

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

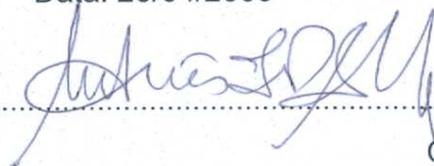
POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA:
PERMEABILIDADES ENTRE CONTEXTOS E A CULTURA DA ESCOLA

Autor: BENEDITO GONÇALVES EUGÊNIO
Orientador: MARIA INÊS F. P. ROSA

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Benedito Gonçalves Eugênio e aprovada pela Comissão Julgadora.

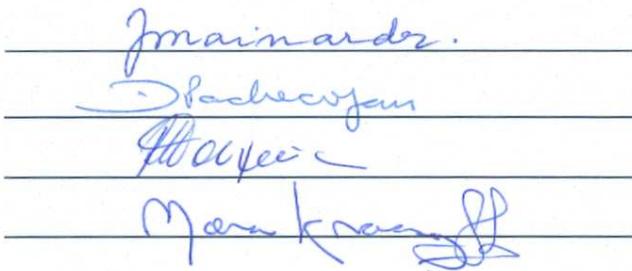
Data: 23/04/2009

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2009

© by Benedito Gonçalves Eugênio, 2009.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Eu44p

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves.

Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. Benedito G. Eugênio. Campinas [s/n], 2009.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês F. P. dos S. Rosa

Tese [Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

1. Cotidiano. 2. Cultura da escola. 3. Ensino médio. 4. Currículos. 5. Política educacional. I. Rosa, Maria Inês de F. Petrucci dos Santos. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-097/BFE

Título em inglês: Curricular policies for high school in Bahia state: permeable between context and school culture

Keywords : Every life ; School culture ; High school ; Curriculum ; Educational policy

Área de concentração : Ensino e práticas culturais

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Alice Ribeiro Casimiro Lopes (Co-orientadora)

Prof^a. Dr^a. Dirce Djanira Pacheco e Zan

Prof. Dr. Jefferson Mainardes

Prof^a. Dr^a. Nora Rut Krawczyk

Prof^a. Dra. Rita Amélia Teixeira Vilela

Data da defesa: 23/04/2009

Programa de Pós-Graduação: Educação

E-mail: beneditoeugenio@bol.com.br

A minha família, que mesmo nos momentos difíceis manteve-se unida e viabilizou a continuidade dos meus estudos. Esta tese é dedicada especialmente à minha avó Maria Joana, mulher negra, analfabeta, a grande responsável por eu ter chegado até aqui. Sinta-se também titulada nesse momento.

A todos os docentes que, como eu, acreditam que construir uma outra escola pública é possível.

AGRADECIMENTOS

... e aprendi que sempre se depende de tanta muita, diferente gente.

Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de tantas outras pessoas.

E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que se vá.

E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que se pense está.

Gonzaguinha (Caminhos do coração)

E eis que é chegado o momento de lembrar das várias muitas gentes que contribuíram para a realização deste sonho. Apesar do exercício solitário da escrita, sem a ajuda e compreensão de uma série de pessoas é praticamente impossível escrever/concluir uma tese. Tal como nos diz Freitas (2001) “A página dos ‘agradecimentos’ revela muito sobre a trajetória da tese, seu autor e as alianças objetivas e afetivas que firmou. A busca de cumplicidade é extremamente saudável e penso mesmo que seja indispensável, pois significa poder respirar a tese e falar sobre ela; [...] ouvir as histórias dos outros [...] ficar ligado nos sinais...” (p.16).

Sou grato:

A Deus, que amparou-me nos Seus braços, segurou a minha mão em vários momentos, ouviu minhas angústias e também meu pedido de socorro. Pai, obrigado pela tua fidelidade para comigo. Realmente tu és “o meu Deus misericordioso e a minha fortaleza, o meu alto retiro e o meu libertador, o meu escudo, em quem me refugio” (Salmos 144,2);

À minha família, tudo de mais importante que tenho: minha vó Maria; Humberto, meu pai; Valdelice, minha mãe; Maria, minha boadrasta; meus irmãos Cida, Betinho, Lau, Clarissa, Júnior, Josivan, Washington, Fabrícia e Renato, que amo como se fossem meus próprios filhos (acho que todo irmão mais velho acaba pensando e agindo assim); meus lindo/as sobrinho/as Ítalo, Maísa, Raí, Lucas,

Raíne, Cauã, Luara, Caíque, por sempre terem um lindo sorriso pra me receber, mesmo com a distância geográfica que nos separa;

“Há pessoas que nos falam e nem as escutamos, há pessoas que nos ferem e nem cicatrizes deixam, mas há pessoas que simplesmente aparecem em nossas vidas e nos marcam para sempre” (Cecília Meireles). Com certeza isso foi o que aconteceu comigo ao conhecer Inês Petrucci (orientadora) e Alice Lopes (co-orientadora). Muito obrigado pelo acompanhamento, questionamentos e leitura criteriosa do meu trabalho;

Aos professores, direção, alunos e funcionários da Escola Estadual Guimarães Rosa, pela oportunidade de realização da pesquisa, convívio fraterno e por terem compartilhado sonhos, angústias, anseios, no processo de construção da pesquisa;

Aos professores Drs. Dirce Zan, Corinta Geraldi e Guilherme Toledo, pelas contribuições durante o exame de qualificação;

À minha amiga querida Marlice Nogueira, que mesmo longe, me enviou uma série de textos sobre e de Bernstein, contribuindo definitivamente para o andamento do meu trabalho;

Às amigas Núbia, Catarina, Dirce, Zizelda, pela amizade e carinho demonstrados em nossas experiências acadêmicas;

A Miriam e Carol, que me hospedaram por diversas vezes nas muitas idas a Campinas;

Aos meus ex-alunos do ensino fundamental do Colégio Vera Cruz, local de minhas primeiras atividades docentes, com quem aprendi a responsabilidade do ofício de ser professor;

Aos meus alunos da UESB, por me fazerem perceber a responsabilidade cotidiana que é atuar como formador de professores;

À CAPES/PQI, pela concessão da bolsa deslocamento durante dois anos, possibilitando as várias idas e vindas a Campinas;

À profa. Dra. Lívia Diana Magalhães, coordenadora do PQI/UESB, pelos esforços empreendidos para a concessão da bolsa deslocamento, mesmo eu estando em estágio probatório;

Às pessoas incríveis com as quais tive a oportunidade de conviver quando servi como oficial na Escola Preparatória de Cadetes-do-Ar: Ana Oliveira, Lídia, Tomi, Roberto, Cel. Rotiday, Elias, Teixeira, Santoro, Cássio, Espanhol, Sebastião;

A todos os meus irmãos em Cristo da Igreja Batista, pelas orações que tanto me ajudam na caminhada diária;

Ao Pr. Isaías e sua família (Adenilda, Vanessa, Adeísa e Timóteo), por tudo o que fizeram por mim quando morei em Barbacena-MG;

Aos professor/as que marcaram de forma positiva diferentes momentos de minha trajetória e por terem me ensinado que o sentido de nossa ação docente está no compromisso com uma educação que busque incluir socialmente a todo/as. Foi isso que me ensinaram: Antoanete, Dolivete, Marlene, Cleicson, Jeane, D. Cecília, Nalva Araújo, Rita Amélia, Leila Mafra, Sandra Tosta, Ana Casasanta (*in memoriam*), Jamil Cury, Dermeval Saviani, Carol Bovério, Eloísa Hofling, mestres com os quais tive o privilégio de aprender;

Aos amigo/as de Posto da Mata, pela torcida;

Aos funcionários da Biblioteca da FE, pelo carinho com que sempre me atenderam, especialmente Alice e Marli;

A Nadir, da Secretaria da Pós-Graduação, pelos muitos socorros com as questões burocráticas;

Ao pessoal do “baba de domingo”, pelos momentos de descontração tão necessários durante o processo de elaboração da tese;

Aos irmãos/companheiros negros, organizados em vários movimentos, em especial aos Agentes de Pastoral Negros, do qual faço parte, pelo trabalho incessante que realizamos diariamente para a garantia da inclusão social dos negros em nosso país;

Devo um especial agradecimento aos milhões de brasileiros, muitos dos quais analfabetos, que com o dinheiro dos seus impostos contribuíram para o meu doutoramento numa universidade pública, gratuita e de qualidade. Espero que as próximas gerações de cada um/a de vocês não presenciem a expropriação do direito que têm à educação pública de qualidade social e o conseqüente acesso à universidade pública e gratuita.

Resumo

Esta tese inscreve-se no âmbito dos estudos sobre políticas educacionais, mais especificamente as relacionadas ao campo do currículo. Trata-se de uma pesquisa sobre a política curricular para o ensino médio no Estado da Bahia. Apresentamos os resultados de uma investigação que objetivou compreender como se efetiva, no cotidiano escolar, através da prática pedagógica do professor, o processo de recontextualização das propostas curriculares para o ensino médio implementadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Para isso, realizamos uma pesquisa de cunho etnográfico numa escola pública da rede estadual em Vitória da Conquista-Ba. Os dados foram construídos a partir da análise de documentos da reforma nacional e estadual, documentos da escola, observações em sala de aula e entrevistas com a comunidade escolar (alunos, direção, professores). A análise baseia-se nos construtos teóricos de Basil Bernstein (recontextualização, regras do discurso pedagógico), Stephen Ball (ciclo de políticas) e de estudos da cultura da escola. Os resultados foram organizados em cinco capítulos. As considerações finais evidenciam a produção de micropolíticas curriculares no cotidiano escolar e a recontextualização das propostas governamentais.

Palavras-chave: cotidiano, currículo, cultura da escola, ensino médio, política curricular.

Abstract

This thesis inscribes in the ambit of the studies about educational policy, more specifically the ones related to the curriculum field. It is about some research into the curricular policy for high school in the state of Bahia. We present the results of an investigation which objected to understand how it works, in the school daily activities, through the teacher's pedagogical practice, the process of recontextualization of the curricular proposals for high school implemented by the Secretariat of Education of the State of Bahia. So that could happen, we effectuated some research of ethnographical type in a public school of the state network in Vitória da Conquista-Ba. The data was constructed from the analysis of documents of national and state reformation, school documents, observations in the classroom and interviews with the school community (students, board of directors, teachers). The analysis is based in the theoretical constructs of Basil Bernstein (recontextualization, rules of pedagogical discourse), Stephen Ball (policy cycle approach) and studies of the school culture. The results were organized in five chapters. The final considerations signalize that, in the everyday life, the school produces curricular micropolicies and recontextualize the governmental proposals.

Keywords: everyday life, curriculum, school culture, high school, curricular policy.

SUMÁRIO

RESUMO.....	ix
INTRODUÇÃO.....	01
Considerações sobre a trajetória do pesquisador.....	02
I- A contribuição de Bernstein e Ball para a compreensão das políticas curriculares.....	25
1.1- Considerações iniciais sobre o currículo	25
1.2- Diferentes formas de se compreender as políticas curriculares.....	28
1.3- A contribuição da teoria de Bernstein para a compreensão das políticas curriculares.....	41
1.3.1- Classificação e enquadramento.....	44
1.3.2- Pedagogias visíveis e invisíveis.....	45
1.3.3- As regras da prática pedagógica.....	47
1.3.4- O código pedagógico, o discurso pedagógico e a organização do currículo.....	48
1.4- Ball e a abordagem do ciclo de políticas.....	53
II- Aproximando o olhar: o processo de realização da pesquisa de campo.....	59
2.1- Abordagem metodológica: a etnografia e o estudo do cotidiano da escola.....	59
2.2- À procura de uma escola: visita e negociações.....	72
2.3- Finalmente, uma escola: negociações e definições.....	75
2.4- O Bairro de Diadorim	77
2.5- A Escola Estadual Guimarães Rosa	78
2.6- Quem são os professores da Guimarães Rosa?.....	82
2.7- A extensão na zona rural: uma outra escola?.....	87
III- O contexto de influência e de produção de textos: A reforma do Estado dos anos 1990 e as políticas curriculares para o ensino médio.....	89

3.1- O contexto de influência.....	89
3.2-O contexto de produção de textos na reforma educacional brasileira.....	92
3.3-Proposições curriculares para a educação básica no Estado da Bahia.....	102
3.4-A proposta de reforma do ensino médio no Estado da Bahia nos anos 2000 e o contexto de definição de textos	106

IV- O cotidiano de uma instituição escolar: a reforma educacional no contexto da prática119

4.1-O cotidiano da Escola Estadual Guimarães Rosa.....	119
4.2- A cultura da escola em diferentes teorizações.....	121
4.2.1- O Projeto Político-Pedagógico.....	129
4.2.2-O pátio	131
4.2.3- Elementos da cultura da escola engendrados no espaço-tempo cotidiano da Guimarães Rosa	133
4.2.4- A suspensão da rotina escolar.....	143
4.3- Conhecendo os sujeitos para compreender o currículo.....	146
4.3.1- A diretora.....	147
4.3.2- A articulação de área e as atividades complementares.....	149
4.3.3- Os docentes investigados:formação, concepções de currículo, trabalho docente.....	150
4.3.4- Os jovens do ensino médio.....	157
4.3.5-O ser jovem e o aprendizado do ofício de aluno	159
4.3.6-Práticas sócio-culturais, projetos de vida e sociabilidades juvenis	162
4.3.7-A relação dos jovens com a escola e com o conhecimento escolar.....	164

V- Micropolíticas curriculares nos espaços-tempos cotidianos da escola.....169

5.1-As políticas curriculares do Estado e as micropolíticas da escola.....	169
5.1.2-Seleção, recontextualização e fragmentação do conhecimento corporificado no currículo.....	173
5.2-Algumas considerações sobre os outros contextos de produção das políticas.....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	185

INTRODUÇÃO

O homem é do tamanho de seu sonho, de seu ideal, de sua esperança, de seu plano; o homem faz o seu sonho e, ao realizá-lo, é o sonho que faz o homem. (Autor desconhecido)

No presente trabalho, cujo foco é o estudo dos processos de efetivação da política curricular para o ensino médio no Estado da Bahia, duas analogias perpassam o texto: o mosaico e a colcha de retalhos. Valho-me delas por acreditar que elas auxiliam no entendimento das particularidades da escola investigada e dos sujeitos que dela fazem parte.

Tal como a pintura e a escultura, o mosaico é uma arte milenar, desenvolvida entre os romanos e presente em várias construções, principalmente do período bizantino. Por meio do mosaico são criados desenhos figurativos ou geométricos, incrustado em materiais os mais diversos.

Cada peça de um mosaico é única. Para Becker (1997),

Cada peça acrescentada num mosaico contribui um pouco para nossa compreensão do quadro como um todo. Quando muitas peças já foram colocadas podemos ver, mais ou menos claramente, os objetos e as pessoas que estão no quadro e sua relação uns com os outros. Diferentes fragmentos contribuem diferentemente para nossa compreensão: alguns são úteis por sua cor, outros porque realçam os contornos de um objeto. Nenhuma das peças tem função maior a cumprir (p.104).

É nesse mosaico de acontecimentos cotidianos que se insere a escrita da presente tese. Tendo em vista a singularidade da trajetória do pesquisador e da escola investigada é que fazemos uso dessa analogia.

O relato de uma pesquisa constitui sempre uma colcha de retalhos, em que os fios são alinhavados e a costura vai dando os contornos do que será o produto final, tal como podemos observar no filme Colcha de Retalhos¹.

A escolha do retalho mais apropriado acaba por formar um mosaico de cores e formas, conferindo, ao produto final, sua particularidade

¹ Colcha de retalhos. Diretor: Jocelyn Moorhouse. Estados Unidos, 1995. O filme retrata a tentativa de Finn (Winona Ryder) conciliar a produção de uma tese e sua vida pessoal.

Para a construção dessa tese, procuro costurar, com os fios e linhas disponíveis, os vários pedaços, no intuito de tornar o texto entendível. Sendo assim, inicialmente apresento minha trajetória e exponho os motivos da escolha aqui realizada, pois isso possibilita compreender os contornos e rumos deste trabalho, afinal de contas, só pesquisamos aquilo que de alguma maneira nos impulsiona.

As leituras da sociologia weberiana foram importantes para mostrar que

a vida humana é feita de uma sucessão de escolhas circunstanciais e determinadas historicamente e com as quais os homens edificam um conjunto de valores. A ciência social, a ciência da cultura, almeja reconstruir e compreender as escolhas humanas com as quais um universo de valores- o capitalismo, a sociedade capitalista, as suas instituições e as relações sociais sob as condições de vida sob o capitalismo, foi edificado (WEBER apud TEIXEIRA, 2002,p.80).

Assim, a tese aqui escrita/contada/narrada faz parte de um momento histórico extremamente pessoal. Mas por que o interesse em desenvolver tal pesquisa?

A necessidade de investigar/compreender as políticas educacionais, especificamente aquelas voltadas para o campo do currículo, impulsionou a escrita do projeto para a seleção do curso de doutorado em educação e dá continuidade, de certa forma, à pesquisa realizada por ocasião do mestrado.

A realização deste trabalho marca uma série de inquietações que venho tentando responder, desde a graduação, acerca da organização curricular e das políticas de currículo da educação básica. Esse interesse inicia-se com minha entrada no magistério, ainda como estudante e se estendeu até a graduação, quando investiguei, como trabalho para conclusão do curso, as políticas de formação docente para a Educação de Jovens e Adultos no Estado da Bahia.

É um pouco desse processo que passo a abordar a seguir, por meio da narrativa de minha formação, pois “as narrativas de formação permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e eternas” (JOSSO, 2004, p.49).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR

Minha história, meu caminhar

Como é que se escreve? Que é que se diz? E como dizer? E como é que se começa? E que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranqüilo? Sei que a resposta, por mais que intrigue, é a única: escrevendo (Clarice Lispector)

A escrita de si é uma tarefa difícil. Quando me vi na necessidade de escrever sobre mim, inexplicavelmente uma dúvida surgiu: o que escrever? Como fazê-lo? Diante das várias possibilidades, escolhi iniciar pela discussão teórica sobre memórias e narrativas, pois foi a partir desses conceitos que fui rememorando aspectos importantes para compreender a minha trajetória de vida e formação.

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que não se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje eu vejo que era como se fosse diferente pessoa. Sucedido, desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que de outras, de recente data. O senhor mesmo sabe. (Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas)

Minha história de vida é marcada por uma série de superações. Quando tenho que me definir, os melhores vocábulos disponíveis são persistência e fé. Depois de ser vitimado pela meningite, aos 11 anos, acredito que passei a ver a vida de forma diferente. Percebi que não tinha tempo a perder, a vida era muito frágil, única, passageira. Isso não me levou a tentar fazer tudo o que podia num curto espaço de tempo, mas a valorizar os momentos mais singelos, aparentemente sem importância, na convivência com minha família, meus/minhas amigo/as.

É assim, narrando sobre a minha história, que procuro alinhar e, como é comum na região onde nasci na Bahia, remendar os tecidos que compõem essa história. Relato as experiências vividas/vivenciadas nesse tempo de vida.

Escrever é estar no extremo de si mesmo
(João Cabral de Melo Neto)

Nos últimos anos observamos que as pesquisas em educação têm recorrido a estudos sobre memória dos docentes para entender seu processo de formação, de

construção identitária, seus saberes, etc, conforme nos mostra os trabalhos de (Rosa e Ramos, 2008; Prado e Soligo, 2005; Prado e Cunha, 2007), dentre outros. A escrita docente, como nunca, tem sido estudada, investigada, debatida.

Vários estudiosos dedicaram-se a entender questões relativas à memória. Destacamos aqui as contribuições das formulações benjaminianas na discussão da temática.

Seixas (2001), ao retomar a discussão de memória versus história, nos sinaliza como a discussão está sendo pontuada atualmente. Segundo esta autora, nos anos 1980 a historiografia toma consciência de que a relação memória-história é mais uma relação de conflito e oposição do que de complementaridade. Ao mesmo tempo, a história se coloca como produtora de memórias. Essa oposição é construída, sobretudo, com base na tradição aristotélica, que entende a memória como conhecimento do passado.

É com a sociologia que a historiografia contemporânea sobre memória tem traçado os seus diálogos mais fecundos, principalmente com Halbwachs (1990). Quem se apropria desse referencial é Pierre Nora, que elabora a divisão e oposição entre memória e história. Para Nora, a memória é a tradição vivida, é a vida, enquanto que a história é uma representação crítica e sistematizada do passado. Sendo assim, a memória é prisioneira da história.

No caso da historiografia anglo-saxônica, trilha-se um caminho diverso da historiografia francesa. No caso daquela, a memória é aproximada em demasia da noção de história. De acordo com Seixas (2001), acaba-se por não se reconhecer uma distinção clara entre memória e história. Elas acabam por se identificar. Toda memória é imediatamente história. Contribuição importante também é oferecida por Benjamin, para quem o papel do historiador é o de intérprete dos sonhos coletivos. Recorrer ao passado pressupõe um retorno à memória. Benjamin ocupa-se com o trabalho da memória em vários escritos: a série radiofônica sobre Berlim (1929-30), a Crônica Berlinense (1931-32) e Infância em Berlim por volta de 1900 (última versão de 1938).

A teoria benjaminiana de memória apropria-se dos seguintes conceitos: memória, recordação, lembrança, memória voluntária e involuntária, traço mnemônico, rememoração, vivência e experiência.

Benjamin analisou o significado da memória a partir das reflexões de Henry Bergson, principalmente com as relações existentes entre matéria e memória. Mas o autor berlinense também criticou algumas considerações bergsonianas, como a tentativa daquele de fundir no seu conceito de memória dois tipos de experiência que não se adequavam mais ao mundo moderno. Em Benjamin, a memória faz parte da experiência humana da modernidade, sendo que ela é contextualizada.

Outra referência importante no trabalho benjaminiano de memória é Marcel Proust. Três pontos da obra deste foram decisivos para Benjamin: o trabalho da memória involuntária e sua relação com o esquecimento; a dimensão da eternidade proustiana, que não é a de um tempo linear ilimitado; as semelhanças captadas num “estado de sonho” e incorporadas à existência vivida.

A importância da lembrança (*Erinnerung*) para Benjamin vem com essa leitura de Proust. Ele considera que em Proust o importante para o autor que lembra não é o que ele viveu, mas o tecido da sua lembrança, o trabalho de Penélope da rememoração (*Eigendenken*).

Mas Benjamin, ao mesmo tempo, distancia-se de Proust já em seus textos autobiográficos por diversas razões. Nesses textos, estabelece um vínculo entre a esfera da rememoração individual e a coletiva. Isso acontece porque ele segue como regra não usar a palavra ‘eu’ em seus escritos, a não ser nas cartas. Mesmo as lembranças que se referem à sua infância em Berlim não devem ser consideradas lembranças pessoais e nem voluntárias. Também se distancia de Proust por considerar que a rememoração não pode ser mantida como obra do acaso.

Benjamin trabalhou com dois tipos de memória: voluntária e a involuntária. Enquanto a primeira seria aquela que se coloca a serviço do intelecto e que traz para o presente eventos passados pela ação intencional daquele que lembra, a memória involuntária seria aquela em que as experiências anteriormente vivenciadas surgem

sem serem produtos de uma ação intencional. À primeira memória associou o conceito de *Erlebnis*, conceito descrito por Dilthey como sendo a experiência humana da vida.

Enfatizando a condição histórica da experiência humana, Benjamin argumentou que o conceito de *Erlebnis* não permitia nenhuma percepção de continuidade temporal porque estava restrito à esfera de um tempo determinado da experiência humana. Assim, é na memória involuntária, responsável pela transmissão de experiências vivenciadas no passado através de um continuum temporal, que Benjamin associa o conceito de *Erfahrung*, que implica em que o único sentido a ser compreendido de experiências já vivenciadas é aquele que pode ser transmitido através do tempo.

Para Benjamin, a arte de narrar experiências vividas torna-se cada vez mais rara e ele mostra-se preocupado com o silêncio dos homens. Em *Experiência e pobreza*, ele chama a nossa atenção para os riscos de morte que corre o patrimônio cultural da humanidade devido “ao monstruoso desenvolvimento da técnica” (p.115). Para isso, baseia-se na experiência vivida pelos combatentes na I Guerra Mundial, que, segundo ele, voltaram “mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos” (p.115).

Este é um alerta sobre a importância da rememoração, uma vez que “o ato de rememorar não implica apenas o pertencimento de uma vida, mas o pertencimento de muitas vidas que podem ser encontradas na urdidura de uma narrativa” (SILVA, 2003, p.18).

No texto *O narrador*, escrito em 1936, Benjamin demonstra sua preocupação com a perda da capacidade de narrar dos homens. As mudanças no mundo do trabalho fizeram com que a narrativa perdesse uma de suas ferramentas, o ouvido das pessoas, colocando aquela em vias de extinção. Assim diz o nosso teórico:

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (1994: 197-8).

A proposta de Benjamin é que narremos, sem distinção, grandes e pequenos acontecimentos, pois a hierarquização dos acontecimentos deixa de lado outros sujeitos que foram derrotados; cada momento é tem algo importante para cada sujeito. Para ele, as melhores narrativas são as que menos se distinguem das histórias orais contadas

pelos inúmeros narradores anônimos. Alerta-nos, no entanto, sobre a diferença entre informação e narrativa:

A informação só tem valor no momento em que é novidade. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (1994, p.204).

O começo de tudo

Contar é tão dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares
(Guimarães Rosa)

27 de maio de 1978. Foi neste dia que vim ao mundo. Meus pais, então com 15 e 18 anos, acredito que não tinham a menor idéia da função e responsabilidade que os aguardava. Eram duas crianças que agora teriam que cuidar de uma terceira.

Foi num pequeno distrito rural por nome Juerana, pertencente ao município de Caravelas, na micro-região do extremo-sul do Estado da Bahia, que inicia a trajetória aqui narrada.

Tive uma infância marcada pela pobreza material/econômica. Morava numa casa de taipa, coberta com telhas de madeira e com piso de barro. Lembro que meus pais nunca tinham dinheiro para comprar presentes ou roupas. Como era comum nas famílias de camadas populares, não havia planejamento familiar. Assim, a cada intervalo de dois anos, nascia um novo irmão.

Nossa casa ficava num terreno muito grande. O quintal era aproveitado para brincarmos. Meu pai não nos deixava brincar na rua. Jogar bolinhas de gude, nem pensar! Nessa época, ele trabalhava num matadouro de gado, em Juerana, e colhia cocos nas horas vagas para complementar a renda. A maior alegria era quando chegava o fim do ano, pois nossa vó paterna sempre mandava presentes.

Até os cinco anos não sabia o que era televisão. Foi com essa idade que fui registrado e ganhamos, de presente da minha vó, uma TV preto e branco. Uma verdadeira festa!!!

O começo da vida escolar: a trajetória no ensino fundamental

Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa, de algum modo, escrito em mim (Clarice Lispector)

Minha trajetória escolar inicia-se em 1986, na Escola Municipal Profa. Natividade Soares Ferreira. Era uma escola pequena, com apenas duas salas de aula, no distrito de Juerana. Permaneci nessa escola por quase três anos. Fiz o pré-escolar, a 1ª. e uma parte da 2ª. série, todas com a professora Ana Meyre Batista Gonçalo.

Lembro da Meyre, como a chamávamos, professora negra, solteira, exigente. Punha-nos de castigo quando a classe bagunçava, exigia leitura em voz alta na frente da sala. Fui alfabetizado com o método silábico. Guardo até hoje meus cadernos desses primeiros anos de escolarização, bem como as provas e boletins. Só não tenho os livros didáticos, pois os entregávamos no final do ano.

Dos livros, lembro de algumas lições, principalmente de Eugenio, o burrico, O fusquinha Juca e A casa de Ceci, ambos do livro didático da 1ª série. Apesar da rigidez da educação que nos era oferecida na segunda metade dos anos 1980, quando comecei a estudar, marcado fortemente, nas pequenas escolas do interior, por práticas baseadas numa pedagogia tradicional e professoras leigas, não guardo lembranças ruins desse período. Sempre gostei de estudar e não sentia dificuldade em nenhum conteúdo.

Quando já era professor, certa vez minha mãe relatou-me que quando fui para escola pela primeira vez, voltei chorando no primeiro dia. Preocupada se eu havia apanhado, perguntou-me sobre o acontecido. Segundo ela, eu lhe disse que tinha ido à escola e não aprendera a ler, por isso chorava.

Aprendi a ler ainda no pré-escolar. De acordo com minha mãe, eu lia tudo que encontrava na rua e que contivesse algo escrito. As pessoas até falavam para ela ter cuidado, pois tinha medo que eu “perdesse o juízo” de tanto ler.

Em 1987, com a separação dos meus pais, interrompi os estudos na segunda série. Voltei a estudar no ano seguinte, desta vez em Posto da Mata, morando com a minha vó. Foram momentos conturbados, tínhamos que nos acostumar a viver numa casa e numa cidade novas. Para mim não foi tão difícil, pois sempre passava as férias na casa da minha avó. Lembro que chorava todos os dias, querendo voltar para casa. Perguntava porque meus pais haviam se separado. Com o tempo, acabei me acostumando e hoje sinto como se tivesse nascido em Posto da Mata.

Acredito que vem dessa época o zelo todo que tenho com meus irmãos. Por ser o mais velho, sempre me preocupei com cada um deles. Hoje são 9 ao todo, fruto dos diversos relacionamentos de meus pais ao longo desse tempo. Cuido deles e os amo como se fossem meus próprios filhos.

Em 1988 retornei a estudar. Da 2ª à 4ª série o fiz na Escola Estadual Profa. Jane Assis P. e Silva, com as professoras Maria Eudóxia, Maria das Dores Ramos e Antoanete Barroso, respectivamente. Tive bons momentos nessa escola. Das professoras, apenas a da 2ª. era distante de nós. Na verdade, ela privilegiava alguns alunos em detrimento de outros.

Da 3ª série dois fatos marcantes: compreendi finalmente o princípio da multiplicação, pois para mim não fazia sentido a maneira como as contas eram resolvidas. Sabia toda a tabuada, mas não efetuava uma conta correta, porque o tal do vai 1 era incompreensível. No final desta série tive meningite, fato que marcou-me para sempre. Por um instante pensaram que eu não sobreviveria. Como cristão, creio que Deus tem um plano em minha vida e por isso estou aqui, também para dar testemunho de suas maravilhas em nossas vidas.

Foi na Escola Estadual Jane Assis Peixoto, conhecida como Pólo, por conta do projeto Pólo Nordeste, que conheci a Sandra e a Elizângela, amigas que tenho até hoje.

Das primeiras professoras, a mais carinhosa delas era Antoanete, por nós carinhosamente chamada de Totó. Preparou-nos, inclusive, para a entrada na 5ª série. Dizia que iríamos ter muitos professores e era preciso preparar-ser para isso, principalmente com a troca de docentes a cada cinqüenta minutos.

Da 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio estudei numa mesma escola, o Colégio Vera Cruz. Tenho excelentes lembranças desta escola, pois além de me formar no curso de magistério, nela trabalhei como professor durante 07 anos.

Mesmo tendo sido alvo de discriminação racial nesta escola, só fui me conscientizar disso muito tarde. D. Cecília Barbosa, professora de Português da 8ª série e do 1º ano do ensino médio, branca, com seus 64 anos, foi a pessoa que chamou minha atenção sobre isso depois que alguns colegas fizeram uma piada sobre negros. As palavras de D. Cecília foram: "Benedito, preto nesse país não tem que ser bom. Tem um monte de alunos bons. Preto tem que ser excelente, senão não é respeitado. Você é o melhor aluno da escola, então se imponha como preto. Não permita que os colegas façam isso".

Nesse momento tomei consciência da minha negritude e das situações de discriminação. As palavras de D. Cecília calaram fundo em mim. A leitura do livro *Doce Manuela*, por ela indicado, também contribuiu nesse processo. Foi com ela que me dei conta que

A cultura e o folclore são meus
Mas os livros foi você quem escreveu
Quem garante que Palmares se entregou
Quem garante que Zumbi você matou
Perseguidos sem direitos nem escolas
Como podiam registrar as suas glórias
Nossa memória foi contada por você.
(Palmares 1999- Grupo Natiruts).

A partir desse dia, descobri a militância. Nela estou até hoje, agora nos Agentes de Pastoral Negro, em Conquista e faço parte da direção estadual e nacional desta entidade.

A formação inicial como professor

Escrever implica calar-se, escrever é, de certo modo, fazer-se 'silencioso como um morto', tornar-se o homem a quem recusa a última réplica. Escrever é oferecer, desde o primeiro momento, essa última réplica ao outro. (Roland Barthes)

Minha formação como professor aconteceu ao longo do curso de magistério, que fiz de 1995 a 1997 e da atuação em sala de aula. Iniciei minha prática como professor também em 1995. Eu, estudante do magistério, com 16 anos e já regendo uma classe. Dava aulas para o espelho e minha avó é quem fazia a avaliação da minha atuação. Era uma 2ª. série, com quase 40 alunos, quase todos analfabetos. Apenas 03 alunos sabiam ler. Precisei alfabetizar a turma toda. Desde aquela época já apresentava características que sempre digo aos professores quando trabalho com formação continuada: é o nível de aprendizagem dos alunos que orientam o currículo e nossa prática pedagógica, não os programas corporificados nos livros didáticos.

Meus professores do magistério tinham, em sua grande maioria, apenas a formação em nível médio. Apenas três professores tinham curso superior e outros três estavam cursando. A dicotomia formação profissional e formação propedêutica marcou meu curso. No fim das contas, não aprendíamos nem a ser professores e tampouco os conteúdos do ensino médio.

Fiz o 1º ano pela manhã. Éramos uma turma pequena, 15 alunos. Dessa turma lembro de todos, especialmente da Gleyde, Andréa, Alessandra, Gláucia, Andressa Cardoso (*in memoriam*); Anete e Eliane desistiram e depois foram minhas alunas no magistério, quando eu já fazia graduação. No ano seguinte fomos informados que era preciso fazer a matrícula para o noturno por conta do reduzido número de alunos. A mudança pegou-nos de surpresa. Mas precisávamos nos acostumar. Foi então que conheci grandes amigo/as, com quem tenho contato até hoje: Nádia (Nadinha), Roseli (Zeli), Carlinhos, Denílson (Nego Dé), Mirtes (Tia Mirtes, com quem me diverti e dancei muita quadrilha, pois nessa época eu ainda não havia me convertido), Alba (como esquecer quando dançamos, na Feira de Ciências da Escola, um número da nega maluca?), Rogerinho, Carla e Ludimila (duas das maiores alunas caras de pau que já conheci).

O curso superior: a presença da mobilização e do investimento familiar

Caminhos não há, mas os pés na grama
os inventarão (Ferreira Gullar)

Em 1997, ainda estudante do último ano do curso de magistério, inscrevi-me para o vestibular da Universidade do Estado da Bahia, para o curso de Pedagogia. Apesar de estarmos no fim dos anos 1990, não era comum em Posto da Mata os estudantes fazerem vestibular. Da minha turma, composta por 50 pessoas, apenas eu fiz.

Estudei sozinho, em casa, toda a bibliografia indicada e junto com três outros professores da escola, fomos a fazer as provas. Foram três dias intensos, naquele janeiro de 1998. Quando saiu o resultado, apenas eu fui aprovado, um honroso 5º lugar, justamente no ano do vestibular mais concorrido do campus, com 14 candidatos/vaga para Pedagogia. A prova de Química, minha menor pontuação, impediu-me de uma colocação melhor.

A entrada na UNEB marcou profundamente a minha vida e de toda a minha família. De origem humilde, filho de analfabetos, fui o primeiro de todas as gerações a concluir o ensino médio e agora ousava ir mais longe, o ensino superior.

Durante quatro anos viajava 120 km para cursar Pedagogia, no turno vespertino. Nesse período trabalhava em duas escolas, lecionando pela manhã e à noite. Passei por momentos complicados, sempre do ponto de vista financeiro. Como só havia eu e Jeane, que fora minha professora no magistério e estava concluindo Pedagogia, precisávamos pagar passagem todos os dias. O problema é que o salário como professor era insuficiente, além do transtorno com o horário. Se perdêssemos o ônibus de 12:00h, não dava mais pra ir à universidade, pois o outro ônibus chegava em Teixeira às 15:40h.

Por várias vezes, quando não tinha o dinheiro da passagem, minha vó ficava na incumbência de conseguir emprestado com algum vizinho. Assim fiz durante quase todo o primeiro ano de graduação. Conseguimos, depois, com os estudantes do município de Mucuri, já na metade do segundo semestre, dividi a mesma kombi. Pagávamos por mês pra ir num transporte apertado e às vezes sem segurança alguma.

Em 1999, com a aprovação de três colegas da escola, negociamos uma ajuda de custo com a prefeitura. Ela pagava a metade do nosso transporte. Com um número maior de estudantes, contratamos um motorista que nos levava para a Universidade.

Com o tempo e as exigências da atual LDB, os professores começaram a fazer vestibular. Em 2000 já éramos 11. Era preciso um transporte maior. Novamente negociamos com a prefeitura, que cobria todos os gastos do transporte e o pagamento do motorista. Durante um ano viajamos de kombi, num espaço apertado que só cabia 9 pessoas.

No último ano da graduação (2001) foram aprovadas muitas pessoas e conseguimos um ônibus com a prefeitura. Eu já estava pra concluir. Fazia poucas disciplinas. Aproveitei esse momento para amadurecer a idéia do mestrado, que se concretizou no ano seguinte.

À UNEB devo toda a minha formação. No Departamento de Educação Campus X aprendi a ser professor e formador de professores. Tive muitos professores comprometidos, com uma prática freireana. Fui a campo fazer trabalhos em assentamentos. Foram marcantes todas as experiências na UNEB. Quase 100% dos meus professores eram apenas especialistas, mas isso não foi impeditivo para que eu tivesse uma formação sólida, comprometida social e eticamente.

Os colegas, então, formam um capítulo à parte. Dora, Joana, Jeane. Esse era o meu grupo de trabalho. Durante os quatro anos de curso fizemos quase todos os trabalhos em grupo juntos. Às vezes a ele juntavam-se a Glória, Rielma, Daniele. Depois que terminamos, nunca mais mantive contato com a turma, pois fui fazer mestrado, mudei de Estado...

O trabalho docente: processos de constituição do ser professor

Toda forma viável de ensino precisa estar animada pela paixão e a fé na necessidade de lutar para criar um mundo melhor.

(Henry Giroux)

Meu trabalho como professor iniciou-se paralelo ao curso de magistério. Por três anos fui professor de 1ª a 4ª série. Na sala de aula me constitui como professor, aprendi as agruras e delícias de ser docente.

Trabalhei sempre com turmas de 2ª e 4ª séries. Lembro de vários alunos. Várias experiências foram marcantes: no primeiro ano de atuação, alfabetizar uma turma inteira, não tendo nenhuma experiência docente. A mais significativa foi ter conseguido fazer com que Regimar aprendesse a ler, um desafio que parecia intransponível. Exatamente no mês de outubro de 1995, num fim de tarde ensolarado, já próximo das 15:00h ele chama-me no canto e me diz: “professor, hoje eu quero ler. Mas só pra você”. Precisei esperar a turma inteira ir pro intervalo. O Regimar começou a ler. Quase chorei de tamanha felicidade. Mais um aluno estava dando os passos nos caminhos tortuosos do aprendizado da leitura e da escrita.

Em meu segundo ano de atuação, com uma 2ª série em que quase todos eram alfabetizados, meu desafio foi alfabetizar Marilda, uma aluna multirrepetente. Com muito esforço e algumas doses de acertos e erros, obtive êxito. Sei que naquele momento muita prática poderia estar muito equivocada. Estava aprendendo a ser professor. No meu último ano de regência nas séries iniciais, o desafio foi trabalhar com Valdir, com distúrbios motores. E agora, o que fazer?

Li a respeito, conversei com a mãe dele e fiz um combinado com a turma: Valdir participaria de todas as nossas atividades e brincadeiras. Essa foi a melhor turma desse período. Superando os obstáculos, saímos vitoriosos. Era fascinante ver o brilho no olho do Valdir. Hoje ele concluiu o ensino médio. O encontrei no fim do ano de 2006 e fiquei felicíssimo com isso, com as vitórias pessoais dele, mesmo estudando numa escola e com professores despreparados para atendê-lo na medida de suas necessidades.

Mas essa fase não foi só de vitórias. Tive muitas derrotas também: alunos que não foram alfabetizados, que repetiram a série, que abandonaram a escola. Mas fazendo uma conta de tudo, valeu a pena. Entre acertos e erros, penso que contribui para a formação de novos sujeitos sociais.

De 1998 a 2001 trabalhei como professor de ensino fundamental de 5ª a 8ª série, ensino médio e coordenador pedagógico. Como professor, dei aulas de Língua Portuguesa (8ª série e ensino médio) e Metodologia da Língua Portuguesa e da Matemática, no curso de Magistério. Foram tempos de aprendizados que fortaleceram minha convicção na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade social.

Hoje vejo que desde criança, quando brincava de escolinha com meus colegas da rua Caravelas, já iniciava a constituição do meu habitus professoral, isto é, “uma estrutura estável, porém estruturante, estável mas não estática” (SILVA, 2005, p.153).

E assim, com todas essas experiências acumuladas, desde novembro de 2005 sou professor no ensino superior, formando outros professores. É uma atividade completamente nova e ainda estou aprendendo esse outro lado da profissão. Estou me fazendo como professor universitário.

Percorrendo outros caminhos: a experiência na vida militar

No final do primeiro ano do mestrado, percorrendo a Avenida Afonso Pena, no centro de Belo Horizonte, vi o anúncio num jornal de concurso sobre a seleção para oficiais da Aeronáutica, cujo salário era de R\$ 2,225,00. Comprei o jornal e li-o atentamente. No dia seguinte, efetuei a inscrição. A prova seria em janeiro de 2003, no Rio de Janeiro.

A carreira militar foi um sonho antigo, que tive ao terminar o ensino fundamental. Pretendia fazer as provas da Escola Naval, em Angra dos Reis. As dificuldades financeiras levaram-me a não fazer sequer a inscrição. Quando vi o anúncio do concurso, não tive dúvidas. Além do mais, era a oportunidade de termos, minha família e eu, certa tranquilidade financeira.

No mês de janeiro fui para casa e levei toda a bibliografia indicada para a prova. Estudava durante oito a dez horas por dia. No final deste mês, viajei para o Rio. Era apenas uma vaga para pedagogo em Minas Gerais, para trabalhar na Escola Preparatória de Cadetes-do-Ar, em Barbacena. A opção por essa vaga era a possibilidade de continuidade e término do curso de mestrado. Nesse momento, os

créditos já estavam quase concluídos e quando começasse o curso de formação, estaria na fase de escrita do texto.

O concurso aconteceu em quatro etapas. Passei em primeiro lugar em todas, apesar da enorme concorrência. Passei por muitos empecilhos durante as etapas, principalmente a falta do dinheiro para as viagens para o Rio. Lembro que na última etapa, o teste de aptidão física, até a véspera da viagem não tinha o dinheiro da passagem. Conversei então com Paulo e Judite, moradores do prédio onde eu residia e eles emprestaram-me o dinheiro. Conhecê-los e a seus filhos Júlio e Amanda foi outro presente que ganhei em Beagá.

Fiz o teste e em agosto saiu o resultado final, com a convocatória para nos apresentarmos no Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica (CIAAR), no Bairro da Pampulha. A recomendação era levar, além dos pertences pessoais, camiseta de malha branca, meias brancas, tênis branco e calções/bermudas azuis marinho.

Providenciei a compra de tudo isso e no dia 09 de setembro de 2003 nos apresentamos. Éramos 150 pessoas de diferentes cidades e Estados do país. Passaríamos por um período de treinamento para a formação como oficiais, pois o conhecimento técnico, em diferentes áreas, todos já possuíam.

A convivência no CIAAR ensinou-me valores que carregarei sempre comigo, principalmente o companheirismo. A vida militar, por maiores que sejam as críticas, é feita de muita amizade. Tive oficiais e graduados comprometidos, politizados. É claro que sofremos no início, principalmente com as intermináveis aulas de Ordem Unida, para aprender a marchar e ter postura como militar. Lembro até hoje dos gritos do Ten. Nunes Reis e do Ten. Wagner Silva com o meu esquadrão: “ta um lixo, senhores” era o que mais ouvíamos. “Vocês vão repetir até a exaustão, mas sairão daqui oficiais” era a frase que ecoava por todos os cantos do CIAAR.

Foram meses de confinamento. Pareciam intermináveis. Nesse período, só as amizades construídas ajudavam a superar as dificuldades. Com essas amig@s podíamos chorar, desabafar, revelar as angústias, além de marcar para estudar nas madrugadas (fazíamos prova escrita de tudo o que estudávamos) e treinar para a cerimônia da entrega de espadas.

No curso de formação de oficiais conheci Kátia, Priscila, Madriara. Pe. Sobrinho, Roberto, Maria, Cristiane, Sandro, Batista, Maurício, Wagner, amigos de quem guardo excelentes lembranças.

A convivência com eles, principalmente no acampamento, última etapa do treinamento, ensinou-me o valor das verdadeiras amizades. O grito de guerra do Esquadrão Hércules ainda ecoa na memória.

Formado, fui trabalhar na EPCAR. Lá permaneci de dezembro de 2003 a maio de 2005. Novos desafios, novas amizades. Aprendi a ser milico, a usar os jargões militares, mas sem perder a humildade e a simplicidade, virtude que o Ten. Brito, instrutor de Regulamento Disciplinar da Aeronáutica, do curso de formação, tinha de sobra e fazia questão de nos ensinar.

Nesse tempo na EPCAR, constitui-me como militar. Aprendi na prática a comandar uma tropa, a ser porta-bandeira da Unidade, a tirar serviço armado. Conheci Ana, Lídia, Santoro, Elias, Espanhol, Teixeira, Cássio, Sebastião, Tomi, Pedro Sérgio, Souza, França, Eckert, Cel. Rotiday, Major Giseli, pessoas imprescindíveis em vários momentos. Conviver com os alunos foi outra experiência fantástica, principalmente com os evangélicos.

Semanalmente nos reuníamos para orar, conversar. Naquele momento a hierarquia militar era deixada de lado. A comunhão era o mais importante. Em maio de 2005, por conta da continuidade do doutorado, pedi desligamento da vida militar.

A formação na pós-graduação- O mestrado em Educação: e agora?

Ela está no horizonte. [...] Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar. (Eduardo Galeano)

Em dezembro de 2001, mais especificamente no dia 13, ainda estudante do último semestre do curso de graduação, escrevi um projeto sobre currículo e formação de professores de Educação de Jovens e Adultos, tomando como base minha monografia de conclusão de curso e inscrevi-me no processo seletivo da PUC/MG.

No dia 31 deste mesmo mês recebi um comunicado pelo Correio informando-me que o projeto havia sido aceito. Marcava também o dia e horário das provas. Aquele foi o melhor presente que ganhei em 2001. Começava a esboçar a tentativa de mudar de Estado, estudar em outra universidade. Preparei-me para a prova e em janeiro de 2002 fui, pela primeira vez, a Belo Horizonte.

Ao chegar, como é comum acontecer com os habitantes do interior, maravilhei-me com aquilo tudo: um movimento frenético de pessoas e carros, barulho, sinal de trânsito. Tudo diferia em muito da minha pacata cidade do interior.

Estudante de um campus pequeno, do interior da Bahia, fiquei espantado com o tamanho da PUC. Foram dois dias de provas, ambos começando às 14:00h. Tinha certeza de ter feito boas avaliações. A prova de Inglês foi longa, com um texto imenso para traduzir e responder as cinco questões propostas.

Em fevereiro saiu o resultado. Estava aprovado e precisava comparecer novamente a Belo Horizonte para a entrevista, última etapa do processo. Uma situação se impôs: como íamos conseguir o dinheiro da passagem para viajar mais uma vez? Aproveitei que o prefeito do município estava na Secretaria de Obras e, acho que numa atitude de desespero, o procurei, relatei a situação e pedi-lhe as passagens. Fui atendido. Lembro que meus amigos comemoraram mais do que eu cada vitória.

Na última semana de fevereiro de 2002, mais precisamente numa sexta-feira, às 16:00h, foi divulgado o resultado. Uma aluna olhou na internet pra mim e imprimiu o resultado. Estava aprovado!!! Fui pra casa com um sorriso de canto a canto da boca. A matrícula era na semana seguinte, na segunda e terça. Não tivemos tempo de pensar muito. Fui organizar a documentação, ligar para a UNEB, solicitar uma declaração de conclusão, mesmo ainda não tendo colado grau.

Quase não consigo, pois a universidade alegava a não conclusão. Apelei para a diretora do departamento. Solicitei uma declaração que informasse a conclusão das disciplinas e a data da colação, que por coincidência, era na semana que começavam as aulas do mestrado. Depois de muito sufoco, fui atendido. Na segunda-feira viajei para Teixeira de Freitas, onde fiz graduação e peguei a declaração.

A passagem já estava comprada. A saída era às 21:00h. Cheguei de Teixeira às 17:00h. A bolsa já estava pronta, separei alguns livros de Currículo e pus na mochila. Fui com o dinheiro de apenas duas mensalidades, conseguido com a venda de minha moto, comprada às duras penas para facilitar a movimentação de uma escola para outra. Chegando a Belo Horizonte, fui morar em Contagem, na região metropolitana. Era um quarto numa casa de família. Fazendo as contas de quando iria gastar, decidi procurar um lugar para morar em BH, pois o gasto com transporte seria grande morando em Contagem.

A secretaria do mestrado indicou-me uma casa no próprio bairro Coração Eucarístico, onde está localizada um dos *campi* da PUC e no qual funciona o mestrado. Não havia vagas, mas a dona indicou-me outra pessoa, na mesma Rua Pe. Pedro Evangelista. Fui até lá e acertei a mudança. O valor cobrado pelo quarto, R\$ 180,00, era compatível com minhas economias. Mas por pouco tempo, pois estava desempregado.

Esses primeiros momentos foram difíceis. Logo no início do curso vagaram três bolsas modalidade 1, que só custeavam a mensalidade do programa. Fui contemplado e, por alguns instantes, fiquei aliviado. No entanto, minha família continuava em Posto da Mata, vivendo com muitas restrições. Em agosto do mesmo ano, consegui bolsa integral, modalidade demanda social da CAPES. Foi um alívio, visto que minhas economias estavam no fim. Com o que me sobrava da bolsa, pagava o aluguel e ainda enviava uma quantia para minha vó, todo mês. Nessa época meu pai estava desempregado, minha vó não era aposentada...

A força da minha família, a persistência e a vontade de concluir foram fundamentais. Também conheci pessoas que me ajudaram muito, amigo/as verdadeira/os, daquela/es raro/as: Geralda, Marlice, Thaís, Débora, Paulo.

A figura da minha orientadora, professora Rita Amélia Teixeira, em todo esse processo, foi imprescindível. Digo sempre que conhecer a Rita foi um dos melhores acontecimentos da minha vida. Com seu jeito humano, comprometido, sua dedicação e carinho, aprendi tudo o que sei sobre pesquisa em educação e boa parte sobre Sociologia da Educação e Currículo.

Rita acreditou no potencial do meu projeto e acompanhou-me a cada dia. O resultado da dissertação é um trabalho de co-autoria, pois ela foi interlocutora o tempo todo. Ao final, conseguimos realizar uma pesquisa sobre a organização curricular na Educação de Jovens e Adultos em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte.

A entrada no doutorado

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados (Clarice Lispector)

Em 2004 fiz seleção para o doutorado na Unicamp. Nessa época, fazia graduação em Direito numa faculdade particular em Barbacena-MG. Não decidi fazer doutorado para trabalhar no ensino superior, simplesmente queria continuar estudando. Escrevi o projeto com uma proposta que visava articular currículo e conhecimento escolar no ensino médio. Pretendia investigar qual o sentido atribuído ao conhecimento corporificado no currículo para esse nível de ensino pelos alunos e seus familiares.

Escrito o projeto, enviei-o e no final de novembro saiu o resultado. Havia sido selecionado. Fiquei muito feliz por isso, mas ainda era necessário esperar pela entrevista. Em dezembro, fui pela primeira vez a Campinas. Minha entrevista estava marcada para as 09:00 horas. Viajei de Barbacena com um dia de antecedência, pois tive receio de algo dá errado, como o ônibus quebrar, por exemplo. No dia da entrevista, logo cedo, resolvi ir para a universidade. A ansiedade, comum nessas ocasiões, também me perseguia. Quando chega o meu horário, sou chamado pela professora Maria Helena Bagnato. Entro e na sala sou apresentado a quatro professores: Áurea Guimarães (de quem eu já lera textos), Antonio Carlos, Maria Helena e Inês Petrucci.

Fui informado, logo num primeiro momento, que três das quatro vagas expressas no edital não seriam alocadas no Grupo Violar, para o doutorado, mas sim com uma professora pesquisadora independente que não fazia mais parte do grupo. No primeiro

momento, achei que estavam me dando uma desculpa ou justificando a minha não aprovação. Pensei comigo: “pô, saí de tão longe, gastei dinheiro pra nada”.

Mas conformei-me. Os professores se apresentaram e a Inês revelou que a vaga oferecida era sua. Achei-a muito séria. Não fiquei nervoso e tampouco ansioso durante a realização da entrevista. Fui bombardeado por um caminhão de perguntas, principalmente quanto ao meu referencial teórico: por que trabalhar com Bernstein, um autor estruturalista? Essa foi a pergunta que o Antonio Carlos fez-me por mais de uma vez. Convicto do que pretendia investigar, respondi-lhe e disse que não pretendi mudar de referencial, mesmo com todas as críticas feitas ao trabalho de Bernstein. Ao final, lembro-me que ele recomendou a produção de um texto sobre esse autor.

Saí da sala com a certeza que não havia sido selecionado. Esperei o resultado e... fui aprovado. Agora era doutorando e da UNICAMP! Lembrei imediatamente de uma colega, Sandra Toshiko. Fizemos da 2ª à 8ª série juntos. No ensino médio, ela mudou-se para São Paulo. Certa vez, mandou um cartão postal com a foto da Unicamp e os seguintes dizeres: “já pensou um dia a gente estudando aqui?” É, o sonho começava a se concretizar. Eu havia chegado à Unicamp.

Para quem, como eu, teve uma vida tão difícil, conforme relatado acima, entrar na UNICAMP parecia um sonho quase impossível. Mas eu ousei romper as barreiras do improvável.

Logo que saiu o resultado, liguei para minha avó e contei-lhe a novidade, em primeira mão. Deu para sentir a sua felicidade. Em fevereiro de 2005 fiz a matrícula e comecei as aulas. Viajava toda semana de Barbacena para Campinas. Ficava dois dias e retornava.

Com muita dificuldade havia conseguido a liberação na escola militar onde servia. No mês de maio fui informado que o Brigadeiro cancelou minha liberação. Entrei em pânico. Fiquei quase um mês sem assistir aulas. Tentei conversar, mas foram irreduzíveis. Pensei muito, orei, consultei o pastor da minha igreja e decidi pedir desligamento da vida militar.

Lembro que os colegas não acreditavam que ia realmente fazer isso. Mas convicto do que queria para o meu futuro, entrei com o pedido de desligamento da vida militar.

Após todo o trâmite, meu desligamento saiu no dia 29 de maio. Dois dias antes fora meu aniversário. Acho que um dos mais tristes que já tive. No dia seguinte, exatamente às 20:00h, peguei o ônibus e mudei-me para Campinas. Deixei na casa do meu pastor e de uma colega da faculdade de Direito todos os meus móveis, eletrodomésticos, livros, roupas.

Chegando a Campinas, fiquei durante 15 dias na Associação da Primeira Igreja Batista. Perto de vencer o prazo, procurei uma pensão para morar. Encontrei vaga numa do Bairro Botafogo. Era um ambiente familiar, com uma senhora também evangélica. Por lá fiquei durante cinco meses, até o meu retorno à Bahia.

Foi um período difícil, pois estava desempregado. Estava num lugar estranho, com um povo pouco dado a fazer amizade. Muito diferente do meu Estado. Durante todo o tempo em que morei em Campinas só tive um amigo fora do espaço acadêmico, o Renato Perpétuo, professor de Matemática na educação básica e que também morava na mesma pensão que eu.

Superando todas essas dificuldades, fiz disciplinas que ajudaram-me muito. Destaco aqui **Memória, modernidade capitalista e educação**, ministrada pela professora Maria Carolina Bovério, que com sua sensibilidade, consegue tornar todas as aulas uma lição de como ser docente. Por meio dessa disciplina fui apresentado aos estudos da memória e ao trabalho de Benjamim e Certeau, autores até então desconhecidos. Grande relevância teve também a disciplina **História das idéias pedagógicas no Brasil**, com o professor Dermeval Saviani.

O momento em que realmente não me sentia tão só na Unicamp era nas reuniões do grupo de pesquisa, o GI (grupo da Inês), principalmente por conta da acolhida das colegas (naquele momento eu era o único homem do grupo). Dois outros fatos marcantes do meu primeiro ano no doutorado foram a vinda do Ivor Goodson à Faculdade de Educação e a entrada da Alice Lopes como co-orientadora da minha tese.

Encerro este momento com um trecho de Clarice Lispector:

entregar-se a pensar é uma grande emoção e só se tem coragem de pensar na frente de outrem quando a confiança é grande a ponto de não haver constrangimento em usar, se necessário, a palavra outrem. Além do mais, exige-se muito de quem nos assiste pensar: que tenha um coração grande,

amor, carinho, e a experiência de também se ter dado ao pensar. Exige-se tanto de quem ouve as palavras e os silêncios – como se exigiria para sentir. Não, não é verdade. Para sentir exige-se mais (1999, p.23)

As considerações aqui destacadas certamente auxiliam na compreensão do meu itinerário formativo. Todo o processo de construção da presente tese teve como base o seguinte questionamento: **como em seu fazer cotidiano o/as professore/as de uma escola estadual baiana trabalham com as propostas curriculares oficiais para o ensino médio ? De que forma essas políticas são recontextualizadas no contexto da prática, dessa forma produzindo novos sentidos para as políticas?**

A organização do texto da tese

A tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresento os referenciais teóricos que auxiliaram no processo de interpretação dos dados. Discuto os construtos teóricos de Ball e de Bernstein, procurando evidenciar as possibilidades heurísticas dos mesmos para o estudo das políticas e reformas curriculares.

No segundo capítulo apresento a abordagem metodológica empregada para a construção dos dados da pesquisa, isto é, o estudo de caso etnográfico. Discuto as características dessa perspectiva e como sua utilização possibilita um melhor entendimento tanto da cultura da escola quanto das interpretações que as políticas educacionais passam ao adentrar o espaço cotidiano da escola.

Na seqüência, passo a abordar os outros contextos das políticas, organizados em três capítulos. Chamo a atenção ao fato de que eles são apresentados de forma articulada. Assim, no terceiro capítulo apresento os contextos de influência (entendido como arena em que os discursos da política se iniciam) e de produção de texto. Mostro as influências globais e locais no processo de definição da política curricular para o ensino médio e, a partir daí, adentro as produções do texto da política no Estado da Bahia.

Em seguida apresento a escola investigada e as reinterpretações da política curricular no momento em que esta entra em contato com a cultura da escola. A escola

é apresentada em suas ações cotidianas, bem como as relações estabelecidas entre docentes e discentes no espaço da sala de aula.

No quinto capítulo discuto as micropolíticas presentes nos espaços-tempos cotidianos da escola para, finalmente, tecer algumas considerações sobre os contextos de estratégia/efeitos e da estratégia política.

CAPÍTULO 1

A CONTRIBUIÇÃO DE BERNSTEIN E BALL PARA A COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Diante das várias possibilidades de abordar as políticas curriculares, em qual nos apoiar para concretizar o objetivo por nós proposto para a escrita desta tese? Neste capítulo apresento as discussões teóricas empregadas para a análise das políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia, objeto da presente tese, com foco nas reinterpretações realizadas por uma escola singular.

Opto por tecer, inicialmente, tal como nos sugere o poema acima, considerações que nos possibilitem entender este objeto denominado de currículo.

1.1-Considerações iniciais sobre o currículo

É por meio do currículo que se realizam as funções da escola. No cotidiano da escola, professores e alunos dão sentido, significado, através de suas interações, ao currículo escolar. Necessário se torna compreender o currículo como um artefato cultural que contribui para a construção de identidades sociais.

Historicamente, segundo Goodson (1999), é com a ascendência política do Calvinismo no século XVII que provém o conceito de currículo como seqüência estruturada ou disciplina e a partir desse momento currículo e controle se tornam termos inseparáveis. O currículo passa a ser utilizado como instrumento de diferenciação social.

Contudo, é somente no século XX que surgirá o currículo como campo de estudos. Presenciamos, no século em questão, o surgimento de diversas abordagens que procuraram respostas para a seguinte pergunta: qual conhecimento deve ser ensinado? Na busca de resposta, as diversas teorias curriculares recorreram a discussões sobre a natureza humana, a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade (SILVA, 2000). É a ênfase atribuída a um desses elementos que irá diferenciar as várias teorias curriculares.

A partir dos anos 1970, a Nova Sociologia da Educação (NSE) representa um marco no desenvolvimento de uma abordagem crítica do currículo. Ao propor uma análise sociológica do currículo, a NSE questiona a denominada “sociologia aritmética” e traz novos elementos para analisar/compreender o currículo: a organização do currículo como forma de legitimação e organização do saber, a análise das representações e perspectivas subjetivas dos professores como profissionais da transmissão do saber e o estudo do processo de interação pedagógica (FORQUIN, 1995).

Como nos advertem Moreira e Silva (1999, p.7-8), “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”, o que nos leva à conclusão que não se pode negligenciá-lo dos processos de educação que pretendem considerar as características culturais dos alunos a quem se destina.

Lembremos, acerca dessa questão, dos trabalhos iniciais de Bernstein (1971), quando afirma que a escola coloca em situação desvantajosa as crianças oriundas de determinados grupos sociais. De acordo com este autor, o conhecimento formal é realizado por meio de três sistemas de mensagem: o currículo, a pedagogia e a avaliação e, com base nesses sistemas, Bernstein critica a construção social do discurso pedagógico, afirmando que o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal reflete a distribuição do poder e os princípios de controle social. Este teórico defende a necessidade de se conhecer a “gramática do discurso pedagógico”, isto é, as regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação (1996).

Dessa forma, a compreensão do desenvolvimento de um determinado currículo requer que se analise o que se ensina, como se ensina e as realidades de quem ensina e de quem se deseja ensinar. Segundo Apple (1989:20)

... nós necessitamos deixar de pensar a respeito de escolas como lugares que buscam somente maximizar o rendimento dos alunos. Ao invés dessa perspectiva mais psicológica e individualística, necessitamos interpretar as escolas mais socialmente, culturalmente e relacionalmente.

Visando mostrar a necessidade de problematizar as formas de currículo encontradas na escola, Apple propõe que três questões sejam investigadas: A quem

pertence esse conhecimento? Quem o seleciona? Por que é organizado e transmitido dessa forma?

A importância dessas questões reside no fato de que as atividades desenvolvidas nas escolas não são neutras, o conhecimento trabalhado nelas é uma escolha de um universo muito mais amplo de conhecimentos e princípios sociais e reflete, logicamente, as relações sociais de poder na sociedade. As instituições escolares estão envoltas em contradições e suas práticas, repletas de significações, relações e contestações, o que faz do campo educacional e do currículo, um território contestado.

Especificamente no caso do Brasil, o campo² do currículo nos anos 1990 tem sido marcado por uma multiplicidade de perspectivas teóricas. Lopes e Macedo (2002), em trabalho que visa traçar um panorama do pensamento curricular no Brasil, identificam três grupos principais na produção intelectual dessa área na década em questão: a perspectiva pós-estruturalista, o currículo em rede e a história do currículo/ a constituição do conhecimento escolar. A hibridização de discursos parece ser a marca do campo do currículo no Brasil, fato perceptível numa análise mais atenta dos documentos produzidos pelas instâncias governamentais, por alguns estudiosos do campo do currículo e também pelas escolas.

Macedo (2006) traz elementos que nos ajudam a compreender as mudanças em curso no campo do currículo. Para a autora, vários estudiosos já vem procurando conceitualizar o currículo como espaço-tempo cultural por meio da associação de diferentes perspectivas teóricas, a maioria de viés pós-crítico, com a teoria crítica. Após analisar alguns trabalhos escritos nessa perspectiva, Macedo, então, defende a necessidade de compreender o currículo como espaço-tempo de fronteira, tendo em vista que “o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo” (p.288).

² Campo aqui entendido conforme a definição de Bourdieu, ou seja, o local em que se trava um embate entre atores e/ou instituições em torno de formas de poder específicas que caracterizam a área em questão.

Compreender o currículo como espaço-tempo de fronteira demanda entendê-lo e investigá-lo como

um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, do mercado, da nação, os “saberes comuns”, a religiosidade e tantos outros, todos eles também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são “descoleccionados”, “desterritorializados”, “impurificados”, num processo que explicita a fluidez entre as fronteiras do eu e do outro e torna menos óbvias as relações de poder (p.289-290).

Pelo exposto, é possível concluir que compreender o currículo escolar não é uma tarefa simples. A investigação do cotidiano escolar contribui significativamente para isto. A pesquisa no cotidiano possibilita conhecer a escola, compreendê-la em seus diferentes movimentos, perceber suas redes de significação, seus processos constitutivos, enxergando-a como espaço sociocultural, atravessado pela ótica das diferentes culturas presentes em uma sociedade tão multicultural como a nossa.

Quando caracterizo a escola como espaço sociocultural, quero enfatizar o quanto ela é um espaço produtivo para/sobre os seus praticantes do cotidiano (CERTEAU, 1994). Esta produção da/na escola propicia a construção de saberes e identidades em seus praticantes cotidianamente por meio do conhecimento corporificado no currículo. Por isso a necessidade de compreendermos a escola como um espaço multifacetado, imerso em contradições e que para compreendê-lo precisamos nele mergulhar com todos os sentidos (ALVES, 2002).

É no interior da sala de aula que os docentes desenvolvem suas práticas tendo como fio condutor os conhecimentos adquiridos no seu processo de formação ou nos modelos de professores que tiveram durante a sua vida escolar. A escola desenvolve políticas expressas em seu projeto político-pedagógico e nas ações dos professores, conforme analisarei no decorrer desta tese.

1.2- Diferentes formas de compreender as Políticas Curriculares

Países como Argentina, Chile, Portugal, Inglaterra, Espanha, dentre outros, efetuaram uma série de reformas educacionais, algumas se iniciando nos anos 1980 e outras, na década seguinte.

Lopes (2006), apoiada em Ball, chama-nos a atenção para o fato de que o mundo globalizado não produz apenas homogeneidade nas políticas de currículo, uma vez que é

possível identificar traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e avaliação em países distintos, indicando a circulação desses discursos. Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre homogeneidade e heterogeneidade, entre local e global (p.39).

Na década de 1990 presenciamos no Brasil, também, uma série de reformas educacionais caracterizadas por experiências efetuadas pelos sistemas educacionais municipais, o que Moreira (2000) denomina de experiências curriculares alternativas, como a Escola Candanga (Brasília), a Escola Plural (Belo Horizonte), a Escola Cabana (Pará), a Escola Cidadã (Porto Alegre). Além disso, verificamos também propostas de reformas que reorganizam o tempo escolar e, conseqüentemente, o currículo e a avaliação, por meio da introdução dos ciclos de aprendizagem ou de formação humana em diversos municípios.

Nesse bojo, temos igualmente a instituição, em nível nacional, de uma reforma curricular que propõe Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para os ensinos fundamental e médio, além de referenciais curriculares para a educação infantil e diretrizes curriculares para a formação docente em nível superior. É levando todo esse processo histórico em consideração que nos debruçamos para entender a reforma proposta para o ensino médio, especificamente a que está ocorrendo no Estado da Bahia.

Um olhar mais atento para as propostas de reforma da educação ocorrida nos últimos anos (principalmente anos 1980 e 1990) nos aponta a centralidade que o currículo adquiriu nesse processo. Em todas as reformas efetuadas em diferentes Estados-nação mudou-se o currículo ou o desenho curricular. Segundo Terigi,

Esta centralidade do currículo na política de reforma é evidente. O currículo tem sido posto às vezes como novidade ou como solução: se trata de elaborar currículo onde estes não existem, de modernizar os que existem e de incorporar a todos - velhos ou novos currículos- os elementos que orientam o sistema educativo com sentidos inovadores (2002, p.04).³

³ Todas as traduções da língua espanhola presentes neste trabalho são de nossa inteira responsabilidade.

Ao realizar uma análise das propostas para os anos iniciais da escolarização em distintos países iberoamericanos, Diker (apud TERIGI, 2002) identifica algumas características comuns a todas elas, destacando-se: avanços na definição da identidade do nível inicial da escolarização, que se expressa na proposição de um corpo de conteúdos específicos; aprovação de normas que regulam a organização e o funcionamento deste nível, bem como mecanismos de supervisão dos organismos centrais; hierarquização na formação de docentes, o que implica na definição de trajetórias curriculares específicas e convivência de normas crescentemente homogêneas e organizações institucionais heterogêneas.

Terigi aponta ainda que em todos os países iberoamericanos e para todos os níveis do sistema escolar, durante a década de 1990 se falou mais em currículo do que antes. Além disso, nota-se a destinação de verbas específicas para a elaboração de desenhos curriculares e a temática curricular foi definida pelos organismos do governo como componente a estar presente nos cursos de formação docente.

No entanto, essa mesma autora indica que

É interessante observar que apesar de notar que se montam sobre tradições diferentes e ainda que os países estejam em sua grande maioria implicados em processos de descentralização administrativa, as políticas curriculares convergem em um modelo centralizado de currículo. Este adquire, assim, caráter nacional, o sentido de uma prescrição obrigatória e comum para o sistema de ensino (2002, p. 4).

Nas propostas de reforma educacional nos países do continente americano e também em alguns países europeus, o currículo tem se mostrado uma ferramenta central da política educacional, com valor estratégico, pois comunica, dentre outras coisas, o que se espera que se ofereça nas escolas aos alunos. Assim, os currículos traçam os cursos de formação dos estudantes, funcionando como um dos produtores de identidades sociais específicas. A questão das identidades sociais hoje, no atual momento do desenvolvimento capitalista, aparece como central do ponto de vista discursivo, em várias propostas de reformas do Estado. De acordo com Hall

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formação e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são,

assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída, de uma “identidade” em seu significado tradicional (2000, p.109).

A partir das considerações aqui expostas, é possível afirmar que as políticas globais ajudaram a aprofundar as discussões sobre recontextualização, pois ampliaram as possibilidades de evidenciarmos o quanto, apesar de globais, tais políticas são heterogêneas. Isto posto, trago algumas contribuições que nos ajudam a entender o processo de reforma educacional no Estado da Bahia.

Geralmente é comum associarmos reforma com mudanças, progresso. Segundo Popkewitz,

Reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder (1997, p.12).

Popkewitz vai entender as reformas como um processo de regulação social, ou seja, “os elementos ativos do poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas” (p.13).

A política educacional é uma das formas concretas da política social ou um caso particular das políticas sociais, como indica Freitag (1987). Para melhor compreensão do termo, retomo as idéias de Pedro e Puig (*apud* VIEIRA,2002, p.2):

A política educacional (assim, em maiúscula) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua vez, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais.

Ao tratar de política educacional estamos tratando de idéias e ações. Para Souza (2003, p.18), “ não podemos esquecer que a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação”, ou seja, é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. A perspectiva teórico-analítica apresentada por esta autora caracteriza a primeira abordagem discutida a seguir, ou seja, a estadocêntrica.

Há várias perspectivas de análise da política educacional: marxista, estruturalista, pós-estruturalista, pluralista. Nesta tese abordo a proposta de entendimento das políticas educacionais centradas no Estado ou estadocêntrica (Ozga, dentre outros) e a abordagem do ciclo de políticas (Ball)- que pode ser caracterizada como pluralista. Apresento a seguir estes dois posicionamentos teóricos, indicando que no presente trabalho recorro à última perspectiva para a análise das políticas curriculares para o ensino médio.

Para Ozga (2000) a política é “um processo mais do que um produto, envolvendo negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial da legislação” (p.20).

O olhar sobre as práticas nos estudos de política educacional é visto como de fundamental importância pelos estudiosos da área. Para Ozga, “ investigação sobre política educacional requer uma reflexão sobre as construções formais das práticas (...). Isto é vital para o projecto de apoiar professores e educadores em geral, de forma a apoiar por sua vez o projecto mais global de educação para a democracia” (p.27).

Essa perspectiva tem sua centralidade na esfera política: os professores são vistos como ausentes dos processos decisórios e o Estado é a principal categoria de análise. De acordo com Power, “os teóricos que adotam uma perspectiva estadocêntrica procuram desvendar a relação emaranhada e contraditória entre o Estado, classe e capital que está relacionada com as políticas educacionais e as práticas escolares” (2006, p.15). A preocupação deles é com o macro-contexto. Esta autora tece algumas críticas à teoria centrada no Estado e conclui que “a teoria centrada no Estado não oferece um referencial adequado para descrever os detalhes” (p.25). No entanto, é preciso considerar que Power está considerando o contexto inglês que apresenta uma tradição em análise das políticas educacionais tanto centradas no Estado quanto as políticas no contexto da prática. A leitura do texto de Power nos possibilita compreender que ambas as perspectivas precisam ser revistas.

Não podemos desconsiderar que o currículo é um objeto produzido social e historicamente. Considerando a reforma ocorrida na Espanha, Sacristán (1998) aponta que as disposições administrativas após uma longa etapa de centralização e

autoritarismo levaram a um intervencionismo muito acentuado, do que é possível deduzir dois aspectos importantes: mudar a prática educativa supõe alterar a política sobre o currículo no que a afeta; cria-se uma dependência do elemento técnico-pedagógico e de todo o pensamento sobre currículo quanto às decisões administrativas que ordenam a realidade escolar.

Sacristán (1998) reconhece as relações entre Estado, política educativa, sistema educacional e práticas pedagógicas como constituidores do processo político, pois o currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos. Assim,

Nesse sistema, as decisões não se produzem linearmente concatenadas, obedecendo a uma suposta diretriz, nem são frutos de uma coerência ou expressão de uma mesma racionalidade. Não são estratos de decisões dependentes umas de outras em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência para fins determinados. [...] São instancias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso (p.101).

Pelo exposto, é perceptível as possibilidades de rupturas que existem nas políticas de currículo devido ao seu caráter conflitivo, contraditório e por vezes ambíguo. A partir desse entendimento, o autor acima citado compreende política curricular como

toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo (p.109).

Apesar do caráter processual presente na definição acima, no decorrer de sua obra, Sacristán acaba por entrar em contradição, pois passa a abordar o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo moldado pelos professores e o currículo na ação de forma estanque, sem destacar as interrelações aí presentes. Isso acaba por reduzir a sua concepção de política curricular. Ademais, essa subdivisão acaba por nos apresentar, mesmo reconhecendo a importância do docente em sua execução, uma interpretação estadocêntrica da política curricular, em que o Estado é o único produtor da política educacional.

Outra proposta de análise das políticas curriculares é feita por Pacheco (2003): o modelo das racionalidades técnicas e o modelo das racionalidades contextuais.

Este primeiro modelo trata, de fato, de uma visão tecnicista do currículo,

em que as decisões políticas são tomadas por um nível macro, com o reconhecimento do papel centralizador da administração central e da linguagem especializada dos consultores curriculares, deixando-se às escolas e aos professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares nem atores de decisão política (p.26).

Quanto ao segundo modelo,

[este] adquire sentido com os trabalhos no âmbito da teoria social crítica e das diversas abordagens pós-modernistas e pós-estruturalistas, contribuindo para a emergência de uma teorização curricular crítica, emancipatória, cujos traços de identificação têm sido marcados pela pluralidade de propostas teóricas e pela ausência de contributos práticos (p.27).

Reconhecendo que “uma das questões fundamentais na definição das políticas curriculares é a de determinar a centralidade das decisões na administração, escola e sala de aula” (p.28), Pacheco identifica quatro estratégias para realizar tal empreitada: política centralista (modelo A-B): a administração central concebe e operacionaliza a política curricular, cabendo ao professor a implementação das orientações e programas definidos; Política descentralista (modelo D-C): aqui há uma contextualização local da política curricular mediante a concepção, implementação e avaliação de projetos curriculares; Política centralista e descentralista (modelo A-D): a política curricular é descentralizada apenas no nível do discurso, pois na prática é recentralizada. A administração central regula e define o currículo através do estabelecimento de referenciais concretos; d) Política descentralista e centralista (modelo C-B): tanto no discurso quanto na prática verifica-se a descentralização. Os referenciais da política curricular são definidos pela administração central, mas os territórios locais fazem a recontextualização.

Esses modelos funcionam, a meu ver, como elemento heurístico de análise, pois “a indefinição dos limites entre as dimensões de localização do poder e de assunção do poder é uma das questões em permanente debate na concepção da política curricular e que dificilmente merecerá um consenso” (PACHECO, 2000, p.143).

Este autor aponta ainda que as políticas curriculares descentralizadas têm fundamentos que obedecem a uma série de lógicas, dentre elas a lógica do Estado e a do mercado. Como parâmetros conceituais para entendimento dessas políticas, Pacheco propõe dois modelos de racionalidades que, segundo ele, fundamentam as

lógicas de construção das políticas curriculares: as técnicas (engenharia tyleriana e engenharia mercantil) e as contextuais (racionalidades crítica e contextual). Para o autor, ao estudar tais lógicas, devemos entendê-las como campos de poder que legitimam, em diferentes momentos, as políticas curriculares. Assim,

cada lógica é um poder diferenciado que deve ser visto não só como um espaço próprio, com as suas dinâmicas e fronteiras específicas, mas também como um espaço interdependente e permeável, com as suas relações construídas na base do conflito, porque é manifesta a impossibilidade de um consenso absoluto (p.30).

Uma análise mais detida desses dois modelos nos mostra certa proximidade com o que Michael Young (2000) denomina currículo como fato, em que o currículo é visto como um produto que é oferecido ao professor e não como um projeto a ser compreendido, interpretado e transformado e o currículo como prática, cujo pressuposto é que os docentes submetam as suas práticas a uma reflexão crítica, podendo, assim, compreender e transformar o currículo.

Em texto posterior, Young e Moore (2001) apontam que na atual política curricular há dois pressupostos sobre conhecimento e currículo: o tradicionalismo neoconservador, em que o currículo é visto como um determinado corpo de conhecimentos a ser transmitido pela escola, ou seja, “o que é importante é a experiência de submissão de um sujeito às regras de uma disciplina escolar, de forma a torná-lo o tipo de pessoa que se espera” (p.199) e o instrumentalismo técnico, cuja ênfase é no “papel do currículo na construção de uma forma particular de sociedade. O currículo é visto como responsável pela formação de pessoas apenas em caráter secundário e somente na medida em que elas se mostrem flexíveis e capazes de ser treinadas” (p.200).

Para esses autores, “o instrumentalismo técnico também impõe às instituições educacionais um estilo de regulação gerencial integrado a um aparato mais amplo de indicadores de performance, de estabelecimento de metas e de tabelas comparativas de desempenho” (p.201).

Eles alegam que falta uma teoria do conhecimento no tradicionalismo neoconservador, no instrumentalismo técnico e também na perspectiva pós-moderna, pois “embora em termos ideológicos o pós-modernismo seja crítico tanto das visões

neoconservadoras como das técnico-instrumentais de currículo, (...) no que tange aos pressupostos sobre o conhecimento, as semelhanças entre as três abordagens são mais significativas do que as diferenças”. Para superar essa ausência de uma teoria do conhecimento das abordagens acima, os autores propõem, então, uma visão realista-social do conhecimento. Para eles, esta abordagem pode evitar o dilema epistemológico das outras abordagens que em sentido apropriado não têm teorias do conhecimento em suas propostas.

Assim, “somente quando os interesses cognitivos envolvidos na produção e na transmissão do conhecimento tiverem sua importância reconhecida, uma teoria social do conhecimento poderá evitar o freqüente e simples reducionismo que a caracteriza” (idem, p.218). Este pressuposto aponta que os objetivos de tal teoria são: revelar adequadamente o modo pelo qual as relações de poder externas podem estar afetando o conhecimento, tanto na pesquisa como no currículo e analisar criticamente como as formas de organização social que emergem dos interesses “cognitivos” podem, elas próprias, moldar a organização da própria sociedade.

Os autores demonstram-se conscientes acerca das conseqüências de uma abordagem realista-social do conhecimento para o campo do currículo. Por isso, também apontam quais são as implicações da mesma. É possível perceber em tal proposta que o Estado não assume centralidade na proposição da política curricular, embora sua importância não seja desconsiderada, visto que em boa parte das análises curriculares o Estado ainda é apontado como o principal produtor/propositor de políticas.

Nesta tese, a política curricular é entendida, tomando como base o trabalho de Ball, como um processo de negociações complexas em que as ações como produção e alteração nos documentos legais, produção de documentos curriculares e a prática do professor estão interrelacionados. A política, por sua vez, é entendida como texto e como ação, como o que é intencionado e o que é realizado (BALL, 1994). Por isso, a opção pelo método de análise deste autor.

As reformas educacionais são constituídas por uma série de ações, tais como mudanças na legislação, nas formas de financiamento, na gestão escolar, na formação

docente, nos processos de avaliação do ensino, nas formas de organização da escola (séries, ciclos, etapas, etc), controle do processo pedagógico por meio de avaliação de resultados, este último, uma das exigências postas pelas agências internacionais.

Três são os eixos da reforma do Estado brasileiro para o campo educacional: descentralização, currículo e avaliação, sendo que para cada um deles são incorporados outros elementos, quais sejam: autonomia e financiamento para o primeiro; PCN (para o ensino fundamental), referencial curricular nacional para a educação infantil e parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio, para o segundo; ENEM, SAEB, ENADE e avaliações estaduais, para o último.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, “o currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles” (BRASIL, 2006, p.9). Segundo Lopes (2004, p.110), “pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação”. Isso é possível porque geralmente as práticas curriculares anteriores à reforma são criticadas como ultrapassadas ou negadas e a escola passa a assumir um papel subalterno na reforma.

Além do mais, a escola que não põe em prática os princípios da nova proposta, mesmo que com uma mistura teórica muito grande⁴ (abordagens de diversas teorias do campo educacional) e a incompreensão de seus profissionais, corre o risco de ser considerada como ultrapassada. Evidentemente que a questão é muito mais ampla. Tomando como base o trabalho de Ball (2005), afirmo que isto é uma forma de gerencialismo, pois cria uma cultura que estimula a competição: a escola precisa implantar as proposta curricular para que tenha garantida sua sobrevivência como instituição, pois o montante das verbas repassado é condicionado aos resultados obtidos nas avaliações. Ao divulgar e até premiar as escolas que se destacam,, o gerencialismo acaba por desempenhar “ o importante papel de destruir os sistemas

⁴ A convivência com docentes da educação básica tem me mostrado o quanto suas práticas estão permeadas por várias abordagens teóricas, muitas vezes resultado da formação inicial recebida, da confusão teórica a que são submetidos nas reformas educacionais e nos cursos de formação continuada e o desconhecimento de teorias educacionais.

ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005,p.544).

Durante o trabalho de campo, por inúmeras vezes identifiquei comentários dos docentes culpabilizando-se pela situação em que se encontra a educação no Estado, principalmente após a chegada, no ensino médio, dos alunos oriundos do Programa de Correção de Fluxo. De acordo com Ball (2005,p.546), “a reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser”, o que possibilita compreender que

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação análise periódicas e a comparações de desempenho. (BALL, 2005, p.546)

Também em trabalho anterior (EUGENIO, 2004) ao investigar a política curricular para a Educação de Jovens e Adultos numa escola em Belo Horizonte, uma das professoras de Matemática comentou comigo que na escola X era diferente, pois lá a Escola Plural funcionava, diferente dessa, pois ninguém trabalhava como propõe a proposta. Novamente valho-me de Ball. Para este autor, “a performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade” (2005,p.550). Na situação acima, são os professores os apontados como responsáveis diretos pela não implantação da proposta curricular da Escola Plural, o que me faz afirmar que as reformas curriculares também reformam as relações e as subjetividades.

Defendo que as escolas não são meras executoras das determinações governamentais. Apesar do tom prescritivo do currículo nacional, em seu cotidiano cada unidade de ensino interpreta as políticas macro e acabam por produzir também políticas curriculares que influenciarão as políticas do governo, quer seja federal, estadual ou municipal, o que nos mostra o quanto o entendimento da cultura escolar é importante para o estudo das políticas de currículo.

Estou aqui considerando a política curricular como um espaço público de tomada de decisão. Isso significa aceitar que “a escola é um local de tomada de decisões e que estas não ficam circunscritas à administração, pois os professores, alunos e pais,entre

outros que atuam no contexto curricular, são decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos” (PACHECO, 2003, p.10).

Concordamos com Pacheco (2003), para quem as políticas curriculares são fruto de polêmicas, de decisões contínuas. Para este autor,

a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo nomeadamente com a regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade escolar e com o papel desempenhado pelo ator educativo[individualmente] dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto formativo (p.14).

Oliveira (2006), após analisar a centralidade que os estudiosos do campo do currículo têm dado às determinações do Estado em suas análises, aponta que “o destaque das hegemonias, prescrições, homogeneizações e da centralidade do controle das políticas curriculares no Estado, em detrimento dos processos de novas hegemonias, vem do fato de que se tem privilegiado, nas análises, as questões econômicas, ideológicas e/ou políticas” (p.27). Assim, sugere que

um dos caminhos para se avançar na compreensão e na implementação de políticas de currículo, com a perspectiva de enfrentamento dos resultados insatisfatórios da escolarização, implica no desenvolvimento de estudos que façam um deslocamento na abordagem teórico-metodológica predominante, no sentido de se retirar o foco da economia, da política e/ou da ideologia, bem como do controle vertical e do sentido global/local, para, assim, criar condições a fim de visualizar o movimento de construção de uma nova hegemonia, nas relações de poder estruturadoras dessas políticas de currículo (idem, p.27).

Segundo Lopes (2006), embora muitos trabalhos de investigação em políticas de currículo assumam o conceito ampliado de Estado gramsciano, nem sempre investigam a ação da sociedade civil na política. Dessa forma, “parecem não valorizar as discussões do mesmo autor sobre a relativa independência material dessas esferas sociais” (p.34). A hipervalorização das determinações estatais na análise de políticas curriculares ainda é muito presente nessa área de estudos. Com isso, não estamos dizendo que o Estado age de forma não intencional ao propor mudanças curriculares, mas que estas precisam ser compreendidas de forma não verticalizadas, mas como circulares, tal como proposto por Ball (1994).

Partindo desse pressuposto, é que defendo a necessidade de se investigar, nas políticas de currículo, como as escolas reinterpretem cotidianamente as orientações

emanadas das instituições governamentais e das agências internacionais, isto é como as políticas educacionais, em particular as curriculares, são recontextualizadas e também produzidas no interior das instituições educativas.

Oliveira (2006), a partir do levantamento de dissertações e teses defendidas no período 1995-2002 que tocam de alguma forma em políticas de currículo, subdivide-as em:

- 1) **Estudos com centralidade na esfera econômica:** abordam-se as instâncias definidoras de políticas educacionais, como o Estado, a Conferência Mundial de Educação para Todos, o Banco Mundial e programas econômicos, políticas educacionais brasileiras e no Mercosul e reformas educacionais e curriculares. Para a autora, “as pesquisas identificadas nesse agrupamento dão centralidade à economia em suas análises, porque a tomam como ponto de partida e, na maioria das vezes, como ponto de chegada” (p.66).
- 2) **Estudos com centralidade na esfera política:** nesse grupo estão os estudos que tendem a problematizar a relação entre elaboração e implementação das políticas de currículo, a verticalidade das reformas curriculares, a ausência dos professores no processo de elaboração destas políticas e a organização curricular sugerida nestas reformas. A fonte dos dados de tais pesquisas são o contexto social, o estudo documental e as práticas pedagógicas nas escolas. Ganha centralidade nas análises as relações de poder e “o Estado é uma das principais categorias de análise e um dos elementos centrais na caracterização dos estudos com tendência à centralidade na política, uma vez que é na sociedade política que tais estudos inserem seu ponto de partida” (p.77).
- 3) **Estudos com centralidade na esfera cultural:** aqui estão agrupados os estudos que abordam a relação entre Estado e políticas educacionais/curriculares, o processo de definição de textos políticos, a definição e/ou experiências de implementação de reformas

curriculares; a participação dos professores em reformas curriculares e a relação entre política educacional e contra-hegemonia. A preocupação de tais estudos é focalizar e problematizar as tensões, conflitos e enclaves encontrados no processo da política de currículo. Diante disso, o referencial teórico-metodológico é diversificado e híbrido, comportando autores de perspectivas bem diferentes, tais como o materialismo histórico, fenomenologia e existencialismo, por exemplo. No entanto, segundo a autora, “este hibridismo teórico é feito de modo responsável e consistente, sempre articulando noções e conceitos aparentemente opostos” (p.82). Esses estudos destacam-se também por empregar categorias de análise pouco comuns no campo curricular, como tradução, tradição, interlocução, discurso, identidade cultural, política cultural e hermenêutica.

Essas perspectivas, presentes em diversos trabalhos de pesquisas realizados nos programas de pós-graduação em nosso país, revelam o quanto o estudo das políticas curriculares é um campo complexo e multifacetado. Como pesquisador e coerente com a abordagem realizada no presente texto, considero que os estudos com centralidade na esfera cultural, mesmo diante da diversidade também aí presentes, têm o mérito de entender as políticas curriculares para além do foco apenas no Estado. Como nos indica Lopes (2006), para o entendimento das políticas de currículo como políticas culturais, o mercado, a produção, o consumo, a cultura comum e o currículo nacional precisam ser considerados, de forma que se procure entender seus efeitos discursivos.

Por entender que o estudo da política curricular precisa levar em consideração os textos, discursos e o processo de recontextualização, indo além de uma interpretação centrada no Estado como o produtor da política, é que opto, na presente tese, pelas contribuições de Bernstein e Ball.

1.3- A contribuição de Bernstein para a compreensão das políticas curriculares

A preocupação de Bernstein não é com os conteúdos explicitados no currículo, mas com o processo de transformação que o conhecimento passa ao ser retirado do seu contexto original e ser deslocado e relocado na situação pedagógica. Assim, a perspectiva bernsteiniana é tentar entender as regras implícitas nesse processo, ou seja, a voz do próprio discurso pedagógico ou a sua gramática.

Por isso, considero que seu conceito de recontextualização apresenta um potencial analítico para o estudo das políticas curriculares, pois parte do princípio de que os diferentes textos, na sua circulação pelo meio educacional, passam por um processo de reinterpretações. Segundo o autor,

O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e recoloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e recolocação do discurso original, a base social de sua prática é eliminada. Nesse processo de deslocação e recolocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. (...) Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos (1996,p.259).

Em sua teoria Bernstein considera as condições sociais que controlam a produção e a reprodução do discurso. Isto significa que o discurso não se reduz a uma simples realização da linguagem, mas sim produto de uma complexa rede de relações sociais e, conseqüentemente, de poder.

As mudanças discursivas em qualquer política educacional são produzidas no contexto mais amplo de crise social que acabam por demandar mudanças no papel do Estado. Isto é importante porque nos auxilia na compreensão de que o discurso da política deve ser analisado em relação a mudanças no contexto econômico, político, social e cultural.

Devido ao fato do discurso pedagógico ser construído, segundo Bernstein (1996), por meio de um processo de seleção e recontextualização de um discurso primário, que no seu processo de reprodução são reorganizados, transformados e redistribuídos no campo da reprodução discursiva, é que seu conceito de recontextualização nos auxilia

a compreender a política curricular para o ensino médio proposta pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

As análises efetuadas por Bernstein (1996, 1998) sobre a atividade pedagógica, produziram conceitos que possibilitam uma melhor compreensão dos processos e conteúdos que ocorrem no interior da sala de aula. Para este autor, a forma como um currículo é organizado e transmitido pedagogicamente, acaba por estabelecer uma relação direta com a identidade social e cognitiva dos indivíduos destinatários do mesmo.

A aquisição seletiva do conhecimento, o currículo e a pedagogia são estudados por Bernstein a partir da ação pedagógica, visto que esta envolve três práticas: as de organização curricular, as discursivas e as de transmissão. Prática pedagógica não é compreendida por nosso teórico apenas referindo-se à escola; diz respeito a um contexto social que abrange processos de produção e reprodução culturais. São as regras subjacentes à realização dessa prática que configuram um determinado discurso pedagógico.

O que Bernstein procura evidenciar em seu trabalho é a lógica interna presente no discurso pedagógico e suas regras de construção, aquisição, circulação, contextualização e transformação.

Em conjunto com o modelo heurístico proposto por Ball, o trabalho de Bernstein oferece elementos que possibilitam compreender como os diferentes discursos⁵ produzidos pelas reformas curriculares são reinterpretados no interior das instituições educacionais. Também seus conceitos de pedagogia visível e invisível, classificação e enquadramento e as regras da prática pedagógica (hierárquicas, de seqüenciamento e criteriosais) são extremamente úteis para a presente pesquisa e são detalhados a seguir.

Com base neles, é possível verificar que as orientações das agências multilaterais não são postas em prática tais como são produzidas, mas são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e pelas escolas (LOPES, 2005).

⁵ Aqui estamos trabalhando com o conceito de discurso pedagógico proposto por Bernstein, ou seja, um princípio para apropriar outros discursos e coloca-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas.

1.3.1- Classificação e enquadramento

Esses conceitos traduzem as relações de poder e de controle presentes na organização curricular e na atividade pedagógica.

A classificação refere-se à relação existente entre as diversas categorias (instâncias, discursos ou práticas). Diferentes graus de isolamento entre categorias geram classificação forte ou fraca, pois “o princípio de classificação é criado, mantido, reproduzido e legitimado pela manutenção do isolamento” (1996, p.43). Pensando especificamente na educação, o conceito é útil para pensarmos nas forças presentes entre as diversas disciplinas do currículo, com suas identidades, especificidades e vozes próprias e que geralmente dificultam a realização de um trabalho conjunto (ROSA, 2007).

Uma forte classificação provoca uma separação nítida entre as disciplinas, como podemos verificar no contexto da prática da escola investigada, em capítulo posterior desse trabalho. Além disso, provoca a fragmentação temporal do conhecimento que é distribuído, o que acaba por provocar estratificações e localizações (BERNSTEIN, 1998). No caso de uma forte classificação, a regra é manter as coisas separadas, ao passo que uma classificação fraca tem como regra as coisas devem ser reunidas.

O enquadramento é o princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, ou seja, diz respeito às relações de controle presentes nas práticas pedagógicas. A classificação refere-se ao “quê” e o enquadramento ao “como”. Ele examina a natureza do controle presente na relação pedagógica levando em consideração: seleção e seqüenciamento da comunicação, ritmo e previsão de progressão para aquisição, critérios adotados e o controle da base social que torna possível a transmissão.

De acordo com Bernstein (1998, p.45),

Quando o enquadramento é forte, o transmissor tem o controle explícito da seleção, sucessão, ritmo, critérios e base social da comunicação. Quando o enquadramento é fraco, o adquirente dispõe de maior controle aparente sobre a comunicação e sua base social.

Dois tipos de regras regem o enquadramento: as de **ordem social**, que referem-se às formas que adotam as relações hierárquicas na relação pedagógica e o que se

espera com relação a conduta, caráter e boas maneiras e de **ordem discursiva**, que referem-se à seleção, sequenciação, ritmo e critérios do conhecimento.

Na relação pedagógica, quanto mais forte o enquadramento, maior o controle do professor sobre a seleção, seqüenciamento, critérios e ritmos do processo de transmissão/aquisição do conhecimento. Ao contrário, se o enquadramento é fraco, “o adquirente tem um grau maior de regulação sobre as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo” (1996, p.59).

No presente trabalho de pesquisa esses conceitos são importantes porque possibilitam verificar de que forma os conhecimentos são transmitidos no interior das práticas pedagógicas, ou seja, os critérios, ritmos e seleção dos conteúdos a serem trabalhados.

1.3.2- Pedagogias visíveis e invisíveis

De acordo com Bernstein, há diferentes tipos de práticas educacionais. É nessas práticas que as escolas reproduzem as desigualdades de classe. A essas práticas, cada uma com suas regras de ordem regulativa e discursiva, o autor denomina de pedagogias visíveis, que são centradas no professor e pedagogias invisíveis, centradas na criança.

Em texto de 1984⁶, Bernstein faz uma primeira aproximação aos conceitos de pedagogia visível e invisível. Nesse texto, ele nos informa que “a diferença básica entre as pedagogias visíveis e as invisíveis está na maneira pela qual os critérios são transmitidos e no grau de especificidade dos mesmos” (p.26).

A pedagogia visível põe a ênfase no desempenho da criança a partir de um padrão externo, atuando para produzir diferenças entre as crianças, pois são “necessariamente práticas estratificadoras de transmissão” (1990, p.103). Esta pedagogia também apresenta pressupostos de classe e eles “são mais tendentes a

⁶ O texto original foi publicado no vol. 3 de *Class, codes and control*. A publicação de 1984 é uma tradução deste texto realizada por Marlene Ortn e Dagmar Zibas e publicada no *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas. Este conceito foi sendo aperfeiçoado por Bernstein ao longo de sua produção teórica.

serem satisfeitos por aquela fração da classe média cujo trabalho tem uma relação direta com o campo econômico” (1996, p.108).

A ênfase deste tipo de prática é na transmissão-desempenho e as regras de ordem reguladora e instrucional são explícitas; o compassamento e a classificação são fortes e por isso o controle opera para clarificar, manter e reparar as fronteiras. O futuro da criança é dividido em passos muito bem definidos, ou seja, o que ela deve aprender em cada etapa de sua vida escolar é muito bem delimitado. Isso faz com que as diferenças entre as crianças sejam produzidas na própria escola.

No entanto, o próprio sistema educacional cria mecanismos que levam a novas estratificações das crianças que não atingem as exigências previstas para sua idade e/ou etapa. Segundo Bernstein, três estratégias são aplicadas nessa situação: a introdução de um sistema de recuperação para lidar com as crianças que fracassaram (estratificação explícita e pública); o afrouxamento das regras de seqüenciamento, visando dar mais tempo às crianças para satisfazer a tais regras (estratificação implícita); manutenção das regras de seqüenciamento e de compassamento, com a redução da qualidade e/ou quantidade dos conteúdos a serem adquiridos. Como conseqüência, “todas as três estratégias produzem um sistema mais sutil de estratificação no interior de uma prática pedagógica já estratificadora” (idem, p.109), o que nos faz pressupor a distribuição do conhecimento de acordo com a origem social do adquirente, geralmente as crianças de camadas populares.

As pedagogias invisíveis caracterizam-se por suas regras serem de conhecimento apenas do transmissor. Seu foco “não está num desempenho ‘avaliável’ do adquirente, mas em procedimentos internos ao adquirente (cognitivos, lingüísticos, afetivos, motivacionais) em conseqüência dos quais um texto é criado e vivido” (BERNSTEIN, 1996, p.104). Devido a isso, essas pedagogias estão preocupadas com os procedimentos ou competências que os adquirentes devem trazer para o contexto pedagógico, recaindo a sua ênfase na aquisição-competência.

Nas pedagogias invisíveis a classificação entre os conteúdos é fraca, assim como o enquadramento e o compassamento. Seu pressuposto de classe social, a partir da prática pedagógica, “tende a ser satisfeito por aquela fração da classe média que

tem uma relação direta não com o campo econômico, mas com o campo de controle simbólico e que trabalha nas agências especializadas de controle simbólico comumente localizadas no setor público”(1996, 108).

Este tipo de pedagogia, do ponto de vista econômico, é mais caro, pois pressupõe uma longa vida pedagógica, liberdade de movimento por parte da criança, tem implicações na formação de professores e implica mudanças na gestão da escola. Por isso, geralmente esta prática reduz-se às séries iniciais da escolarização. No caso do ensino médio, “a demanda é, certamente, por uma pedagogia visível, na medida em que essa prática leva à colocação numa ocupação profissional” (1996, 124).

Esses conceitos são relevantes na medida em que possibilitam verificar quais as práticas educacionais da proposta aqui analisada, ou seja, as Orientações Curriculares Estaduais para o ensino médio, que são privilegiadas no documento: se centradas nos discentes ou nos docentes.

1.3.3- As regras da prática pedagógica

Bernstein, em seu trabalho, examinou uma série de regras que estão presentes na prática pedagógica. É importante salientar que por prática pedagógica o autor compreende “um contexto social fundamental através do qual se realiza a reprodução e a produção culturais” (1998, p.35). A preocupação de nosso teórico é, conforme ele mesmo afirma, com “as regras subjacentes que configuram a construção social do discurso pedagógico e suas diversas práticas” (idem p.35).

A prática pedagógica consiste, para Bernstein, na relação entre três regras: hierárquicas, de seqüenciamento e criteriais, pois elas constituem “o como” de qualquer prática e “afetam o conteúdo a ser transmitido e, mais que isso, elas atuam seletivamente para determinar aqueles adquirentes que serão bem sucedidos” (MAINARDES, 2007, p.47).

A regra hierárquica é a dominante e estabelece as condições para a ordem, o caráter e os modos de comportamento. Os papéis de transmissor e adquirente são

muito bem definidos, criando as condições para as condutas desejadas para cada um na relação pedagógica.

As regras de seqüenciamento definem a progressão da transmissão, ou seja, o que vem antes e o que vem depois, regulando o ordenamento temporal do conteúdo. Para Bernstein, “se existe uma progressão, deve haver regras de seqüenciamento” (1996, p.97). Essas regras implicam regras de compassamento, ou seja, o tempo permitido para se cumprir as regras de seqüenciamento.

As regras de compassamento definem a velocidade esperada para que a aprendizagem ocorra e podem ser explícitas ou implícitas. No primeiro caso, elas regulam o desenvolvimento da criança em termos de idade, construindo o projeto temporal da criança e, no segundo, as crianças pode não ter jamais conhecimento de seu projeto temporal, pois ele é de conhecimento apenas do transmissor. As regras de seqüenciamento podem estar inscritas em listagens de conteúdos, em currículos, regras de comportamento, regras de prêmios e castigo.

As regras criteriosas consistem em avaliar a competência do adquirente, isto é, “se os critérios que se tornaram disponíveis para o adquirente foram alcançados” (1996, p.98). Essa avaliação baseia-se nas condutas, caráter, modos de comportamento (critérios regulativos) ou a resolução de um problema ou produção de um segmento de escrita/fala (critério instrucional/discursivo).

1.3.4- O código pedagógico, o discurso pedagógico e a organização do currículo

Segundo Bernstein (1996), seu conceito de código tem relação com o conceito de habitus proposto por Bourdieu como gramática cultural especializada de acordo com a posição de classe e com os campos da prática, . No entanto, nesse último, não

fica claro quais as regras dessas gramáticas especializadas de acordo com a classe social e esses campos de prática [...] (nem como) essas gramáticas especializadas são construídas, conduzidas e transportadas no processo de sua transmissão e aquisição

O código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra: significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores. Sua unidade de análise é a relação entre contextos, visto que ele regula as relações entre contextos e no interior de contextos, estes denominados de regras de reconhecimento e regras de realização.

As regras de reconhecimento “criam os meios que possibilitam efetuar distinções entre os contextos e, assim, reconhecer a peculiaridade daquele contexto”, enquanto as regras de realização “regulam a criação e produção de relações especializadas internas àquele contexto” (p.30), estabelecendo o que conta como um texto legítimo.

O código é a gramática da classe, uma gramática que permite a cada um distinguir entre os diferentes contextos, os significados relevantes neste contexto e a expressão pública dos significados em cada contexto, pois é o código “ que faz a ligação entre as estruturas macrosociológicas da classe social, a consciência individual e as interações sociais do nível microsociológico” (SILVA, 2005, p.74).

O que determina o tipo de código a ser aprendido é a posição ocupada pelo sujeito na divisão social e este código determina a consciência da pessoa. Na educação, os códigos expressam-se por meio do currículo, da avaliação e da pedagogia, visto que as estruturas do currículo ou da pedagogia determinam as modalidades do código a serem aprendidas. Ele é aprendido especialmente na família e na escola, pois “os currículos não podem ser adquiridos totalmente pelo tempo passado na escola” (BERNSTEIN, 1996, p.112). Para nosso autor, à medida que a criança passa mais tempo na escola exige-se uma maior disciplina daquela. A escola acaba por reproduzir-se no lar por meio das atividades para casa

O código pedagógico tem uma relação direta com um determinado tipo de forma e conteúdo de uma organização curricular assumida pela escola. De acordo com Domingos (1986) é a força do enquadramento e da classificação que configura os códigos educacionais.

Os conceitos de enquadramento e classificação possibilitaram a Bernstein, além de uma análise profunda do conhecimento educacional e da construção do discurso pedagógico, a identificação de dois tipos de currículo, o de coleção e o de integração. É

interessante frisarmos que Bernstein não está preocupado com o “conteúdo” do currículo, mas sim “com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo” (SILVA, 2005, p.73).

De acordo com Bernstein, tempo e conteúdo constituem o currículo. Assim, a organização de um currículo demanda “uma relação espacial e particular entre as unidades de tempo e os conteúdos selecionados e especificados” (NOGUEIRA, 2004, p.40-1). As relações entre os conteúdos num determinado currículo definem entre os dois tipos curriculares abordados por Bernstein: o de integração e o de coleção.

O currículo de coleção mantém uma relação fechada entre os conteúdos, com limites bem definidos, ou seja, um forte enquadramento e uma forte classificação. Não há permeabilidade entre as áreas de conhecimento, o conhecimento é abordado como uma mercadoria que possui um valor de troca na sociedade. Dentro do limite de cada disciplina, os docentes possuem uma maior autonomia nesse tipo de currículo, pois ele é quem seleciona o conteúdo e a forma didática de sua transmissão. Com relação ao aluno, este não tem nenhum tipo de controle nesse processo; a lógica predominante é a da transmissão/aquisição. A avaliação ocorre segundo os critérios definidos pelos docentes individualmente a partir do que está previsto nos documentos prescritivos/regulativos.

Já no currículo integrado, há um isolamento fraco entre os conteúdos e as áreas de conhecimento, visto que elas são submetidas a uma idéia motriz que aproxima as suas fronteiras. Os professores perdem a autonomia, pois passam a participar de tarefas pedagógicas partilhadas. A avaliação passa a ter critérios comuns (DOMINGOS, 1986).

Esses conceitos me auxiliam a compreender as dificuldades enfrentadas pelas escolas para implementar um processo de mudança curricular, pois uma alteração no currículo não restringe-se apenas à prática pedagógica, mas sim à formação do sujeito do ponto de vista individual e social e às crenças dos docentes sobre o tipo de educação que ele acredita ser a mais adequada a ser oferecida aos discentes.

Bernstein também procura compreender a maneira pela qual os conhecimentos são transformados na prática pedagógica. Segundo o autor (1996, 1998), o discurso

pedagógico “pedagogiza” o conhecimento por meio de princípios presentes no próprio discurso, dando origem ao dispositivo pedagógico.

O dispositivo pedagógico tem regras internas que regulam a comunicação pedagógica que ele torna possível. Ele regula o tipo de conhecimento que pode ser transmitido na escola e atua seletivamente sobre o potencial significativo desse conhecimento. Esse processo de regulação é possível graças às regras do dispositivo, que variam com o contexto. Como o dispositivo “proporciona a gramática intrínseca do discurso pedagógico” (1998, p.58), isto se dá por meio de um conjunto de regras que se inter-relacionam de forma hierárquica: distributivas, de recontextualização e de avaliação.

As regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática, bem como suas produções e reproduções. Hoje em dia elas estão cada vez mais controladas pelo Estado. Essas regras marcam e distribuem quem e o que se pode transmitir, a quem e em que condições; especializam as formas de conhecimento em dois tipos: o conhecimento do pensável, que nas sociedades contemporâneas é trabalhado pela educação escolar e o conhecimento do impensável, identificado como o conhecimento científico produzido e controlado pela universidade. Adverte o autor que “isso não significa que o controle do impensável não possa ter lugar fora do sistema educativo, mas o controle e a gestão principais do impensável ocorrem a cargo das instituições de ensino superior” (1998, p.59).

Essas regras não têm eficiência total e determinista, pois sempre há um espaço para o conflito, denominado de vazio discursivo potencial, que pode “converter-se (não sempre) em um lugar de possibilidades alternativas, de realizações alternativas entre o material e o imaterial. [...] o vazio encerra a possibilidade de uma ordem alternativa, uma sociedade alternativa e uma relação de poder alternativa” (idem, p.60).

As regras recontextualizadoras fixam os limites exteriores e interiores do discurso legítimo, isto é, seleciona e cria os temas pedagógicos especializados através de seus próprios contextos e conteúdos. Elas constituem os discursos que dentro de cada disciplina seleciona e reproduz os temas e conteúdos próprios para a transmissão pedagógica.

O discurso pedagógico, definido pelo autor como “um princípio para apropriar outros discursos e coloca-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas (1996, p.259), engloba dois outros discursos: o discurso instrucional, que transmite as competências especializadas e sua mútua relação e o discurso regulativo, que diz respeito à transmissão de princípios de ordem, relação e identidade especializada.

O discurso pedagógico “é a regra que leva à inclusão de um discurso em outro para criar um texto, para criar um discurso” (idem, 1998, p.62). Isto significa que o discurso pedagógico apropria-se de outros discursos e o transforma em textos legitimamente escolares, constituindo o princípio recontextualizador. Este princípio seletivamente apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem.

Nesse processo de deslocar um discurso de um lugar e transformá-lo em um discurso tipicamente escolar, há uma série de implicações desde o momento de selecionar o conteúdo até a forma de sua transmissão, pois o princípio recontextualizador “transforma o real no virtual ou imaginário, então qualquer discurso recontextualizador torna-se um significante para outra coisa, diferente dele próprio” (1996, p.260).

Dessa forma, o conhecimento que circula na escola, nas diferentes disciplinas, não é o conhecimento produzido cientificamente, mas um conhecimento escolar, com características próprias da cultura produzida nesta instituição, produzido segundo as regras de recontextualização, que “regulam não apenas a seleção, a seqüência, o compassamento e as relações com outros sujeitos, mas também a teoria da instrução da qual as regras de transmissão são derivadas” (idem, 1996, p.261). O princípio recontextualizador seleciona o que deve fazer parte de uma prática pedagógica (conteúdo) e também a forma, o “como” da teoria da instrução.

Como a recontextualização acontece na escola? De acordo com Bernstein, há dois campos recontextualizadores: o oficial (CRO), criado e dominado pelo Estado e suas agências e o pedagógico (CRP), constituído pelos pedagogos das escolas e

centros universitários, pelos departamentos de educação, as revistas especializadas e as fundações de investigação. Esses dois campos não funcionam harmonicamente.

As regras de avaliação regulam o processo em que o discurso pedagógico/curricular se transforma numa determinada prática pedagógica, mediatizada por especializações do tempo, espaço e texto. Esses elementos, no nível da prática transformam-se em aquisição, transmissão e avaliação. Esta última condensa o significado da totalidade do dispositivo.

Todos os conceitos teóricos aqui descritos são importantes para a análise da política curricular a que estou me propondo fazer nessa tese. Reside aí a importância de ter feito a discussão dos principais conceitos dos teóricos que dão subsídios para o entendimento da reestruturação curricular efetuada no Estado da Bahia.

1.4- Ball e a abordagem do ciclo de políticas

A política é aqui entendida como processo e produto, envolvendo, de acordo com Ball (1994), texto e discurso. Este autor partilha de duas concepções de política, a política como texto e a política como discurso, aproximando-se da idéia de que a política não é um nem outro, mas ambos, uma vez que estão implícitos um no outro.

Esta é uma consideração importante para os estudiosos das políticas curriculares: o texto que chega às escolas em forma de diretrizes, normas, parâmetros, tem uma história e os destinatários destes textos também têm uma história, portanto, não são leitores ingênuos nem passivos, pois interpretam estes textos de formas as mais diversas.

Os textos políticos são o resultado de uma série de negociações, de múltiplas influências e intenções. Em seu processo de construção, algumas vozes são legitimadas e ouvidas. Segundo Mainardes (2007, p.38), “a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores que sejam capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos”.

Partindo desse entendimento, o Estado é apenas um dos teorizadores e produtor dos textos curriculares, sendo estes “documentos de trabalho que simbolizam o

discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e alianças elaboradas a diversos níveis de ação” (PACHECO, 2000, p.15).

Para além do discurso do Estado, há uma série de outros que também legitimam a política curricular e que são produzidos no contexto das diferentes práticas curriculares, como as escolas, as editoras, as comunidades epistêmicas. Estas últimas, segundo Lopes (2006), produzem instrumentos de homogeneização, “na medida em que fazem circular diagnósticos sobre a situação educacional e organizam modelos de solução para os problemas identificados, valorizando seu próprio conhecimento como fonte dessas soluções” (p.41). Mas o que são essas comunidades? De acordo com Lopes (2006), elas

são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber-poder [...] são constituídas por uma rede de profissionais com competência reconhecida em um domínio de conhecimento particular, ao mesmo tempo que reivindicam uma autoridade política relevante em função desse conhecimento que dominam (p.41).

Ball propõe um modelo heurístico para a análise das políticas educacionais, a abordagem do ciclo de políticas, constituída por contextos interligados de uma forma não-hierárquica e que permite “a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p.48).

O modelo heurístico proposto por Ball e colaboradores vem sendo empregado, no Brasil, principalmente a partir de 2004, em diversos estudos acadêmicos desenvolvidos, por exemplo, na Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Pernambuco, PUC-Rio, PUC/SP. Dois exemplos de emprego bem articulado do método do ciclo de políticas são os estudos de Lima (2006) e Guimarães (2008).

Para Mainardes (2004)⁷, “esta noção, quando aplicada, tende a aproximar pontos semelhantes como percepção e definição dos problemas, quadro de agendas, formulação de programas e decisões, implementação e avaliação” (2004, p. 16).

⁷ Tradução livre do original em inglês.

Essa abordagem, segundo Mainardes (2006) apresenta como características: destaca a natureza complexa e controversa das políticas educacionais; enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local; indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais; é um referencial teórico-analítico não estático, mas dinâmico e flexível. No entanto, é preciso atentar para o fato de que o ciclo de políticas é um referencial analítico. Dessa forma, as pesquisas necessitam de um referencial teórico que as sustentem. Outros dois pontos, a meu ver, merecem atenção dos investigadores que fazem uso do ciclo de políticas: o pluralismo teórico que o caracteriza e a leitura de outros trabalhos publicados por Ball posteriores a 1994.

Os contextos propostos por Ball são:

- a) **contexto de influência:** é aqui que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos, construídos. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. As influências da circulação internacional de idéias, dos organismos internacionais e dos grupos e indivíduos que vendem suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e performances, também podem ser analisadas nesse contexto;
- b) **contexto da produção de texto:** engloba a produção de diversos textos, tais como documentos, pareceres, discursos oficiais, intervenção da mídia, vídeos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais. Ressaltamos que esses textos não são necessariamente coerentes e claros, podendo até mesmo serem contraditórios, pois são o resultado de acordos e disputas pelos grupos que competem para controlar as representações da política;
- c) **contexto da prática:** é onde a política está sujeita à recriação e a interpretação. Os efeitos e conseqüências produzidos pela política também podem ser visualizados nesse contexto. Como há

reinterpretação, os professores exercem um papel ativo no processo de implementação das políticas;

- d) **contexto dos resultados:** preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Parte-se do pressuposto que as políticas têm efeitos e não são somente resultados, portanto elas devem ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes;
- e) **contexto da estratégia política:** envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

A análise das políticas educacionais, baseada na proposta de Ball (2001), deve levar em conta as relações entre local e global, pois

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e parte de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (p.101).

Compreendo que pela proposta de Ball, as políticas não podem ser analisadas sem o devido entendimento de como a combinação de lógicas globais, distantes e locais estão presentes nas propostas de reforma. Este autor sinaliza para uma mudança de ênfase nas atuais políticas no mundo globalizado: passamos de um estado provedor para um estado regulador, isto é, aquele que estabelece as condições através das quais se autoriza os vários mercados internos a operar e o estado auditor, aquele que avalia os resultados. Este estado regulador e auditor atua por meio das tecnologias de políticas, que “envolvem a implementação calculada de técnicas e artefatos para organizar as forças e capacidade humanas em redes funcionais de poder” (p.105).

As tecnologias de políticas inter-relacionam elementos distintos, envolvendo formas arquiteturais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia. Essas tecnologias operam por meio de:

- a) **forma de mercado,** em que as escolas e universidades são induzidas a uma cultura de auto-interesse, estimulando-se o comportamento

competitivo e a luta pela vantagem, o que leva as escolas a assumirem novos tipos de preocupações extrínsecas e, por consequência, reconfigurem e revalorizem o significado da educação. Segundo Ball, “dito de uma forma direta, o mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo” (p.108);

- b) **gestão**, que tem sido um ponto chave na reforma política e propostas de mudanças curriculares, pois “ela desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. Enquanto os mercados trabalham de fora pra dentro, a gestão funciona de dentro para fora” (p.108). Para que os novos instrumentos de gestão funcionem, a figura do gestor é imprescindível, chegando este a ser, de acordo com Ball, o herói cultural do novo paradigma;
- c) **performatividade**, em que o desempenho funciona como medida de produtividade ou resultado; ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um individuo ou organização num campo de avaliação. Para Ball, o que está em jogo aqui

não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o “surgimento” do desempenho, da performance- o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados (p.110).

As implicações dos elementos destacados anteriormente são: aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; aumento do ritmo e intensificação do trabalho; alteração das relações sociais; aumento do trabalho burocrático, sistemas de manutenção e produção de relatórios; aumento da vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação.

A performatividade é um elemento importante e que merece investigações na rede estadual baiana, principalmente por conta da política de incentivo profissional via exames de certificação para docentes e dirigentes escolares, implementados no

governo Paulo Souto⁸. Localizamos, nesse sentido, alguns trabalhos que estão propondo-se a realizar pesquisas nesse sentido, como o de Teixeira (2007) e Catunda (2007).

Concluindo, ressalto a necessidade dos estudiosos em políticas curriculares levarem em consideração em suas análises os elementos teóricos enfatizados no decorrer deste texto, principalmente as formulações teóricas de Ball, que funcionam como recurso heurístico que auxiliam na compreensão/interpretação das políticas educacionais e podem ser associadas a outras perspectivas teóricas, como a de Bernstein e Canclini, por exemplo.

Além disso, creio ser importante outras constatações de Ball (2006) no que se refere às pesquisas em políticas educacionais. Dentre elas destacamos: a política é ignorada ou teorizada “fora do quadro” e esse tipo de pesquisa “desliza claramente de volta a táticas de formuladores de políticas não reflexivas, ‘baseadas na culpabilização’, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema” (p.20); a reiteração do hiato entre política e prática; as várias definições de política, chegando a produzir um contraste “entre a concepção de política que trata as políticas como claras, abstratas e fixas em oposição à outra em que as políticas são vistas como desatualizadas, incompletas, incoerentes e instáveis” (p.20) e um extravagante aistoricismo.

⁸ Na atual gestão do Governo do Estado a política de certificação docente foi suspensa e em seu lugar, até o presente momento, não foi instituída nenhuma outra proposta.

CAPÍTULO 2

APROXIMANDO O OLHAR: O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Se podes olhar, vê
Se podes ver, repara.
(José Saramago- Ensaio sobre a cegueira)

Neste capítulo apresento a escola investigada e os procedimentos metodológicos adotados para a construção dos dados aqui discutidos.

2.1-Abordagem metodológica: a etnografia e o estudo do cotidiano da escola

Esse Marcovaldo tinha um olho pouco adequado para a vida da cidade: avisos, semáforos, vitrines, letreiros luminosos, cartazes, por mais estudados que fossem para atrair a atenção, jamais detinham seu olhar, que parecia perder-se nas areias do deserto. Já uma folha amarelado num ramo, uma pena que se deixasse prender numa telha, não lhe escapavam nunca: não havia mosca no dorso de um cavalo, buraco de cupim numa mesa, casca de figo se desfazendo na calçada que Marcovaldo não observasse e comentasse, descobrindo as mudanças da estação, seus desejos mais íntimos e as misérias de sua existência. (Ítalo Calvino, Marcovaldo ou As estações na cidade)

Tentar compreender o cotidiano de uma instituição escolar requer do pesquisador um olhar atento para detalhes/fatos que às vezes parecem corriqueiros ou sem importância. Tal como Marcovaldo, é preciso nos atentar para as mais variadas questões, às vezes tidas como irrelevantes, presentes no espaço de uma instituição tão multifacetada como é a escola.

No caso da pesquisa etnográfica, que demanda um tempo prolongado de permanência no campo, são inúmeras as tentativas de aproximação com os sujeitos da realidade a ser investigada. Malinowski (1990) conta-nos sobre o seu processo de chegada até os investigados nos seguintes termos:

Lembro-me muito bem das longas visitas que fiz às aldeias durante as primeiras semanas; o sentimento de desânimo e desespero depois de terem fracassado inteiramente muitas tentativas obstinadas, porém inúteis, de estabelecer um verdadeiro contato com os nativos e de coletar qualquer material. Tive períodos

de desesperança, nos quais me enterrava na leitura de romances, do mesmo modo que um homem recorre à bebida num acesso de depressão e de enfado tropical (p.41).

É por meio da teoria que nos são oferecidas as lentes para a leitura/interpretação dos dados. Teixeira (2003) aborda a pesquisa social a partir das metáforas da aventura e do exercício de imaginação. De acordo com a autora,

A pesquisa social é como uma arquitetura. Precisa ser edificada por entre planos, vigas e eixos devidamente escolhidos e combinados que assegurem sua criação- a construção do conhecimento que lhes é peculiar. É como uma arquitetura trançada no objeto de estudo, um objeto científico erigido mediante a combinação de fatos, questões, observações, teorizações, análises, raciocínios (p.82).

O estudo de instituições/locais que nos são familiares demanda uma maior vigilância epistemológica⁹. É preciso estar atentos, de acordo com Silva (2000) para o fato de que a etnografia não é a autobiografia do antropólogo, mas um elemento que permite compreender a proximidade e o distanciamento social que une e separa o pesquisador do grupo observado. Este foi um alerta importante especificamente no caso da presente pesquisa, pois eu estava num espaço totalmente familiar.

Para Ezpeleta e Rockwell (1989) os estudos do cotidiano têm como objetivo trazer à tona a existência de uma história não documentada da escola, por meio da qual ela toma forma material, ganha vida. Ou seja, “a homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola” (p.13).

⁹ Segundo Bourdieu, a vigilância epistemológica “impõe-se particularmente, no caso das ciências do homem nas quais a separação entre a opinião comum e o discurso científico é mais imprecisa do que alhures”.(p.23) In: *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Cortez, 1999. Já Bachelard, em *O racionalismo aplicado*, define três graus de vigilância. Para este autor, a vigilância de terceiro grau só aparece quando é exercida não apenas sobre a aplicação do método, mas sobre o próprio método, pois exige que o método seja colocado à prova e as certezas racionais sejam submetidas à experiência.

Assim, diante da necessidade de investigar como acontece a recontextualização¹⁰ das propostas curriculares no interior da escola, optei por uma investigação de cunho etnográfico. Evidentemente que a etnografia em educação apresenta características diversas daquela realizada na Antropologia. De acordo com André (2005), a pesquisa etnográfica não pode limitar-se à descrição de fatos, ambientes, situações, pessoas. Dessa forma, “deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica” (ibidem, p.45).

Numa perspectiva etnográfica, as categorias de análise não se impõem ao objeto, pelo contrário, vão surgindo à medida que o trabalho de campo acontece. Reside aí a importância do referencial teórico, pois é “desse passeio pela literatura é que se originam os pontos críticos ou as perguntas que orientam a coleta de dados e as categorias iniciais de análise” (ANDRÉ, 2005, p. 47). É a teoria que nos auxilia no processo de atribuição de sentidos aos dados construídos quando estamos no campo.

A teoria também se mostra relevante principalmente quando estudamos populações/locais que nos são familiares. A identificação com o grupo estudado é imprescindível para

apreender ‘de dentro’ as categorias culturais com as quais a população articula sua experiência de vida social e ordena sua prática coletiva- e essa investigação é o fulcro mesmo da abordagem antropológica. Mas essa identificação traz consigo o risco de começarmos a explicar a sociedade através das categorias ‘nativas’ em vez de explicar essas categorias através da análise antropológica (DURHAM, 1997, p.33).

Levando em consideração esse conselho, realizei uma série de leituras no campo da Antropologia, li relatos de pesquisas e estudei autores que procuram discutir exatamente esse aspecto. Foram extremamente úteis os textos de Velho (2004), Cardoso (1997) e Silva (2000). Para Velho (2004, p.126), a observação do familiar demanda estranhamento, pois “o que vemos e encontramos pode ser familiar mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas até certo ponto, conhecido”.

¹⁰Segundo Bernstein (1996,1998), o principio recontextualizador desloca e reloca outros discursos no contexto escolar, de acordo com critérios específicos de cada campo do conhecimento. Em capítulo posterior deste trabalho esse conceito será melhor detalhado.

Podemos pressupor que escola é tudo igual, mas é apenas com o conhecimento de seus sujeitos, rotinas, práticas, que passamos a entender melhor essa instituição. O tempo que permanecemos na escola como alunos e depois como profissionais pode nos passar a falsa sensação de homogeneidade. Nesse caso, o estranhamento é condição básica para o desenvolvimento da pesquisa, visto que

Cada escola é uma unidade de vida e trabalho, que está inserida em um conjunto complexo de situações concretas, repletas de estratégias pessoais de sobrevivência, contextos históricos e especificidades regionais e locais. Uma busca real de intervenção exige pensar-na não em uma perspectiva meramente abstrata e formal, mas sempre como uma construção social específica, que se articula com o movimento histórico mais geral e uma determinada organização sócio-cultural (TURA, 2000, p.11).

Em vários momentos, o campo funciona como um dificultador do quê e quem observar. Isso requer do pesquisador uma série de cuidados com as armadilhas do olhar, principalmente pela necessidade que temos de estranhar o que nos é aparentemente familiar. Não estou aqui falando em neutralidade, como os positivistas, mas da necessidade de um olhar crítico para o que o campo costuma nos oferecer, pois “observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significados” (CARDOSO, 1997, p.103).

Objetivando uma compreensão em profundidade da realidade investigada, a opção pela etnografia mostrou-se a mais recomendável. Segundo Geertz (1989)

praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” (Ibidem, p.15).

Ainda acrescenta que:

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (Ibidem, p.20).

Dessa forma, minha proposta foi realizar um estudo de caso etnográfico. O estudo de caso remonta ao final do século XIX e tinha como principal objetivo nesse

período realçar as características e atributos da vida social. Aos poucos essa abordagem adentra o campo da educação. Isso acontece por volta da década de 60 do século XX, “mas com um sentido ainda estrito: estudo descritivo de uma unidade seja ela uma escola, uma sala de aula, um professor, um grupo de alunos” (ANDRÉ, 2005, p.14).

O estudo de caso possui quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução. De acordo com Goldenberg (2001, p.31), o estudo de caso permite “uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-lo em seus próprios termos”.

André (2005) aponta diferenças entre a etnografia praticada pelos antropólogos e pelos educadores. Para a autora, o foco de interesse dos primeiros é a descrição da cultura de um grupo social, enquanto para os últimos interessa o processo educativo. Assim, há uma diferença de enfoque entre as duas áreas, “o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam- nem necessitem ser- cumpridos pelos investigadores das questões educacionais” (p.25). Levando em consideração o que fora anteriormente abordado, em educação fazemos uma adaptação da etnografia para o estudo de nossas temáticas, ou seja, “o que fazemos é um estudo do tipo etnográfico e não uma etnografia em seu sentido estrito” (idem).

Nos estudos de caso do tipo etnográfico o pesquisador deve preocupar-se em compreender/apreender a realidade na perspectiva dos sujeitos estudados. Para efetivar tal intento, Sarmiento (2003) nos apresenta os elementos decorrentes de tal orientação: permanência prolongada do investigador no contexto estudado; interesse por todos os traços e pormenores que fazem o cotidiano; interesse dirigido para os comportamentos e atitudes dos sujeitos sociais e as interpretações que fazem desse comportamento; esforço em produzir um relato que recrie de forma viva os fenômenos estudados; esforço em estruturar progressivamente o conhecimento obtido, de modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica e continuamente compreensiva das interpretações e ações dos indivíduos no contexto estudado.

O entendimento da etnografia assumido no presente trabalho baseia-se no trabalho de Geertz anteriormente citado. Para este autor, a etnografia não é apenas uma questão de métodos ou um conjunto de técnicas e procedimentos. A prática etnográfica é um “esforço intelectual, um risco elaborado para uma descrição densa”(p.19). A descrição deve ser semanticamente densa, isto é, a densidade de uma descrição está na capacidade do investigador conseguir “ler” o conteúdo simbólico de uma ação, interpretando-a em busca dos significados.

Realizar a descrição proposta por Geertz exigiu uma imersão prolongada no campo. Entre idas e vindas, permaneci aproximadamente um ano e dois meses na escola, alternando a forma de observação nesse período: ora mais pontual, no início e em seguida, uma convivência quase diária. A observação ocorreu em diferentes espaços da escola. Foram utilizadas também diferentes técnicas para conhecimentos dos sujeitos e levantamento dos dados: questionários, entrevistas formais e informais, diário de campo, registro fotográfico, longas conversas com alunos, professores e funcionários. Corroboro com Brandão (2003) quando afirma que os instrumentos de pesquisa devem estar em consonância com os problemas que se deseja investigar, por isso o emprego, no presente trabalho, de variados instrumentos e procedimentos para a construção dos dados.

São os instrumentos e procedimentos utilizados em nossa pesquisa que passo a abordar na seqüência.

a) Diário de Campo

O relato do que ouvi, senti e experienciei durante o trabalho de campo foi registrado no diário de campo, que no processo de análise torna-se extremamente valioso. Não houve inicialmente preocupação com o que registrar e a forma de fazê-lo. Aos poucos dirigi o olhar para a prática curricular dos docentes. Esse foi um momento de muita aprendizagem: como escrever um diário de campo? qual linguagem empregar?, foram questões que sempre me fazia.

A convivência com o grupo cotidianamente, participando de detalhes do dia-a-dia, trouxe para o diário uma linguagem mais afetiva. Por vezes, fiquei tentado a alterar

a forma da escrita, torna-la mais acadêmica e menos coloquial, introduzir análises nos escritos. Com o tempo, fui mudando a forma de redigir o diário. Passei a incluir falas de docentes e discentes, sensações/angústias do pesquisador, formas de organização da sala observada, conversas paralelas dos alunos, movimento do pátio no horário do intervalo. Isso contribuiu para que detalhes importantes fossem registrados. No entanto, ressalto que com todas as precauções, essa é apenas uma das maneiras possíveis de registrar os dados.

Quanto mais convivía com o grupo, mas me identificava com ele. O fato de ser professor e está pesquisando uma categoria comum por vezes traz uma série de dúvidas. As estratégias de aproximação-distanciamento também estão registradas. Esse momento foi importante porque, como afirma Cardoso (1997, p.101), “a coleta de material não é apenas um momento de acumulação de informações, mas se combina com a reformulação de hipóteses, com a descoberta de pistas novas que são elaboradas em novas entrevistas”.

A ausência de diários de pesquisas publicados no campo das ciências humanas¹¹ é um dificultador para o investigador que se propõe a registrar os dados de sua investigação em forma de diário. Para Bogdam e Biklen (1994), nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo.

Dois materiais compõem as notas de campo: uma parte descritiva, cuja preocupação é captar imagens do local investigado por meio de pessoas, ações e conversadas; a outra é reflexiva, em que a ênfase é na especulação, sentimentos, problemas, idéias, impressões. Em meu diário de campo ambos os materiais estão presentes, porém não há uma delimitação clara de ambos. Minha opção foi em descrever tudo o que conseguia observar/absorver e depois efetuar as análises em outro caderno.

As notas reflexivas, para os autores anteriormente citados contêm: reflexões sobre a análise, reflexões sobre o método, reflexões sobre conflitos e dilemas éticos, reflexões sobre o ponto de vista do observador, pontos de clarificação. Observando o

¹¹ Não podemos nos esquecer do diário publicado por Malinowski e dos Diários Índios, de Darcy Ribeiro.

meu diário, é possível identificar todas essas características, conforme vários trechos empregados ao longo dos capítulos.

Algumas pistas ajudam na escrita das notas de campo, segundo os autores: ir direto à tarefa; não falar sobre a observação antes do registro; encontrar um local sossegado; dedicar um tempo adequado para completar as notas; esboçar um esquema com frases-chave sobre os acontecimentos que se passaram. Tendo essas dicas como orientadoras, tentei registrar o máximo de anotações possível em meu diário, que no processo de análise foram extremamente valiosos.

b) Questionários

A utilização desse instrumento não é usual em investigações qualitativas, mas creio ser o seu emprego, em várias situações, de uma utilidade muito grande, principalmente se queremos obter dados quanto às práticas socioculturais dos sujeitos investigados e sua origem socioeconômica. Eles foram aplicados a docentes e discentes.

No caso específico dos estudantes, com o questionário pretendi levantar dados relacionados à sua origem social e econômica, práticas culturais, percurso escolar, projetos de futuro, representações sobre a escola, o ensino e os professores.

Mesmo sabendo das controvérsias a respeito da utilização desse instrumento, ele foi empregado na pesquisa aqui relatada, revelando-se interessante para nos fornecer indícios- na perspectiva de Ginzburg da vida escolar e das práticas sócio-culturais dos sujeitos investigados. No caso específico dos estudantes, auxiliou-me ainda no contato prévio com eles.

Algumas situações me chamaram atenção no contexto da elaboração do questionário: a) a questão que gerou maior controvérsia foi a que solicitava aos discentes a identificação de seu pertencimento sócio-racial. Por diversas vezes eles solicitaram minha ajuda para responder à questão: “professor, qual a minha cor mesmo?” “o que eu marco nessa questão? Não sei qual é a minha cor”. Presenciei vários deles consultando os colegas na tentativa de se atribuírem uma raça/etnia; b) a pouca inserção em práticas culturais, apesar de residirem na terceira maior cidade do

Estado da Bahia; c) o desconhecimento do que vem a ser curso superior, mesmo tendo duas instituições públicas e três instituições de nível superior privadas na cidade; d) o restrito capital cultural e lingüístico de muitos estudantes.

Essas questões mexem muito com a subjetividade do pesquisador e ensina-nos que é no processo da pesquisa que nos fazemos como pesquisadores. Para Brandão (2003, p.175):

O processo de configuração do campo de pesquisa impõe um tempo de experimentação, em que o pesquisador vai se familiarizando com as alternativas de tratamento do problema e as vantagens e desvantagens dos diferentes ângulos de observação. Isso não se aprende senão pela prática, pois através dela enfrentam-se situações que permitem e, algumas vezes, obrigam a experimentar correções, ajustamentos e alternativas acompanhadas de reformulações conceituais, as quais gradativamente estruturam o *modus operandi* científico.

A utilização dos dados dos questionários levou em consideração a observação de Certeau (1999) quanto à validade das estatísticas globais, uma vez que os números costumam mascarar as práticas nascidas da experiência, da vida real. Frequentemente as estatísticas apagam as subjetividades, resistências, formas de fazer e espaços de criação. As “maneiras de usar” só são devidamente compreendidas quando o pesquisador se propõe a estudar qualitativamente o grupo investigado.

c) Pesquisa em documentos

As informações dos questionários, entrevistas e diário de campo foram complementadas com a análise documental. Tive acesso a documentos produzidos pela escola (Plano de Desenvolvimento da Escola, Projeto Pedagógico, planos de curso dos docentes, textos produzidos pelos alunos, regimento escolar), pela Secretaria Estadual de Educação (proposta curricular, estatísticas da educação do Estado) e documentos sobre a cidade de Vitória da Conquista.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) memorandos, minutas de encontros, boletins informativos, propostas, códigos de ética, dossiês, registros dos estudantes e coisas semelhantes são documentos importantes para os investigadores qualitativos, pois eles “não estão interessados na ‘verdade’ como é convencionalmente concebida” (p.180).

Esses mesmos autores dividem os documentos oficiais em três tipos: documentos internos: podem revelar informações acerca das regras e regulamentos, fornecer pistas sobre o estilo de liderança, tais como memorandos, minutas de reunião. O acesso a tais documentos depende da relação estabelecida pelo investigador com os pesquisados; Comunicações externas: material produzido pelo sistema escolar para utilização interna. É útil na compreensão das perspectivas sobre a educação, tais como boletins, comunicados, anuários, etc.; Registros sobre os estudantes: documentos sobre os alunos, tais como diário de classe, livro de ocorrências, relatórios.

Para a realização dessa investigação, consultei todos os tipos de documentos a que tive acesso.

d) Observações

Segundo Tura,

A observação pressupõe o envolvimento do pesquisador em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano com uma intenção precípua. Envolve também a formulação de hipóteses ou questões, o planejamento, a análise, a descoberta de diferentes formas de interlocução com os sujeitos ativos da realidade investigada e, certamente, a análise do próprio modo segundo o qual o pesquisador olha seu objeto de estudo (2003, p.187-8).

Durante todo o período de trabalho de campo, estive sempre atento à observação acima. Evidentemente que em vários momentos senti-me inseguro com os papéis a mim atribuídos nessa situação, sobre a relação dos sujeitos com nossa presença, a convivência com toda a comunidade escolar, dentre outras questões, pois é preciso que sejamos conhecidos não apenas da direção, professores e alunos, mas também do porteiro, serventes, merendeiras. Tura (2003) também nos alerta para esse ponto dizendo que em campo, em vez de procurar eliminar os efeitos de nossa presença, devemos é buscar entendê-los.

A entrada nas salas de aula, no caso da pesquisa em educação que se propõe a adentrar esse espaço, é geralmente um momento de tensão, pois parece que vamos invadir um espaço “sagrado” do professor. Carvalho (1999, p.100), nesse sentido, relata que:

A sala de aula parece ser um recesso quase inviolável para a maioria dos professores, constituindo-se um espaço considerado particular, que eles não desejam partilhar com outros adultos. [...] Além disso, as relações que a sala de aula envolve são muito pessoais e o professor ou professora parece sentir-se perigosamente exposto, por trabalhar não apenas com a razão, mas com toda sua pessoa...

Na presente pesquisa também deparei-me com situações análogas a esta. Inicialmente uma das professoras de Geografia mostrou-se reticente à observação de suas aulas. Com o tempo, permitiu minha presença. Quanto aos outros, fui aos poucos conquistando a confiança necessária para realizar as observações das aulas, mas mesmo assim, por diversas vezes, senti um certo constrangimento.

Mesmo sendo freqüentador assíduo da escola, às vezes percebo que ainda não encontrei o meu lugar na organização daquela. Fico incomodado por alguns olhares que parecem perguntar ‘o que ele faz aqui?’ Há os docentes que são mais receptivos, brincalhões e fazem de tudo para eu me sentir “em casa”, conforme eles mesmos dizem. Esses professores falam para eu me enturmar, participar do recreio na sala dos professores. Às vezes também querem conversar sobre o seu trabalho, as angústias/dificuldades como professor. Procuro sempre escutar a todos com o máximo de atenção, pois isso é imprescindível para a pesquisa e para a aproximação com o coletivo docente. É nesse processo que construo minha identidade para o grupo. (Diário de campo, 03/04/07)

Essas dificuldades iniciais foram importantes para que eu construísse estratégias de aproximação com o grupo e pudesse também ser aceito por este. A convivência diária foi mostrando-nos o caminho, fazendo com que eu encontrasse o meu lugar na dinâmica interna de funcionamento da escola.

Minha presença foi notada após o retorno da greve. Na primeira semana não fui à escola devido aos compromissos na universidade. Quando retornei, na semana seguinte, uma das professoras me disse: “Benedito, os colegas perguntaram por você. Por que você sumiu?”. A partir daí firmei identificação com o grupo. Em diversos momentos registrei no caderno momentos de conversa informal valiosos, em que os docentes falaram de si, expuseram problemas, relataram sobre a vida pessoal. Parece que começaram a ver-me como um igual. Eu também, aos poucos, fui tomado de um profundo sentimento de pertença ao grupo a ponto de identificar-me com eles, solidarizar em momentos difíceis, colaborar quando solicitado. (Diário de campo, 09/07/07)

Com relação aos alunos, foi outro processo de estabelecimento de confiança. Mesmo sendo professor, senti-me, por diversas vezes, incomodado no espaço da sala de aula. Tal qual a categorização proposta por Magnani (2002), inicialmente senti-me como um outsider naquele pedaço, visto que para ser incluído no pedaço “não bastava

passar por esse lugar ou mesmo freqüenta-lo com alguma regularidade (...) era preciso estar situado (e ser reconhecido como tal)... (p.21). Como o pedaço é o lugar dos colegas, dos chegados, nos momentos iniciais sentia-me como se não pertencesse àquele espaço. Essa sensação é particularmente estranha, principalmente para mim, acostumado com o trabalho em escolas da educação básica.

A aceitação no grupo foi acompanhada da atribuição de algumas identidades: um novo colega de sala, a de inspetor - que tudo anotava para passar à direção - e a de professor. Esta última, com o tempo, acabou se sobressaindo. Carvalho (1999) também relata que em seu trabalho de campo as professoras atribuíram-lhe três identidades: a de estagiária, a de psicóloga e a de professora universitária. Em meu caderno de campo assim registrei esses momentos:

Hoje comecei a assistir aulas nas turmas de ensino médio. Dirijo-me à sala do 3º ano. A professora de Português apresentou-me à turma e explicou o porquê da minha presença. Uma aluna que chegou atrasada confundiu-me com um novo aluno, pois eu estava de mochila, com caderno fazendo anotações; outra perguntou se eu estava anotando tudo para levar à diretora. Expliquei qual era o meu trabalho e o que pretendia fazer naquele espaço. Falei sobre a graduação e o processo até a chegada ao doutorado. Senti a necessidade de abordar esse ponto para os discentes compreenderem a minha presença na sala de aula. Creio que entenderam. (Diário de campo, 18/04/07)

Aos poucos percebo a mudança na forma como os alunos passaram a conviver comigo, conforme registro no diário:

Da perspectiva inicial, em que por vários momentos senti-me constrangido na sala de aula, percebo uma convivência diferente com os alunos. Agora eles já se aproximam de mim, conversam, pedem explicação para determinados conteúdos, perguntam sobre a universidade. É interessante também como as identidades a mim atribuídas alteraram-se. De aluno novo/ fiscal passei agora a ser tratado como professor e assim o meu lugar vai sendo definido na geografia da sala de aula. Os discursos dos alunos modificam-se, pois a função de professor é carregada de uma série de simbolismo, ainda arraigada nos discentes, o que contribui para atribuí certa diferenciação entre nossos lugares: sou observado agora por eles do lugar de professor. (Diário de campo, 11/05/07)

A sala dos professores também foi um lugar central para as observações: primeiro porque é para lá que convergem os docentes seja no início das aulas, durante os horários vagos e de planejamento em conjunto e no intervalo das aulas; o outro motivo é que neste espaço podemos perceber os conflitos, as opiniões, a preparação

das aulas, dentre outros aspectos, pois os professores geralmente ficam mais à vontade no local da escola a eles especialmente dedicado. Assim, vários fatos e eventos puderam ser observados: os encontros nos recreios, as reuniões rápidas para discutir algum assunto urgente da escola, os encontros entre professores nos momentos de aula vaga, os murais com avisos/lembretes para os docentes, as correspondências vindas da DIREC e/ou Secretaria de Educação. Desse espaço, aqui entendido conforme Certeau (1999), também trago algumas histórias do campo¹².

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do 'próprio': os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar 'próprio' e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram. (...) Diversamente do lugar, não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidade de um 'próprio'. Em suma, o espaço é um lugar praticado (p.201-2).

Observei também outros espaços/acontecimentos da escola: salas de aula, reuniões coletivas, Conselhos de Classe, Reunião de Pais e Mestres, Atividades Coordenadas, secretaria, sala de informática. Além disso, vali-me de fotografias de diversas atividades realizadas pela escola e outras tiradas por mim exatamente por compreender que as fotografias auxiliam na produção do conhecimento etnográfico e na construção dos dados.

e) Entrevista: escolha dos docentes, produção e processamentos das informações

Para a realização das entrevistas, estabeleci alguns critérios. Inicialmente todas as professoras das quais observei aulas seriam entrevistadas, além da diretora e dos articuladores de área. Posteriormente, a convivência com os sujeitos no universo da escola mostrou-nos que outros docentes deveriam ser ouvidos. Nesse momento,

¹² Vide histórias do campo no capítulo quatro.

aproveitei-me dos laços de convivência construídos no processo de trabalho de campo para solicitar a colaboração dos professores.

Não houve discordância total em serem entrevistados, mas percebi às vezes certo clima de desconfiança ou o receio de ter a entrevista gravada, conforme registros abaixo de dois momentos do trabalho de campo:

A professora Carla está de horário vago. Aproveitei para conversar um pouco com ela. Inicialmente falamos de outras questões do dia-a-dia. Só depois abordamos a educação. Aproveitei a oportunidade e perguntei-lhe da possibilidade de entrevista-la para minha pesquisa. Ela não recusou, mas mostrou-se um pouco reticente.

- Mas Bené, o que eu vou falar pra você? Eu não sei responder à sua altura. Digo à professora que não há respostas certas ou erradas, que farei algumas perguntas sobre o seu trabalho e sua opinião sobre o ensino médio aqui no estado. Feito isso, ela concorda com a entrevista (Diário de campo).

Após o intervalo, a professora Josi está na sala dos professores, de horário vago. Só terá a última aula. Eu arrumava-me para ir para a turma do 3º. ano e ela chama-me para conversar. Conversamos inicialmente sobre filmes, músicas e depois ela me pergunta se só terei o último horário. Respondo-lhe que não sou professor da escola, apenas faço minha pesquisa de doutorado nesse espaço. Esta é uma docente que só tem aulas num dia no vespertino, motivo pelo qual acredito ter demonstrado desconhecimento da minha presença na escola.

Falamos um pouco sobre a política educacional do estado e ela informa-me que na outra escola onde atua a política é totalmente diferente. Pergunto-lhe sobre o porquê disso e ela responde-me que talvez seja por conta dos professores, da direção, do tamanho da escola. Aproveito a oportunidade e por esta professora ser muito comunicativa e demonstrar sempre opiniões interessantes, para convidá-la para uma entrevista e se posso gravar nossa conversa.

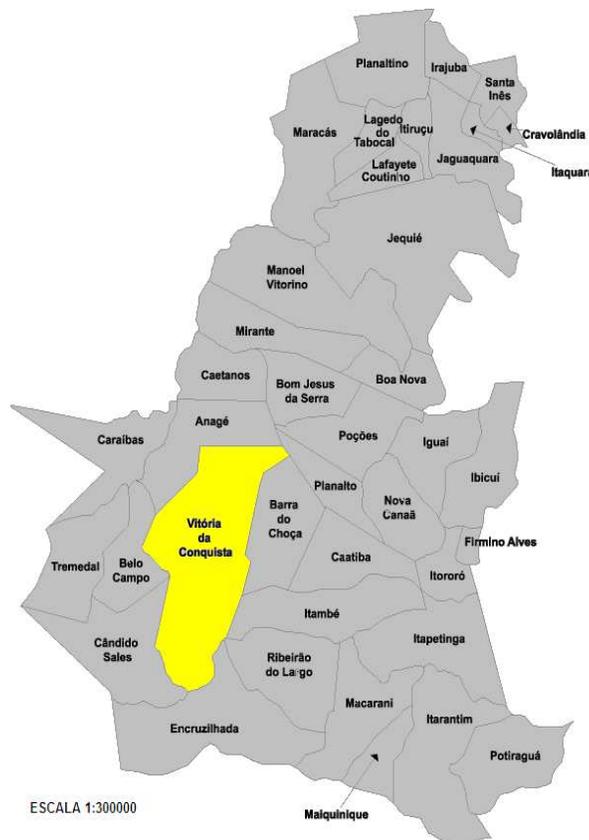
Sua resposta foi:

- Gravar? Meu nome vai aparecer? Não sei, eu não tenho boa dicção. Eu aceito, mas não pode ser gravada. (Diário de campo)

Passo agora à apresentação da escola onde foi realizada a pesquisa.

2.2-A Escola Estadual Guimarães Rosa

Aqui não tem convívio que instruir. Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar. (Grande sertão: Veredas, 2006, p. 24).



Mapa da Região Econômica do Sudoeste Baiano

Vitória da Conquista é a terceira cidade mais populosa do Estado da Bahia, com uma população estimada em 308.204 habitantes, segundo dados do IBGE. É nesta cidade do Sertão da Ressaca que fica localizada a escola por mim pesquisada.

A origem da cidade data de 1783. Inicialmente o Arraial da Conquista, como era chamado, pertencia ao município de Caetité. É apenas em 1840, ano em que o Arraial é elevado à Vila e Freguesia, que ocorrem o desmembramento daquele município.

Mesmo estando localizada no sertão baiano, a cidade é conhecida por suas baixas temperaturas, visto estar a uma altitude de 923 metros em relação ao nível do mar.

Passo a apresentar agora a escola investigada.

Encontro-me agora diante de uma questão: que escola investigar e como adentrar o seu espaço? As duas maneiras propostas por Calvino, em seu livro **As cidades invisíveis**, para adentrar Despina: “há duas maneiras de se alcançar Despina:

de navio ou de camelo. A cidade se apresenta de forma diferente para quem chega por terra ou por mar”, servem como metáfora interessante para a pesquisa nas escolas. Minha chegada à instituição investigada foi vagarosa, demandou tempo.

A procura da escola para a realização da pesquisa é uma etapa importante de qualquer trabalho cuja preocupação é com o estudo de seu cotidiano. Assim, de início, procurei uma escola no bairro em que morava. Após conversa com uma funcionária, esta informou-me que o ensino médio só era oferecido no noturno. Devido aos compromissos de trabalho, seria impossível realizar a pesquisa nessa escola.

Parti, então, para outra escola. Desta vez, a escolhida seria a que funciona dentro do espaço da universidade onde auto como docente. Por conhecer pouco ainda a cidade, precisava de uma escola com fácil localização. Após conversas com a diretora, esta se mostrou reticente quanto à minha presença. Era preciso procurar outra escola.

Como havia mudado novamente de bairro, decidi procurar nas imediações e elegi algumas características para a realização da investigação: que a escola fosse prioritariamente da rede pública estadual e atendesse alunos do ensino médio. A escolha da escola pública justifica-se pelo fato de 87% dos alunos dos ensinos fundamental e médio serem atendidos pela rede pública de ensino; que fosse uma escola da rede pública de Vitória da Conquista, por ser esta a cidade onde resido atualmente e, principalmente, pela possibilidade de contribuir de alguma forma com os professores da instituição. Este é um compromisso que venho assumindo ao longo de minha carreira docente; que o coletivo da escola me acolhesse com receptividade; que atendesse estudantes com idades até 24 anos, surgindo então a necessidade da pesquisa ser realizada no turno diurno. Levando em conta a atual LDB, até essa faixa etária provavelmente encontraríamos alunos no ensino regular. O noturno possui outras especificidades e, assim, descartei a realização da investigação nesse turno, pelo menos nesse momento. Além disso, minha pesquisa de mestrado foi realizada com estudantes do noturno e agora pretendia ouvir estudantes do diurno.

Foi a partir destes critérios que cheguei à Escola Estadual Guimarães Rosa. Esclareço que com a perspectiva teórica adotada nesta tese, não faz diferença a escola a ser investigada, pois cada uma é vista como uma unidade singular.

2.3- Finalmente uma escola: negociações e definições

A escola é uma construção social imersa numa historicidade. É também constituída por um processo de lutas dos mais variados grupos para o processo de expansão do sistema público de ensino, conforme nos ensinam Ezpeleta e Rockwell (1989). Portanto, entender a escola implica uma construção teórica comprometida em conhecer os sujeitos que a compõem/freqüentam. A escola é o espaço de produção, criação e recriação de múltiplos saberes e identidades por meio das relações estabelecidas cotidianamente por aqueles que dão materialidade à sua existência.

Assim, tomando para investigação uma unidade escolar específica, o primeiro exercício do pesquisador é entender suas particularidades. Por isso, a compreensão do cotidiano da escola implica apreender analiticamente tudo o que conseguimos captar. Essa apreensão só é possível através do registro dos inúmeros acontecimentos que formam e dão vida à escola. Questionar o que parecia evidente foi um exercício constante durante a investigação e análise do cotidiano escolar, visto que o processo de compreensão do cotidiano é muito mais que o mero registro das ações dos sujeitos sociais que nela estão, mas a interpretação do observado.

Não podemos nos esquecer das subjetividades que impregnam o cotidiano. No interior da sala de aula, visões de mundo, valores e posições sociais são aprendidos. Essa aprendizagem não se dá da mesma maneira para todos os sujeitos, pois a vida cotidiana é caracterizada pela heterogeneidade (PAIS, 2003).

Por indicação de um estudante do curso de Física da UESB, cheguei à Escola Estadual Guimarães Rosa. O primeiro contato com a escola ocorreu no dia 27 de agosto de 2006. Inicialmente procurei pela diretora, mas ela não estava. Então, apresentei-me à vice-diretora, informando o objetivo da pesquisa e combinei de retornar no dia seguinte.

Hoje é meu primeiro dia na escola. Após tentar realizar a pesquisa em outra instituição e ter ouvido um “não” como resposta, decidi procurar esta escola. Daqui em diante irei denominá-la Escola Estadual Guimarães Rosa e atende a alunos do ensino fundamental de 5ª a 8ª série e ensino médio, em três turnos, sendo que no noturno a organização didático-pedagógica é diferenciada, atendendo a turmas da Educação de Jovens e Adultos.

A sensação de retornar à escola é muito interessante. De repente vejo-me envolto em um turbilhão de lembranças e sentimentos. É como se, voltando no tempo, me visse ali dando aulas, fazendo parte da instituição. Entrar no espaço da escola, agora sendo professor universitário, provocou de imediato a lembrança do tempo em que corria de uma escola pra outra e ainda fazia graduação noutra cidade.

No pátio, os estudantes conversam, brincam, fazem resenha uns com os outros... no corredor, professores dirigem-se para sua respectiva sala de aula, pois o sinal já tocou e assim a escola prossegue com seu ritmo próprio de funcionamento...

No portão, peço informações para o vigia e pergunto pela diretora. Ele conduz-me até a secretaria da escola. Sou bem recebido pela vice-diretora, que me encaminhou para conversar com a articuladora da área de Linguagens. É dia de AC dos professores e, por esse motivo, fiquei aguardando até as 15:30h, horário do recreio, para conversar com os docentes.

Chego à sala dos professores e dou uma rápida olhada a fim de familiarizar-me com o que nela há. Observo no mural um ofício circular de n.084/06, da Superintendência de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional, reforçando a importância da participação dos professores nas AC, destacando o seu caráter obrigatório de acordo a Lei 8261/02, o Estatuto do Magistério Público do Estado da Bahia.

A articuladora da área de Linguagens apresenta a escola para mim e demonstra interesse por minha pesquisa, além de falar um pouco de suas inquietações com os alunos.

Esse momento é interessante. Apesar de já estar acostumado com escolas, de atuar como professor desde 1995, o retorno a uma instituição de educação básica depois de um determinado tempo provoca um turbilhão de emoções, afinal, desde 2005 não trabalho diretamente como docente nessa modalidade de ensino.

O contato inicial com os professores foi tranquilo. Expliquei o que pretendo fazer. Toca o sinal e é hora das aulas reiniciarem. Fico sentado na sala dos professores, em meio a outros professores que não têm o quarto horário. Ainda estou meio sem jeito, tentando me estabelecer nesse espaço. Uma professora, que não estava na sala dos docentes no horário do recreio entra e me confunde com um estagiário. Segundo ela “ pensei que fosse um estagiário. Já ia pedir para assumir umas aulas”. Após esclarecimentos, tudo se acerta, acredito.

Como é dia de AC, alguns docentes preenchem o diário de classe e são bem comunicativos comigo, sempre indagando sobre o meu trabalho na universidade, já que anteriormente me apresentei como professor da UESB.

No fim da tarde fui apresentado à diretora da escola, que mostrou-se disponível para a realização da pesquisa na escola e de pronto colocou-se à disposição para quaisquer esclarecimentos. Também deixou-me à vontade quanto à utilização dos documentos da escola necessários à pesquisa. (Diário de campo-28 de agosto de 2006)

A rememoração do meu tempo de professor da escola de educação básica, no momento do contato com a Guimarães Rosa, fez-me lembrar do texto de Ferraço (2003), em que ao refletir sobre as pesquisas com o cotidiano, nos diz que “ estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida , de nossos ‘lugares’, tanto como alunosalunas que fomos quanto como professoresprofessoras que somos” (p.158).

Após esse contato inicial, combinei que retornaria no dia seguinte. O fato de ter encontrado uma escola disponível à realização da pesquisa tranqüilizou-me. A partir de agora deveria mergulhar em seu cotidiano, tentar captá-lo e interpretá-lo. E assim o fiz.

Levando em conta a singularidade presente em cada instituição escolar, os fragmentos aqui analisados fazem parte de uma escola específica, com cultura própria, conforme veremos em capítulo posterior deste trabalho¹³.

2.4-O Bairro de Diadorim

[...] O senhor tolere, isto é o sertão. Uns querem que não seja: que situado sertão é por os campos gerais e a fora a dentro, eles dizem, fim de rumo, terras altas, demais do Urucúia. (...) Lugar sertão se divulga: é onde os pastos carecem de fechos; onde um pode torar dez, quinze léguas, sem topar com casa de morador; (...) Enfim, cada um o que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães, é questão de opiniões... O sertão está em toda parte (GUIMARAES ROSA, 2006, p.7-8).

A Escola Estadual Guimarães Rosa localiza-se numa região próxima ao centro da cidade de Vitória da Conquista e, segundo a diretora do ano de 2006, recebe alunos dos bairros próximos e da periferia, sem contar com os alunos da “extensão”, esta localizada na zona rural do município¹⁴.

Diadorim é um bairro residencial, com algumas lojas comerciais. Fica próximo à rodovia federal que demarca a cidade. Há toda uma simbologia com essa rodovia,

¹³ No capítulo quatro apresentamos algumas cenas do cotidiano da escola investigada e fazemos uma discussão acerca da cultura escolar/cultura da escola.

¹⁴ Sobre a extensão, discorremos a respeito na seqüência deste capítulo da tese.

dividindo a cidade em dois espaços: o lado de lá, onde estão os bairros mais populares e o lado de cá, onde localizam-se os bairros das classes média e rica.

É um bairro antigo e tranqüilo. Não há áreas de lazer, como praças públicas, quadra esportiva. Em Diadorim só é possível encontrar barzinhos que na maioria das vezes vendem bebidas alcoólicas.

Os alunos, em todo o tempo de convivência, relataram-me que freqüentam outros bairros caso queiram fazer ginástica/musculação, ir a festas, dançar, etc. Este reduzido número de áreas de lazer estende-se a todo o município.

2.5-A Escola Estadual Guimarães Rosa

Quem viaja sem saber o que esperar da cidade que encontrará ao final do caminho, pergunta-se como será o palácio real, a caserna, o moinho, o teatro, o bazar. Em cada cidade do império, os edifícios são diferentes e dispostos de maneira desconhecida e lança o olhar em meio às cúpulas de pagode e clarabóias e celeiros, seguindo o traçado de canais hortos depósitos de lixo, logo distingue quais são os palácios dos príncipes, quais são os templos dos grandes sacerdotes, a taberna, a prisão, a zona. Assim -dizem alguns- confirma-se a hipótese de que cada pessoa tem em mente uma cidade feita exclusivamente de diferenças, uma cidade sem figuras e sem forma, preenchida pelas cidades particulares (Italo Calvino, As cidades invisíveis).

Foi mais ou menos assim que cheguei à EEGR. Perguntava-me o que lá encontraria, de que forma seria recebido, como eram os alunos e professores. Apesar de sempre ter trabalhado em escolas, era uma nova experiência que se iniciava para mim, pois para os sujeitos da instituição escolar eu era um outsider. Negociação e estabelecimento de confiança eram passos fundamentais para a realização da pesquisa. O tempo de convívio fez com que “a cidade sem figura e sem formas” do texto de Calvino fosse ganhando tonalidades, sentidos. Passei a me senti como parte integrante da escola, ponto ressaltado em vários momentos durante a observação, quer pelos docentes, quer pela direção.

A Guimarães Rosa tem origem com a construção da Rodovia Rio-Bahia, na década de 1970, segundo informações que coletei com os docentes mais antigos da escola. Inicialmente a instituição possuía outro nome. Nenhum dos docentes soube informar qual era esse nome. Na verdade, não há informações sobre o início da escola.

Um dos docentes me relatou que nos anos 1980 houve um incêndio e todos os documentos da escola foram queimados. Em um dos documentos consultados, verifiquei que inicialmente a denominação era grupo escolar. A partir dos anos 1980 a denominação passa a ser de colégio.

A escola funciona em três turnos, com uma equipe constituída, além dos professores, por uma diretora, três vice-diretoras, 3 coordenadores de área¹⁵, nove auxiliares de secretaria (3 para cada turno), dois porteiros (no turno vespertino não há porteiro e a abertura e fechamento do portão fica a cargo dos auxiliares de secretaria, da vice-direção ou de algum discente em horário vago), quatro merendeiras/serventes.¹⁶

O ensino médio é recente na escola. Data de 2001, de acordo com o PDE da instituição. Quanto aos docentes, todos têm formação em nível superior e alguns, especialização. No ano de 2006, a escola comportou 24 turmas¹⁷, distribuídas nos três turnos em que a instituição escolar funciona. Chama a atenção, nos resultados finais, o elevado índice de evasão e repetência em algumas séries, fato ressaltado no Plano de Desenvolvimento da Escola. De acordo com a ata de resultados finais desse ano, verificamos a seguinte configuração de alunos aprovados, reprovados e evadidos foi:

Quadro 1- Total de evasão, aprovação e repetência ano 2006

Evasão		Aprovação		Repetência	
EF	80	EF	145	EF	72
EM	112	EM	415	EM	101

Fonte: arquivos da Escola Estadual Guimarães Rosa. EF: ensino fundamental; EM: ensino médio.

¹⁵ O coordenador de área é um professor da escola escolhido entre seus pares e que exerce a função de coordenador da área. É uma função exclusiva do ensino médio. Essa atividade não retira o docente coordenador da sala de aula e não acrescenta nenhuma gratificação ao seu salário. É ele quem conduz as Atividades Coordenadas (AC) com os docentes da área, estas últimas definidas segundo as áreas elencadas pelo PCN do ensino médio.

¹⁶ Em boa parte das escolas estaduais as funções de merendeiras, serventes e porteiros são exercidas por funcionários contratados por meio do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), podendo atuar por um período máximo de quatro anos. Na Guimarães Rosa, as merendeiras acumulam também a função de serventes.

¹⁷ Aqui estamos trabalhando com o número de alunos matriculados.

Desse quadro, destacam-se algumas turmas no que tange principalmente à evasão e repetência: no ensino fundamental, as séries com maior número de evadidos são Fluxo¹⁸ 7^a./8^a., com 15 alunos e 5^a. e 6^a. séries, com 12 e 23, respectivamente. No ensino médio, a evasão concentra-se nas turmas de Aceleração Estágio III, na modalidade de EJA, oferecido no noturno. Em 2006, foram 06 turmas de Aceleração e apenas duas turmas de ensino médio regular.

A repetência no ensino fundamental concentra-se nas 5^a e 6^a série e no Fluxo Escolar. No ensino médio, o 1^o ano é a série com maior número de reprovados, com destaque para o 1^o A matutino, que de um total de 55 matriculados, teve 22 reprovados e 13 desistentes.

No ano de 2007 o número de alunos matriculados foi reduzido para 895 discentes. Ao mesmo tempo em que presenciei turmas muito cheias, como o 3^o ano vespertino, sendo este fato alvo de reclamações dos docentes, verifiquei também turmas com reduzido número de alunos, como o 1^o D e o fluxo vespertino, salas que apresentavam uma taxa de evasão altíssima.

Neste ano, verificamos os seguintes dados:

Quadro 2- Total de evasão, aprovação e repetência ano 2007

Evasão		Aprovação		Repetência	
EF	183	EF	170	EF	96
EM	113	EM	256	EM	77

Fonte: Arquivos da Escola Estadual Guimarães Rosa. EF: ensino fundamental; EM: ensino médio.

Em relação ao ano anterior, constatamos em 2007 um aumento demais de 30% no número de discentes que evadiram. Com relação à aprovação, também os dados de 2006 são superiores (560 contra 426 em 2007). O dado que manteve-se inalterado foi o de reprovação: 173 alunos nos dois anos em que estivemos na escola.

Verificando especificamente os dados do ensino médio, a taxa de evasão manteve-se praticamente inalterada. Já o índice de aprovação caiu substancialmente

¹⁸ O Fluxo Escolar é um programa integrante do Projeto Bahia e tem como objetivo a correção da alta taxa de distorção idade/série dos estudantes da rede estadual.

nos anos analisados e a taxa de repetência diminuiu. O noturno é o turno que apresenta o maior índice de evasão no ensino médio, fato já constatado por diversos pesquisadores desde os anos 1980.

Com relação às características da escola, ela é de médio porte, fica localizada na esquina de uma avenida bastante movimentada da cidade e faz fundo com outra escola estadual. Conta com 9 salas de aula. O prédio tem um aspecto antigo e parece não ter havido, quando de sua construção, preocupação com espaço para os alunos realizarem atividades extra-classe, bem como aulas de Educação Física. Essa, aliás, foi uma das reclamações da professora de Educação Física quando a entrevistamos:

Aqui é um pouco difícil: não tem material, nem espaço físico para a realização de atividades. Sempre trago os materiais da outra escola do município que eu trabalho. Isso é uma das coisas que mais dificultam meu trabalho.

Embora tenha ido à escola em seus três turnos, foi no vespertino que centrei minhas observações- realizadas entre agosto de 2006 e novembro de 2007. Por diversas vezes presenciei um índice considerável de aulas vagas, seja por falta ou por inexistência do professor, como foi o caso da disciplina Química para o 2º ano, em que os discentes ficaram dois bimestres sem docente.

Do ponto de vista físico, as salas de aula são amplas e comportam o número de discentes por turma. O espaço externo, no entanto, não é propício à realização de uma série de atividades, como as aulas de Educação Física ou a realização de atividades extra-classe.

Eu sempre dou uma aula teórica e às vezes trago os alunos para o pátio. Mas é muito ruim, não tem espaço, nem material e os alunos não participam das atividades. Poucos brincam porque depois eles têm que voltar para a sala. Geralmente são os meninos que jogam bola. Não dá pra fazer outra atividade. Se eu quiser armar uma rede de vôlei, não tem lugar. A gente improvisa amarrando na árvore. (Profa. Talita)

Um portão separa a entrada na escola do espaço da rua. Adentrando-o chegamos ao pátio e a um corredor, geralmente o local onde as crianças e jovens do ensino fundamental fazem suas brincadeiras. Neste corredor estão localizadas as salas da secretaria (logo no início), de aula (2), de informática, dos professores, um depósito de material (livros, cartolina, papéis diversos) e da direção.

A sala de informática possui alguns computadores, sendo que nem todos funcionam. Os estudantes não têm aula nessa sala por falta de máquina e espaço para todos. Geralmente utilizam-na para reuniões de área, planejamento dos professores, atendimento ao discente.

A sala dos professores é pequena. Possui um armário grande, com escaninho individual por docente, uma mesa no centro, um purificador de água, uma sofá e um banheiro. Por diversas vezes observei que nem todos os docentes vão à sala a eles destinada no momento do intervalo.

A diretora também possui uma sala específica, identificável por uma placa. É um espaço pequeno, com um computador, dois armários com os documentos da escola e alguns livros didáticos e de literatura, uma experimentoteca (para as aulas de Ciências, Biologia e Química). Quase não presenciei o uso da experimentoteca. Além da direção e da vice-direção, têm acesso a essa sala os discentes e docentes, pois quando precisam de algum material didático, pegam a chave do depósito com a direção. É nela também que os pais são recebidos.

As paredes estão sujas, rabiscadas pelos discentes, seja com desenhos, recados para os colegas, recadinhos de amor. Não há refeitório e a merenda é servida da seguinte forma: os alunos fazem fila na janela da cozinha e pegam o lanche. Quando usam copo ou prato, há um balde para que deixem o utensílio à medida que forem terminando. Muitos alunos compram o lanche na porta da escola, por meio de uma pequena abertura no portão, já que este não fica aberto durante o recreio.

Não há biblioteca. Durante uma das reuniões para discussão do Plano de Desenvolvimento da Escola, os docentes apontaram a necessidade de rever alguns espaços da escola, aproveitando-os melhor. Cogitou-se a cobertura de uma parte do pátio e a construção de uma arquibancada no mesmo, visando a realização de atividades didático-culturais e aproveitar uma sala vazia para o funcionamento da biblioteca.

2.6-Quem são os professores da Guimarães Rosa?

tudo quanto é nome (...) vai aqui, tudo quanto é vida também, sobretudo se atribulada, principalmente se miserável, já que não podemos falar-lhes da vida,

por tantas serem, ao menos deixemos os nomes escritos, (...), Alcino, Brás, Cristóvão, Daniel, Egas, Firmino, Geraldo, Horácio, Isidro, Juvino, Luiz, Marcolino, Nicanor, Onofre, Paulo, Quitério, Rufino, Sebastião, Tadeu, Ubaldo, Valério, Xavier, Zacarias, uma letra de cada um para todos ficarem representados

(José Saramago- Memorial do Convento)

Apresento a seguir o corpo docente da Escola Estadual Guimarães Rosa, formado por professore/as¹⁹ que trabalham nas classes do ensino fundamental e médio, nos três turnos de funcionamento da instituição.

O número de professoras é superior ao de professores, dado que está em sintonia com uma série de estudos²⁰ que apontam para uma presença maior de docentes do sexo feminino na educação básica, particularmente no ensino fundamental. No total, no ano de 2007 eram apenas 4 docentes do sexo masculino e docentes do sexo feminino.

O questionário aplicado possibilitou que os conhecêssemos um pouco mais. Estando em diferentes momentos de sua vida profissional, os docentes da Guimarães Rosa apresentam características que os aproximam dos estudos mais gerais sobre quem são os professores que trabalham na educação básica.

Da totalidade do/as docentes, entrevistamos²¹:

Talita: Graduada em Educação Física. Leciona Educação Física.

Esther: Graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia. Atualmente cursa Licenciatura em Letras Português/Inglês. Leciona as disciplinas de Inglês (ensino médio), Religião, Educação Física (ensino fundamental).

Max: Graduado em Matemática. Leciona Física.

Maria Joana: Graduada em Biologia, com especialização em Microbiologia. Leciona Biologia e Química.

Josi: Graduada em Matemática. Leciona Matemática.

¹⁹ Todos os nomes atribuídos aos docentes são fictícios e levaram em consideração a indicação de cada um/a dele/as.

²⁰ Ver para isso, os dados apresentados no livro *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

²¹ Todos os nomes atribuídos aos professore/as nesse trabalho, são fictícios.

Kátia: Graduada em Letras, com especialização em Língua Inglesa. Leciona Língua Portuguesa e Literatura.

Norma: Graduada em Matemática. Atualmente exerce a função de diretora da Guimarães Rosa.

Além desses professores, também entrevistamos dois docentes que não trabalham na Guimarães Rosa, mas que representaram a DIREC²²-20 na discussão/elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Médio, Luis e Renato.

Nas falas iniciais de alguns dos docentes entrevistados ficou demonstrado que o magistério não foi a primeira opção de trabalho. O ingresso na carreira docente aconteceu, por vezes, de forma alheia aos seus planos, mas no decorrer do exercício profissional ocorre o processo de aprendizado profissional da docência, conforme verificamos nos trechos abaixo:

A principio não foi escolha. Na cidade em que eu morava só tinha magistério e contabilidade. O curso de contabilidade era à noite e meus pais não iam me deixar estudar à noite e eu me identifiquei mais com o magistério. Daí eu pensei: "bem, vou fazer magistério e depois que eu tiver oportunidade eu saio e faço algum outro curso". Aí eu fiz magistério e depois gostando e depois surgiu na minha cidade os cursos adicionais e eu fiz o adicional em Língua Portuguesa. Depois de algum tempo me mudei para Conquista e cursei Pedagogia. Depois eu fiz Psicopedagogia e Magistério Superior. Hoje eu sou apaixonada pelo magistério. (Profa. Esther)

Não foi minha decisão ser professora. Quando eu fiz vestibular, eu fiz para Odonto, Fisioterapia, não pensava em fazer para seguir a carreira de magistério. Então eu passei em Biologia aqui na UESB. Quando eu passei, estava fazendo vestibular em Ilhéus para Biomedicina, mas hoje eu dou graças a Deus que eu fiz o curso de Biologia, porque eu gostei do curso e para mim foi bem melhor do que ter feito Biomedicina, que é uma área que não tem um campo específico; em relação ao trabalho é um pouco mais difícil. Então passei em Biologia, acostumei com a idéia. Eu gosto de ser professora. (Profa. Maria Joana)

Na fala de Esther aparece algo muito presente nos estudos sobre feminização do magistério: a profissão de professora ser a mais indicada para as mulheres,

²² Diretoria Regional de Educação. Na Bahia, como forma de descentralizar o trabalho com as diversas questões educacionais, o Estado foi dividido em DIRECs. A DIREC-20 está localizada em Vitória da Conquista e abrange municípios da Região Sudoeste.

principalmente as do interior, tendo em vista, dentre outros fatores, do curso ser oferecido no período diurno.

Já Maria Joana destaca a questão do emprego, pois foi seu curso de Licenciatura em Biologia que lhe possibilitou ser aprovada no concurso para docente. Em diversos momentos da pesquisa essa professora falou-me do seu desejo de realizar um curso na área de saúde.

Fazer outra formação em nível superior visando a redução da carga horária de trabalho em sala de aula e uma outra perspectiva profissional também esteve presente na entrevista com o professor Max:

Eu sou um pouco duvidoso. Eu não sei nem se eu continuo na educação por muito tempo porque se eu fizer um curso na área de Engenharia Civil é sujeito eu sair da educação. Eu posso trabalhar um turno só na educação e o restante, é fora da educação. Acho que antes valoriza-se muito mais a educação. Hoje você vê que os alunos(...) o comportamento em sala de aula já não é mais como antes, o interesse já não é mais o mesmo. Eu estou achando que se continuar desse jeito que está indo, futuramente muita gente que arrumar outra profissão que seja remunerada até do mesmo jeito que a educação; vai partir para o outro lado.

Com seus 25 anos em sala de aula, Max demonstra certa descrença no possível resultado de seu trabalho como educador junto aos discentes, ocasionado principalmente pela deterioração das condições objetivas de trabalho-aí incluindo as questões salariais- e pelo novo tipo de discente presente atualmente nos espaços escolares, segundo ele desinteressado. Na entrevista, mesmo reconhecendo que os tempos são outros, demonstrou saudosismo com relação ao interesse dos estudantes de outrora.

Eu já tenho 25 anos como professor e dá para observar ao longo do tempo como é que a educação mudou. Logo no início, quando comecei a trabalhar, dava gosto, tanto na disciplina do aluno quanto na aprendizagem. Eu acho que os alunos antigamente aprendiam muito mais. Hoje, devido ao desinteresse, eles acabam aprendendo menos. Se eles fossem interessados, aprenderiam bem mais porque hoje há muito mais oportunidade, recursos- internet, por exemplo- e antigamente não tinha nada.

Foi possível perceber que muitos docentes da escola parecem manter uma relação de desconfiança com a Secretaria Estadual de Educação. Por diversas vezes, durante a pesquisa de campo, registrei em meu diário atitudes de insatisfação com as

políticas governamentais. Ao mesmo tempo, percebi também apostas na possibilidade de um outro projeto educacional em virtude da mudança de governo.

No que tange aos documentos curriculares, o/as docentes, sempre que questionados, diziam desconhecer as Orientações Curriculares Estaduais. Alegavam conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas sem uma leitura detalhada deste documento curricular.

Eu não sei nada sobre essa reforma do Estado da Bahia, não. (Max)

Os de Biologia eu já li por causa da certificação²³. Eu já utilizei para planejar, mas não com frequência, só geralmente quando a gente vai fazer o plano anual. Na outra escola que eu trabalhei a gente tinha que usar os PCN. (Maria Joana)

Essas falas podem nos fazer pressupor algumas hipóteses: o fato dos PCN terem sido disponibilizados e enviados diretamente à residência dos docentes facilitou o seu conhecimento e conseqüente utilização; os cursos de formação docente e as provas de concursos públicos foram instrumentos que possibilitaram o conhecimento e a implementação da reforma curricular, tendo em vista que o conteúdo dos PCN eram estudados tanto nas universidades/faculdades, quanto nos cursos preparatórios para concursos docentes; a pouca divulgação das Orientações Estaduais junto às escolas dificultou (mas não impossibilitou) o seu processo de implementação nas práticas docentes.

Pode-se alegar que as Orientações Curriculares Estaduais (BAHIA, 2005) não foram devidamente conhecidas por conta da mudança na gestão do Governo. Não atribuo a esse fato o desconhecimento deste documento curricular que se propôs a efetuar uma reforma no ensino médio baiano porque sua publicação ocorreu em 2005 e o novo governo assumiu apenas em 2007.

Em conversa que tive com docentes de diferentes escolas estaduais, sempre ouvi daqueles que as Orientações não haviam chegado à escola aonde trabalham.

Mesmo com os professores não conhecendo o texto/documento curricular estadual, defendo, com base no referencial teórico adotado na presente tese (BALL,

²³ A certificação docente foi uma das medidas empregadas na reforma da educação efetuada na gestão do governador Paulo Souto e consistia na bonificação dos docentes por meio da aplicação de provas de conhecimentos específicos e de conhecimentos pedagógicos.

2001; 2006), que devido ao ciclo de políticas e à concepção da política como discurso, várias de suas orientações são reinterpretadas e praticadas cotidianamente nas escolas de ensino médio do Estado.

2.7-A extensão na zona rural: uma outra escola?

A Guimarães Rosa possui também uma extensão na zona rural do município. Esta é uma das “novidades” do Projeto Bahia. Devido ao elevado índice de alunos da zona rural e a precariedade de transporte, o Estado decidiu aproveitar espaços já existentes nas comunidades rurais e utilizá-los para aulas do ensino médio. Uma escola da rede responsabiliza-se pelo seu funcionamento e condução didático-pedagógica. Em Vitória da Conquista, há 11 extensões funcionando em diferentes povoados rurais.

São vários os problemas apresentados. Segundo um discente do 3º ano, que no ano de 2006 estudou em uma extensão de outra escola,

Eu vim pra cá porque no ano passado não aprendi nada. Não dava. Os professores não iam. A gente quase não teve aula. Em matemática mesmo ficamos sem professor durante duas unidades. Quando o professor chegou, deu um trabalho e essa foi a nota das três unidades. Agora quero ver se aprendo um pouco, por isso vim pra cá pra essa escola (Carlos).

Na extensão da Guimarães Rosa estão funcionando, no ano de 2007, turmas de 2º. e 3º. anos do ensino médio. Conheci alguns desses alunos durante uma reunião para a discussão do PDE e mostraram-se muito preocupados com a situação da extensão da escola.

A gente tá tendo problema com o transporte. Tem vez que não dá pra assistir aula porque o carro não passa. Então a gente queria ver o que a direção pode fazer (Milena).

O funcionamento dessa parte da escola é precário, visto que a diretora não dispõe de transporte para a localidade, não conta com funcionários em número suficiente e em conversas informais, relatou-me a dificuldade de adequar o horário à disponibilidade dos docentes. Diante das várias queixas que presenciei, fiquei a questionar: é a extensão na zona rural uma outra escola? Qual a relação desses alunos com a sede da escola localizada no perímetro urbano? O que dizem acerca dessa

experiência? Com esses e outros questionamentos, parti em busca de possíveis respostas.

Para uma das professoras:

Sobre o Urucúia, nem me fale. Tem três semanas que não há aulas lá. Toda hora é por causa de um problema. Eu fico com dó dos alunos. Eles são interessados, mas a gente vai fazer o quê? (Maria Joana)

Sobre essas dificuldades, Norma, a diretora, frisou na entrevista as dificuldades enfrentadas na extensão e revela que a burocracia estatal impede a efetivação do trabalho pedagógico.

O transporte de Urucúia é um problema sério. Esse mês todo tá sem aula. Todos os dias eu ligo, já enviei ofício, mas não foi resolvido. O aluno de Urucúia não entende isso, acha que eu tô aqui fazendo de contas. Todo dia eu tô ligando, mandando ofício. O aluno liga procurando uma resposta e eu não tenho uma resposta pra dá. Você fica numa situação chata com o aluno.

Nos próximos capítulos apresento a discussão dos contextos propostos por Ball.

CAPÍTULO 3

OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DE TEXTO: A REFORMA DO ESTADO DOS ANOS 1990 E AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Vivenciei o processo de reforma do ensino médio como discente e como docente. Muitos aspectos que naquele momento não faziam sentido para mim, hoje são compreendidos em outras relações sociais.

Assim, após caracterizar a abordagem teórica a partir da qual objetivo analisar a empiria para a tessitura desta tese, pretendo agora dialogar com alguns dos estudos realizados a partir da reforma dos anos 1990 na educação brasileira, a fim de compreender como os contextos de influência e de produção de textos produziram políticas de currículo em nosso país.

Neste momento, tenho em mente que

Reescrever um autor, apropriar-se dele, é vasculhar em suas formulações teóricas um ponto de encontro com nós mesmos, com aquilo que escolhemos como objeto, com aquilo em que nós investimos nossa vida, nosso trabalho, nosso pensamento; tem a ver com uma entrega, nossa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar, que assumimos como pesquisadores (FISCHER, 2005: 120).

Assim, apropriando-me da produção sobre a reforma do Estado, enfoco especificamente as alterações introduzidas por esse processo para o ensino médio na perspectiva do campo recontextualizador oficial (CRO), por meio da revisão de alguns estudos produzidos a partir de tal reforma.

3.1- O contexto de influência

A compreensão do discurso das políticas curriculares requer o entendimento do contexto das influências globais e internacionais no desenvolvimento local da política. De acordo com Ball (1998), os contextos global e local são mutuamente constituídos. A

migração de políticas entre diferentes nações não pode ser compreendida como transferência passiva entre os diversos países. Moreira (1990) e Moreira e Macedo (1999) já apontavam para a necessidade de compreender criticamente o conceito de transferência, pois “dadas as mudanças econômicas, políticas e culturais que reconfiguram o mundo em que hoje vivemos, o conceito deve necessariamente ser repensado para que possa continuar a iluminar as análises” (1999, p.14).

Ao adentrar os contextos nacionais via globalização, aqueles não são destruídos. O que ocorre é uma bricolagem, ou seja,

[...] empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros lugares, usando e melhorando abordagens locais tentadas e testadas, teorias ‘recicladas’ ou ‘reaproveitadas’, pesquisa, tendências e modas e por vezes um investimento em tudo aquilo que parece funcionar. A maior parte das políticas é frágil (...) e podem ser retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas no contexto da prática (BALL,2001, p.102).

Ball (1998) analisa as influências internacionais por meio das redes sociais e políticas que possibilitam a circulação das idéias, perceptíveis em livros, conferências, periódicos e por meio das agências multilaterais, como Banco Mundial, OCDE, CEPAL, UNESCO. Nos contextos locais essas orientações são sempre recontextualizadas.

O discurso sobre a reforma modifica-se conforme o período e o governo. Apesar de haver sempre elementos característicos da proposta de cada governo, há o retorno de determinados marcadores discursivos nas propostas, o que nos faz pressupor a existência/constituição de uma prática discursiva²⁴. Trago então alguns elementos sobre a reforma realizada em outros países que nos possibilitam fazer tal afirmativa.

Em Portugal as justificativas para as mudanças foram a melhoria da qualidade da educação, como nos diz Leite (2006,p.68): “... [as reformas] têm veiculado um discurso que sempre aponta para a concretização de processos curriculares anunciados como capazes de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos e alunas presentes nos espaços escolares”.

²⁴Para Foucault (2000, p.36) uma prática discursiva é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa”.

Na década de 1980, a política educacional instituiu uma reforma curricular que separou teoria e prática, decisores e executores, recorrendo a processos de planificação detalhada das ações para posteriormente controlar os processos do seu desenvolvimento (LEITE, 2006). Já na década de 1990, aprofunda-se o debate sobre práticas educacionais que estivessem atentas à diversidade cultural, instituindo o projeto de gestão flexível do currículo e apontando para novas concepções de educação, de currículo e de exercício profissional docente.

No Chile, o modelo neoliberal foi implantado sob a forma de laboratório, constituindo uma experiência inédita até esse momento na América Latina. Por meio de sua aplicação, o capitalismo construiu uma nova forma de expansão e acumulação. A liberdade de mercado e a abertura ao mercado externo foram os mecanismos básicos para consolidar a inserção do país no novo tipo de economia global. Segundo o Colégio de Professores, “este novo cenário favoreceu o processo de privatizações, que levou implícita a idéia de terminar com a relação empresarial do Estado e diminuir ao máximo seu tamanho, com o objetivo de buscar uma maior eficiência das empresas públicas e mais recursos para reduzir o déficit do setor público” (2005, p.287).

Na Argentina, a implementação da reforma, segundo a Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), aconteceu em escalas distintas: nacional e provincial. No nível nacional, se desenvolveram diferentes linhas de trabalho a fim de conduzir a implementação global. Um dos instrumentos utilizados foi a Revista Zona Educativa, publicação mensal (1996-1999) do Ministério da Educação, enviada diretamente às escolas de todo o país, em que se instala o discurso da qualidade da educação pela via da autonomia.

Para isso, são criados alguns concursos, como o professor do ano, se apontam as diferenças entre gestar e administrar e estimula-se que é possível fazer um boa gestão com poucos recursos.

A partir dos anos 1980, o Brasil começou a passar por um processo de mudanças, principalmente com o fim do regime militar e também com o movimento de luta em defesa da escola pública. É com a eleição do presidente Collor, em 1989, que presenciamos alterações significativas no aparelho estatal. Segundo Peroni (2003), o

processo de redefinição do papel do Estado inicia-se no período pós- segunda guerra mundial, em que o Estado capitalista passa a assumir novas obrigações. Com o crescimento da produção era necessário investimentos em capital fixo e condições de demanda de certa forma estáveis para que aquela fosse lucrativa. Assim, “as políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa, e tinham, ainda, o objetivo de garantir o pleno emprego”(p.22).

No entanto, o que se observa é o que denominado estado de bem-estar social keynesiano não se instala da mesma maneira em todos os países e mesmo onde ele estava mais desenvolvido, as negociações, principalmente as trabalhistas, não atingem a todos. O que fazer, então, diante de tal situação? Para tentar contornar a questão, o Estado tenta garantir o salário social (HARVEY, 1989).

De acordo com Harvey (1993), a crise aprofunda-se no período 1965/1973, pois o rigor dos compromissos do Estado nesse momento era imprescindível para a garantia de sua legitimidade e, concomitantemente, a rigidez da produção restringia a expansão na base fiscal para gastos públicos. Diante disso, a resposta encontrada para contornar a “crise” foi a política monetária. É nesse contexto que as corporações intensificam a competição por meio de novas formas de racionalização da produção, reestruturação e intensificação do controle do trabalho.

Todas as mudanças efetuadas no cenário político-econômico vão caracterizar o que Harvey (1993) denomina de acumulação flexível,

(...) marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (p.140).

3.2- O contexto de produção de textos na reforma educacional brasileira

No Brasil, a aproximação com o neoliberalismo inicia-se nos anos 1990, quando Fernando Collor assume a Presidência da República. Em seus discursos verificamos a

recorrência com que demonstra preocupação com a qualidade do ensino e o resgate da dívida social por meio da educação, apesar de não haver nenhuma proposta concreta para essa área. Mesmo tendo anunciado ações como o Projeto de Reconstrução Nacional, o Programa Setorial de Educação e o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, estas não lograram êxito devido à falta de coerência nas diretrizes governamentais (FRANÇA, 2002).

Com o impeachment de Collor e a chegada de Itamar Franco à presidência, verificamos um discurso de defesa do Estado Nacional, o que contribuiu, de certa forma, para desacelerar o ritmo das privatizações, sem, no entanto, impedir o avanço das articulações neoliberais. Com relação à educação, este governo elabora seu plano de ação a partir das determinações da Conferência Mundial de Educação para Todos²⁵. Com a assinatura da Declaração de Nova Delhi, em 1993, inicia-se a reformulação das políticas educacionais objetivando cumprir os compromissos assumidos com os organismos internacionais. Uma dessas ações foi o Plano Decenal de Educação para Todos, que, de acordo com França (2002, p.16)

Estimulou a municipalização do ensino fundamental, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, centralizou uma lista nacional de livros didáticos, incentivou programas de qualidade total na educação e a aquisição de equipamentos, buscando a modernização da escola, tais como antenas parabólicas, aparelhos de fax e TV, computadores, vídeos e livros, de forma a garantir a competitividade escolar.

O Plano também traçou metas e estratégias para cumprir os compromissos assumidos. Assim, fixou diretrizes para a profissionalização do magistério, a autonomia da escola, a qualidade do ensino fundamental, a equidade na distribuição dos recursos, evidenciando a força interventora dos organismos internacionais e as marcas do neoliberalismo na condução da política educacional em nosso país.

No governo FHC, a construção dos textos da política de reforma da educação brasileira inicia-se com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado

²⁵ Esta conferência é conhecida como Conferência de Jomtien, cidade da Tailândia que a sediou, em 1990, tendo como seus patrocinadores a UNESCO, o Banco Mundial, a UNESCO e o PNUD. Seu objetivo foi estabelecer consensos para servir de base para os planos decenais de educação, voltados principalmente para os países mais pobres e que foram signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos.

(MARE), em 1995. Segundo o documento do Ministério, a reforma do Estado deveria ser entendida dentro do processo de redefinição do seu papel, que de responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, passa a assumir a função de promotor e regulador desse desenvolvimento.

Para efetivar tal intento, a reforma do Estado valeu-se de três estratégias: privatização, publicização (transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta (BRESSER PEREIRA, 1997, p.7) e terceirização (processo de transferir, para o setor privado, serviços auxiliares ou de apoio).

Nesse período, a reforma de nosso sistema educacional foi justificada pelo Governo Federal como resultado da crise do Estado e não do capitalismo. Dentre suas principais características estão a racionalização dos recursos. Para Peroni (2003), a redefinição do papel do Estado na área de educação materializou-se através de dois movimentos: contradição Estado mínimo/Estado máximo, perceptível nos processos de centralização/descentralização; o conteúdo dos projetos de descentralização, sendo que a descentralização é tão somente do recurso.

O governo FHC ampliou o número de privatizações e fortaleceu a subordinação ao Fundo Monetário Internacional. Na educação, a regra é a mesma dos governos anteriores, mas agora regulamentada por meio de uma pedagogia jurídico-normativa para a condução das reformas e adequação aos padrões mundiais. Nesse bojo, há a aprovação de muitos documentos legais que posteriormente nortearam a condução das políticas educacionais, tais como regulamentos, decretos, destacando-se a Lei 9394/96, a Emenda Constitucional 14/96, que cria o FUNDEF e a Lei 9424/94, que o regulamenta. São implantadas ainda mudanças curriculares, com a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a introdução de sistemas nacionais de avaliação para todas as modalidades e níveis da educação nacional.

Nesse cenário, fica evidente que o processo de produção de políticas, como qualquer processo, envolve negociações, conflitos, interesses, que, de acordo com Ball (1994), também se dão na permeabilidade dos contextos de influência e de produção de textos.

É a partir desse quadro que todo o processo de alteração da política para o ensino médio foi produzido, materializado na elaboração de vários documentos produzidos. Tendo como eixos didático-metodológicos a interdisciplinaridade e a contextualização, o Ministério da Educação produziu uma série de textos: Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), PCN+, Diretrizes Curriculares Nacionais (1999) e Orientações Curriculares para o ensino médio (2006), este último já no governo Lula.

O discurso da política desenvolveu-se dentro do campo recontextualizador oficial (CRO) e em alguns momentos há uma permanente interação com o campo recontextualizador pedagógico (CRP), como veremos a seguir.

A garantia do acesso ao ensino médio está posta na Constituição de 1988, que prevê a progressiva expansão da sua obrigatoriedade e gratuidade. Também são definidas suas finalidades no texto constitucional: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparação básica para o trabalho; aprimoramento do educando como pessoa humana; possibilidade de articulação entre conhecimento teórico e prático de cada uma das disciplinas curriculares.

A reestruturação do ensino médio inicia-se com a divulgação, em 1998, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Guiomar Namó de Melo, a relatora das DCNEM, afirma que o documento sofreu influências do Seminário Internacional de Secretários Estaduais de Educação e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A análise da realidade de outros países mostrou a necessidade de reorganizar o ensino médio brasileiro, de acordo com o texto de Melo (BRASIL, 1999).

A finalidade das DCNEM é trazer o que está posto na LDB 9394/96 para o mais próximo possível da ação pedagógica, visando garantir uma formação nacional comum, tendo em vista a sua obrigatoriedade. No documento, o caráter atribuído ao ensino médio é o de formação geral do cidadão e do futuro trabalhador.

O atrelamento do ensino médio à economia e às transformações do capitalismo é facilmente identificável: “nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento

sustentável supõe desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho” (BRASIL, 1999, p.18).

Contextualização e interdisciplinaridade constituem o eixo em torno do qual as DCNEM propõem a organização curricular. A contextualização tem como foco a aplicação dos conteúdos, ou seja, “não apenas trazer a vida real para a sala de aula, mas criar as condições para que os alunos reexperienciem os eventos da vida real a partir de múltiplas perspectivas” (p.47).

De acordo com Lopes (2002) três interpretações de contextualização podem ser identificadas no documento: articulação do conhecimento escolar com o trabalho, a referência à questão da cidadania e a articulação dos saberes com a vida pessoal e cotidiana dos estudantes. A leitura das DCNEM possibilita constatar uma mescla de discursos, sendo a principal referência o da Psicologia. Segundo este documento, a concepção de aprendizagem fundamenta-se nas proposições de Piaget e Vygotsky.

Em 1999, o Governo Federal lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Sintonizado com as diretrizes emanadas da UNESCO via relatório Delors²⁶, os PCN estruturam-se em torno de quatro eixos: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver. Com base nessas premissas, propõe um currículo organizado numa base comum nacional e numa parte diversificada.

A base comum deve possibilitar que o estudante busque, gere e use a informação para solucionar problemas concretos (BRASIL, 1999). Ocupa 75% da carga horária e estrutura-se em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. As escolas, por meio de suas propostas pedagógicas, é que definirão os conteúdos a serem trabalhados em cada área a partir das competências e habilidades prescritas no PCNEM.

Competências e habilidades assumem um caráter central no discurso da reforma do ensino médio. Os conteúdos passam a ter menor importância em relação a elas. A

²⁶O relatório Delors foi publicado no Brasil pela Editora Cortez, com o título **Educação: um tesouro a descobrir**.

impressão é que a necessidade é de apenas uma mudança metodológica. Segundo Lopes,

... o currículo por competências se associa a uma perspectiva não-crítica de educação, sintonizada sobretudo com os processo de inserção social e de controle dos conteúdos a serem ensinados e, por conseguinte, de controle do trabalho docente. Se por um lado o currículo por competências tenta superar as limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista, por outro, permanece no contexto do eficientismo social. Ou seja, tem por base o princípio de que a educação deve se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida (2001, p.7-8).

A base de sustentação para o ensino médio nos PCN é formada por três fundamentos: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. A estética da sensibilidade é entendida como a capacidade do ser humano de criar, inventar, se emocionar, transformar; valoriza a delicadeza, a sutileza, a leveza.

Segundo os PCNEM, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira, assim como as formas de perceber e expressar as diferenças. A política da igualdade centra-se no reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania. Expressa-se na busca da equidade, no acesso à educação. O fortalecimento de uma outra forma de lidar com o público e o privado e a noção de protagonismo social são aspectos presentes na política da igualdade. Um de seus fundamentos é a estética da sensibilidade e deve buscar promover a igualdade entre desiguais.

A ética da identidade objetiva contribuir para que os indivíduos reconheçam as suas próprias identidades e a dos outros. Na Bahia, as Orientações Curriculares Estaduais, em consonância com a reforma nacional, também sinalizam para a importância do tratamento inclusivo com as diferenças que deve estar presente na escola, tendo em vista que “a escola pública possui papel relevante na construção de identidades na diversidade pela sua responsabilidade com a formação ética de crianças, jovens e adultos” (BAHIA, 2005, p.26).

Em 2002, novo documento foi lançado, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM+). Seu objetivo é aproximar o ensino de situações reais do cotidiano. Há indícios que o Governo Federal

constatou a pouca referência aos PCN pelos docentes em suas práticas pedagógicas e elaborou um documento com uma outra linguagem, visando seu emprego em sala de aula. Fato semelhante já havia acontecido com os PCN de Ensino Fundamental, o que oportunizou o programa PCN Em Ação.

Os PCNEM+ organizam o trabalho pedagógico em temas estruturadores, constituídos por competências e habilidades e considerando a vivência individual dos alunos e as relações sociais, sendo uma das maneiras de selecionar e organizar os conteúdos do ensino. Segundo o documento, os temas estruturadores “permitem o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos de forma articulada, em torno de um eixo central com objetos de estudo, conceitos, linguagens, habilidades e procedimentos próprios” (BRASIL, 2002, p.93). Também são propostas sugestões de organização do trabalho.

Mas o PCNEM+ enfatiza que além do trabalho com os temas estruturadores, é preciso contemplar diferentes ações pedagógicas, didáticas, culturais e sociais, contextualizadas historicamente. Há a defesa da realização de projetos disciplinares e interdisciplinares, com o objetivo de desenvolver nos alunos as competências previstas.

A partir de alguns seminários realizados no ano de 2004, um novo documento é lançado em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, formada por três volumes, um para cada área em que se estrutura a reforma do ensino médio. A justificativa para esta proposta é sua contribuição para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p.8).

Para cada uma das disciplinas do núcleo comum são apontados os objetivos, os conteúdos, as orientações pedagógicas e metodológicas. O foco nas competências e habilidades aparece agora com outro nome: eixos organizadores das atividades, no caso do volume de Linguagens, especificamente em Língua Portuguesa. No entanto, o

volume de Ciências Humanas, no caso de Filosofia apresenta as competências a serem desenvolvidas.

Verifico que há, nas Orientações do MEC, diferentes discursos para a organização do currículo em cada um dos volumes que a compõem. Levanto a hipótese que talvez isso deva-se às marcas de cada uma das comunidades disciplinares de origem dos consultores.

Observando atentamente os documentos da reforma educacional brasileira, é possível perceber a referência a reformas de outros países da América Latina e o emprego de dados quantitativos como justificativa para tal procedimento em nosso país. De acordo com os PCNEM (1999) “o Brasil, como os demais países da América Latina está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos (p.5).

Já as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio destacam que países como Argentina, Chile, México, Peru e Uruguai apresentam uma taxa de cobertura no ensino médio que é bem superior à brasileira, motivo pelo qual o país deveria efetuar uma reforma nesse nível de ensino que possibilitasse a redução dessa desigualdade no acesso ao ensino médio, pois sua “universalização é hoje considerada estratégica para a competitividade econômica e o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998). Esses elementos aqui destacados permitem afirmar a existência de uma circularidade existente as políticas desenvolvidas em diferentes países, ou seja, uma interrelação dos contextos de influência com o de produção de textos.

No Estado da Bahia, as Orientações Curriculares Estaduais, documento do campo recontextualizador oficial, trazem algumas marcas presentes nos documentos nacionais, tais como: a base de sustentação do ensino médio (fundamentos éticos, estéticos e políticos); os pressupostos para o novo currículo do ensino médio (identidade, diversidade, autonomia; interdisciplinaridade e contextualização); a concepção de um currículo por áreas, indicando a concepção destas, as disciplinas que a compõem, seus fundamentos e competências e habilidades.

Tomo como exemplo o documento estadual para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. A finalidade desta área é “promover o desenvolvimento de competências intelectuais, éticas e operativas, a partir da aprendizagem significativa dos conteúdos relacionados com as ações e os pensamentos por meio dos quais os indivíduos e a sociedade se constituem. (BAHIA, 2005,p.85). Há um destaque especial para a importância do respeito e da valorização da diversidade, visto que “o currículo escolar pode contribuir para elevar a auto-estima dos estudantes e professores negros e indígenas, contemplando os valores de sua identidade étnico-racial, no sentido de promover o conhecimento de suas origens e de valorizar sua cultura e religiosidade” (BAHIA, 2005, p.75).

As Orientações Curriculares Estaduais destacam que História, Geografia, Sociologia e Filosofia são as disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. A critério da escola, conteúdos de Economia, Psicologia, Antropologia, Política e Direito, fundamentais para a formação que se pretende promover, podem ou não ser dispostos em forma de disciplinas.

O documento dedicado às Ciências Humanas, após caracterizar cada uma das disciplinas que compõe esta área, apresenta as competências e habilidades da área quanto à: representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural. Em seguida, são apresentadas cada uma das disciplinas, bem como suas competências e habilidades.

Com relação à organização do currículo, há a indicação de que sejam desenvolvidos projetos, tomando-se como base para tal, a obra A organização do currículo por projetos de trabalho, dos espanhóis Hernández e Ventura. Segundo o documento, “ possível e desejável desenvolver projetos de intervenção, visando à construção de competências por meio do protagonismo juvenil. O que é mais decisivo é a problematização de situações significativas, ligadas aos contextos de vivência dos alunos” (BAHIA, 2005, p.87).

O documento aponta alguns problemas que podem suscitar o desenvolvimento de projetos: entender a apropriação social da água no Nordeste; entender porque existem países desenvolvidos e subdesenvolvidos; desenvolver o conceito de

alienação; analisar as condições de trabalho da população que reside no bairro onde a escola se encontra, dentre outros. Há também um exemplo de projeto interdisciplinar para a área a partir do tema “água”.

Os outros dois volumes das Orientações Curriculares Estaduais também destacam os projetos como importantes para a organização curricular e trazem exemplos destes. Analisando mais detalhadamente as Orientações, o documento da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias apresentam um diferencial com relação aos outros: os conhecimentos básicos divididos nas disciplinas que compõem a área são apresentados por meio de temas. De acordo com o documento, a opção por temas estruturadores é baseada nos PCN+, mas “essa não é a única maneira de organização dos conteúdos” (BAHIA, 2005, p.93). Aqui cabe uma pergunta: por que apenas essa área apresenta os conhecimentos considerados básicos de cada disciplina que a compõe?

Alguns textos e estudos acadêmicos também se propuseram a investigar a reforma para o ensino médio, tanto no Brasil como em outros países. Segundo Zibas (2002), a reforma do ensino médio chilena funcionou como vitrina para a América Latina. No Brasil, o modelo passou a ser divulgado no início dos anos 1990, principalmente por autores que viam na privatização a solução para a baixa qualidade do ensino público. Zibas aponta que a reforma chilena logrou alguns êxitos e não adotou medidas artificiais para acelerar o fluxo escolar, a exemplo da promoção automática não declarada, como aconteceu em alguns estados brasileiros. Outra diferença é que no Chile não houve primeiro uma reforma curricular, como no Brasil. Para a autora,

para os envolvidos na elaboração do projeto, tornou-se ponto de honra tentar conseguir, em primeiro lugar, o desenvolvimento de condições materiais, técnicas e psicossociais para que os professores e as escolas se abrissem de modo positivo para a discussão das modificações do currículo (p.246).

A reforma curricular não abandonou a estrutura organizada em disciplinas. No nosso caso, a proposta é de organização curricular por áreas, mesmo sem o necessário preparo dos docentes para isso, quer em sua formação inicial ou continuada. Com isso, não estou defendendo a rigidez de um currículo de coleção, mas chamando atenção

para as alterações que são necessárias inicialmente na formação do professor e também na organização dos cursos que os formam na universidade, ainda marcados, em sua maioria, por classificação, enquadramentos e compassamentos muito fortes.

Acerca da reforma nacional, há também análise de diversos pesquisadores, em forma de artigos, teses, dissertações. Em todos esses trabalhos, o foco está sempre na reforma do ensino médio. Alguns trazem uma discussão sobre as reformas do capitalismo, no bojo das quais as reformas educacionais foram gestadas, como é o caso das pesquisas de Zan (2005) e Piolli (2006); outros não fazem menção ao neoliberalismo.

Acredito que a abordagem do ciclo de política, tal como proposta por Ball, auxilia-nos exatamente a compreender os múltiplos fatores envolvidos na formulação de uma política educacional.

No Estado da Bahia, após consulta à base de dados da CAPES e ao site do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, não identifiquei nenhum trabalho que discuta as atuais políticas implementadas para o ensino médio e sua interpretação no contexto da prática em sala de aula. Dos trabalhos localizados sobre a política educacional baiana, o foco é na gestão, financiamento, as ações da Secretaria Estadual, conforme observamos nos trabalhos de Leite (2004) e Silva (2007), sempre trabalhando a partir do referencial marxista como matriz analítica.

3.3- Proposições curriculares oficiais para a educação básica no Estado da Bahia nos anos 1990

A Secretaria de Educação da Bahia foi criada pela Lei n.115, de 16/08/1895. Este Estado não tem uma tradição de produção de orientações curriculares, como é possível observar nos Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais, por exemplo.

No decorrer desses anos de existência, um dos primeiros levantamentos sobre a situação da educação no Estado foi realizado no governo de Luis Viana (1967-1971), tendo como secretário Luiz Navarro de Brito, por meio do Plano Integral de Educação e Cultura.

Um outro diagnóstico foi realizado no governo de Nilo Coelho- gestão de Joir Brasileiro à frente da Secretaria de Educação-, por meio do Plano Decenal de Educação do Estado da Bahia (PLANDEBA), encaminhado ao Conselho Estadual de Educação em 1990. Tendo como relator o professor Luiz Felipe Serpa, o PLANDEBA foi analisado e aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Estadual de Educação, no entanto, não chegou a ser aprovado no governo Nilo Coelho. Essa tarefa ficou para o governo de Antonio Carlos Magalhães (ACM), que não levou o Plano adiante.

No governo de ACM (1991-1994), cujo discurso era baseado na reconstrução-modernização do Estado, uma das primeiras medidas foi uma reforma administrativa implementada pela Lei 6074/1991, extinguindo algumas secretarias de Estado e reduzindo-as de 19 para 13. Além disso, reduziu cargos de comissão e órgãos da administração indireta.

A professora Dirlene Mendonça assumiu a Secretaria de Educação e Cultura (esta última incorporada à primeira pela Lei anteriormente citada). Neste período o governo estadual lança dois projetos: **Educação: caminho para a cidadania e Ação educar: qualidade, compromisso de todos**. Como frutos destes projetos, foram produzidos materiais com sugestões de conteúdos a serem enviados às escolas da rede estadual.

Mesmo estando explícita no material a idéia de que os projetos acima citados se tratavam de sugestões de conteúdos, o caráter de um currículo oficial prescrito presente no documento é evidente, tendo em vista que foi produzido por um órgão oficial do Governo do Estado, isto é o CRO e, por isso mesmo, repleto de intencionalidades.

Observando os dados do Censo de 1992 e do Anuário Estatístico do Brasil de 1993, pressuponho que o lançamento dos referidos guias curriculares objetivaram, por parte do Governo Estadual, resolver os graves problemas enfrentados pela educação do Estado naquele período: taxa de analfabetismo na população de 5 anos ou mais em torno de 41%; na população de 15 anos e mais, taxa de analfabetismo de 35,2%, o que correspondia a mais de 2,5 milhões de analfabetos, sendo que mais da metade

localizada na zona rural²⁷; escolarização bruta no ensino fundamental de 85,8%, mas apenas 24,6% de escolarização líquida, o que aponta para um alto índice de distorção idade-série; taxa bruta²⁸ de escolarização no ensino médio de 25,1% e de apenas 7,1% de taxa líquida. Com relação à formação de professores²⁹, no início dos anos 1990 na rede estadual temos os seguintes dados: 23,1% sem formação de nível médio; 56,5% com formação de nível médio no curso de magistério e 13,1% com formação em nível superior (licenciatura).

A partir de 1992, a Secretaria Estadual de Educação contrata a assessoria de professores de diferentes universidades brasileiras³⁰ para a elaboração de diretrizes curriculares para a educação no Estado. A primeira diretriz foi para a Educação Infantil. Na seqüência, foram produzidas diretrizes para o Ensino Médio propedêutico, o Ensino Médio Normal, para os cursos técnicos de Contabilidade, Mecânica e Agropecuária e diretrizes pedagógicas para o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série e Educação de Jovens e Adultos.

Estas diretrizes eram utilizadas pelos docentes para a elaboração do planejamento de suas atividades. Mesmo com o fim do governo de ACM, os professores continuaram a utilizá-las. Lembro-me que no período em que trabalhei

²⁷ Mesmo com projetos de alfabetização e escolarização para jovens e adultos, a exemplo do Aja Bahia, implantado na gestão do governador Paulo Souto, o índice de analfabetismo no Estado da Bahia permanece o mais alto do país. Dados divulgados pela Secretaria Estadual de Educação apontam que são 2.07 milhões de analfabetos, o que representa uma taxa de 18,8% da população acima de 15 anos. Uma das medidas adotadas pelo atual governo foi a criação do programa Todos pela Alfabetização (TOPA), que tem sido alvo de uma série de críticas, principalmente no que diz respeito à formação dos alfabetizadores e às condições de trabalho destes, bem como aos resultados apresentados na primeira etapa do programa.

²⁸ De acordo com o Dicionário de Indicadores Educacionais do MEC/INEP (2004), a taxa bruta de escolarização relaciona-se ao percentual de matrículas totais em certo nível ou etapa de ensino em relação à população na faixa correta. Já a taxa líquida, diz respeito ao percentual de pessoas matriculadas em determinado nível ou etapa de ensino na idade ou faixa etária adequada a esse nível em relação com a população da faixa de idade adequada ao mesmo nível de ensino.

²⁹ Dados recentes do Governo do Estado apontam que de um total de 58.421 docentes da rede estadual, 64,62% têm curso superior e do total de 30,75% com formação em nível médio, um número significativo está inserido em programas de formação de nível superior (BAHIA, SEC, 2007).

³⁰ Pela leitura dos documentos, não é possível perceber nenhuma parceria institucional entre o Governo do Estado e as universidades, apesar da menção de nomes de docentes universitários que podem ter sido contratados individualmente para assessoria da SEC.

como professor de 1ª a 4ª. séries (1995-1997) utilizávamos as orientações curriculares como orientadoras do planejamento na escola.

O projeto “**Educação: caminho para a construção da cidadania**”, elaborado pela Secretaria de Educação, efetivou-se, em 1993, por meio do lançamento de livros contendo os conteúdos programáticos para o Ensino Fundamental e Médio. Segundo a secretária Dirlene Mendonça (1993, p.5):

Este trabalho foi produzido para o uso diário da prática pedagógica, dos professores e dos alunos, que deverão ter clareza dos seus objetivos, das intenções do processo educacional, desencadeado pelas escolas através do trabalho pedagógico das diversas disciplinas.

O documento estava assim organizado: “para que estudar”, parte que contém os objetivos; “o que estudar”, com os conteúdos a serem trabalhados e “fontes de estudo”, que relaciona referências de estudo para os docentes. Como estratégia de divulgação da proposta curricular, a Secretaria de Educação enviou as “sugestões curriculares” para as escolas da rede, fato que pode ser um dos responsáveis por sua vigência até o fim dos anos 1990 em boa parte das escolas estaduais.

Em 1995, assume a direção do Estado o vice-governador do governo anterior, Paulo Souto. Em seu discurso de posse³¹, o então governador dá a entender que sua administração dará continuidade ao trabalho iniciado no governo anterior. No entanto, podemos entender essa estratégia hoje como uma jogada de marketing, pois o governo Paulo Souto efetuou uma reforma no gerenciamento do Estado no que diz respeito ao desenvolvimento econômico e social, por meio de uma revisão de suas responsabilidades. Este fato pode ser observado por meio da Lei n.6812/1995, que criou a Secretaria de Cultura e Turismo e introduziu modificações na estrutura gerencial da administração pública; a criação da CODES³² (Coordenação de Educação Superior) na estrutura da Secretaria de Educação; o Programa Estadual de Desestatização; a terceirização; o Programa Estadual de incentivo às organizações sociais e mecanismos de controle dos serviços públicos.

³¹Discurso publicado no Diário Oficial, Salvador, ano LXXIX, n. 15824, em 02 de janeiro de 1995, p.03.

³²No período anterior, a Educação superior estava vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia.

Para a Secretaria de Educação é indicado o nome do administrador Edílson Freire, que havia sido secretário de Administração no governo anterior e fora o responsável pelos principais ajustes no aparelho administrativo do Estado. A melhoria da qualidade da educação baiana, por meio de um outro modelo de escola, era o foco do discurso de Freire e para isso três eram as metas estabelecidas para o quadriênio 1995-1998: universalização do ensino público, assegurando o equilíbrio entre oferta e demanda de vagas no ensino fundamental e médio; reestruturação da educação da zona rural por meio da criação de escolas agrotécnicas e centros rurais de ensino; integração escola-comunidade.

Em sua gestão o lema era “educação com qualidade, um compromisso de todos”, mas vamos perceber, na efetivação de seus programas, apenas a indicação de ações pontuais e localizadas. Não identificamos nenhum documento que faça referência a um projeto/programa de educação dessa gestão publicado pela Secretaria de Educação no período.

Com relação ao currículo, também não localizamos documentos que façam menção direta ou indireta a uma proposta curricular oficial, tal como a gestão anterior. É só com o retorno de Paulo Souto ao governo do Estado, no período (2003-2006), que identificamos uma outra proposta de reforma curricular, como veremos no próximo item desta tese.

3.4- A proposta de reforma do ensino médio no Estado da Bahia nos anos 2000 e o contexto de definição de textos

Tomando como base a reforma do ensino médio desenvolvida pelo Governo Federal, o Estado da Bahia também elaborou diretrizes curriculares para esta modalidade da escolarização. O interessante é que apenas o ensino médio contou com orientações curriculares estaduais. Em épocas anteriores, somente o ensino fundamental dispunha de matrizes curriculares elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação.

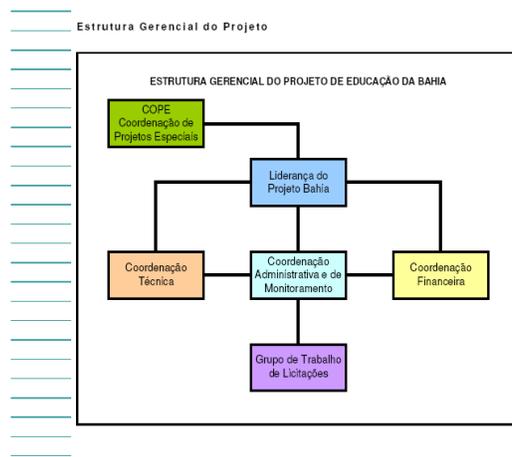
A elaboração das Orientações Curriculares faz parte de um projeto maior, denominado Projeto de Educação do Estado da Bahia, configurado em um conjunto de documentos divulgados pelas Secretarias de Educação e de Planejamento do Estado (BAHIA 2004, 2005 e 2006), além do relatório do Banco Mundial (2003).

O Projeto Bahia constitui-se de acordos de financiamento resultantes da negociação da Secretaria Estadual de Educação com o Banco Mundial, no final dos anos 1990. Sua elaboração previu o desenvolvimento dos acordos em duas fases: 2001 a 2003 (fase I) e 2003 a 2006(fase II). O Acordo de Empréstimo número 4592-BR foi assinado com o Banco Mundial em 12 de fevereiro de 2001.

Seu objetivo era promover a melhoria do ensino por intermédio do fortalecimento das escolas e das instituições responsáveis por elas, em consonância com uma nova realidade e tendências decorrentes da implantação do Fundef; do processo de municipalização das escolas fundamentais estaduais; e da prioridade dada ao fortalecimento da gestão educacional nos níveis estadual, regional e da própria escola.

O gerenciamento do Projeto ficou sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação. Em 1999, com a reforma da Secretaria, criou-se a COPE-Coordenação de Projetos Educacionais- unidade gestora responsável pelos projetos financiados com recursos externos.

A estrutura gerencial do Projeto ficou assim constituída:



Fonte: Bahia (2004).

As ações do Projeto estruturaram-se em componentes e sub-componentes, conforme descritos abaixo (BAHIA, 2004):

a) **Componente 1:** Melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio.

Sub-componentes: melhoria da qualidade do ensino fundamental;
melhoria da qualidade do ensino médio;
melhoria da qualidade do ensino em comunidades indígenas.

b) **Componente 2:** Ampliação do acesso ao ensino médio.

Sub-componente: ampliação da rede estadual de ensino médio.

c) **Componente 3:** Fortalecimento da gestão educacional.

Sub-componentes: autonomia financeira plena para o ensino médio;
avaliação da rede pública;
avaliação e monitoramento do projeto;
certificação ocupacional de profissionais da educação.

Para cada um dos componentes estavam previstas a quantidade de escolas, alunos e municípios a serem atendidos. Previu-se também o valor a ser empregado entre os anos de 2003 a 2006. O Governo do Estado também destacou quais as premissas importantes para a elaboração do Projeto. Para o ensino médio elas foram: continuidade da política de prioridade da educação do Estado; política efetiva de atração de recursos qualificados para o magistério.

Trabalhei numa escola rede estadual que depois foi municipalizada e não percebi prioridade do Estado com o ensino médio. Pelo contrário, em 1998, na gestão do então secretário Edílson Freire, devido ao elevado índice de reprovação, houve um projeto denominado **Escola nas Férias**, com aulas durante um mês, cujo objetivo era a aprovação de todos os discentes então reprovados, principalmente os do ensino médio. Na época não sabíamos o porquê de tal atitude por parte do Governo Estadual. Hoje percebo que tal proposta, na verdade, era tão somente o cumprimento das metas previstas nos acordos internacionais assinados pelo Estado³³.

³³ Desde os anos 1970 temos projetos sociais desenvolvidos com apoio financeiro de organismos internacionais, particularmente o Banco Mundial, no Estado da Bahia. Dentre esses projetos

Em 2001 foi implantado o Projeto de Aceleração do Ensino Médio, com a proposta de conclusão dessa etapa em dois anos, no período noturno. A organização curricular estava organizada de forma que no primeiro ano os estudantes tinham aulas das disciplinas de linguagem e ciências humanas e no segundo, exatas e biológicas. Esta, aliás, é a organização que persiste até hoje.

Cada componente anteriormente abordado contou também com ações e indicadores de verificação do seu alcance, todos baseados na quantidade de alunos, escolas e municípios atendidos. Previu-se também a realização de provas a cada dois anos para avaliar os resultados do Projeto no que tange à qualidade do ensino.

A justificativa para a elaboração das Orientações Curriculares Estaduais, composta por três volumes- um para cada uma das áreas propostas pelo MEC- é que seguindo a reforma nacional, os Estados federados também podem adotar propostas curriculares. De acordo com a parte geral do referido documento, sua elaboração

Constitui-se um processo de construção coletiva, um grande mutirão, que mobilizou 1174 professores de 33 Diretorias Regionais de Educação, técnicos da Secretaria de Educação, especialistas das três áreas do conhecimento que estruturam o currículo do Ensino Médio, agregando 82 unidades escolares da Rede Estadual (BAHIA, 2005, p.13).

No entanto, conversando com vários deles, inclusive das escolas mencionadas como aquelas que estiveram presentes na discussão, nenhum deles soube informar sobre os encontros realizados para a elaboração das orientações curriculares. Estas conversas, contudo, foram importantes para a identificação de dois professores que representaram a DIREC-20 na discussão do documento em Salvador, no ano de 2004: Luis (entrevistado em 10 de fevereiro de 2008, na escola onde trabalha) e Renato (entrevistado em 1 de fevereiro de 2008, em sua residência).

Segundo estes professores, assim ocorreu o processo de discussão das Orientações Curriculares

Tudo já veio pronto para os professores lerem, discutir e fazer contribuição. Não teve muita contribuição, primeiro porque não foi um processo construído coletivamente para que as pessoas pudessem participar. Já veio pronto e as

destacam-se o EDURURAL e o Pólo Nordeste (para construção de escolas). Nesse período (1995-1998) estava em fase de execução o Projeto Nordeste. Para maiores detalhes, ver o trabalho de Machado (2001).

pessoas só liam, aprovavam e encaminhavam. Não houve uma discussão do documento: “primeiro vamos ver quais são as necessidades do professor”. O documento já veio elaborado por Salvador e o professor leu e encaminhou de volta. Depois compactaram tudo numa conferência e nessa conferência a gente fez parte da discussão, votamos algumas coisas, mas na perspectiva de que o documento já estava elaborado, ouviu todo mundo, mas já estavam com o texto pronto. (Luis)

A primeira coisa que eu acho importante é a manobra que tentaram fazer no processo de construção dessas Orientações. De início, teve uma reunião no Colégio Modelo com representantes da região e nesse espaço cada sala, que era por área, tinha um técnico da Secretaria que tentava indicar quem seria o representante por disciplina. Na sala que eu estava eu comecei a questionar uma série de situações que a gente vivenciava e a turma acabou me indicando para ser representante e a técnica da Secretaria fez de tudo para eu não ir ao encontro que iria acontecer em Salvador. Na verdade, Conquista sempre ficou à margem de qualquer construção, ora por conta da disputa política, porque Conquista se enquadra como um espaço da esquerda frente ao carlismo, contrapondo-se sempre ao carlismo. Ao longo do tempo sempre se manteve essa disputa. Por outro lado, esse é um processo interno de categoria; Conquista nunca se dobrou ao sindicato (APLB) e essa construção eu me lembro que teve um processo anterior às Orientações Curriculares, que era as audiências públicas e a nossa região foi a única que não fez as audiências, que deveria envolver a sociedade civil, os sindicatos, professores e Conquista ficou de fora exatamente pela posição política estabelecida frente ao sindicato, sempre em oposição a essa direção extremamente complicada que nós temos. A própria APLB foi quem acabou destruindo a participação de Conquista nesse processo. (Renato)

A tão propalada participação democrática presente no documento que institui as Orientações Curriculares, pela fala dos dois docentes acima, precisa ser no mínimo relativizada.

A leitura dos documentos da reforma estadual possibilita apontar nestes algumas marcas da reforma nacional para o ensino médio: a organização curricular por competências e habilidades; a proposição de temas estruturadores no documento relativo à área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, item que também está presente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Estas assim definem os temas estruturadores: “têm a função de ajudar o professor a organizar suas ações pedagógicas, configurando-se como meios para atingir os objetivos do projeto pedagógico da escola, e não como objetivos em si” (BRASIL, 2006, p.21). Já as Orientações Curriculares Estaduais trazem explicitamente a referência ao documento nacional: “(...) a extensa lista de Física pode ser

apresentada na forma de temas estruturadores, como sugeridos nos PCN+, entendendo que essa não é a única maneira de organização dos conteúdos” (BAHIA, 2005, p.93).

Os temas estruturadores presentes nas disciplinas que compõem a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias são exatamente os mesmos tanto no documento nacional quanto no estadual, embora a publicação destes documentos seja de anos diferentes (BRASIL, 2006; BAHIA, 2005).

Como em qualquer processo de reforma curricular, as relações de poder e a luta para definir as normas que orientariam a organização curricular também se fizeram presentes no processo de produção das Orientações Curriculares Estaduais, conforme relatam os docentes a seguir:

Esse processo foi extremamente irreal, pois o tempo todo a Secretaria de Educação estava conduzindo o processo, deu para perceber isso. As próprias pessoas que estavam lá comungavam com as diretrizes ou as propostas de indicação da Secretaria. É claro que por conta do corporativismo da categoria, algumas questões eram apresentadas, mas logo eram abarcadas; apenas 3 ou 4 se contrapunham ao que estava acontecendo. O processo de formação do grupo para apresentar foi extremamente conturbado, todo manipulado pela própria Secretaria. Os técnicos são bastante... eu não diria que eles são habilidosos, mas contam muito com a desinformação do próprio professor. Como a discussão era fazer uma construção coletiva, eles tendenciavam mas não poderiam determinar. Então houve o confronto. (Renato)

Em Salvador eles abriam a plenária para discutir os temas que eram colocados. A gente colocava nossa opinião, o que havia sido discutido, mas a mesa votava absolutamente tudo. Tudo que era colocado, o pessoal da mesa falava que ia servir como apoio para a organização do documento. Depois era aprovado nas assembléias; o pessoal votava e encaminhava o processo para as colocações que eles faziam. A incorporação de tudo aquilo que a gente falou no texto, eu não saberia lhe dizer se houve ou não. (Luis)

Pelos depoimentos acima, é possível perceber que Renato apresenta, com maiores detalhes do que Luis, o processo que culminou com a aprovação das Orientações Curriculares. O interesse do Governo Estadual em aprovar as Orientações deve-se, entre outros, à necessidade de cumprimento do acordo assinado com o Banco Mundial por meio do Projeto Bahia, o que demandaria toda uma estratégia de trabalho para sua elaboração e posterior aprovação.

Com relação ao documento curricular produzido ao final das discussões, os docentes assim se posicionam:

As Orientações Curriculares da Bahia é um documento que não chegou ainda às mãos do professor, quer dizer, algumas escolas receberam, mas ainda não houve uma discussão, uma leitura para que o professor compreenda o que é o documento. Aqui na escola mesmo a gente recebeu, mas ainda não fez a devida leitura. Na parte de História, por exemplo, que é da minha área, eu li rapidamente. É um documento bonito, organizado. (Luis)

Eu me lembro que teve uma discussão extremamente complicada para a nossa categoria que foi da atividade complementar (AC), porque em todas as audiências que ocorreram nas regionais os professores, junto com a sociedade civil que participou, eles reconheceram a necessidade de ampliação da carga horária do professor para estudo, planejamento, etc. No entanto, a Secretaria colocou isso como um tópico muito solto e tentou construir a imagem de que as atividades complementares não funcionam nas escolas. A Secretaria utilizou até algumas falas de professores para tentar mostrar que não havia necessidade das AC; o professor teria que ter 20h em sala de aula. Isso gerou uma polêmica muito grande e inclusive nós já estávamos preparados para ceder neste ponto para outro e deu para verificar que a construção anterior, que teve um questionário que foi enviado para as escolas e os diretores daquela época fizeram questão de passar nas AC, tentando fazer uma avaliação sobre o processo. (Renato)

Novamente é possível perceber os embates internos ocorridos no processo de construção do texto da política e verificar que as Orientações Curriculares não chegaram ao conhecimento de boa parte do professorado. Levanto a hipótese que talvez uma das razões para isso seja o fato do documento ter sido produzido no final do Governo Paulo Souto (2005) e, como no ano seguinte era época do período eleitoral, as Orientações não foram devidamente conhecidas e discutidas. Constatei que algumas escolas sequer receberam este documento curricular.

Em seu interior, as Orientações Curriculares Estaduais apontam o elevado número de estudantes em distorção idade/série e também os altos índices de evasão e repetência existentes no Estado e que se constituem como entraves à educação de qualidade. Este mesmo ponto apareceu durante a entrevista realizada com o professor Renato, que assim relata como se deu a discussão da temática quando da elaboração das Orientações:

Nós temos um problema sério na escola que é a evasão, que envolve uma série de fatores e o que a Secretaria colocava sobre a evasão era tentando encontrar culpados e a pergunta era: qual a responsabilidade do professor na evasão escolar?, mas nunca perguntava sobre o poder público, o Estado, que obrigatoriamente é o promotor dessa educação e até mesmo verificar porque existe essa evasão. A evasão e a repetência foram os dois focos centrais desse processo; o tempo foi falado desses problemas, mas sem destacar as causas verdadeiras disso, sempre se remetendo ao professor como responsável por

isso. É preciso lembrar que não existe coordenação. O processo de construção das Orientações Curriculares foi extremamente tendencioso, apesar que numa finalização é possível notar alguns avanços. (Renato)

A estrutura das Orientações Estaduais está assim constituída: 3 volumes; uma parte geral presente em todos eles, em que se informam os fundamentos e perspectivas para o trabalho com o ensino médio e um documento por área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Tais orientações fazem parte de um conjunto de medidas que visam à reforma do ensino médio e não apenas uma simples mudança na prática docente.

Reafirmando essa constatação, valho-me da contribuição de Popkewitz (1997). Para este autor, reforma e mudança apresentam significados diversos. A reforma faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público, enquanto a mudança refere-se ao confronto entre rupturas com o passado e com o que parece estável e “natural” em nossa vida social.

Como documento curricular, as Orientações convocam as escolas a adotarem um currículo flexível, comprometida com a proposição de situações de aprendizagem diferenciadas, que respeite as diferenças e escute as várias vozes (BAHIA, 2005).

A elaboração do currículo pelas escolas “deve partir da constatação de que os jovens e os adolescentes que freqüentam as escolas são pessoas que nas suas práticas sociais cotidianas interagem em processos de comunicação, com a cultura e com a sociedade” (BAHIA, 2005, p.36).

No entanto, a participação das unidades escolares no processo de construção do documento curricular é assim descrito pelo professor Renato:

A questão dessa construção é muito de papel. Daqui da escola fomos três professores que participamos, um de cada área. Nós não tivemos tempo hábil para discussão; tínhamos duas semanas para discutir e depois teríamos que ir para Salvador e o documento era muito extenso, envolvia fazer um diagnóstico da educação que você não faz de um dia para outro. Se você perguntar para os professores quais os problemas da educação, ele vai elencar uma série de fatores isolados que quando agrupados, a gente chega na questão administrativa. Efetivamente nós não pensamos em realizar seminário em Conquista para discutir todas as escolas, para a gente levar uma posição da cidade para a reunião em Salvador. Nós tivemos várias dificuldades do ponto de vista administrativo: escola que não dispunha de tempo, o cumprimento dos

200 dias letivos, que impossibilitava a reunião dos professores e tudo isso para não permitir que se fizesse um diagnóstico verdadeiro, porque se a gente analisar, não precisa fazer muita coisa para detectar uma série de problemas que tinha anteriormente e continua nesse (governo), eu diria que de forma acentuada, alguns são fáceis de resolver, mas depende de uma ação administrativa. E aí nós temos interesses diversos; vejo que é possível melhorar a escola, no entanto, o pessoal tende a manter do jeito que está porque é melhor para controlar.

A opção por um currículo por áreas justifica-se, de acordo com as Orientações porque “resulta do entendimento de que essa organização pode facilitar a construção do conhecimento de forma a torná-la mais próxima de sua inteireza, o que descarta um currículo fragmentado” (BAHIA, 2005, p.37).

Verifiquei que a idéia, expressa no documento, reitera um currículo sem fortes fronteiras disciplinares. Parte-se do pressuposto que a organização em áreas, aliada à interdisciplinaridade, teria como resultado classificação e enquadramento fracos, por isso, “assegurar esse entendimento só é possível se a comunidade escolar adotar uma metodologia que legitime os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização” (idem, p.37).

Com relação à prática pedagógica, a proposta é que o currículo seja organizado por projetos.

A idéia é de que recursos como esses possam favorecer um processo de aprendizagem vinculado ao mundo de fora da escola, oferecendo uma alternativa para a aproximação entre o conhecimento escolar e as práticas sociais, o que, certamente, possibilitaria uma ampliação da representação da realidade trazida pelo estudante e, ao mesmo tempo, desafiaria o professor para uma atitude de investigação frente ao conhecimento (p.43).

Argumento que as Orientações Estaduais, enquanto documento do campo recontextualizador oficial, vale-se de uma estratégia, aliás, prática comum nos documentos das políticas curriculares³⁴: trazer o discurso de docentes que foram consultados durante sua elaboração. Certamente essa é uma das maneiras

³⁴ Na pesquisa que resultou na elaboração de sua tese de doutorado, Edna Abreu Barreto (2008), ao investigar a política curricular implantada pela Escola Cabana no período de 1997-2004, também verifica o recurso ao discurso dos docentes como forma de legitimar o texto político.

encontradas pelo CRO para que os professores não vejam o documento como uma imposição governamental, mas um processo de negociação e diálogo.

Tendo como orientador o trabalho de Bernstein (1996,1998), argumento que as Orientações Curriculares Estaduais pretendem a passagem de uma pedagogia visível para uma pedagogia invisível, na medida em que reiteradamente o aluno aparece como o foco do processo de ensino-aprendizagem e que não há um padrão de desempenho externo a ser atingido pelo/as discentes.

Outro componente do Projeto Bahia e com fortes repercussões na organização curricular e na formação foi a certificação de professores. Em 1999, o Governo do Estado estabeleceu as bases da certificação ocupacional. Inicialmente, em 2001, só os diretores foram avaliados. Em 2004 outras funções foram incluídas no processo, como professores especialistas e de alfabetização.

Em 2002, o Plano de Carreira do Magistério Público vinculou o avanço horizontal³⁵ na carreira à certificação. Estabeleceu também o prazo de três anos para a validade do certificado.

Para professora Esther,

A certificação é uma das formas de discriminação, porque o Estado sabe que nem todo professor ainda naquela época tinha concluído o curso. Muito professor não tem tempo para sentar e estudar, nossa realidade é essa. Quantos professores que ainda não tiveram acesso à universidade? Então eu acho uma forma bem radical de discriminação. Eu tenho colegas aqui ótimas, que fazem um trabalho excelente, que não conseguiram ser aprovadas nessa prova de certificação. Eu, como pedagoga, não pude fazer a prova. Quando houve a prova de certificação para os pedagogos, só podia fazer quem estivesse na coordenação. Se estivesse em sala de aula não podia. Mesmo assim eu me inscrevi. Fui convocada, mas a prova não foi realizada em Conquista. Aconteceu em outra cidade. Por aí a gente vê que alguns poucos são premiados e outros vão ficando pra trás.

A OIT/MTE/FAT³⁶ definem a certificação como o reconhecimento formal dos conhecimentos, habilidades, atitudes e competências do trabalhador, requeridos pelo

³⁵ O avanço horizontal consiste na majoração do vencimento básico por quinquênio de efetivo serviço no magistério público do ensino fundamental e médio do Estado da Bahia (BAHIA, 2002).

sistema produtivo e definidos em termos de padrões ou normas acordados previamente, independente da forma como foram adquiridos (BRASIL, 2002).

As competências e habilidades estão presentes nos discursos das reformas educacionais brasileiras em todos os níveis, defendendo que a escola deve priorizar o desenvolvimento de competências e não a transmissão de conhecimentos.

Países como Chile, Austrália e Canadá desenvolvem processos de certificação. É preciso estarmos atentos ao fato de que esse processo sempre vem acompanhado de outras medidas, no campo da organização curricular e acadêmica dos processos de formação de professores e até mesmo nas políticas de financiamento e subvenção de instituições privadas e no maior controle da comunidade sobre a escola. Em 2003 o Ministério da Educação também lançou as bases de um Programa Nacional de Certificação de Professores, que de acordo com o Ministro em exercício “seria uma das principais bases institucionais da política de valorização do profissional docente” (BRASIL, 2003, p.11).

A certificação relaciona-se com as competências efetivas dos profissionais no trabalho e não somente nos aspectos formais de sua titulação. Processualmente a Certificação Ocupacional tem o objetivo de atestar se os profissionais da educação possuem as habilidades e os conhecimentos básicos necessários para o desempenho das suas atividades.

De acordo com documentos da Fundação Luis Eduardo Magalhães, responsável pela elaboração e aplicação da prova de certificação, os padrões de competências básicas para o cargo foram definidas após identificar-se “um núcleo comum de competências necessárias a todo professor e um núcleo específico referente a cada disciplina que integra a matriz curricular desses segmentos do ensino” (2003, p.2).

Essas competências estão agrupadas em padrões: referenciais pedagógicos norteadores do trabalho do professor; planejamento do curso; prática docente; conteúdos específicos da disciplina; Língua Portuguesa. Na seqüência, o documento

³⁶ Organização Internacional do Trabalho/OIT; Ministério do Trabalho e Emprego/TEM; Fundo de Amparo ao Trabalhador/FAT.

elencas as competências necessárias ao professor, por disciplina, bem como os respectivos conteúdos do exame de certificação.

Tomando o trabalho de Ball (2005) como referência, parto do pressuposto que a política de certificação na Bahia constituiu-se como parte da reforma das subjetividades docentes por meio das tecnologias da performatividade e do gerencialismo, tendo em vista que para a primeira “os desempenhos de sujeitos individuais servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de qualidade ou momentos de promoção ou inspeção” (2005,p.543), enquanto que no segundo, “desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (p.544).

A adoção de tal prática como forma de avaliação do desempenho dos professores expressa um viés regulatório e vigilante sobre a categoria docente, funcionando como um dispositivo de controle que

desenvolve um forte apelo racional, em que a conduta docente- sua prática pedagógica e política- pode ser objetivamente avaliada, portanto, aperfeiçoada, melhorada, visando alcançar os padrões de qualidade exigidos pelos clientes. Padrões estes que promete um retorno financeiro e simbólico aos próprios professores. Trata-se, sem dúvida, de um controle panóptico que se instala como uma torre de observação dentro do próprio sujeito, dentro de sua ‘consciência’ profissional (VIEIRA, 2002, p.130).

Com a mudança de governo, no ano de 2007, a política de certificação docente no Estado foi suspensa, pelo menos temporariamente. Com relação ao que fazer com a reforma proposta às escolas e consubstanciada nas Orientações, assim nos informou uma técnica da Secretaria Estadual de Educação, em entrevista realizada em julho de 2008:

As orientações curriculares produzidas no outro governo nós estamos estudando uma forma de pôr em prática, discutir com os professores, estudar o material com eles. Vamos tirar a parte do PEI, que foi suspenso da rede, mas as outras partes precisamos considerar, pois foi um material que contou com a participação de professores do Estado todo e teve até consultoria de professor universitário (Geovanda, técnica da SEC-BA).

Analisando detalhadamente o Projeto Bahia, identificar alguns aspectos que demandam maiores considerações: ao mesmo tempo em que propõem um currículo

flexível, impõem a certificação de professores e atrelam o avanço na carreira ao resultado do exame; propõe um currículo organizado em áreas e prescreve as competências e habilidades a serem trabalhadas e atingidas pelos discentes. Isso leva-me a pressupor que, conforme afirma Bernstein (1996,1998), como o afrouxamento do enquadramento de uma pedagogia visível aumenta os custos da transmissão e tem implicações na formação docente, o recurso à listagem de competências e a institucionalização de um programa nacional de livros didáticos, que prescrevem os conteúdos, são estratégias empregadas para a efetivação da política e que não demandam maiores investimentos na formação do professor.

E na sala de aula, como o contexto da prática se relaciona com os outros contextos propostos por Ball? É o que pretendo abordar nos capítulos seguintes do presente trabalho.

CAPÍTULO 4

O COTIDIANO DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: A REFORMA CURRICULAR NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Os processos de pesquisa são como vastas explorações mineiras, com vários poços, muitos dos quais fechados de há muito. Os pesquisadores trabalham muitas vezes no escuro, guiados apenas por túneis ou poços anteriormente explorados, seguindo o filão e esperando descobrir novos ricos em minério. (Machado Pais, 2003,p.54)

A organização dos dados, da maneira com são apresentados neste capítulo, leva em consideração a seguinte observação de Goldenberg (1998, p.48-9):

Um dos problemas da pesquisa qualitativa é que os pesquisadores geralmente não apresentam os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas. O pesquisador deve tornar essas operações claras para aqueles que não participam da pesquisa, através de uma descrição explícita e sistemática de todos os passos do processo, desde a seleção e definição dos problemas até os resultados finais pelos quais as conclusões foram alcançadas e fundamentadas.

Dessa forma, opto por trazer cenas das observações realizadas na escola investigada as quais, em diversos momentos, descrevem também como o pesquisador constrói-se no campo de pesquisa por meio da reflexão sistemática e teoricamente orientada, que possibilita contornar dificuldades e produzir novos sentidos para auxiliá-lo na árdua tarefa de compreender o cotidiano escolar.

Aqui a metáfora do pesquisador viajante proposta por Pais (2003) para diferenciá-lo do pesquisador turista parece ser interessante, pois “a arte do viajante flâneur reside precisamente na combinação da descoberta com o gosto pela aventura - ao contrário do turista, preso aos roteiros turísticos e à necessidade de visitar o que ‘imperativamente’ deve ser visitado” (p.53).

4.1 -O cotidiano da Escola Estadual Guimarães Rosa

Entrar no espaço da escola, principalmente para nós professores, pode passar a falsa idéia de homogeneidade. À primeira vista, todas as escolas parecem iguais, mas sob a perspectiva teórica com a qual trabalho, busquei o foco na singularidade e não na homogeneidade. Valho-me nesse momento das palavras de Calvino:

Em Esmeraldina, cidade aquática, uma rede de canais e uma rede de ruas sobrepõe-se e entrecruza-se. Para ir de um lugar a outro, pode-se sempre escolher entre o percurso terrestre e o de barco: e, como em Esmeraldina a linha mais curta entre dois pontos não é uma reta mas um ziguezague que se ramifica em tortuosas variantes, os caminhos que se abrem para o transeunte não são dois mas muitos, e aumentam ainda mais para quem alterna trajetos de barco de transbordos em terra firme.

Deste modo, os habitantes de Esmeraldina são poupados do tédio de percorrer todos os dias os mesmos caminhos. E não é tudo: a rede de trajetos não é disposta numa única camada; segue um sobe-desce de escadas, bailéus, pontes arqueadas, ruas suspensas. Combinando segmentos dos diversos percursos elevados ou de superfície, os habitantes se dão o divertimento diário de um novo itinerário para ir aos mesmos lugares. Em Esmeraldina, mesmo as vidas mais rotineiras e tranqüilas transcorrem-se sem se repetir (1999, p.53).

Tal como em Esmeraldina, a metáfora da rede de canais e de ruas sobrepondo-se e entrecruzando-se é útil para pensarmos o quanto o cotidiano da escola está permeado por uma multiplicidade de eventos e situações, traduzindo-se em algo que ao mesmo tempo é complicador e fascinante, pois põe o pesquisador em constante desafio de relacionar teoria e empiria no processo de interpretação desses fragmentos eivados de significados.

Além disso, a escola tem uma história singular que a constitui como instituição. Segundo Lahire, Vincent e Thin (2001) a escola possui uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais. São as características específicas dessa instituição, instaurando uma relação social entre um mestre e um aluno e um lugar específico distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais, que levam os autores a falar em forma escolar, ou seja, “forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços-constituição de um universo separado para a infância, importância das regras na aprendizagem, organização racional do tempo, [visando] um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização” (2001, p.38).

Conforme nos apontam Berger e Luckman

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização

secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (2002, p.175).

A socialização primária do sujeito ocorre principalmente na família, mas não podemos desprezar o papel exercido pela escola, pelas brincadeiras, pelos colegas, pela rua, dentre outros, nesse processo, pois todos eles concorrem para a socialização dentro de um contexto social, econômico, político e cultural.

Compreendendo educação como processo de socialização, formação e escolarização, tendemos a concordar com Forquin (1993) de que entre aquela e a cultura há uma relação íntima, orgânica. De acordo com este autor, a função de transmissão cultural da educação significa “um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo das gerações e característico de uma comunidade humana particular” (p.12).

No cotidiano da Escola Estadual Guimarães Rosa presenciei uma série de processos de socialização, de regras, de relações sociais, enfim. Entendi o quanto a escola é produtora de uma cultura própria, constituindo-se num dos mecanismos mais eficientes de socialização cultural. A relação entre escola e cultura é assim apontada por Candau (2000, p.68):

Penetrar nessas rede de relações entre a cultura escolar, cultura da escola, culturas sociais de referência, seu pontos de encontro, ruptura e conflito é fundamental para promover um processo educativo entendido como prática social em que estão presentes as tensões inerentes a uma sociedade como a nossa que vive processos de profunda transformação. É a própria concepção de escola, suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a transformação de identidades pessoais e culturais que está em questão. Torna-se imprescindível hoje incorporar a ‘desnaturalização’ da cultura escolar e da cultura da escola na reflexão pedagógica e na prática diária de nossas escolas.

É esse ponto que passo a abordar a seguir.

4.2-A cultura da escola em diferentes teorizações

Tenho como pressuposto o entendimento da escola como cruzamento de culturas que provoca abertura, tensões, restrições e contrastes no processo de produção de significados.

Para Tura (2000, p.58), “o olhar para o cotidiano escolar não pode apenas esgotar-se na verificação de seus problemas, acompanhados de determinações burocráticas desconectadas do que é vivido e refletido em cada escola”. Desta forma, tomando em particular uma unidade escolar, procuro compreender de que forma as diferentes culturas circulam nesse espaço para analisar seus processos de recontextualização curricular.

A emergência de uma sociologia da escola inicia-se em 1932, com a publicação do livro “The sociology of Teaching”, de Willard Waller. Nessa obra o autor propõe-se a realizar uma descrição dos estabelecimentos escolares inspirado nos conceitos e métodos empregados pela Escola de Chicago para o estudo das coletividades urbanas.

Derouet (1995, p.228) aponta o pioneirismo de Waller, mas tece críticas à obra principalmente pela ausência de base empírica. Segundo o autor, “[o livro] é construído inteiramente a partir das lembranças do autor, enquanto aluno e professor, das confidências de alguns colegas e testemunhos literários”.

É somente nos anos 1960 que a escola passa a ter um outro olhar nos estudos sobre educação. De acordo com Derouet (1995) alguns fatores contribuem para isso, dentre eles as polêmicas em torno do relatório Coleman; a idéia de uma sociologia centrada na escola, proposta no Reino Unido por Hargreaves e Shipman; o colóquio realizado em Amiens, na França, que propõe um ideal do estabelecimento caracterizado pela autonomia de decisão e pela comunidade nas relações sociais.

Os estudos sobre a escola, da década de 1960 para cá, mudaram seu foco de investigação bem como a abordagem teórico-metodológica de coleta dos dados. Inicialmente, a abordagem funcionalista e o método quantitativo predominaram, objetivando identificar os efeitos agregados dos estabelecimentos de ensino nos resultados escolares de seus alunos e compreender a estrutura organizacional e as relações interpessoais em diferentes tipos de escolas.

No período seguinte, com a hegemonia do paradigma estruturalista e da teoria crítica, os estudos sobre as escolas perdem espaço entre os pesquisadores. A escola passa a ser vista como local de perpetuação e legitimação de hierarquias, divisões sociais e estruturas de poder entre os diferentes grupos sociais. A crítica central é sobre

as funções ideológicas das escolas e seu papel na reprodução das relações sociais e ideológicas na perpetuação das desigualdades de acesso ao conhecimento mais valorizado.

Para Mafra (2003), tanto as teorias da reprodução cultural quanto as da reprodução social

pouco avançaram em relação aos processos subjacentes à constituição e a práticas reprodutivistas no interior da escola e da sala de aula. Deixaram de investigar os meios pelos quais as práticas e as relações sociais de dominação eram de fato produzidas, reproduzidas e inculcadas no interior das instituições escolares (p.118).

Paralelamente, a introdução de abordagens etnográficas, a partir dos anos 1970, trouxe novas contribuições para o entendimento do que se passa no interior das escolas e das salas de aula, conforme podemos observar no trabalho de Ezpeleta e Rockwel (1984). Desenvolvidos a partir de uma perspectiva cultural, essas investigações dão visibilidade ao ethos cultural da escola, isto é, normas, valores, atitudes e comportamentos que conferem uma identidade particular ao estabelecimento de ensino.

Dentre os estudos que focalizam os conflitos culturais nas interações professor-aluno, destaca-se o de Willis (1991), pois mostra que a reprodução das desigualdades entre os grupos sociais não ocorre de maneira mecânica, conforme pressupunha as abordagens estruturalistas da reprodução social. Já entre as investigações que abordam a vida cotidiana, apontamos a investigação realizada por McLaren (1992), que mostra a maneira pela qual o poder atua por meio dos usos de rituais.

Nos últimos tempos, as instituições escolares passam a ser estudadas levando-se em consideração o tempo e o lugar onde atuam, sua construção social e cultural, conforme observamos nas coletâneas organizadas por Nóvoa (1992) e Barroso (1996). Ganha importância o entendimento da dimensão cultural da escola a partir do entendimento da cultura na escola, cultura da escola e cultura escolar.

Os estudos que focalizam a cultura na escola “tomam para análise escolas que reúnem estudantes de minorias raciais, imigrantes, jovens e adolescentes de subúrbios e favelas, escolas de sindicatos e escolas de bairros com características culturais

específicas” (MAFRA, 2003, p.125). O foco é a descrição das manifestações culturais no interior da escola e sua relação com a cultura hegemônica.

A cultura da escola busca compreender o ethos cultural de um determinado estabelecimento e o olhar do pesquisador dirige-se para processos particulares, privilegiando análises culturais do cotidiano: acontecimentos, interações sociais, vivências, saberes construídos, que apreendam a dinamicidade que produz uma configuração escolar particular. Dois estudos realizados nessa perspectiva são os de Tura (2000) e Cardoso (2001). Tais estudos demandam do pesquisador uma longa imersão no campo e o emprego de diferentes instrumentos para coleta dos dados.

A pesquisa de Tura procura “investigar como se comunicam no interior de uma escola pública do município do Rio de Janeiro as duas diferentes culturas que têm maior visibilidade no contexto pedagógico: a dos professores e a dos alunos” (p.11). Para isso, a autora focaliza a maneira como essas culturas circulam e interagem com a cultura escolar, a cultura da mídia e a pluralidade de referentes culturais presentes no cotidiano da escola.

Tura conclui destacando a importância dos estudos etnográficos para compreensão do que se passa e o que é construído no interior da escola, “onde circula uma cultura híbrida, constituída por uma mescla de contemporaneidade e tradicionalismo em uma escola ainda muito presa ao passado” (p.201).

O estudo de Cardoso (2001) procura compreender a inter-relação entre a cultura da escola e a profissão docente. Para isso, a autora realiza uma investigação etnográfica em duas escolas da rede municipal de Florianópolis: a Escola da Vila e a Escola da Praia. Após adentrar o espaço cotidiano das duas escolas e analisar as interações que nelas ocorrem, a autora conclui que

As tramas polissêmicas e polifônicas presentes no cotidiano da escola conferem identidade singular a cada uma das escolas pesquisadas. (...) Na singularidade de cada escola estão presentes elementos da cultura das localidades (Vila do Engenho e Praia da D. Maria) onde cada uma delas se insere. Da mesma forma, as dinâmicas da construção histórica, as diferentes formas de transformação que sofreram com o desenvolvimento do turismo e de como se integram nas disputas simbólicas em torno do futuro da cidade. Nesse sentido, em ambas as escolas observou-se, que os docentes, atribuem à cultura ilhoa significações vinculadas à indolência, à preguiça, à desorganização, ao não gostar de estudar, ao ser brigão, etc. Entretanto, foi na

Escola da Praia que se observou um entrelaçamento mais profundo entre a cultura local e a cultura da escola (p.305).

As pesquisas sobre cultura escolar procuram reconstruir a trajetória histórica e social de determinadas instituições escolares, levando em conta recortes espaço-temporais demarcados, como pode ser visto nos trabalhos de Camargo (2000), Faria Filho(2000), Nosella e Buffa (1996), Souza e Valdemarim(2005), Souza (1998) e Gonçalves (2006). O que se busca entender nesse tipo de investigação é a presença de um ethos escolar nos sujeitos que passaram por uma escola num momento histórico localizado. O entendimento das várias culturas presentes e que se cruzam na escola é imprescindível para o entendimento do currículo efetivado no cotidiano.

Sacristán (1999) entende a cultura escolar para além dos conteúdos cognitivos, pois o que os alunos aprendem e também o que deixam de aprender na situação escolar é muito mais amplo do que qualquer documento curricular. Para ele,

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula, fica como configurado como uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação (p.86-7).

Na concepção de Sacristán, é a prática educativa que constitui e explica a cultura escolar. Aponta um distanciamento entre cultura escolar e cultura social de referência dos estudantes, visível quando a “seleção do currículo se desliga da cultura extra-escolar que rodeia os alunos” (p.98).

Efetando uma diferenciação entre currículo formal e currículo real, o autor chama a atenção para o fato de que a cultura escolar ultrapassa o currículo formal. O que constitui a cultura escolar, para o autor espanhol, é a cultura curricular construída de acordo com as condições de escolarização.

Entre nós, identifiquei uma discussão muito próxima à realizada por Sacristán no texto de Geraldi (1996). Esta autora trabalha com o conceito de currículo em ação e não com o de currículo real. O currículo em ação é definido por Geraldi (idem,p.117) como

O conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula ou da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar. (...) aquilo que ocorre, de fato, nas

situações típicas e contraditórias vividas pela escola, com suas implicações e compreensões subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito.

Pela definição acima, é possível depreender que o conceito de currículo em ação utilizado por Geraldi entende a escola como produtora de múltiplas aprendizagens e também de cultura. Essa mesma autora, em texto que discute a política de elaboração dos PCNs para o ensino fundamental e as tensões globais e locais dela resultante (GERALDI, 2000), argumenta que as escolas são produtoras de políticas curriculares alternativas às políticas hegemônicas. Essas políticas encontram-se presentes no currículo em ação praticado cotidianamente nas instituições escolares. Tomando como referência o trabalho de Ball, discordo de Geraldi quando esta autora afirma que as escolas produzem políticas curriculares alternativas às políticas hegemônicas (entendidas como as propostas pelo Estado), pois se os sentidos circulam em um ciclo, o alternativo está no hegemônico e vice-versa.

Outro autor que nos auxilia na compreensão dos aspectos culturais presentes no interior da escola é Perez Gómez (2001). Ele procura compreender as várias culturas que constituem o processo de escolarização, entendendo a escola como cruzamento de culturas.

Os ritos, os costumes, as formas de organizar o espaço e o tempo, os consensos não-discutidos, as idéias onipresentes, as expectativas não-questionadas, os interesses inconfessáveis, os códigos aprendidos e reproduzidos de forma mecânica, os roteiros subentendidos... são todos elementos fundamentais de cada uma das culturas e da rede específica que se articula no cruzamento delas, cujo influxo real no inter-relacionamento e na construção de significados é mais poderoso quanto mais imperceptível (p.18).

Este autor desmembra o conceito de cultura escolar e procura identificar as várias e diferentes culturas presentes no espaço escolar, desdobrando-as em cultura crítica, cultura social, cultura institucional, cultura experiencial e cultura acadêmica.

A cultura crítica é entendida como

O conjunto de significados e produções que, nos diferentes âmbitos do saber e do fazer, os grupos humanos foram acumulando ao longo da história. É um saber destilado pelo contraste e o escrutínio público e sistemático, pela crítica e reformulação permanente, que se aloja nas disciplinas científicas, nas produções artísticas e literárias, na especulação filosófica, na narração histórica. Esta cultura crítica evolui e se transforma ao longo do tempo e é diferente para os diferentes grupos humanos (2001, p.21).

O autor aqui chama atenção para o fato de que esta é uma das culturas presentes no espaço da escola. Apesar de num primeiro momento a definição acima parecer ser uma definição elitista, relativista de cultura, há o destaque para a ação transformadora dos diferentes grupos dela destinatários. Perez Gómez sublinha a necessidade de “reconhecer que a escola não pode transmitir nem trabalhar dentro um único marco cultural, um único modelo de pensar sobre a verdade, o bem e a beleza” (p.77). Isto impõe aos docentes à escola o desafio de “construir outro marco intercultural mais amplo e flexível que permita a integração de valores, idéias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância” (idem).

O conceito de cultura social procura dar conta das relações sociais estabelecidas entre a escola e seu meio social, sendo definida como

Conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, que é hoje indubitavelmente um contexto internacional de intercâmbio e interdependências. Compõe a cultura social os valores, as normas, as idéias, as instituições e os comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas pelas leis no livre mercado e percorridas e estruturadas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa (p.83).

Este conceito considera que existe uma cultura hegemônica na sociedade, presente na vida dos diferentes sujeitos sociais e nas instituições, interagindo na escola, que como instituição social, não está alheia às transformações que caracterizam a sociedade atual, definidas pelo autor como pós-moderna.

É evidente que na escola está presente esta cultura social dominante tanto nos alunos e seus familiares como nos docentes, impregnando decisivamente os intercâmbios formais e informais que ali se produzem e condicionando substancialmente o que realmente esperam e aprendem os alunos e as alunas. (p.92).

As características próprias da escola, que a diferenciam de outra instituição, constituem o que Perez Gómez denomina cultura institucional, ou seja,

O conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar (p.131).

Entender a cultura institucional implica compreender as interações que se produzem no contexto escolar e as relações desta com as determinações da política educativa na prática pedagógica. Segundo Perez Gómez, quatro aspectos são fundamentais nesse processo de entendimento: a política educativa sobre a escolaridade, a organização da instituição escolar, a cultura dos docentes e o seu desenvolvimento profissional.

Os estudantes também chegam à escola com uma gama de experiências significativas e que continuam a ser elaboradas quando eles aprendem o ofício de aluno, constituindo a sua cultura experiencial, isto é,

A peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos e as alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios 'espontâneos' com o meio familiar e social que rodeiam sua existência. A cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto (p.205).

Esta cultura constrói o modo particular de sentir, conhecer e atuar de cada sujeito. Entender a formação da cultura experiencial implica analisar os seus processos de construção de significados.

A escola é uma instância de mediação cultural e, para realizar sua tarefa, ela deve cumprir três funções: a **função socializadora**, que constitui uma primeira mediação social no desenvolvimento individual na construção de significados e possibilita aos sujeitos meios sociais mais amplos; a **função instrutiva**, que se desenvolve mediante a atividade de ensino-aprendizagem sistemática e intencional, aperfeiçoando a socialização e a **função educativa**, que confere uma dimensão crítica aos conhecimentos selecionados.

Essas funções constituem a cultura acadêmica, definida como

A seleção de conteúdos destilados da cultura pública para seu trabalho na escola: o conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar. [ela] se concretiza no currículo que se trabalha na escola (2001,p.259).

Compreendo a escola como espaço social e cultural onde diariamente convivem diferentes sujeitos sociais que se relacionam entre si a partir da atribuição de diferentes significados à vida, à escola, à sociedade, ao gênero/etnia, à docência, a partir dos

diferentes postos e funções que ocupam no interior da escola (de diretor, de especialista, de professor, de aluno, por exemplo). Toda essa diversidade de significados enlaça-se a variadas tramas que tecem em torno dos acontecimentos diários da escola uma malha urdida com os conflitos e com as alianças estabelecidas no cotidiano da escola.

É tomando como referência esses conceitos, que passo a analisar a seguir a cultura da escola engendrada nos espaços-tempos das ações cotidianas. Para isso, tomo alguns elementos e situações observadas/vivenciadas em campo na tentativa de apontar como as inter-relações culturais apresentam-se na Escola Guimarães Rosa.

A escolha dos elementos mencionados a seguir, como instituintes da cultura da escola, justificam-se porque entendo que eles são os que mais contribuem para a compreensão das interações e inter-relações culturais que acontecem no espaço escolar.

4.2.1- O Projeto Político-Pedagógico

De acordo com De Rossi (2006),

Por ser o instrumento que define a identidade da escola e suas características específicas, o PPP é um texto com contexto e história, e não uma mera declaração de princípios genéricos estanques nunca revisados. Ele define o currículo, todas as atividades (extra)escolares; equilibra o ideal com o possível, a utopia com os pequenos passos; define a filosofia da educação, as opções em torno das concepções e dos modelos pedagógicos; as estratégias metodológicas, as inovações educativas, a relação com a comunidade; os modelos de gestão; a distribuição de tempos e espaços; a proposta curricular e os critérios de avaliação (p.32).

Assim, o Projeto pedagógico é uma das expressões da cultura escolar, visto que é um documento onde se tenta projetar o processo educativo a ser desenvolvido pela instituição. Isto significa que

de certo modo o projeto pedagógico-curricular é tanto a expressão da cultura da escola como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram (LIBÂNEO, 2003, p.125).

Na EEGR, de acordo com a professora Esther

Algumas reuniões foram feitas para discutir alguma coisa sobre o projeto. Eu já li alguma coisa, uma partes por alto, mas não conheço todo o projeto. A minha

participação foi a mínima possível. Eu conheço os planos, porque cada professor faz o plano da sua disciplina. Essa parte eu conheço, mas assim, a estrutura do projeto, não.

Max, outro docente, relata:

Eu ouço muito eles falarem, mas eu não tenho uma participação direta no projeto não.

Na escola investigada, não localizamos o referido projeto. O documento que fazia menção ao projeto pedagógico é a proposta curricular da escola para o ensino médio, elaborada em 2004 e desconhecida dos docentes consultados.

A proposta curricular da Guimarães Rosa, segundo o documento acima citado, “busca estimular o aluno à autonomia e a uma consciência de sua responsabilidade pessoal, como cidadão”(2004,p.06). Afirma que a escola não está preocupada com a assimilação de extensos conteúdos conceituais, mas em criar hábitos, posturas e posicionamentos. Não há indicativos de como isso se efetivaria. Faz menção à concepção sociointeracionista de aprendizagem e à pedagogia de projetos.

Durante o ano letivo de 2006 presenciei momentos em que a direção solicitou a um dos docentes a elaboração do projeto político-pedagógico da escola. No ano seguinte, com a mudança de direção e a saída deste professor, não encontrei o documento. Na verdade, faltaram notícias se ele realmente chegou a ser elaborado.

A avaliação prevista na proposta curricular anteriormente mencionada é processual e os itens listados para serem avaliados são: valores, atitudes, procedimentos, competências e habilidades. A seguir, o documento apresenta a composição curricular em áreas e por disciplinas, destacando algumas das competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada uma, com princípios recontextualizados a partir dos PCNEM. Neste item da proposta curricular é perceptível que houve consulta aos documentos que instituíram a reforma para o ensino médio brasileiro, especificamente os PCNEM. Possivelmente a necessidade de produção do plano de desenvolvimento da escola (PDE), levou à leitura do PCNEM, o que aponta para a importância deste documento nacional na produção/circulação de sentidos no interior das escolas.

Ressalto, no entanto, que a proposta curricular fora elaborada na gestão anterior da escola e, pelo que pude constatar, em conversas com os docentes, não foi construída com a participação de boa parte deles. Segundo informações obtidas na própria escola, um dos professores foi o responsável em escrever a proposta tendo em vista a urgência de entrega do PDE na DIREC-20. No ano letivo de 2007, mesmo com a mudança na gestão da escola, não presenciei discussões acerca do projeto pedagógico. Isso aponta para o fato que a mudança em alguns elementos da cultura organizacional demandam um tempo relativamente longo para ser revisto.

4.2.2-O pátio



É no pátio que começam as aventuras cotidianas da Escola Estadual Guimarães Rosa. Aí tem início o território da escola; nesse espaço os alunos adentram pela cultura escolar. É nesse espaço também que o/as jovens passam à condição de alunos; antes são filhos de alguém, na Guimarães Rosa são alunos de tal série, caracterizando o que Perrenoud (1995) denomina ofício de aluno.

13:10h. O barulho na entrada da escola indica que a aula está para começar. Aos poucos os estudantes vão chegando e adentrando o portão da escola para as salas de aulas. A camisa com o símbolo e nome da escola identifica-os como alunos da Guimarães Rosa. Os maiores, principalmente os do ensino médio, parecem não gostar de usar o uniforme; estão sempre com este enrolado no braço. O uniforme, além de marca de identificação serve também como marca distintiva dentro do próprio espaço da escola, particularmente para os estudantes do 3º. ano. Estes têm uma camisa diferente das dos demais, tanto na cores quanto no letreiro com a listagem do nome da turma. Após a entrada na sala de aula, o burburinho vai ficando para trás. É hora de assistir às aulas. Acompanho a movimentação dos alunos e observo que estes têm os seus códigos próprios de comunicação. Alguns reclamam do fato de o professor não ter faltado, aliás, ir à sala dos professores é uma das primeiras

coisas que fazem, certamente no intuito de verificar se algum docente faltou e, assim, poderem adiantar a aula e irem embora mais cedo. Outros se cumprimentam com gestos afetuosos. (25 de setembro de 2006)

Mesmo o aluno trazendo aprendizagens de outras instituições sociais (família, rua, igreja, clube), na escola ele aprende a conviver em um espaço já instituído socialmente, com suas normas de conduta estabelecidas. Essas aprendizagens constituem o ofício de aluno, pois

(...) ao longo de meses, depois de anos o estudante adquire os saberes e o saber fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que farão dele o perfeito “indígena” da organização escolar ou que, pelo menos, lhe permitirão sobreviver nesse meio sem excessivas frustrações e até viver bem, porque percebeu as regras do jogo (PERRENOUD, 1995, p.61-62).

A postura do aluno modifica-se ao adentrar o portão da escola. Nesse espaço ele é interpelado a se identificar como aluno e como tal deve se comportar. Por isso a utilização do uniforme, indicativo de que ele é estudante de determinada escola. Os horários demarcam bem as aprendizagens requeridas na escola, sendo o recreio o momento em que o ofício de aluno é enfraquecido.

07:10h, turno matutino. Os alunos estão aglomerados do lado de fora da escola, enquanto o portão não é aberto. Aproveitam para conversar até o início das aulas. Toca o sinal. É hora de assumir o papel de aluno. Uma funcionária observa se todos estão de uniforme, pois há um cartaz no pátio, logo na entrada, próximo à secretaria, em que está escrito que os alunos sem uniforme não podem entrar na escola. Os discentes encaminham-se para suas respectivas salas de aula. Os menores, particularmente do ensino fundamental, com suas brincadeiras típicas, dão a entender que ainda são crianças e agem como tal.

09:40h. Hora do recreio. As conversas prolongam-se. Muitos falam alto. Os adolescentes falam de assuntos típicos dessa fase da vida. Já as crianças correm de um lado para o outro por meio de suas brincadeiras, exibem seus celulares, bolsas, sapatos.

10:00h. Toca o sinal e é hora de retornar para sala de aula. Isso acontece aos poucos. Passados dez minutos o pátio está novamente vazio. Tudo recomeçará no dia seguinte. (27 de abril de 2007)

Fazendo menção ao trabalho de McLaren (1992), há rituais no dia-a-dia da escola, materializados nos horários, no uniforme. Segundo este autor, os rituais são transmissores de códigos culturais que moldam as percepções e maneiras de compreender dos estudantes.

4.2.3- Elementos da cultura da escola engendrados no espaço-tempo cotidiano da Guimarães Rosa³⁷



A cultura da escola está engendradora em três dimensões no presente trabalho: as políticas educacionais, a história/funcionamento da instituição e os significados atribuídos aos sujeitos sociais que dela fazem parte. São as interações cotidianas que dão forma e sentido a essa cultura. Por isso, dois elementos são importantíssimos nesse processo: espaço e tempo.

O espaço escolar indica tanto o lugar físico como um conjunto de relações sociais: “ a escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera ‘fluxos energéticos’” (VIÑAO FRAGO, 2001,p.77). O tempo engloba duas dimensões: *chronos*, parte mensurável dos movimentos, com seus horários fixados e *kairós*, tempo incorporado à vida.

Os tempos de trabalho na escola abarcam as duas dimensões citadas: temos o ano letivo, o bimestre, as aulas com tempo determinado, o horário e dia das reuniões, do conselho de classe, das avaliações, mas temos também um outro tempo que desencadeia alterações na dinâmica dos acontecimentos escolares.

Apresento a seguir algumas cenas que procuram evidenciar as culturas engendradas nos espaços-tempos da escola.

A escolha do líder

É hora do intervalo. A diretora entra na sala dos professores e conversa com os professores sobre a possibilidade de liberar os alunos nos dois últimos horários

³⁷ No presente trabalho opto, em conformidade com os estudos do campo do cotidiano, por não desfocar o rosto dos alunos que aparecem nas fotos.

para que em conjunto eles planejem a atividade de sensibilização dos estudantes para a escolha do líder de turma. Todos os docentes presentes concordam. Há preocupação quanto aos professores não presentes por não terem aulas e também com os dos outros turnos. Percebi aqui que mesmo havendo uma boa convivência entre os docentes, há momentos em que as relações interpessoais são conflitantes. Os professores pensam em estratégias para convencer os próprios colegas da necessidade de todos trabalharem a escolha do líder.

Passado esse momento, começam a planejar a melhor maneira de proceder a essa escolha. Sinto a preocupação em tentar traçar um perfil de líder, pois são recorrentes as falas de que o líder não pode ser qualquer aluno. Fiquei a me perguntar o porquê disso e lembrei-me do trabalho de Tura (2003), no qual a autora relata que o representante ideal deveria ser um modelo para os colegas. Das várias idéias que foram surgindo e algumas descartadas, principalmente as que demandavam a confecção de algum material impresso, pois a escola não dispunha de quantidade suficiente para todas as turmas. Ficou acertado o trabalho com um texto proposto por uma das professoras, uma dinâmica que propiciasse a reflexão sobre dificuldades e elaboração de estratégias, pois os alunos teriam que atravessar um palito de churrasco numa bisnaga sem estourá-la e, por último, a música do grupo. A escolha da música levou em conta a idade dos alunos e certamente porque eles conhecem-na e também o grupo. Logo em seguida, houve o questionamento de como trabalhar a música. A professora de Artes comprometeu-se a gravar um CD com cópia da música para os colegas, visto a escola dispor de CDs virgens. Quanto à letra, o combinado foi de rodar cópias em papel ofício com fonte menor, de forma que todos os discentes tenham a letra para cantar e, em seguida, interpretar.

A dimensão do tempo *chronos* aparece por diversas vezes nessa cena. A escolha do líder demandava urgência e o grupo não dispunha de tanto tempo. Parece estar presente também a idéia de protagonismo juvenil, aqui entendido como a participação dos jovens no dia-a-dia da escola. O modelo de líder foi uma constante na reunião. Apenas os considerados bons alunos poderiam exercer tal posto. Apesar de a turma escolher, cabia ao professor a habilidade de conduzir o processo de forma que não fosse qualquer aluno o eleito, mostrando-nos que mesmo em momentos de exercício da democracia podem-se forjar estratégias indutoras da opinião dos sujeitos.

É importante observar na cena acima descrita, que em momento algum a direção e o/as professor(es) mencionaram que as discentes podiam ser candidatas a líderes de classe. Parece já está naturalizado que para as funções de líder os homens são os mais indicados e é quase automática a consideração, pelo menos nesse grupo, que eles serão os votados e escolhidos. Verificando depois os nomes, não identifiquei nenhuma aluna como líder.

Na turma do 3º ano vespertino, em que acompanhei mais de perto o processo, as estudantes, mesmo sendo em maior número, só indicaram nomes de rapazes para a função de líder.

Observando os documentos da reforma curricular para o ensino médio, particularmente as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), é possível perceber certa ênfase ao chamado protagonismo juvenil. No caso das DCNEM essa questão aparece de forma explícita e privilegia a participação dos jovens no desenvolvimento de atividades voltadas ao desenvolvimento da cidadania, conforme alguns trechos selecionados:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres (BRASIL, 1998,p.18).

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres enfim, ideais afirmativos para vida pessoal e para a convivência (BRASIL, 1998,p.18).

Na área das Ciências Humanas [...], todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política (BRASIL, 1998, p.61).

Em texto que tece críticas ao conceito de protagonismo presente nas DCNEM, Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) apontam que muitas vezes o protagonismo é encarado como via promissora para dar conta de uma urgência social e das angústias pessoais dos jovens. Para estes autores, este documento, “ ao explicitar as razões últimas para a aproximação entre protagonismo e cidadania, deixa claro que ela se assenta sobre o humanismo como componente essencial da reforma, como forma de evitar o esgarçamento social” (2004, p.420). Além disso, identificam um hibridismo de discursos, tendo em vista que

os discursos dos diversos autores estudados e dos documentos oficiais advogam, de um lado – tal como faz a maioria dos educadores –, a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo,

para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais. A defesa dos métodos ativos, da contextualização dos conteúdos disciplinares e de um certo nível de integração de tais conteúdos, de modo que façam sentido para os jovens, também podem aproximar esses discursos dos objetivos de educadores progressistas. Por outro lado, os mesmos discursos afirmam a irreversibilidade dos “efeitos negativos da era pós-industrial”, orientam a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social. Para diversos analistas, é essa face conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas diretrizes curriculares (FERRETI, ZIBAS, TARTUCE, 2004, p. 422).

No documento curricular do Estado da Bahia, há a consideração que de “a elaboração do currículo deve partir da constatação de que os jovens e os adolescentes que freqüentam as escolas são pessoas que nas suas práticas sociais cotidianas interagem em processos de comunicação, com a cultura e com a sociedade” (BAHIA, 2005, p.36).

Nos dois documentos acima citados é possível depreender que se delega ao professor mais a função de orientar do que a de ensinar, já que o jovem estudante deve ser estimulado a participar das atividades que contribuam para o seu processo de construção de conhecimentos.

O jovem é apontado como produtor de conhecimentos que devem ser considerados na elaboração do currículo pela escola:

Todo o esforço empreendido nessa construção voltou-se para o desvendamento da identidade do estudante adolescente e do jovem: suas necessidades, seus desejos, suas culturas e suas potencialidades para o desenvolvimento de um protagonismo juvenil que ultrapasse os muros da escola. No processo de discussão, o foco eram os jovens, protagonistas da ação educativa. (BAHIA, 2005, p.14).

Nos documentos internos consultados e nas entrevistas realizadas, não identifiquei elementos/discussões que levassem em consideração os conhecimentos produzidos pelos jovens. Entretanto, nas cenas abordadas neste capítulo, é possível depreender que os jovens, no contexto da prática, participam do processo de produção das políticas curriculares, pois requerem que suas demandas sejam levadas em consideração pelos docentes.

A discussão do PDE

A reunião iniciou-se às 13:50h, com a diretora apresentando os motivos de sua realização. O objetivo do PDE é o/a aluno/a, por isso a diretora disse que o tempo dado pela Diretoria Regional de Educação para a construção do documento é insuficiente. Explica também que a origem da verba é o Banco Mundial e que às vezes o recurso é mal empregado. Após isso, passou-se a um momento de avaliação desses primeiros meses de nova gestão. A vice-diretora do vespertino destacou a importância do trabalho coletivo da comunidade escolar e do compromisso dos docentes, pois não há coordenação pedagógica, estando essa atividade a cargo dos articuladores de área. Destacou a contribuição desses últimos para o andamento do trabalho pedagógico da escola, que têm procurado fazer um trabalho sério e comprometido com o andamento da escola. Em seguida os professores puderam expor-se. Uma discente da extensão apontou a falta de alguns professores. Segundo ela, “quando o professor vai a gente quer aula, que ele explique o conteúdo e não passe apenas trabalho para cumprir a carga horária”. (Dia 28 de abril de 2007).

Nessa reunião os docentes disseram desconhecer o projeto pedagógico e a proposta curricular da escola. Afirmaram que no ano anterior fora dito que a leitura de tais documentos seria realizada nos horários de AC, o que não aconteceu.

Novamente a urgência do tempo aparece como complicador das ações da escola. Geralmente as instâncias governamentais, quando solicitam algum documento às escolas, o fazem sem se preocupar em favorecer a possibilidade de discussão conjunta. Isto traz sérias conseqüências para a organização docente enquanto categoria, bem como a apropriação pelos professores das políticas educacionais. Em todo o tempo de convivência na Guimarães Rosa, não presenciei qualquer questionamento sobre o Banco Mundial e sua interferência na educação nacional e tampouco sobre o Projeto Bahia.

Nesta escola não percebi a penetração de nenhuma das críticas direcionadas à atuação do Banco Mundial. Mesmo o programa Educar para Vencer, oriundo das verbas do Projeto Bahia e que contava em seus cursos, com a participação de quatro docentes da escola, não chegou a ser questionado durante o tempo em que permaneci na Escola Estadual Guimarães Rosa.

Realizei um trabalho de assessoria para elaboração do projeto pedagógico em outra unidade escolar estadual e encontrei professores que questionavam o projeto de educação do Estado, as políticas educacionais em circularidade no espaço da escola, as conseqüências destas para os discentes e docentes. Isso nos aponta para o fato de

que a escola é produtora de uma cultura singular e são os sujeitos que dela fazem parte os responsáveis diretos pela criação/manutenção/recriação da mesma.

O jogo de futebol

Chego à escola às 13:45h. Quase não há alunos fora da sala de aula. Fico aguardando a articuladora da área de Linguagens, pois havíamos marcado para conversar sobre alguns aspectos acerca da organização da escola. Enquanto ela não chega, dirijo-me a outro espaço onde os alunos fazem a prática de atividades físicas. Não é bem uma quadra, mas um local que funciona como se fosse. Seis garotos arriscam-se nesse espaço, disputando uma partida de futebol. Se caírem, o machucado é para valer. Do lado de fora, dois alunos observam o jogo.

Combinam as regras: cinco minutos ou dois gols. A equipe perdedora dispensa dois jogadores para que os outros entrem. Iniciam a partida. Diante dos chutes fracos de um dos garotos, um dos observadores diz: -“Chuta forte, parece moça”. Nenhum deles questiona a fala.

Não é hora do intervalo e, portanto, os alunos estão fora do espaço da sala de aula. No entanto, não há nenhuma atitude por parte da escola para que esses estudantes voltem para sala de aula. Os discentes sentem-se totalmente à vontade na quadra improvisada.

Toca o sinal. Os alunos saem da sala de aula. No corredor, começam a conversar. Aos poucos outros alunos aproximam-se da “quadra”. O jogo prossegue até que um dos estudantes chuta a bola e esta cai na rua. Imediatamente eles se organizam para trazer a bola de volta. Improvisam uma escada e não dá certo. Um deles sobe então nas mãos dos colegas e solicitam a um pedestre que pegue a bola.

Nesse momento, a vice-diretora passa pelo corredor e pede explicações aos alunos: “o que isso significa? E se um de vocês cai e morre aqui na escola?”

Um aluno que está de fora do jogo replica: “ que caralho é esse? Ta desejando que o cara morra?” Alguns alunos fazem chacota com a situação. Acham graça do episódio e dizem: “ se o cara morre, dois dias de luto”.

Toca novamente o sinal para a terceira aula. Esses alunos vão para a sala de aula e outros vêm para o espaço da quadra. A articuladora de Linguagens chega e então vou para a sala dos professores. (17 de abril de 2007)

A cultura discente comporta formas peculiares de apropriação e atribuição de sentidos e significados que circulam em diferentes espaços sociais. Segundo Perez Gómez (2001) a cultura experiencial constitui a base cognitiva de interpretações dos indivíduos. No cotidiano da Guimarães Rosa, há processos sutis de diferenciação e afirmação de estilos juvenis. Além disso, a situação acima mescla elementos que merecem ser destacados: as questões de gênero presentes entre os jovens, pois o jogo de futebol é visto como a comprovação da masculinidade, exigindo não só habilidade, mas força; a desobediência às normas/regras, segundo as quais não é permitido ficar fora da sala de aula; a forma como encaram a autoridade da direção da escola.

Os garotos do futebol dispõem de códigos próprios. Por diversas vezes os acompanhei no espaço da escola utilizado para a prática esportiva e sempre vi o mesmo grupo. Com uma forma de comunicação peculiar, também ajudam-se mutuamente e convencem um companheiro que tem aulas naquele horário a não ir para a sala.

Nesses momentos os estudantes assumem um outro estado. Tomando como base o trabalho de McLaren (1992), mesmo estando na escola, os discentes agem, pela cena anterior, como se estivessem no estado de esquina de rua, pois algumas das palavras ditas e o comportamento demonstrado com a presença da vice-diretora, constituem uma determinada maneira de se relacionar. Aqui eles são donos de seu próprio tempo, fazem parte de uma coletividade representada pelos outros colegas na mesma situação, isto é, que estão fora da sala de aula e aproveitando o tempo das aulas para jogar futebol.

As Orientações Curriculares Estaduais reconhecem que os jovens são portadores de uma cultura específica e esta deveria fazer parte do currículo:

A escola, portanto, precisa se aprofundar no entendimento do conceito de juventude, de jovem e de adolescência para criar uma comunicação efetiva que traga no seu currículo temas e/ou conhecimentos que possam ser organizados e sistematizados. Os conhecimentos universais do currículo, incorporados como conteúdos escolares e retratados nos livros didáticos, não referendados como únicos recursos, são importantes, mas a escola precisa reconhecer também outros conhecimentos, saberes que vêm circulando no mundo contemporâneo e que devem ser selecionados, discutidos e sistematizados, bem como utilizados em situações reais de uso (BAHIA, 2005, p.14).

Na cena acima descrita, outro elemento importante a ser considerado e que não está presente nos documentos analisados diz respeito às questões de gênero. As Orientações Curriculares Estaduais destacam a importância de se considerar a diversidade sociocultural nas práticas pedagógicas, mas não fazem nenhuma menção às questões de gênero. Esta é uma necessidade premente das propostas curriculares, pois parece que está naturalizado, nos documentos consultados, que gênero não é uma categoria a ser considerada na elaboração de políticas curriculares.

Outro fato que modificou os espaços-tempos da escola foi a greve da categoria docente da rede estadual de ensino, conforme as duas cenas narradas a seguir.

A paralisação

As escolas da rede estadual estão paralisadas há algum tempo. A Guimarães Rosa é uma delas. Toda semana vou à escola a fim de obter notícias da data do retorno das atividades. Hoje o pessoal da secretaria informou-me para voltar na segunda-feira, pois haveria uma assembléia dos professores para decidir a respeito da paralisação. Apenas a direção e os funcionários da parte administrativa não paralisaram. Quanto a estes últimos, todos são contratados pelo REDA (Regimento Especial de Direito Administrativo) por dois anos, podendo ter o contrato renovado por igual período. Creio que isso faz com que o receio de perder o posto de trabalho seja muito grande.

Surpreendeu-me o fato de sempre ter alunos no portão da escola, mesmo ela estando paralisada. Parece-me que a instituição escolar tem um significado todo especial na vida desses alunos. Não é só pelo fato dela transmitir os conhecimentos necessários à sobrevivência na sociedade atual. É algo que extrapola isso. A escola, para além de tudo, é um espaço de socialização, de troca, de amizades. Aproveitei para conversar com alguns alunos. Demonstraram não saber o porquê da paralisação. Segundo uma aluna, “eu não gosto de estudar e a escola ainda ajuda”. Outro me disse que “tá difícil voltar as aulas”.

Um dos alunos presentes participou de um campeonato de vale tudo da cidade e perguntei-lhe como tinha se saído. Disse-me que não foi bem, pois os outros lutadores eram bons e ele havia treinado sozinho. Esse papo foi interessante porque ele começou a indicar-me academias no bairro onde fica a escola para que eu também comesse a treinar vale tudo e, caso eu não quisesse, sugeriu-me fazer kung fu ou boxe. Segundo ele, era bom para minha defesa pessoal.

Esse momento foi interessante porque os alunos com quem conversei não me viram como pesquisador ou professor, mas tão somente alguém que estava conversando com eles. Mesmo fora do espaço da escola, sinto que já faço parte da vivência cotidiana dos alunos da Guimarães Rosa. (Diário de campo, 28 de maio de 2007).

A greve

Já faz alguns dias que a escola continua sem atividades. Mais precisamente, desde o dia 14 de maio. Depois de vários dias sem ter contato com os docentes, encontro uma das professoras perto do centro da cidade. Ela é muito atenciosa. Aproveitamos para conversar. Digo que já estou com saudades do pessoal da escola e pergunto sobre a assembléia marcada para acontecer hoje. A professora respondeu-me que não iria a tal assembléia porque nela não se discute o porquê da paralisação; os docentes paralisam mas não se unem. Na verdade, segundo ela, o movimento está rachado, pois vários docentes aproveitam para fazer outras atividades ou ficar em casa. A mobilização da categoria docente não existe, pois o movimento não atinge toda a rede estadual, mas apenas algumas escolas em determinados municípios. Mostrou-se indignada dos pais não serem comunicados da paralisação das atividades na escola e o receio de perder alunos devido ao tempo sem aula e estes desanimarem de freqüentar a escola, principalmente os que não gostam de estudar e lá estão pela obrigação. Relatou-me que tentou mobilizar os colegas da escola Guimarães Rosa para uma reunião com os pais, a fim de esclarecê-los do ocorrido, mas apenas ela e outra docente se comprometeram em fazer tal atividade. Assim, não foi para frente. Disse-me ainda perceber nos alunos a vontade de estudar, aprender, mas a ineficiência da escola em perceber e

atender seus anseios, principalmente por não dar conta de acompanhar as transformações sociais. (06 de julho de 2007)

Em gestões anteriores, os professores já haviam renunciado greves na rede, mas foram reprimidos pelo governo³⁸. As escolas estaduais fizeram, no ano letivo de 2007, a maior greve já vista no Estado. Contando com a concordância de boa parte dos docentes, foram mais de 60 dias de um movimento importante para a categoria, mas que ocorreu de forma fragmentada, pois professores de algumas escolas continuaram a lecionar. Após muitas trocas de acusações entre o sindicato (APLB-Associação dos Professores Licenciados do Estado da Bahia) e o Governo do Estado, os docentes retornaram às salas de aula sem muita garantia de atendimento das suas reivindicações.

Esse fato levou a opiniões contraditórias entre os docentes da Guimarães Rosa, como a citada anteriormente. Como consequência para a cultura da escola, a greve reorganizou os tempos do ano letivo. Após discussão do calendário de reposição, que ficou a cargo de cada escola, decidiu-se, na escola investigada, por aulas em alguns sábados e também no mês de janeiro. Por diversas vezes ouvi reclamações sobre a ausência dos discentes nas aulas aos sábados. Uma das alternativas foi utilizar esse dia para reuniões, comemorações.

Após o retorno da greve notei também a preocupação dos alunos com o aprendizado, com a continuidade do ano letivo e docentes indignados com o posicionamento do governo petista que está no comando do nosso Estado.

Mesmo com um número considerável de docentes da escola investigada ter se mostrado satisfeito com a saída, depois de 16 anos, do Partido da Frente Liberal (atual Democratas) do Governo do Estado, percebi muitas críticas ao governo do Partido dos Trabalhadores, principalmente devido à ausência, nos primeiros meses, de uma proposta para a educação estadual. Foi somente em dezembro de 2007 que a Secretaria Estadual de Educação lançou a proposta **Uma escola de todos nós**, com os

³⁸ Em maio de 1995 o/as professore/as deflagaram greve, reivindicando a aprovação do Plano de Cargos e Salários. O Secretário de Educação, Edílson Freire, valeu-se do Decreto 724/1991 para ameaçá-los com o corte de salários. Este decreto destinava recursos dos descontos na folha de pagamento nos períodos de greve para os projetos sociais do governo e os grevistas também tiveram suspenso o direito à licença-prêmio.

princípios e eixos para a educação baiana no período 2007-2010. Esse fato levou ao estabelecimento de uma relação antagônica entre as escolas e o governo, sendo este último visto como muito distante das realidades das escolas.

O conselho de classe

Turno vespertino. O conselho de classe está marcado para as 13:00h. Aos poucos os docentes vão chegando. Por volta das 13:15h inicia-se o conselho. Na sala estão a direção, professores e representantes de turmas. Antes de iniciar, a diretora dá alguns avisos e explica o funcionamento do conselho. Os professores comentam sobre os alunos/turmas problemáticos. Os representantes passam a descrever o perfil de suas turmas. Nem todas as turmas estão representadas por seus pares. A representante da 5ª série começa falando sobre sua turma: “é uma turma bagunçada. Eu queria que os professores falassem mais com a gente”. Uma das professoras posiciona-se: “os alunos têm dificuldades de aprendizagem. Os repetentes são muito trabalhosos, o comportamento é inadequado e eles chegam atrasados”. Sugerem uma reunião com os pais e conversa com os alunos. E assim, o perfil de cada turma é delineada, ora por seus representantes, ora por seus professores. 6ª série: turma infrequente, com comportamento social inadequado de alguns alunos, dizem os professores. Fiquei a me perguntar o que seria esse comportamento social inadequado. A 7ª é bagunçada, diz a representante. Os docentes dizem tratar-se de uma boa turma, sem maiores problemas. Na 8ª o problema é a falta de interesse e os estudantes chegam atrasados. A turma do Fluxo é desmotivada, faltosa, alguns alunos desrespeitam o professor. Um professor questiona se os alunos podem fazer as avaliações sem freqüentar as aulas. Chega então o momento das turmas de ensino médio. 1º C: turma desmotivada, desinteressada, não faz atividade, são faltosos, apresentam baixo rendimento. Sugere-se reunião com os pais e conversa individual com os alunos. As outras três turmas têm características muito próximas, na avaliação docente: são participativas, têm pequenos grupos na sala, mas os alunos são bons. (21 de julho de 2007)

O conselho de classe é o momento de avaliar as aprendizagens dos alunos. Ele é realizado ao final de cada bimestre. Durante a reunião para a definição do primeiro conselho da escola, verifiquei um clima de apreensão e receio entre os docentes com a participação/presença dos alunos. A direção fez esta proposta e não foi consenso a sua efetivação. Cada turma escolheu representantes, que geralmente foram os líderes. Observei a participação de vários representantes dos estudantes, mas sem um maior questionamento da estrutura/organização da escola. A presença da família é apontada como uma das soluções para os problemas de disciplina, aprendizagem e falta dos discentes.

Como a greve provocou alterações no calendário letivo, os conselhos, assim como as reuniões com pais, estavam previstas para acontecer sempre aos sábados. A

dinâmica de funcionamento do conselho é a seguinte: inicialmente o representante fala da turma, em seguida os professores e, por último a direção, que pergunta se há algum aluno destaque ou com comportamento social inadequado.

Os problemas apontados por quase todos os docentes podem ser resumidos a comportamentos inadequados, indisciplina e dificuldades de aprendizagem. Segundo uma das professoras: “os alunos da 8ª são desinteressados, chegam atrasados. São alunos fraquíssimos”. Neste momento um professor questiona o tipo de comportamento que um aluno deve ter para ser considerado destaque. Não houve respostas.

Em outra situação, na sala dos professores, presenciei uma professora relatando dificuldades para trabalhar com determinadas turmas. A cena abaixo revela a complexidade que se tornou a tarefa docente, pois além das novas funções atribuídas ao professor, ele precisa continuar atentando-se para o clima da sala de aula, realizar sua tarefa, verificar o aprendizado dos discentes. Para conseguir dar conta de tudo isso, ele conta com práticas típicas de outras instituições (como as prisões, por exemplo) e que foram incorporadas pela escola, como o livro de ocorrências.

Após consulta aos documentos da escola, dirijo-me à sala dos professores para lê-los com mais cuidado. Já estamos no fim do terceiro horário. Passados alguns minutos, bate o sinal para o recreio. É o momento em que os docentes conversam sobre questões/problemas de suas respectivas salas e também aproveitam para descansar um pouco. Aos poucos, os docentes vão adentrando pelo espaço a eles reservado. Uma das professoras entra e diz: -“ Sabe a sétima?, finalmente descobrir quem é que fica gritando o tempo todo. Coloquei dois alunos da turma para me ajudar e agora sei o nome do menino que fica atrapalhando a aula. Já pedi para chamar os pais dele. Não vou ficar chamando a atenção de menino que não quer nada. Não chamo atenção nem de meus filhos. E quero que ponha no livro de ocorrências. Ele só entra com os pais”. (13 de julho de 2007)

Aqui aparecem outros elementos presentes na cultura da escola, a idéia de aluno fraco, a necessidade de reprovação, a vigilância. A consequência disso para as políticas é que quando naturalizadas no cotidiano da escola, elas são inclusive justificadas, pois sua incorporação acontece de forma acrítica, baseada principalmente numa tentativa de homogeneizar, o que tornaria possível o trabalho com os alunos.

4.2.4-A suspensão da rotina escolar



O espaço e tempo cotidiano das escolas é constituído por um conjunto de rituais³⁹. Sendo uma forma de ação simbólica, os rituais acabam por dar sentido à vida na escola. Alguns deles estão organizados por meio das rotinas. McLaren (2002) define a rotina como algo mais do “que um substituto do ritual; um hábito mais do que um enteado psicanalítico” (p.77).

No interior dos espaços-tempos hierarquizados, estruturados, são expressas outras formas de rituais, estes ligados às comemorações de datas simbólicas, festas, atividades esportivo-culturais. Em determinados momentos a rotina da escola é suspensa, dando lugar a uma série de outras atividades, cujo objetivo é garantir uma vida escolar mais interessante, estimulando a participação dos estudantes. Elas contribuem para manter a escola viva e para criar a cultura da escola.

Na Guimarães Rosa, as principais comemorações de datas específicas foram o dia das mães, o dia dos pais, o dia dos professores, o torneio esportivo inter-classes e, principalmente, a gincana do estudante. Nessas datas/comemorações houve atividades com os responsáveis (pais, mães) e professores. Entendo que essas atividades contribuem para a tessitura da cultura da escola e para estabelecer laços de aproximação com as famílias dos discentes.

A gincana do estudante foi a segunda realizada pela escola. Pela primeira vez vi todos os alunos envolvidos numa atividade. Providenciaram faixas, camisas, gritos de guerra, paródias com nos nomes das equipes. Eles tomaram a frente da organização das equipes, apesar de haver professores responsáveis por isso. Esses são

³⁹ Para McLaren (1992) os rituais são atividades sociais naturais encontradas, mas não confinadas a contextos religiosos. Enquanto comportamento organizado, os rituais surgem a partir das coisas ordinárias da vida (p.70).

espaços/momentos de sociabilidade que garantem uma vida escolar mais intensa e interessante, conforme verificamos nas fotos a seguir:



Comemoração das torcidas durante as provas. Fonte: Acervo do pesquisador.

No vespertino foram cinco equipes. Cada uma tinha uma cor característica e um nome, este escolhido pelos estudantes. Acima vemos as equipes Kamikase e Ó pai, ó.

Foram várias provas e tarefas durante três dias, em todos os turnos da escola. Abaixo, vemos fotos de algumas dessas tarefas.



Duas das tarefas da gincana: animação da torcida e pintura de um quadro com motivos regionais.



As fotos acima são de uma prova que exigiu que os estudantes retratassem um problema social a partir de uma obra da literatura brasileira. Pelas fotos temos uma idéia do envolvimento dos discentes na atividade. Elas evidenciam tanto a organização das torcidas, a alegria de cada uma das equipes e o cumprimento de provas, por meio da pintura de quadros e montagem de cenas que retratassem a realidade regional e/ou local, quanto a inter-relação cultural e a construção de saberes existentes no espaço da escola.

A realização da gincana e das outras atividades citadas são exemplos de que atividades integradas, tal como preconizadas nos documentos curriculares, são realizadas no cotidiano da escola sem que sejam nomeadas como tal, ou seja, convivem lado a lado integração e disciplinaridade, mesmo que estes conceitos não sejam discutidos no interior da instituição escolar. Analisando os documentos curriculares é possível entender que este é um aspecto não abordado pelos mesmos; é como se integração e disciplinas não pudessem acontecer ao mesmo tempo na escola. Mais uma vez os docentes, com seus saberes e fazeres, recontextualizam as propostas curriculares.

4.3-Conhecendo os sujeitos para compreender o currículo

Compreender o cotidiano da escola, tal como me proponho no presente trabalho, demanda conhecer o/as principais sujeitos que se fazem presente e dão vida à

instituição escolar. Assim, passo a seguir a apresentá-los e também tentar descrever um pouco do que consegui apreender de sua prática. Tenho claro que o esforço analítico aqui empreendido não dá conta de captar toda a realidade dinâmica vivenciada e observada durante o processo de pesquisa. É interessante, nesse sentido, a observação de Carvalho (1999, p,108):

O esforço de evitar a simples descrição e buscar a integração entre observação e reflexão teórica e de articular os acontecimentos locais à história e às relações sociais mais amplas tornou-se um movimento concreto diante de mim, quase palpável, na medida em que eu circulava entre o material empírico e as leituras teóricas. (...) Ao mesmo tempo, esse percurso não se fez por si só, seus balizamentos não se estabeleceram apenas a partir de premissas teóricas e sim, como resposta às necessidades de interpretação e aos desafios colocados pelas observações e depoimentos.

É tendo em mente essas considerações que passo a apresentar/interpretar os sujeitos investigados, pois a escola, para além das salas de aula, é constituída por pessoas que dão vida e sentido ao cotidiano institucional.

4.3.1-A diretora

Norma⁴⁰ é professora de Matemática e no ano de 2007, com a mudança de governo no Estado, assumiu a direção da escola. Boa parte dos docentes apoiou seu nome para a direção. Ela sempre procurou, em todo o tempo que permaneci na Guimarães Rosa, criar um clima afetivo que aproximasse direção, professores e alunos.

Surpreendeu-me a quantidade de documentos burocráticos que Norma precisava dar conta: licitação, prestação de conta, verbas do PDE, compra da merenda, verba do alarme da escola. Sempre que conversava informalmente, ela me dizia “todo professor precisa passar pela experiência da direção pra ver que às vezes as coisas não acontecem na escola por conta da carga burocrática que nós temos”.

Para Norma, a mudança de função

É um desafio e ao mesmo tempo é um campo estranho. A gente sabe alguma coisa sobre a escola, no geral, o que o colégio trabalha. Quando você assume a direção, modifica, porque você passa a ver as coisas de forma mais detalhada. Os problemas com relação a professor-aluno você tem que

⁴⁰ Todos os nomes atribuídos à direção, a professores e alunos neste trabalho são fictícios.

acompanhar, atender ao aluno e ao professor ao mesmo tempo. Tem que ter jogo de cintura, porque o professor é seu colega de trabalho, mas agora eu como dirigente e ele como professor. A gente acaba ficando numa situação meio constrangedora, acho que essa é a palavra certa. É preciso aprender muita coisa rapidamente: eu tive que aprender a mexer com a parte financeira, algo que eu nunca mexi, tive que aprender na raça, sem que ninguém me explique. As dúvidas eu tenho que tirar com Salvador, às vezes (refere-se à Secretaria de Educação). Tem que dar conta de muita coisa ao mesmo tempo e você sofre, porque tem coisa que precisa enfrentar a burocracia e o Estado ainda, infelizmente, é muito burocrático.

A carga burocrática institui a cultura da performatividade no interior da escola, pois regula os sujeitos sociais. Também faz da escola um espaço gerencializado. No caso da direção, exige desta desempenho e produtividade, pois de sua ação depende o repasse das verbas necessárias ao andamento das atividades escolares. Esse controle dificulta a articulação de uma ação política local, uma vez que estimula a competição entre as diversas unidades escolares, função própria do gerencialismo, que “desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p.544).

No cotidiano da Guimarães Rosa, verifiquei além dessa sobrecarga burocrática a que Norma se referiu, o seu estilo de trabalho com os alunos, principalmente aqueles que são levados à direção pelos professores, conforme cena abaixo:

O livro de ocorrências

Chego à escola cedo, por volta das 07:10h. Fico um pouco observando a movimentação dos alunos no pátio. Em seguida, dirijo-me à sala da direção, a fim de marcar o dia e horário da entrevista. De repente, uma funcionária traz alguns alunos que estavam fora da sala de aula. A diretora pede explicações a eles. Cada um conta a sua versão e o porquê de não estarem em sala. Após esse momento, a diretora solicita da funcionária o livro de ocorrências, dizendo que dará advertência para cada um. Um dos alunos, já advertido anteriormente e que por isso ficaria suspenso, passa a “negociar” com a diretora, comprometendo-se a “não mais matar aulas caso não seja suspenso”. A conversa prossegue e então os alunos são “absolvidos”, tendo apenas que cumprir o restante do horário da aula lendo um livro. (03 de agosto de 2007)

No registro acima, temos presente um elemento da cultura da escola que a aproxima de uma outra instituição social: a delegacia. Tal como acontece neste espaço, na escola também há momentos para a confissão, a oitiva dos “acusados”, o julgamento e a sentença emitida pela direção. Na Guimarães Rosa, apenas a direção

fazia registros no livro de ocorrências. Por diversas vezes presenciei situações em que o/as discentes tiveram seus atos registrados nesse livro e a conseqüente punição decretada. Esta ia da advertência verbal à suspensão das aulas por um determinado período.

Em trabalho que analisa o livro de ocorrências de uma escola de séries iniciais da cidade de Curitiba, Ratto (2002, p.105), valendo-se de uma perspectiva pós-estruturalista, após leitura dos registros, conclui que “os livros de ocorrência são usados também para proteger a escola dessa rede de micropoderes, dentro da hierarquia de poderes e vigilâncias que, a qualquer momento podem se abater sobre qualquer um dos personagens (...).

Ainda de acordo com a autora,

essa teia pode funcionar produzindo crimes e pecados, motivando todo um conjunto extraordinário de instrumentos, variados, produtivos, em meio a um emaranhado de documentos, avaliações, diagnósticos, anamneses, regulamentos, pesquisas, saberes, verdades (idem).

4.3.2-A articulação de área e as atividades complementares

Na rede estadual há a figura do articulador de área, isto é, um professor escolhido pelos pares que assume a função de coordenar uma das três áreas em que se encontra dividida a proposta de organização curricular do MEC, a mesma adotada pela SEC/BA.

Na Guimarães Rosa, três docentes assumiram essa função: Clara, articuladora de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Mário, de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Denise, de Ciências Exatas e suas Tecnologias. Eles responsabilizam-se principalmente pela condução das atividades complementares (AC) com o grupo e da condução dos projetos desenvolvidos na escola. Em todo o tempo de permanência, sempre observei o esforço em fazerem um trabalho coletivo, coeso. Por diversas vezes, os vi planejando juntos, discutindo os resultados das reuniões, demonstrando uma preocupação com a melhoria do ensino na escola.

Um dos maiores projetos elaborados por eles foi a Gincana Cultural, envolvendo todos os turnos e alunos da escola, à exceção da extensão da zona rural, que de

acordo com uma das professoras que lá trabalha, “os alunos não quiseram participar”. Pelo que pude constatar, a não participação dos alunos da extensão deveu-se ao fato de terem que vir para a zona urbana caso quisessem participar da gincana. Devido a problemas de transporte e também do pouco envolvimento dos docentes que lá trabalham, esses discentes acabaram ficando de fora dessa atividade.

No que diz respeito às AC, as opiniões são divergentes. Nem todos vêem benefícios nelas. Para Talita,

Eu acho que não funcionam. Acho que são importantes, mas a gente acaba perdendo tempo. Não dá pra fazer o planejamento junto, com todo mundo conversando. Por isso, acho que não atinge o objetivo.

Já para Esther,

Eu acho que são muito válidas, funcionam. Eu não sei se cabe aqui fazer uma comparação, mas eu acho inevitável fazer essa comparação. Eu já trabalhei em escolas que as Ac eram simplesmente você com você mesmo. Você ia fazer suas correções, elaborar suas provas e aqui na escola eu sinto a preocupação da direção, dos articuladores, que sempre trazem uma leitura, a gente debate, conversa, troca idéia sobre as disciplinas que a gente trabalha... Eu acho muito válido.

O momento da AC é um dos poucos na dinâmica de funcionamento da escola em que os docentes podem reunir-se. Mesmo sendo dois encontros por mês, por área, é nelas que a organização escolar pode ser debatida, conforme nos relata a professora Esther. As atuais políticas curriculares têm instituído, com diferentes nomes, momentos em que os docentes devem reunir-se para trocar experiências, planejar e avaliar sua ação educativa. Segundo as Orientações Curriculares Estaduais, todas as escolas devem conceber os momentos de atividades complementares-AC- como “ação pedagógica prioritária para a consolidação dos seus espaços de autonomia e sucesso na sua grande tarefa de educar crianças, jovens e adultos” (BAHIA, 2005, p.39).

Este momento, a meu ver, pode ser visto como espaço para formação continuada ou forma de controle do trabalho docente.

4.3.3-Os docentes investigados: formação, concepções de currículo, trabalho docente

Toda e qualquer pesquisa que se debruça sobre o cotidiano de uma determinada escola, precisa preocupar-se com os sujeitos que contribuem para o estabelecimento de um determinado tipo de cultura no interior das escolas: o/as professore/as.

No contexto de trabalho dos docentes há uma cultura não homogênea, não linear, com especificidades próprias de cada contexto, sendo reconstruída cotidianamente, impregnada de contradições, tensões, potencialidades: é a cultura docente.

É no cotidiano de sua prática docente que o/a professor/a se define enquanto tal. Ele/a produz uma cultura não homogênea, não linear, não monolítica, no contexto de seu trabalho. Santomé (2001, p.35) acrescenta que

O corpo docente está integrado por homens e mulheres com concepções e modelos de sociedade diferentes e que são compartilhados por muitos outros cidadãos e cidadãs. Há professores e professoras de direita e de esquerda, machistas e feministas, racistas e anti-racistas, classistas e anticlassistas .

Não é possível compreender o currículo na prática da escola se não levarmos em considerações quem são os docentes que efetivamente o praticam em suas salas de aula. Segundo Pérez-Gomez (2003), a cultura docente é visível nos métodos que eles utilizam em sala de aula, na qualidade, sentido e orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham. Com as mudanças no contexto social caracterizado pela complexidade tecnológica, diversidade cultural, pelos movimentos do livre mercado, a cultura docente está numa encruzilhada, em permanente tensão, como nos relata Hargreaves (1998).

Como a cultura docente “modela a maneira particular de construir a comunicação em cada sala de aula em cada escola” (PEREZ GÓMEZ, 2001, p.165), ela abrange duas dimensões: conteúdo e forma. O conteúdo são os valores, crenças, atitudes, hábitos e pressupostos compartilhados por um grupo de professores, ou seja, o que pensam, fazem e dizem. Como componente do conteúdo da cultura docente temos o currículo, os processos de ensino e aprendizagem, o sentido e os modos de avaliação, a função da escola, dentre outros.

Com relação à forma, esta configura-se pelos padrões de relacionamento e os modelos de associação entre os professores. É por meio das formas da cultura que se exerce influência sobre os conteúdos da cultura docente.

Para Perez Gómez (2001), a cultura dos professores assume duas formas: o individualismo e a colaboração. O primeiro é a forma predominante nas escolas e caracteriza-se pelo isolamento dos professores em sua sala de aula. É um terreno fértil para o pragmatismo, a passividade e a reprodução conservadora ou da aceitação acrítica da cultura social dominante. Já a colaboração se desenvolve como uma decisão coletiva da comunidade escolar, “convencida de que as necessidades, os interesses, as complexidades e os propósitos da tarefa educativa requerem a cooperação independente” (idem, p.173).

A colaboração assume facetas diferenciadas, com objetivos e conseqüências distintas: a balcanização, que separa os docentes, ao configurar espaços sociais fechados, departamentos por áreas de conhecimentos, perdendo-se a visão de conjunto do projeto educativo e a colegialidade superficial, conjunto de procedimentos burocráticos, em que o poder administrativo funciona como força que determina e supervisiona a relação do estabelecido, assumindo os docentes uma função mais executora.

Na Guimarães Rosa presenciei alterações na cultura docente ao longo do período de observações. No ano de 2006 verifiquei uma cultura do isolamento muito forte, perceptível, por exemplo, no planejamento anual dos docentes: cada um fazia o seu sem entrar em contato com os demais colegas da disciplina. Assim, numa mesma série e disciplina, verificamos planos de curso com conteúdos completamente diferentes.

Em 2007, com a mudança de direção, também verifiquei conflitos internos. No entanto, o clima geral era o de tentar fazer um trabalho conjunto. Os articuladores de área preocuparam-se que os professores elaborassem planos de cursos coletivamente, todas as decisões da direção eram discutidas com o grupo. Havia um empenho para que a escola funcionasse.

Observei e assisti aulas de 04 professores. Além desses, outros docentes também foram entrevistados. Estive presente, em alguns momentos, nos três turnos de funcionamento da escola, mas foi no vespertino que concentrei as observações e entrevistas.

A rotina docente é constituída de aulas, planejamento, correção, atendimento aos discentes. As políticas educacionais não podem omitir-se com relação a quem são os docentes. Compreender suas angústias, dilemas, necessidade formativas é imprescindível se queremos um currículo diferenciado, menos prescritivo, ou no dizer de Bernstein (1996, 1998), com –C e –E. Trago algumas cenas do cotidiano que nos permitem compreender quem são alguns dos docentes.

Estou aguardando para conversar com uma das professoras. O professor de Física, que está elaborando uma atividade, pergunta-me acerca da minha formação e sobre o meu trabalho de pesquisa. Informo-lhe e passo a fazer alguns questionamentos também. Ele informa que não é formado em Física, mas em Matemática, apesar de dar aula daquela disciplina: “ fiz até o quinto período de Física, mas os cálculos eram muito bravos. Fiz prova para matemática e conclui o ano passado. Aproveitei algumas disciplinas e refiz outras, para melhorar a nota”. Durante todo o período em que estou na escola, é a primeira vez que converso mais detidamente com esse professor. Sempre nos cumprimentamos, mas de forma cordial. Em seguida, chega um aluno com alguns exercícios de Física e solicita ajuda do professor para respondê-los. Diz que fará uma seleção para trabalho e está com algumas dificuldades em alguns conteúdos. O docente passa, então, a resolver os exercícios com o discente. (04 de setembro de 2007)

Este professor é muito querido pelos alunos. Nos questionários que aplicamos, ele e o professor de História são indicados por um número considerável de discentes como o melhor professor.

A professora Lídia, de Artes, na verdade é formada em Letras. Muito alegre e espontânea, foi meu primeiro contato na Guimarães Rosa. Assim que cheguei, ela mostrou-se interessada por meu trabalho, apresentou-me aos professores e dispôs-se a colaborar sempre que era solicitada. Acompanhei algumas de suas aulas e notei uma preocupação com o aprendizado e as vivências culturais dos alunos.

Em um dos momentos de conversa que mantínhamos, ela demonstrou grande preocupação pelo fato de vários discentes nunca terem ido ao cinema. Combinou com eles que iria conversar com o gerente do cinema localizado no shopping para que

fizesse um preço menor na entrada e reservasse um horário específico para eles. Suas aulas eram cheias de vida. Fazia questão da participação de todo/as. Durante a greve dos docentes da rede estadual, disse-me que não ia mais a assembléia porque o movimento é muito fragmentado. Queixou-se do fato dos pais não terem sido comunicados sobre o porquê da greve.

Com relação à prática pedagógica, verifiquei também muitas semelhanças e regularidades entre elas: aulas expositivas, pouca circulação dos professores na sala. Uma das professoras certa vez disse-me das dificuldades enfrentadas em seu trabalho por conta das condições materiais da instituição:

Durante a execução de uma atividade pelos alunos, a professora Maria Joana comenta comigo sobre as dificuldades enfrentadas. Diz que sente falta de pelo menos um retroprojeter, material indispensável para suas aulas de Química e Biologia. “Com ele eu poderia mostrar gravuras, a tabela periódica para os estudantes”. Diz que na extensão a situação é mais grave: “se aqui não temos material, lá é mais difícil ainda. Não temos nem o básico”. Relata-me também que pretende fazer outra graduação, desta vez em Enfermagem. Às vezes demonstra estar descontente com a educação: “sempre chegam com um monte de coisas pra gente fazer, às vezes é muita confusão” (10 de maio de 2007).

O cotidiano apresenta-se como problematizador. Diversas questões ainda se apresentam como problemáticas no espaço da escola. O trabalho com as diferenças, sejam elas sexuais, étnicas, etárias, de aprendizagens, mostram que o corpo docente enfrenta uma série de dificuldades no que tange à inclusão social de todos os discentes, como apontam as cenas abaixo:

Lidar com o diferente- Cena I

Profa.: Gente, eu solicitei que vocês trouxessem o material para o trabalho em grupo. Quem trouxe? Como são duas aulas, essa atividade será feita na segunda aula. Agora quero que formem duplas para o exercício sobre biomas terrestres.

A turma se agita, arrasta cadeiras, formando as duplas. Um aluno é rejeitado por todos os colegas. Fiquei observando a cena e, de certa forma, torcendo para que ele se encaixasse em alguma dupla, pois a situação era constrangedora. O tempo passou e nada aconteceu. A professora então pergunta quem pode fazer a atividade com o aluno e ninguém se prontifica. Ela acaba por deixar essa questão de lado e envolve-se com outra atividade (a chamada). Passados mais alguns minutos uma dupla se disponibiliza para fazer o trabalho com o aluno. (01 de agosto de 2007)

Lidar com o diferente- Cena II

Hora do recreio. Os professores estão reunidos na sala a eles destinada. Aproveitam para descansar um pouco, lanchar e conversar com os pares. A

vice-diretora entra e solicita a atenção de todos. Começa a relatar a situação de um novo aluno do 3º. Ano que apresenta comportamento considerado estranho. Segundo ela, este aluno a procurou para dizer que não foi bem recebido pela turma e estava se sentindo isolado na escola. O relato da vice-diretora foi acompanhado por olhares assustados dos professores, com falas que demonstravam preocupação em não saber lidar com situações desse tipo. Uma das docentes disse: “eu não sei trabalhar com alunos assim, não.” Outra chamou a atenção para a quantidade de alunos na sala do 3º ano e que situações como essas são embaraçosas para o professor. (08 de agosto de 2007)

Já é consenso nos meios educacionais que não é possível a escola elaborar um currículo que reflita o meio social e cultural dos discentes sem conhecê-los. O estudante da cena II desistiu da escola (ou será que foi a escola que desistiu dele?). No dia do acontecido acima relatado, eu lhe perguntei sobre a outra escola em que estava estudando. Ele informou-me que estava estudando à noite, mas não aprendia nada porque quase não havia aulas. Por isso, resolveu pedir transferência e estudar à tarde.

Internamente a escola vai criando mecanismos que provocam uma eliminação branda⁴¹, pois os alunos vão aos poucos sendo excluídos do sistema educacional via as práticas de estratificação intra-escolar.

O documento curricular estadual destaca que “cabe ao professor, na sala de aula, dialogar com as diferenças, criar meios de aproveitá-las para implementar o processo de ensino e de aprendizagem cujo princípio didático fundamental deve ser a aproximação com o mundo dos estudantes (...) (BAHIA, 2005, p.31). Apesar dos docentes procurarem trabalhar com as diferenças, a formação insuficiente e as questões estruturais do ambiente de trabalho-quantidade de turmas, número de alunos por sala, carga horária docente, falta de planejamento coletivo com todos os docentes da escola- acabam por dificultar esse trabalho. É evidente que não estou justificando ou naturalizando a ausência de um trabalho que respeite as diferenças por conta desses elementos, mas entendo que eles contribuem para que o discurso das diferenças seja recontextualizado de forma contraditória no espaço cotidiano da escola.

⁴¹Esse conceito encontra-se presente no texto *Os excluídos do interior*, de Pierre Bourdieu, publicado no livro *Escritos de educação*, organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (1998).

Especificamente com relação ao currículo, percebi muitas dificuldades nos docentes em tentar conceituar o termo. Certamente isso é resultado da formação que tiveram no curso superior, que não contempla essa discussão, pois nas universidades estaduais baianas apenas o curso de Pedagogia possui a disciplina Currículos e Programas. A professora Esther assim define o currículo:

Eu tenho duas visões de currículo: o currículo como as disciplinas que a gente tem que passar pra eles [os alunos] e como os valores que a gente acaba passando pra eles no momento da aula, pois às vezes a gente tem que parar, dar um conselho, falar a respeito de ética, de educação, de respeito com o outro. Então eu tenho essas duas visões: as disciplinas que a gente trabalha na escola e essa outra parte, que a gente pode chamar de currículo oculto. (Profa. Esther)

O livro didático e os exames vestibulares são os definidores da seleção de conteúdos de algumas disciplinas.

Eu seleciono aqueles conteúdos da série. Geralmente uso o livro didático para isso, mas como nossos alunos chegam ao ensino médio sem saber o conteúdo básico de Matemática, não dá pra trabalhar apenas com o conteúdo da série. Às vezes preciso voltar assunto de outras séries porque o aluno não domina sequer as operações de aritmética (Profa. Fátima,).

Os conteúdos são selecionados assim: eu olho muitas provas de vestibular, aqueles que caem na maior parte dos vestibulares, porque a maior parte dos alunos nós estamos preparando pro vestibular. E aí eu costumo fazer uma seleção dos conteúdos que mais caem, principalmente o da UESB (Prof. Max).

Quando questionados sobre a organização curricular por competências e habilidades, os docentes demonstraram não entender com muita clareza o que são estes termos, mesmo tendo-os como base para elaboração do planejamento de curso.

No ano 2006 eu fiz o plano de curso baseado nas competências e habilidades. Ela é muito voltada, eu acho que fala assim... mais diretamente voltado ao professor, as competências e habilidade que deve ter para sanar as dificuldades existentes em sala de aula, pra melhorar a aprendizagem do aluno (Max, professor de Física).

Este mesmo professor assim define as competências e habilidades:

Competência... eu vejo escrito no papel que a competência é muito parecida com o objetivo, aquilo que você deve alcançar e tal. Eu achei muito parecido. A habilidade ta mais pras estratégias, aquilo que tem naquele planejamento antigo, tem uma parte de recurso, estratégia ... é a metodologia. Então a habilidade seria o método de passar para o aluno de uma maneira mais fácil. Eu tô falando isso porque eu fiz o plano de curso do ano passado, foi até a Secretaria de Educação que mandou o modelo e a gente desenvolveu em cima dele e então eu achei que eles viram que ta muito ultrapassado e pensaram “vamos fazer uma coisa moderna” em cima de competências e habilidades. O

professor tem muita dificuldade pra entender. Eu procurei pessoas da minha área que tem mais conhecimento pra esclarecer alguma dúvida, mas acho que a maioria sentiu muita dificuldade.

A fala do professor Max possibilita compreender que a escola produz novos sentidos para as políticas curriculares: aqui elementos da teoria de Bloom mesclam-se com a pedagogia das competências proposta por Perrenoud e são ressignificados no contexto da prática, tomando como base os seus saberes experienciais.

4.3.4-Os jovens do ensino médio

Os alunos com os quais convivi durante todo o processo de construção dos dados para esta tese são jovens, com idades variando entre 15 e 27 anos; apenas cinco alunos apresentavam idade superior a essa média, no turno vespertino. Assim, os jovens de quem falo vivem e constroem de forma peculiar essa etapa da vida. Há todo um destaque para essa fase da vida nas Orientações Curriculares do Estado, conforme apontei anteriormente ao abordar o protagonismo juvenil..

A juventude é uma construção social e cultural. Para Levi e Schmitt (1996), as sociedades sempre “construíram” a juventude como um fato social intrinsecamente instável, irreduzível à rigidez dos dados demográficos ou jurídicos, como uma realidade cultural carregada de uma imensidão de valores e de usos simbólicos e não como um fato simples e analisável de imediato.

Para Pais (1993, p.29) “a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”. Mas este mesmo autor chama-nos a atenção para olharmos a juventude em torno de dois eixos semânticos: como aparente unidade e como diversidade, pois quando falamos de jovens de diferentes realidades, quer sejam relacionadas à classe social, raça/etnia, gênero, religião, idade, trabalho/estudo, estado civil, dentre outras, estamos a nos referir a juventudes diversas. De acordo com Bourdieu (1983) falar dos jovens como se estes fossem uma unidade social, um grupo constituído e dotado de interesses comuns já se constitui em um tipo de manipulação.

Tomo aqui a juventude como um segmento social enraizado em um determinado momento sócio-histórico, localizado temporal e espacialmente. Para além de estudantes ou do aprendizado propiciado pelo ofício de aluno, os jovens retratados nesta pesquisa constroem maneiras particulares de ser jovens, constituindo as juventudes brasileiras. Por isso, os jovens dos quais passamos a destacar a seguir fazem parte de uma realidade específica, são jovens que cursam o ensino médio em uma escola pública do interior baiano, incluídos em várias redes de sociabilidades – família, igreja, escola, amigos, grupos musicais -, construindo assim suas identidades e formas de pertencimento.

Após a prova, os alunos do 3º. ano têm o terceiro horário vago. Vão para o pátio conversar e tomar sol, afinal, está um pouco frio. Também fico no pátio a observar a cena. Aproxima-se um aluno e pergunta sobre a universidade, o vestibular. Diz que gostaria de fazer Educação Física e informo-lhe que na universidade onde trabalho há o curso, só que em outro campus. Pergunto-lhe se fez inscrição para o Enem e ele me informa que não. Demonstra não saber o que é o exame. Certamente não se inscreveu porque na época a rede estadual estava em greve. Mesmo com interesse em entrar na universidade, percebo a falta de informações; os discentes parecem não saber ao certo como é o processo seletivo e o que deve ser feito para tentar uma vaga no ensino superior. Dou algumas explicações a esse aluno. De repente, uma outra aluna diz: “- Benedito, olha pra cá”. Ela está com um celular com câmera e tira uma foto minha. Pergunta-me se quero ver como ficou e respondo que sim. Aproximo-me do grupo que esta aluna faz parte e começamos a conversar. Só há meninas. Falam sobre o que gostam de comer e sobre namoros. Contam histórias de seus namorados. (11 de julho de 2007)

Nesta cena, destaco dois elementos: o perfil do jovem estudante de ensino médio na escola investigada e o desconhecimento, por parte dos mesmos estudantes, de exames com o ENEM e o vestibular. No questionário respondido pelos discentes, muitos deles afirmam que pretendem fazer curso superior (com destaque para os cursos de Administração, Direito, Enfermagem); mas um número considerável respondeu ser as condições financeiras um empecilho para que vislumbrassem tal objetivo. Mesmo com a LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio que uma das finalidades do ensino médio é o aprofundamento de conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, as escolas ainda tomam os exames do ENEM e o vestibular como parâmetros avaliativos de seu trabalho pedagógico.

Este, aliás, é um aspecto contraditório da política para o ensino médio: o ENEM é um exame “não-obrigatório”, mas seu resultado é levado em consideração para a entrada dos jovens em cursos superiores de várias instituições, o que faz com que a escola estimule seus estudantes a fazê-lo; ao mesmo tempo, as escolas de nível médio vêm-se na difícil tarefa de preparar para o mundo do trabalho numa época de pós-trabalho e para o vestibular.

No entanto, as DCNEM destacam que a organização curricular precisa, dentre outros:

desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré requisito tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo;

ressignificar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos;

trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores;

adotar estratégias de ensino diversificadas que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento.

Esses elementos acabam por dificultar a construção de uma identidade do ensino médio. Além do mais, resta-me questionar: a que aluno da escola pública a organização curricular voltada para os pressupostos acima é direcionado?

4.3.5-O ser jovem e o aprendizado do ofício de aluno

A convivência com os jovens da Guimarães Rosa mostrou-me que eles vivenciam de variadas maneiras essa etapa da vida. A escola propicia a construção de determinada identidade cultural via trabalho desenvolvido.

Hora do intervalo. A escola muda totalmente sua configuração. Agora os estudantes podem conversar, rir alto, fazer suas brincadeiras. É interessante como as normas são suspensas por alguns instantes. Os discentes do ensino fundamental, particularmente os da 5ª série, fazem brincadeiras que remetem a suas idades, enquanto os das séries finais e do ensino médio querem falar de outros aspectos, principalmente de namoros, azarações. Ric, do 3º ano chaveca uma garota da 7ª. Duas jovens do 3º ano conversam sobre namorados. Geisa aproxima-se de mim e aponta uma garota. Pergunta-me

quem é mais bonita, pois sua antiga paquera a trocou exatamente por aquela garota. Em seguida, confessa-me que está namorando com outro rapaz, este não estudante da escola. (22 de outubro de 2007).

Aprende-se a ser aluno da Guimarães Rosa. No cotidiano os espaços também são ressignificados e as normas são burladas.

Aula de Educação Ambiental. A professora passa uma atividade em dupla envolvendo biomas terrestres. O grupo das alunas que está próximo a mim convence a professora para que elas façam a atividade em grupo com quatro integrantes. Após o aval da docente, poucas participam da execução do exercício. Uma das garotas pede à integrante de outra dupla para não esquecer de pôr o nome de duas colegas que estão ausentes. Essa última ação se passa sem que a professora perceba ou desconfie (01 de agosto de 2007).

É na escola que aprendemos a ser alunos. Segundo Perrenoud (1995) o ofício de aluno é sui generis por vários motivos: é menos livremente escolhido que qualquer outro; depende fortemente de um terceiro; exerce-se plenamente sob o olhar e o controle de terceiros; está constantemente sujeito ao princípio de uma avaliação das qualidades e dos defeitos da pessoa, da sua inteligência, cultura e caráter. O exercício desse ofício pode produzir diferentes efeitos. Um deles é o que autor denomina de efeito perverso: trabalhar só para a nota, construir uma relação utilitarista com o saber (p.17).

Acompanhando os discentes da Guimarães Rosa, foi possível verificar situações em que se exigia que o ofício de aluno entrasse em cena.

Um dia de prova

Sala do 3º. ano vespertino. Hoje a turma está completa. Confesso que nunca vi tantos alunos nesta turma igual hoje. A professora avisa aos discentes sobre a prova. Aos poucos, a arquitetura da sala começa a se modificar. Acostumado a ver o espaço organizado na forma de dois grandes grupos, vejo surgir, após a arrumação, grandes filas, em que os alunos estão perfilados um atrás do outro. Isso facilita o controle da professora, afinal, é possível que alguns queiram pescar. A prova vai sendo aos poucos distribuída; é formada por três folhas digitadas, contendo questões de gramática e literatura. Alguns alunos chegam atrasados, quando a professora já está fazendo a chamada. Fico encostado na porta, observando. Aproxima-se uma aluna do 2º. ano e pergunta se estou fiscalizando a prova. Respondo que não e aponto para a docente da turma. Os estudantes respondem a prova, sendo que muitos demonstram claramente não saber o que estava sendo solicitado. Lembrei de uma conversa informal que tive ontem com essa professora onde ela revelou-me sua preocupação em os alunos não estarem aprendendo os conteúdos trabalhados anteriormente. Disse-me que às vezes não sabe o que fazer com os alunos com maiores dificuldades de interpretação, aqueles que mesmo prestando atenção, não

conseguem compreender o texto lido. A primeira questão da prova, envolvendo a localização de pronomes, não é respondida por boa parte dos discentes. Nas fileiras do fundo, eles tentam pescar a qualquer custo. Às vezes alguns olham pra mim e riem, pois vêem que acompanhei a tentativa de conseguir conferir sua resposta com a de um colega. Com o passar do tempo, as provas vão sendo entregues. Os alunos que saem, reúnem-se na calçada ao lado das salas de aulas para comentar sobre a prova. Reclamam da extensão e também da dificuldade. Percebo o quanto determinados discentes não conseguem compreender o enunciado de algumas questões e, reiteradas vezes, solicitam o auxílio da professora nessa tarefa, sendo prontamente atendidos. A prova prossegue e outros fatos vão se sucedendo no espaço da sala de aula... (11 de julho de 2007)

Nesta cena, podemos identificar uma série de questões: a organização da sala de aula pode até ser mais livre nos dias de aula, mas no momento da avaliação, a arrumação espaço-temporal adquire outra configuração, as dificuldades enfrentadas pela professora para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem, principalmente dos alunos que chegam ao 3º ano e não estão letrados; as relações de ajuda, comuns quando vão realizar provas; os códigos da comunicação pedagógica que parecem não ser os mesmos dos alunos, pelo menos de boa parte destes.

Ao mesmo tempo em que aprendemos a ser alunos no espaço da escola, outras aprendizagens também aí ocorrem. Os questionamentos quanto às atitudes docentes e à prática pedagógica também ocorrem.

A- Moço, com autoridade a gente não brinca. Aluno nunca tem razão, não é Benedito?

P- Por que você diz isso?

A- É sempre o professor que tem razão. Ontem mesmo a professora de Matemática foi mal educada comigo.

P- O que ela fez?

A- Eu pedi licença, porque ela estava na frente do quadro e eu tava copiando. Ela me deu uma resposta desagradável. Fiquei chateado. A turma até me defendeu.

W- É verdade. Ele tá certo. A professora foi errada.

P- Mas porque será que ela fez isso?

W- Acho que é falta de homem. A professora parece que é solteira. Ela é bonita, mas acho que não tem namorado.

P- Vocês precisam conversar então com a professora. Provavelmente ela não fez por querer.

W- Que nada, cara. Sexta passada a professora de Geografia não deu visto no meu caderno só porque copiei todas as perguntas e depois todas as respostas.. Ela disse que era pra ter pergunta e resposta. Como eu ia saber quantas linhas saltar? Todos os professores deixam a gente fazer assim, só ela que não. Depois me disse que se eu fizesse do jeito que ela perdeu, dava visto. Eu peguei e

rasguei as folhas na frente dela. Pó, fiquei de 6 até 8 horas fazendo o dever pra nada? (20 de julho de 2007)⁴²

4.3.6- Práticas sócio-culturais, projetos de vida e sociabilidade juvenis

A escola possibilita que os discentes conheçam pessoas diferentes e com elas estabeleçam laços de respeito, amizade, confiança, experiência que reforça sua socialização secundária. Esta interação é um momento de aprendizagem

Aula de Educação Física I

08:40h. Esse foi o horário em que cheguei à escola hoje. No pátio ia começar a aula de Educação Física. Foi essa a aula observa inicialmente. Após os alunos chegarem ao local destinado, inicia-se a atividade. A turma vai dividindo-se em dois grupos: os que jogam bola e os que ficam sentados, conversando. A professora permanece sentada, rodeada de alguns alunos que não fazem nenhuma atividade no momento, enquanto outros jogam vôlei e futebol, esses com improvisos na rede e trave. Chamou-me a atenção o fato de duas meninas jogarem futebol junto com os meninos. Percebi que não havia nenhum constrangimento por parte delas e também os colegas não as recriminavam. (07 de agosto de 2007)

Aula de Educação Física II

Os estudantes do 2º. ano estão no pátio. A turma está organizada em três grupos: o que joga futebol, o do vôlei e o que não faz nenhuma das atividades. Este último encontra-se perto da professora, conversando. Fico observando as atitudes, a interação no grupo, tentando entender a lógica de funcionamento desta aula. As aulas de Educação Física consistem em uma aula teórica na sala e uma fora desse espaço. Fico próximo ao grupo que brinca de três cortes com a bola de vôlei. Passados alguns minutos, os alunos perguntam se quero participar da brincadeira. Fico em dúvida com relação a isso, particularmente nas implicações para a pesquisa. Aceito o convite e vou brincar com eles. Esse foi um momento importante, principalmente pela possibilidade de aproximação com os estudantes num outro espaço que não o da sala de aula. (21 de agosto de 2007)

Os espaços e tempos da aula de Educação Física, principalmente quando eram realizadas no pátio da escola, possibilitavam à cultura da escola outra configuração. Nas cenas acima, esses tempos são aproveitados de formas diferentes. Ver meninos e meninas jogando bolas juntos chamou realmente minha atenção exatamente porque

⁴² No presente diálogo, foi empregada a seguinte codificação: P (pesquisador), A e W (estudantes). Em outras cenas deste trabalho, quando nos referirmos à comunicação na sala de aula, P é empregado para o/a professor/a.

esta não é uma cena comum nas escolas. Mais que isso, em nenhum momento percebi incômodo neles. No entanto, parece que esse fato não foi notado pela professora, que rodeava pelos discentes que não praticavam atividade, passou o tempo da aula conversando com alguns deles.

Na segunda cena, apenas os rapazes participam. De todas as aulas dessa disciplina que assisti no pátio da escola, todas as vezes que iam jogar vôlei ou brincar de três cortes, não vi as garotas aproximarem-se para participar. Este parece ser um reduto masculino nas aulas de Educação Física.

Com relação às práticas sócio-culturais, pelo questionário aplicado, é possível depreender que assistir televisão e navegar na internet constitui-se nas principais atividades realizadas pelos estudantes para o aproveitamento do tempo livre. A quase totalidade dos discentes nunca fez um curso de línguas e as viagens nas férias de fim de ano, quando acontecem, resumem-se a casa de parentes.

Mas os jovens estudantes também têm sonhos, projetos de vida. Indagados se pretendiam fazer vestibular ao término do ensino médio e para qual curso, obtivemos respostas como:

Direito, porque tenho gosto pela área jurídica.

Direito, porque gosto, admiro e a justiça em nosso país tem que melhorar.

História, porque é o curso que mais gosto dentre os oferecidos pela faculdade.

Computação, porque é uma área que gosto muito.

Secretariado, porque gosto e acho interessante.

Medicina, por vocação.

Alguns elementos importantes que apareceram no questionário com relação a este item foi o fato de alguns discentes destacarem que não têm condições financeiras para fazer um curso superior, o que os levava a sequer cogitar tal possibilidade e boa parte deles apontou profissões prestigiadas socialmente como parte dos seus projetos de vida. No 3º. ano, por exemplo, apenas um dos estudantes assinalou a pretensão de fazer licenciatura. Esses elementos me fazem pressupor que os jovens investigados, todos pertencentes às camadas populares, almejam uma ascensão social via formação em nível superior.

Nos documentos curriculares o recurso das novas tecnologias é apontado como elemento imprescindível na atual configuração do ensino médio, constituindo-se não

como um fim, mas um meio para favorecer o processo de ensino e aprendizagem: “ o contexto da sociedade tecnológica e o novo ambiente produtivo vêm exigindo uma formação que inclua flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, autonomia intelectual e pensamento crítico” (BAHIA, 2005, p.21). No entanto, a maioria das escolas estaduais baianas sequer tem biblioteca, máquina copiadora, laboratório. Os estudantes ficam vários dias sem aulas devido à falta de professores, a extensão na zona rural funciona precariamente. Nessas condições, como os jovens estudantes vão construir as condições necessárias para sobreviver nessa sociedade tecnológica e excludente?

4.3.7-A relação dos jovens com a escola e com o conhecimento escolar

A escola é apontada como um lugar de múltiplas aprendizagens. Para discutir como os jovens relacionam-se com o conhecimento escolar, apóio-me na contribuição de Charlot (2000 e 2001). Este autor alerta para o fato de que toda análise sociológica da escola deve interrogar sobre a questão do saber e de sua transmissão. Nessa análise, a singularidade dos sujeitos envolvidos e suas histórias de vida precisam ser consideradas para que se compreenda a relação que estes sujeitos mantêm com o saber. Ele assim define a relação com o saber: “relação de sentido, e portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) os processos ou produtos do saber (1996, p.49).

A noção de relação com o saber busca articular histórias singulares e de relações sociais, situações escolares e de mobilizações familiares e sociais; seu potencial analítico para o estudo aqui proposto reside no fato de que toda discussão curricular deve considerar o sentido das aprendizagens escolares para os alunos.

A mobilização em relação à escola é verificada por meio do sentido e do valor atribuído ao saber/conhecimento transmitido pela escola. É necessário um motivo para que haja mobilização em relação à escola; alunos e seus familiares precisam perceber que o conhecimento escolar é importante por algum motivo e que este lhes trará algum benefício. Este benefício nem sempre é o capital econômico; pode ser simplesmente um capital social que no futuro propiciará a aquisição de um capital econômico.

Para verificarmos como se dá essa mobilização em relação à escola e o significado que esta adquire, é necessário que estejamos construindo uma escuta sensível do espaço escolar, acompanhando atentamente o movimento dos alunos nesse espaço, sua trajetória e o investimento em educação feito por seus familiares.

Por diversas vezes observei uma relação de exterioridade com o conhecimento/saber transmitido na escola.

Aula de Biologia 1º D

P- Do que vocês leram sobre a membrana plasmática, o que ficou?

A1- Nada.

P- Gente, vamos participar.

Uma aluna lê um parágrafo do livro.

P- Ninguém quer falar mais nada?

T (todos)- Em coro: Não!

P- Como eu falei na aula anterior, a membrana plasmática é uma das partes básicas da célula. Como vocês acham que é uma membrana celular, o que ela lembra?

A1- Um membro.

A2- Um ovo frito.

A professora passa a explicar o assunto. Após a explicação, pergunta:

P- Vocês estão entendendo o que é membrana? Alguma pergunta?

Os alunos não respondem.

P- Então vamos continuar.

A professora continua a explicar o conteúdo.

Aula de Biologia- 1º ano (Correção de atividade)

P- O que são enzimas? Que respondeu?

A professora solicita a uma aluna que leia a sua resposta. A discente lê e não consegue pronunciar a palavra polipeptídica.

P- Solicita a outra aluna que leia a sua resposta. Novamente pede a participação dos estudantes.

A1- Professora, tá muito calor. A gente desanima de falar.

P- Mas tá todo mundo sentido calor.

Em seguida, a professora fala a resposta à questão sobre o que são enzimas. Lança outra questão e pergunta quem respondeu. A maioria dos alunos não participa. Os que responderam ao exercício são os que estão sentados nas

primeiras fileiras. Outros parecem distantes ou demonstram não entender o assunto.

A professora vai ao quadro e explica o modelo chave-fechadura. Após, parece sentir-se incomodada com a não participação dos alunos e solicita novamente que eles falem sobre o conteúdo da aula.

No fundo da sala, três alunos chupam bala e mexem no celular.

A professora pede a um aluno que leia a resposta da questão seguinte.

P- Por que você está com o caderno fechado? Gente, leve a coisa mais a sério.

Volta novamente à explicação do conteúdo.

P- Alguma dúvida?

T- Não (em coro).

P- Então vamos passar para o próximo conteúdo. Passa a escrever no quadro sobre citologia.

Essas cenas da sala de aula nos mostram a dificuldade em estabelecer uma comunicação pedagógica que favorecesse a participação. O discurso da professora, pela própria dinâmica da turma, predominava. As regras de seqüenciamento, devido à organização curricular na prática caracterizar-se como uma pedagogia visível, estavam colocadas publicamente no currículo. O processo de seleção de conteúdos, seguindo a ordem do livro didático, é um demonstrativo disso. Com o decorrer das aulas, as regras criteriosas, no caso de Biologia, eram conhecidas por todos os discentes.

A cena da aula de Biologia nos permite inferir que, como é característico de uma pedagogia visível, esta aula produz estratificação entre os alunos. Quando nem todos participam ou não interessam-se pela aula, esses já vão construindo uma trajetória escolar diferenciada em relação àqueles que participam, respondem as atividades, procuram tirar dúvidas. Diante disso, geralmente o professor acaba por individualizar a aprendizagem, ou seja, dá maior atenção na turma aos estudantes que participam da aula. No momento em que individualiza a aprendizagem, as regras criteriosas estão em jogo. Aos alunos basta satisfazer os critérios previamente estabelecidos para obter sucesso.

Já em outros momentos, verifiquei uma relação de apropriação do conhecimento transmitido na escola, com os discentes participando, conforme relato a cena a seguir, numa turma de 3º ano.

Aula de Química

A professora passa inicialmente o conteúdo da aula no quadro. Após os alunos copiarem, ela começa a explicar.

P- Alguma dúvida?

T- Não.

P- Vamos prosseguir. Nesta fórmula $C_2H_5O_4$, há quantos átomos de carbono?

Os alunos respondem. Há uma intensa participação na aula.

P- Alguma dúvida?

T- Não.

P- Como está classificado este primeiro álcool CH_3-OH ?

T- Álcool primário.

P- Por quê?

A1- Porque a hidroxila OH está ligada ao primeiro carbono.

A professora prossegue explicando e contando com a participação de boa parte dos estudantes.

Nesta cena, perguntas e respostas ditam o ritmo da aula e dão um indicativo da relação que os estudantes estabelecem com o conhecimento/saber transmitido. No entanto, acredito que esse ritmo, além de um procedimento pedagógico, é também um mecanismo de controle do processo de transmissão pedagógica e da aquisição do conhecimento. Refiro-me ao fato da participação dos estudantes demarcar o compassamento das regras de seqüenciamento, pois se todos participam e demonstram ter entendido o conteúdo, a velocidade de sua transmissão será acelerada para que um novo conteúdo seja trabalhado.

No capítulo seguinte, a partir do entendimento que a escola é produtora de política curricular, discuto as micropolíticas presentes nos espaços-tempos da Escola Estadual Guimarães Rosa. Para isso, parto do entendimento de que a escola produz políticas curriculares em sua cotidianidade. Como já apontei em outros momentos desta tese, a escola é compreendida no presente trabalho como espaço que produz uma

cultura específica e também como espaço em que as políticas não são apenas executadas, mas produzidas pelos diversos sujeitos que a compõe.

CAPITULO V

MICROPOLÍTICAS CURRICULARES NOS ESPAÇOS-TEMPOS COTIDIANOS DA ESCOLA

A instituição escolar, observada a partir de nossas questões, existe como um “dado real concreto”, onde a normatividade e o controle estatal estão sempre presentes, mas não determinam toda a trama de inter-relações entre sujeitos ou o sentido das práticas observáveis. Na verdade, cada escola é produto de uma permanente construção social (Ezpeleta e Rockwel)

Para a discussão deste item da tese, inicialmente trago algumas considerações sobre a micropolítica, baseando-me nos estudos de Ball (1989) e Blasé (2002).

Pretendo abordar de que maneira, no interior da escola, acontece a recontextualização do currículo. Para isso apresento três cenas do cotidiano da Guimarães Rosa.

5.1-As políticas curriculares do Estado e as micropolíticas da escola

A micropolítica para Ball (1989) é o processo que liga duas facetas básicas, contraditórias e inexoráveis na vida das organizações: o conflito e o controle. De acordo com Blase (1991 apud BLASE 2002), “micropolítica se refere ao uso do poder formal e informal pelos indivíduos e os grupos, a fim de alcançar suas metas nas organizações”. Este autor aponta a pouca quantidade estudos micropolíticos acerca da mudança educativa.

A política curricular do Estado da Bahia está consubstanciada nas Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio, documento divulgado em 2005, na gestão do então governador Paulo Souto.

A elaboração das Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio constituiu-se um processo de construção coletiva, um grande mutirão, que mobilizou 1174 professores de 33 Diretorias Regionais de Educação, técnicos da Secretaria de Educação, especialistas das três áreas do conhecimento que estruturaram o ensino médio, agregando 82 Unidades Escolares da Rede Estadual. Foram realizados encontros locais, regionais, em forma de

videoconferência, e Encontro Estadual em que os docentes analisaram e opinaram sobre questões relacionadas com a concepção da área em que atuam, com as práticas pedagógicas e com a avaliação. (BAHIA, 2005, p.13)

Composto por três volumes, as Orientações detalham os princípios norteadores do currículo, sua organização e a prática pedagógica, conforme discuti em capítulo anterior deste trabalho. Tomando como base os conceitos bernsteinianos (1996, 1998), argumento que a implementação dessa política envolveu mudanças na pedagogia, no currículo e na avaliação, pelo menos no nível do campo recontextualizador oficial. A política demandou a construção de um novo currículo, elaborado pela equipe da Secretaria de Educação e consultores de uma empresa privada e da universidade.

O documento menciona a necessidade da interdisciplinaridade e da diversidade fazerem parte do currículo da escola. De acordo com as Orientações, uma prática pedagógica significativa para o Ensino Médio deve considerar três princípios: identidade, diversidade e autonomia do sujeito; interdisciplinaridade do conhecimento; contextualização e o trabalho. Cada um dos princípios é abordado, destacando-se suas características e sempre tendo como referência o protagonismo juvenil, pois “faz-se necessário que ela [a autonomia] se constitua como situações-problema que estejam referenciadas no cotidiano, de modo que os jovens estudantes possam, em todas as perspectivas curriculares, exercer sua curiosidade, criatividade e capacidade de descoberta” (BAHIA, 2005, p.31). Para isso, na

gestão da sala de aula, faz-se necessário criar recursos e dispositivos didático-pedagógicos que possam, via currículo e planejamento escolar, fazer com que as disciplinas se encontrem, construam as relações existentes entre elas, articuladas por eixos conceituais que evidenciem a natureza interdisciplinar do conhecimento (BAHIA, 2005, p.33).

Ainda segundo o documento a proposição de um currículo que considere a interdisciplinaridade do conhecimento depende fundamentalmente da disposição da comunidade escolar. Ao mesmo tempo em que as Orientações Curriculares, enquanto documento do campo recontextualizador pedagógico, propõe a interdisciplinaridade como princípio curricular, inclusive citando experiências que podem ser realizadas para

tal, atribui à disposição da escola a responsabilidade de desenvolvê-la em suas práticas curriculares cotidianas.

As observações na Escola Guimarães Rosa evidenciaram ainda classificação e enquadramento muito fortes nas práticas em sala de aula. A presença do currículo tipo coleção era dominante. Mesmo que em alguns momentos a integração entre algumas disciplinas acontecesse, os professores trabalhavam os conteúdos a partir do seu campo disciplinar.

Há ênfase na não homogeneização do ensino e na necessidade de se conhecer a diversidade religiosa, étnica, social, cultural e etária dos discentes. Afirma ainda que isso só é possível se os conteúdos trabalhados em sala de aula forem articulados por um processo de diálogo próximo da realidade vivida pelos estudantes e de seus anseios formativos.

Essa prática efetivar-se-á no momento em que

o professor, na sala de aula, dialogar com essas diferenças, criar meios de aproveitá-las para implementar o processo de ensino e de aprendizagem cujo princípio didático fundamental deve ser a aproximação com os mundos dos estudantes, não para aceitá-los passivamente, mas para trabalhar ativamente com eles, com todos os recursos que a educação contemporânea pode fornecer (BAHIA, 2005, p.31).

A proposta é assumida como instrumento que supera o currículo rígido, atrelado a uma visão conteudista, devendo “constituir-se com algo que expresse, na sua flexibilidade, a vida do espaço escolar e na sua diversidade, os conflitos, os diálogos” (p.35).

No entanto, mesmo estando organizado por áreas, no interior do documento está presente a lógica disciplinar. A organização por área é uma tentativa de enfraquecer a classificação e o enquadramento: “a opção por uma organização curricular em áreas resulta do entendimento de que essa organização pode facilitar a construção do conhecimento de forma a torná-la mais próxima de sua inteireza, o que descarta um currículo fragmentado” (p.37). No entanto, permanece um currículo com nítidas separações entre as fronteiras.

Com relação às orientações metodológicas (pedagogia), as Orientações enfatizam o papel do jovem como protagonista/sujeito de sua aprendizagem:

contextualizar é acreditar que o sujeito, o jovem, chega à escola com muitos conhecimentos e experiências pessoais e coletivas já construídos, o que precisa ser considerado pelo professor” (...) Assim sendo, o papel da escola é não só o de conhecer a realidade desse estudante, mas também o de contribuir para que o conhecido se amplie, se aprofunde, galgando níveis formais de abstração como um modo de desvelar a representação que o sujeito tem da realidade, desde o conhecimento de si até o conhecimento de mundo (p.34).

Para isso, o trabalho do professor e a organização interna da escola deveriam propiciar a participação ativa dos discentes por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e do aproveitamento dos saberes trazidos pelos estudantes. As diferenças individuais, as vozes e os ritmos de aprendizagem deveriam ser respeitadas.

No que se refere à avaliação é proposta uma avaliação diagnóstica, que respeite os ritmos e saberes dos discentes.

E na sala de aula, como a política acontece? É sobre isso que passamos a tecer considerações. Trago para isso, cenas construídas a partir das observações.

As observações possibilitaram compreender que o processo ensino-aprendizagem centrava-se no professor, mesmo quando a participação dos estudantes era requerida.

Aula de Biologia- 1º ano

P- Gostaria de saber de vocês como é que imaginam uma célula. Já observaram alguma ao microscópio?

A1- Não.

P- Na próxima aula vocês verão uma célula vegetal.

A2- Que bom, professora!

P- Abram o livro na página sobre célula.

A1- Eu já fiz uma dessas, professora, com gel.

P- O que vocês observam? Como é a estrutura?

A3- É diferente.

P- É complexa.

A professora desenha uma célula vegetal e outra animal no quadro e passa a mostrar a diferença entre elas. Explica e passa a fazer algumas perguntas.

P- O que é uma célula procarionte? E uma eucarionte? Vamos tentar relembrar. Não precisa copiar do quadro, pois tem no livro de vocês.

Por meio desta cena entendo que o ritmo da aula era controlado pela professora, mesmo quando os discentes pretendiam introduzir seus conhecimentos. A preocupação em transmitir o conteúdo, passo a passo, numa determinada velocidade, acabava por

demarcar a forma de sua transmissão. Tomando como base os construtos de Bernstein sobre a prática pedagógica, analiso que havia um forte enquadramento, pois a professora detinha um rígido controle sobre o que podia ser falado, seu ritmo e sequenciação, ou seja, um controle sobre a comunicação.

Para Bernstein (1996, 1998) a atividade pedagógica é formada por regras que regem o enquadramento na relação pedagógica, regras que vão constituir o discurso de instrução- conteúdos formas da comunicação- e o discurso de regulação- normas e valores presentes na relação. É a interseção entre esses discursos que rege o princípio do enquadramento presente na relação pedagógica.

5.1.2-Seleção, recontextualização e fragmentação do conhecimento corporificado no currículo

A análise sociológica do currículo torna possível que elementos como o processo de criação, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar sejam analisados como os processos sociais mais amplos interferem na constituição do trabalho docente, a reação dos professores às políticas do campo recontextualizador oficial, a recontextualização dessas políticas.

Ao discutirmos as escolhas docentes estamos abordando, conseqüentemente, as concepções de sociedade, pois o currículo é uma construção social de uma determinada sociedade, além de constituir as identidades dos seus destinatários.

Os conteúdos transmitidos pela prática pedagógica são o resultado de uma seleção no interior das culturas e passam por um processo de recontextualização, ganhando especificidades próprias que os tornam assimiláveis pelos discentes. A seleção cultural do currículo sofre determinações políticas, econômicas, culturais e sociais. Assim, o currículo é culturalmente determinado.

Tentar compreender o currículo posto em prática cotidianamente no fazer docente requer um olhar atento a detalhes que por vezes podemos considerar como insignificantes. Diante do número crescente de situações vivenciadas na escola, apresento a seguir algumas cenas que consegui apreender.

Aula de Educação Física. Estou no pátio observando a aula. Alguns alunos aproximam-se. Nem todos praticam a atividade proposta pela professora. Na verdade, boa parte fica conversando. Aproxima-se uma aluna do 2º. ano e diz: - “Professora, semana que vem tem prova de Física. Ninguém sabe nada. Não tivemos professor até agora. Eu quero aprender, não quero chegar ao 3º ano e passar sem saber nada”. (Diário de campo, 09 de outubro de 2007)

Comparando a organização espacial desta aula com as das demais aulas, entendo que na aula de Educação Física, há o enfraquecimento da classificação interna. A organização espacial das salas, nas demais aulas, variava muito de uma turma para outra. Geralmente os grupos ficavam muito bem demarcados nesse espaço. A classificação interna era forte, enfraquecido nos momentos de interação e trabalhos em grupo. O 1º C foi a turma que mais chamou minha atenção: dois grupos constituíam essa turma, marcada principalmente pelo elevado índice de evasão e falta. Dificilmente os estudantes participavam das aulas, mesmo quando os docentes insistiam.

À pergunta sobre o que os docentes entendiam por currículo, tive várias respostas. A polissemia do vocábulo, aliado ao fato do mesmo ter sido sempre apresentado na escola como listagem de conteúdos e a ausência de discussões a respeito nos cursos de formação docente nos auxilia na compreensão deste ponto.

No interior da escola não presenciei, durante o tempo de permanência nela, nenhuma discussão a respeito de currículo ou das orientações curriculares dos governos federal e estadual, o que me leva a pressupor que os docentes, apesar de cotidianamente produzirem políticas curriculares, não se davam conta disso.

Com relação à comunicação pedagógica em sala de aula, a maior parte do tempo era o professor o detentor do discurso da sala de aula. Mas os estudantes construía formas de romper com essa rigidez, seja conversando com colegas ou tentando participar da aula.

A interação entre professores e alunos no espaço da sala de aula depende muito da maneira como cada docente conduz o processo pedagógico. Nas aulas que assisti, observei que a professora de Química/Biologia considerava este um aspecto importante em seu trabalho.

P- Todos responderam a atividade?

A1- Não.
P- Por quê?
A1- Porque é muito difícil. A senhora disse que ia explicar.
A2- Tô respondendo agora.
P- E as tarefas da gincana? Estão todas prontas?
A1- Ainda não, professora.
A2- Não vai dá visto não, professora?
P- Quem respondeu a atividade toda? Em que sentiram dificuldade?
A- Senti dificuldade em todas, menos na última.
P- Então vamos responder e eu vou explicando. Quem tiver dúvidas, pergunte. Quem lembra o que é número atômico?
[A professora explica o assunto].
P- Entenderam agora?
A2- Eu sei responder, mas não entendi.
P- Vamos fazer as próximas, então.
[A professora explica e sempre pergunta se os alunos entenderam, as dúvidas que ficaram].

Dependendo da turma, a comunicação modificava-se. A lógica da transmissão modificava-se no momento em que os discentes participavam da aula. Geralmente as aulas dessa professora caracterizavam-se pelo binômio pergunta-resposta de ambas as partes. Isso, no entanto, não diminuía o isolamento dos conteúdos dentro da própria disciplina ou o compassamento entre eles.

Em todos os docentes a preocupação em cumprir o conteúdo daquela série era o elemento demarcador das regras de seqüenciamento. No caso das aulas de Português⁴³, elas eram explícitas. Desde o início do bimestre os alunos já eram informados sobre os conteúdos a serem trabalhados em Gramática, Literatura e Redação, inclusive as produções textuais que deveriam redigir.

O livro didático era o definidor das regras acima descritas. Para Bernstein, quando as atividades propostas tornam os conteúdos compartimentos isolados de conhecimentos especializados há aí o indicador de uma forte classificação externa. Isso significa um espaço perceptível entre os conteúdos trabalhados. Na Guimarães Rosa, mesmo com a proposta do trabalho em áreas, não havia relação entre os conteúdos abordados em sala de aula, pois cada área trabalhava independente das demais.

A classificação entre as disciplinas era forte porque, mesmo com momentos de interação afetiva, os textos curriculares empregados pelo/as docentes também é fortemente classificado. A condução da aula por meio de perguntas e respostas não

⁴³ As aulas assistidas nessa disciplina foram no 2º e 3º ano, ambos com a mesma professora.

aconteciam em todas as disciplinas, como podemos observar na cena abaixo, que apresenta como elemento diferenciador das demais, um elemento que faz parte da cultura da escola, o visto no caderno:

Aula de Geografia- 3º ano

A aula inicia com a chamada e toma-se um bom tempo com esse elemento da cultura da escola. Em seguida, a professora passa a solicitar aos alunos que leiam a pesquisa que fizeram sobre o Mercosul. À medida que vão lendo, a docente dá o visto na atividade dos que a realizaram. Essa é uma constante em sua prática pedagógica. Há uma redundância de leitura, fato que leva a professora a sempre perguntar quem fez diferente do colega que leu anteriormente. Percebo dificuldades de leitura em alguns alunos.

5.2-Algumas considerações sobre os outros contextos de produção das políticas

Após discutir os três primeiros contextos propostos por Ball, passo a apresentar, a seguir, algumas considerações acerca dos dois outros contextos que completam o modelo heurístico da abordagem do ciclo de políticas.

Completando o ciclo de políticas, há o contexto dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política. O primeiro refere-se a efeitos de primeira ordem (mudanças na prática ou na estrutura evidentes, quer seja no sistema como um todo ou em lugares específicos) e de segunda ordem (mudança nos padrões de acesso, oportunidades e justiça social).

Efeitos de primeira ordem são destacados pelo Projeto Bahia, por meio do Programa Educar para Vencer, ao destacar os avanços alcançados na educação no Estado (BAHIA, 2006):

- a) 4.835.466 alunos matriculados na educação básica, sendo que 15,38% estão no ensino médio;
- b) sucesso da política de municipalização do ensino fundamental;
- c) crescimento nas taxas de atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos (97%) e 15 a 17 anos (93%).

No entanto, o próprio relatório da SEPLAN aponta que ainda há muito a ser feito, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Síntese do diagnóstico da educação pública baiana

Acesso	A Bahia acompanha tendências nacionais de ampliação da inclusão no Ensino Básico, tendo atingido taxas de atendimento superiores a 97% para a população de 7 a 14 anos, por exemplo. Todavia, acesso não significa apenas “matricular mais”, significa também garantir condições de aprendizagem. Nesse ponto, a Bahia ainda tem um longo caminho a percorrer, principalmente nos quesitos infra-estrutura e capacitação do corpo-docente.
Permanência	As taxas de atendimento escondem os graves efeitos da distorção série-idade, que provoca grande concentração de alunos no ensino fundamental com elevados índices de reprovação e repetência. A defasagem é ainda mais grave no ensino médio, onde 68,89% dos alunos da rede pública apresentam distorção série-idade, demonstrando que o problema se acumula através dos anos. Esse quadro acarreta um elevado desperdício de recursos, sem que a aprendizagem esteja assegurada aos alunos que permanecem na escola.
Aprendizagem	Os alunos das redes públicas de ensino baiano apresentam resultados muito aquém dos mínimos desejáveis, indicando que não estão atendendo de forma minimamente satisfatória a sua clientela. É também preocupante o fato de que o Estado, apesar dos esforços empreendidos nos últimos anos, não tem conseguido reverter de forma significativa esse quadro.

Fonte: Relatório SEPLAN, 2006, p.34.

Por meio do Projeto, o Governo do Estado, visando a melhoria da educação, lançou uma série de sub-projetos: Correção de Fluxo, para corrigir a distorção idade/série; Aceleração, para o atendimento dos Jovens e Adultos que não estudaram na idade considerada apropriada; Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA Bahia), para a redução do índice de analfabetismo; parceria com as universidades para a formação dos professores em licenciatura plena, por meio de Programas de Formação Docente; formação de diretores através do GESTAR.

No que se refere ao planejamento coletivo, instituiu a Atividade Coordenada (AC), visando otimizar tempos e espaços escolares. As AC são momentos obrigatórios

para planejamento e avaliação da prática educativa. Esses efeitos de primeira ordem podem ser reconhecidos como legítimos indicadores de melhoria da qualidade da educação no Estado. Entretanto, esses resultados não são igualitários. Dependendo da região⁴⁴, o índice de cobertura líquida do ensino médio é baixíssimo, a aprendizagem é insuficiente, há poucos professores com formação em nível superior em disciplinas específicas. A Correção de Fluxo, principal programa para a correção da distorção idade/série, provoca um processo de seletividade no interior da escola, diferenciando os alunos que chegam ao ensino médio por meio do programa daqueles que cumprem todo o ensino fundamental de 5^a a 8^a série. Para a professora Fátima:

Eu dou aulas de Matemática e percebo muitas diferenças nos alunos que fazem o Fluxo. Como trabalho com o ensino médio, só percebo as dificuldades deles lá. São diferentes dos que fazem o ensino fundamental regular. Às vezes eu explico e sinto que eles até se esforçam para entender, mas não vai. Eles não sabem abstrair. Ficam olhando para minha explicação, mas parecem estar em outro mundo. Nada daquilo faz sentido pra eles.

Esta fala aponta para as desigualdades criadas pela própria política. O contexto da estratégia política demanda exatamente que se reflita sobre atividades e estratégias para enfrentar as desigualdades criadas pela política.

Pela leitura do Projeto Bahia, as estratégias delineadas foram:

- a) gestão democrática das unidades escolares, com a participação de docentes, pais e alunos na definição das prioridades da escola a serem contempladas com os recursos do PDE;
- b) preparação de professores de Português e Matemática para a melhoria dos índices das escolas e, conseqüentemente do Estado, nas avaliações nacionais, como a Prova Brasil, por exemplo;
- c) projeto Tecendo Leituras, em algumas unidades escolares, com o objetivo de formar leitores, possibilitando aos alunos situações que favoreçam o processo de aquisição da leitura e da escrita;
- d) ensino sem fronteiras, com o objetivo de expandir o ensino médio, principalmente para as comunidades rurais;

⁴⁴ O Estado da Bahia atualmente está dividido em territórios, que tentam organizar-se não somente pela questão geo-econômica, mas principalmente pelos aspectos culturais.

e) o Programa Universidade para Todos, que em parcerias com universidades, oferece curso pré-vestibular para estudantes que fizeram todo o ensino médio em escolas públicas do Estado.

Em 2007, o resultado das eleições estaduais surpreendeu a todos. Depois de 16 anos consecutivos de governos do Partido da Frente Liberal, assumiu o comando do Governo do Estado o Partido dos Trabalhadores. Diante disso, como ficam os projetos educacionais que estavam em curso na rede estadual? Em entrevista realizada com uma técnica da Secretaria Estadual de Educação, fui informado que:

Infelizmente, quando mudam os governos, eles resolvem acabar com tudo o que o anterior fez ou pretendia fazer. Acho que até algumas idéias do governo anterior eram boas. Temos uma série de problemas, dentre eles a formação dos professores que trabalham com o ensino médio. Para ensinar na zona rural, por exemplo, é difícil encontrar professores com formação na área específica. Um projeto do governo anterior era o Ensino médio Sem fronteiras, por meio de uma parceria com a Fundação Roberto Marinho. O grande problema deste projeto era a formação do professor que atuava como mediador; em algumas localidades ele só tinha o curso de magistério (Geovanda, técnica da SEC-BA).

O novo governo está com a proposta de Ensino médio no campo com mediação tecnológica. É um outro sistema que funcionará por meio de videoconferência on-line, em tempo real. Os alunos assistem e as dúvidas são enviadas via e-mail pelo professor tutor da turma. É claro que temos aí também uma série de problemas. Parece que às vezes o pessoal aqui age meio fora da realidade; pensam que será possível o sistema funcionar no Estado todo. Sabemos que há localidades que não tem sinal para conectar à internet e outras são de difícil acesso (Geovanda, técnica da SEC-BA).

No que se refere à educação, o atual governo lançou, em dezembro de 2007, o documento-base intitulado “Uma escola de todos nós”, que constitui os princípios e eixos de sua proposta para a educação na Bahia no período 2007-2010.

A proposta de educação do atual governo inicialmente apresenta alguns dados oficiais sobre a educação no Estado, destacando quais são as preocupações do governo: o elevado índice de analfabetismo da população acima de quinze anos, que soma 2.057 milhões de pessoas; a distorção idade-série-69,8% no ensino médio e 49,5% no ensino fundamental; o tempo médio de conclusão do ensino fundamental e o IDEB do Estado.

A Secretaria de Educação reconhece que

Dados oficiais comprovam uma série de deficiências na educação do Estado da Bahia, evidenciando a necessidade de muito investimento e de uma ampla

mobilização para desencadear um processo sustentável de avanços sociais. [...] A Bahia apresenta taxa de 18,8% de analfabetismo da população acima de 15 anos. [...] Além disso, a taxa de analfabetismo da população na zona rural é uma das mais altas do país: 31,6%. (2007, p.07).

Para efetivar mudanças na educação estadual, são propostos alguns princípios, dentre eles: assegurar a educação como um direito, articulado à garantia dos direitos fundamentais e afirmar a escola pública como espaço desse direito; reconhecer os trabalhadores da educação como sujeitos de direito; focar a política educacional no processo de aprendizagem nas escolas; garantir, na escola pública, uma educação de qualidade social, com dignidade.

O documento citado apresenta ainda os 6 eixos considerados pela atual gestão para uma educação pública de qualidade. Segundo o texto, os eixos “refletem as intencionalidades do Governo e constituem-se em elementos estruturantes das políticas públicas de educação para o Estado” (p.23).

Os eixos são: acesso à educação e permanência na escola com dignidade; alfabetização como um direito; gestão democrática, em rede, com efetividade social; garantia do direito à educação profissional; fortalecimento da educação superior pública, gratuita e socialmente referenciada; reconhecimento dos trabalhadores da educação como sujeitos de direitos e garantia desses direitos.

Os aspectos apontados como proposta da política educacional do atual governo do Estado da Bahia certamente possibilitam novas investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nem tudo que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer, pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco, às vezes, floresce e os outros podem pegar com as duas mãos. (Clarice Lispector)

A realização da pesquisa mostrou-me que num trabalho de investigação, mais do que respostas, aprendemos a formular perguntas. Tal como nos ensina Guimarães Rosa, viver é aprender a questionar e enxergar “serras que vão destapando outras serras. Têm todas as coisas. Vivendo se aprende, mas o que se aprende mais é só a fazer outras maiores perguntas”.

A pesquisa possibilitou, assim, compreender determinados aspectos das políticas públicas educacionais e da vida cotidiana de uma escola também pública. Algumas questões demandam ainda outras investigações, principalmente as relacionadas ao conhecimento escolar, a relação dos alunos com os saberes escolares, a certificação profissional e a identidade docente, ao processo de produção dos textos curriculares, dentre outras. Além disso, o nível de aprendizado dos alunos do ensino médio foi algo que chamou minha atenção. Verifiquei que há alunos com um nível de letramento aquém do esperado para essa etapa da escolarização, o que tem implicações diretas em seu percurso escolar.

As políticas curriculares em curso em diferentes Estados brasileiros precisam urgentemente analisar, com a seriedade que o tema merece, o porquê do índice tão baixo de aprendizado de nossos discentes. As universidades também necessitam estar mais próximas das escolas de educação básica, desenvolvendo pesquisas colaborativas com os docentes das redes estadual e municipal, pois, parafraseando o slogan do Fórum Social Mundial, “uma outra escola pública é possível”. Sei que corro o risco de ser visto como idealista, mas acredito, como Alencar (2002,p.62) que

Moço, eu estou nesse negócio de catar pedras faz bem uns cinqüenta anos. Muita gente me dizia para largar disso – cadê coragem? Cada um tem que viver procurando alguma coisa. Tem quem procure paz, tem quem procure briga. Eu procuro pedras. Mas foi numa dessas noites da minha velhice que entendi porque eu nunca larguei disso: só gente que garimpa pode tirar estrelas do chão!

Parto da compreensão de que a política educacional é um processo complexo de negociações, acordos, discursos e práticas. A partir da proposta teórica de Ball, os documentos analisados foram compreendidos como discurso e como texto.

Procurei investigar e analisar a política curricular para o ensino médio na Bahia a partir dos cinco contextos propostos por Stephen Ball, com ênfase em três deles: de influência, de produção de textos e da prática.

Procurei, ao longo do texto, questionar as análises de políticas curriculares que deixam de apontar a complexidade do processo de produção de uma política. Compreendo que as políticas de currículo devem ser vistas como políticas culturais em que disputas por significações do mundo estão em jogo.

A convivência com os sujeitos sociais da Escola Estadual Guimarães Rosa fez perceber o processo de recriação das políticas educacionais no espaço cotidiano da escola. Por meio de suas necessidades como instituição, a escola recria o currículo, atribuindo-lhe sentidos que ultrapassam o texto escrito da política. Na Guimarães Rosa isso é perceptível, por exemplo, na organização do conselho de classe, no planejamento das atividades coordenadas, na organização da gincana cultural, anteriormente analisados nesta tese.

Levando em consideração as idéias de Ball sobre o ciclo de políticas, entendo que as políticas curriculares precisam ser investigadas em sua singularidade, sem desconsiderar o macro contexto, mas atentando-se para o processo de circularidade dos sentidos produzidos pelos textos. Estes, por sua vez, devem ser compreendidos como *writerly* (escrevível) e *readerly* (prescritivo). Segundo Mainardes (2007, p. 38), “um texto *readerly* limita o envolvimento do leitor, enquanto que um texto *writerly* convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto”.

É exatamente pela possibilidade do entendimento da política em suas múltiplas facetas e interfaces que os conceitos propostos por Ball foram empregados nesta tese. Além disso, a abordagem do ciclo de políticas, por ser uma proposta de natureza

aberta, mostra-se um potente instrumento heurístico para a análise dos processos de produção da política em seus múltiplos aspectos.

Reconhecendo que os ciclos da política devem ser complementados com uma discussão acerca dos processos que ocorrem no interior da sala de aula, vali-me da contribuição de Basil Bernstein. Os conceitos deste autor viabilizaram o entendimento da recontextualização da política curricular proposta para o ensino médio no Estado da Bahia. A partir do momento que os textos políticos estão em circulação, há reinterpretações da política, o que aponta para o potencial analítico deste construto.

As regras do código lingüístico bernsteiniano auxiliaram na compreensão do contexto da prática. Além disso, entendi que há, no interior da sala de aula, uma grande mescla de interpretações da política, o que faz com que haja um hibridismo de discursos na forma como a política chega à escola e como é reinterpretada pelos docentes.

Segundo Lopes (2005,p.56), “é a partir da idéia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo se configura”. É possível também analisar, a partir do discurso dos docentes entrevistados, não só uma recontextualização da política curricular para o ensino médio no Estado da Bahia, mas uma hibridização de discursos. Na entrevista realizada com o professor Max, por exemplo, ao definir competências, é possível compreender este aspecto.

A incorporação da categoria hibridismo nos estudos e análises das políticas curriculares implica entendê-las “ não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos[...] (LOPES, 2005, p.56).

O estudo realizado para a construção desta tese contribui para o entendimento de alguns aspectos da política curricular no Estado da Bahia. Outros estudos são necessários para compreender outras facetas das políticas, principalmente se levarmos em conta o fato de que nesse Estado questões relacionadas a gerencialismo e performatividade foram instituídas como eixos da reforma educacional.

No atual governo estadual a mais recente proposta é a eleição para diretores, apontada como elemento fundamental para a melhoria da educação. Uma análise

atenta para a entrevista da professora Norma, diretora da escola investigada, aponta que aspectos relacionados ao gerencialismo e reforma das subjetividades também se fazem presentes nessa proposta. Isso, então, demanda uma nova investigação.

Diante das considerações aqui elencadas, ressalto a necessidade de outras investigações no campo da política curricular que se debrucem sobre propostas de reformas dos sistemas públicos estaduais de educação, particularmente para o nível médio. Temáticas como a identidade docente e discente construída pela política curricular, a escola como espaço de entrecruzamento de culturas, as recontextualizações do texto curricular, o gerencialismo presente na gestão das escolas estaduais, demandam maiores aprofundamentos e podem demonstrar os sentidos produzidos pelas práticas pedagógicas cotidianas.

A complexidade da produção das políticas curriculares requer, enfim, a incorporação de construtos teóricos de diferentes teorizações para o seu entendimento e análise. No entanto, não estou defendendo a justaposição teórica, mas sim, que construtos oriundos das teorias crítica, estruturalista e pós-estruturalista podem nos ajudar a analisar o currículo como política cultural.

Quero ressaltar o quanto foi gratificante a realização da pesquisa na escola Guimarães Rosa. Concordo com Calvino, para quem

A cidade de quem passa sem entrar é uma; é outra para quem é aprisionado e não sai dali; uma é a cidade à qual se chega pela primeira vez, outra é que se abandona para nunca mais retornar; cada uma merece um nome diferente; talvez eu já tenha falado de Irene sob outros nomes; talvez eu só tenha falado de Irene (1999, p.115).

Mesmo estando constantemente em escolas de educação básica, acredito que fazer a pesquisa na Escola Estadual Guimarães Rosa fez com que eu não saísse mais o mesmo. Apesar das dificuldades, vivenciei momentos de um grupo apostando na possibilidade de construção de uma outra escola pública.

Espero que este texto possa contribuir com as análises das políticas curriculares, particularmente as do ensino médio, ainda carente de pesquisas nesse sentido.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Chico. Educação no Brasil: um breve olhar sobre nosso lugar. In: GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro, 2005.
- APPLE, M. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. Plano de implementação do Projeto de Educação da Bahia Fase II. Salvador, 2004.
- _____. Lei n.8261/02. Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Salvador, 2002.
- _____. Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio. Salvador, 2005. 3 vol.
- _____. Secretaria do Planejamento. Bahia: por uma escola pública de qualidade. Relatório final. Salvador, 2006.
- BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras, v.1, n.2, 2001. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 26 out.2007.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem fronteiras, v.6. n.2, 2006. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 26 out.2007.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.126, 2005.
- _____. La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.
- BECKER, Howard. Métodos de pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Hucitec, 1997.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. 7.ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

BERGER, P. e LUCKMAN, T. A construção social da realidade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico. Trad. Tomaz T. Silva. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Classes e pedagogia: visível e invisível. Cadernos de Pesquisa (49), 1984.

_____. Pedagogia, control simbólico e identidade. Madri: Morata, 1998.

BLASE, Joseph. Las micropolíticas del cambio educativo. Profesorado, revista de Curriculum e formación del profesorado, 6 (1-2), 2002.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria A.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional, 1996.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1999. 3 vol.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCNEM+. Brasília, 2002.

_____. Secretaria de Educação Infantil. Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. Matrizes de referência (documento para discussão). Brasília, 2003.

_____. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2006. 3 vol.

CALVINO, Ítalo. As cidades invisíveis. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. Marcovaldo ou as estações na cidade. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CAMARGO, M. A. Coisas velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958). São Paulo: Unesp, 2000.

CANDAU, Vera M. (Org.). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARDOSO, Ruth. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, Ruth (Org.). A aventura antropológica: teoria e pesquisa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

CARDOSO, Terezinha M. Cultura da escola e profissão docente: inter-relações. Tese (Doutorado em Educação).FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2002.

CARVALHO, Marilia P. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CATUNDA, Arturo C. A certificação de dirigente escolar: um estudo da relação entre competência ocupacional e desempenho escolar. In: Anais do XVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte/Nordeste. Maceió, 2007.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Relação com o saber e com a escola entre jovens estudantes da periferia. São Paulo, Cadernos de Pesquisa, n.97, 1996.

CLACSO. LAS reformas educativas em los países del Cono Sur: Um balance crítico. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. Déjame que te cuente. Barcelona, Editorial Laertes, 1995.

D'ALMEIDA, Milena C. Certificação ocupacional de profissionais na Bahia: análise entre o alinhamento os resultados dos testes de conhecimentos específicos e da auto-avaliação. Dissertação (Mestrado em Administração).Escola de Administração/UFBA, Salvador, 2003.

DE ROSSI, Vera S. Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, 2006.

DEOURET, Jean-Louis. Uma sociologia dos estabelecimentos escolares: as dificuldades para construir um novo objeto de estudo. In: FORQUIN, Jean-Claude. Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa. Porto Alegre: Artmed, 1995.

DÍAZ, Sebastián Donoso. Balance y perspectivas de la reforma educativa chilena de los 90'. Revista Pro-Posições, vol 16, n.3(48), 2005.

DOMINGOS, Ana M. A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação. Lisboa: Gulbenkian,1986.

DURHAM, Eunice. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, Ruth (Org.). A aventura antropológica: teoria e pesquisa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

ENGUITA, Mariano F. A educación en una sociedad en cambio. In: ENGUITA, Mariano F. (Coord.). Sociologia de las instituciones de educación secundaria. Barcelona: ICE/Horsori Editorial, 1997.

EUGENIO, Benedito G. O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola pública em Belo Horizonte. Belo Horizonte: PUC/MG, 2004 (Dissertação de Mestrado em Educação).

_____. Políticas curriculares: algumas considerações. Anais do XVIII Encontro de Pesquisa do Norte/Nordeste. Alagoas: UFAL, 2007 (Anais do evento).

_____. Relação dos jovens da EJA com a escola e com o conhecimento corporificado no currículo. In: Anais do II Simpósio Internacional de Estudos Curriculares. João Pessoa: UFPB, 2005.

FARIA FILHO, L. M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.1, 2004.

FARIAS, Isabel M. S. de. Do individualismo à colaboração: desafio à formação docente na contemporaneidade. In: MERCADO, Luiz P. L. e CAVALCANTE, Maria A.da S. (Orgs.). Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: EDUFAL, 2007.

FERRAÇO, Carlos E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina L. (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa V e. BUJES, Maria I. E. (Orgs.). Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRANÇA, Robson L. A reforma educacional em Minas Gerais na década de 90: o impacto da descentralização das políticas públicas de educação no Brasil. Tese (Doutorado em Educação).UNESP, Araraquara, 2002.

FREITAS, M.E. Viva a tese! Um guia de sobrevivência. Rio de Janeiro: FVG Editora, 2001.

FUNDAÇÃO Luiz Eduardo Magalhães. Agência de Certificação Ocupacional. Padrões de Competência para o Professor. Salvador: FLEM, 2003.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GERALDI, Corinta M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. Campinas, Pró-posições, v.5.n.3,1994.

explicações sobre sua implantação no Brasil - o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares - Políticas Curriculares: caminhos para flexibilização e integração [Porto editora/Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho/Fundação para a Ciência e Tecnologia/ Fundação Calouste Gulbenkian]. Braga – PT, 2000.

GINSBURG, C. O queijo e os vermes. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GODOLPHIM, Nuno. A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. Horizontes Antropológicos, ano 1, n.2, UFRGS, 1995.

GOETZ, Judith e LECOMPTE, Margaret. Etnografia e diseño cualitativo em investigación educativa. Trad. Antonio Ballesteros. Madri: Morata, 1988.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisas em Ciências Humanas. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOMES, Anderson S. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: a perspectiva dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação).PUC, São Paulo, 2006.

GONÇALVES, Irlen A. Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918). Belo Horizonte: Editora Autêntica/ FUMEC, 2006.

GUIMARÃES, Edilene R. **Política de Ensino Médio e Educação Profissional:** discursos pedagógicos e práticas curriculares. 2008. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

HARVEY, D. A condição pós-moderna. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

HARGREAVES, Andy. Professorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado. 2.ed. Madrid: Moratta, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, Corinta; RIOLFI, Cláudia; GARCIA, Maria de F. (Orgs.). Escola viva: elementos para construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LAHIRE, B.; VINCENT, G.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, n.33, 2001.

LEITE, Carlinda. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola assumir-se como uma instituição curricularmente inteligente. Currículo sem fronteiras, v.6. n.2, 2006. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 27 out.2007.

_____. Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: Edições ASA, 2003.

LEITE, Maria I. P. de A. **Impactos do Fundef: estudo de caso na rede municipal de educação de Vitória da Conquista**. Tese (Doutorado em Educação). FAGED/UFBA, Salvador, 2004.

LEVI, Giovanni; SCHMIT, Jean-Claude. História dos jovens. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIBÂNEO, José C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2003.

LIMA, Idelsuíte de S. **O currículo no plural: políticas, práticas, culturas escolares**. 2006. 240 f. Tese (Doutorado). FE/UNICAMP, Campinas, 2006.

LINS DE BARROS, Myriam Moraes. Envelhecimento, cultura e transformações sociais. In: PY, Lígia. (Org.). Tempo de Envelhecer: percursos e dimensões psicossociais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2004.

LISPECTOR, Clarice. A descoberta do mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, Alice C. Discurso nas políticas de currículo. Currículo sem fronteiras, v.6.n.2. 2006. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 27 out.2007.

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. Currículo sem fronteiras, v.5.n.2. 2005. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 27 out.2007.

_____ e MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: _____ Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. Boletim Técnico do Senac, São Paulo, v.27, n.03, 2001.

_____. A organização do conhecimento escolar nos PCN para o ensino médio. In: ROSA, Dalva e SOUZA, Vanilton. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Célia T. O Projeto Nordeste e a formação do professor: diretrizes da reforma educacional brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC, São Paulo, 2001.

MAGNANI, José Guilherme C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol.17 n.49, 2002.

MAINARDES, J. **Moving away from a graded system**: a policy analysis of the Cycles of Learning Project (Brazil). 2004. 235 leaves. Thesis (PhD). Institute of Education – University of London, London, 2004

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

_____. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MALINOWSKI, B. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: GIMARÃES, Alba Zaluar (Org). Desvendando máscaras sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

MANTOAN, Maria T. E. Abrindo às escolas às diferenças. In: _____. (Org.). Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

MCLAREN, Peter. Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. A vida nas escolas: Porto Alegre: Artmed, 200

MOREIRA, Antonio Flavio B. e CANDAU, Vera. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n.23, 2003.

_____. Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papyrus, 1990.

_____ e MACEDO, Elizabeth F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: _____. (Org.). Currículo: políticas e práticas. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

NOGUEIRA, Marlice de O. A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo numa escola pública do ensino fundamental. Dissertação (mestrado em educação). IFCH/PUC/MG, Belo Horizonte, 2004.

NOSELLA, Paolo e BUFFA, Esther. Schola mater. A antiga Escola Normal de São Carlos (1911-1931). São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

OLIVA, Maria Angélica. Disimetría entre intenciones y realizaciones educativas: una expresión em la actual reforma del curriculum em Chile. Revista Pro-Posições, vol 16, n.3(48), 2005.

OLIVEIRA, Ozerina V. O processo de produção da política de currículo em Ribeirão Cascalheira. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

OZGA, Jenny. Investigação em políticas educacionais: terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, José A. Políticas curriculares: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? Revista Educação e Sociedade, n.73, 2000.

PAIS, José Machado. Culturas juvenis. Portugal: Imprensa Oficial/Casa da Moeda, 1993.

_____. Vida cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma do Estado dos anos 90-crise e reforma, 1997. Disponível em www.mare.gov.br/reforma. Acesso em: 15 set.2007.

PERONI, Vera. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, P. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1995.

PIOLLI, Gisiley P.Z. A reforma educacional do ensino médio no Estado de São Paulo e os atuais desafios dos docentes. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação/ UNICAMP, Campinas, 2006.

POPKEWITZ, Thomas. Reforma educacional: uma proposta sociológica. Porto Alegre: Artmed, 1997.

POWER, Sally. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. Revista Olhar de Professor, Ponta Grossa, 9 (1), 2006.

PRADO, Guilherme V. T.; SOLIGO, Rosaura. (Orgs.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas: Graf. FE, 2005.

_____; CUNHA, Renata B. (Orgs.). Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas: Alínea, 2007.

ROSA, Guimarães. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

ROSA, Maria Inês P.; RAMOS, Tácita A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. Revista Brasileira de Educação v.13, n.39, 2008.

ROSA, Maria Inês P. Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora. Revista Pró-posições, v,18, n.2(53), 2007.

SACRISTÀN, Jose G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz T. da e GENTILI, Pablo (Orgs.). Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

_____. Escolarização e cultura: a dupla indeterminação. In: MOREIRA, Antonio F. B. e SILVA, Tomaz T. (Orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo T. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In; LINHARES, Célia (Org.). Os professores e a reinvenção da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

SARMENTO, M.J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. Pinto de. E VILELA, Rita A. T. (Orgs). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SEIXAS, Jaci. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia (Orgs.). Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

SILVA, Vagner Gonçalves da. O antropólogo e sua magia. São Paulo: EDUSP, 2000.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. Revista Brasileira de Educação, n.29, 2005.

SILVA, Antonia A. As políticas públicas para a educação básica na Bahia nos anos 90: propostas e ações nas gestões de Antonio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991-1998). Tese (Doutorado em Educação). FE/, USP, São Paulo, 2007.

SOUSA, M. Aparecida de. A conquista do Sertão da Ressaca: povoamentos e posse da terra no interior da Bahia. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

SOUZA, Rosa F. e VALDEMARIM, Vera. A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

TEIXEIRA, Inês A. de C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. Pinto de. E VILELA, Rita A. T. (Orgs). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEIXEIRA, Janssen Edelweiss Nunes Fernandes. Certificação ocupacional de dirigentes escolares da rede pública: uma análise da sua implementação no contexto do estado da Bahia. In: Anais do XVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte/Nordeste. Maceió, 2007.

TERIGI, Flavia. Analisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar. Trabalho apresentado no IV Encuentro de Educación Inicial e Preescolar: El currículo e los retos del nuevo milênio. La Habana, 2002.

TIRAMONTI, Guillermina. La educación argentina em el contexto de las transformaciones de los años 90. Campinas: Revista Pro-posições, v.16, n.3 (48), 2005.

TURA, M. de Lourdes R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. Pinto de; VILELA, Rita A. T. (Orgs). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. O olhar que não quer ver: histórias da escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: _____. Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da sociedade complexa. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VIEIRA, Jarbas S. Política educacional, currículo e controle disciplinar: implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado. Currículo sem fronteiras, v.2. n.2. 2002. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 16 set.2007.

VILELA, Rita A. T. Max Weber (1844-1920): Estender o homem e desvelar o sentido da ação social. In: TURA, Maria de L.R. Sociologia para educadores. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

VIÑAO, Antonio. Las instituciones y las culturas escolares en su perspectivas sócio-histórica : tradiciones y câmbios. In: ENGUITA, Mariano F. (Coord.). Sociologia de las instituciones de educación secundaria. Barcelona: ICE/Horsori Editorial, 1997.

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: _____ e ESCOLANO, Augustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador. Porto Alegre: Artmed, 2001.

YOUNG, Michael. O currículo do futuro. Campinas: Papirus, 2000.

_____ e MOORE, Rob. O conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma ressignificação. In: CANEN, Ana e MOREIRA, Antonio Flávio B. (Orgs.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papirus, 2001.

ZALUAR, Alba. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: CARDOSO, Ruth. (Org.). A aventura antropológica: teoria e pesquisa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

ZAN, Dirce D. P. Currículo em tempos plurais: uma experiência no ensino médio. Tese (Doutorado em Educação). FE/ UNICAMP, Campinas, 2005.

FILMOGRAFIA

Colcha de retalhos. Diretor: Jocelyn Moorhouse. Estados Unidos, 1995.