, mas de fato não foi abraçado. Então a gente até tem o tema gerador dessa gestão, mas não é algo que represente o grupo. Então um projeto de escola é algo que não tem.

O trecho da entrevista com a supervisora da escola, corroborado pelos demais achados do campo empírico, apresenta de certo modo uma fotografia da realidade do currículo da instituição. No relato, ela explica que apesar de algumas

tentativas a escola segue não possuindo uma orientação institucional a respeito do currículo. Chama atenção na parte inicial do diálogo que a supervisora indica que, tampouco, aparentemente, essa é uma preocupação profunda do grupo de professores e da equipe pedagógica. Discutir e definir os saberes que precisam ser desenvolvidos com os alunos, parecem ser tarefas que ocupam menor espaço na agenda da escola em detrimento de ações integradoras, ou culturais, como denomina a professora. Como pode ser visto no excerto, ela afirma que estas iniciativas de culminância conseguem ainda reunir algum esforço coletivo em torno deles, há desdobramentos efetivos sobre esse aspecto. Por outro lado, esse trabalho coletivo não é observado em torno de questões voltadas para o conhecimento escolar, para os processos de ensino e aprendizagem.

Esta ênfase dada num aspecto, sobre o outro, está presente também nas falas de diversos educadores, como veremos. Quero argumentar que tal valoração está associada a um entendimento que é cotidianamente reconstruído, por meio da atuação de diversos fatores em algumas escolas de periferia, sobre o que é afinal o trabalho escolar nestes contextos, sobretudo a partir da incidência do que Andrade e Silveria (2013) denominam de efeito-território. Adiante, retomarei essa discussão quando da apresentação do próprio Efeito do Território sobre o planejamento dos professores.

Posteriormente na entrevista, a coordenadora pedagógica explicita que as tomadas de decisões sobre *o quê* e *como* ensinar são tomadas individualmente pelos professores e este fato é inclusive encarado por ela, como algo que confere maior possibilidade de criação aos docentes. Embora ela mesma admita que alguns acabem seguindo os livros didáticos ou outras referências, a supervisora avalia “essa liberdade de poder criar, como uma marcada sua atuação na supervisão”.

Supervisora Pedagógica - Eu acho que assim: os professores que são de áreas, eles têm uma ideia das bases da sua disciplina. Então, dentro dessas bases eu penso que eles fazem uma seleção do que eles precisam trabalhar. Acho que um roteiro de sugestão de trabalho é interessante. Mas o que a gente tenta fazer aqui é não ficar em cima do roteiro. A gente tem uma turma projeto, onde os professores são livres pra fazer o que quiserem para atender as necessidades dos alunos. Na realidade eles deveriam ter essa liberdade pra todas as turmas, mas às vezes eles não se permitem.

Tal posicionamento indica que a educadora avalia, de certo modo, como algo positivo o espaço deixado por uma discussão e planejamento curricular da instituição, que assim estaria conferindo maior autonomia e liberdade aos

professores. Entretanto, conforme veremos nas entrevistas dos educadores, essa lacuna acaba produzindo algumas interferências no trabalho dos docentes que requerem algumas reflexões, incluindo no seu planejamento curricular. É justamente sobre os efeitos da ausência de um planejamento curricular de escola, que trato nesta seção.

Os professores ouvidos confirmam a inexistência de alguma orientação curricular da escola e, ao relatarem como realizam o seu processo de planejamento, evidenciam que há desdobramentos importantes que decorrem dessa ausência. Os trechos selecionados demonstram o modo como a inexistência de um currículo escolar acaba configurando também uma certa forma de planejamento, o que torna a própria ausência de um currículo escolar um elemento recontextualizador com o qual os professores precisam operar.

Professor de Ciências: ...Assim...eu não chego a fazer um planejamento aula por aula, formalmente. Eu faço um planejamento mais anual, tentando estabelecer uma relação de conteúdos que tenham uma sequência lógica e eventualmente uma adequação com alguma atividade paralela que esteja sendo desenvolvida por educação física, etc...C20 é basicamente fisiologia do corpo humano. Ou alguma coisa que o pessoal peça, tipo sexualidade e tal. E a partir disso eu organizo os temas trabalhados.

O professor de Ciências sinaliza que sem dispor de uma discussão mais coletiva sobre o currículo, precisa por ele próprio encontrar um certo caminho a percorrer, uma sequência que *lhe* pareça lógica e adequada, um modo de organizar o conhecimento que oriente e dê sentido ao seu trabalho. Assim, o professor busca construir individualmente algumas diretrizes que, por consequência, servirão particularmente ao seu trabalho, e por certo, são distintas das diretrizes que nortearão o trabalho de outros colegas. Além disso, ele parece procurar, no que ele define como “atividade paralela”, algo que extravase a circunscrição da sua disciplina, no qual possa se associar de algum modo, de novo procurando um sentido para o seu planejamento. Por fim, quando afirma que também planeja a partir de alguma demanda que *lhe* solicitam, também expressa que o seu planejamento de Ciências e a própria lógica que construiu ficam bastante expostos à volubilidade do território escolar. O planejamento da disciplina tende, assim, a ser menos rigoroso e mais aberto, o que é potencializado pelo fato do professor não realizar um planejamento diário das atividades, e por isso está também mais sujeito a ser capturado pelas demandas múltiplas do contexto da escola.

A professora de Matemática também traz uma outra preocupação com seu planejamento, adquirida em virtude da inexistência de uma orientação coletiva.

Professora Rita (Matemática): Então, espera-se que eles venham com alguns pré-requisitos, mas que eles não vêm. Então, começa o problema. Eles chegam em C10 só com as 4 operações e olhe lá. Nem as 4 operações às vezes eles conseguem. Às vezes eles conseguem resolver, mas não conseguem interpretar. Problemas [matemáticos] pra eles é um problema (!). Então, eu começo assim: em C10 eu faço uma pré-avaliação pra ver em que nível eles estão, pra daí partir. E aí eu tento seguir mais ou menos aquela sequência básica que teria que ter da Matemática, porque uma coisa leva a outra, porque são básicas, e não adianta. Aí a gente vai tentando entrar nos conteúdos básicos.

O relato de Rita também demonstra desdobramentos interessantes. Na primeira porção do trecho acima, ela aponta que ao receber os alunos em C10, ou sétimo ano do Ensino Fundamental, espera que os alunos tenham construído uma certa bagagem de conhecimentos, a partir dos quais estimava seguir. Ocorre que essa expectativa a que se refere é a *sua* própria, que parte das *suas* concepções acerca do que deveria ter sido trabalhado com alunos. O fato dos alunos não chegarem com estes conhecimentos construídos, como ela retrata, decorre de uma série de fatores, evidentemente. Entretanto, uma das questões a se considerar é que os professores que a antecederam talvez não tenham as mesmas compreensões acerca do que (e como) precisa ser desenvolvido em cada etapa.

Essa divergência é orgânica ao ofício docente, porque surge de concepções diversas que cada sujeito constrói ao longo de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, conforme argumentarei mais adiante. Por esta razão, sendo a escola uma instituição coletiva, se faz necessário que alguns contratos pedagógicos sejam construídos. De acordo com Sacristán (2000), a organização do currículo em ciclos educativos exige uma estrutura de funcionamento coordenado entre os professores. Segundo ele:

Os próprios problemas de aprendizagem do aluno são, muitas vezes, defeitos acumulados de descoordenação entre professores, descontinuidade de estilos pedagógicos apropriados, etc.[...] O professor que atua individualmente não tem controle sobre certas variáveis de organização escolar que são competência da coletividade [...] (2000, p. 196).

Ao não existir nenhum tipo de registro e combinação coletiva, os professores sequer têm condições de identificar com clareza quais foram os conhecimentos trabalhados pelos colegas. Por isso, a cada início de ano, sobretudo quando ocorre uma troca entre o grupo de professores que atendem as turmas, é necessário

realizar uma avaliação diagnóstica para descobrir quais foram os conhecimentos construídos, para depois seguir com o planejamento ensejado por cada docente. Ainda que uma discussão e sistematização coletivas não garantam que os alunos alcancem os mesmos níveis de conhecimento, ou que os professores trabalhem da mesma forma, ao se pactuarem alguns entendimentos, tende a ser erguido um trajeto formativo também mais compartilhado, uma vez que o horizonte a que se quer chegar foi projetado coletivamente. Neste sentido, Sacristán acrescenta

Do ponto de vista da eficácia da conquista de certas metas dos currículos, é preciso considerar que boa parte dos seus objetivos gerais deve ser abordada conjuntamente por todos os professores nas diversas etapas educativas ou através de diferentes áreas ou disciplinas curriculares. Os resultados mais decisivos da educação têm a ver com objetivos nos quais todos os professores deveriam se ocupar [...] (2000, p. 195)

Ademais, as percepções da professora sobre o que seriam conhecimentos básicos da Matemática, por exemplo, ficam represadas no território individual, ficando alijado justamente um debate tão premente no campo curricular e educacional: afinal quais são os conhecimentos considerados valiosos para o grupo de alunos com o qual se trabalha?

Trechos das entrevistas com a professora de Língua Portuguesa e com o professor de Música trazem ainda dois outros pontos importantes sobre os efeitos da ausência de uma organização curricular institucional sobre o planejamento dos professores.

Pesquisadora – Quero entender um pouco sobre o processo...Vamos desde o princípio: como acontece aquele planejamento no início do ano?

Professora Renata (Língua Portuguesa) - Este ano se pensou em alguns temas. Por exemplo: vou pensar agora num exemplo que está mais perto. No mês de setembro agora se pensou em trabalhar a questão do gaúcho. Então pensamos: quem sabe o prof. Rodrigo que é de História trabalha mais os aspectos históricos [da Revolução Farroupilha]? A Renata que é de Português pode trabalhar os contos gauchescos....A Filosofia pode....enfim...Daí as pessoas tentam se encaixar dentro deste tema maior.

A fala da professora de Língua Portuguesa sugere que a inexistência de uma organização curricular institucional abre espaço para que o planejamento e a prática curricular dos docentes sejam viesados por uma série de assuntos e projetos de natureza diversa. Dentre eles, surgem propostas de trabalho a partir de datas comemorativas do calendário civil, como citado no fragmento, prática historicamente

conhecida que impõe algumas reflexões. Ao se seguir a perspectiva episódica de algumas datas do calendário civil, algumas discussões prementes simbolizadas através de algumas datas, que exigem um trabalho sofisticado de estudo e reflexão, podem ser tratadas da mesma forma: de maneira superficial e celebrativa. O exemplo novamente reforça a tese de que o planejamento dos professores fica desguarnecido de uma firmeza pedagógica, pois afinal todas as decisões permanecem em aberto. Neste retrato, uma vez mais os educadores parecem procurar pontos de convergência para os seus trabalhos, algo mais crível que lhes conceda um certo eixo em torno do qual possam alinhar suas disciplinas.

Desta forma, o espaço que seria ocupado por uma construção escolar permanece, assim, exposto e vulnerável, de modo que iniciativas aleatórias se revezam ocupando parcialmente e temporariamente esta lacuna. Exemplifico. Durante o período da pesquisa, uma iniciativa de um grupo de pessoas ligadas à cultura cinematográfica, com apoio da Secretaria de Cultura, buscou a escola para realizar um projeto. Em síntese, o projeto buscava promover a cultura do cinema e a escrita através de oficinas desenvolvidas com todas as turmas dos anos finais com análise de filmes e posterior escrita de roteiros autorais. Com bastante apoio da supervisão escolar e boa aceitação dos professores, que cederam diversos de seus períodos de aula, o projeto foi acolhido e desenvolveu-se ao longo de todo o semestre, com periodicidade variável – às vezes semanal, às vezes quinzenal e às vezes com um intervalo de tempo maior. Acompanhei algumas das oficinas e chamou atenção o fato dos alunos estarem na sua maioria bem envolvidos e apresentarem, ao final, produções textuais qualificadas e extensas, algo não identificado nas demais aulas assistidas, quando qualquer solicitação de escrita era rechaçada pelos estudantes. O grupo propositor da ação disponibilizou materiais escolares (cadernos, lápis e borracha) para os alunos e apresentava-se sempre com um rico acervo de recursos visuais. O projeto, bastante organizado e bem executado, conseguiu envolver os alunos e de fato oportunizou aos estudantes algumas aprendizagens relevantes.

Tal relato do diário de campo ilustra como, com alguma facilidade, iniciativas de diversas proporções e naturezas podem ocupar o vazio deixado pelo currículo da escola. Neste caso, dado o envolvimento e os resultados da atividade, pode-se considerar como algo que agregou positivamente às aprendizagens dos alunos, porém não há garantias de que ações pensadas e organizadas fora da escola

sempre apresentem resultados satisfatórios. Ademais, reforço que o fato dos professores não terem participado desse planejamento, deixando aberto o espaço de atuação no campo do currículo, requer cautela e reflexão.

Notemos que gradativamente os professores incorrem num processo de perdas de algumas habilidades fundamentais ao trabalho docente. Participar da construção e planejamento curricular e todos os debates que envolvem esses processos são atos técnicos, políticos e pedagógicos, estruturantes para o trabalho e para a identidade docente. Conforme Apple:

As escolas são locais de *trabalho* dos professores, algo que, com bastante frequência, esquecemos. Entretanto, modificações na forma curricular [...], têm um profundo impacto também sobre esse trabalho. (APPLE, 2002, P. 47-48)

O planejamento curricular é fulcral tanto para os alunos, os quais são os sujeitos que sofrerão as consequências desta práxis, quanto para os docentes, que movimentam e fortalecem nesse processo sua agência enquanto intelectuais da educação. Ao se retirarem desse movimento – ou ao serem retirados, em algumas situações – de forma individual ou coletiva, são potencializados processos que Apple caracteriza como *desqualificação e requalificação do trabalho docente* (APPLE, 2002). Apple explica que o processo de desqualificação está relacionado com a perda da “arte” da docência, com certa atrofia gradual de habilidades reflexivas e intelectuais, como as envolvidas no planejamento e a elaboração curricular, que pressupõe o exercício de conhecimentos técnicos e pedagógicos. Já a requalificação se dá à medida que ocorre gradativamente a substituição de algumas competências mais intelectuais por outras, como por exemplo, mais voltadas ao controle dos alunos ou ao gerenciamento das atividades.

É importante situar que Apple (2002) usa estas noções originalmente para examinar como algumas reformas curriculares capitaneadas por grupos direitistas alteram as dinâmicas do trabalho docente. Ocorre que, no contexto investigado, a desqualificação e requalificação do trabalho docente surgem a partir de práticas da própria escola, que repete a política curricular do vazio praticada em boa medida, até então, pela SMED ao não realizar processos mais substanciais de planejamento. Destaca-se que a escola incorre nessa contradição justamente ao se contrapor a pressupostos associados a propostas mais direitistas, de controle e padronização do

trabalho docente. Fica exposto o caráter complexo e contraditório que podem assumir algumas decisões escolares. Deste diagnóstico sobrevém um importante argumento desta tese que pondera sobre a importância de políticas curriculares que dialoguem e subsidiem o trabalho curricular nas escolas.

Nesse contexto examinado, alguns professores gradativamente abandonam práticas de planejamento reflexivo e participativo, em detrimento de planos individualizados, que não raro apenas expressam apenas as táticas para dar conta dos alunos em mais um turno de trabalho, dadas as inúmeras dificuldades por vezes impostas pelo território onde a escola se situa.

Por último, o relato do professor de Música também retrata um certo esgotamento profissional por conta da complexidade da tarefa de seleção e organização curricular exercida de maneira solitária.

Professor Antônio (Música) - A gente tem que estar sempre quase que inventando a roda. Como é uma disciplina que há pouco tempo está obrigatória no currículo, desde 2011, tem pouca coisa escrita sobre isso. Aí veio a lei. Mas mesmo assim a gente fica sempre se debatendo, procurando coisas...porque tu não tens uma linha pra seguir, entende? Como fazer? Então eu tento partir do que eles conhecem mesmo. [...] Mas assim...não vejo uma unidade. Eu falo isso com mais professores daqui. Eu sinto a falta disso em relação ao conteúdo e em relação a coisas práticas do dia-a-dia.

A analogia feita pelo professor entre a construção do currículo e a “invenção da roda” é uma caricatura interessante sobre como os professores se veem em relação a essa tarefa. O docente compreende a importância e a dimensão das escolhas curriculares, o que lhe imputa a *priori* uma grande responsabilidade. O professor deixa evidente a sua preocupação ante a uma falta de unidade e suporte. A situação da área de Música como disciplina escolar parece ainda mais complexa, pois não há experiências e conhecimentos acumulados suficientemente sobre o ensino escolar de Música, uma vez que é recente a sua entrada oficial no campo do currículo escolar. Assim, o professor não dispõe de outro recurso senão os seus próprios conhecimentos especializados e pedagógicos para realizar o seu planejamento curricular, tampouco de algum interlocutor com quem possa debater.

Num ambiente escolar onde os docentes precisam lidar com as reverberações contundentes do Efeito-Território (ANDRADE; SILVEIRA, 2013) sobre o seu trabalho cotidianamente, o individualismo profissional tende a expor ainda mais processos de tomada de decisão às influências segregadoras que o efeito-território pode assumir. Em contrapartida, a dimensão coletiva da profissionalização

amplia a possibilidade de “que o currículo possa ter maior poder de transformação social” (SACRISTÁN, 2000, p. 197).

Segundo Sacristán (2000), o individualismo profissional tem sido uma particularidade da forma social de exercer o trabalho docente. Este autor defende o exercício profissional coletivo dos docentes na construção curricular assentado em três argumentos principais: porque a) reúne maiores possibilidade de se traduzir em um plano eficaz, de qualidade; b) fornece suporte ao professor e melhores condições de lidar com dificuldades que não se limitam a ação atuação individual; e, por fim, c) um currículo coletivo tem maior poder de transformação social. Segundo ele:

- a) Do ponto de vista da eficácia da conquista de certas metas dos currículos, é preciso considerar que boa parte dos seus objetivos gerais deve ser abordada conjuntamente por todos os professores nas diversas etapas educativas ou através de diferentes áreas ou disciplinas curriculares. Os resultados mais decisivos da educação têm a ver com objetivos nos quais todos os professores deveriam se ocupar, pois não tem relação com a parcela singular da sua [...] área curricular.
- b) O professor que atua individualmente não tem controle sobre certas variáveis de organização escolar, que são competência da coletividade [...]. Um estilo individualista circunscrito à aula como espaço “natural” de trabalho se desenvolve e se firma dentro de um espaço estrito de problemas possíveis no qual só cabem alguns temas, algumas decisões, algumas opções pedagógicas e não outras.
- c) Finalmente, se o centro escolar se relaciona com a comunidade na qual está inserido, dentro de uma determinada Filosofia educativa e sócio-política, atendendo a sua cultura, aproveitando seus recursos e projetando-se nela, essas exigências pedem um plano particular do currículo que escapa às competências individuais dos professores. (SACRISTÁN, 2000, P. 195-197)

Ao me alinhar com as posições defendidas por Sacristán (2000) e Apple, (2002) argumento que o planejamento curricular compartilhado fornece um espaço ampliado de tomadas de decisão. Os trechos das entrevistas apresentados neste item evidenciam que a ausência de uma construção curricular da instituição depositou sobre os planejamentos individuais dos professores uma série de obstáculos, que afetam tanto as condições de trabalho do educador quanto a própria qualidade do planejamento curricular empreendido.

Ainda conforme Sacristán (2000), “a pedra angular da profissionalização dos professores está em entendê-la de forma coletiva” (p. 199). O autor acrescenta que

por esta razão é necessário superar a visão do exercício individual da profissão, como se o planejamento individual e as ações em sala de aula pudessem ficar salvaguardadas de debates e reflexões coletivas, por estarem alocados em espaço privado de “intimidade” do docente. Assim, ainda que a tradição histórica da experiência curricular tenha privilegiado certa relação vertical e isolada entre os professores e os documentos de referência sobre o currículo, a inserção dos princípios da Gestão Democrática no terreno escolar tensiona o rompimento deste isolamento e propõe que se preveja um plano coerente em nível de escola. (SACRISTÁN, 2000).

Nesta seção busquei examinar os modos pelos quais a existência ou a ausência de uma organização e reflexão curricular partilhada atuam como importantes elementos recontextualizadores que interferem de formas diversas no planejamento individual dos professores. A partir do próximo item analisarei que outros elementos foram identificados na pesquisa e que igualmente pautam os processos de planejamento dos educadores, a começar pelas influências das políticas curriculares multiescalares.

6.5 A ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES MULTIESCALARES SOBRE OS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS DOCENTES

Como vimos, a existência ou inexistência de uma orientação curricular no nível das escolas imprimiu algumas características no planejamento individual dos professores. Entretanto, em quaisquer das situações há um significativo espaço aberto que os professores terão de ocupar. Mesmo no caso da escola Figueira que apresenta aos professores alguns conhecimentos comuns que precisam ser desenvolvidos, a especificidade a ser estudada por cada área de conhecimento precisa ainda ser apontada. Logo, os educadores permanecem com boa parte da tarefa de definir quais saberes especializados serão desenvolvidos em cada ano.

A coleta de dados evidenciou que a seleção dos saberes específicos provenientes das diferentes áreas de conhecimento, sua sequência e organização ao longo do ano, é realizada de maneira bastante personalizada por cada professor

e com base em alguns elementos, dentre os quais estão documentos oriundos das políticas curriculares de diferentes escalas.

Na escola Figueira, todos os nove professores entrevistados mencionaram alguns materiais usados como referência para a seleção dos seus conhecimentos especializados, os quais estão vinculados a algum nível da política curricular, seja na esfera nacional, estadual ou municipal. Na escola Araucária, isso apresenta-se com menos força, tanto em relação ao número de professores que mencionou fazer uso destes materiais – neste caso seis professores – mas especialmente em relação ao poder que estes referenciais assumem na definição dos conhecimentos especializados.

Por ser um elemento recontextualizador comum às duas escolas, tratarei dele conjuntamente, trazendo os dados que revelam a sua interferência em ambos os estabelecimentos de ensino. Vejamos, então, a partir deste ponto como as políticas curriculares multiescalares atuam sobre os processos de tomada de decisão e planejamento dos docentes investigados.

Tomando o conjunto dos dezoito professores ouvidos, seis professores disseram fazer uso dos referenciais curriculares produzidos pela RME/POA, quatro dizem usar o livro didático como parâmetro para organizar parte da suas aulas, uma professora diz usar o material construído pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), um educador menciona o uso da BNCC como referência; outra professora leva em consideração os conteúdos previstos para a Prova Brasil e dois mencionam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os excertos das entrevistas que trago neste subcapítulo demonstram como esses materiais relacionados com diferentes políticas curriculares influenciam alguns dos processos de definição do currículo operado pelos educadores.

Os referenciais curriculares da RME/POA junto com os livros didáticos são os materiais de referência mais citados pelos professores. Os referenciais da RME/POA consistem no documento representativo da política curricular assumida pela SMED/POA nos últimos anos da gestão 2009-2016. Seu processo inicial de construção (2010-2011) contou com a participação dos educadores que foram reunidos por área de conhecimentos para discutirem os conteúdos de ensino considerados elementares. Depois de uma certa etapa, a construção do material foi assumida pela SMED. No estudo anterior por mim realizado (SANTOS, 2012), quando mapeei as políticas curriculares da SMED de 2004 até 2012, não havia sido

encontrado, naquele período, indícios de uma forte indução sobre o currículo a partir deste documento, mesmo porque, à época, sua finalização era recente e seu processo de conclusão contou com diversas controvérsias⁴⁰. Como já indicado, de 2012 até janeiro de 2017 a situação da política curricular da SMED permaneceu em grandes linhas inalterada. Não houve nesse intervalo nenhuma ação mais incisiva da mantenedora em torno dos referenciais da RME/POA. Em boa parte deste período (2012-2017) eu já atuava como supervisora pedagógica em uma escola desta rede e não houve, nesse ínterim, nenhuma formação pedagógica ou reunião de assessoria promovida por parte da mantenedora, em que esse documento tenha sido tratado. Os documentos chegaram até as escolas via correio e desse ponto em diante cada escola lidou com o mesmo de formas diversas. Daí que me causou certa surpresa ter sido este um dos referenciais mais citados pelos professores, conforme evidenciam os fragmentos a seguir. Minha hipótese inicial, depois corroborada pela análise dos depoimentos, é de que os próprios educadores foram ao encontro dos materiais, possivelmente motivados pelo fato de terem participado em algum momento desta construção. Na esteira dos argumentos que venho construindo, essa busca denota a necessidade que os docentes encontram de ter um interlocutor, um parceiro, que lhes ofereça algum suporte no processo de definição curricular. Os extratos a seguir referem o modo como alguns educadores utilizaram deste material no seu processo de planejamento.

Pesquisadora: Me conta um pouco sobre como que tu organizas a tua disciplina no ano letivo? Como tu organizas o que vai ser ensinado? Como que tu selecionas o que vai ser ensinado?

Professora Bianca (Matemática – Escola Figueira): A gente tem na escola essa listagem do que é trabalhado em cada ano-ciclo. [...] Na verdade foi uma reunião de discussão entre todos os professores de Matemática da RME. Essa listagem veio da SMED, é aquela listagem global.

Pesquisadora: Tu estás te referindo aos Referenciais Curriculares da RME?

Professora: Isso. A partir daquele referencial a gente olhou o que era pertinente e fez a divisão de todos os conteúdos esperados para, por exemplo, o terceiro ciclo. Depois vimos entre todos os conteúdos esperados pro terceiro ciclo o que era cabível à C10, o que era cabível à C20 e à C30.

Pesquisadora: Então, esses referenciais te ajudam, a planejar, a definir...

Professora: Na verdade ajudou quando a gente fez essa divisão, essa organização. Agora já tenho a noção do que eu tenho que trabalhar de específico em cada ano.

Professor Eduardo (Educação Física - Escola Araucária) - Procurei os referenciais curriculares do município quando eu entrei, pra ter um norteador, pra saber como se trabalhava aqui na RME, mas

⁴⁰ Os dados coletados na pesquisa anterior (SANTOS, 2012) revelaram que no processo de compilação final do material houve prática de plágio. A informação correu internamente entre as escolas, o que indignou alguns professores e desmobilizou outros tantos, que viram uma construção coletiva ser descaracterizada. A SMED buscou corrigir o problema, mas o documento já havia perdido aí alguma força.

claro que usei muito da minha experiência e do que vejo com os alunos em questão do que eles mais gostam também, pra tentar ser mais atrativo pra eles. Então é mais ou menos por aí.

Professora Renata – (Língua Portuguesa – Escola Araucária) - No início do ano da escola a gente senta. A gente tem uma indicação de conteúdos mínimos para dar conta e isso a gente vai adequando no decorrer.
Pesquisadora - Esses conteúdos mínimos, quem oferece eles? De onde eles vêm? De que material? De onde eles surgiram?
Professora Renata - Este material num primeiro momento veio da SMED. E aí obviamente que em reunião a gente reavalia e reorganiza de acordo com aquilo que a gente acha viável para este aluno, para esta comunidade. Aí os professores se reúnem por área e daquele material que a SMED mandou, se seleciona o que é relevante.

Os trechos acima ilustram como, apesar de não serem tomados verticalmente, os referenciais curriculares da RME possuem papel importante nas escolhas curriculares de alguns docentes. Aqui os referenciais cumprem a função de indicar de fato quais são os conhecimentos que precisam ser desenvolvidos por cada área. Deste modo, a seleção de conhecimentos possíveis para cada disciplina é definida pelo documento, que apresenta um acervo de opções. Aos professores cabe a tarefa de realizar uma subseleção e o ordenamento destes conteúdos, dentro de um escopo de possibilidades já estabelecido, como indicado, por exemplo, no trecho: *“a gente reavalia e reorganiza de acordo com o que a gente acha viável”*. Esta subseleção feita pelos professores também é balizada por outros elementos recontextualizadores. Entram em ação os saberes teórico-práticos dos docentes e a compreensão do que deve ser ensinado para um determinado grupo de alunos. Este último aspecto por sua vez é matizado por um outro fator em atuação que examinaremos adiante: o Efeito-Território que vai agir na definição do que pode e deve ser ensinado para determinados grupos sociais.

Os livros didáticos foram mencionados pelos professores de Língua Inglesa e História da escola Figueira, e de Filosofia e Geografia da escola Araucária como organizadores dos seus planejamentos. Entretanto, ao longo do período de coleta de dados verificou-se que apesar de não terem sido citados como materiais de referência para o planejamento curricular, também foram utilizados por quase todos os educadores em algum momento de suas práticas de ensino. As entrevistas apontaram que os livros na maioria das vezes desempenham a função de organizador do currículo, estabelecendo aos professores uma certa sequência dos conteúdos a serem trabalhados. Essa sequência, todavia, não é vista como rígida e comumente é entremeada por outros assuntos que não necessariamente estejam

previstos nos livros. Apenas para um professor, de Filosofia, o livro didático parece assumir a centralidade curricular, ao definir tanto os conhecimentos que devem ser desenvolvidos, quanto sua organização. Vejamos alguns trechos selecionados das entrevistas que se referem a esse aspecto.

Pesquisadora - Eu queria que tu me contasses um pouquinho sobre como tu planejas as tuas aulas. Como tu organizas o que tu vais desenvolver em sala de aula?

Professor Rodrigo [Geografia – Escola Araucária] - Em termos de conteúdo eu uso a sequência normal dos livros didáticos. Mas não me apego muito a isso. Eu uso mais para ter uma base e procuro sempre relacionar com uma coisa do momento que esteja acontecendo [...]

Professor Gilson [Filosofia - Escola Araucária] - Eu vou te dizer como foi comigo, quando cheguei na escola para dar aulas de Filosofia. Me disseram assim: “monta o teu currículo de filosofia”. Bem, eu sei que por lei tem que ser 80% dos conteúdos obrigatórios e 20% dos conteúdos transversais. A SMED não havia entregado os livros ainda para Filosofia, mesmo a gente pedindo. Mas por sorte uma das editoras mandou o livro pra eu escolher. E com aquele livro eu sei o que é o “tudo” da filosofia pra o Ensino Fundamental, daí eu tiro deste material o que é o tradicional, os conteúdos obrigatórios e dos alunos eu tiro que o que eu vou trabalhar em termos de temas transversais.

Professor Marcos (História – Escola Figueira) – Eu sempre planejo assim, pensando no ciclo todo: C10, C20, C30. Penso numa proposta considerando que o aluno vai entrar comigo na C10 e sair na C30. É um planejamento que leva esse processo em consideração. Dentro de cada ano eu traço alguns objetivos que eu acho mais importante. Eu penso em termos de construção de pensamento crítico, de saber ler um documento, saber ver uma imagem, coisas assim, que eles podem relacionar com a vida deles. Mais isso do que os conteúdos simplesmente. Então eu tento pinçar dos livros deles alguns conteúdos e atividades legais que podem ajudar para isso e também trago coisas de fora: filmes, documentos, etc.

Como pode ser observado o livro didático como elemento recontextualizador do planejamento curricular dos professores é apropriado de diferentes maneiras e intensidades. Apesar disso, a noção de que se trata de uma fonte confiável e adequada é compartilhada por todos os professores, o que ilustra tratar-se de um dispositivo da política curricular que também chega na escola com grande autoridade e legitimidade. A descrição do professor de filosofia, apesar de ter desviado do padrão de respostas oferecido pelos demais professores, é bastante emblemática na ilustração do poder que tais materiais podem assumir. Ao dizer que “o tudo” da Filosofia do Ensino Fundamental está expresso no livro didático, o professor tanto exprime a sua total concordância e confiança no material, como revela como facilmente algumas políticas curriculares travestem-se no imaginário docente como sendo o único conjunto de conhecimentos possível.

Apple (2011) manifesta preocupação com a naturalidade com que alguns dispositivos curriculares, especialmente os livros didáticos, são acolhidos e utilizados pelas escolas e pelos docentes.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.[...] Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo [...]. (APPLE, 2011, p. 71-72).

Para Apple (1999; 2011) os livros didáticos desempenham um papel de grande relevância na definição dos conhecimentos que compõe o currículo, cumprindo muitas vezes o próprio papel de currículo nacional, especialmente quando, como no caso do Brasil, por exemplo, os livros são avaliados e definidos por agentes do estado, por especialistas designados pelo Ministério da Educação⁴¹. Mesmo com a condição atual brasileira de recente construção da BNCC, o que dará ao Brasil um documento curricular padronizado com o qual todas as escolas terão de operar, sendo os livros submetidos ao crivo do governo federal que terão como parâmetro a BNCC, pode-se dizer que os livros didáticos tendem a ser um braço do currículo nacional, uma vez que necessariamente terão que cumprir o que por ela está designado para que possam ser aprovados. Assim, há acordo com os argumentos de Apple de que os livros-texto podem expressar em boa medida o currículo nacional e por isso aqui são entendidos como dispositivos representantes da política oficial. Neste processo está implicado um conjunto de questões que incluem desde interesses comerciais das editoras a disputas políticas e culturais em torno dos conhecimentos veiculados nos materiais.

Afora o uso mais efetivo do material como organizador do planejamento dos professores na sua dimensão epistemológica, política e pedagógica, nas observações em sala de aula verificou-se que esporadicamente a maioria dos professores faz uso dos livros, especialmente nas práticas pedagógicas de ensino, apesar de não terem mencionado nas entrevistas. Nestes casos, sua utilização se

⁴¹ Segundo Cassiano (2007) em 1995, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) passa a contar com recursos mais efetivos do governo federal e é criada uma comissão de avaliação dos materiais, composta por especialistas designados pelo governo que tem como tarefa definir quais serão afinal os livros que serão apresentados para a etapa de escolhas dos professores. São estes profissionais que examinam todos os materiais candidatados pelas editoras, que avaliam se serão aprovados ou excluídos da etapa de escolha dos docentes.

dá a partir de um processo de *decoupage*⁴², quando são extraídos dos livros-didáticos os textos, assuntos e atividades que pontualmente interessam aos docentes. Estes fragmentos são incluídos num processo mais elaborado de planejamento, podendo ganhar maior ou menor visibilidade. Para estes professores os livros não parecem desempenhar a mesma força direcionadora e são utilizados como um dispositivo a serviço do seu planejamento curricular e não o contrário. As falas demonstram que apesar de, na maioria dos casos, os livros não serem usados como principal organizador do planejamento dos professores, de fato trata-se de um elemento bastante presente tanto no processo de planejamento quando nas práticas pedagógicas de ensino.

Figuraram também entre o conjunto de referenciais oficiais utilizados pelos professores para construir os seus planejamentos: as orientações da política curricular do estado do Rio Grande do Sul e a já a própria Base Nacional Curricular Comum, que à época já havia sido tornada público pelo Ministério da Educação (MEC), numa primeira versão do seu texto. Os fragmentos testemunham o exposto:

Professor Arnaldo (Filosofia e História – Escola Figueira) Eu e o Marcos [ambos originalmente professores de história] lemos a BNCC também. A gente discutiu bastante as mudanças propostas. Teve uma polêmica enorme sobre a História e esse ano eu até resolvi mudar um pouco da ordem que eu trabalhava e incluí assuntos que eu não trabalhava tanto.

Professora Livia (Língua Portuguesa – Escola Figueira): Quando eu comecei a dar aula, usei os referenciais do Estado [da Secretaria de educação do Estado do Rio Grande do Sul]. Eu achei eles bem legais. Acho que esses documentos são muito importantes, porque tu não vais seguir aquilo à risca, mas quando eu comecei no Estado, nunca tinha dado aula. Daí, deu pra ter umas ideias com aquele material.

Novamente, os trechos evidenciam que os referenciais oficiais oriundos de diferentes níveis de poder do estado são parâmetros importantes para os professores, que os recontextualizam e ajustam no seu processo de planejamento, que, como estamos vendo, é composto por diversos elementos. No caso do excerto do professor Arnaldo, a discussão embutida na formulação da BNCC sobre o componente de História o fez inclusive repensar o modo como organizava o

⁴²*Decoupage* é uma técnica originalmente usada no artesanato onde para cobrir uma determinada superfície são extraídos pontualmente recortes de jornal, revista, papel, entre outros materiais, dando a aparência de incrustação, onde uma imagem que aparece com aspecto de totalidade é constituída na verdade de fragmentos de diversas fontes. Ver em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/d%C3%A9coupage>

conhecimento. A polêmica⁴³ a que se refere o professor envolveu concepções distintas sobre o ensino da História que vieram à tona desde as primeiras versões da BNCC. Professores e pesquisadores disputaram o campo da disciplina no que diz respeito, entre outras coisas, ao ensino cronológico dos fatos históricos ou uma abordagem não linear partindo de fatos presentes; uma maior ou menor ênfase sobre a História Antiga e Medieval global em detrimento dos fenômenos históricos sociais mais centrados no Brasil e na África, entre outros pontos divergentes. O que era considerado repertório básico para alguns, não era o mesmo para outros. Tais divergências não são pequenas e constituem um determinado modo de ver a história e compreendê-la. O debate mobilizou professores da área e antes mesmo de uma definição oficial, já provocou mudanças no modo como o professor de uma das escolas investigadas organizava o ensino da sua disciplina. O exemplo é bastante representativo da importância de debates qualificados promovidos pelas instâncias oficiais, que reverberam de muitas formas no espaço escolar.

A professora de Matemática da escola Araucária e a professora de Ciências da escola Figueira mencionam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como balizadores das suas das decisões.

Pesquisadora- E a tua disciplina, já que acaba ficando muito a critério dos professores, como tu selecionas e organizas os conteúdos?

Professora Rita (Matemática – escola Araucária)- Eu pego o que é mais ou menos o senso comum geral...digamos aqueles currículos básicos que tem do MEC, tento seguir isso.

Pesquisadora- Que currículos básicos?

Rita- Os PCNs, os livros, esses documentos...eu tento me guiar nisso pra ter uma sequência. [...] Então tem que pincelar os conteúdos. Tem que pensar no que será mais importante pra dar uma sequência, o que é pré-requisito pra uma outra coisa.

Pesquisadora- E tu levas em consideração mais os PCNs, os livros didáticos, então?

Rita- Olha..livro didático eu praticamente não uso. Uso pra um ou outro conteúdo. Não tem como seguir.

Pesquisadora- E aquele referencial da RME?

Rita- Aquele referencial da rede uma vez eu participei da organização, mas não teve um fechamento. Depois alguém fechou e mandou pras escolas. Aí nem soube mais.

Pesquisadora - Mas tu não usas então esse material? Tu sabes se a escola chegou a receber?

Rita- Não...não sei.

Pesquisadora: Como que tu organizas o conteúdo que vais desenvolver com a C30 ao longo do ano?

⁴³ Reportagens que circularam à época em site de grande circulação a respeito do assunto:
<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>
<http://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-apresenta-segunda-versao-da-base-nacional-comum-curricular.ghtml>

Professora Gisele (Ciências – escola Figueira): [Longa pausa para refletir] Isso aí é pela diretriz, no caso, da SMED.....[Nova pausa para refletir] E pelos próprios PCNs também (!). Porque tu tens nestes materiais uma direção que aponta como deve ser dividido [o conhecimento de Ciências].

Os PCNs são referidos pelas duas professoras como um lugar fundante de onde partiram as suas convicções acerca de quais são os conteúdos de ciências e Matemática que devem ser ensinados no Ensino Fundamental. Na ocasião das entrevistas, observou-se certa imprecisão das docentes ao se referirem aos documentos oficiais. Ambas sinalizam que recorrem “aos currículos básicos do MEC, aos PCNs” como uma categoria mais genérica para expressar uma referência mais legitimada do currículo oriunda das instâncias oficiais, mais ligadas ao âmbito nacional. Minha hipótese para tal posicionamento, especialmente por se tratarem de educadoras bastante experientes é que ao longo de sua vida profissional elas foram expostas a diversos documentos – tendo sido os PCNs possivelmente os mais relevantes – de tal modo que é difícil precisar de onde partiram as convicções por elas adotadas sobre o que é básico em suas disciplinas.

Os trechos indicam, entretanto, justamente por certa inexatidão ao referir os documentos, que a utilização dos materiais oficiais de referência não é algo realizado com frequência, que é (re)atualizado periodicamente, ao menos para estas educadoras. A partir dos excertos pode-se inferir que em dado momento estes materiais foram conhecidos ou consultados e foram de algum modo cristalizados, através de processos de legitimação, no acervo de referências das docentes, a ponto de serem apontados pelas professoras como sendo um certo “senso comum geral”. Este processo também está associado ao que Williams (1979) e Apple (2002; 2006) chamam de tradição seletiva. Este senso comum está relacionado com as disputas pela hegemonia dentro dos campos do saber, que colonizam o senso comum, fazendo com que os professores assumam uma convicção por trabalhar alguns conhecimentos, porque passam a ser entendidos como básicos. De algum modo, ao longo do tempo de docência as professoras foram envolvidas por estes discursos hegemônicos de suas respectivas áreas de conhecimento, convencidas tacitamente do que seria o básico, o senso comum destas disciplinas.

O último dispositivo de referência identificado que influencia o planejamento dos professores, ligado às políticas nacionais, foram as avaliações nacionais. A professora de Artes da escola Figueira e a professora de Matemática da escola Araucária mencionaram que os testes nacionais, neste caso a Prova Brasil, também

interferem nos seus planejamentos. Cumpre ressaltar que a Prova Brasil se constitui de uma avaliação bianual para verificar a proficiência dos alunos do quinto e do nono ano do Ensino Fundamental (respectivamente turmas de B20 e C30 no sistema ciclado de Porto Alegre) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Seguem os fragmentos dos diálogos:

Professora Rita (Matemática – escola Araucária) - A gente vai tentando entrar nos conteúdos básicos. Aí eu fico com dois corações porque sempre tem aquela coisa que tu tens que levar em conta: a realidade que eles estão X e o que é exigido deles. Porque a gente fica entre a cruz e a espada. De repente tem alguns conteúdos que eu trabalho porque eu sei que vão exigir deles fora daqui, mas que pra eles não faz nenhum sentido e que é muito difícil de abordar, é muito complicado, fica uma coisa assim meio sem nexos, né? Mas ao mesmo tempo eles estão fazendo Provinhas de IDEB, estão fazendo Provinha Brasil, estão fazendo “não sei o que” e são coisas que vão ser cobradas.

Professora Lurdes (Artes – Escola Figueira) - É mais ou menos esse conteúdo de geometria que eles exigem na prova de C30. Então se estabeleceu mais ou menos também esse conteúdo para C30 em Artes. Então eu tenho que estar com eles em dia. Este ano a gente não presta a prova. Mas eu já estou pensando em trabalhar os alunos que nem chegaram em C30 ainda, de forma que quando chegarem em C30 e passarem pela prova, eles tenham condições até de ir além do conteúdo da prova.

As duas falas ilustram que os planejamentos são constrangidos pela preocupação com as avaliações nacionais. É bastante evidente que ambas assumem incorporar certos conhecimentos, ainda que não faça muito sentido para elas, para que os alunos possam estar mais bem preparados para a prova. A expressão entre “a cruz e a espada” usada pela professora de Matemática ilustra bem a proporção do dilema que as professoras encontram ao ter que abrir brechas no seu planejamento para abordar minimamente o que é esperado nas avaliações. O conteúdo para as avaliações nacionais é enviado pelo MEC às escolas através das Matrizes de referência⁴⁴ das provas. Este material chega, geralmente, acompanhado pelos boletins de desempenho da escola nas últimas avaliações realizadas (que mostram os níveis de proficiência dos alunos e as metas a serem atingidas), pelos descritores das provas para estudo dos professores e pelos simulados que devem ser aplicados com os alunos.

Chamou atenção sobre o fato da professora de Artes mencionar a preparação para a prova, uma vez que esta disciplina não é contemplada pelo teste.

⁴⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>. Acesso em 19/06/2017

Questionada sobre o fato da prova Brasil avaliar apenas Português e Matemática, a professora justifica suas preocupações em adequar os conhecimentos para os testes, dizendo que toda a parte de geometria e trigonometria da área da Matemática envolvia também conhecimentos da disciplina de Artes. Em dado momento ela diz que inclusive faz combinações com os professores de Matemática para que iniciem juntos o assunto, de modo que os alunos possam ver o conteúdo simultaneamente em Artes e em Matemática. Ela acrescentou afirmando que a preocupação com a preparação para a Prova Brasil foi repassada pela equipe de supervisão escolar. A partir disso, incluiu estes conhecimentos no seu planejamento.

Os ajustes realizados pelas professoras em seus planejamentos em virtude da Prova Brasil corroboram os argumentos de Hypolito, Vieira e Leite (2012) que afirmam que as políticas de avaliação têm funcionado em muitas situações e contextos como dispositivos de controle e regulação do currículo e o trabalho docente, como mencionado no capítulo cinco. Segundo os autores, “[...] os exames e os sistemas de avaliação funcionam como reguladores das práticas curriculares e das decisões pedagógicas” (2012, p. 8). As falas das professoras expressam a sua preocupação com a prova e dimensiona o quanto o currículo acaba recontextualizado com base nas avaliações, de modo a incorporar ou priorizar conhecimentos que não estariam previstos inicialmente. O relato corrobora os argumentos dos autores e atesta que as políticas de avaliação nacional podem atuar como importantes elementos recontextualizadores do currículo. Ou seja, os exames podem influenciar parte do currículo, forçando-o a incorporar certos conhecimentos que estão contemplados nas avaliações.

Conforme Bonamino e Sousa (2012), estudos a respeito da aplicação das políticas de avaliação sobre as escolas, entendidas aqui como parte do sistema curricular, pois cumprem a dimensão do currículo avaliado, têm demonstrado que, acompanhadas de dinâmicas de responsabilização, tais políticas têm avançado no potencial de direcionar o *que, como e para que* ensinar. Além do currículo, conforme Ivo e Hypolito (2015) e Bonamino e Sousa (2012), as avaliações nacionais acabam modificando o próprio trabalho docente, uma vez que no bojo destas políticas opera a noção de *accountability* (BALL, 2012), ou de responsabilização dos indivíduos. De todos os educadores ouvidos, apenas a professora de Artes de uma escola e de Matemática da outra, mencionaram ajustar seus planejamentos curriculares em virtude dos conhecimentos previstos pela Prova Brasil. Porém, é importante destacar

que o ano de 2016, quando decorreu a coleta de dados, era justamente o ano de intervalo da aplicação da prova, o que significa que em 2017, por exemplo, talvez outros professores expressassem alguma preocupação com a preparação para os exames. Acrescento que, quando da entrada de novo grupo político à frente da prefeitura de Porto Alegre em janeiro de 2017, e dos novos gestores educacionais na SMED, conforme mencionado, os resultados das avaliações nacionais tomaram a centralidade dos discursos educacionais e foram usados como justificativas primordiais para a introdução das duras reformas que vem sendo impostas à RME/POA em 2017. Com isso quero salientar, que é previsto uma forte atuação da SMED no sentido de exigir das escolas um trabalho curricular mais aproximado das matrizes de referência das avaliações em reformas curriculares já anunciadas a grupos de supervisores pedagógicos.

Os dados apresentados nesta seção expõem que de fato as políticas curriculares cumprem um papel importante no processo de recontextualização curricular realizado pelos professores. Elas norteiam em boa medida o trabalho dos educadores, mas como nota-se nos excertos apresentados, não de forma vertical e mecânica. Há um espaço de atuação docente imprescindível, que seleciona, reorganiza e refocaliza os textos da política no seu próprio planejamento.

Destaca-se, portanto, a presença e influência de políticas multiescalares como elementos recontextualizadores. Tratam-se de orientações curriculares de âmbito nacional, estadual, municipal e ainda aquelas forjadas pela própria escola, que se oferecem aos educadores, que por sua vez as reordenam num formato que lhe é próprio. Os achados vão ao encontro dos argumentos Ball e Mainardes (2011) que afirmam que as políticas fluem através de incontáveis capilaridades, que as colocam em permanente movimento. Assim, diferentes políticas educacionais e curriculares, que se originaram em contextos distintos, acabam circulando no território escolar, num confuso e emaranhado conjunto de textos e orientações aos professores.

Sobre a dispersão e simultaneidade das políticas multiescalares no espaço escolar, Ball (2012) afirma que elas "falam" de forma diferente para diferentes grupos na escola. Algumas se agrupam e se reforçam mutuamente, enquanto outras se sobrepõem, outras colidem, geram contradições, incoerências e mesmo confusões. De fato, conforme os trechos evidenciaram, os professores se apropriam das políticas de formas diversas extraíndo partes de umas, conectando a outras,

usando a lógica de organização curricular de uma, utilizando a própria base curricular de outra. Portanto, o processo de recontextualização curricular dos professores não pode ser visto com base em uma política apenas. Há que se considerar que os educadores estão expostos a muitas orientações das políticas curriculares, que são ajustadas de formas diferentes por cada docente.

Ball (2012) afirma que em qualquer tempo há centenas de políticas em circulação nas escolas, dentre as quais encontram-se também diversas destinadas ao currículo ou que indiretamente afetam este campo. Em pesquisa por ele realizada em quatro escolas do contexto Inglês, ele identificou cerca de cento e setenta (170) diferentes políticas educacionais em disputa no espaço escolar. Os dados encontrados neste presente estudo já localizam, apenas nestas escolas, uma influência de seis políticas curriculares de diferentes origens: os referenciais curriculares da RME/POA, os referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul, a BNCC, as diretrizes para as avaliações nacionais, os PCNs e os livros didáticos. Por certo, se fizermos um mapeamento semelhante em ambas as escolas considerando todas as políticas educacionais que interpelam as escolas municipais de Porto Alegre, chegaríamos a um número também expressivo. Isso nos permite afirmar que os planejamentos curriculares são construídos através de construções híbridas, que levam em conta essa teia complexa de políticas que envolve a escola.

Lopes (2005) também nesta perspectiva afirma que as políticas se misturam de maneira difusa, complexa e por vezes contraditória. Neste sentido ela afirma que:

São orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de órgãos estaduais e municipais e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares. (LOPES, 2005b, p. 4)

O uso dos livros didáticos – aqui também entendidos como política curricular, uma vez que estão diretamente envolvidos em disputas pela definição de um conhecimento oficial (APPLE, 2000) e oferecem de algum modo uma seleção de conhecimentos aos professores – neste contexto parece obter o mesmo *status* que as demais políticas curriculares identificadas. Em outras palavras, não são utilizados de maneira *top-down*, ou inequivocamente. Os livros são também apropriados e refocalizados pelos professores de modo a tornarem-se mais uma referência utilizada no processo customizado de planejamento dos professores.

Assim, o processo de planejamento vai se constituindo em uma bricolagem de elementos, dentro dos quais localizam-se as orientações oficiais expressas em documentos de referência e mesmo nos livros didáticos. Os professores artesanalmente importam e deslocam partes dos textos das políticas que ajudam a compor o planejamento, a recontextualização curricular que empreendem. Conforme Lopes (2005), os textos oficiais são fragmentados ao circularem no ambiente educacional. Nesse processo, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de outros textos, e nesse movimento originam novos textos curriculares.

Novamente o conceito de recontextualização é fecundo para entender esse processo. Trata-se na verdade de uma dupla recontextualização. Primeiramente a política é remodelada, refocalizada e reinterpretada pelos professores. Posteriormente ela é integrada a outros elementos diversos que compõe o planejamento do professor, fazendo surgir por fim uma nova construção curricular que é o resultado da recontextualização protagonizada pelos docentes.

6.6 SABERES DOCENTES COMO ELEMENTOS RECONTEXTUALIZADORES DO PLANEJAMENTO CURRICULAR

Acredito já ser possível identificar até aqui que os processos de recontextualização curricular realizados pelos professores são bastante complexos e levam em conta um conjunto de elementos. Além do currículo da instituição e das políticas curriculares influenciarem as escolhas dos professores, os achados evidenciaram que há algo singular de cada educador que também incide sobre as decisões curriculares. Esta particularidade trata-se, pois, dos saberes construídos e aplicados por cada docente. Ainda que pareça esta uma constatação um tanto óbvia, quero argumentar nesta seção a partir de alguns autores, que ela não é simples. As formas como estes saberes se apresentaram nas entrevistas foram distintas, o que gerou também formas distintas de recontextualização curricular. A partir de Tardif (2002) passei a interrogar: que saber é esse? Qual é o seu papel da definição e na seleção dos conhecimentos escolares?

As manifestações dos professores mais identificadas com este elemento variavam em relação a sua natureza, estando ora mais conectadas a um conhecimento mais especializado, ora mais vinculadas com saberes adquiridos através da experiência profissional acumulada, ora referiam-se a saberes construídos especificamente pelas relações com o local de atuação. Estes saberes também configuraram um certo modo de planejar e executar o currículo.

Sendo um dos objetivos deste estudo analisar e compreender a forma de atuação dos elementos recontextualizadores sobre os processos curriculares, para além de mapear estes saberes era necessário identificar a suas constituições e o modo como incidem sobre o planejamento e sobre as práticas curriculares de ensino. Para isso, além da teoria já apresentada, as formulações de Tardif (2002) e Zeichener e Liston (2010)⁴⁵ auxiliam na análise sobre as formas de atuação destes saberes.

Para estes autores, o saber docente não se restringe a conhecimentos de natureza teórica ou técnica-profissional, mas envolve uma composição de compreensões adquiridas através das experiências pessoais e profissionais vividas.

Tardif (2002) vai ao encontro do conceito de análise relacional (APPLE, 2006), estruturante para este trabalho e das teorias curriculares a partir das quais compreendo o currículo, ao afirmar que os saberes docentes não podem ser vistos em separado das outras dimensões do ensino, nem das condições de exercício da profissão docente em um determinado local. Para este autor o saber docente não é uma categoria autônoma e facilmente identificável, separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas que circunscrevem os professores. Segundo ele

[...] não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, P. 8)

⁴⁵Zeichner e Liston (2010) se baseiam nos estudos de Handal e Lauvas (1987) que primeiro propuseram uma abordagem teórica para entender a estrutura dos saberes docentes, tomados não como objeto único, mas como uma composição de diversos saberes. Ver: HANDAL, G.; LAUVAS, P. (1987). *Promoting reflective teaching*. Milton Keynes, UK: Open University Press

Desta feita, da mesma forma como venho examinando as práticas curriculares, situando-as no quadro social mais amplo, os saberes docentes também não podem ser compreendidos como uma categoria estanque, que se satisfaz com a definição de saber como sendo as compreensões teórico-práticas individuais de cada professor. Tardif (2002) e Zeichner e Liston (2010) submetem o saber docente a algumas lentes teóricas que dão visibilidade aos seus matizes, cuja compreensão é central para a análise das complexas formas como os professores se colocam em relação ao planejamento curricular e suas práticas de ensino.

A concepção proposta por Tardif (2002) sobre o saber docente busca evitar os polos do que ele denomina de *mentalismo e sociologismo*. Ele postula que o saber docente seja entendido como a articulação entre processos cognitivos individuais – associados às experiências particulares dos professores – e aos aspectos sociais que também configuram estes saberes.

O risco do mentalismo, conforme o autor, envolve compreender o saber docente exclusivamente como processos mentais cognitivos, pertencentes a cada indivíduo. O saber docente seria, assim, puramente uma atividade subjetiva e individual de pensamento. Tardif (2002) contrapõe essa visão focada nos processos individuais, afirmando que o saber docente é um saber social, baseando-se em cinco argumentos principais.

Primeiramente, segundo o autor (TARDIF, 2002), esse saber é social porque é compartilhado por todo um grupo de sujeitos que trabalham numa mesma instituição, portanto, não é um saber privado, particular, puramente. Em segundo lugar, porque a posse, utilização e os significados desse saber são construídos nesse ambiente, na relação com os outros agentes. Trata-se portanto de um conhecimento produzido e compartilhado socialmente. Em terceiro lugar caracteriza-se por um saber social porque o centro desse saber, as compreensões sobre ser professor (saber-ser) e como ensinar (saber-fazer), se referem às práticas sociais efetivamente. Em quarto lugar, o saber docente está sujeito também às mudanças históricas e sociais. Ou seja, os conteúdos do saber docente variam e se transformam conforme o tempo histórico e as mudanças sociais que afetam a educação. Por fim, o saber docente justifica-se como sendo um saber social e não uma propriedade adquirida individualmente porque ele é lapidado e modificado ao longo de um processo de socialização profissional. Em outras palavras, refere-se a um conjunto de disposições que vão sendo ampliadas e remodeladas

permanentemente através das experiências profissionais que são vivenciadas. (TARDIF, 2002).

No outro extremo, encontra-se o risco do *sociologismo*, que consiste em tomar o saber docente apenas como produção social, eliminando por completo a contribuição dos atores, suas experiências e seus processos particulares de formação. Nessa perspectiva o saber real e individual dos atores, oriundos de suas vivências e processos formativos particulares seria subjugado aos saberes sociais, o que tiraria a agência dos sujeitos e a própria capacidade de transformação da docência a partir de novos processos formativos. (TARDIF, 2002).

É no equilíbrio entre esse par, que assenta-se a compreensão de saber docente proposta por Tardif. Em síntese:

O saber dos docentes é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. [...] Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes deles*. (TARDIF, 2002, P. 11-12).

Fica claro até aqui que os saberes docentes não se referem apenas aos conhecimentos a serem transmitidos, mas sim a uma composição complexa que envolve saberes de diferentes naturezas e fontes. A prática curricular desempenhada pelos professores, será, pois, mediada pela atuação destes diferentes constructos que constituem os saberes docentes.

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes precisam ser concebidos “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da *formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais*” (p. 36, GRIFOS NOSSOS). Nesse sentido, trata-se uma composição sedimentada por diversos fatores, que tornam os saberes docentes plurais, personalizados e heterogêneos.

É, pois, a partir desta concepção, adiante a ser complementada com as formulações de Zeichner e Liston (2010), que examino os saberes docentes identificados nos processos curriculares protagonizados pelos professores.

Abordarei os diferentes sedimentos que compõem o saber docente a partir deste ponto já apresentando os dados que vão encontro dessas formulações. Em todas as entrevistas realizadas há trechos que indicam a presença dos saberes

docentes como elementos recontextualizadores que atuam sobre o planejamento curricular. Assim, dentre os dados coletados associados à categoria analítica *saber docente*, extraí alguns mais facilmente identificados com as tipificações propostas pelos autores. Ao apresenta-los procuro conjuga-los com as formulações dos autores, desdobrando o processo analítico.

Para Tardif (2002), *os saberes oriundos da formação profissional* são compreendidos como o conjunto de saberes adquiridos nas instituições de formação de professores, nos campos específicos das ciências voltadas à educação. Envolve um conjunto de matérias em nível superior de formação inicial ou continuada, em geral, que nos habilitam a tornarmo-nos docentes, entre elas: as disciplinas pedagógicas, as didáticas, as práticas de ensino, os fundamentos sociológicos e históricos da docência, entre outras. Estes saberes construídos nos espaços legitimados de formação, sobretudo nas instituições de ensino superior e programas de pós-graduação, fornecem um lastro epistemológico e ideológico que se traduzem em um saber-fazer que orientarão em boa medida as práticas docentes. O trecho a seguir ilustra o modo como o saber adquirido através da formação do educador, interfere em algumas decisões curriculares:

Professor Rodrigo – (Geografia – Escola Araucária) - Eu uso mais [os livros didáticos] para ter uma base e procuro sempre relacionar com uma coisa do momento que esteja acontecendo e um pouco daquilo que eu acredito que acho que deve ser o nosso papel, estimular o pensamento nos alunos, a criatividade, o uso da imaginação e do pensamento mesmo. Eu sempre penso de não apresentar tudo, explicar tudo bem explicadinho, porque é importante a construção do aluno. Então a minha preocupação é sempre de apresentar coisas que levem ele a determinado raciocínio, ao invés de apresentar a matéria toda explicada, porque *eles* precisam construir, porque essa foi a minha formação, é assim que eles aprendem mesmo.

O professor evidencia que o seu planejamento leva em conta os objetivos de aprendizagem que prevê para seus alunos. Quando afirma que se preocupa em deixar que o próprio aluno construa suas hipóteses e seu conhecimento, indica nesse aspecto alguns pressupostos das teorias de aprendizagem, especialmente das vertentes que colocam o aluno como centro do processo de construção do saber. Os conhecimentos selecionados, a forma de sua organização e a apresentação dos mesmos, tanto no planejamento curricular quanto nas práticas de ensino, levam em conta essas teorias. Ao final do trecho, ele mesmo explicita que este formato que assume o seu planejamento foi construído através de sua formação.

A professora de Ciências da escola Figueira também ilustra a forma como o saber decorrente de sua formação orienta uma boa parte do seu planejamento.

Professora Gisele (Ciências – escola Figueira) - Muitas coisas eu já tenho na minha cabeça de como precisam ser trabalhadas.

Pesquisadora: Tu dizes a partir da tua formação ou da tua experiência?

Professora:[...] Isso eu estudei nas disciplinas sobre ensino de ciências na FACED, ali na UFRGS. Foi muito bom. Nós estudamos sobre a estrutura e funcionamento do ensino, aquelas cadeiras todas.

Os *saberes disciplinares* são também adquiridos nos espaços de formação docente, mas não exclusivamente, e estão relacionados com as áreas especializadas do conhecimento que foram historicamente definidas como conhecimento escolar. Tratam-se das noções sobre os diferentes campos de saber, sobre as diferentes disciplinas escolares (História, Literatura, Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, etc.). É, pois a gramática específica a cada área, o saber específico das disciplinas escolares. O excerto a seguir evidencia que o planejamento curricular da professora é amplamente baseado no seu conhecimento especializado sobre a área das Linguagens e Literatura.

Professora Livia (Língua Portuguesa- Escola Figueira) - Eu começo sempre pelo texto. Eu gosto de trabalhar com gêneros. Então eu parto daqueles gêneros, escolho texto, e aí vou pras atividades. Isso é uma coisa meio que diferente da maioria dos professores mais antigos, porque eles trabalham em cima de um currículo gramatical e eu não gosto de trabalhar gramática, porque eu não acho produtivo sabe. Então eu não priorizo a gramática. Aí na hora de fazer o planejamento eu penso em eixos para cada ano. Na C30, como eles vão ver muita literatura no ensino médio, o conto pra mim é a base do que eles têm que ter.

Pesquisadora – Tu optaste por priorizar na C30 os contos, então?

Professora Livia: Sim. E a escrita. Daí, no final do trimestre eu pego todo material deles, dou uma olhada no que eles têm de problema [na escrita]. Por exemplo: parágrafo. Parágrafo eles não fazem. [...] Aí como é que eu vou dar análise sintática, se eles não sabem fazer um parágrafo? Escrever um texto eu acho muito mais importante do que identificar o sujeito.

Aqui o saber especializado proveniente da formação específica na área de Letras/Literatura orienta algumas escolhas curriculares. Este saber mais técnico a faz iniciar o trabalho a partir da unidade textual e não gramatical, por exemplo. O conhecimento da professora sobre a disciplina produz inclusive um planejamento em certa medida dissonante de um senso comum que se costuma encontrar nas disciplinas de Linguagem, que resguardam profunda preocupação com o ensino mais clássico, associado à gramática. Convém destacar que esta professora especificamente possui mestrado na área de Literatura. Deste modo, o

conhecimento adquirido respalda em grande medida as decisões curriculares que ela toma. Cumpre ressaltar o papel do conhecimento especializado no planejamento curricular e a potência que ele pode adquirir nos processos de tomada de decisão. Como veremos adiante, o saber experimental que traz consigo valores fundamentais por vezes contraditórios, tende a se sobrepular sobre os demais saberes em algumas condições, especialmente ao longo da carreira docente quando novos processos de formação continuada não ocorrem. Nesse cenário os processos de formação continuada tornam-se fundamentais para que os saberes docentes não sejam completamente tomados pelo saber da experiência.

Uma outra porção dos saberes docentes, segundo Tardif (2002), advém dos *saberes curriculares*, que compreendem também as noções sobre o que é o currículo escolar e sobre como este deve ser construído e executado no espaço escolar. Envolve também o conhecimento comumente adquirido em processos de formação especializada sobre as diretrizes oficiais, sobre a legislação específica que impõe algumas orientações sobre o que deve ser ensinado em cada modalidade de ensino. É, portanto o conhecimento que o professor possui acerca do que deve ser ensinado e seu conseqüente processo de ensino. A professora expressa no fragmento a seguir que sua organização curricular também decorre das informações que acumulou sobre como deve ser organizado o ensino de ciências.

Pesquisadora: Como que tu organizas o conteúdo que vais desenvolver com a C30 ao longo do ano?

Professora Gisele (Ciências): Nós como professores de Ciências temos o que nos orienta. Por exemplo: na B30 nós vamos estudar água, solo, o ar; na C10 a gente vai estudar os seres vivos, na C20 corpo humano, na C30 a física e química. Então esses parâmetros curriculares e as diretrizes da SMED também vão apontar isso que eu tenho que trabalhar na minha área.

Estes convicções curriculares mencionadas pela professora acerca do que deve ser ensinado especificamente em cada ano, também são fruto de um processo de tradição seletiva. A certeza que a professora possui de quais conteúdos precisam ser desenvolvidos também é fruto de uma longa vivência profissional, na qual por diversos processos foi convencida sobre os conhecimentos que deve trabalhar, sua sequência, e organização. Esse consenso não é dado *a priori*, ele é o resultado de disputas dentro do campo especializado do conhecimento por diferentes vertentes de pensamento. Assim o saber curricular também é o terreno mais fértil para a atuação de processos de tradição seletiva (APPLE, 2006; WILLIAMS, 1979), como

vimos no capítulo cinco. O processo de tradição seletiva se desdobra em três problemáticas sobre o saber curricular. Ele interfere na (1) seleção do que será considerado conhecimento escolar dentre toda uma sorte de conhecimento de uma determinada área; na (2) organização e (3) na distribuição deste conhecimento para grupos sociais particulares. Assim, algumas assertivas acerca do que deve ser o conteúdo escolar de determinada área do conhecimento foram construídas não por grandes estudos e debates especializados, mas por processos de tradição seletiva.

Deste modo, para além do conhecimento que os professores possuem a respeito da organização escolar do conhecimento, oriundo de formação especializada, certas convicções curriculares são assentadas através de processos sutis de disputas pelo conhecimento dentro de cada área e entre os diferentes grupos sociais. (APPLE, 1999, 2006).

Dentre os dados coletados, uma grande porção de relatos associados ao saber docente, esteve conectada ao último constructo do saber docente, na perspectiva de Tardif, *o saber experiencial*. Segundo Tardif (2002) os saberes *experenciais* moldam um determinado saber-fazer e saber-ser a partir das experiências profissionais reais acumuladas, que originam-se da prática cotidiana do exercício da docência. Segundo o autor, esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Os trechos a seguir ilustram como a experiência repetida dos docentes diante de determinadas situações, gerou algumas concepções que produzem, por sua vez algumas formas específicas de planejamento curricular.

Professora Bianca (Matemática – Escola Figueira) –Infelizmente a gente vê que a cada ano a gente consegue menos a atenção dos alunos e por menos tempo. Parece até que tem várias pesquisas sobre isso. Então eu tento fazer menos explicação e planejo mais exercícios de fixação do que o contrário.

Professor Ronaldo (História – Escola Araucária) - A sugestão que eu daria pra nova geração dos professores é se afastar do currículo engessado e trabalhar quase 100% de coisas que sejam da vivência deles. Nesse meio tempo, tentar buscar umas discussões curriculares e fazer muito exercício, isso é o que estou enxergando. Tem turmas que tu consegues no máximo 10 min de atenção e acabou, mas tem turmas que tu consegue falar o período inteiro. Mas depende da turma. A sugestão que eu dou é mais exercício, mais lúdico e um pouco menos de fala porque esta é uma geração que tem cada vez menos atenção.

Os dois trechos de professores de escolas diferentes indicam que as suas experiências de ensino com os adolescentes evidenciaram que o tempo de atenção a aulas mais expositivas vem se reduzindo. Essa assertiva não provém de uma

formação formalmente adquirida, mas sim da prática cotidiana da docência com estes jovens, e possui ainda assim, para eles, a mesma validade que os demais conhecimentos técnicos que os constitui. A partir desta aprendizagem originada no exercício da docência elas passam a ajustar seus planejamentos e aulas de modo a contemplar mais exercícios.

Zeichner e Liston (2010) identificam os saberes docentes como “*Teorias Práticas dos Professores*⁴⁶”, as quais envolvem os pressupostos teórico-práticos que orientam em boa medida diversas das decisões e práticas dos docentes. O uso conjugado das expressões “Teorias + Práticas” denota a compreensão que também estes autores possuem de que estes conhecimentos são adquiridos desde a formação acadêmica e profissional dos docentes, e também a partir de um conjunto de experiências, crenças e valores que os sujeitos formulam ao longo de sua vida e que são (re)significados no exercício docente. Este conhecimento de caráter mais prático, possui, entretanto, a mesma ou maior força do que os saberes adquiridos em instâncias mais formais, sobretudo, porque se origina e ganha sentido na experiência real e concreta dos docentes, atuando inclusive na construção de um senso comum sobre a docência.

Zeichner e Liston (2010), assim como Tardif, afirmam que a estrutura das Teorias Práticas dos professores é constituída por substratos que se inter-relacionam e se chocam muitas vezes, tornando-os, inclusive, contraditórios, em muitos momentos. Estes autores agrupam também os saberes docentes em três modalidades: *experiências pessoais, conhecimentos adquiridos/transmitidos e valores fundamentais*⁴⁷. Em grande medida o que Zeichner e Liston definem como experiências pessoais e conhecimentos adquiridos vão ao encontro do que Tardif denomina de saberes experienciais e saberes mais relacionados com a formação técnica-profissional dos professores.

O acréscimo de Zeichner e Liston para a discussão se dá por conta do elemento *valores fundamentais* como mais um componente dos saberes docentes. Esse conjunto de valores que definem o modo como enxergamos a nós e o mundo e que configuram um determinado modo de agir, também é constituído pelo senso comum. De acordo com Gandin e Hypolito:

⁴⁶Teachers’ Practical Theories.

⁴⁷Personal experiences, transmitted knowledge and core values.

No senso comum reside a origem da maioria das ações do dia-a-dia; ele é formado pelas crenças – contraditórias muitas vezes – que fundamentam os processos de decisão cotidiana. [...] O senso comum não é algo puramente racional. Tampouco é produto de uma crítica e de profunda análise da realidade – é algo mais *visceral* [...]. O senso comum é formado por diferentes posições ideológicas [...]. (2003, p. 71 e 72)

Estes valores fundamentais diferem dos saberes experienciais propostos por Tardif (2002), uma vez que estes últimos se configuram em saberes sobre a docência construídos e validados pela prática. Os valores fundamentais, conforme Zeichner e Liston (2010), não englobam apenas elementos relacionados à docência, mas também a própria visão de mundo dos educadores, o senso comum, suas concepções políticas e ideológicas pessoais, acerca da educação, do público atendido, das funções que deve desempenhar, entre outras. Sobre o entendimento de visão de mundo, Gandin (1997) acrescenta:

Visão de mundo é a forma como entendemos a sociedade em que vivemos, são as crenças que orientam a nossa ação. É constituída pela leitura que fazemos do mundo onde vivemos, pelas formas como organizamos nossa ação no mundo que vivemos e pelos ideais que temos em relação ao como o mundo deveria ser. Tem, portanto, elementos de juízo e de vontade, ambas nas mais diferentes graduações e profundidades. [...] Nenhuma das visões de mundo, ao contrário do que se poderia pensar, é passiva. São sempre ativas nos sujeitos, independente de onde ela foi desenvolvida e se está explicitada. Todos baseamos nossa ação cotidiana em visões de mundo. Daí a importância de refletir sobre esta questão em educação. Se esta visão de mundo não é auto-reconhecida, consciente, autoconstruída, ela sempre está constituída de valores e crenças da cultura dominante. (p. 4-5)

Este componente do saber docente descortinado por Zeichner e Liston (2010), os valores fundamentais, revela a porção deste saber que é amplamente orientada por princípios ideológicos, conforme a noção de ideologia discutida no capítulo três desta tese. Tais pressupostos se apresentam, sobretudo, engastados num senso comum sobre a educação e a docência, que adquire ares de verdade, porque se conecta com experiências reais vividas pelos sujeitos. É por meio especialmente desta faceta do saber docente, que atuam constructos ideológicos que podem servir aos processos de reprodução cultural e social, ratificando, por meio das decisões docentes relacionadas ao currículo, uma ordem social hegemônica, na qual alguns grupos adquirem posição privilegiada em detrimento de outros grupos.

O conceito de hegemonia também precisa ser retomado neste momento, uma vez que os efeitos dos saberes docentes sobre o currículo trazem implicações às disputas pela hegemonia empreendidas no território escolar, que são projetadas para a vida social mais ampla. Apple lembra que a hegemonia também opera no pensamento de intelectuais como educadores e “suas implicações para a densidade da vida cotidiana da sala de aula são excepcionalmente importantes”. (2006, p. 174-175).

Essa é uma importante contribuição de Tardif (2002), Zeichner e Liston (2010). A partir da análise decomposta dos saberes que orientam as decisões curriculares dos professores é possível compreender que nesta conjuntura há um espaço que será ocupado por saberes experienciais, por valores fundamentais, pelo senso comum. Apesar da existência desses fatores ser amplamente reconhecida por uma vasta literatura sociológica e educacional, o que propõem estes autores é que eles não sejam vistos de forma frouxa, ou apenas como uma lente um tanto imprecisa com a qual os docentes enxergam a docência. Tardif, Zeichner e Liston, elevam a visão de mundo, os valores fundamentais dos professores a uma fração constituinte do saber docente, o que significa que estes conhecimentos experienciais podem adquirir um potencial explicativo para os professores igual aos demais saberes técnicos e profissionais. Disso decorre que muitas decisões docentes são tomadas assentadas no saber experiencial. Como veremos adiante, Tardif (2002) argumenta que dadas as condições atuais do trabalho docente, as lacunas no processo de formação inicial e uma frágil formação continuada dos docentes, ao longo da carreira profissional o saber experiencial tende a se expandir, ocupando um lugar maior no saber docente em relação aos demais substratos que o constituem. Isso impõe uma atenção ainda maior para os processos de formação continuada, sob o risco dos saberes docentes ficarem amplamente enviesados por elementos do senso comum.

Assim, as impressões e concepções dos professores acerca das suas funções, da escola e dos alunos, não podem ser tratados como um simples imaginário docente. Estes valores estruturantes e a visão de mundo dos educadores adquirem uma envergadura maior e mais racionalizável ao longo do exercício docente, pois se sustentam e respaldam nas experiências comuns vividas pelo grupo de professores. Os saberes de natureza experiencial tornam-se, desta forma, conhecimentos com grande poder explicativo para os professores.

Após identificar os tipos de saberes docentes existentes e suas formas de atuação, observando os dados novamente por conjunto de escolas, foi possível identificar que o saber experiencial ganhou bastante evidência na escola Araucária. A partir da teoria construída é possível identificar que há algumas razões para isso. O argumento que proponho é que o saber experiencial destes professores foi profundamente afetado pelo efeito-território. Abordarei essa questão no próximo item.

6.6.1 Os saberes experienciais docentes e as concepções construídas a partir dos efeitos do território

A partir dos argumentos que viemos sustentando, compreende-se que a experiência profissional coletiva dos professores, gera um saber que é significado e estruturado também coletivamente. Assim, uma significativa parte dos entendimentos individuais dos professores a respeito do ser e fazer da docência são adquiridos e delineados a medida em que os professores se escutam, dialogam e convivem juntos neste espaço cotidianamente. Para Tardif, “em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional” (2000, P. 9).

Considerando estes argumentos, é possível afirmar que a cultura institucional própria a cada escola, tende a formar saberes docentes também distintos, que possivelmente serão compartilhados, em maior ou menor medida, pelos agentes que ali trabalham. Desta forma, um professor que atue, por exemplo, numa organização escolar que tem como prática um diálogo horizontal com a sua comunidade, tende a incorporar essa vivência como parte do seu saber. Assim, como um professor que atue em escolas onde os professores tenham pouco espaço para discussões e planejamento coletivos, tende a compreender o seu planejamento de maneira bastante individualizada. Portanto, a relação construída entre a escola, o local onde está situada e sua comunidade, produzirá um saber específico que vai compor parte do saber docente compartilhado pelos educadores que ali trabalham. Estes sujeitos construirão juntos algumas concepções que se sustentarão mutuamente acerca do que é trabalhar neste local, de como são os alunos, o que devem aprender, o que por certo, também conformará alguns entendimentos curriculares específicos sobre

este lugar. Está neste ponto a articulação entre o Efeito Território e o Saber Docente experiencial.

A compreensão de que uma porção do saber docente é constituída também por um saber social coletivo, auxilia no entendimento de certas posições similares assumidas pelo grupo de professores pertencentes a uma mesma escola desta pesquisa. Conforme Tardif, “o saber docente traz em si mesmo as marcas do seu trabalho” (2002, p. 22), portanto as características do trabalho realizado, do espaço onde ele ocorre, dos sujeitos que envolvem, todos estes fatores vão gerar um conhecimento específico nos sujeitos.

Ao examinar os dados e identificar algumas decisões no âmbito do planejamento e prática dos professores, verificou-se que numa mesma escola certos entendimentos e argumentos dos professores eram comuns. Sendo o saber docente em boa parte constituído pelas experiências dos professores no local onde eles atuam, passei a compreender, a partir da teoria que embasa esta pesquisa, que algo específico deste contexto gerou um saber-ser professor e um saber-fazer que estavam atrelados a fatores locais.

Estes saberes que versavam sobre um determinado modo de ensinar naquele contexto eram tanto constituídos por fragmentos ideológicos da arena do senso comum e suas disposições de classe, como também por aprendizagens construídas a partir do exercício da profissão nestes lugares. Assim, por exemplo, o modo como a maioria dos professores da escola Figueira se referiam aos alunos era um e o modo como boa parte dos professores da escola Araucária se referiam ao seu grupo de alunos, era outro. De um lado, as características dos alunos versavam sobre as dificuldades inerentes à adolescência e de outro, os alunos eram geralmente tomados em relação a sua condição de pobreza.

Novamente submetidos os dados à teoria construída, compreendi que a constituição destes saberes se dava a partir do que denomino de incidências subjetivas do efeito território⁴⁸. Como vimos no capítulo cinco, o espaço social onde a escola está inserida impõe aos sujeitos que ali vivem e que ali circulam algumas estruturas e características concretas e simbólicas, muitas das quais interferem no destino social e escolar dos indivíduos (ANDRADE, SILVEIRA, 2013; BRUNO, MENDES, 2014; SANT’ANNA, 2009).

⁴⁸ Retomarei esta tipificação no capítulo oito, destinado às análises do efeito-território

Estas imposições colocadas pelo território sobre a escola e sobre os professores são bastante concretas em alguns momentos. Entretanto, certos condicionantes do território acabam incidindo subjetivamente sobre os sujeitos. Isso ocorre quando determinadas características e situações reais vividas pelos docentes, decorrentes das disposições locais, interferem no saber experiencial dos docentes, criando algumas convicções sobre os alunos, suas possibilidades e sobre como o currículo pode ser construído nestes locais.

Os excertos a seguir indicam que alguns aspectos do planejamento dos professores foram modulados a partir de algumas compreensões advindas da relação com a comunidade e seu território.

Professor de ciências (Fernando – Escola Araucária) - Tradicionalmente eu faço isso, dou uma introdução para o assunto e partir dessa introdução então eu divido em pequenas sequências com abordagens mais específicas. A atenção deles é muito restrita. Construir um pensamento mais elaborado pra eles é difícil. O objetivo maior, então, é que eles consigam extrair do texto, localizar *uma* resposta, por mais simples do que seja.[...] Isso eu senti muita dificuldade quando eu cheguei aqui, vim de uma outra realidade, escola particular e tal, então lá os alunos tem uma capacidade maior. Então aqui tu colocas uma questão no quadro e os alunos não fazem a menor ideia, por isso tem que ser muito claro, muito objetivo, muito evidente no texto. Então, eu procuro trabalhar com questões mais objetivas [...].

No trecho podemos verificar que a organização curricular é ajustada em unidades mais simplificadas e em abordagens mais objetivas e explícitas. Esse manejo com o currículo está relacionado com as impressões construídas pelo professor e experiências concretas vividas, acerca do tipo de conhecimento possível de ser construído com alunos de um determinado contexto-social. Verifica-se no exemplo a incidência subjetiva dos efeitos do território associados a elementos ideológicos relacionados à classe, nutridos de experiências vividas.

A experiência frequente de que os alunos deste contexto apresentam maiores dificuldades de aprendizagem em relação a alguns conhecimentos é um dado que precisa ser analisado sob muitos aspectos, o que inclui uma reflexão sobre a forma e os tipos de códigos utilizados pelos professores nas práticas pedagógicas de ensino. Mas isso não é feito pelo docente. Com base em pressupostos ideológicos de classe e a experiência vivida acumulada, foi suficiente para professor a comparação entre o contexto da escola particular, onde os alunos acompanhavam conhecimentos mais complexos, e o fato de naquele local, que atende alunos de classes populares, os alunos não conseguirem. Instaurou-se a noção, portanto, de

que ali, naquele território, os alunos possuem uma capacidade menor. Essa percepção particular é reforçada pelo fato de que a maioria dos alunos não apresenta desempenho satisfatório na disciplina deste professor e nas demais

Todavia, as dificuldades que os alunos do contexto da escola Araucária enfrentam decorrem de muitos fatores, os quais extrapolam insuficiências cognitivas individuais. Algumas delas, podemos afirmar a partir do referencial teórico, estão associados ao espaço social que habitam, que lhes impõem acessos desiguais a bens e serviços, bem como, traços profundos de processos segregatórios gerados por processos de diferenciação social, sobretudo orientados por dinâmicas de classe, raça e gênero. Este trabalho não se dedicou a análise do sucesso/fracasso escolar dos alunos em diferentes contextos, mas há diversos estudos, dentro dos quais os que trabalham com a noção de Efeito-Território⁴⁹ e Geografia de Oportunidades, que argumentam que há fatores locais que incidem sobre as oportunidades que as pessoas terão acesso, o que tende a afetar a mobilidade social e o sucesso escolar. A pobreza extrema, as dificuldades de comparecer às aulas em decorrência da violência local, a escassa oferta local de serviços de cultura e lazer, oferecem alguns fatores que precisam ser considerados, e que estão relacionados ao território habitado..

Entretanto, o saber experiencial, aliado à valores fundamentais pessoais que associam-se a pressupostos ideológicos do senso comum, não confrontado por discussões mais potentes e pelo saber especializado, acaba tomando o espaço maior da concepção do professor. Assim, o docente adquiriu a noção de que os alunos da escola Araucária não reúnem condições de compreender uma abordagem mais complexa, e por esta razão, ele orienta o seu planejamento curricular e suas práticas pedagógicas de ensino, como veremos no próximo capítulo, de maneira mais objetiva e fragmentada. Tacitamente o professor concebe que os alunos de classes populares não têm a mesma capacidade que alunos provenientes de classes mais favorecidas, o que requer dele uma certa simplificação tanto dos conteúdos abordados, quanto do tipo de atividade que será oferecida a este grupo de estudantes.

Os professores de História e Matemática também indicam que as experiências diversas experimentadas no espaço social da escola Araucária

⁴⁹ RIBEIRO, KOSLINSKI; 2009; BARBOSA, 2005; SANT'ANNA, 2009, entre outros.

constituíram um saber-docente que lhes é importante tanto para o ensino quanto para a sua vida profissional neste espaço:

Professor Rodrigo (História - Escola Araucária) - Eu estou começando há pouco na rede municipal e estou vendo uma realidade bem diferente da que eu vivia no estado. Por exemplo: tu vai explicar sobre a revolução Francesa, eles tem que saber pelo menos onde é a França, aquela coisa abstrata. E aqui estou tendo extremas dificuldades nesse sentido. Eu vejo que aqui isso é potencializado, porque uma carência dos estímulos culturais. Estou tendo dificuldade nisso. Mas é um baque que eu já sabia que ia sofrer. Mas uma coisa é a teoria, outra coisa tu estar aqui. Então tu vai te conhecer nessa hora, como tu vai reagir, tu vai aprender sobre isso. Já aconteceu de eu perder aluno em outra escola, mas o que aconteceu aqui de eu estar com o aluno no último período, falando sobre tráfico e ele morrer no mesmo dia, foi assassinado, é pesado. Então tem essas coisas assim que atingem a gente. A gente vai ficando meio cascudo, a gente tenta não se apegar muito [...] O que eu aconselho? Não chegar “dando aula”. Chegar conhecendo a turma, pra depois tentar estabelecer um vínculo com a turma. Conhecer o entorno, até tentar saber dos seus problemas, porque a nossa realidade é uma e a deles é outra.

Professora Rita (Matemática – escola Araucária) - Eles têm uma necessidade muito grande do atendimento individual. A “coisa” [aula expositiva] mais geral são poucos os alunos que pegam. Eu não sei, eles têm uma questão que eu até acho que não é dificuldade, é autoconfiança. As coisas com eles funcionam muito se tu tens o vínculo. Sem vínculo, não adianta nada. Eles têm condições. Olha ali eles trabalhando! [Havia alguns alunos na sala] Olha esse menino, o “Ruan”. O raciocínio que ele tem é impressionante! Mas ele vem só para Robótica, quase não vem à aula. Às vezes tem que cuidar dos irmãos menores. É claro que em aula ele não vai ter os mesmos resultados que os outros. Mas ele não tem condições de ir adiante? Claro que tem! Se tu não tiveres esse outro olhar, para esta escola, tu vais pegar uma lista de conteúdos e enfiar “guela abaixo”: pegou, passou, não pegou, ferrou-se. Daí tu vais excluir eles de novo. A ideia quando surgiram os ciclos, que agora já está totalmente deturpada, era essa: evitar a exclusão. Eu não posso rodar o “Ruan”, ele é brilhante! Por exemplo, ele estava sexta-feira em aula, vendo a soma de ângulos. Ele não tinha assistido nenhuma aula. Ele me pediu uma explicação, eu dei. E ele fez todos os exercícios enquanto outros que estavam vindo frequentemente não estavam conseguindo fazer. Aqui tu tens que ter um outro olhar, senão tu vais excluir eles de novo.

Os relatos são bastante intensos e ambos reforçam a tese de que os professores assumem um saber que é proveniente deste lugar específico. Cabe sinalizar que se trata de um saber localmente construído e compartilhado, mas não que se apresenta exatamente igual para todos os professores, uma vez que entram em cena outros valores fundamentais particulares e o próprio saber especializado. Deste modo, os trechos também são oportunos para evidenciar que há diferenças entre os professores em relação a forma de verem os alunos.

Examinando os excertos, verifica-se que este saber experiencial adquirido pela vivência no território envolve desde táticas emocionais para suportar situações extremas que esporadicamente ali ocorrem, bem como, formas de ensinar estes alunos. A professora de Matemática, com larga experiência no ensino desta rede de ensino, indicou, por exemplo, que o atendimento individual é muito necessário para

estes alunos. Nas aulas dessa professora, de fato esta é a prática de ensino mais utilizada por ela. Também era na disciplina desta professora onde os alunos costumavam estar mais dispostos a fazer as tarefas. Retomando os recortes, ambos os educadores têm consenso de que neste contexto, em especial, é necessário a constituição de um certo vínculo afetivo com os alunos, para conhecê-los e ensiná-los. Por fim, ao final da entrevista a professora de matemática é taxativa “*aqui, tu tens que ter um outro olhar, senão tu vais excluir eles de novo*”. O outro olhar por ela denominado é justamente o que aponto como o (necessário, neste caso) saber-docente, adquirido por meio da experiência neste território em particular.

O “outro olhar” a que esta professora se refere é a compreensão da realidade do aluno, que não pode ser ignorada em sala de aula. Por outro lado, a leitura desta realidade não lhe é imobilizadora. Quando ela diz “para não excluí-los novamente”, tal afirmação, no caso desta professora, não está associada a uma ideia de compadecimento em relação às condições dos alunos, mas sim da necessidade de oportunizar-lhes aprendizagens sólidas e conhecimentos potentes. As observações realizadas nas aulas desta professora se destacaram na escola Araucária, justamente por seu explícito e firme propósito de apresentar aos alunos conhecimentos necessários para sua mobilidade escolar e social.

O que quero destacar ao aproximar os conceitos de efeito território com saber experiencial, é que estas concepções, ainda que estejam permeadas por substratos ideológicos, do senso comum, não são fantasiosas, e tampouco caricaturas da realidade. *Todos* os professores da escola Araucária referem, de algum modo, que adquiriram um conhecimento específico por trabalhar neste lugar, que precisaram aprender novas habilidades, encontrar outros caminhos para desenvolver a docência. O saber experiencial adquire a mesma força explicativa que os demais saberes teóricos ou técnicos. Mas, configura-se num saber que pode ser, sob muitas formas, contraditório. Ao que indicam os dados, dar aulas em escolas de periferia requer alguns conhecimentos específicos, mas que parecem estar sendo adquiridos apenas pela experiência e por esta razão em especial também está mais vulnerável a contradições ou elementos ideológicos. Este saber docente, adquirido dessa experiência ligada ao território enquanto espaço social, precisa ser submetido a uma robusta vigilância epistemológica e política, para que ele não sirva inexoravelmente à práticas que ratificarão as desigualdades sociais

Há um necessário saber-ser e saber-fazer específico do trabalho docente e curricular em escolas situadas em periferias, e dada a força dos relatos, trata-se de um saber que precisa, inclusive, tornar-se mais presente nos debates acadêmicos. Conforme Zeichner e Liston (2010), futuros professores precisam ser preparados para os problemas e desafios enfrentados no ensino público.

Assim, os saberes docentes gerados a partir da experiência adquirida tendem a estar recheados de contradições e elementos ideológicos de bom e mau senso (APPLE, 2006), que conformarão uma determinada prática curricular. Por esta razão, torna-se explícita a importância da formação continuada destes professores. Baseada nos dados coletados que apontam que em regiões de grande vulnerabilidade social os docentes precisam lidar com situações bastante complexas relacionadas com estes locais, reforço que as secretarias de educação e as políticas educacionais precisam promover processos de formação continuada que subsidiem efetivamente o trabalho destes educadores.

6.7 SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO ELEMENTO RECONTEXTUALIZADOR IMPORTANTE

Outro elemento recontextualizador importante para o planejamento curricular dos professores verificado na coleta de dados foi a supervisão pedagógica, que atuou, sobremaneira na escola Figueira, tanto no nível institucional de planejamento, quanto no acompanhamento dos planos dos professores.

O supervisor pedagógico é entendido, na RME/POA, como o agente escolar responsável pelo acompanhamento dos processos pedagógicos da escola, especialmente em relação ao trabalho dos professores e seus processos de planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação.

Junto dos supervisores atuam os orientadores educacionais que também acompanham os processos educativos, entretanto, com ênfase sobre os alunos, e todas as questões que interferem no seu processo de aprendizagem. Conjuntamente, supervisores e orientadores compõem um único setor denominado Serviço de Orientação Pedagógica, o SOP. A proposição do trabalho conjunto dos setores origina-se com a proposta da Escola Cidadã, em virtude do entendimento do

alargamento das funções da escola, sobretudo em contextos de periferia. O trabalho mais dedicado ao currículo escolar, entretanto, é de responsabilidade dos supervisores pedagógicos e, por isso, foram os agentes privilegiados, juntamente com os educadores, para esta pesquisa.

A supervisão pedagógica da escola Figueira interferiu claramente nos processos de recontextualização curricular empreendidos pelos professores, sugerindo caminhos, propondo trabalhos e promovendo momentos de planejamento interdisciplinar. Nesta escola, o trabalho da supervisão é compartilhado por três educadoras, que, apesar de atuarem cada uma mais dedicadamente a um ciclo da escola, planejavam juntas e atuavam juntas a maior parte do tempo.

A primeira interferência destes agentes deu-se em virtude da organização e coordenação de todo o extenso e complexo trabalho de elaboração do currículo da escola, o Guia Pedagógico, que pauta uma significativa porção do processo de planejamento dos professores como já relatado anteriormente.

Porém, além desse movimento, as supervisoras participavam do planejamento dos professores, promovendo discussões, encontros entre as áreas de conhecimento, orientando algumas decisões, enfim, acompanhando todo o processo de planejamento curricular.

Diversos professores mencionaram nas entrevistas a participação da supervisão pedagógica em seus planejamentos individuais, conforme indicam alguns trechos.

Professora Lurdes (Artes – Escola Figueira) – Porque, assim, aqui na escola toda semana a gente tem um horário do nosso planejamento, que a gente tem “a tal” de reunião de área, que são os professores de uma área de conhecimento sentados com a supervisão. E nesses momentos ela acompanha o nosso trabalho. Então ela pergunta: ah, como é que está aquela questão que a gente tinha separado pra disciplina de vocês? Vocês estão trabalhando? Como que vocês tão trabalhando? E como a gente pode, por exemplo, trabalhar esse próximo tópico? O que vocês sugerem? A gente acaba trabalhando junto [...]

Pesquisadora - Eu vi que em alguns momentos vocês sentam juntos para planejar....eu gostaria de saber se isso só acontece em algumas reuniões, ou se vocês têm o costume de sentar pra planejar juntos?

Professora Simone (Geografia – Escola Figueira) - Na área de sócio-história, a “Sofia” [supervisora] sempre marcava um dia pra gente se encontrar e ela “ia pra cima da gente”. Os colegas também são muito legais pra trabalhar junto. Todo mundo se engajava.

Os dois fragmentos demonstram com bastante clareza que a supervisão pedagógica efetivamente consegue participar dos planejamentos dos professores em alguns momentos, interpelando-os em relação ao trabalho específico da disciplina, e em relação ao currículo da escola. Ao promover as reuniões por área de conhecimento, também possibilitava-se o planejamento integrado e coletivo, fortalecendo o trabalho dos educadores.

Em outro trecho da entrevista com a professora de artes, ela relata que foi a supervisora pedagógica a responsável por incluir em seu planejamento alguns conhecimentos associados à geometria, em virtude da preocupação com a preparação para a Prova Brasil.

Professora Lurdes (Artes – Escola Figueira) – [...] quando iniciou o ano a supervisora me chamou e disse: olha, eles precisam ter “essa, essa e essa” noção na tua disciplina pra prestar a prova. Aí eu tive que correr e me desesperar, porque eles não têm noção de nada. Aí eu tive que selecionar os conteúdos que eles teriam condições de captar em tempo hábil pra desenvolvê-lo até o período da prova.

O excerto da professora de Artes é ainda mais explícito em relação ao grau de atuação da supervisão pedagógica sobre os planejamentos dos professores. A partir do apontamento feito, a professora de artes ajusta o seu trabalho, o seu plano de ensino, selecionando outros conhecimentos, considerando a preparação dos alunos para o teste nacional.

Outros professores, também corroboram a importância da supervisão escolar para o planejamento curricular da escola de um modo geral.

Pesquisadora: Queria que tu me contasses rapidamente como que a escola organizou o seu currículo e depois como isso foi incorporado ao teu planejamento?
Professora Livia (Língua Portuguesa – Escola Figueira) - Olha, a organização parte sempre da supervisão e aí a gente vai montando.

Professor Arnaldo (Filosofia – Escola Figueira) - A escola nem sempre foi isso que tu estás enxergando. A escola nem sempre foi assim. Isso é meio recente. Mudou a coordenação, a supervisão e acho que de uns cinco anos pra cá começou a se tentar promover diálogos com os professores. E isso foi pressionando. A gente mesmo daí começou a se dar conta que tem que ter um projeto de escola. Acho que se consolidou mesmo aquilo que tu viu, talvez ano passado, ano retrasado, que aí a coisa cresceu mesmo e o grupo se fortaleceu.

Como é possível identificar, a supervisão escolar interfere qualitativamente nos processos curriculares da escola e dos professores individualmente. É

importante destacar a fala do professor Arnaldo, que ressalta que a escola passou por mudanças ao longo dos anos, em boa parte, catalisadas pela supervisão pedagógica, que fortaleceram as práticas educativas. Ou seja, a supervisão pedagógica, juntamente com a gestão escolar mais geral, conseguiu efetivamente coordenar e liderar os processos pedagógicos, fortalecendo os processos curriculares da escola.

É fundamental que se diga que ao longo da pesquisa o serviço de orientação educacional mostrava-se também bastante ativo, permitindo que as supervisoras pudessem se dedicar exclusivamente ao trabalho junto aos professores. Nos dias de observações na escola também se observou que o volume de atendimentos a pais e alunos era facilmente administrado pelas orientadoras. À época também, no segmento pesquisado (terceiro ciclo), apenas uma professora estava em licença gestante, que foi substituída por uma professora que originalmente trabalhava com um projeto de informática. Ou seja, o quadro de professores estava completo, o que evitava que as supervisoras precisassem entrar em sala de aula para realizar substituições, prática comum em muitas escolas. Tal cenário também permitia que o planejamento entre os professores, durante suas “janelas” – períodos exclusivos para planejamento dos professores, pudessem ser realizados coletivamente com o acompanhamento da supervisão pedagógica. Assim, claramente a organização institucional colaborou com o trabalho da supervisão escolar.

A atuação da supervisão pedagógica nesta escola vai ao encontro do que estudiosos tem apontado como sendo justamente a natureza deste trabalho na contemporaneidade. Para Alonso (2008)

A supervisão [...] vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo. Nesse sentido, a supervisão deixa de ser apenas um recurso meramente técnico para se tornar um fator político [...]. (ALONSO, 2008, p. 175)

Nesta perspectiva, conforme já afirmei em outro lugar (SANTOS, 2010), as atribuições dos coordenadores pedagógicos são bastante complexas. Numa concepção de escola como instituição de aprendizado, o objeto de trabalho do supervisor/coordenador pedagógico deixa de ser apenas o docente, e passa a ser também a escola como organismo vivo em permanente processo de formação. Por

isso, o supervisor, juntamente com toda equipe diretiva, é figura central nessas escolas, pois contribuem para a reflexão, para o aprimoramento, para a avaliação, para o engajamento do grupo, e para melhorias em todos os âmbitos do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, as realidades escolares são tão complexas e dinâmicas que exigem desses sujeitos, em geral, muito mais do que suas já extensas atribuições lhe conferem, colocando, por vezes, em risco a sua atuação propriamente dita. Conforme o processo investigativo realizado, foi isso que ocorreu em boa medida na outra escola pesquisada.

Na escola Araucária a supervisora responsável pelo segmento acompanhado desempenhava inúmeras funções, dadas as demandas escolares. Na ocasião da pesquisa soube-se que de fevereiro a junho a escola não contou com professor de História para o terceiro ciclo. Afora a ausência permanente deste profissional, foram diversas as licenças saúdes no período, incluindo da professora que atuaria como volante⁵⁰ para este ciclo. Diariamente a supervisora precisava fazer “malabarismos” para dar conta de atender a todas as turmas. Em muitos dias, ela própria entrou em sala de aula para realizar substituição dos professores.

A carência de recursos materiais e humanos é apenas uma das adversidades encontradas pelo serviço de supervisão escolar. A falta de profissionais na escola torna, em geral, os supervisores figuras multifuncionais e polivalentes, que parecem estar em todos os setores da escola, da recepção ao refeitório. Além dessa, as questões disciplinares, o atendimento a pais e alunos, o trabalho burocrático, entre muitas outras questões, competem com o que seria a natureza original da função: o acompanhamento do trabalho dos professores, a atenção em relação às práticas curriculares e aos processos de ensino-aprendizagem, o planejamento de ações formativas, o compromisso com a concretização do PPP. A supervisora relata na entrevista parte da sua rotina.

Pesquisadora - E como é o dia-a-dia da supervisão, na prática. Que tarefas que vocês fazem?
Supervisora Mariana (Escola Araucária)- Então assim: uma questão da supervisão aqui na escola é a questão da coordenação de turno, da disciplina, organização de sala, substituição de professor, o horário... [...] . E tem as reuniões pedagógicas, quando é por ciclo. [...]

⁵⁰ A função de professor “volante” foi criada junto com a proposta da Escola Cidadã e tinha como objetivo apoiar os professores em sala de aula, em momentos específicos, num formato de docência compartilhada. Essa prática pouco conseguiu se efetivar, uma vez que geralmente estes professores acabam sendo utilizados para substituições de professores ausentes.

Pesquisadora - Muita substituição?

Supervisora Mariana (Escola Araucária) - Sim, bastante, temos muitas biometrias.

A quantidade insuficiente de recursos humanos seja por licenças, afastamentos ou pelo enxugamento do quadro que vem ocorrendo nos últimos anos⁵¹, certamente são fatores que dificultam muito o trabalho da supervisão escolar. Além disso, as demandas em escolas públicas de periferia parecem inesgotáveis. Assim, o trabalho da orientação educacional era também muitas vezes compartilhado pela supervisora, em virtude da espantosa demanda diária de alunos e familiares.

Nestas condições, conforme Gvirtz e Podestá (2009), o supervisor pedagógico é colocado diante do dilema de atender o que é *urgente* em detrimento do que é *importante* na sua função. O risco que se corre neste quadro é a fragilização da identidade profissional desse sujeito, que se acostuma a fazer tantas outras coisas, que acaba com um olhar difuso frente ao seu objeto de trabalho e acaba acreditando que de fato este excesso é o seu próprio trabalho. Ainda que muitas vezes essas sejam situações involuntárias e difíceis de solucionar, Gvirtz e Podestá (2009) sinalizam a importância de que estes profissionais tenham uma agenda clara de suas atribuições.

Em relação aos processos curriculares dos professores, o trabalho da supervisora de fato tem pouca incidência. Ela relata.

Pesquisadora - E como tu vê o trabalho da supervisão em relação ao trabalho que os professores fazem em sala de aula. Vocês conseguem conversar sobre isso?

Supervisora (escola Araucária) - Bom, na realidade eu não tenho o acompanhamento assim perfeito de qual é o conteúdo que eles estão trabalhando naquele momento. Mas por exemplo, agora o professor de Ciências me passou as avaliações dele, e dentro disso aqui eu tenho mais ou menos uma ideia. Então a gente conversa, mas é mais no corredor. Não tenho muito como acompanhar tudo que está sendo trabalhado.

Assim, no cenário da escola Araucária, a supervisão escolar não se efetiva como um agente recontextualizador de fato atuante sobre os processos de planejamento dos professores, na mesma intensidade como verificado na escola Figueira. Essa ausência, decorrente da organização institucional, também contribui

⁵¹ No presente momento (2017), conforme dados da ATEMPA (Associação dos trabalhadores em Educação de Porto Alegre) faltam mais de 400 professores nas escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ver: <http://m.zerohora.com.br/286/porto-alegre/9822557/falta-de-professores-no-ensino-municipal-da-capital-ministerio-publico-cobra-respostas-de-marchezan> - 23/06/2017.

para a manutenção do isolamento e vulnerabilidade que adquirem os planejamentos curriculares dos professores, como já mencionado anteriormente.

Conforme Barbosa (2005) e Alves e Soares (2007), a atuação da gestão escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, bem como de todo o aparato institucional é fundamental para a constituição do “Efeito-escola”. O Efeito-escola, tomado em relação à teoria de Efeito-território, postula que algumas práticas escolares “conseguem levar alunos de origem social e cultural desfavorecida a resultados escolares que contrariam as expectativas” (ALVES, SOARES, 2007, p. 4) estimadas pelo território. Assim, o incremento da atuação destes profissionais, bem como da equipe gestora, é sem nenhuma dúvida, estratégia fundamental para o enfrentamento dos efeitos do território e melhorias nas práticas pedagógicas em geral.

6.8 SINTETIZANDO OS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NO ÂMBITO DO PLANEJAMENTO

Apresentados todos os elementos recontextualizadores e a forma como os professores reagiram no âmbito de seus planejamentos a partir dos mesmos, temos uma noção mais apurada sobre as formas complexas como os professores tomam certas decisões curriculares.

Foram até aqui identificadas as influências dos currículos institucionais, das políticas multiescolares, dos saberes docentes e da supervisão escolar. Há ainda outro importante elemento identificado sob forte atuação na escola Araucária, que será tratado em capítulo separado por também atuar sobre as práticas pedagógicas: o efeito-território.

Convém lembrar que os elementos aqui apresentados foram identificados nestes contextos em especial, a partir das lentes teórico-metodológicas por mim utilizadas, das entrevistas e observações realizadas. É bastante possível que em outras instituições se encontrem também outros elementos, ou ainda, que se encontrem os mesmos, atuando de outras formas. Os elementos ganham um sentido e uma função a partir das diversas apropriações que se fazem deles em um dado contexto. Assim, como vimos, apesar de terem sido identificados os mesmos

elementos nas duas instituições, tanto as formas de atuação dos elementos sobre as escolas é distinta, quanto as formas de apropriação dos professores destes elementos também é variável. Assim, no planejamento curricular de alguns professores tende a ter mais peso as políticas curriculares multiescalares do que para outros. Os saberes docentes também podem se constituir numa maior base de referência para uns do que para outros. Desta forma, se perfilarmos os dezoito professores que participaram do estudo num quadro, teremos dezoito planejamentos com nuances próprias. Entretanto, mais do que identificar os substratos que compunham os planejamentos dos professores nas escolas, interessava a esta pesquisa analisar suas formas de atuação nos processos de decisão curricular dos professores.

Os dados indicam que, os diversos elementos ocupam espaços diferentes nos processos de planejamento curricular dos professores. Assim, a principal característica dos processos de recontextualização curricular que fazem os educadores é justamente seu caráter complexo, difuso e multifacetado. Ou seja, ainda que um fator seja dominante sobre as escolhas curriculares feitas pelos professores, essa seleção nunca é unilateral, ela é sempre atravessada por múltiplas forças, o que sempre tornará os processos de recontextualização curricular em certa medida, únicos.

Esta consideração que admite que, de fato, os processos serão sempre diversos, não diminui, todavia a importância de uma análise e reflexão sobre as forças que atuam sobre os processos de construção curricular operadas pelos professores. Como vimos, há alguns elementos que parecem se traduzir em reforços significativos para as escolhas dos professores, assim como há outros que talvez em um dado momento tenham que ser evitados. Há desdobramentos importantes que podem ser feitos a partir dessas conclusões, tanto no nível escolar, quando no nível das políticas educacionais e curriculares, no sentido de potencializar ou mitigar a atuação de um determinado elemento recontextualizador.

Outro importante aspecto observado é a busca dos professores por documentos e materiais de referência que subsidiem suas decisões, mesmo num contexto que até o presente momento não impunha grandes constrangimentos em relação a isso. Isso indica que, dada a complexidade das decisões curriculares, os professores procuram identificar interlocutores considerados mais legítimos e qualificados que possam auxiliar em tais escolhas.

Assim, após compreendermos as formas pelas quais os professores tomam certas decisões, acredito ser significativo visualizar “o resultado” de tais escolhas. Afinal, quais foram os conhecimentos escolares com os quais os professores trabalharam ao longo do período de coleta de dados?

O quadro que segue foi preenchido a partir das observações das aulas assistidas, por meio da identificação do tema/assunto central tratados nas aulas. Uma vez que as observações aconteciam em semanas intercaladas também consultei os cadernos dos alunos para verificar os assuntos tratados na semana em que eu não estava na escola, para, então, ter um melhor panorama dos conhecimentos tratados.

	ESCOLA FIGUEIRA	ESCOLA ARAUCÁRIA
Disciplinas	Conhecimentos trabalhados pelos professores C30 – 9º ano	Conhecimentos trabalhados pelos professores C20 – 8º ano
Artes	Zika Vírus Porto Alegre Perspectiva Figura Humana Luz e Sombra	Música na América latina Cinema – Trilhas sonoras História do Rádio
Ciências	Zika e dengue A matéria Estados físicos Mudanças de estado Propriedades da matéria Estrutura da matéria Modelo atômico Elementos químicos Tabela Periódica	Corpo Humano Sistema Reprodutor masculino e feminino Ciclo menstrual
Geografia	Estudo dos continentes Europa Países da Europa Mapa-múndi Muros físicos e simbólicos no mundo Nazismo Guerra Fria – polarização do poder	América Latina África Representação dos povos africanos nos filmes Racismo
Língua Portuguesa	Biografias Autobiografias Memórias literárias Contos Estrutura e elementos de Textos narrativos	Crônica Pequenas escritas Pronomes oblíquos Pronomes possessivos

Matemática	Conjuntos Numéricos Números Reais (Revisão – Naturais, Inteiros, Racionais, Irracionais e Reais) Gráficos Equação de 2º grau Raízes negativas Racionalização de denominadores Báskara Resolução de Problemas	Porcentagem Atividades de lógica Ângulos Resolução de problemas
Filosofia	Gênero Machismo Nazismo Preconceito étnico, racial e religioso Lógica e Resolução de problemas	Pensamento Filosófico Filósofos Meditação Lógica Vícios e Virtudes
Língua Estrangeira	Verbos Simple present Vocabulário relacionado a objetos escolares	Traduções Presente do indicativo Vocabulário relacionado Roupas Sinais de pontuação Vocabulário relacionado a esportes
História	Nazismo Fascismo A crise de 1929 2ª Guerra Mundial República do Brasil	Introdução ao estudo da história Liberalismo econômico Revolução Francesa

Tabela 4- Conhecimentos trabalhados pelos professores resultantes do processo de seleção curricular

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Convém destacar que acompanhei turmas de anos-ciclos diferentes, sendo uma C20, oitavo ano e uma C30, nono ano. Assim, a intenção de apresentar o quadro com as escolas em paralelo não levou em conta uma ideia comparativa dentro do mesmo ano-ciclo, mas especialmente a ideia de apresentar com as disciplinas assumiram alguns conhecimentos em uma, ou outra escola.

Como já ratificado, uma análise detalhada sobre os conhecimentos escolares e suas recontextualizações especificamente não foram o objetivo desta pesquisa, uma vez que mais nos interessava identificar as formas pelas quais os professores tomam suas decisões e com base em quais elementos.

O quadro, entretanto, explicita de um modo bastante panorâmico as escolhas dos professores, com base nos diversos elementos que os influenciaram. Não restam dúvidas que o quadro ofereceria subsídios para inúmeras análises, as quais não me aprofundarei, dados os limites deste trabalho. Ainda assim, considere

pertinente apresentá-lo ao final do capítulo, uma vez que ele surge justamente após as análises das entrevistas e observações das aulas assistidas, concluído o processo de análise.

A apresentação da atuação dos elementos recontextualizadores nas seções anteriores auxilia no entendimento dos percursos e razões que levaram os professores a trabalharem com os conhecimentos expostos no quadro.

O quadro, porém é bastante pragmático uma vez que sinaliza apenas os temas centrais tratados. O processo de recontextualização curricular realizados pelos professores precisa ser compreendido ainda analisando os desdobramentos em sala de aula. Tais conhecimentos ganham uma determinada forma e alcance a partir do modo como ele será tratado a partir dos tipos de procedimentos e tarefas que serão adotadas.

Assim, no próximo capítulo analisarei as formas como esse processo de seleção curricular se traduz nas práticas pedagógicas de ensino, especialmente através dos tipos de tarefas que serão utilizadas.

Diferentemente do que ocorreu no âmbito do planejamento onde não é possível identificar um formato específico de planejamento por disciplina ou por escola, no âmbito das práticas pedagógicas de ensino é possível identificar uma predominância em alguns formatos por escola.

Sendo o processo de recontextualização um *continuum*, os elementos recontextualizadores identificados, que influenciam no planejamento curricular, também reverberam sobre as práticas, como veremos. Entretanto, no micronível da sala de aula foram identificadas a atuação de duas forças especificamente sobre o currículo em ação: a cultura escolar e a categoria social aluno. Sobre esses aspectos, tratarei na próxima seção.

7 RECONTEXTUALIZAÇÕES CURRICULARES: O CURRÍCULO EM AÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO NA SALA DE AULA

No capítulo anterior analisei as recontextualizações curriculares dos professores com ênfase no processo de planejamento, organização e seleção dos conhecimentos do currículo. Neste capítulo, examino os processos de recontextualização curricular verificados no nível das práticas pedagógicas de ensino.

Como sinalizado desde o princípio deste trabalho, interessavam para este estudo os processos de recontextualização curricular sob atuação dos docentes. A partir da teoria de Sacristán (2000), vimos que os professores atuam mais centralmente em dois momentos do sistema curricular: no planejamento curricular e nas práticas pedagógicas de ensino. Convém retomar que, independente do momento, ou do nível do sistema curricular sobre o qual nos debruçamos, o objeto em questão é o mesmo. Ao fim e ao cabo estamos, pois, olhando os processos de remodelação e mediação dos docentes em relação ao currículo escolar, entendidos a partir de Bernstein (1996) como recontextualizações do currículo.

O currículo praticado não será mais exatamente o mesmo do nível do planejamento dos professores, nem o mesmo do nível curricular institucional, tampouco o mesmo do currículo previsto pelas instâncias oficiais. Por esta razão, as práticas pedagógicas de ensino também são entendidas como um processo de recontextualização curricular, uma vez que o currículo é novamente remodelado e ajustado pelos professores nesta etapa.

No âmbito do currículo em ação novamente são os professores os principais responsáveis pelas recontextualizações curriculares. Entretanto, assim como ocorreu no processo de planejamento, no nível das práticas pedagógicas de ensino há outros fatores que incidem sobre o processo protagonizado pelos docentes. Porém, estes outros elementos não possuem a mesma agência dos professores e dependem dos tipos de apropriação que deles são feitos. Aqui também encontramos o que proponho que sejam entendidos como elementos recontextualizadores de segunda ordem, uma vez que a existência destas unidades materiais ou simbólicas ajudam a conformar uma determinada prática. Assim, nesta seção após apresentar como efetivamente o currículo foi atuado na prática de sala de aula, apresento os

elementos recontextualizadores de segunda ordem que atuaram nesta dimensão do sistema curricular.

Cumprido destacar que, ainda que eu esteja considerando dois momentos distintos do sistema curricular, o planejamento e a prática, não há uma fronteira estanque entre estas etapas. O planejamento e as práticas pedagógicas de ensino estão profundamente relacionados, sobretudo, porque as práticas se originam do e no processo de planejamento. Assim, indiretamente os elementos recontextualizadores descritos no capítulo anterior, também, incidem sobre a prática. Portanto, as influências do currículo institucional, das políticas multiescolares, dos saberes docentes, da supervisão pedagógica e do Efeito-território também reverberam de maneira simbólica nas práticas pedagógicas. Tais aspectos vão interferir também nas formas de interação entre professores e alunos e nos tipos de atividades realizadas em sala de aula. Tendo sido tratados exhaustivamente no capítulo anterior, não retomarei a atuação destes elementos sobre as práticas pedagógicas neste capítulo. Contudo, há dois elementos específicos do terreno das práticas educativas identificados no processo de coleta de dados que interferiram nos processos curriculares, e, estes sim, serão descritos aqui. São eles: a organização e a cultura escolar e a categoria social “aluno”.

O currículo em ação, o que se passa na sala de aula, segundo Sacristán (2000) é o momento decisivo do sistema curricular, para onde todas as dimensões curriculares do sistema se projetam. É a fase onde o currículo adquire significado definitivo para alunos e professores.

Se o âmbito do planejamento é recheado de processos de tomada de decisão traduzidos em esquemas concretos ou simbólicos de *projeção* dos conhecimentos escolares, a dimensão do currículo em ação é preenchida por processos de *deliberação*, expressos basicamente, conforme Sacristán (2000) nos modos de interação entre professores e alunos, na comunicação pedagógica e na realização de atividades diversas.

Como já amplamente sinalizado, o processo de coleta de dados teve como objeto de estudo os processos de implementação do currículo protagonizados pelos docentes. Deste modo, embora a discussão sobre o conhecimento escolar perpassasse as discussões aqui desenvolvidas, este não foi o foco do processo investigativo. Assim, tal como Bernstein (1996) propõe, estive mais atenta ao *como* do currículo, ou ainda aos processos de enquadramento associados ao currículo, ou seja às

formas pelas quais o conhecimento é operado ganhando um significado específico. Deste modo, se no planejamento busquei compreender *como* ocorre a construção curricular, nas práticas de sala de aula, busquei entender *como* o currículo ganha materialidade, como ele é traduzido em práticas pedagógicas e quais os elementos que influenciam e dão forma a essas práticas.

As aulas são preenchidas basicamente por tarefas escolares, por formas diversas de interação entre professores e alunos e por estratégias para manter uma certa ordem e disciplina.

Como vimos no capítulo cinco, conforme Sacristán (2000), as tarefas escolares são o conteúdo da prática e se constituem em um bom recurso de análise, à medida que uma certa sequência de algumas delas constitui um determinado modelo pedagógico, que produz, por sua vez, um dado significado real de um projeto de educação. Segundo o autor, os significados do currículo em ação podem ser analisados a partir das atividades e tarefas propostas, pois são elas que vão veicular e tratar dos conhecimentos selecionados.

Segundo este autor

Podemos visualizar a prática do ensino como uma sequência ordenada, [...] períodos de atividade com um certo sentido, segmentos nos quais se pode notar uma trama hierárquica de atividades, incluídas umas nas outras, que contribuem para dar sentido unitário à ação. (p. 207)

Assim, a análise do currículo em ação pode ser realizada a partir das atividades que preenchem o tempo da vida escolar. Estas tarefas possuem um grande poder mediatizador da qualidade dos processos de apropriação dos conhecimentos. Assim, o modo como o ensino é traduzido em tarefas pode conferir diferentes graus de especialização dos conteúdos veiculados.

Conforme o autor, para examinar a complexidade das ações em sala de aula promovidas pelos professores e identificar os elementos que as configuram necessita-se de uma unidade de análise através da qual se possa inferir a complexidade global das práticas pedagógicas de ensino. Sacristán (2000) propõe que as tarefas/atividades escolares se constituem justamente nestas unidades de análise, capazes de informar sobre o processo global do currículo em ação, sem perder de vista seu valor unitário e as possibilidades de significado do conhecimento escolar que veiculam.

A partir destes pressupostos, optei por examinar os processos de implementação do currículo através dos tipos de atividades utilizadas pelos professores em sala de aula.

Segundo Sacristán (2000), nem toda a atividade observável de um professor em sala de aula tem o mesmo valor pedagógico. Assim, por exemplo, atividades como organizar as classes, distribuir materiais, fixar cartazes, fazer combinações com os alunos são consideradas tarefas mais informais, que atuam, sobretudo na regulação dos alunos. As tarefas formais ou acadêmicas, conforme o autor, são aquelas planejadas e estruturadas para atingir um determinado objetivo do currículo, para tratar de um dado conhecimento. São estas as tarefas que foram privilegiadas nas análises. É importante salientar que as tarefas acadêmicas podem se dar, tanto por meio de atividades mais formais e sistematizadas, quanto por tarefas mais simbólicas, que não necessariamente envolvem registros escritos. Assim, uma situação oral, de análise e compreensão sobre um texto é considerada uma atividade de ensino, tanto quanto uma lista de exercícios no quadro. O que diferencia a tarefa acadêmica das demais ações encontradas na sala de aula é seu interesse explícito com a construção de um determinado conhecimento.

As tarefas são aqui entendidas, portanto, como reguladoras do currículo, como expressão das práticas pedagógicas. O número, a sequência, os formatos e a variedade de tarefas definem uma singularidade metodológica e política das práticas de ensino (SACRISTÁN, 2000). Esse conjunto de características associado às tarefas, configuram alguns possíveis significados que podem ser atingidos ou não pelos alunos e, por esta razão, tais tarefas merecem atenção.

Assim, como interessava a este trabalho compreender como o currículo e os conhecimentos escolares eram ressignificados na sala de aula, os processos de recontextualização do nível das práticas de ensino foram examinados a partir dos tipos de tarefa utilizadas. Novamente ressalto que me interessava mapear de maneira mais ampla os modos pelos quais os professores operam com os conhecimentos em sala de aula, como estruturavam, pensavam e realizavam estes momentos. Assim, o processo de análise não se deteve a examinar a forma como cada um dos conhecimentos apontados no planejamento foi traduzido na prática, mas sim em examinar as formas como as práticas são estruturadas para tratar destes conhecimentos. Não farei, portanto, uma análise específica por disciplina ou

unidades de aula, mas sim pelo conjunto geral de tarefas identificadas nas práticas dos professores.

Assim, na próxima seção, discorro especificamente sobre as atividades privilegiadas pelos professores em cada escola as quais auxiliam na compreensão das formas como o currículo é recontextualizado pelos docentes.

7.1 AS TAREFAS ACADÊMICAS E AS PRÁTICAS DE ENSINO

Para a análise das práticas pedagógicas de ensino, primeiramente retomei todos os registros do diário de campo com as observações das aulas assistidas de cada professor, em cada escola. Na escola Figueira foram assistidas um total de sessenta aulas, considerando todas as aulas de todas as disciplinas assistidas. Na escola Araucária foram cinquenta e uma aulas também computando conjuntamente todas as aulas de todas as disciplinas. O número de aulas por disciplina não é exatamente o mesmo, uma vez que os alunos têm uma quantidade diferente de períodos por matéria⁵² em cada semana.

Em uma tabela, por escola, registrei a data das aulas e atividades realizadas junto aos alunos em cada dia. Após esta planificação dos dados pude perceber que os professores, no decorrer de todo o processo de observações, apesar de utilizarem diferentes tipos de atividades em suas aulas, apresentavam alguns tipos predominantes, o que revelava um certo estilo pedagógico adotado nas práticas de ensino.

A partir dos registros e observações e do referencial teórico desta tese pude identificar que tais tarefas operavam com o conhecimento de formas diferentes. Enquanto algumas direcionavam os alunos para processos cognitivos e intelectuais mais complexos, promovendo uma reflexão sobre o conhecimento, outras apenas trabalhavam com os conhecimentos de modo mais operativo, com baixo nível de complexidade. Para compreender melhor a função de cada tarefa no processo de

⁵²Ao longo de uma semana, por exemplo, os alunos de ambas as escolas tinham geralmente três períodos de Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Matemática e dois de Educação Física, Artes e Filosofia.

recontextualização curricular, recorri novamente aos pressupostos de Sacristán, que analisa com detalhes o campo das práticas pedagógicas.

Baseando-se no trabalho de Doyle (1983 apud Sacristán 2000), Sacristán (2000) propõe uma tipologia de tarefas acadêmicas, de acordo com os processos cognitivos que nelas estão implicados de modo predominante. Os autores identificaram quatro modalidades de tarefas: *tarefas de memória*, *tarefas de procedimento ou rotina*, *tarefas de compreensão* e *tarefas de opinião*.

A partir desta tipificação dos autores, que exploro a seguir, passei então a compreender as tarefas propostas pelos professores nas aulas observadas. Entretanto, algumas atividades identificadas na coleta de dados não se enquadravam nos quatro formatos qualificados pelos autores. Localizei outros três formatos de atividade, encontrados em várias disciplinas em ambas as escolas. Considerando o tipo de relação que a tarefa implica entre o conhecimento e os alunos, ora mais passiva, ora mais ativa e relacional, denominei tais atividades da seguinte forma: *auditivo-observatórias*, *investigação/pesquisa* e *cópia ou registro*. É a partir destas tipificações, associadas aos modelos propostos por Sacristán, que analisei as práticas pedagógicas dos professores.

A partir deste ponto explico as características de cada tipo de tarefa juntamente com um exemplo do campo empírico onde identifiquei tal procedimento. Adiante no texto ofereço o exemplo de duas aulas completas que explicitam as formas como em um conjunto as tarefas dão forma um determinado currículo em ação.

7.1.1 Os tipos de tarefas

As *tarefas de memória* têm como objetivo a memorização de algumas informações adquiridas, geralmente por repetição de um mesmo procedimento. Foram encontradas de maneira predominante (mas não somente) nas disciplinas de Língua Estrangeira de ambas as escolas. Este tipo de tarefa objetiva que o aluno resgate alguma informação bastante pontual já adquirida ou ainda que o aluno fixe, algum novo conhecimento recentemente adquirido. O exemplo a seguir ilustra uma tarefa neste formato.

Registro do diário campo 31/03 – Aula de Língua Inglesa (Escola Figueira) – Após passar uma lista com diversas palavras associadas ao vocabulário de roupas em inglês e uma lista de verbos, a professora solicita que os alunos escrevam oito frases usando o novo vocabulário aprendido.

As *tarefas de procedimento ou aplicação* são aquelas onde os alunos precisam utilizar, em geral, algum conhecimento previamente adquirido em uma dada situação específica. Envolvem habilidades como, identificar, operar e relacionar conceitos. Em relação às tarefas de memorização, tais atividades de aplicação já requerem um uso mais sofisticado do conhecimento adquirido, embora ainda sua utilização seja aqui também mais circunscrita a alguma situação específica. Foram localizadas tarefas deste tipo em ambas as escolas, com uma frequência aproximada. As disciplinas que operaram com este tipo de atividade nas duas escolas foram Artes, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. O fragmento ilustra uma destas atividades.

Registro do diário campo 23/08 – Aula de Língua Portuguesa (Escola Araucária) – Após explicações orais baseadas no livro didático e alguns registros no quadro sobre pronomes, a professora passa no quadro um pequeno texto com lacunas para os alunos completarem com o pronome oblíquo correspondente.

As *tarefas de compreensão* requerem que os alunos mobilizem conhecimentos diversos já estudados para a compreensão de fenômenos. Elas solicitam que os estudantes expressem opiniões, construam hipóteses, análises e sínteses. São tarefas de alto nível de exigência conceitual, uma vez que envolvem habilidades diversas. Produções textuais, seminário, debates, resolução de problemas, são alguns exemplos desse tipo de tarefa. Foram verificadas tarefas de compreensão nas duas escolas, entretanto com maior presença na escola Figueira. Dentre os professores observados, as disciplinas que adotaram tais atividades foram: Língua Portuguesa, Geografia, Matemática, Filosofia e História. O registro a seguir exemplifica uma destas atividades.

Registro do diário campo 11/05 – Aula de História (Escola Figueira) – Professor registra no quadro as atividades, que podem servir de recuperação do trimestre para os alunos que não atingiram os objetivos. Mas a atividade é para todos

- 1- Elabore uma narrativa ou uma história em quadrinhos contando sobre a crise de 1929 e seus efeitos sobre o mundo
- 2- Desenhe uma charge sobre algum evento relacionado à 2ª Guerra Mundial (ou)

3- Escreva um texto descrevendo os regimes fascistas
--

O último tipo de tarefa identificada por Sacristán (2000) são as *tarefas de opinião*, nas quais o aluno é convocado a expressar-se em relação a algo. São atividades orais ou gráficas com resultados abertos, que convocam o aluno a exercitar as habilidades de argumentar, relacionar, levantar hipóteses, posicionar-se, entre outras. As tarefas de opinião estiveram mais presentes na escola Figueira, sobretudo na disciplina de Filosofia, como ilustra o trecho que segue.

<p>Registro do diário campo 27/04 – Aula de Filosofia (Escola Figueira) – Professor distribui folhas para os alunos que contém quatro artigos de diferentes jornais e sites da internet. O primeiro tinha o seguinte título: “Sindicato aprova ato de médica que se recusou a atender bebê por mãe ser petista”, o segundo intitulava-se “Vereadora Mônica Leal realiza jantar comemorativo ao Golpe de 64”, o terceiro intitulava-se: “Atriz é hostilizada ao criticar Bolsonaro” e o último, “Rodrigo Constantino sugere uma lista de intelectuais, artistas e jornalistas a serem boicotados”. No quadro, ele coloca:</p>

<p>1- Ler os 4 artigos</p>

<p>2- Qual deles chamou mais atenção</p>
--

<p>3- Você concorda com algum deles?</p>
--

<p>4- Sobre a comemoração do golpe de 1964 pela Vereadora, você:</p>
--

<p>() Acha que ela está certa</p>

<p>() Merecia ser punida</p>

<p>() Não concordo, mas ela faz o que quiser</p>

<p>() É uma atitude lamentável</p>

<p>5- Sobre a fala do vereador homenageando o torturador você acha que ele merece perder o mandato?</p>

Além das tarefas identificadas por Sacristán, a partir da coleta de dados, identifiquei outros três tipos de tarefa, que foram utilizados pelos professores em ambas as escolas, porém com maior ou menor intensidade. A primeira tarefa identificada e bastante utilizada por todos os professores em alguns momentos, porém com variação na frequência e predominância, denominei de tarefas auditivas-observatórias, que recrutam dos alunos especialmente as habilidades de ouvir e observar. As tarefas auditivas-observatórias consistem nas diversas ocasiões das aulas nas quais os alunos eram requisitados *a ouvir e observar* imagens, filmes, exemplos, sínteses no quadro e algumas inúmeras vezes o próprio professor, quando este assumia uma característica mais expositiva da aula, ou uma didática mais identificada como *professor-transmissor*, conforme Libâneo (2011). Estas atividades tendem a ser, se tomadas isoladamente de modo especial, mais contemplativas e passivas em relação aos processos intelectuais envolvidos, como exemplificado abaixo.

Registro do diário campo 17/08 – Aula de Ciências (Escola Araucária) – Aula sobre ciclo menstrual. Professor durante grande parte da aula explica oralmente o que é o ciclo menstrual utilizando figuras do livro didático. Aula mais expositiva, sem participação dos alunos. A todo tempo pede que os alunos o escutem e “prestem atenção”. Após este momento, o professor faz uma síntese no quadro, com desenho e pede que os alunos copiem.

Também verificou-se que algumas atividades solicitadas pelos professores envolviam habilidades e pressupostos de *investigação e pesquisa*. Os próprios educadores assim denominavam: “hoje faremos uma atividade de pesquisa”. Geralmente eram atividades que envolviam pesquisas na internet, mas também em jornais, revistas e mesmo com moradores do bairro, sobre assuntos propostos pelos professores. Tais tarefas envolviam um amplo espectro de processos cognitivos: investigar, identificar, sintetizar, interpretar, estabelecer relações, expressar, entre outros. Estas tarefas foram encontradas em diversas ocasiões na escola Figueira, especialmente nas disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Ciências. Em contrapartida, atividades de pesquisa quase não se fizeram presentes nas práticas pedagógicas dos professores da escola Araucária à exceção de uma única ocasião, na aula de Geografia, quando os alunos realizaram um trabalho de pesquisa sobre os países da América Latina. O exemplo a seguir ilustra uma tarefa desta modalidade.

Registro do diário campo 30/03 – Aula de Filosofia (Escola Figueira) – No quadro:

“Aula de hoje – Produção e organização de uma campanha”

Tarefa: Organizar uma campanha para tentar resolver algum problema que você e seus colegas identificam no bairro.

Passo a Passo:

- 1- Reunir-se em equipes até 5 alunos
- 2- Fazer um levantamento dos problemas do bairro. Sugestão: Conversar com moradores
- 3- Pensar na organização de uma campanha para a solução e amenização do problema
- 4- Apresentar a campanha em aula com Power Point ou cartaz.

Por fim, um último tipo de tarefa identificada foram as *atividades* de cópia ou *registro*, presentes em todas as disciplinas em alguns momentos das aulas, porém com predominância em algumas disciplinas e em uma das escolas. A utilização sistemática deste tipo de tarefa foi mais frequente na escola Araucária. , sobretudo,

nas aulas de Ciências.. Os professores de História de ambas as escolas foram também os que mais utilizaram esta abordagem, mas não de forma predominante e geralmente sucedidas por atividades mais compreensivas. Nestas tarefas o objetivo em geral era que os alunos registrassem, ou reproduzissem, as informações colocadas na lousa ou provenientes de algum material impresso fornecido para os alunos.

Registro do diário campo 22/08 – Aula de Ciências (Escola Araucária) – O professor explica oralmente o assunto e depois escreve no quadro uma síntese, com desenhos e pede que os alunos registrem.

Período fértil

O período fértil da mulher corresponde ao tempo em que a mulher ovula até que o óvulo começa a se degenerar.

Esse período dura de cinco a seis dias. O período fértil inicia aproximadamente no 14º dia do início da menstruação.

Após o registro, o professor reforça que os alunos devem copiar tudo. Os alunos permanecem até o final da aula copiando o texto e os desenhos do quadro.

Essa tipificação nos serve, sobretudo, no sentido de visualizar que as práticas pedagógicas são constituídas por diferentes processos de ensino desencadeados especialmente pelas atividades selecionadas, que podem, por sua vez, acionar diferentes aprendizagens e diferentes níveis conceituais dos conhecimentos.

Pelo exposto é possível identificar que algumas tarefas acionam um conjunto maior de conhecimentos e habilidades, uma vez que sua estrutura e forma exigem dos alunos a mobilização de processos cognitivos mais complexos. As atividades de compreensão, investigação e pesquisa, por exemplo, dentro deste grupo, são aquelas que operam com níveis mais elaborados. De outro lado, tarefas de memorização, auditivo-observatórias ou cópia e registro recrutam, em princípio, uma quantidade menor de processos intelectuais.

Essa diferenciação entre os tipos de atividades, como já dito, leva em conta seus pressupostos internos (implícitos), as formas pelas quais elas operam com os conhecimentos. Entretanto, as formas explícitas que tais atividades podem assumir, são infinitamente variáveis, de modo que uma atividade de aplicação pode se dar através de um exercício no caderno, ou num experimento num laboratório. Assim como uma atividade de compreensão pode se dar através de uma reescrita de uma produção textual ou ao responder perguntas sobre algum texto de maneira individual ou coletiva, por escrito ou oralmente.

É importante que se diga ainda que, uma atividade que inicialmente foi pensada para a memorização de algum conhecimento, pode gerar outros processos intelectuais mais complexos. Ademais, não há garantias de que ao adotar determinado tipo de tarefa, o professor numa relação de causa e efeito, alcançará determinado nível de aprendizagem com os alunos. É igualmente relevante ressaltar que, assim como os professores não são meros receptores de políticas curriculares, também os alunos não são indiferentes às atividades que lhes são oferecidas. Portanto, também os alunos vão operar com as tarefas de formas diversas, podendo atingir seus objetivos ou ressignificá-las a partir de processos intelectuais particulares. Todavia, é preciso reconhecer que algumas atividades oferecem restritas possibilidades de produzirem aprendizagens mais sofisticadas. Uma produção textual é uma tarefa mais complexa que uma cruzadinha de palavras, por exemplo. Ainda que a cruzadinha possa promover diversos conhecimentos (ortografia, lógica, entre outros) e habilidades, a produção textual opera com um nível de abstração significativamente mais complexo, uma vez que muitas áreas do saber serão convocadas pela tarefa. Assim, as tarefas tendem a oferecer uma predominância de alguns determinados tipos de processos cognitivos. Por esta razão, observar as práticas através das atividades implementadas, oferece um panorama sobre as formas como o currículo e os conhecimentos estão sendo recontextualizados e permite inferir sobre as habilidades e saberes que os alunos neste cenário tendem a adquirir.

Cada atividade mobiliza majoritariamente alguns tipos de conhecimentos e processos cognitivos, como vimos. Assim, o uso de uma ou de outra, não é uma escolha simples e, portanto, a preferência por uma ou outra fornece informações sobre que conhecimentos e que sujeitos se pretende construir. Deste modo, analisar as atividades utilizadas de forma predominante torna-se importante para a discussão sobre as funções da escola na (re)produção de uma determinada sociedade e na formação de um determinado sujeito.

Assim, após uma exploração longitudinal das aulas de cada professor, e a verificação dos tipos de atividades predominantes no período da pesquisa, conforme tipificação apresentada, tem-se o seguinte quadro-síntese, que será explorado a seguir :

	ESCOLA FIGUEIRA	ESCOLA ARAUCÁRIA
Disciplinas	Tipo de atividade predominante no período investigado	Tipo de atividade predominante no período investigado
Artes	Procedimento	Auditivo-Observatória
Ciências	Aplicação e Investigação/Pesquisa	Auditivo-Observatória Cópia ou Registro
Geografia	Investigação/Pesquisa	Compreensão
Língua Portuguesa	Compreensão	Aplicação Cópia ou Registro
Matemática	Aplicação e Compreensão	Aplicação e Compreensão
Filosofia	Investigação/Pesquisa e Opinião/Compreensão	Auditivo-Observatória Cópia ou Registro e opinião
Língua Estrangeira	Memorização e Aplicação	Memorização e aplicação
História	Cópia ou Registro e compreensão	Cópia ou Registro e compreensão

O quadro traz informações importantes sobre como os professores de cada disciplina recontextualizam os conhecimentos através das suas práticas pedagógicas de ensino em torno de algumas atividades de maneira predominante. O quadro permite que sejam analisadas informações por professor, por disciplina e por escola. Ainda que examinar as práticas pedagógicas de cada professor ou disciplina especificamente fosse uma tarefa importante, dados os limites deste estudo, opto por olhar as práticas docentes no conjunto das escolas pesquisadas. Além disso, o fator escola e seu contexto sócio-econômico são aspectos que interessam de modo especial a este estudo.

Entretanto, a fim de ser mais explícita sobre o modo como o tipo de tarefa regula as formas de transmissão e apropriação do conhecimento, trago dois exemplos do campo empírico que colaboram no entendimento deste quadro e demonstram algumas possíveis implicações decorrentes da priorização de certos tipos de tarefas. Nas ilustrações que seguem, as professoras trataram de dois conhecimentos comuns (leitura, interpretação e gêneros textuais) de formas bem distintas através, sobretudo, do tipo de tarefa solicitada aos alunos e das formas de interação entre professoras e estudantes. Ao longo das descrições destaco em negrito e parênteses os tipos de tarefas privilegiadas ao longo das aulas.

Exemplo 1

Aula de Língua Portuguesa 31/05 – Escola Figueira – C30 – 9º ano

Tipos de tarefas envolvidas: Compreensão, opinião, investigação, cópia e registro.

Conhecimentos tratados: Leitura, literatura, gêneros literários (o conto)

Professora inicia a aula perguntando se os alunos já leram contos, o que já ouviram falar sobre o assunto, quais seriam suas características. Alunos levantam hipóteses e professora registra no quadro. **(Tarefa oral de opinião)**

Professora distribui então duas folhas com o conto “Esteira de parto” (Mia Couto) mas já anuncia que na sequência trabalharão com outros dois contos Barba Azul (Charles Perrault) e Pai contra mãe (Machado de Assis).

Professora solicita que alunos não escrevam nas folhas, nem as cole no caderno. A escola está sem folhas suficientes e o material precisa ser usado com a próxima turma.

Antes de solicitar a leitura, a professora faz interrogações sobre os autores: De onde são? Já conheciam? Já ouviram falar?

Professora traz, então, uma imagem dos autores, sem identifica-los. E seguem as perguntas: Em que períodos eles viveram? Em que país que nasceram? Após as hipóteses, professora revela as nacionalidades: um francês, um brasileiro e um moçambicano. Mostra no mapa mundi da sala onde ficam os países, faz inferências com os alunos a partir das imagens sobre o período em que viveram. Em seguida pede que os alunos sugiram pela imagem dos autores, quem é quem. Facilmente identificam o autor francês. Mia Couto, branco, é apontado como brasileiro, Machado de Assis, negro, como moçambicano. Professora revela então a nacionalidade de todos e aborda a questão das representações que temos sobre o povo brasileiro, sobre o processo de branqueamento que surge quando vamos falar de nós mesmos. **(Tarefas orais de compreensão e opinião)**

Após esta introdução a professora solicita a leitura do conto de Mia Couto. Os alunos leem sozinhos e em silêncio. **(Tarefa de compreensão)**

O vocabulário é sofisticado e novo. Professora coloca alguns significados no quadro e os demais os alunos devem procurar no dicionário quando não compreenderem através do contexto. **(Tarefa de compreensão, aplicação e investigação/pesquisa)**

Após a leitura fazem um debate sobre os contos. Professora faz interferências para auxiliar na compreensão do texto. **(Tarefa oral de compreensão)**

Por fim, surgem outros pontos para debate a partir do tema do conto: infidelidade, machismo, entre outros. Professora dá vazão para a discussão, mas não permite que tome toda a aula. **(Tarefa oral de compreensão e opinião)**

São dois períodos de aula em sequência.

Após este momento, ela passa no quadro, primeiro, algumas perguntas de compreensão sobre o conto lido **(Tarefas de compreensão)**. Depois, ela faz uma síntese sobre os elementos do texto narrativo no quadro (personagens, enredo, lugar, tempo, narrador). Pede então que os alunos copiem **(Tarefa de cópia e registro)** e identifiquem no conto os elementos apontados **(Tarefa de compreensão e aplicação)**. Não há tempo suficiente para a conclusão da tarefa e os alunos seguem com o trabalho na aula seguinte.

Exemplo 2

Aula de Língua Portuguesa 03/05 – Escola Araucária – C20 – 8º ano

Tipos de tarefas envolvidas: Auditiva-observatória, opinião

Conhecimentos tratados: Leitura, literatura, gêneros literários (crônica)

Professora inicia a aula perguntando se os alunos conhecem a escritora “Marta Medeiros”. Eles dizem que não **(Tarefa oral de opinião)**. Professora anuncia que vão conhecer uma crônica desta autora. Ela explica oralmente o que é uma crônica. **(Tarefa auditiva-observatória)**

Professora diz que a escola está sem folhas suficientes e que por isso, não pôde trazer o texto impresso para os alunos. Ela mesma faz a leitura da crônica “Namorar ou Ficar” em voz alta para a turma. **(Tarefa auditiva-observatória)**.

Professora faz perguntas sugerindo a reflexão sobre as diferenças entre namorar ou ficar. Alunos expressam suas opiniões. **(Tarefa de opinião)**

Professora faz então uma “encenação” com auxílio de um aluno para mostrar como, segunda ela, muitas vezes a postura, o comportamento das pessoas influencia se a relação vai ser apenas “ficar” ou se pode evoluir para “namorar”. **(Tarefa auditiva-observatória)**

Por fim, ela solicita que os alunos escrevam um parágrafo dizendo se preferem namorar ou ficar e por quê. **(Tarefa de opinião)**. Ao longo da tarefa, alguns alunos levam os cadernos para a professora olhar, que faz algumas correções ortográficas. **(Tarefa de compreensão)**.

Num segundo momento ela faz então a leitura em voz alta dos parágrafos de alguns alunos, fazendo comentários sobre as opiniões diversas. **(Tarefa auditiva-observatória)**

Poderíamos discorrer longamente sobre diversos aspectos dos exemplos. Porém, a questão que requisita os exemplos é ilustrar com mais exatidão como as tarefas dão formas às práticas pedagógicas, ao currículo em ação, e indicam os pressupostos que orientam a prática curricular. Os exemplos são bastante elucidativos e revelam como, por meio de determinadas tarefas ou procedimentos, o conhecimento pode ser recontextualizado de maneiras distintas, levando a níveis também distintos de apropriações.

Ainda que eu não tenha examinado as apropriações dos alunos é possível inferir que o primeiro exemplo oferece mais possibilidades de construção de níveis conceituais mais complexos dos conhecimentos. O predomínio de tarefas de compreensão revela que constantemente o aluno é desafiado e conduzido a mobilizar diversos conhecimentos e habilidades. Em mais de uma oportunidade na mesma aula, a tarefa exige que o aluno relacione mais de uma área do conhecimento como, Geografia e História por exemplo. Afora os conhecimentos especializados, o aluno é desafiado a realizar uma série de processos intelectuais: levantar hipóteses, fazer sínteses, relacionar, inferir, argumentar. Ao expor os alunos a este tipo de atividade com alguma frequência, tem-se a probabilidade de que os conhecimentos adquiridos sejam potentes.

Do ponto de vista das concepções e estilos pedagógicos assumidos pela professora, os tipos de tarefas fornecem algumas informações importantes. Ao trabalhar, por exemplo, com escritores considerados grandes personalidades da cultura literária brasileira e mundial, e com gêneros textuais que não circulam habitualmente entre os jovens, a professora sinaliza a sua preocupação em oferecer aos alunos conhecimentos elaborados, que possam ampliar as possibilidades de

diálogo e interações dos estudantes com fontes diversas. Por outro lado, ao valorizar o diálogo com autores de outras culturas, ela não o faz sem valorizar da mesma forma a literatura brasileira, através de Machado de Assis. Da mesma forma, ao tratar diversamente a literatura, trazendo inclusive um autor luso-africano, a professora rompe com uma extensa tradição eurocêntrica. Além disso, assume práticas engajadas com uma formação crítica dos alunos. Aborda através dos contos, temáticas como: racismo, branquidade e machismo, fazendo com que os alunos se posicionem em relação a tais assuntos, que ganham materialidade e concretude através das situações surgidas da leitura dos contos. Outro aspecto a ser destacado é que, a todo tempo, apesar de dar vazão aos debates surgidos a partir das leituras, a professora busca manter um certo rigor em relação aos conteúdos especializados. Os alunos não apenas leem os contos, discutem sobre eles, mas também estudam sobre a estrutura textual dos contos, aprendizagem necessária tanto para uma melhor compreensão do conto, quanto para que futuramente os alunos estejam aptos a escreverem contos, entre outras questões.

Os formatos que a ampla maioria das atividades tomam, colocam o aluno no centro dos processos de aprendizagem. São os alunos que leem, são os alunos que procuram significados não compreendidos no dicionário, são os alunos que buscam identificar os elementos do texto narrativo no conto lido. Isso gradativamente expande a autonomia dos sujeitos. De outro lado, a professora coloca-se como mediadora dos processos, fazendo perguntas e esquemas que permitam o aprofundamento das leituras.

A linguagem mais robusta dos contos também apresenta aos alunos uma série de novos conhecimentos, desde os associados aos aspectos históricos, ao entendimento de outros e variados estilos linguísticos. Outro importante aspecto das tarefas adotadas pela professora no primeiro exemplo é que, permanentemente, a professora trata o conhecimento de maneira relacional, explicitando as relações com outras áreas de conhecimento, que, se consideradas, permitem uma melhor compreensão dos contos em relação a, por exemplo, o tempo e o espaço onde foram produzidos.

Assim, em síntese, a professora, através das tarefas, dá indicativos sobre como ela compreende as funções do ensino da Língua Portuguesa na formação dos sujeitos. Pelo exposto é possível inferir que ela atua de modo a fornecer aos alunos competências linguísticas para que ampliem suas capacidades de comunicação em

diferentes contextos, e de modo que as aprendizagens auxiliem na compreensão dos fenômenos sociais diversos.

Cabe ressaltar que na entrevista realizada com essa professora, ela explicita que de fato sua intenção é operar a partir de gêneros textuais, o indica a efetiva relação entre o planejamento e a prática pedagógica. Retomo um trecho da passagem. É válido lembrar que esta professora possui mestrado na área de Literatura Luso-Africana. Assim, é possível identificar com nitidez as ressonâncias do saber especializado tanto no planejamento, quanto nas práticas pedagógicas de ensino.

Professora Livia (Língua Portuguesa- Escola Figueira) - Eu começo sempre pelo texto. Eu gosto de trabalhar com gêneros. Então eu parto daqueles gêneros, escolho texto, e aí vou pras atividades. Isso é uma coisa meio que diferente da maioria dos professores mais antigos, porque eles trabalham em cima de um currículo gramatical e eu não gosto de trabalhar gramática, porque eu não acho produtivo sabe. Então, eu não priorizo a gramática. Aí na hora de fazer o planejamento eu penso em eixos para cada ano. Na C30, como eles vão ver muita literatura no ensino médio, o conto pra mim é a base do que eles têm que ter.

O segundo exemplo apresentado explicita uma predominância de tarefas do tipo opinião e auditivo-observatórias. Neste tipo de tarefa o aluno não é muito desafiado a operar com as novas noções adquiridas, tampouco com noções mais complexas. Em boa parte da aula, o aluno é mais um espectador do que o construtor do conhecimento. Para realização das solicitações da professora o aluno não precisa relacionar outros conhecimentos ou mesmo outras áreas do saber, porém ele é convidado a fazer relações com as suas experiências de vida. A opinião pessoal do aluno é suficiente em boa parte das tarefas, o que circunscreve o conhecimento a um dado espaço. O conhecimento especializado, portanto, é muito pouco explorado. A professora não aborda o gênero textual “crônicas”. As características desse gênero não são exploradas. Para quê elas servem? Que estilos existem? Quem são as principais referências no cenário regional e nacional sobre esse gênero? O que é necessário saber para produzir uma crônica? Que tipos de materiais veiculam crônicas? Quem é esta escritora? De onde ela fala? Estes questionamentos não foram abordados substancialmente no decorrer da aula.

Os conhecimentos aos quais os alunos têm acesso por meio das atividades neste exemplo são bastante restritos. Um primeiro indicativo é o fato da leitura da crônica ser realizada pela professora e não pelos alunos, pois a escola não dispunha

de folhas para as cópias. Após, a discussão que sucede a leitura trata do mérito da temática principal “namorar ou ficar”. A pergunta central é “o que vocês acham sobre isso?” e não “o que a autora tenta problematizar com esta crônica? ou “vocês conseguiram identificar a opinião da autora”? “Onde?” “De que forma?”. A atividade que segue a leitura, embora solicite uma produção escrita, novamente se traduz em uma tarefa de opinião, de resultado aberto. A tarefa não leva em conta o gênero textual conhecido através da leitura. Os alunos tão somente precisam registrar por escrito a opinião a respeito do assunto. Por fim, quando a professora realiza a leitura dos textos de alguns alunos em voz alta, não há interferência da professora sobre a estrutura dos textos. Os textos selecionados para leitura levaram em consideração justamente as opiniões divergentes dos alunos, e não algum aspecto textual que pudesse também ser trabalhado.

É bastante provável que ao final da aula os alunos não tenham saído com algum novo conhecimento da área da linguagem construído, uma vez que o mote da aula foi tratar do dilema “namorar ou ficar”, enquanto formas de relacionamento diverso. Por outro lado, a tarefa propiciou um debate sobre o qual os alunos se interessaram bastante, uma vez que versava sobre uma temática bastante próxima dos interesses e culturas juvenis. Sem dúvidas, tal debate é importante e permitiu que os alunos refletissem sob diferentes pontos de vista trazidos pelos colegas. Fica, porém, bastante claro, que os conhecimentos especializados que poderiam auxiliar numa melhor compreensão e na aquisição de novas ferramentas de linguagem e escrita, não foram acionados ao longo da aula. Assim, o conhecimento “gêneros textuais”, por exemplo, é recontextualizado de maneira bastante simplificada. O nível de exigência conceitual das tarefas é bastante reduzido, uma vez que as tarefas não suscitam elaborações mais complexas.

Em relação às considerações que podem ser feitas sobre as concepções curriculares e pedagógicas com as quais a professora trabalha, é possível dizer que a preocupação com o conhecimento especializado não é a centralidade das práticas pedagógicas de ensino. Toda a condução da aula parece estar mais dedicada ao mérito da discussão “Namorar ou ficar”, em detrimento de um estudo mais especializado sobre a crônica como gênero textual. Além do tipo de tarefa utilizada gerar tal percepção, a entrevista da professora, ao referir seu planejamento corrobora essa afirmação. O trecho já foi utilizado anteriormente, mas retomo o

excerto por considerá-lo bastante significativo para entender as práticas pedagógicas e tarefas adotadas pela professora.

Professora Renata (Língua Portuguesa) - É que assim, essa é uma visão que é específica daqui. Se eu tivesse o pensamento, no qual eu fui alfabetizada, que é o tradicional, se eu tiver pensando muito no modelo como eu aprendi, eu diria, sim, que isso atrapalha. Mas eu tenho tentado mudar essa concepção de currículo. Agora não é o conteúdo o mais importante, entendeu? O conteúdo em si não é o primordial.

Pesquisadora - E o primordial seria....?

Professora- O primordial seria a questão de dar conta deste aluno e a permanência dele aqui, na escola, num ambiente minimamente organizado, porque é o que ele não tem. Então ele tem que vir pra escola e permanecer na escola. E ele tem que aprender, mas se ele não aprender o conteúdo, ele vai aprender a conviver, a respeitar regras, entendeu? O ideal seria que junto com tudo isso ele aprendesse também, mas a gente sabe que já é além do que a escola tem pra oferecer. Muitas vezes eles não têm condições de aprender aquilo que a gente gostaria, porque eles já têm a história deles. Enfim, é isso.

O recorte já foi utilizado anteriormente quando examinei os elementos que influenciavam no processo de construção do currículo para evidenciar a atuação do Efeito-território sobre o planejamento. Como fica evidenciado pela professora, a ausência de preocupação com o “conteúdo” é adquirida no contexto dessa escola especificamente, a partir das percepções sobre as possibilidades de aprendizagem desses alunos, construídas por meio de elementos ideológicos e hegemônicos do senso comum (APPLE, 2006). A convicção de que os alunos não reúnem condições de aprender alguns conhecimentos acadêmicos – dada a situação adversa em que vivem, segundo ela – faz a educadora acreditar que seu papel de fato é mais acolher e integrar socialmente estes alunos na escola, do que ensiná-los formalmente. Assim, tanto o planejamento, quanto a prática traduzem essas concepções. Este excerto tomado conjuntamente com o relato das práticas pedagógicas, evidencia, portanto, como o Efeito-território acaba atuando também sobre as práticas concretas em sala de aula.

Sacristán também oferece um exemplo bastante enriquecedor que mostra que as tarefas estão associadas não apenas a alguns objetivos e entendimentos educacionais, mas também a uma própria compreensão sobre qual conhecimento é valioso.

Existe uma certa adequação entre tarefa e conteúdo, que explica, por exemplo, que algumas atividades sejam possíveis apenas em certas áreas curriculares. Pensemos no caso de experiências de laboratório nas ciências, ou a visita aos museus, etc.; Se o ensino de ciências consiste em transmitir dados, classificações ou descrições de como é a natureza, nenhuma das duas experiências anteriores será imprescindível. Se, pensamos, pelo

contrário, que a ciência deve comunicar aos alunos os processos que ocorrem na natureza, então os laboratórios ou outro ambiente no qual observar e manipular serão inescusáveis. Mas se, além disso, acreditamos que é valioso repassar como o homem foi elaborando explicações da realidade na qual vivia, as visitas a certos museus serão muito apropriadas. (SACRISTÁN, 2000, p. 222)

Com tais exemplos penso ter ficado mais explícito quais efeitos têm os diversos tipos de tarefas utilizadas pelos professores para operar com os conhecimentos sobre o currículo em ação. Também penso ter ficado mais bem entendidas as relações que conhecimento e tarefas estabelecem, ou seja, tanto a forma como o conhecimento é entendido tende a gerar um tipo de tarefa, quanto as tarefas possibilitam alguns determinados tipos de conhecimento. Deste modo, as tarefas que dão forma ao currículo têm um fim e são estruturadas com base em objetivos educacionais, sociais, políticos e culturais específicos.

Retomando o quadro-síntese do início desta seção, ao olhar o conjunto de tarefas priorizadas nas práticas pedagógicas em cada escola verifica-se que há uma predominância de atividades de maior exigência conceitual na escola Figueira. Na escola Araucária por sua vez, identifica-se que há uma presença significativa de atividades menos elaboradas, nas quais colocam os alunos geralmente numa situação pouco ativa e desafiadora em relação ao processo de aprendizagem e aquisição dos conhecimentos escolares.

Conforme Sacristán (2000), “o aluno logo aprende o que se espera dele em cada tipo de tarefa” (p. 226). Assim, se lhes são oferecidas atividades as quais ele precisa de pouco esforço para realizá-las ao longo do tempo ele tende a compreender que o que se espera dele é um trabalho intelectual menos elaborado e, assim, paulatinamente o estudante passa a internalizar e a corresponder segundo essa premissa. Segundo o autor, tornar dominante um tipo de tarefa é favorecer um ambiente sobre o outro, o que sem dúvidas gera efeitos a longo prazo para a vida escolar dos estudantes.

O desempenho escolar dos alunos e seus processos de aprendizagem passam, portanto, pelos tipos de atividade que lhe são oportunizadas ao longo da vida-escolar. Sacristán pontua que as tarefas acadêmicas regulam também a própria vida dos alunos fora do campo escolar. Assim, se um aluno é convocado com frequência a realizar atividades que exijam um grau elevado de conhecimento ele

tende a gradativamente a adquirir maior autonomia e desenvoltura diante de diversas situações também complexas.

Segundo os argumentos do autor, portanto, as tarefas não podem ser vistas como meros protocolos da atividade cotidiana numa sala de aula. Elas são, assim, fonte de aprendizagens múltiplas e sua utilização nos fornece tanto um desenho da pedagogia utilizada como das intencionalidades formativas que resguardam.

Conforme Sacristán

Por isso, o valor das atividades ou tarefas didáticas vai mais além de ser um recurso para mediar nas aprendizagens cognitivas nos alunos. [...] A própria *tarefa acadêmica é também por si mesma todo um ambiente, fonte de aprendizagens múltiplas*: intelectuais, afetivas, sociais, etc. e é um recurso organizador da conduta dos alunos nos ambientes escolares. [...] Não são apenas um marco de referência para perceber e interpretar o que é o ensino e seus professores, ou a situação escolar em geral, mas também se transformam em *organizadores de toda sua conduta*. A tarefa sugere ao aluno como deve aprender, de que forma deve fazê-lo, como executar um trabalho, com quem fazê-lo, que rendimento considera mais valioso porque é o valorizado como mais relevante e o que se espera dele [...]. (2000, p. 225, GRIFOS DO ORIGINAL).

Outra questão que se coloca diante dos dados em relação às tarefas é que justamente na escola que atende os alunos em situação de maior vulnerabilidade social é onde se encontram os tipos de atividades mais simplificadas. Com base em Apple (2006), pode-se afirmar que o conhecimento escolar está, portanto, sendo tratado e distribuído de maneira diferencial, o que pode resultar num reforço para as condições educacionais e sociais desiguais.

Conforme Apple (2014, 2006, 2002), o currículo em ação parece contribuir, assim, para um reforço dos processos desiguais por ser tacitamente organizado de modo a distribuir diferentemente determinados tipos de conhecimentos de acordo com o contexto social onde a escola se situa. Ao oferecer tarefas mais ou menos elaboradas, o currículo também distribui propensões exigidas para fazer dessa desigualdade algo natural aos olhos dos sujeitos.

De acordo com Bernstein (1996), as interações pedagógicas que perpassam um dado contexto de ensino-aprendizagem, são uma consequência das relações de poder e de controle que se estabelecem entre sujeitos, no quadro social mais amplo. Assim, sem que seja este o desejo dos professores, ao utilizar práticas de menor nível conceitual os docentes acabam reforçando a posição social desigual na qual se encontram os alunos das classes desfavorecidas. Desta forma, ao decidir sobre as

tarefas, o professor cumpre duas demandas: escolhe o tratamento dado ao currículo e estabelece as regras do jogo para a regulação dos alunos no espaço da sala de aula. (SACRISTÁN, 2000).

Segundo Pires, Morais e Neves (2004), as práticas que apresentam um baixo nível conceitual, como é o caso de atividades onde prevalece a memorização, a observação e análises explícitas, limitam os estudantes à aquisição de competências cognitivas simples. Estas mesmas autoras argumentam, a partir de resultados estatísticos de estudos por elas empreendidos, que há uma relação entre a prática pedagógica e o aproveitamento diferencial dos alunos. Segundo elas, as características assumidas pela prática pedagógica escolar podem, por esta razão, tanto quanto ampliar as diferenças sociais, se traduzirem em fatores de sucesso para crianças socialmente diferenciadas. Tal argumento é fundamental para esta pesquisa, uma vez que coloca as práticas pedagógicas como elemento em primeiro plano no debate sobre o caráter (re)produtivo da escola e do currículo escolar.

A partir das tarefas priorizadas pelos educadores podemos, portanto, inferir sobre os processos de recontextualização curricular.

Se as tarefas são responsáveis pela moldagem do significado final do currículo e tem o poder de sustentar a prática compreenderemos agora mais claramente como os professores [...] modelam o projeto originário através do planejamento de atividades. (SACRISTÁN, 2000, p. 232).

Assim, a partir dos tipos de tarefa predominantes, pode-se argumentar que o currículo escolar tende a ser recontextualizado de maneira mais simplificada no contexto da escola Araucária, onde encontram-se atividades cognitivas de pouca complexidade de maneira predominante em algumas matérias. De outro lado, na escola Figueira o currículo em ação parece se manter mais aproximado dos ideais e princípios traçados nas instâncias curriculares anteriores, com níveis conceituais mais elevados em relação aos conhecimentos tratados.

As tarefas, desta forma, estão relacionadas com uma forma peculiar de transmissão e processamento dos conhecimentos que se convertem em formas específicas de experiências para os sujeitos. É sobremaneira através delas, que se desdobram as recontextualizações.

Ou seja, [a tarefa] faz alusão ao conteúdo de aprendizagem e, nessa medida, é adequado para analisar a cristalização do currículo nos alunos

através da apresentação que se faz do mesmo e dos processos de aprendizagem a que se lhes submete. A análise das tarefas dominantes em um determinado modelo ou estilo educativo é imprescindível para determinar o valor do mesmo, em função de que atividades sejam dominantes nele. Pedagogicamente, a utilidade do conceito de tarefa implica não apenas ver nele uma estrutura condicionante do processo de transformação da informação, mas também como um referencial regulador da conduta da atividade em geral. (SACRISTÁN, 2000, p. 210-211).

Desta forma, o número, a sequência e a variedade de tarefas definem os modos pelos quais os conhecimentos podem adquirir diferentes significados e especializações.

Um aspecto importante a ser lembrado é que tais práticas sofrem a influência dos campos de forças que envolvem o trabalho docente e a própria escola. Desta forma, o campo institucional e a cultura escolar também influenciam na seleção e efetivação de certas tarefas. Neste sentido, cumpre destacar que no Guia Pedagógico da Escola Figueira, documento apresentado no capítulo anterior, há uma seção dedicada às “Concepções didático-pedagógicas”, conforme segue a imagem.

III - CONCEPÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

1. MODO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO:

A aprendizagem ocorre na relação entre sujeito e objeto em circunstâncias históricas determinadas.

2. CONHECIMENTO:

- * É o que se sabe, o que se aprendeu.
- * É demonstrado nas ações, nos fazeres, nas atitudes adotadas cotidianamente.
- * Por isso, conhecimento só pode ser descrito (e não medido).
- * Para aprender, o sujeito precisa agir sobre o objeto do conhecimento.
- * O conhecimento é sempre novo para quem aprende.

3. COMO SE APRENDE: nem "pau que nasce torto, morre torto" nem, "dá estalo".

- * O aluno utiliza os saberes que já tem para entender uma situação nova para ele.
- * Se esse saber é insuficiente, há necessidade da intervenção do professor.
- * O professor age para o aluno pensar, relacionar, reconstruir suas ideias e, assim, entender!
- * **Nem só fazer, nem só pensar!**
- * É na relação *fazer – pensar – fazer / fazer-pensar-fazer* ... que se constrói um saber.
- * A ação sobre o objeto de conhecimento é essencial. Mas pensar sobre essa ação é igualmente fundamental para voltar a agir, mas agora com uma competência superior àquela do início.
- * **ESTUDAR** envolve **PENSAR** sobre o que se faz.

PARA APRENDER:

- Ler
- Escrever
- Falar
- Pensar
- Ouvir
- Associar ideias
- Comportar-se
- Concentrar-se
- Estudar...

É preciso que os alunos vivenciem situações assim na escola, na sala de aula, no recreio...

Em tudo que a escola propõe, ela está **ENSINANDO!**

A criança se educa vivendo!

4. CONTEÚDO ESCOLAR:

- * É a substância, a materialidade do trabalho da escola.
- * Utilizar um determinado conteúdo serve para desvelar os processos pelos quais a vida material é produzida e permitir a compreensão dos fundamentos científicos e das diferentes técnicas existentes no percurso escolar.

5. ATIVIDADES ESCOLARES:

- * São as ações realizadas sobre os conteúdos.
- * São os conteúdos em ação para a aprendizagem resultar num conhecimento,

6. AVALIAÇÃO:

- * Por ser processo, é contínuo
- * A avaliação está sempre presente nas atividades que são observadas e acompanhadas.
- * E, por isso, implica em ação sobre o que se observa em relação às aprendizagens dos alunos.

7. PARA SABER SE UM ALUNO APRENDEU...

- * É preciso observar, investigar, verificar...
- * Assim é possível perceber, reconhecer e identificar o que o aluno sabe.
- * Ao constatar, é possível descrever essa aprendizagem!
- * Utilizar formas de registro dessas observações e constatações!!

*** Para aprender... FAZER e PENSAR sobre o que se fez!**

O material fornece, como pode ser visto, algumas orientações de cunho mais didático, denominadas pela escola de “Concepções didático-pedagógicas”. Essas noções foram construídas coletivamente, conforme os relatos dos entrevistados, e surgem a partir da constatação de que pairavam dúvidas sobre o próprio entendimento coletivo de conteúdo, conhecimento, processo de ensino-aprendizagem. Pertencem ao que a escola denomina de concepções didático-pedagógicas, os entendimentos coletivos sobre: 1) “Modo de produção do conhecimento”, 2) “Conhecimento”, 3) “Como se aprende”, 4) “Conteúdo escolar”, 5) “Atividades escolares”, 6) “Avaliação” e 7) “Para saber se um aluno aprendeu”, como é possível identificar na imagem.

As definições arbitradas pela escola são bastante genéricas e aparentemente não se referenciam em pressupostos teóricos explícitos. Ainda assim, foram geradas em momentos de discussões coletivas. O material, portanto, expressa a síntese, o registro, de tais discussões, que possivelmente foram bem mais amplas.

Como já destacado no capítulo anterior, o currículo da escola, expresso neste documento, foi um elemento recontextualizador importante para o processo de planejamento curricular. Ainda que os professores não tenham explicitado o uso de tais concepções didáticas da escola na definição e organização das suas práticas pedagógicas de ensino, é possível inferir, pelos achados do campo, que tal construção também reverbera sobre as práticas pedagógicas. Os professores da escola Figueira se utilizam majoritariamente de tarefas mais complexas, o que pode, portanto, estar também associado ao processo institucional de construção deste material.

Assim, as condições institucionais e materiais também podem influenciar na escolha de alguns tipos de tarefa. A cultura escolar e sua organização, do mesmo modo, viabilizam condições mais ou menos favoráveis para a realização de atividades igualmente mais ou menos elaboradas. Ao longo da pesquisa, a cultura escolar foi identificada justamente como um importante elemento recontextualizador no campo do currículo em ação. Sobre este aspecto tratarei adiante.

Antes, porém, de analisar os elementos recontextualizadores do currículo em ação, há um último aspecto decorrente do processo de análise do campo das práticas pedagógicas de ensino que eu gostaria de abordar e trata-se de uma certa neblina epistemológica verificada ao tratar desse assunto com os professores.

7.2 A NEBLINA EPISTEMOLÓGICA DA DIDÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR

A identificação dos tipos de atividades que colonizam as práticas de ensino surge a partir dos pressupostos teóricos que orientam esta tese. É importante destacar que nenhum professor sinalizou nas entrevistas uma identificação mais precisa das atividades que executava, ou mais especificamente, dos tipos de conhecimentos associados com as tarefas. Mesmo na escola Figueira que contava com um material que se aproximava deste assunto, os professores não explicitavam um entendimento mais teórico-epistemológico sobre as práticas pedagógicas.

No questionário de entrevistas, uma das perguntas solicitava aos professores que narrassem como organizavam suas práticas pedagógicas. Um dos objetivos desta pergunta era verificar se havia uma consciência metodológica e teórica a respeito dos procedimentos e atividades utilizadas, ou seja, se os professores faziam alguma reflexão mais racionalizada e explícita, baseada nas suas formações especializadas ou mesmo na experiência profissional, a respeito dos processos de ensino-aprendizagem e da própria didática. Nenhum professor mencionou os tipos de tarefa utilizados de uma maneira mais formal e estruturada, com base em algum princípio mais teórico ou metodológico, tampouco os docentes explicitaram a intencionalidade que perpassa alguns procedimentos. As questões didáticas eram tangenciadas, mas em geral com um entendimento de procedimentos mais voltados para a organização da aula. A descrição das aulas versava em geral mais sobre o ambiente, sobre a situação ecológica e sobre as relações construídas com os alunos. Como podemos mostrar nas passagens a seguir

Professor Fernando – (Ciências - escola Araucária) -A sala de aula é muito dinâmica. É difícil prever o que vai acontecer. Muitas vezes tu planejas algo e o que tu planejou não se adequa ao momento. Eu sempre procuro trazer isso para o aluno. Uma coisa que eu sempre me preocupo é em ter uma organização lógica do conteúdo, com início, meio e fim. Começando com uma abordagem mais geral. Tradicionalmente eu faço isso, dou uma introdução para o assunto e partir dessa introdução então eu divido em pequenas sequencias com abordagens mais específicas pra abordar tudo que está relacionado diretamente àqueles conteúdos específicos. E na medida do possível, conseguir perceber dúvidas de alunos ou questões que são levantadas, mesmo que seja dentro de uma temática de brincadeira...tentar pescar alguma coisa que surja. A atenção deles é muito restrita. Construir um pensamento mais elaborado pra eles é difícil. Às vezes uma brincadeirinha deles, revela uma dúvida. Então tento colocar isso na medida do possível na aula. Então é uma pré-organização

que eu faço a partir da minha vivência e também do meu estilo, que é começar de uma temática mais geral e depois ir para o específico e algumas questões que surjam que eu possa fazer links.

Professora Bianca (matemática - Escola Figueira) - Se tu não souber transmitir, se tu não conseguir captar a atenção deles, não vai adiantar de nada. Então acho que esse seria o ponto principal: o relacionamento.[...] Uma coisa que eu gosto muito é trabalho em grupo, [...] Porque as vezes a forma como a gente explicou eles não entendem, daí o colega vai lá e fala a mesma coisa e eles entendem. Então a estratégia de trabalhar em grupo eu gosto. Ah, e trabalhar bastante exercícios de fixação, principalmente na minha área né?

Tal achado sugere que talvez as práticas pedagógicas de ensino, enquanto parte do sistema curricular estejam, do ponto de vista dos professores, entremeadas numa neblina epistemológica. Ou seja, as ações que ocorrem em sala de aula não parecem consideradas como parte do currículo e por isso talvez precisem ganhar mais atenção tanto nos cursos de formação de professores, como nas discussões curriculares das próprias escolas.

Segundo as concepções de currículo que adotei nessa tese, especialmente tomando os argumentos de Sacristán (2000), o currículo se efetiva através de algumas dimensões que em geral são negligenciadas nas discussões curriculares. A dimensão da prática pedagógica em sala de aula, ou o currículo em ação, ainda é pouco discutida nos debates curriculares que giram predominantemente em torno do “*que*” do currículo. Considerados os dados apresentados anteriormente que apontam para a relevância das tarefas para o processo de construção e distribuição do conhecimento, esta discussão torna-se central para pensar o currículo escolar.

O campo da didática que esteve tão presente no debate acadêmico educacional, sobretudo nas décadas de 1980/1990 através dos trabalhos de importantes estudiosos como Vera Candau, Cipriano Luckesi, José Carlos Libâneo, Zaia Brandão, Menga Ludke entre outros, talvez tenha perdido um pouco do fôlego no espaço escolar e na própria formação dos educadores. Tal hipótese é corroborada por Longarezi e Puentes (2015), que em recente estudo sobre o estado da arte do campo da didática identificaram que, mesmo nos programas e linhas de pesquisa que originalmente lidariam de maneira mais direta com esta temática, têm havido uma diminuição nas pesquisas e publicações que tomam a didática mais centralmente. Segundo o levantamento realizado pelos autores “praticamente metade de tudo o que é produzido e divulgado por pesquisadores vinculados à área não é sobre Didática; dado que exprime uma exacerbada dispersão deste campo

investigativo.” (LONGAREZI; PUENTES, 2015, p. 21). Assim, é bastante possível que a dissipação verificada no campo da produção do conhecimento sobre a didática esteja também reverberando no espaço escolar.

Conforme Libâneo,

A didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no qual os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organização da aula se combinam entre si, de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe mais segurança profissional. (2011, p. 90).

A didática, desta forma, pode ser entendida como o campo de conhecimentos que orientam e examinam as práticas pedagógicas de ensino a partir da perspectiva dos processos de ensino-aprendizagem. Pode-se afirmar, portanto, que as tarefas de ensino adotadas na sala de aula são objetos simultaneamente do campo do currículo e do campo da didática. A tarefa é tanto o procedimento que materializa as práticas curriculares e responsável pela transmissão do conhecimento, como o dispositivo central do processo de ensino-aprendizagem. Por esta razão, currículo e didática tornam-se um par indissociável, uma vez que os conteúdos curriculares serão adequadamente desenvolvidos por meio de certas atividades que promovem determinados processos de aprendizagem

Como vimos, as atividades não são procedimentos aleatórios e operam o conhecimento de formas muito variadas. Compreender a lógica interna das atividades e utilizá-la em favor da construção do conhecimento é, pois, o objeto do campo da didática. O silenciamento dos professores a este respeito sugere que no âmbito escolar e nos processos de formação docente se faz necessário uma retomada deste campo associado às discussões curriculares. Deste modo, processos e políticas interessadas em qualificações do currículo precisam considerar uma incursão também nas discussões didáticas, uma vez que tais conhecimentos são fundamentais para a dimensão curricular materializada na sala de aula.

7.3 ELEMENTOS RECONTEXTUALIZADORES DO CURRÍCULO EM AÇÃO: A CULTURA ESCOLAR, A CATEGORIA “ALUNO”

Até aqui neste capítulo tratei de analisar as formas pelas quais o currículo ganha materialidade no espaço da sala de aula através das práticas pedagógicas de ensino. Examinei então a gramática interna das tarefas que estruturavam as práticas encontradas. Ocorre que a existência ou caracterização das tarefas estão sujeitas a algumas influências do meio onde serão realizadas, a sala de aula. O referencial sociológico e curricular com o qual venho trabalhando até aqui, impõem que tais forças sejam explicitadas, tal como realizei no processo de análise sobre o planejamento curricular. Este é, portanto, o intuito desta seção, examinar os elementos contextuais identificados no espaço da sala de aula que incidiram sobre as práticas pedagógicas de ensino.

Tenho chamado de elementos recontextualizadores de segunda ordem estes elementos contextuais que influenciam nos processos de atuação do currículo, uma vez que são submetidos às apropriações dos professores. No âmbito do currículo em ação, o processo de coleta de dados evidenciou dois elementos específicos desta instância que influenciaram as práticas pedagógicas dos professores: a cultura escolar e a categoria “aluno”.

7.3.1 A cultura escolar

O primeiro aspecto a ser considerado é a cultura escolar. Antes de iniciar a apresentação sobre as formas como esse elemento atuou é importante, primeiro, explicitar o que estou entendendo como cultura escolar. A cultura escolar expressa uma identidade escolar construída em um determinado tempo e espaço a partir de alguns fatores que passam a configurar a escola como um grupo social particular, que, assim, adquire características igualmente particulares. A cultura escolar compreende as formas de gestão assumidas, as formas de relação e interação entre os sujeitos, a organização da instituição em tempos, espaços e burocracias escolares, as normas estabelecidas, os pressupostos políticos e filosóficos

assumidos, os saberes compartilhados e produzidos e, por fim, as práticas educacionais coletivamente recriadas.

Segundo Silva (2006)

A cultura [escolar] perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares. (p. 204).

Desta forma, os processos curriculares de uma instituição, ocorrem, pois, dentro de uma dada cultura escolar e por ela são interpelados.

De acordo com Sacristán (2000) a forma como a atuação docente se desenvolve é, em alguns aspectos, uma resposta adaptativa às condições do sistema escolar. Assim, segundo o autor, o campo institucional e a forma organizativa de uma instituição configuram também o campo da prática dos professores.

Neste sentido, também Tardif argumenta que

A escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é, apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado [...] Assim, o contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores. (TARDIF, 2008, p. 55)

Assim, sendo o campo das práticas pedagógicas de ensino importante expressão do trabalho docente, trata-se de um território que também será atravessado por forças oriundas da escola, enquanto instituição social.

Dentre as diversas expressões da cultura escolar, ao longo do processo de coleta de dados verificou-se dois aspectos que interferiram no currículo em ação. O primeiro deles diz respeito a questões da estrutura organizacional das escolas, a arquitetura dos tempos e espaços propostos, e o segundo envolve as relações institucionais construídas entre os docentes.

Aspectos organizacionais

O primeiro aspecto da cultura organizacional escolar é comum às duas instituições e trata-se de uma organização diferenciada do espaço. Em ambas as escolas, optou-se por trabalhar com “salas ambientes” no terceiro ciclo. Nesta proposta, as salas de aulas não pertencem às turmas especificamente, mas sim às disciplinas. Portanto, há a sala de Matemática, de Artes, de Ciências, de Língua Portuguesa, etc., e, nesta organização, são os alunos que mudam de sala a cada troca de período e não o professor.

O pressuposto desta organização é que as salas poderiam ser mais bem organizadas e arranjadas com materiais específicos das diferentes áreas. Assim, os professores de Geografia poderiam dispor, por exemplo, de todo o seu acervo de mapas, globos, etc. O princípio que subjaz a ideia é que o espaço da sala de aula seja por si mesmo um ambiente educativo, que ofereça aos alunos uma estrutura estimulante, produzindo uma percepção de imersão na disciplina. Além disso, o professor teria o seu trabalho facilitado por ter todo o seu acervo de materiais e recursos no mesmo espaço, podendo dispor a qualquer tempo do que julgasse importante para o processo de ensino-aprendizagem.

Ocorre que apesar da proposta ser bastante interessante e haver relatos muito positivos de experiências com essa organização inclusive na própria RME/POA, nas duas instituições investigadas essa organização produziu alguns efeitos controversos sobre o currículo em ação. As dificuldades identificadas originam-se, em geral, em relação ao número insuficiente de salas, ao espaço interno das salas em si, a localização espacial das salas no espaço total da escola, às condições materiais reduzidas da escola para dispor de recursos suficientes para incremento dos materiais das salas, entre outros aspectos.

Na escola Figueira, as salas de aula eram em número insuficiente para garantir que cada disciplina tivesse a sua própria sala. Assim, duas disciplinas dividiam a mesma sala, o que por si só, restringia bastante a proposta original, uma vez que o espaço precisava ser dividido entre duas áreas distintas, num espaço já pequeno para acomodar os alunos. Por conta dessa divisão, ocorria que em alguns períodos o professor de determinada matéria, não poderia usar a sala ambiente da sua disciplina, uma vez que estava sendo ocupada por seu parceiro de sala. Assim, mesmo com a existência da sala ambiente, ocorria que algumas aulas eram dadas em outras salas, de outras disciplinas.

As salas-ambientes ficavam todas no mesmo pavimento, no primeiro andar da escola, onde também encontravam-se as salas da equipe diretiva, que assim, podiam acompanhar mais de perto os deslocamentos dos alunos e evitar que alguns estudantes se perdessem no caminho. A quantidade de trocas de sala era determinada pelo número de disciplinas que havia no dia e se os professores em questão compartilhavam a sala ambiente ou não. Em relação à turma acompanhada na escola Figueira, ocorriam sempre entre duas ou três trocas no turno de aula.

Nesta escola, quando a troca de sala ocorria, em geral um significativo tempo do início da aula era destinado à acomodação dos alunos no espaço, à reorganização dos materiais, etc. A professora de Geografia considera que a movimentação dispersava os alunos o que dificultava a sua prática pedagógica, conforme o trecho a seguir.

Pesquisadora – Poderias me falar um pouco sobre o que te ajuda ou interfere na hora da prática em sala de aula, na hora de colocar em prática o que foi planejado?

Professora Simone (Geografia – Escola Figueira) - Acho que o que ajuda é quando tu consegues mobilizar a turma, o interesse deles, a atenção. O que é difícil. E atrapalha é que nem sempre a gente consegue mobilizar eles, fazer com que eles se interessem por aqui, que foquem na aula. Eles já chegam agitados por causa das trocas de sala...Aí preciso de algum tempo organizando eles pra poder começar. Então é difícil [...]

Assim, a professora pontua que a movimentação entre as salas por vezes interfere nas suas aulas, dificultando a mobilização do interesse e atenção dos alunos. Apesar das salas serem bem próximas umas das outras, o que tomava mais tempo na acomodação dos alunos era o fato recorrente de as mesas e cadeiras serem em número insuficiente em algumas salas. Assim, quando estavam todos os trinta e dois alunos presentes e havia troca para outra sala, geralmente os alunos precisavam sair em busca de mesas e cadeiras nos intervalos.

Na escola Araucária, por sua vez, as salas-ambientes ficavam em um prédio de três pavimentos, distribuídas entre os três andares. Aqui cada disciplina poderia ter a sua sala, mas como no turno inverso a sala era usada por outro grupo de professores, a utilização do espaço da sala com materiais específicos de uma disciplina também acabava ficando restrita. Neste prédio, encontravam-se apenas salas de aula, enquanto as salas dos diferentes setores da equipe diretiva ficavam em outro prédio mais afastado. De acordo com o horário das aulas da turma acompanhada, os alunos trocavam em média cinco vezes de ambiente por manhã,

com exceção de um dia da semana quando ocorriam quatro trocas. Dado o número de deslocamentos, alguns alunos permaneciam com a mochila nas costas a espera da próxima troca.

Como as salas ficavam, às vezes, em andares distintos, o volume de alunos se deslocando era bastante grande e o tempo de deslocamento era significativo. Era comum que ficassem alguns estudantes pelos corredores e pátios, até que fossem localizados por alguém e orientados para retornarem para a sala. O professor, geralmente informado por algum colega da ausência de algum estudante, uma vez que era outro o professor que estava com a turma anteriormente, recorria a algum aluno da classe para localizar os colegas “perdidos” pelo caminho. Todo este cenário gerava um movimento quase incessante de alunos pelos corredores. Em virtude disso, era relativamente comum que a aula dos professores fosse interrompida por algum aluno remanescente no corredor, ou por algum aluno que chegava atrasado, conforme relata o professor de Ciências

Professor Fernando – (Ciências – Escola Araucária) - Essa movimentação é bem complicada. E até tu fazeres eles se organizarem leva um tempo. Daqui a pouco algum aluno de outra turma entra correndo, atira alguma coisa pra dentro da sala e sai correndo. Não sei se tu já presenciastes isso, mas é bem comum. E aí tu, professor daquela turma, tem que estar muito preparado pra este tipo de coisa. E a única coisa que vai te preparar é a prática, a convivência. Em primeiro lugar não te apavorar com este tipo de coisa e entender mais ou menos a dinâmica do que vai acontecer ali. Porque senão tu vai ficar louco, né?![...] Chegam uns atrasado, sai um correndo, daí tu vasi atrás daquele um, daí sai outro pra outro lado. Meu Deus, não tem como! Tem situações bem complicadas.[...]

Tal como na escola Figueira, portanto, tantos deslocamentos e (re)acomodações exigiam que todo o início de aula, cada professor investisse algum tempo para reorganizar a classe e orientar os alunos e, especificamente, nesta escola o curso da aula também por vezes era afetado pela movimentação dos alunos. Aqui o tempo maior gasto nas trocas de sala era em virtude justamente da distância entre as salas e de certa morosidade adotada por alguns alunos nos deslocamentos, como estratégia para resistir às aulas, o que fazia com que os alunos fossem chegando aos poucos, e o professor, assim, tivesse alguma dificuldade para iniciar as aulas. O tempo já bastante entrecortado em períodos de cinquenta minutos, se reduzia ainda mais. Logo, o tempo destinado às tarefas acadêmicas voltadas ao conhecimento acabava sendo reduzido, o que fazia com

que muitas vezes uma atividade mais elaborada tomasse um significativo tempo no cronograma, ou não pudesse ser concluída numa mesma aula.

Assim, tomando as escolas conjuntamente neste aspecto é possível afirmar que a estrutura organizacional de ambas as escolas incidia sobre as práticas pedagógicas de ensino. Tal organização acabava gerando grande dispersão dos alunos e exigia que algum tempo das aulas de todos os professores fossem dedicados mais às questões de disciplina e controle, muito acionadas pela movimentação gerada com as trocas frequentes de ambiente. Deste modo, os aspectos regulatórios e organizacionais das aulas acabam ocupando um grande espaço da aula, diminuindo ou adaptando as tarefas acadêmicas previstas.

Cumprir destacar que há diversos relatos muito positivos em outras escolas que adotaram as salas-ambientes. Conforme o exposto nesta seção, creio ter ficado evidente que a proposta foi prejudicada por uma estrutura material não muito adequada para esta organização.

Na escola Araucária outro aspecto observado em relação à cultura organizacional da escola diz respeito a uma instabilidade do quadro de professores que, ao longo do período da pesquisa esteve presente com bastante força, o que também incidia sobre o currículo em ação. Tendo em vista o quadro incompleto de professores por falta de designação da SMED, somado a algumas licenças saúdes de professores no período, o horário das aulas era modificado com alguma frequência, tendo em vista os diversos ajustes que eram necessários para cobrir a ausência de alguns docentes. Tanto alunos quanto professores eram, não raro, surpreendidos por novos horários. Assim, em algumas situações o professor precisava entrar na turma sem um planejamento prévio, uma vez que o horário era alterado com base nas necessidades diárias da escola.

Em períodos mais críticos, cotidianamente a coordenadora de turnos ficava no pátio da escola com uma prancheta, recebendo os alunos no início do turno e informando as mudanças de horários e, portanto, as novas salas para onde as turmas precisavam se deslocar. Assim, apesar de existir um horário planejado para a turma, nem sempre o mesmo era cumprido. Habitualmente os alunos perguntavam à coordenadora: “hoje a aula é normal?” ou ainda “qual é o horário de hoje?”, o que sinaliza que as alterações nos horários, salas e professores eram um fato recorrente no cotidiano escolar.

Deste modo, as práticas pedagógicas de ensino precisavam ser ajustadas em detrimento do atendimento de situações variadas e, em geral, urgentes. Tudo isso conforma uma certa cultura escolar marcada pela imprevisibilidade e instabilidade em virtude das condições materiais e concretas da realidade da escola. Conforme Sacristán “por isso, muitas das decisões que o professor tem de tomar aparecem como instantâneas e intuitivas, mecanismos de reflexo” (p. 205).

De acordo com Tardif (2000) todos esses fenômenos organizacionais afetam profundamente o trabalho docente, no qual estão incluídas suas práticas pedagógicas de ensino. Assim, as situações ambientais acabam imprimindo algumas marcas sobre o currículo em ação, que em relação aos aspectos levantados, se apresentam como desafios aos professores para a concretização dos planejamentos traçados. Desta forma, a cultura organizacional da escola pode em alguns aspectos se contrapor às práticas pedagógicas de ensino ou favorecê-las.

Conforme o exposto, a organização escolar também depende amplamente do pleno atendimento por parte da mantenedora em relação ao quadro profissional das escolas e suas condições materiais, sob pena de comprometer todo o processo educativo. Por esta razão torna-se relevante uma análise destes aspectos, uma vez que a qualificação dos processos curriculares passa, inclusive, pelo incremento de práticas organizacionais que favoreçam os processos de ensino-aprendizagem.

A seguir apresento, justamente, alguns aspectos da cultura escolar das duas escolas, no que concerne às formas de interação construídas entre os professores no ambiente escolar que, conforme as entrevistas e observações, reforçaram as práticas pedagógicas dos professores.

As relações institucionais

Também nas duas escolas se verificou que as relações institucionais construídas entre os docentes incidiram sobre as práticas. Em uma escola, favorecendo o trabalho interdisciplinar, e na outra, fornecendo suporte e apoio pedagógico e emocional para atuação em sala de aula.

Como vimos no capítulo seis na escola Figueira a construção do Guia Pedagógico propiciou uma conjuntura favorável à práticas de planejamento

coletivos, debates e discussões entre o grupo de professores da escola. O processo de elaboração do material contribui para a construção de uma cultura de trabalho perpassada pela noção de coletividade, identificada em diversos trechos das entrevistas, como ilustram as duas passagens.

Professor Arnaldo (Filosofia- Escola Araucária) - [...] e o fato de ter uma equipe coesa, uma equipe que se ajuda bastante, foi uma coisa que garantiu a possibilidade de fazer isso [o Guia Pedagógico].

Supervisora Sofia (Escola Araucária) - Mas pra fazer isso [o processo de construção do Guia Pedagógico] só foi possível porque o grupo estava muito a fim. A gente tem um grupo que a maioria estava a fim. Porque se fossem só dez, nós não íamos conseguir. [...] E alguns disseram ainda: “ah...você quer uma reforminha?! E nós queremos uma revolução”.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas de ensino, foi observado no decorrer de diversas aulas que muitas tarefas e assuntos tratados pelos professores em aula faziam referência a assuntos e trabalhos desenvolvidos por outros professores. Isso ocorria sobremaneira nas aulas de História, Filosofia e Geografia. Dentre este grupo de professores era bastante comum que entre as explicações dos conteúdos e atividades, os docentes trouxessem perguntas ou fizessem comentários relacionados ao aprendizado nas aulas de uma dessas matérias, conectando as disciplinas. Ao mesmo também foi identificado em algumas circunstâncias nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente quando o assunto tratado era o livro o “Diário de Anne Frank”. O nazismo, tema tratado pelo livro, estava sendo explorado nas aulas de História. A professora de Língua Portuguesa, então, solicitava aos alunos em algumas ocasiões que relatassem o que tinham visto em História a respeito do assunto. Assim, o planejamento coletivo, forjava também algumas práticas pedagógicas coletivas. Desta forma, a noção de coletividade e interdisciplinaridade adquiridas em boa medida através do processo de construção do Guia Pedagógico, também incidu sobre as práticas pedagógicas interdisciplinares entre os educadores.

Na escola Araucária, também verificou-se a existência de uma cultura profissional colaborativa, onde os professores apoiavam-se mutuamente em diversas situações, tanto em relação à práticas em sala de aula, quanto sobre como

manejar em situações adversas. Essa cultura escolar colaborativa foi expressa nas falas.

Professor Fernando (Ciências – escola Araucária) E a falta de apoio da SMED também. De estrutura de escola mesmo. Não falta de apoio dos colegas. Bah..passei por situações bem complicadas sobre como conter o aluno, a turma e tal. A gente não tem uma preparação pra isso. A Kátia (Profª de SIR), era uma só pra atender todos os alunos da escola. Mas mesmo assim ela passou a assistir aulas comigo. Porque chegou um momento que eu disse: “Olha eu sozinho, na turma, não vai dar, não vou mais”[...]...então ela me ajudou a encontrar um jeito de lidar.

Professor Antônio (Música – escola Araucária) - Quando eu cheguei, não tinha experiência em escola. Daí a professora Maria Inês que era professora de Artes me disse: “nem que seja só um título da tua aula, mas é importante registrar algo no quadro”, daí eles se organizam melhor [...] Mas eu tento ver também na medida do possível uma coisa interdisciplinar. “O que estão fazendo que eu posso me inserir?”. Aí, tenho conseguido fazer isso bastante com história, geografia, espanhol... este ano mais.

Pesquisadora -Tu avalias que tu tens o suporte e os recursos suficientes, para a realização do teu trabalho em sala de aula?

Professor Rodrigo (Geografia – escola Araucária)- Acho que não. Acho que mais o colegas de trabalho, a equipe me ajudam. [...] Consegui mais me agarrando neles do que algo que eu tenha aprendido na universidade, ou que a SMED prepare a gente. Mais foi dentro da escola mesmo, com os colegas.

Como evidenciam os excertos e como vimos no capítulo anterior, dada a ausência de uma organização curricular institucional mais concreta, é justamente ao trabalho dos colegas que alguns professores procuraram se articular, para juntos construírem alguma proposta coletiva que forneça alguma estabilidade e parceria ao trabalho. Assim, o trabalho colaborativo entre os professores também é considerando um aspecto da cultura escolar que interpela e, neste caso, reforça as práticas pedagógicas de ensino.

O exposto até aqui permite argumentar que de fato a cultura escolar, tanto no âmbito organizacional quanto em relação ao tipo de interação construída entre os docentes, foi um elemento importante para a compreensão e análise do processo de modelação do currículo na sala de aula. Assim, a análise das práticas dos professores depende do escrutínio a respeito das interações complexas de todos os aspectos que se entrecruzam nas situações de ensino. (SACRISTÁN, 2000).

Identificar os modos pelos quais a cultura escolar pode afetar as práticas curriculares torna-se um exercício importante para as escolas e pesquisadores. Como vimos, há aspectos bastante concretos como, por exemplo, a organização do espaço e do tempo escolar que podem atuar de maneira bastante incisiva sobre o

currículo, tanto favorecendo, quanto comprometendo as práticas pedagógicas⁵³. Também ficou claro que o trabalho coletivo e colaborativo entre os docentes dotou algumas práticas com uma característica mais interdisciplinar, assim como a relação de parceria entre os docentes auxiliou no enfrentamento de desafios da sala de aula. Tudo isso vai ao encontro dos argumentos de Barbosa (2005) que pontua que a estrutura material e simbólica da escola pode atuar em favor do efeito-escola. Como vimos, no capítulo cinco, os estudos que trabalham com esta noção, postulam que a escola pode reunir condições para desafiar a lógica do efeito-território, que oferece a alunos oriundos de classes desfavorecidas maiores obstáculos para os avanços sociais e acadêmicos. Os achados corroboram, pois, estes argumentos e assinalam que algumas medidas no âmbito escolar, que não demandam, às vezes, recursos e esforços imediatos podem favorecer o trabalho curricular.

7.3.2 Os alunos, culturas juvenis e o currículo

No decorrer das observações e entrevistas um elemento específico apareceu como fundamental para os processos de recontextualização curriculares ocorridos no âmbito das práticas pedagógicas de ensino: os alunos e suas culturas juvenis.

Ao longo das observações foram inúmeros os registros no diário de campo acerca dos modos como os alunos afetavam as práticas curriculares dos professores, seja resistindo a elas ou impondo algumas condições sobre a dinâmica das aulas.

No decorrer das aulas em ambas as instituições, embora na escola Araucária isso fosse mais recorrente, era comum que certas barganhas com os alunos modificassem a estrutura das aulas e as atividades propostas. No caso da escola Araucária o fator aluno estava também associado às incidências subjetivas do efeito-território, como vimos.

As negociações em geral envolviam a disponibilidade e aceite dos alunos em realizar determinada tarefa em troca de algum tempo “livre”. Isso não ocorria sem um incômodo por parte dos educadores que, todavia, não se viam com outro

⁵³ No início de 2017 em nova aproximação com as escolas, soube-se que a escola Araucária tendo avaliado o funcionamento das salas-ambiente, optou pelo encerramento desta prática.

recurso, algumas vezes, para mobilizar o interesse dos alunos e garantir que as atividades fossem realizadas. O excerto a seguir ilustra uma dessas passagens.

REGISTRO DI DIÁRIO DE CAMPO 24/05 – Aula de Língua Portuguesa – 2 períodos
 Professora trabalha com o livro didático na página 193, sobre o assunto pronomes. Lê o texto com os alunos (uma pequena fábula) e solicita que eles respondam no caderno as perguntas 1 à 5 que seguem o texto do livro. Alunos reclamam da atividade, não querem copiar no caderno. Pedem “folhinhas” [atividades em folhas xerocadas, quando geralmente os alunos precisam só responder]. Após a conclusão, ela solicita que os alunos copiem no caderno uma “piada” que encontra-se no livro, na p. 195 e depois respondam a pergunta que vem na sequência. Alunos reclamam muito e dizem que não vão fazer. Alguns alunos começam a circular pela sala, trocam de lugares, se agitam e logo começam brincadeiras diversas. Professora repreende e pede que os alunos façam a tarefa. Um aluno, então, sugere: Ok, nós fazemos as tarefas, mas depois a senhora dá o segundo período “livre” pra nós ficarmos no celular e conversando?”. Ela topa. Mas diz: “Uns minutinhos no final do período então e se vocês fizerem tudo”. Eles voltam aos seus lugares e fazem as tarefas. Uma boa parte do último período é “livre” para os alunos.

Assim, os alunos regulavam parte das práticas pedagógicas de ensino. Nem sempre as negociações saíam conforme o desejo dos alunos, e quando isso acontecia, alguns alunos boicotavam as tarefas, desafiando o planejamento e o próprio professor. Em alguns momentos, os professores acabavam aceitando negociações parciais, como no trecho acima, para que pudessem concluir as atividades propostas. Outra negociação bastante presente era em relação ao uso do celular. Com frequência, para convencer os alunos a guardarem os aparelhos durante as atividades e explicações, os professores negociavam alguns minutos do final da aula, quando, então, os alunos poderiam usar os celulares. Apesar da negociação, era comum que diversos alunos ficassem com os fones de ouvido, ouvindo música ao longo da aula, desafiando por vezes as combinações feitas.

As entrevistas com os professores reforçaram os achados nas observações. Foram ouvidos um total de dezoito educadores, considerando as entrevistas individuais e as duas entrevistas coletivas. Dentre as perguntas do questionário semi-estruturado⁵⁴ que orientou as entrevistas, uma delas interrogava sobre o que os ajudava ou o que interferia nas suas práticas pedagógicas de ensino na sala de aula. *Todos* os professores mencionaram de alguma maneira “os alunos” como sendo o elemento da sala de aula que mais afeta a implementação do currículo, como ilustram alguns dos excertos que seguem.

⁵⁴ Que pode ser visto no apêndice ao final desta tese.

Professora Gisele (Ciências – escola Figueira) - Na realidade o que interfere muitas vezes é [...] a conversa, a bagunça dos alunos. Ou quando tu faz um planejamento achando que vai ser ótimo, que eles vão adorar, que eu vou conseguir ensinar várias coisas e aí eles não dão retorno, tu não consegue atingir o aluno, isso é uma coisa frustrante, quando tu não consegue atingir. Daí tu tem que repensar, mudar os rumos... Porque ensinar essa gurizada não é mole, né? Com esses adolescentes com tantas coisas na cabeça deles... Nessa turma especificamente eles estão agora enlouquecidos, eles não querem mais saber de aula, né? Então é muito complicado. Eles são muito grudados no celular (!)... [...]

Pesquisadora: O que te ajuda em sala de aula a botar isso [o planejamento] em prática e o que interfere?

Professora Livia (Língua Portuguesa – Escola Figueira): Olha, eu acho que é muito da parte afetiva. O meu relacionamento, vínculo com a turma, sabe? [...] Eles são bem difíceis. Então eu acho que isso é uma coisa que me atrapalha muito. [...] Eles não se interessam e eu acho que muitas vezes a gente como professor faz a aula ser interessante ou não também, e eu não consigo fazer isso muito com eles.

Professora Marisa (Espanhol – Escola Araucária) O que eu sinto é que primeiro eu tenho que estudar a turma. O que uma turma aceita, outra não aceita. Eu tenho que me adaptar a cada turma. O meu planejamento não é o mesmo pra todos. Eu posso até dar o mesmo conteúdo, mas não da mesma forma. Não dá. Eles não aceitam. E em Espanhol eu preciso fazer com que eles gostem. Lá na fronteira, onde trabalhei antes, eles já gostam, já conhecem, é uma coisa próxima deles. Aqui eles têm que conhecer e gostar, é diferente. O que eu aconselho? Não chegar “dando aula”, despejando conteúdos. Chegar conhecendo a turma, pra depois tentar estabelecer um vínculo com a turma.

Professor Rodrigo (Geografia -Escola Araucária) É...A gente depende muito dos alunos. Tu fazes um planejamento, mas uma aula só funciona dependendo do aluno e do professor. O professor depende de ter aquela acessibilidade, de saber o que ele pode fazer naquela turma, o que não pode. E...os alunos têm que confiar em ti, ter aquela vontade de aprender, ou de fazer algo diferente. Então, acho que a relação que se tem com os alunos é um dos principais pontos....é aquilo que te ajuda ou te atrapalha. Eu acho isso. Porque é difícil...eu entrei aqui ano passado, sou novo aqui. Ano passado quando eu cheguei foi toda uma relação nova que eu tive que criar, daí foi mais difícil

Os recortes sinalizam que os professores identificam na relação com os alunos o maior desafio para implementação do currículo em ação. Observemos que os trechos abordam questões tanto sobre o comportamento dos alunos, sua postura e seus hábitos, quanto sobre a dificuldade em acessar o aluno, em ensiná-lo, em despertar o seu interesse, mobilizar sua atenção para que as práticas pedagógicas cumpram de fato sua função de construir conhecimentos. As entrevistas associadas às observações em sala de aula corroboram que de fato “o aluno”, como categoria social, de fato, ocupa um espaço importante nas disputas em torno das práticas curriculares. Em diversas situações os alunos se negavam a realizar as tarefas solicitadas ou encontravam formas de boicotá-las, expressando seu desinteresse e resistência.

Ao tomar estes dados a partir dos estudos teóricos realizados para a análise, compreendi que os professores ao identificarem o fator aluno como elemento mais

relevante da prática, se referiam, pois, a categoria social “aluno” (XAVIER, 2001; 2003) e de modo especial, ao aluno “jovem”, ao aluno “adolescente”, ao aluno “adolescente e em situação de vulnerabilidade social” e, enfim, aos estranhamentos em relação às culturas juvenis, e às dificuldades em ensinar este público.

Há um largo campo de estudos destinado às culturas juvenis e tendo em vista o objetivo desta tese, os processos curriculares, e seus limites, farei uma breve incursão nesta temática localizando os seus pontos de articulação com o campo do currículo. Para isso, me apoiarei nos estudos de Xavier (2001; 2003), Arroyo (2011); Silva e Silva (2012) e Dayrell (2003).

De pronto convém apontar, que o aluno, as juventudes, a adolescência, como nos lembra Xavier (2001, 2003) são construções sociais, que carregam as marcas de um determinado tempo e espaço e das culturas onde estão inseridas. Assim, as culturas juvenis são marcadas por suas diversidades sociais, históricas e culturais que lhes imprimem dinâmicas próprias, de acordo com suas necessidades, experiências e desejos. Por tudo isso, apontam os estudiosos, deve-se entender sempre tais conceitos no plural, uma vez que existem várias formas de vivenciar estas categorias

De acordo com Silva e Silva (2012), o aluno e a juventude como categorias sociais construídas têm sido temas recorrentes em debates e pesquisas nos últimos anos, sobretudo porque estas populações vêm desacomodando, a escola, os professores e os currículos.

Arroyo (2011) argumenta que as disputas no território dos currículos não envolvem apenas novos temas ou conteúdos, mas envolvem também os sujeitos. Para o autor, estes coletivos jovens populares, pressionam tanto por reconhecimento, quanto para que seus saberes e culturas sejam também objeto do currículo e das suas práticas de ensino.

Um primeiro movimento que estes estudos convocam para encurtar as distâncias estabelecidas entre os alunos e a escola é justamente identificar quem são estes alunos. Esses sujeitos apontados pelos professores como uma categoria aparentemente homogênea precisam ser vistos em sua multiplicidade, especialmente porque o apagamento da diversidade complexa desses jovens é causador de boa parte dos estranhamentos observados, e das dificuldades em construir uma relação efetiva de ensino-aprendizagem com estas populações.

Xavier (2001; 2003) em longo estudo que teve como palco a RME/POA dedicou-se justamente a investigar os conflitos vividos pelos alunos e alunas do curso de Pedagogia quando do início de seus estágios obrigatórios, que inauguravam geralmente uma primeira experiência na docência. De acordo com a estudiosa, os desafios encontrados pelos acadêmicos e acadêmicas estavam em geral associados com a dificuldade em implementar os planejamentos, diante de uma população tão complexa e diversa. Segundo ela

Tais problemas pareciam estar particularmente associados à nova população presente na escola, – estou falando de alunos/as mais velhos/as, multi-repetentes, meninos/as de rua, internos/as da FEBEM, estudantes portadores de necessidades educativas especiais oriundos/as das chamadas Classes Especiais –devido à política de inclusão adotada pela administração municipal. [...] E, estou falando, também, do sujeito-estudante pós-moderno referido por Bill Green & Chris Bigum (1995, p.209), no artigo sintomaticamente intitulado *Alienígenas em sala de aula*: “[...] um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades”. (XAVIER, 2001, p.3, GRIFOS DO ORIGINAL).

A autora postula ser fundamental, portanto, o estudo da população de crianças e jovens presentes na escola pública, a quem ela denomina de “os incluídos”, que por longo período da história estiveram fora da escola. Segundo Xavier (2001) é imperativo, portanto, que a escola conheça de fato quem são seus alunos, suas características e necessidades, para de fato incluí-los na escola, nas salas de aula e no currículo.

Em relação às duas escolas da pesquisa, cumpre destacar, que a categoria “aluno” não é referida exatamente da mesma forma, uma vez que de fato, segundo argumentam os autores, os alunos de uma escola ou de outra não são iguais, embora compartilhem algumas características. A análise das entrevistas identificou que na escola Figueira o aluno em geral é mais associado à questões da adolescência, enquanto na escola Araucária o aluno é amplamente associado a sua condição de vulnerabilidade social, como evidenciam, os trechos a seguir.

Professora Livia (Escola Figueira) - Mas ali naquela turma, é aquilo que eu te falei, eu acho ela um pouco difícil de lidar, ao mesmo tempo que eles não têm grandes problemas.
Pesquisadora: Tu achas que eles são mais difíceis de lidar por conta do que?
Professora Livia: Como é que eu vou explicar? Eles têm um perfil de aluno de ensino médio ainda em ensino fundamental, eu acho. Sabe assim, não sei se é a idade, mas eles têm uma coisa adulta, mas é um adolescente [...] A cabeça deles está muito focada fora daqui. Então é difícil trazer eles pra dentro da escola realmente. [...]

Professora Olívia (Língua Inglesa- Escola Figueira) - Uma coisa que eu também acho que dá certo no lidar com adolescente, acho que é sempre tentar “comer pelas beiradas”, bem aquela coisa de estratégia, de jogar com eles [...] Porque eles são muito agitados nesse contexto deles, como a gente falou.

Professora Renata (Língua Portuguesa – Escola Araucária) - Eu gosto deste aluno, que apesar de ser de uma comunidade bem violenta, acho que eles ainda veem a escola como sendo algo bom. São alunos que eu vejo como heróis, porque sobreviver neste ambiente, enfrentar o que eles enfrentam e ainda estarem aí, não é fácil.

Professor Ronaldo (História – Escola Araucária)-Aqui “na escola Araucária” tem o entorno que deixa eles assim, como eles são, que tem a violência, que tem o caráter de não falar, não assumir certas coisas. [...]a influência do entorno em sala de aula é total! Eles têm uma violência, eles falam de morte com facilidade. Muitos aqui praticam algum tipo de violência, tu vêis isso bem forte.

Deste modo, “o aluno” e sua cultura juvenil adquirem nuances distintas nas duas escolas, o que também perpassa as formas de sociabilidade construídas entre professores e alunos. Na escola Figueira, portanto, o aluno que se interpõe às práticas curriculares é adjetivado como “o adolescente inquieto”, “agitado”, “desinteressado”, “conectado ao celular e às diversas mídias e redes sociais”. Por outro lado, na escola Araucária verifica-se, uma ressonância do Efeito-território no processo de caracterização dos alunos que claramente recebem algumas adjetivações em virtude das suas condições sócio-econômicas e do território onde habitam, que passam a ser associadas como suas características juvenis. Aqui tem-se “o aluno agressivo”, “violento”, “desorganizado”, “sobrevivente”, “herói”, “sem afetividade”, “desequilibrados”, “esforçado”, entre outros.

Ainda que estejamos apontando duas nuances identificadas nas falas dos educadores a respeito destes jovens, no contexto particular de cada escola estes alunos são vistos em geral sob uma perspectiva homogeneizante sobre os estudantes, que lá ou cá aparecem como desajustados e contrários às práticas curriculares. Conforme Dayrell (2003) parece predominar uma representação negativa e estereotipada em relação às juventudes. Assim, o aluno-jovem “é visto na perspectiva da falta, da desconfiança, da incompletude, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber o que ele é, de fato, o que pensa e é capaz de fazer” (p. 186).

Arroyo (2011) afirma que a escola pública e seus currículos continuam pensando em lógicas generalistas, insensíveis a “nova clientela”, sobretudo,

composta por filhos e filhas dos setores populares empobrecidos que chegam às escolas. Segundo ele, a cada dia chegam às salas de aula alunos e alunas com diferentes experiências sociais, raciais e culturais que exigem reconhecimento por parte dos currículos escolares e suas práticas.

Diante da indicação de que são os alunos e suas culturas juvenis que mais interpelam as práticas curriculares, questionei os professores na sequência das entrevistas com relação às sugestões que dariam a novos professores sobre como organizar a aula, como ensinar os alunos, que recursos e estratégias recomendariam. Em ambas as escolas, os professores consideram a construção de vínculos afetivos com estes jovens a estratégia mais importante para a garantia da implementação das práticas pedagógicas de ensino. Os excertos a seguir tratam deste aspecto.

Professora Bianca (Matemática – escola Figueira) - Vai parecer estranho o que eu vou falar, mas a primeira coisa que eu diria é que tem que ter um vínculo. Tu não precisa ser o melhor amigo dos alunos, tu não precisa.... [...] Mas eu acho que tu tem que, no mínimo, conhecer teus alunos e saber como lidar.

Professor Arnaldo (Filosofia – escola Figueira) - Eu acho assim, acho que a primeira coisa é tentar conhecer eles. Às vezes funciona no grito, mas a maioria das vezes funciona na brincadeira. Começa brincando com eles, ri com eles, conversa com eles, aumenta o barulho junto com eles, e na hora que tu para, eles percebem que é hora de acalmar. Nem sempre, mas geralmente funciona

Professora Rita (Matemática – escola Araucária) Acho que primeiro tu tens que ter um vínculo pessoal, quando tu tens um vínculo com a pessoa do aluno, o aluno sabe o que tu estás enxergando nele, aí tudo se torna mais fácil. Porque não adianta tu chegares lá e não dar a mínima bola pra ele, tu não dá atenção pra ele, tu não está enxergando ele (!) e ele também não vai te enxergar.

Professor Fernando (Ciências – escola Araucária). [...] é importante tu estabelecer um vínculo com os alunos, de uma relação afetiva, eu penso que seja fundamental neste contexto. Mais do que uma relação de autoridade, uma relação de vínculo afetivo, porque daí eles vão começar a te ajudar com algumas situações.

Como podemos notar, construir vínculo na perspectiva dos professores envolve conhecer os alunos, mas, sobretudo construir um clima amistoso e respeitoso, favorável às práticas curriculares.

Convém ressaltar que ao longo das observações realizadas, com exceção de alguns episódios bastante pontuais, o clima predominante foi de certa tranquilidade sem maiores intercorrências disciplinares. A ampla maioria dos professores tinha de

fato um bom relacionamento, no sentido afetivo como por eles apontado, com as turmas acompanhadas. Isso coloca em questionamento o próprio argumento utilizado pelos educadores. Ou seja, mesmo os professores possuindo um bom vínculo com os alunos, estes jovens continuavam comprometendo e dificultando suas práticas de ensino na avaliação dos próprios docentes. Disto se pode inferir que o vínculo por si só não garante que os alunos se engajem nas propostas e atividades sugeridas.

Outro aspecto que merece reflexão é o fato de que apesar de ser a categoria aluno apontada pelos docentes como a mais relevante para o campo do currículo em ação, os jovens e suas características ou necessidades não são categorias que aparecem como atuantes sobre os planejamentos curriculares. Ou seja, dentre os diversos elementos mapeados que influenciam na construção do currículo dos professores, nenhum leva em conta os alunos e suas culturas juvenis. Tem-se, portanto um paradoxo que merece atenção. Se são os alunos e suas juventudes que mais afetam o campo das práticas pedagógicas de ensino, não seria, então, necessário que estes sujeitos participassem ou fossem considerados nos processos de construção e planejamento do currículo? Parece-me, pois, ser este um aspecto importante para o debate curricular nas escolas. Neste sentido, Silva e Silva ponderam que não podemos deixar de continuar a nos indagar: quem são esses jovens que chegam à escola? Que lugar esses jovens ocupam na organização curricular?

Conforme os dados examinados, portanto, o vínculo afetivo tão presente nas falas dos professores diz respeito a um primeiro aspecto de uma relação que precisa ser construída. Esta relação requer, primeiro, romper e superar um estranhamento entre a cultura escolar e as diversas culturas juvenis. Entretanto, conforme argumentam os estudiosos dedicados a esta temática, reconhecer as juventudes presentes na escola não é suficiente para que as aulas se traduzam de fato em ambientes de aprendizagem. De acordo com Xavier (2001), Arroyo (2011) e Silva e Silva (2012), o próprio currículo e as práticas pedagógicas de ensino precisam desde o princípio não apenas conceder um espaço para essas culturas, mas especialmente trabalhar com elas, sobre elas e para elas.

Silva e Silva (2012) reforçam que

O currículo escolar, neste processo, precisa se abrir ao diálogo com os jovens e seus grupos, para realimentar e ressignificar a ação pedagógica, buscando instrumentalizar os educadores e educadoras a partir de estudos e reflexões que lhes possibilitem um conhecimento mais sistemático sobre juventude e que os ajude a compreender esta categoria em suas necessidades, problemas, potencialidade e especificidades. (p. 15).

Assim, as autoras sinalizam que para superar alguns impasses curriculares decorrentes do ocultamento das culturas juvenis no currículo é necessário que a escola, primeiro, seja capaz de identificar quem são os jovens com os quais trabalha, do que gostam, quais são interesses, com que grupos se identificam, como, enfim, se caracteriza sua cultura. Entretanto, apenas identificá-los não encerra o desafio. Conforme argumentam as autoras, é necessário promover processos de estudo e formação continuada que permitam tanto melhor compreender esta categoria, como desenvolver um conhecimento coletivo que subsidie o trabalho curricular dos professores com os jovens.

Portanto, conforme Xavier (2001)

Vem sendo confirmada a convicção de que é necessário superar as propostas escolares ditas conservadoras, tanto em termos dos conteúdos propostos, como na forma de desenvolvê-los nas salas de aula, para minimizar as questões disciplinares e as questões de aproveitamento escolar, através de projetos pedagógicos significativos para alunos e alunas no momento histórico vivido, que viabilizem suas aprendizagens, qualifiquem seu cotidiano e permitam uma convivência democrática nas escolas e nas salas de aula. (p. 3).

Neste sentido, além de estudos e discussões escolares sobre quem são hoje os jovens atendidos, a retomada das questões da didática parece ser um recurso importante. As formas como estes alunos aprendem, se relacionam, interagem precisam ser consideradas no tipo de oferta de tarefa que lhes serão apresentadas. As múltiplas formas de interação e conectividade, o acesso às tecnologias e mídias sociais, seja ele maior ou menor, a presença permanente do uso do celular são dados elementares sobre os quais o currículo e as práticas pedagógicas precisam atentar (XAVIER, 2001).

7.4 A RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NO ÂMBITO DO PLANEJAMENTO E NA SALA DE AULA

Ao encerrar este capítulo é importante reunir alguns fios soltos, realizar algumas amarras e por fim sintetizar o que nos dizem os dois momentos de recontextualização analisados conjuntamente, a partir de um olhar mais panorâmico em relação aos dois momentos de recontextualização privilegiados neste estudo.

Quais foram, pois, as relações encontradas entre o planejamento e a prática curricular nas duas escolas?

Uma primeira observação aparentemente óbvia diz respeito a relação dialógica entre planejamento e prática. Ao examinar os dois campos verifica-se que os conhecimentos e pressupostos anunciados pelos professores no planejamento estavam de fato em circulação no terreno das práticas pedagógicas de ensino. Tal constatação, aparentemente simples, demonstra que a sala de aula não é o terreno onde prepondera o inesperado, o ineditismo, ou mesmo o improvisado, afirmações por vezes usadas pelos próprios professores para sinalizar que “tudo pode acontecer na sala de aula”. Mesmo que certa imprevisibilidade possa fazer parte das aulas dos professores em alguns momentos, os dados evidenciam que as práticas eram desdobramentos, de fato, de um processo anterior, de planejamento curricular, de tomadas de decisão sobre o conhecimento escolar.

Assim, a unidade “contos literários”, por exemplo, tal como informado pela professora de Língua Portuguesa e “os sistemas do corpo humano” como informado pelo professor de Ciências, eram de fato os conteúdos curriculares que estavam sendo desenvolvidos nas aulas observadas. O momento de planejamento interdisciplinar acompanhado entre os professores de Geografia, História e Filosofia onde definiram o trabalho em torno das temáticas da segunda Guerra Mundial se reverteu efetivamente em diversas aulas sobre o assunto. Ainda que eu não tenha realizado uma análise individualizada sobre o planejamento e a prática dos docentes é possível concluir que as práticas eram amplamente orientadas pelos planejamentos idealizados pelos professores. Deste modo, numa primeira análise superficial, podemos dizer que, de fato, o que estava previsto no planejamento descrito pelos professores, foi tratado na sala de aula.

Ocorre que temos no par *planejamento e prática* uma relação bem mais complexa que causa e efeito. Conforme os dados analisados e a teoria que sustenta esta tese, vimos que os conhecimentos ganham forma através das diversas tarefas propostas, que gerenciam, a partir de sua gramática interna, o modo como tais conhecimentos serão tratados. As atividades modulam o nível de desenvolvimento conceitual que pode ser associado aos conteúdos curriculares tratados. O conhecimento, portanto, é transformado ou recontextualizado através das práticas pedagógicas de ensino e das tarefas utilizadas.

Por outro lado, assim como as práticas podem modular os conhecimentos escolares, a forma como os professores selecionam e atribuem valor aos conhecimentos selecionados, também tende a conformar os tipos de atividades que serão desenvolvidas. Conforme Sacristán (2000)

O aspecto do conhecimento científico selecionado como valioso sugere procedimentos para o seu tratamento. A seleção de conteúdos que formam os currículos, enquanto têm uma estrutura interna que transmitir, impõem de alguma forma os modos de abordá-lo. (p. 222).

Ou seja, a definição do que é considerado conhecimento valioso para um determinado grupo social também influencia no outro polo desta relação: os tipos de tarefas que serão utilizadas. Assim, se um conhecimento é considerado importante para um determinado tipo de aluno, essa valoração se projeta através das formas que assumem as práticas pedagógicas e as tarefas implementadas pelos professores. Os exemplos dados anteriormente neste capítulo explicitam que os tipos de ações e tarefas tomadas em sala e aula pelas professoras, estão relacionadas com as suas concepções do que deve ser ensinado para os seus alunos, num dado contexto.

É a relação dialógica entre o processo de seleção dos conhecimentos escolares e as práticas pedagógicas de ensino que se constitui mesmo no ponto principal a ser destacado. Por esta razão, tanto quando o processo de seleção curricular merece uma vigilância sociológica no sentido de se atentar para os mecanismos que servem para a (re)produção de uma determinada sociedade, também as práticas pedagógicas de ensino, as tarefas e a didática assumida precisam ser submetidos a estas lentes. São os procedimentos adotados na sala de aula pelos professores, bem como as formas de sociabilidade construídas, que vão

imprimir modos diferenciais do conhecimento. É no âmbito da sala de aula que as regras do dispositivo pedagógico, como vimos no capítulo cinco, vão operar, distribuindo e significando os conhecimentos diferencialmente levando em conta, entre outras coisas, as lutas por hegemonia e poder que envolvem os diversos grupos na arena social.

Tais achados sugerem que para compreender o currículo utilizado por uma determinada escola ou professor, não é suficiente olhar a listagem de conteúdos projetada. É preciso, pois investigar o modo como tais conteúdos estão sendo tratados através das atividades e tarefas em sala de aula. Isso projeta as atenções para o trabalho da sala de aula e os tipos de tarefas que dão vida ao currículo.

Outro aspecto verificado a partir da pesquisa é que, se por um lado os conhecimentos elencados pelos professores no planejamento são encontrados em circulação na sala de aula, de outro lado, os modos como esse conhecimento será tratado nas aulas, os tipos de tarefas que precisam ser realizadas, não são previstas no processo de planejamento. Ou seja, os professores são muito eficientes em geral no processo de planejamento, mas não incluem uma parte fundamental nesta reflexão, que, como nos mostra Sacristán, é central para a efetivação do planejamento: o modo como os conteúdos serão traduzidos através de atividades diversas. Por esta razão, além de responder quais são os conhecimentos valiosos que precisam ser tratados, é fundamental que os professores façam a pergunta: quais são as estratégias pedagógicas, as atividades, que farão com que os alunos adquiram estes conhecimentos?

Este silenciamento do planejamento sobre as atividades pode estar associado, como argumentei, a uma neblina epistemológica do campo da didática no cenário escolar.

Outro importante aspecto a destacar sobre os processos de recontextualização curricular no âmbito do planejamento e da sala de aula é que ambos os processos sofrem a atuação e influência intensa de diversos elementos recontextualizadores que provocam transformações diversas no currículo. A atuação dessas forças diversas me parece um ponto igualmente relevante para as discussões curriculares, uma vez que são estes elementos capazes de configurar o currículo de formas muito diversas.

Assim, num exercício imaginário de pensar um currículo como um dispositivo claro e unitário que carrega em si os conhecimentos escolares que devem ser

ensinados, a medida em que tal dispositivo vai circulando pelo sistema curricular, ou pelo dispositivo pedagógico como postula Bernstein (1996), ele vai sendo profundamente modificado através de processos de implementação diversos, mas também por meio da influência de forças contextuais importantes. Ocorre que, se quisermos de fato em algum momento manter o currículo o mais próximo possível do plano das ideias onde ele foi originalmente concebido, tal esforço exige que os elementos recontextualizadores sejam levados a sério, tanto porque são capazes de favorecer este processo, como também podem levar o currículo para outros rumos bem diferentes do que os planejados inicialmente.

8 INCIDÊNCIAS DO EFEITO TERRITÓRIO SOBRE A ESCOLA E SOBRE OS PROCESSOS CURRICULARES

Neste capítulo trato da análise dos dados que evidenciam a atuação do efeito-território (ANDRADE; SILVEIRA, 2013) sobre a escola e sobre os processos curriculares implementados pelos professores. Por se tratar de um elemento que incidiu tanto sobre o planejamento quanto sobre as práticas pedagógicas dos professores, trato este item em capítulo separado e não integrado aos capítulos de análise como fiz com os demais elementos recontextualizadores. Ademais, a verificação da existência e das formas de atuação do efeito-território sobre os processos curriculares eram objetivos iniciais e específicos deste estudo, o que justifica também que ele seja tratado em separado.

No capítulo cinco vimos que o efeito-território se constitui no impacto de determinadas características sociais de uma região sobre as pessoas que habitam e frequentam um determinado espaço social. De acordo com Bruno e Mendes (2014) e Paiva e Burgos (2009) um dado território, como espaço social, e suas características econômicas e sócio-culturais incidem sobre os modos de vida das pessoas que ali vivem, sobre seus destinos e trajetórias, sobre as oportunidades e as limitações atreladas a este lugar. Assim, conforme Bruno e Mendes (2014) e Paiva e Burgos (2009) os processos de segregação socioespacial sofridos por um território tendem a atuar sobre os sujeitos que ali habitam. Argumento neste estudo, com base nos dados encontrados, que o efeito-território também age sobre a escola e sobre os docentes, imprimindo algumas características sobre o seu trabalho.

8.1 AS INCIDÊNCIAS DO EFEITO TERRITÓRIO E A ESCOLA

Os dados coletados por meio da pesquisa etnográfica em duas escolas situadas em regiões sócio-econômicas bastante distintas corroboraram a hipótese inicial de atuação do efeito-território.

As localidades onde se situam as escolas, apesar de ambas atenderem bairros de classe trabalhadora, possuem diferenças significativas, conforme descrito

nos capítulos de apresentação das escolas. A escola Araucária, situada na região de maior vulnerabilidade social, ao longo do estudo precisou lidar com uma série de situações de diversas naturezas, associadas ao local onde a escola está situada. A escola Figueira, situada em região socialmente mais favorecida, não registrou intercorrência mais expressiva ao longo da pesquisa associada a fatores locais. Assim, fica explícito que o território onde a escola Figueira se encontra não impõe a mesma segregação social sobre a instituição escolar que o espaço da escola Araucária estabelece. Por esta razão, os dados tratados neste capítulo provêm majoritariamente da escola Araucária.

A coleta de dados evidenciou uma longa lista de características e tarefas assumidas pela escola relacionadas em algum grau com o efeito-território. Como vimos na apresentação das escolas, o espaço social onde a escola Araucária está situada é marcado pela pobreza significativa da maioria das famílias, escassa presença do poder público, precárias condições de moradia e saneamento básico de um contingente significativo de alunos, e aumento crescente da violência associada ao tráfico de drogas.

A partir da coleta e análise de dados, identifiquei que efeito-território atua de duas maneiras sobre a escola como um todo e sobre o currículo escolar: a) *de maneira objetiva* – quando a rotina, a estrutura e o funcionamento da escola (e das práticas curriculares) sofrem alguma mudança efetiva em decorrência do efeito território, e b) *de maneira subjetiva* – quando o efeito de lugar conforma um saber docente que orienta os modos de sociabilidade, interação e distribuição do conhecimento.

Dentre as incidências objetivas do efeito território sobre a instituição escolar, uma primeira identificada diz respeito ao surto de violência que se vivia na ocasião da pesquisa, que alterou profundamente o trabalho da escola Araucária.

O espaço geográfico da comunidade que abriga a escola, por se situar próximo a divisas com outro município, e ao mesmo tempo próximo a regiões importantes para o tráfico, atraiu algumas facções para a região. Durante períodos intercalados no ano de 2016, tais grupos entraram em guerra pela disputa dos pontos de tráfico. A escola, especialmente durante o mês de agosto, conviveu com toques de recolher, tiroteios no entorno da escola, e demonstrações de força das facções que à época adotaram a prática de filmar decapitações de desavenças,

fazendo circular os vídeos com as imagens entre os moradores e frequentadores do local.

A situação de proporções sem precedentes e convém ratificar, episódica, por óbvio alterou por completo a rotina escolar. Cabe destacar, que a situação foi potencializada pela crise na segurança pública que se vive nos últimos anos no estado do Rio Grande do Sul, que também neste mesmo período, ocasionava a diminuição substancial de grande parte do policiamento das ruas. Assim, sem muitas alternativas, a escola suspendeu suas atividades por alguns dias intercalados. Os horários foram alterados durante algumas semanas conforme os horários de conflitos anunciados pelos traficantes locais, a frequência dos alunos, que já era oscilante, piorou consideravelmente e a percepção generalizada de medo imperou durante um significativo período. Trata-se, pois, de uma incidência objetiva de efeitos deste território sobre a escola, uma vez que a instituição por completo precisa de reorganizar frente a estas situações, que ofereciam riscos eminentes ao trabalho escolar e a própria segurança de alunos e professores. Este tipo de incidência não é recorrente no entorno, não faz parte da rotina da escola. Entretanto, também não é um episódio considerado inusitado, uma vez que inúmeros relatos de fatos semelhantes em outros momentos foram ouvidos.

A pobreza e precariedade das condições materiais da maioria dos alunos, estas sim, são constantes incidências objetivas do efeito território, com as quais a escola precisa lidar diariamente. Este é, pois, um segundo aspecto identificado. Ao longo dos meses de coleta de dados foram diversos os registros associados a este ponto. Cito algumas passagens a partir do diário de campo.

Notas do diário de campo

- Quase que diariamente alunos são encaminhados à secretaria da escola para solicitação de materiais escolares básicos.

- Às quintas-feiras, quando ainda ocorriam as reuniões pedagógicas⁵⁵ na RME, o horário da manhã desta escola especificamente era ajustado para garantir que os alunos pudessem almoçar. Assim, diferentemente do horário das outras escolas, quando os alunos eram liberados às 10h30 para suas casas e os professores seguiam para a reunião pedagógica até às 12h, na escola Araucária este horário era invertido. Primeiro os professores faziam a reunião pedagógica, das 8h às 9h30 e os alunos entravam excepcionalmente mais tarde, uma vez que a escola entende que para estes alunos a garantia do almoço na escola é fundamental.

⁵⁵ As reuniões pedagógicas aconteciam semanalmente em todas as escolas da RME/POA até o ano de 2016. Entretanto, em 2017 foram suspensas a partir das reformas educacionais impostas pela atual gestão da SMED/POA.

- No período de inverno a frequência dos alunos era bastante reduzida. Quando retornavam, os alunos comentavam entre si que a falta de roupa adequada era o principal motivo para não terem ido à escola..
- O número de aluno jovens trabalhadores era bastante significativo na turma acompanhada.

Estes efeitos do território sobre a escola imprimem algumas características bastante concretas sobre o trabalho dos professores e sobre a escola em geral. Deste modo, são as experiências objetivas com elementos segregadores do território que geram desdobramentos mais simbólicos, especialmente através da construção de um senso comum sobre o trabalho nestas regiões.

As incidências subjetivas do efeito-lugar sobre a escola e sobre o currículo não afetam direta e explicitamente o trabalho, como ocorre quando a escola precisa ser fechada, por exemplo, por eventos extraordinários do local. Mas provocam algumas reações subjetivas que acabam alterando em algum aspecto o trabalho escolar e docente a partir de elementos do território, ganhando assim também alguma materialidade. Dentre as incidências subjetivas do território pode-se destacar: a dificuldade de sociabilidade observada entre os alunos pertencentes a frações distintas dentro do bairro; um certo abandono por parte de alguns educadores das questões mais voltadas ao conhecimento escolar em detrimento do necessário/urgente acolhimento ao aluno; uma presença marcante de sentimento de abandono e frustração por parte dos educadores que acabam em muitos momentos precisando reorganizar os seus planejamentos em virtude de situações adversas relacionadas com aspectos locais: falta de recursos materiais, infrequência dos alunos, etc.

Todas essas ressonâncias que incidem globalmente sobre a escola e os sujeitos que ali circulam e trabalham, também afetam os processos curriculares, tanto no âmbito do planejamento curricular, quanto das práticas pedagógicas de ensino, discussão que desenvolvo no próximo item.

8.2 AS INCIDÊNCIAS DO EFEITO TERRITÓRIO SOBRE OS PROCESSOS CURRICULARES

Neste item, apresento os dados que evidenciam que o efeito-território também é um elemento importante, que interfere nos processos de recontextualização curricular dos professores. Ao analisar o modo como o território incide sobre os processos curriculares, não tenho como objetivo expressar algum juízo de valor sobre as consequências identificadas nas escolas e nas práticas dos professores a partir dos efeitos do território. O que busco é efetivamente salientar que o território atua sobre os processos curriculares e que tais efeitos são diversos e complexos. Por esta razão, de pronto, cabe ressaltar que ele não atua da mesma maneira sobre todos os professores que reagem de formas distintas aos efeitos do território.

Convém lembrar que a atuação do efeito-território se dá em qualquer lugar, mas são nos espaços sociais mais vulneráveis onde ele se traduz, por vezes, em restrições à mobilidade social e educacional. Na escola Figueira não foram observadas interferências efetivas no planejamento curricular e nas práticas de ensino relacionadas ao contexto local da escola, diferentemente do que foi identificado na escola Araucária. Esse é um dado de análise que por si só é importante. O fato da escola Figueira não precisar lidar com uma série de situações relacionadas ao local onde está situada, confere alguma vantagem ao seu trabalho, que pode se dedicar mais centralmente às questões pedagógicas. A escola Araucária, por outro lado, afora os desafios educacionais inerentes às escolas de um modo geral, sofre ainda com influências decorrentes do local onde está inserida.

Foram identificados quatro aspectos dos planejamentos e das práticas pedagógicas de ensino associadas ao Efeito-Território: a) planejamentos e aulas mais abertos; b) “intromissões” nos processos curriculares; c) eventuais “interrupções” totais do planejamento e das práticas de ensino; e, d) adoção de novas dinâmicas das práticas pedagógicas de ensino.

Uma primeira característica observada na escola Araucária, decorrente do que formulo como incidência subjetiva do Efeito-Território, é que muitos professores adquiriram a prática de realizar planejamentos e aulas mais abertos, mais flexíveis, menos descritos, menos estruturados e por fim menos rígidos nos seus objetivos. Esta foi a forma encontrada por alguns educadores para não sofrerem com tanta

frequência com o dissabor de reprogramar diversas vezes o planejado. Vejamos alguns excertos que ilustram este aspecto.

Professor Fernando (Ciências) – [...] ..eu não chego a fazer um planejamento aula por aula, formalmente. Eu faço um planejamento mais anual.

Professora de Marisa (Espanhol)- Sinceramente o ano é grande demais pra mim. Mas como me pedem, eu monto. Geralmente a nossa supervisora ela pede a cada trimestre. Então, assim, eu monto, mas a cada trimestre geralmente há mudanças.[...] então eu mudo quando acho que precisa, não fica engessado o ano inteiro. Só quando tem as datas fixas, os projetos, folclore, coisa e tal, daí sim tem um plano mais fixo....É muito difícil tu montar o ano inteiro e conseguir cumprir. Então eu vou montando conforme vou conhecendo as turmas, as coisas vão acontecendo, daí também vou mudando alguma coisa.

Professora Renata (Língua Portuguesa)- Na verdade este ano eu não consegui colocar em prática nada do que eu pensei. E isso é muito frustrante. A gente tem a questão da escola, da organização da escola. Se faltam muitos professores, muda totalmente, se alguns saem de biometria, muda totalmente, acontece alguma coisa na vila, muda totalmente. Aí tem coisas, projetos que surgem e aí tu tens que se adequar. Aí tu tens que parar aquilo que tu tinhas planejado pra dar conta daquela outra coisa que surgiu. É muito dinâmico, é muito rápido, é confuso e pra ser bem sincera, quando eu penso na minha aula de português eu ainda tenho aquele pensamento do indivíduo, da professora, do que eu quero, e não é assim que funciona . Eu estou tentando tirar isso da minha cabeça. Essa coisa de ter meu planejamento, porque não é assim que funciona na rede. Principalmente nesta escola. Aqui a gente faz no coletivo e segue o barco e muitas vezes aquele conteúdo mínimo meu lá....não é trabalhado. E quando dá, aí a gente vai, adequa, pega uns livros didáticos e lembra do que a gente tinha que ter feito....É meio assim na corrida. É muito louco isso. [...] Não tem como fugir disso porque primeiramente tu pensa em alguma coisa que tu gostaria de fazer, e aí a medida que o tempo vai passando, coisas vão acontecendo, e tu tem que ser flexível. Tu não podes dizer “não”, ou ignorar isso, porque as coisas acontecem. Por exemplo, teve coisas que a gente pensou e que não foram viáveis.

Os trechos corroboram o argumento de que nesta escola os planejamentos curriculares tornaram-se menos rígidos e mais permeáveis. A rigidez diz respeito tanto à manutenção do cronograma e das atividades propostas – a estrutura organizacional do planejamento curricular – quanto em relação aos próprios conteúdos propostos, que são reorganizados, readaptados ou mesmo excluídos com alguma prontidão. A permeabilidade ocorre quando fatos, assuntos e situações diversas se colocam com alguma facilidade no currículo. Os fragmentos indicam que diante das frequentes intercorrências associadas à escola especificamente e ao contexto onde está inserida, os professores já antevêm que boa parte do que projetaram para ser desenvolvido, possivelmente será inviabilizado em alguma medida. Isso não se dá sem uma grande frustração por parte dos docentes, que com pesar identificam facilmente que não conseguiram desenvolver diversos aspectos

dos seus planejamentos. Assim, para evitar constantes frustrações e o sentimento de incapacidade de executar o previsto, os planejamentos curriculares tornam-se mais abertos e vão sendo (re)construídos ao longo do tempo, conforme as “condições de navegação” da escola.

Nesse processo de flexibilização, a professora Renata sinaliza uma decorrência importante para o currículo. Ela coloca: *“E quando dá, aí a gente vai, adequa, pega uns livros didáticos e lembra do que a gente tinha que ter feito”*. A fala evidencia que nesse processo de imprimir aos planejamentos tamanha abertura do currículo, em algumas situações, o conhecimento escolar valioso (YOUNG, 2007) também escapa. Na perspectiva de Young (2007) o conhecimento valioso ou poderoso, não é o mesmo que o conhecimento *dos* poderosos, dos grupos hegemônicos. Mas são conhecimentos coletivamente entendidos pela comunidade educativa que oferecem explicações confiáveis sobre os fenômenos diversos e, mais do que isso, oportunizam as condições intelectuais necessárias para que todas as pessoas possam recriar significados e valores, e assim, transformar a sua própria condição. Mas este conhecimento valioso, tão necessário às classes já desfavorecidas, para que alcancem um universo de possibilidades às quais geralmente não tem acesso, requer um intenso trabalho pedagógico, que nas condições da escola Araucária, nem sempre parece algo facilmente atingível.

As aulas, por sua vez, também se tornaram mais abertas em algumas situações, com alguns professores, no sentido de que com alguma facilidade atividades mais voltadas à construção do conhecimento eram substituídas por atividades de outras naturezas, como evidencia o excerto a seguir.

Registro do diário de campo 22/08/2016 – Aula de Ciências (escola Araucária) – Na troca de sala, enquanto se deslocam para a sala de Ciências, os alunos já gritam em coro nos corredores: “Pátio, pátio, pátio!” O professor chega na sala e as negociações se intensificam. “Sor, nas últimas aulas já fizemos várias coisas, agora deu”. O professor, inicialmente, ignora as reclamações e começa a introduzir a aula. Os alunos protestam, alguns se exaltam, dizendo que farão as atividades que já estão cansados de copiar. O professor rebate: “ainda falta uma parte da matéria, se vocês terminarem tudo e se comportarem, na próxima aula vamos para o pátio, pode ser?”. Os alunos topam o acordo e se organizam rapidamente. A aula é sobre o sistema reprodutor feminino, sobre o período fértil, menstruação. A tarefa dos alunos é de registro, ou seja, os alunos devem registrar no caderno a síntese feita no quadro pelo professor. Os alunos copiam tudo, como combinado. Perto de encerrar a aula, checam se a combinação está validada: “Sor, estamos fazendo tudo. Na próxima aula teremos pátio, né?”. Ele responde: “Sim, na quarta, teremos pátio”. Na aula seguinte, foi o que de fato aconteceu.

Aqui, a abertura das aulas envolve uma certa dificuldade de manutenção de uma firmeza pedagógica diante *deste* aluno especificamente, visto amplamente pelo viés da vulnerabilidade, da carência ou da agressividade. Esta postura foi verificada de maneira mais significativa nas aulas de dois professores. Em uma passagem da entrevista realizada com professor ele explicita que uma abordagem menos rigorosa foi o encaminhamento por ele encontrado para evitar maiores confrontos.

Professor Fernando (Ciências – Escola Araucária) -Então, eu tenho uma relação mais permissiva com os alunos, diferente de outros professores que conseguem manter uma rigidez maior. Isso é o estilo de cada um. Mas foi a maneira que eu encontrei de diminuir os atritos, porque essa é uma realidade desta escola.

Além da percepção da necessidade de negociar com os alunos a condução de algumas atividades para evitar maiores enfrentamentos, está também implícita na fala do docente uma compreensão de que talvez o mais importante para estes alunos não seja mesmo a aprendizagem de conhecimentos mais especializados, uma vez que sua realidade social é, na seu entendimento, amplamente adversa, o que não oferece condições para que estes alunos aprendam efetivamente. Na sequência do texto, apresentarei outros trechos da entrevista que evidenciam este aspecto.

O segundo ponto identificado nos planejamentos dos professores relacionado ao Efeito-território denomino como “intromissões do território nos processos curriculares”. Estas incidências também subjetivas ocorreram quando situações relacionadas com fatos locais ocuparam a centralidade do planejamento ou das aulas, de uma maneira que não estava prevista originalmente. Os trechos versam sobre este aspecto.

Professor Gilson (Filosofia – escola Araucária) - Por exemplo, o fato da grande violência desse bairro, fez com que surgissem pelo menos três conteúdos que eu não esperava: sobre vícios, virtudes e sobre violência, no sentido de ver o mundo que eles vivem e o mundo que eles gostariam de ter.

Pesquisadora: Estas questões do entorno....tu avalias que interferem no teu trabalho em sala, no teu planejamento?

Professora Renata (Língua Portuguesa) - Interferem sim. Implica porque quando eles vêm pra escola e se antes teve alguma coisa mais séria, eles vêm agitados, eles querem falar daquilo, eles estão inseguros. Depois disso teve o nosso aluno que foi assassinado. E isso foi mexendo com meu emocional. E na sala de aula eles querem falar e eu não quero falar. Eu gostaria que fosse como antes sabe? Daquele jeito bem tradicional: eu venho, passo *meu* conteúdo e deu. Mas não tem como.

Relato do diário de campo: Professor de geografia conduz o trabalho sobre a África e sobre as formas de representação das populações africanas nos filmes. Enquanto o professor explica, alguns alunos começam a assistir em um celular um vídeo com a decapitação de um jovem na noite anterior, nas imediações do bairro. Alunos comentam e circulam com o vídeo. Não há como seguir o trabalho previsto. Professor interrompe o assunto tratado e conduz uma discussão sobre a espetacularização da violência. Bate o sinal. Encerrada a aula.

Os recortes abordam as formas como questões do entorno irremediavelmente tornam-se também objeto do planejamento curricular e das práticas pedagógicas em sala de aula. Sob uma perspectiva, poderíamos dizer que é necessário e relevante que isso ocorra. Na perspectiva de Apple (1999, 2002, 2006) e Freire (1987) a escola não pode se colocar alheia às condições e situações reais que vivem seus estudantes, sobretudo se essa condição é avaliada como desfavorável, tornando-se objetivo da escola promover conhecimentos que auxiliem os alunos a ressignificar e transformar tais condições. Neste sentido, quando o professor de Filosofia diz, por exemplo, que precisou trabalhar três conteúdos que não estavam previstos, por conta da necessidade que percebeu em auxiliar os alunos no entendimento de algumas questões, o professor está, pois, tratando pedagogicamente com a realidade do aluno. Este tipo de abordagem faz parte dos pressupostos da educação crítica, no sentido que cabe a escola fornecer conhecimentos especializados que ajudem os alunos a compreender os fenômenos a sua volta.

A segunda fala e o trecho do diário de campo, contudo, demonstram como nem sempre as questões do território adentram o planejamento e o currículo avalizadas pelos professores, como ocorreu no excerto referente ao professor de Geografia. As questões do entorno por vezes se postam diante do planejamento dos professores de tal forma que não há como ignorar tais questões. O planejamento inicial, por vezes, fica parcialmente comprometido, sendo compelido a ceder espaço para discussões diversas, uma vez que a pujança dos fatos nem sempre permite que sejam tratados da porta da escola para fora. Neste ponto se coloca, então, um paradoxo. Por um lado, a escola tenta se mostrar sensível e dedicada a trabalhar pedagogicamente com a realidade do aluno, transformando-a em possibilidades diversas de aprendizagem. Por outro, permanece sob tensão na tentativa de equilibrar o tanto que as questões práticas do entorno podem ocupar as aulas, sem prejudicar a aprendizagem de outros conhecimentos igualmente relevantes.

O terceiro aspecto a destacar é que o efeito território em algumas circunstâncias, bastante pontuais e episódicas, atuou de maneira objetiva sobre o currículo escolar, interrompendo ou obstruindo o planejamento dos professores.

Os professores demonstram como o trabalho curricular é interrompido pelas circunstâncias vividas, relacionadas ao contexto local.

Professora Rita (Matemática) - Acaba tendo poucas reuniões por ciclo, porque tem que sair mais cedo, fechar a escola, e as coisas acabam não saindo. Por exemplo: este ano tinha uma gincana preparada e acabou não saindo. Eu estava com as tarefas prontas. Ela tinha um tema e tal. Mas até que as coisas voltem ao normal, já se passou...

Professora Marisa (Espanhol) - E essas gentes que a gente lida aqui, eles têm muitos fatores externos. Tem essa violência extrema. A gente chega um dia pra dar aula e no outro dia já está diferente. É um vai e vem dos alunos. Fica difícil seguir uma linha.

Professor Antônio (Artes) - É complicado às vezes. Por exemplo, tem um valão aqui do lado. Eu lembro de estar com as B20s e naquele dia não conseguir dar aula dois períodos em função deles ficarem preocupados tentando identificar a pessoa [morta] que estava ali.

Todas estas situações descritas em algumas circunstâncias produzem interrupções parciais ou totais do planejamento, que precisa ser completamente reajustado. Diante de tais situações tão adversas, planos são abandonados, atividades são excluídas. Tal fato não é pequeno em relação ao currículo, e gera uma profunda instabilidade no planejamento curricular.

Afora as questões específicas do currículo, este tipo de situação extrema acaba alimentando uma imagem estereotipada de que estas comunidades populares são o lugar da violência. Conforme Burgos (2009) “[...] menos que uma impressão especular à realidade da favela, essa percepção negativa é, ela própria, uma componente definidora da realidade” (2009, p. 64).

Assim, ao trazer tais relatos de nenhuma forma pretendo corroborar tais discursos que tomam estes territórios a partir da ótica de violência. Entretanto, de novo retomando as provocações de Apple, Au e Gandin (2011) sobre a importância de documentar processos que promovam a opressão e exclusão dos sujeitos, julgo importante evidenciar como o território pode oferecer elementos muito complexos para a escola lidar, que podem acabar por reproduzir as desigualdades sociais e educacionais. Dentro desse quadro, por certo, os processos curriculares também sofrem consequências diversas, algumas das quais busco aqui evidenciar.

Por fim, uma última incidência subjetiva em relação ao território está no fato de que se observou que a dinâmica das aulas foi modificada em alguns aspectos, de maneira variável entre os professores, com base em fatores associados ao local e aos alunos atendidos, ora adotando respondendo ativamente ao efeito território, ora assumindo práticas mais simplificadoras do conhecimento.

A professora de matemática, por exemplo, ao identificar que a presença dos alunos era muito oscilante e que isso provocava níveis distintos de aprendizagem, uma vez que os alunos acabavam não participando de forma homogênea das aulas, adotou práticas pedagógicas que trabalham com os alunos em grupos. Ela reconhece ser muito difícil atingir e atender a todos, por isso o trabalho colaborativo entre os alunos tornou-se para ela uma estratégia importante. Assim, com postura firme e rigorosa, ela passava boa parte da aula atendendo os grupos e alunos de maneira bastante personalizada, tirando dúvidas, esclarecendo a matéria. Além disso, ela realizava atividades avaliativas com muita frequência e deixava isso bastante explícito para os estudantes. Em quase todas as aulas os alunos precisavam produzir algo para entregar para a professora. Os alunos se envolviam muito nas atividades, porque sabiam que estavam sendo avaliados. Ela providenciava as correções muito rapidamente, o que deixava os alunos muito envolvidos com os retornos das atividades. Quando o resultado não era satisfatório, a professora em geral solicitava correções, que permitiam aos alunos melhorarem suas “notas”. Tais dinâmicas tornavam a aula de matemática geralmente os momentos nos quais os alunos mais se envolviam e apresentavam menos problemas disciplinares. Retomo um trecho da entrevista desta professora já utilizado em outro capítulo, onde ela trata dessas questões.

Professora Rita (Matemática – escola Araucária) - Eles têm uma necessidade muito grande do atendimento individual. A “coisa” [aula expositiva] mais geral são poucos os alunos que pegam. Eu não sei, eles têm uma questão que eu até acho que não é dificuldade, é autoconfiança. [...] Eles têm condições. Olha ali eles trabalhando! [Havia alguns alunos na sala] Olha esse menino, o “Ruan”. O raciocínio que ele tem é impressionante! Mas ele vem só para Robótica, quase não vem à aula. Às vezes tem que cuidar dos irmãos menores. É claro que em aula ele não vai ter os mesmos resultados que os outros. Mas ele não tem condições de ir adiante? Claro que tem! Se tu não tiveres esse outro olhar, para esta escola, tu vais pegar uma lista de conteúdos e enfiar “guela abaixo”: pegou, passou, não pegou, ferrou-se. Daí tu vais excluir eles de novo. [...] Aqui tu tens que ter um outro olhar, senão tu vais excluir eles de novo.

Outros professores, porém, assumiram práticas curriculares mais simplificadas e menos complexas a partir da leitura que fazem acerca das possibilidades dos alunos. Em relação a teoria curricular que embasa este estudo⁵⁶ e que alerta para as formas como o currículo pode contribuir para a ampliação das desigualdades ao distribuir de forma desigual o conhecimento, dentre os efeitos do território, este é, pois, o que merece mais atenção. Seguem algumas passagens sobre este ponto.

Professor Gilson (Filosofia) O que acho que todo o professor deveria fazer é deixar a aula o mais lúdica possível. Deveria transformar a linguagem filosófica que é muito abstrata, numa linguagem mais prática, que tenha mais a ver com a vivência dos alunos.

Professor Fernando (Ciências) - Este ano eu resolvi relaxar um pouco nesta coisa da avaliação. As avaliações que a gente normalmente faz aqui são avaliações com consulta: provas, trabalhos e [...] mesmo assim isso gera também um desgaste enorme porque daí uns não trazem, querem pegar o caderno do outro e tal. Isso é, na realidade, mais uma maneira para o aluno valorizar, ter o caderno em dia, bem organizado, desenvolver uma cultura neste sentido. Mas gera um desgaste enorme. Então eu estou usando mais esse ano a confecção de um cartaz, de uma tabela que eles tenham que construir e buscar informações. De alguma forma montar uma tabela ou cartaz.

[Adiante na entrevista]

[...] Às vezes eu me questiono: o que eu estou falando ali?. Estou falando de sistema reprodutor, estou falando de sistema digestório, respiratório. Que sentido isso faz para o aluno? Leis de Newton? Que sentido isso faz pro aluno? Isso é um conflito muito grande que a gente tem como professor, sem dúvida. Dá vontade de atirar tudo pra cima e dizer "Vem cá, vamos conversar! O que vocês querem conversar? Vamos falar de relações, de afetividade, vamos falar da vida...."

Professora Renata (Língua Portuguesa) - É que assim, essa é uma visão que é específica daqui. Se eu tivesse o pensamento, no qual eu fui alfabetizada, que é o tradicional, se eu tiver pensando muito no modelo como eu aprendi, eu diria, sim, que isso atrapalha. Mas eu tenho tentado mudar essa concepção de currículo. Agora não é o conteúdo o mais importante, entendeu? O conteúdo em si não é o primordial.

Pesquisadora - E o primordial seria....?

Professora- O primordial seria a questão de dar conta deste aluno e a permanência dele aqui, na escola, num ambiente minimamente organizado, porque é o que ele não tem. Então ele tem que vir pra escola e permanecer na escola. E ele tem que aprender, mas se ele não aprender o conteúdo, ele vai aprender a conviver, a respeitar regras, entendeu? O ideal seria que junto com tudo isso ele aprendesse também, mas a gente sabe que já é além do que a escola tem pra oferecer. Muitas vezes eles não têm condições de aprender aquilo que a gente gostaria, porque eles já têm a história deles. Enfim, é isso.

As falas dos professores evidenciam que o currículo é bastante ajustado a partir da convicção de que aquele grupo de alunos não reúne condições de acompanhar determinados conhecimentos. Conforme os três relatos, o

⁵⁶(MOREIRA; TADEU, 2011; APPLE, 2006, 1999, 2002; BERNSTEIN, 1996, SACRISTÁN, 2000)

conhecimento escolar formal não é tomado como o mais importante. No capítulo de análise das recontextualizações curriculares no âmbito das práticas pedagógicas, vimos que o tipo de tarefa utilizada nas aulas de alguns professores levava em conta tais percepções. Assim, alguns professores acabaram adotando tarefas menos complexas, com baixo nível de valor conceitual.

Prevalece uma preocupação expressa nas três falas em relação ao acolhimento aos alunos, porque os educadores conceberam que o território é tão hostil aos estudantes e ao projeto escolar formal que entendem que a função mais relevante que podem desempenhar é estabelecer uma relação de afeto, proteção e acolhimento social.

Conforme Burgos (2009)

Baseado em uma percepção de que o aluno é hostil ao projeto escolar por ser vítima, ele próprio, de uma cultura que conspira contra a escola, professor se vê diante do seguinte dilema: quando abandona sua função formal em favor de um outro tipo de abordagem, percebe que a comunicação flui de modo mais tranquilo, mas sempre com o risco de inviabilizar a possibilidade de transmissão do conhecimento especializado. Em termos mais caros à linguagem escolar é como se o trabalho de socialização estivesse em permanente conflito com o de instrução. [...] Por isso, ao professor não restaria outra alternativa a não ser abdicar de seu papel especializado em favor da construção [...] de “uma relação pautada pela amizade e pela afetividade”. (p. 86).

Assim, se ver obrigado a abrir mão em diversas circunstâncias do seu papel de transmitir o conhecimento especializado, os professores acabam reforçando o processo de desigualdade social e educacional. Ao privar uma vez mais o acesso aos estudantes de classes desfavorecidas ao conhecimento formal, necessário para que se instrumentalizem para as lutas por mobilidade social, que invariavelmente também são lutas em torno do poder do conhecimento, os docentes acabam por legitimar as posições sociais, sem que essas sejam, na maioria das vezes, suas disposições iniciais. Conforme Apple (2006) as escolas recriam, assim, as disparidades culturais e econômicas, embora não seja esse o desejo original da maior parte dos professores, que acreditam estarem fazendo o melhor por seus estudantes.

Segundo Apple

As escolas, portanto, “produzem” ou “processam” tanto o conhecimento quanto as pessoas. Em essência, o conhecimento formal e informal é

utilizado como um filtro complexo para “produzir” ou “processar” pessoas, em geral por classes; e ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, frequentemente também de acordo com a classe (e o sexo e a raça).

Ainda sobre certas simplificações assumidas nos processos curriculares, a ausência de avaliações foi verificada no planejamento e práticas de ensino de diversos professores da escola Araucária, conforme corroboram outras passagens

Pesquisadora: Nos dias que eu acompanhei as tuas aulas, não presenciei nenhum dia que eles tivessem feito uma avaliação . Eu gostaria que tu falasses um pouco sobre como tu avalias os alunos, o que tu usas para avalia-los, como são as tuas avaliações, etc....?

Professora Renata (Língua Portuguesa – Escola Araucária)- Tá. Geralmente eu divido assim: eu coloco no boletim, objetivos que são pontuais de conteúdo e outros que são de comportamento mesmo, demonstração de interesse. Geralmente eu faço uma produção textual, uma interpretação de texto e dentro desta interpretação de texto eu coloco alguma coisinha de gramática. Mas eu dou mais atenção ao dia –a-dia, ao aluno que faz as coisas, que produz...

Pesquisadora: Então essa parte tem mais peso?

Professora Renata - É. O dia-a-dia pesa muito mais. Até porque a gente vê que tem aluno que não conseguem dar conta dos conteúdos mas é muito esforçado. Então, com certeza isso vai ser levado em conta.

Pesquisadora- Queria que tu me contasses um pouco sobre como tu avalias os alunos.

Professor Rodrigo (Geografia- Escola Araucária)-Olha...em princípio a importância que eu dou é pra participação do aluno. Eu tenho um caderninho, onde todo dia eu anoto a participação do aluno, o que fez o que não fez e depois faço um balanço dessa participação

Tal procedimento traz inúmeras controvérsias. As avaliações têm uma importante função no processo de ensino-aprendizagem. Elas permitem um diagnóstico para o professor e para os alunos das aprendizagens construídas em relação aos conhecimentos apresentados e podem se configurar em disparador de novos rumos. Os professores parecem já saber que os alunos não alcançarão um desempenho satisfatório, portanto, para evitar a frustração e o constrangimento de ambos, passam a avaliar mais as questões comportamentais e a disposição dos alunos em relação às atividades propostas. Por conta disso, avaliam os alunos majoritariamente pelo seu esforço e envolvimento nas propostas, pois os professores parecem entender que talvez estes sejam os únicos meios para que os alunos sejam bem avaliados. As avaliações são importantes também para o próprio currículo. Sacristán (2000) argumenta que uma importante dimensão do sistema curricular é o currículo avaliado, o que não se restringe às avaliações nacionais. A avaliação processual e diagnóstica legitima o currículo escolar, reforça os conhecimentos adquiridos, apresenta uma síntese para os alunos e familiares

acerca do que se aprendeu. A não existência de avaliações acompanha na verdade a fragilidade de todo o sistema curricular que se apresenta nesta escola.

A análise das simplificações sofridas em algumas práticas pedagógicas, precisa novamente levar em conta o conceito de ideologia e sua articulação com o conceito de currículo e de Efeito-território. Ainda que não sejam as intenções dos educadores, a distribuição de um conhecimento menos potente, está relacionada com os pressupostos ideológicos do senso comum, que tacitamente postulam um rótulo social para os alunos de classes populares. Assim, este aluno tem acesso a um tipo de conhecimento específico, mais objetivo, mais prático de menor valor conceitual. Deste modo, as definições sociais sobre o conhecimento escolar, perpassadas por elementos ideológicos e hegemônicos, incidem sobre o ensino, sobre a avaliação e sobre as relações construídas na escola. (APPLE, 2006). Para Paiva (2009), a escola pública vive um permanente paradoxo. Por um lado, lhe é depositada a difícil tarefa de ser a instituição capaz de transformar a sociedade, de elevar a população a melhores condições de vida. Por outro lado, esta mesma escola pública no contexto das periferias especialmente, é uma caixa de ressonância da cidade escassa, uma vez que o Estado não consegue muitas vezes sequer assegurar os direitos mais básicos dos cidadãos que vivem nestes lugares. Segundo a estudiosa:

Assim, a escola na favela é refém de inúmeras circunstâncias que a aprisiona em um ciclo vicioso em que os principais atores – professores e alunos – estão cientes das inúmeras desvantagens do cenário montado para serem protagonistas. (PAIVA, 2009, p. 27).

Ao trazer esta discussão, como já mencionado, tentei chamar atenção para um quadro bastante específico de correlações de forças variadas associadas ao território onde as escolas se situam, que traz implicações bastante reais e concretas para o trabalho educacional e para os processos curriculares. Ao reconhecer tais fatores, no âmbito da própria escola, mas, sobretudo no âmbito das secretarias de educação, creio sermos mais capazes de pensar em estratégias para fortalecer estas escolas e o trabalho dos professores.

Se o efeito-território é importante de ser considerado, o efeito-escola também precisa constantemente ser lembrado, pois a escola organizada institucionalmente reúne possibilidades significativas, de, pelo menos em parte, contrapor os efeitos das diferenças de posição social dos alunos sobre o seu desempenho escolar.

A ideia do efeito escola remete ainda à atenção a certos atributos existentes em algumas escolas, como organização, projeto pedagógico, etc. na explicação dos diferenciais de desempenho escolar de crianças e adolescentes. A educação é uma dimensão crucial para a compreensão dos processos sociais geradores de desigualdades sociais, sendo um dos poucos mecanismos capazes de promover a mobilidade social entre os segmentos mais pobres da população. Pode a escola auxiliar na redução das desigualdades sociais, na medida em que um maior grau de escolaridade garantiria às crianças e aos jovens condições futuras de inserção no mercado de trabalho e de inserção social mais ampla? Dito de outro modo pode a escola funcionar como um fator de democratização de oportunidades numa sociedade, como a brasileira, em que as desigualdades sociais são tão extremadas? A literatura manifesta nos estudos sobre efeito-escola traz uma evidência clara em favor da ideia de que *a escola importa e de que os resultados escolares podem não ser mera consequência da origem social dos alunos [...]* (SANT'ANNA, 2009, p.8, GRIFOS NOSSOS)

Assim, a partir dos dados levantados é possível argumentar que há ações e proposições que podem ser pensadas, sobretudo no âmbito de políticas de formação continuada, para fornecer maior suporte para o trabalho escolar e curricular em instituições que precisam lidar com forças contundentes do território. Esta é pois uma tarefa, sobre a qual especialmente os gestores públicos precisam atentar.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, gostaria de destacar e retomar as principais conclusões deste estudo a partir da pergunta que norteou esta investigação: Como professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre recontextualizam o currículo escolar no âmbito dos seus planejamentos e das suas práticas pedagógicas de ensino?

A análise dos processos de recontextualização curricular realizados pelos professores no âmbito de seus planejamentos evidenciou que a principal característica de tais processos é justamente seu caráter multifacetado. Assim, nas escolas investigadas, o currículo implementado pelos educadores não derivava de *uma política, ou* um documento curricular apenas. Os planejamentos identificados no processo de coleta de dados eram sempre um processo de bricolagem de diversas referências, de fragmentos de materiais e documentos, de saberes especializados e experienciais, que podem ocupar uma maior ou menor dimensão nesse processo. As decisões curriculares são, portanto, atravessadas por múltiplas forças e pela atuação de certos elementos recontextualizadores, os quais são responsáveis por balizar as escolhas dos conhecimentos escolares e imputarem um certo formato ao planejamento.

Por outro lado, pode-se afirmar que a presença de determinados elementos recontextualizadores em uma determinada instituição tende a imprimir algumas características comuns aos professores que ali atuam. No caso na escola Figueira, por exemplo, o currículo da instituição induziu práticas curriculares interdisciplinares identificadas na maioria dos professores acompanhados. Assim como, na escola Araucária, o efeito-território incidiu sobre os processos de construção e prática curricular de todos os professores observados, gerando na maioria deles, certo desequilíbrio entre as funções pedagógicas de ensino (no sentido de instrução) e de acolhimento (no sentido de uma ênfase na preocupação com o bem-estar social dos alunos). Portanto, há alguns elementos que parecem se traduzir em reforços significativos para as escolhas dos professores, assim como há outros cujos efeitos precisam ser analisados com atenção.

Há desdobramentos importantes que podem ser feitos a partir dessas conclusões tanto no nível escolar, quando no nível das políticas educacionais e

curriculares. Os dados indicaram, por exemplo, que a existência de uma construção curricular institucional, a atuação da supervisão pedagógica e a cultura escolar são elementos que nortearam e fortaleceram os processos curriculares. Deste modo, tais aspectos merecem atenção dos gestores escolares. Assim, o diagnóstico e análise dos elementos que incidem sobre esses planejamentos, mostraram-se fundamentais, uma vez que sua atuação tende a conduzir o processo curricular por um determinado caminho, cujos efeitos requerem sempre reflexões.

A regularidade observada dentro do mesmo contexto investigado evidencia que, apesar da diversidade de sujeitos, suas formações, saberes e experiências profissionais individuais, o cenário no qual estão sujeitos tende a imprimir certa força sobre os educadores. Assim, em linhas gerais, boa parte dos educadores assume certas formas de recontextualização a partir, sobretudo, do quadro no qual estão submetidos. Isso significa que reformas e políticas curriculares tendem a ser mais efetivas na medida em que não apenas atingirem os professores de maneira individual, mas, sobretudo, quando fortalecem a instituição escolar de maneira coletiva.

Outro aspecto que chamou atenção foi a procura dos professores por referenciais oficiais sem que tenham sido constrangidos a isso. Como tenho argumentado desde o princípio desta tese, a decisão sobre como construir o currículo não é uma decisão simples. A complexa conjuntura onde se situam os professores, especialmente no contexto de escolas públicas de periferia, impõe que estes educadores tenham que lidar com uma série de dilemas materiais e simbólicos, o que torna as decisões curriculares simultaneamente mais complexas e relevantes. Apoiar os professores neste quadro por meio de uma política curricular que torne efetivo o *diálogo* com os professores e com as escolas, especialmente por meio de processos qualificados de formação continuada em serviço, me parece algo que precisa ser fixado no horizonte dos gestores públicos.

A individualização e responsabilização dos professores sobre os processos de tomada de decisão sobre o currículo precisam ser vistas também como um processo, que sob alguns aspectos, interessa a um novo tipo de governança educacional, dentro do escopo das reformas que vem sendo introduzidas pelo avanço de grupos direitistas e políticas gerenciais (HYPÓLITO, 2010), como vimos no capítulo cinco. Como os dados evidenciaram, as construções coletivas mostraram-se importantes apoiadoras do trabalho dos professores, fortalecendo

tanto o planejamento quanto as práticas pedagógicas de ensino dos docentes. Conforme Hypólito, Vieira e Leite (2012), o trabalho muitas vezes isolado, restrito a pequenos grupos, mesmo apresentando aspectos desejáveis de organização escolar, não reflete o trabalho coletivo democrático que uma escola pode realizar.

Os docentes parecem buscar um interlocutor legitimado que lhe ofereça alguma segurança nas escolhas que precisam fazer. Reside neste aspecto a relevância de uma política curricular que ofereça efetivamente um diálogo profícuo com estes professores, subsidiando e qualificando seus processos de recontextualização.

Quero ressaltar que o sentido de política curricular ao qual me refiro, não está associado a *um* texto, ou a uma prescrição vertical. Nesta perspectiva, me alinho aos argumentos de Moreira (2012) que afirma ser urgente defendermos uma política curricular nacional, mais do que um currículo nacional. Ele explica

Penso ser viável hoje, no Brasil, em decorrência do preocupante panorama de nosso ensino fundamental e de nosso ensino médio, e dos problemas na formação docente, defendermos não num currículo nacional, mas uma política curricular nacional, centrada em princípios que possam nortear políticas em nível estadual ou municipal, assim como os planos curriculares das instituições escolares. (p. 182)

O que o autor sugere é que é preciso fortalecer o trabalho dos professores oferecendo-lhes subsídios potentes para o seu trabalho em torno do currículo. Moreira (2012) propõe que, ao invés de determinações vindas de Brasília tão somente, pensemos também na construção de políticas curriculares que prevejam a parceria entre os gestores e as escolas. Ou seja, com base em princípios nacionalmente definidos, se estimule a cooperação entre as autoridades locais e as escolas (MOREIRA, 2012).

No presente momento do cenário educacional brasileiro onde a BNCC já é realidade e apresenta-se como o currículo nacional, resta saber se ela será acompanhada de outras políticas que a tornem o interlocutor qualificado para debater o currículo que os docentes parecem procurar, ou se será utilizada pelos gestores para responsabilizar e aumentar o controle sobre o trabalho dos professores, desconsiderando as nuances, as condições materiais e socioeconômicas de cada contexto.

Neste sentido, apesar da vigilância política e epistemológica que temos que manter diante dos rumos que podem ser tomados a partir da implementação da BNCC, creio que tal política pode se traduzir em fonte importante de diálogo e debate nas escolas, desde que tomadas pelos gestores a partir de uma perspectiva dialógica e democrática. Conforme Gandin

O fato de sabermos que um projeto é sempre arbitrário não deveria ser uma desculpa para não construir um. A renúncia a um projeto construído coletivamente (com o conhecimento de todas as relações de poder que perpassam esta ação coletiva) é algo que acaba por ter uma consequência imediata: a adequação aos rumos da sociedade competitiva e de mercado que vivemos. Vigilância constante sobre o projeto para questionar e repensar seus rumos é fundamental. Mas o imobilismo diante de alternativas, todas com “defeitos”, pode fazer com que reproduzamos os valores da cultura dominante, cada vez mais ativa e impregnada no senso comum. (1997, p. 7).

Assim em síntese, foi possível identificar que, em relação aos processos de recontextualização realizados no âmbito dos *planejamentos*, os processos de seleção curricular foram orientados especialmente pela presença/ausência de um currículo institucional, por políticas curriculares multiescalares, por saberes docentes de diferentes naturezas (oriundos da formação técnica e profissional e das experiências vividas), pela supervisão pedagógica e pelo efeito território. A incidência de tais elementos deu-se de modo distinto sobre os docentes, o que gerou processos também variáveis de planejamento curricular. Por fim, em relação ao planejamento, cumpre destacar ainda que este assume formatos diversos no cotidiano escolar, traduzindo-se, na maioria das vezes, em esquemas simbólicos, mas também, gráficos (sistemizados) que expressam tomadas de decisão. A importância de tal conclusão consiste em oferecer dados empíricos que revelam que o currículo será modelado de formas muito diversas pelos docentes. Ou seja, ainda que estejamos diante de um contexto que apresente, por exemplo, uma política curricular bastante norteadora, os docentes customizarão o currículo de formas variáveis. Assim, para além de uma política curricular que oriente os docentes, o que por sinal pareceu algo relevante e procurado pelos educadores, a pesquisa empreendida permite argumentar que outras políticas e ações que auxiliam os professores nos seus processos de tomada de decisão cotidianos, são igualmente fundamentais.

Em relação aos processos de recontextualização curricular no âmbito das práticas pedagógicas, vimos que os conhecimentos ganham forma através das diversas tarefas propostas, que gerenciam, a partir de sua gramática interna, o modo como tais conhecimentos serão tratados. As atividades modulam o nível de desenvolvimento conceitual que pode ser associado aos conteúdos curriculares tratados. O conhecimento, portanto, é transformado ou recontextualizado neste âmbito, através das práticas pedagógicas de ensino e das tarefas utilizadas.

Todavia, a concepção de que tais práticas e suas tarefas compõem o currículo, parece não estar presente nos entendimentos dos docentes. A ausência de uma compreensão de currículo na sua forma complexa, que engloba a prática em sala de aula, faz com que as práticas de ensino fiquem alijadas de quaisquer discussões, pois são vistas como o terreno da prática individual apenas. O silenciamento teórico sobre as questões da didática, talvez esteja também contribuindo para a redução sobre o debate sobre a prática pedagógica de ensino no espaço escolar. Assim, parece-me que cabe retomar nas discussões curriculares que a pergunta “*o que ensinar?*” precisa ser acompanhada do questionamento “*como ensinar?*”.

Os dados sugerem que a formação inicial dos professores se mostra frágil em alguns momentos em relação à discussão curricular entendida de forma sistêmica, como venho argumentando. Por esta razão, os processos de formação continuada, sobretudo, no espaço da escola, parecem ser um recurso importante a ser considerado.

Outro ponto que merece destaque é que a análise dos efeitos do território sobre a escola e sobre os processos curriculares evidenciou que esta correlação de forças, materiais e simbólicas, oriundas do espaço social e suas incidências objetivas e subjetivas, trazem implicações bastante reais e concretas para o trabalho educacional, as quais precisam ser seriamente consideradas no âmbito das secretarias de educação, especialmente.

O exame dos processos curriculares na escola Araucária, duramente afetada pelos efeitos segregatórios do local onde está situada, evidenciou que tende a haver, por parte de alguns professores, um redimensionamento das funções pedagógicas por passarem a compreender que nestes locais a maior contribuição que a escola pode oferecer é o acolhimento e assistência social. Os achados também evidenciaram, juntamente com a teoria construída, que a existência de um

sistema curricular sólido e coletivo no âmbito da instituição, pode fornecer maior ancoragem ao trabalho dos professores, o que pode traduzir-se em maior robustez e firmeza pedagógica ante aos problemas sociais do território.

De outro lado, ficou também explícito que a fragilidade de recursos materiais e humanos não fornecidos adequadamente pela mantenedora, traduziram-se em mais um obstáculo diário que a escola precisava enfrentar. Assim, torna-se imperativo que tais instituições recebam o suporte adequado para a realização de suas funções educacionais. Tal suporte pode significar também, nestes contextos, a efetivação de parcerias com outros entes públicos, que possam ser acionados pela escola mais facilmente, diante dos inúmeros problemas de ordem social enfrentados.

Neste sentido, tornam-se preocupantes as consequências que os rumos tomados pela gestão atual à frente da SMED/POA podem acarretar para o trabalho das escolas. Dentre as medidas tomadas, além do enxugamento de recursos humanos e aumento do controle sobre o trabalho docente, retirou-se o momento semanal de reunião pedagógica dos professores, sob o argumento de ampliação da jornada escolar dos alunos, comprometendo drasticamente as discussões coletivas que as instituições tanto carecem.

Nesta esteira, Arroyo (2011) pondera que não têm sido dados às escolas e aos seus profissionais, condições e subsídios adequados para trabalhar com estes contextos, com essas juventudes e adolescências. Segundo ele, o estado enquanto provedor de políticas, precisa sobremaneira envolver-se efetivamente neste processo.

Assim, em relação aos processos de recontextualização no âmbito das práticas pedagógicas os dados coletados revelam que trata-se de uma dimensão curricular fundamental, que entretanto, comumente, não é entendida como parte do sistema curricular, ficando circunscrita à reflexões e decisões estritamente individuais. Os dados coletados e a teoria construída evidenciaram que a escolha dos tipos de tarefas oferecidas aos alunos é fundamental para o processo de construção do conhecimento e efetivação do planejamento curricular. Todavia, tal processo parece dispor de frágil orientação teórico-didática no cotidiano dos docentes.

As análises também evidenciaram que a categoria social aluno é importante elemento que atua sobre as práticas, o que requer, conforme os dados, que de

maneira mais efetiva esse aspecto se faça presente também no planejamento curricular.

Espero ter demonstrado nessa tese que a análise cuidadosa dos processos protagonizados pelos professores, e dos elementos recontextualizadores que balizam suas decisões, é fundamental para a qualificação de todo o sistema curricular concreto que envolve as escolas, e para o próprio debate do campo de estudos do currículo. Apesar da variedade de processos que ali pode-se encontrar, o mapeamento e diagnóstico da ação dos educadores é salutar para avaliar e reconfigurar um sistema curricular, especialmente para que se desenvolvam ações e políticas específicas que apoiem estes processos.

Ao concluir, gostaria de ressaltar o desafio e a dificuldade em que traduziu-se a escrita final desta tese, em meio aos profundos ataques que a RME/POA e seus educadores vêm sofrendo, especialmente e sobremaneira, desde a entrada da atual gestão da prefeitura de Porto Alegre, em janeiro de 2017, capitaneada pelo PSDB. Neste sentido, estimo que os argumentos aqui elencados possam servir de subsídios para os debates nesta rede, estimulando o diálogo qualificado entre os educadores e atuais gestores a respeito da complexidade dos processos curriculares vividos nas escolas e a conseqüente necessidade de apoio efetivo por parte da mantenedora.

Retomo, ao concluir esta tese as inquietações de Moreira (2001), que em seu diagnóstico sobre o campo do currículo nos anos 1990, apontava a necessidade de uma aproximação qualificada entre as universidades, pesquisadores, as escolas e seus professores.

Trata-se, insisto, de compreender **e** de mudar a escola, de compreender **e** de resolver problemas. Trata-se de retomar, em outro nível, o diálogo com as escolas: ao invés de falarmos **para**, falarmos **com** elas. Tal postura certamente demanda o estabelecimento de novos tipos de relações entre a escola e a universidade. Em resumo, minha sugestão caminha no sentido de que se teorize tendo por referência a escolarização e suas condições econômicas, políticas e culturais de existência. Como nos dizem Apple e Oliver (1995): “é bom que nos deixemos tocar pelo cotidiano que envolve a política das instituições educacionais” (p.273). Por fim, vejo como inadiável a discussão e a revisão dos conteúdos e dos métodos empregados no ensino de Currículo em nossas instituições de ensino superior. Proponho algumas perguntas capazes de nortear novas propostas: em que medida os cursos contribuem para que os futuros docentes *saibam fazer, queiram fazer e saibam sobre o fazer no campo do currículo*? Em que medida os cursos têm instrumentalizado os futuros docentes a bem lidar com as dimensões técnica, política, estética e ética do processo curricular? Em que medida os cursos oferecem subsídios tanto para a discussão de questões

sobre currículo como para o empenho em resolver problemas do currículo? Em que medida os cursos oferecem subsídios para práticas docentes que possibilitem, nas salas de aula, uma distribuição mais democrática do conhecimento escolar? Em que medida os cursos favorecem ao futuro docente tornar o currículo mais acessível a membros de diferentes grupos culturais sem pretender “colonizá-los”? (MOREIRA, 2001, p. 47)

Tendo a certeza de que muitos aspectos e discussões ainda carecem de novos estudos e aprofundamentos, concluo este trabalho na expectativa de que a pesquisa aqui sistematizada possa servir justamente para novas discussões do campo do currículo a partir da própria escola. Espero que os argumentos e perspectivas aqui desenvolvidos possam auxiliar, especialmente aos próprios educadores, no enfrentamento dos dilemas curriculares que seguem presentes em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Supervisão Educacional Para Uma Escola de Qualidade: da formação à ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez: 2008.

ALVES, Marcos Alexandre. Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação. **ActaScientiarum. Education**. Maringá, v. 33, n. 1, p. 17-28, 2011

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 25-58. jun. 2007

ALVES, Nilda G. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 62-74, 2003.

ANDRADE, Luciana Teixeira; SILVEIRA, Leonardo Souza. Efeito-território: explorações em torno de um conceito sociológico. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 381-402, mai.-ago. 2013.

APPLE, Michael W. **Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age**. 3rd Edition..Routledge. New York, 2014.

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1999.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

APPLE, Michael W. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In: _____ (Orgs.). **Educação Crítica: análise internacional**. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011. P. 14-32.

APPLE, Michael W; JAMES, A. Beane (Org.) **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio F. B; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 71-106.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools Do Policy: Policy enactments in secondary schools**. Oxon: Routledge, 2012.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. O desempenho das escolas e as desigualdades sociais. **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Ciências Sociais**, Caxambú: ANPOCS, 2005.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. Uma crítica ao conceito de “educação compensatória”. In: BRANDÃO, Zaia (Org.) **Democratização do Ensino: Meta ou Mito?** Rio de Janeiro: 1979.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos do Lugar. In: _____. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. P. 159-223.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BRASIL, **Diagnóstico sócio-econômico das áreas de intervenção social do projeto cidadania e paz**. Porto Alegre, 2006.

BRUNO, Gustavo; MENDES, Igorlssaf. **Geografia de Oportunidades e a Estruturação da Oferta Educacional: uma análise comparativa entre bairros da região do Barreiro em Belo Horizonte**. Trabalho apresentado no 11^a Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste -ANPEdSUDESTE , no GT 4: Pesquisa, Políticas Públicas e Direito à Educação, São João del-Rei, MG, 2014.

BURAS, Kristen L. **Charter Schools, Race and Urban Space**: Where the Market Meets Grassroots Resistance. Routledge, New York, 2015.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola e Projetos Sociais: uma análise do “efeito-favela”. In: PAIVA, AngelaRandolpho; _____ (Orgs.). **A escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Pallas, 2009. P. 59 – 132

CARSPECKEN, Phil Francis. **Pesquisa Qualitativa Crítica**: conceitos básicos. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011.

CASSIANO, Célia C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil**: a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital interno espanhol (1985-2007). Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. Nº 24. Set /Out /Nov /Dez .. 2003

DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. **O**

Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.p. 15-42

ELLEN, I. G.; TURNER, M. A. Does neighborhood matter? Assessing recent evidence.**Housing Policy Debate**, v. 8, n. 4, p. 833-866, 1997.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. Análise Crítica de Currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. ***Currículo sem Fronteiras***, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,1987.

GALIAN, Cláudia Valentina Assunção. **A Recontextualização do conhecimento científico: Os desafios da constituição do conhecimento escolar**. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Caxambu, (MG), 2009a

GALLIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **A recontextualização do conhecimento científico: Os desafios da constituição do conhecimento escolar. 251 f.** Tese (Doutorado).Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,São Paulo, 2009b

GANDIN, Luís Armando. Construção do Conhecimento e Visão de Mundo. **Revista de Educação AEC**, Ano 26, nº 102, jan-maio 1997, p. 32-40.

GANDIN, Luís Armando. **Democratizing Access, Governance and Knowledge: the struggle for educational alternatives**.Porto Alegre, Brasil. 2002. 296p. Tese (Doutorado) – Universidade de Wisconsin, Madison, USA, 2002.

GANDIN, Luís Armando. Escola Cidadã: implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. In:APPLE, W. Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.).**Educação Crítica: análise internacional**. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011. P. 380-393.

GANDIN, Luís Armando. **Michael Apple**. A Educação sob a ótica da análise relacional. Revista Educação. Pedagogia Contemporânea. Currículo e Política Educacional. São Paulo: Editora Segmento, 2009. P. 12-27.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio B. Começando uma conversa sobre o currículo. In: _____. (Orgs.). **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. P. 7-39

GERGEN, Mary M.; GERGEN, Kenneth J. Investigação Qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 367-388.

GÉRIN-LAJOIE, Diane. A Aplicação da Etnografia Crítica nas Relações de Poder. **Revista Lusófona de Educação**, 2009,14, 13-27.

GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. P. 123 -14

GHEDIN, Evandro. **Hermenêutica e Pesquisa em Educação: caminhos da investigação interpretativa**. Trabalho apresentado na II SIPEQ (Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos). Bauru (SP): 2004.

GILLBORN, David; LADSON-BILLINGS, Gloria. Educação e Teoria Racial Crítica. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.) **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 55-65.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e história**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GVIRTZ, Silvina; PODESTÁ, Maria Eugenia (comps). **El rol del supervisor em la mejora escolar**. 1 ed. Buenos Aires: Aique grupo editor, 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOADLEY, Ursula; MULLER, Johan. Códigos, pedagogia e conhecimento: avanços na sociologia da educação bernsteiniana. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.) **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 89-98.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos, LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. **e-Curriculum**. São Paulo, v.8 n.2 Agosto, 2012

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Gerenciais em Educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 365-379, maio/ago. 2015

KINCHELOE, Joe L.; McLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 281-314

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. IN: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**. Diferentes olhares para a didática. Goiânia: PUC GO. 2011. p 85-100.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, MirzaSeabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Iana Gomes de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Porto Alegre, 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016

LIMA, Iana Gomes. **A adoção de “programas de intervenção pedagógica” e as novas dinâmicas no trabalho docente: uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdes. O Estado da Arte sobre Didática no Brasil. **Educação e Filosofia** Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 175 - 198, jan./jun. 2015

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da Recontextualização à Tradução: Investigando Políticas de Currículo.

Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.50-64, Jul/Dez 2005a

LOPES, Alice Casimiro. **Tensões entre Recontextualização e Hibridismo nas Políticas de Currículo.Trabalho** apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Currículo, Caxambu, (MG), 2005b.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____ (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. P. 13-54.

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

MACHADO, Roseli Belmonte; LOKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, Escola, Professor. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1591 - 1613 out./dez. 2014.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A Teoria de Basil Bernstein e Algumas de suas Contribuições para as Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Curriculares. **Revista Teias** v. 11 • n. 22 • xxx-yyy • maio/agosto 2010.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: Contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

McLAREN, Peter. **Rituais na Escola: Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: RJ: Vozes. 1991.

MELLO, Marco. **O Espírito, o Corpo e o Jogo: Intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre) e suas formulações e ações em torno das políticas curriculares da Secretaria**

Municipal de Educação. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre, 2015. 689f.

MESHULAM, Assaf; APPLE, Michael W. Interrupting the Interruption: neoliberalism and the challenges of an antiracist school. **British Journal of Sociology of Education**. v. 35, n.5, p. 650-669, 2014.

MINAYO, Maria Cecília Souza de. Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza de; DESLANDES, Suely Ferreira (org). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. p. 83-107.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Estudo do Posicionamento dos Alunos na sua Relação com o Sucesso Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 293-318, jan./mar. 2013.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.2, n.2, p.115-130, jul./dez. 2007.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Basil Bernstein: Antologia. *Revista de Educação*, X (2), 149-159, 2001.

MOREIRA, Antônio Flavio B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 45. p. 265-290. jun. 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In _____ (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997. P. 9-28.

MOREIRA, Antônio Flávio B. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.35-49, Jan/Jun2001

MOREIRA, Antonio Flavio B; MACEDO, Elizabeth. Currículo, identidade e diferença. In: _____. (Orgs.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto, 2002. P. 11-33.

MOREIRA, Antonio Flavio B; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Simone Costa. **O Trabalho Escolar na Periferia:** Análise das concepções dos professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre acerca da escola de periferia e sua comunidade escolar. Projeto de Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. (2017- em conclusão).

MOREIRA, Antônio Flávio B. Os princípios Norteadores de Políticas e Decisões Curriculares. **RBPAE** - v. 28, n. 1, p. 180-194, jan/abr. 2012

PAIVA, Ângela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (Orgs.). **A escola e a Favela.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Pallas, 2009.

PAIVA, Ângela Randolpho; Cidadania e formas de solidariedade social na favela. In: _____; BURGOS, Marcelo Baumann (Orgs.). **A escola e a Favela.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Pallas, 2009. p. 17- 58

PIRES, Delmina; MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Desenvolvimento Científico nos Primeiros Anos de Escolaridade: estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. **Revista de Educação**, Lisboa, Universidade de Lisboa, v. 12, n. 2, p. 119-132, 2004.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos pedagógicos**, Porto Alegre, n. 9, dez. 1996.

_____. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. **Conversações com assessoria.** Porto Alegre: SMED, 2006.

RIBEIRO, L.C.Q. KOSLINSKI, M.C. . Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. **Revista Eure**, Vol. XXXV, Nº 106, pp. 101-129, dezembro, 2009.

ROSA, Sanny S. da; PONCE, Branca Jurema Políticas curriculares para a educação básica: contribuições da *revista e-Curriculum* para o estado da arte da questão (2010-2015). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.02, p. 625 – 652 abr./jun.2016

ROSA, Maria Virgínia F. P. C.; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito vizinhança. In: CARNEIRO, S. de S.; SANT'ANNA, M. J. G. (Orgs.). **Cidade: olhares e trajetórias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009a.p. 167-192.

SANT'ANNA, Maria Josefina; SALATA, André. **Espaço Urbano e Desigualdade Social: efeito vizinhança e oportunidades educacionais**. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, Rio de Janeiro-RJ, 2009b.

SANTOS, Graziella Souza dos, GANDIN, Luís Armando. Políticas Gerenciais Globais e suas Reverberações nas Políticas Locais: um exame a partir da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013. P. 393-408.

SANTOS, Graziella Souza dos. **As interfaces do currículo e do supervisor escolar na construção de Escolas Democráticas**. Porto Alegre: FAPA, 2010. 96 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Especialização em Supervisão Educacional), Faculdade Porto-Alegrense – FAPA, Porto Alegre, 2010.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Política Curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: recontextualização no espaço da escola. Porto Alegre, 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o Campo Educacional: Relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p, 15-49, novembro/2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo e caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. P. 137-179.

SILVA, Cristiane RodrigueS; SILVA, Pâmela Costa da Silva. Juventude e Cultura: Reflexões acerca das culturas juvenis no currículo escolar. **Revista do Difere**, v. 2, n. 3, ago/2012.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática** - v. 20, n.35, p. 181-199, jul.-dez.-2010.

TARDIF, MAURICE. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TISSOT, Kauê da Silva. **Estudo de Caso de Dois Planos de Reestruturação do Bairro Rubem Berta**. Trabalho de Conclusão de Curso Apresentado ao Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 111f. 2009.

TORRES, H.; MARQUES, E. Reflexões sobre a hiperperiferia: novas e velhas faces da pobreza no entorno metropolitano. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, n. 4, p. 49-70, 2001.

VIDICH, Arthur J.; LYMAN, Standford M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 49 – 90.

WELLER, Wivian. **A Hermenêutica como Método Empírico de Investigação**. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Sociologia da Educação. Caxambu (MG): 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a Ser Trabalhador: Escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

XAVIER, Maria Luísa M. F, **Os incluídos na escola: negação/ocultamento dos processos de disciplinamento** Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Caxambu, (MG), 2001.

XAVIER, Maria Luísa M. F. **Os Incluídos na Escola: O disciplinamento nos processos emancipatórios**. Tese de Doutorado. Programa Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.

XAVIER, Maria Luisa M. Turmas de Progressão na escola por ciclos: contribuições para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na Escola, tempos na Vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 167 – 190.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007

ZEICHNER, Kenneth M; LISTON, Daniel P. **Reflective Teaching: an Introduction**. 2nd ed. Routledge, NY, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

I Do objeto da pesquisa e compromissos da pesquisadora:

A presente pesquisa de doutorado, desenvolvida pela doutoranda Graziella Souza dos Santos, orientada pelo professor Dr. Luís Armando Gandin, tem como foco de investigação o currículo escolar, sendo este o objeto investigado nas observações, entrevistase documentos analisados.

A aluna compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

As informações obtidas nesta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação ou trabalho que venhaser publicado.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

II Da ciência e concordância na participação do estudo e no uso dos dados

Assim, eu _____, portador(a) do documento _____ declaro para os devidos fins, que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, a respeito da presente pesquisa. Declaro ainda que autorizo que meu depoimento, fornecido através de entrevista, seja transcrito e analisado, em partes ou integralmente, pela aluna acima apresentada. Informo também estar ciente de que durante a realização da pesquisa poderão ser realizadas observações, gravações, registros escritos e fotográficos que serão utilizados posteriormente de forma anônima enquanto dados para elaboração de tese de Doutorado, artigos científicos e outras publicações futuras, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data.

Declaro que fui informado/a das finalidades, objetivos da pesquisa e que estou de acordo em participar do estudo, em todas as possíveis etapas apresentadas pela pesquisadora (observações, entrevistas e análise de documentos). Minhas dúvidas foram dirimidas e sei que poderei solicitar outros esclarecimentos. Além disso, sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação, a qualquer momento. Estou ciente de que as informações colhidas terão caráter confidencial e só serão divulgados dados gerais dos participantes da pesquisa, sem sua identificação.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2016.

Participante da pesquisa

Graziella Souza dos Santos
Doutoranda
(Contato: s.grazi20@gmail.com)

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Bloco I

1. Me conta um pouco sobre como planejas as tuas aulas.
2. O que te ajuda ou interfere na prática do que foi planejado?
3. Vamos imaginar que tu fosses trabalhar num curso de formação de professores. O que tu dirias sobre como organizar uma aula (quais práticas, recursos, estratégias)? Sobre como ensinar os alunos?
4. Como achas que os alunos aprendem? Ou como eles aprendem melhor?
5. Poderias me falar um pouco sobre as avaliações que realizas (utilizar as avaliações entregues por eles)? Que importâncias elas têm nas tuas aulas? Elas interferem de algum modo nas aulas que tu desenvolves depois?
6. Vamos pensar em algum dos conteúdos desenvolvidos no trimestre (retomar as observações), por exemplo _____. Podia me contar um pouco sobre como tu desenvolve esse conhecimento com os alunos? Como tu ensinas isso a eles?

Bloco II

1. Você e seus colegas costumam falar sobre o currículo da escola? Planejam juntos ou individualmente?
2. Como a escola como um todo organiza/pensa o seu currículo?
3. Me conta como tu organizas e planeja a tua disciplina ao longo do ano letivo. Vamos pensar nesta turma de C30. Me conta como é que tu organizou/distribuiu os conteúdos durante o ano. (Trazer elementos das observações)
4. Atualmente a RME de POA possui referenciais curriculares. Recentemente, o MEC também lançou uma Base Nacional Curricular Comum. Me fala um pouco sobre estes materiais. Eles podem te ajudar de alguma forma?

Bloco III

1. Me conta sobre como foi a tua chegada nesta escola, nesta comunidade, pela primeira vez.
2. Como tu te sentes, quais são os teus sentimentos, quando vens trabalhar nesta escola?

3. Vamos imaginar que tu fosses trabalhar em outro lugar. Numa escola com melhores condições materiais, estruturas ideais, por exemplo. Farias alguma coisa de diferente em relação ao que tu ensinas? As aulas seriam diferentes em algum aspecto? (Se sim, quais?)

4. Me fala um pouco sobre o aluno atendido e a realidade sócio-econômica onde ele está situado. Consideras que isso interfira diretamente no seu trabalho em sala de aula ou no seu planejamento? (Se sim, poderias me dar um exemplo?)

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A SUPERVISÃO -ESCOLA FIGUEIRA

1. Eu gostaria que vocês me contassem um pouco sobre o processo de construção do currículo da escola. Como aconteceu, o que foi disparador, como foi o processo, quais foram os maiores desafios, etc?
2. Poderiam me relatar por que sentiram a necessidade de construir esses conhecimentos relevantes do currículo escolar?
3. Poderiam me explicar como construíram as concepções didático-pedagógicas que estão no guia?
4. Quem sintetizou, organizou o guia-pedagógica da escola?
5. Bem...então a escola pactuou e construiu 71 conhecimentos que os alunos devem saber. E como ficam os conteúdos por área? Existe algum outro guia sobre isso?
6. Como vocês conseguem fazer o acompanhamento deste trabalho?
7. Vocês poderiam me dizer se de alguma forma os referenciais da RME, ou os Parâmetros, ou BNCC, ou ainda as avaliações nacionais interferem neste currículo que foi construído pela escola?
8. Poderiam me contar como se sentem trabalhando nesta escola?
9. Vamos imaginar que vocês fossem trabalhar em outro lugar. Numa escola com melhores condições materiais,estruturas ideais, por exemplo. Consideram que este guia pedagógico, que os 71 conhecimentos se aplicariam em outras realidades?
10. Por fim, considerando o aluno atendido e a realidade sócio-econômica onde ele está situado. Consideram que isso interfira diretamente na construção e implementação do currículo da escola?

APÊNDICE D- ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM SUPERVISÃO – ESCOLA ARAUCÁRIA

- 1- Como é o trabalho de vocês na escola? Que atividades desempenham?
- 2- Como a escola tem pensado/organizado o currículo da escola?
- 3- Como os professores organizam e selecionam o que vão ensinar em cada ano-ciclo?
- 4- Como ocorre a atuação da supervisão escolar em relação ao trabalho dos educadores em sala de aula?
- 5- Vocês poderiam me dizer se de alguma forma os referenciais da RME, ou os PCNs ou a BNCC, ou ainda as avaliações nacionais interferem no currículo da escola ou no que os professores planejam?
- 6- Como vocês se sentem trabalhando nesta escola?
- 7- Vocês avaliam que possuem ou recebem o suporte ou recursos necessários para realizar o trabalho de vocês?
- 8- Como vocês avaliam o trabalho em relação ao currículo da escola? Quais são os maiores desafios?
- 9- Considerando o aluno atendido e a realidade local, vocês consideram que essa realidade interfira diretamente na construção e implementação do currículo da escola?
- 10-Considerando a recorrente falta de professores, os surtos de violência que têm ocorrido no bairro e a conseqüente baixa frequência dos alunos, como fica o trabalho com o currículo?