

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
PUC - SP**

Zizelda Lima Fernandes

Currículo, Escola e Comunidade: limites, desafios e possibilidades

MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**SÃO PAULO
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
PUC - SP**

Zizelda Lima Fernandes

Currículo, escola e comunidade: limites, desafios e possibilidades

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais, na área de Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marisa do Espírito Santo Borin.

**SÃO PAULO
2009**

FICHA CATALOGRÁFICA

Fernandes, Zizelda Lima

Currículo, escola e comunidade: limites, desafios e possibilidades.

– Zizelda Lima Fernandes. / São Paulo, 2009.

p. 146

Orientadora: Profa. Dra. Marisa do Espírito Santo Borin

Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

1. Currículo. 2. Escola Pública. 3. Comunidade. 4. Exclusão Social. 5. Vitória da Conquista. I. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. II. Borin, Marisa do Espírito Santo. III. T.

Banca Examinadora

Dedico às pessoas que contribuíram nessa trajetória: meu pai e minha mãe, Célia, Déa, Beto, Nando, Woquinho, Léo, Nanda, Vani, Carol, João Vítor, Guilherme, João Pedro, Geisa e Lucca.

AGRADECIMENTOS

Para além das palavras aqui escritas, espero encontrar a melhor forma para dizer a todos o quanto me sinto agradecida. Assim agradeço:

A Deus, por ter me concedido a oportunidade de percorrer essa trajetória e pelas amizades construídas no decorrer dessa trajetória.

Ao conjunto dos docentes do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

À Prof^a Doutora Marisa Borin, professora e orientadora, por sua abertura de espírito acompanhada de grande calor humano, pela generosidade demonstrada, pelas sugestões feitas no decorrer da pesquisa e confiança depositada.

À Prof^a Doutora Lívia Magalhães pelos conselhos preciosos e pela partilha de uma palavra amiga.

À Prof^a Doutora Ana Palmira Bittencourt pelo “ombro amigo” e corajosas palavras.

Agradeço à Prof^a Doutora Mere Abramowicz por sua receptividade e pelos incentivos prestados.

Ao Prof^o Doutor Benedito Gonçalves Eugênio pela colaboração nas significativas discussões.

A minha colega/amiga Virginia Coronago pelo incansável apoio e carinho demonstrado, pelas sugestões dadas ao longo das nossas conversas.

Ao meu colega/amigo Carlos Públio por suas diversas contribuições e partilha e pelo encorajamento que naturalmente me foi transmitido.

Aos professores, equipe de gestão e funcionários da escola pesquisa por todo o apoio e colaboração.

Aos alunos da escola pesquisada pela carência de atenção demonstrada em vários momentos e situações e por todo o carinho e atenção dispensados.

Aos colegas do mestrado, com destaque especial para Raquel Costa, por suas palavras de força e Romildo Chaves por suas colaborações e apoio.

Aos colegas da Área de Educação da UNEB, especialmente a Dinalva Macedo, Heldina Pinto e Solange Montalvão.

A todos os meus amigos que de uma forma ou de outra me apoiaram ao longo dos meus estudos, com destaque para Ednalva Fernandes.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa realizada numa escola pública de Vitória da Conquista (BA), cujos alunos são provenientes, em sua maioria, de um bairro periférico marcado por grandes problemas sociais, como marginalidade e violência. Nela buscou-se questionar de que forma se entrecruzam o currículo e o contexto sociocultural dos alunos no cotidiano de uma escola pública, que trabalha com os anos iniciais do ensino fundamental. A investigação focaliza o currículo, com o propósito maior de analisar: como ele se relacionam no cotidiano da escola com as questões sociais (pobreza, desemprego, marginalidade e violência); como essas questões são tratadas no currículo prescrito e como se entrecruzam no currículo em ação.

Optou-se pelo estudo de caso numa pesquisa qualitativa, na crença de que tal metodologia contribuiria para a melhor compreensão do objeto. Foram selecionados como principais sujeitos para a pesquisa, os alunos de quatro turmas, duas do ciclo I e duas do ciclo II, seus pais, suas professoras e o grupo da gestão (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico e a secretária.). Nessa perspectiva buscou-se analisar as práticas curriculares no cotidiano escolar, através da Proposta Curricular, do Projeto Pedagógico, do Plano de Desenvolvimento Escolar e também por meio de observações na escola, entrevistas semi-estruturadas com os professores e gestores; dinâmica textual e oficina interativa com os alunos.

A fundamentação teórica percorreu estudos sobre a escola pública, o currículo escolar e o “efeito vizinhança”. Os resultados apontam que construir um currículo articulado com o contexto sociocultural do aluno é um grande desafio e que as práticas escolares, na maioria das vezes, estão distantes das práticas sociais dos alunos. Fica evidente, portanto, a importância de se rever o papel da escola e do professor no contexto escolar, assim como os limites, possibilidades e desafios entre o que se vive na escola e o que se vive na comunidade. Cabe ressaltar que a escola vem traçando metas com o propósito de se resgatar como um “espaço possível”, principalmente, por meio de projetos construídos coletivamente, envolvendo toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Comunidade, Currículo, Escola Pública, Exclusão Social, Vitória da Conquista.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research accomplished at a public school of Vitoria da Conquista (BA), with most students of a peripheral quarter of the city, branded by great social problems, as criminality and violence. In it, it has been searched to verify how curriculum and social-cultural context of the students relate themselves in the routine of a school that works with earlier series of elementary teaching. The research focus the curriculum, in order to mainly analyze how it relates in the school routine with the social questions (poverty, unemployment, criminality and violence), how these questions are treated in the prescribed curriculum and how they relate themselves in the curriculum in action.

It has been chosen the case study with qualitative survey because such methodology used to contribute to a better understanding of the object. The researcher has chosen as main subjects of research the students of four classes, two of the Cycle I and two of the Cycle II, their parents, their teachers and the management team (principal, vice-principal, pedagogical coordinator and a secretary). And this way, it has been search to analyze the uses of curriculum in the school routine, through the Proposta Curricular (Propose of Curriculum), Projeto Pedagógico (Pedagogical Projetc) and the Plano de Desenvolvimento Escolar (Developing Plan of the School), and also through the observations at the school, semi-structured interviews with teachers and managers, group dynamics with texts and interactive workshop with the students.

The theoretical basis has included studies about public school, school curriculum and the “neighborhood effect”. The results point that to construct a curriculum articulated with the social-cultural context of the students is a great challenge and that the school practices are often distant from the social practices of the students. So, it has become clear that how important is to review the role of the school and the teacher in the school context, as well as the limits, possibilities and challenges between what one lives at the school and what one lives at the community. It is proper to rebound that the school has been outlining goals in order to rescue itself as a “possible space”, specially through projects constructed collectively, involving whole school community.

Key words: community , curriculum, school public, social exclusion, Vitória da Conquista.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| CAPÍTULO 1 – PARTINDO DE UM LUGAR ONDE SEMPRE ESTIVE: MOTIVAÇÃO DA PESQUISA..... | 25 |
| 1.1 Minha Origem..... | 26 |
| 1.2 Trilhando Caminhos..... | 26 |
| 1.3 Uma dupla jornada: estudo e trabalho..... | 30 |
| 1.4 Experiências Decisivas..... | 32 |
| 1.5 Breves Considerações..... | 35 |
| CAPÍTULO 2 – A ESCOLA INVESTIGADA, OS ATORES SOCIAIS E OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA..... | 39 |
| 2.1 A Pesquisa Qualitativa na Educação: Considerações Iniciais..... | 39 |
| 2.2 A Escola como espaço sócio-cultural e a sala de aula como espaço de Sociabilidade..... | 42 |
| 2.2.1 A escola campo de investigação..... | 43 |
| 2.3 Os atores sociais: colaboradores da pesquisa..... | 47 |
| 2.3.1 Alunos e Professores: sujeitos sócio-culturais..... | 47 |
| 2.4 Transcurso da Pesquisa: Desafios, estranhamentos, descobertas e Conquistas..... | 51 |
| 2.5 A Pesquisa de Campo: “Ama de leite” de toda Pesquisa Social | 61 |
| CAPÍTULO 3 – O CURRÍCULO ESCOLAR: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E DESAFIOS..... | 70 |
| 3.1 Afinal, que currículo é esse?..... | 70 |
| 3.2 Os conceitos que compõem uma teoria e que estruturam nossa forma de ver a realidade..... | 76 |
| 3.3 Teorias de currículo..... | 78 |
| 3.4 Desafios do currículo..... | 88 |
| 3.5 O currículo e o conhecimento escolar..... | 89 |
| 3.7 A Diversidade Cultural: um outro desafio para o currículo..... | 93 |
| CAPÍTULO 4 – ESCOLA DE PERIFERIA OU ESCOLA PARA A PERIFERIA?..... | 99 |
| 4.1 Vitória da Conquista: entre cantos, encantos e desencantos..... | 99 |
| 4.2 Motorista! Motorista! Que bairro é esse? | 99 |
| 4.3 Os efeitos do contexto social sobre o desempenho e expectativas escolares dos alunos..... | 103 |

| | | |
|--|---|------------|
| 4.4 | A relação da escola com o bairro..... | 108 |
| 4.5 | Escola e Diversidade Cultural..... | 113 |
| CAPÍTULO 5 – PRÁTICAS CURRICULARES NO COTIDIANO | | |
| ESCOLAR..... | | 116 |
| 5.1 | A Proposta dos Ciclos de Formação..... | 119 |
| 5.1.1 | Ciclos de Formação Humana: a Proposta da Secretaria Municipal de Vitória da Conquista..... | 122 |
| 5.1.2 | A Proposta dos Ciclos de Formação Humana na CMC..... | 126 |
| 5.2 | O Currículo em Ação: lacunas e omissões..... | 131 |
| 5.3 | O Projeto Pedagógico da Escola: atenção dada às questões sociais..... | 133 |
| 6. CONCLUSÃO..... | | 136 |
| REFERÊNCIAS..... | | 139 |

INTRODUÇÃO

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos[...] por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 30).

A narrativa a seguir traz consigo pontuais reflexões acerca do estudo que estamos realizando e dos seus desdobramentos.

– O que você veio fazer na escola? Se era pra ficar dormindo, deveria ter ficado em casa!

Diante da “pirraça” do aluno, a professora pede para que ele se retire imediatamente da sala de aula, se expressando da seguinte maneira:

– Esse menino parece que usou drogas! Parece que está drogado!

Uma outra professora se dirige para o referido aluno e pergunta o que havia acontecido, porque ele cochilava na sala de aula e nada fazia. Assim ele respondeu:

– Sabe, professora, eu fiquei até cinco horas da manhã tirando água de casa por causa da chuva!¹

Estudiosos e pesquisadores (Moreira, Candau, Santos, Santomé, entre outros) ressaltam em suas análises que a escola está passando por grandes desafios, visto que, além de ter de enfrentar as dificuldades produzidas pela nova ordem mundial, é palco de contradições e conflitos provenientes da legitimação do direito de todos à educação. Assim, a escola passou a conviver com situações diversas, porque a chamada “universalização” levou para a escola grupos sociais e culturais antes ausentes desse espaço. Para Moreira (2006, p. 7), “nossa escola tem tido dificuldade de decidir o que e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos”.

O que isso implica? Fracasso e exclusão.

¹ Esse breve narrativa foi feita por um dos professores da escola investigada.

Afinal, que educação de qualidade é essa que a escola tanto defende? Qual o lugar reservado no currículo para o aluno real? Qual o papel social da escola num contexto marcado pela diversidade?

Continuando as suas análises, alguns desses teóricos apontam como critério crucial que a escola reconheça os filhos das classes populares como sujeitos que também constroem conhecimentos, respeitando a sua linguagem e a sua história, fugindo do discurso pedagógico que divide as crianças em diferentes espaços, situando-as em um conjunto de distinções, categorias e diferenciações (MOREIRA, 2006). Para Santomé (1997, p. 17), “é preciso prestar mais atenção às culturas e grupos desfavorecidos²”.

A escola pública tem sido muito criticada por não conseguir sequer que a maioria dos alunos tenha um domínio razoável da leitura e da escrita (SANTOS, 2007). Percebe-se claramente que a universalização do acesso à escola não produz automaticamente a universalização do aprendizado. Como dizem Torres et al. (2005, p. 124), a escola “[...] não garante a formação de cidadãos ‘igualmente educados’, capacitados a lidar cognitivamente com os desafios da sociedade contemporânea e do mercado de trabalho”.

Não podemos negar, no entanto, que são muitas as demandas postas para a escola pública. Uma escola que recebe hoje um grande contingente de alunos oriundos das camadas populares, que muitas vezes ficam expostos às fragilidades sociais, à miséria, à marginalidade e à violência, sofrendo as conseqüências de um processo histórico de exclusão que vai tomando forma de acordo com mecanismos diversos. Aprofundando mais ainda a análise dessa problemática, Esteban (2007) enfatiza que, mesmo não se encaixando nos padrões estabelecidos, “os estudantes são cada vez menos excluídos da escola. A exclusão da escola dá lugar à exclusão na escola” (ESTEBAN, 2007, p. 14).

A escola tem de lidar no seu cotidiano com as mais variadas situações. Os problemas da vida quebram o muro da escola e adentram por todos os seus espaços. Problemas esses mais imediatos, decorrentes da realidade do lugar onde a criança mora e/ou onde a escola está inserida, o que inclui, por exemplo: sexo precoce, drogas e violência.

² Quando Santomé se refere aos “grupos desfavorecidos”, ele está se referindo aos “coletivos sociais”, ou seja, às minorias étnicas e raciais marginalizadas, às crianças, adolescentes, homens e mulheres das camadas populares, etc.

Grande parte das escolas públicas está inserida em áreas segregadas socialmente, com alunos do mesmo perfil socioeconômico, por isso se tornam escolas relativamente homogêneas³. Nesse aspecto, cabe enfatizar que o aluno não é uma tábula rasa, no que diz respeito também ao seu perfil, ou seja, às especificidades próprias de onde mora, sejam elas regionais ou locais.

Estudos recentes (RIBEIRO; KAZTMAN, 2008; MARQUES; TORRES, 2005) apontam que as crianças que moram na periferia tendem a apresentar um desempenho escolar insuficiente, principalmente porque provêm de famílias de menor nível socioeconômico. Para Torres et al. (2005, p. 139), “não contemplar a heterogeneidade, porém, implica reproduzir a desigualdade”.

Diante das questões expostas, perguntaríamos: as transformações sociais e culturais não exigiriam uma nova escola e, portanto, novos currículos (SANTOS, 2007) conectados com a vida sociocultural do aluno e que reconheçam a diversidade cultural e sua importância político-moral?

- **Situando o estudo num contexto mais amplo**

O século XXI traz em seu bojo profundas marcas de desigualdades sociais que se apresentam nos bolsões de miséria, nas calamidades sociais, na fome de muitos e na opulência de alguns. Nesta conjuntura da sociedade contemporânea, é viável destacar a complexidade de ações do homem referentes ao enfrentamento de questões que apontam para o muito que ainda está por ser pensado e realizado em termos de alternativas criativas para os problemas, em especial, aos problemas da escola (ANAYA; TEIXEIRA, 2007, p. 1).

Vivemos nos tempos atuais profundas transformações sociais e culturais em grande medida provocadas pelas inovações nas bases de produção e de consumo. Tempos esses, considerados por muitos teóricos, especialmente aqueles das ciências sociais, como de verdadeira “violência simbólica neoliberal” (MONFREDINI, 2000), que se traduzem nos amplos efeitos letais, refletidos num processo de “globalização excludente”, no aumento das desigualdades sociais, na violência, no silenciamento das

³ Quando se afirma que essas escolas são homogêneas estamos nos referindo ao perfil sócio-econômico dos alunos, resultando assim, uma aglomeração de crianças pobres numa mesma escola. Cabe enfatizar que em nenhum instante estamos negando a heterogeneidade que existe na sala de aula e na escola, se estivéssemos fazendo isso estaríamos negando toda a nossa proposta de trabalho, assim como a escola e o currículo enquanto âmbitos sócio-culturais.

vozes e desconsideração da história e interesses de grupos sociais que não estão “vinculados a expedientes de poder político, econômico, cultural e religioso” (SANTOMÉ, 1997, p. 6), a exemplo das minorias étnicas e raciais marginalizadas e de homens e mulheres das camadas populares, cujos direitos vêm sendo constantemente solapados e desrespeitados, tornando-se, assim, alvo de mecanismos muitas vezes invisíveis de injustiça social.

No modelo de sociedade neoliberal se assentam os pilares da “globalização dos mercados” e da “dimensão consumista”, com filosofias individualistas e competitivas, destacando, assim, o homem isolado socialmente.

Nessa perspectiva, o sistema educacional aparece como algo a consumir (SANTOMÉ, 1997), em que cada um é responsável por sua própria educação, por seu sucesso ou fracasso. Assim a escola está exercendo um papel direcionado para a exclusão social. Dubet (2003) ressalta que a escola exclui mais que antes e funciona como o mercado, que parte do princípio básico da integração e da exclusão. Dessa forma, ele questiona: “qual é o lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão?” (DUBET, 2003, p. 15).

Os estudos sobre a educação brasileira vêm constatando que a escola continua reproduzindo as desigualdades sociais e as estruturas existentes, por meio de mecanismos dissimulados de discriminação que visam à apropriação e à definição dos interesses da classe dominante (HAJE, 1992). Contemplando essa discussão, Bourdieu (1998, p. 13) afirma que: “a escola segue, pois, excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados”.

Impulsionados pelo “silêncio de coletivos sociais”, perante todo esse quadro, cabe a nós, educadores e pesquisadores sociais e educacionais, refletirmos sobre o tipo de cidadãos e cidadãs e de sociedade que queremos construir ou que já estamos construindo, assim como ajudarmos a desmascarar os “pré-julgamentos e estereótipos do conhecimento no qual se apóiam as práticas e discursos classistas, racistas e sexistas” (SANTOMÉ, 1997, p. 6). Cabe a nós reconhecermos o papel ideológico que assume o sistema educativo ao dissimular os seus próprios mecanismos de discriminação, assim como as contradições inerentes, no momento em que pode se tornar uma ameaça à ordem estabelecida.

Nesse contexto, urge desenvolvermos estudos e pesquisas que abram espaços para o trabalho “contra-hegemônico” e conquistas na educação e em outras áreas da

sociedade. Estudos e pesquisas que formulem ou lancem hipóteses para futuras investigações ou implementações de políticas e práticas sociais e educacionais que propiciem a inclusão social, constituindo, portanto, instrumento concreto que se origina da compreensão da história e trajetórias de vida dos excluídos e das comunidades em que se inserem.

Apesar de sua constituição formalmente democrática, a escola não pode compensar as diferenças ocasionadas por uma sociedade dividida em classes sociais com oportunidades econômicas, sociais e políticas bem desiguais, de forma que sobrevivem a desigualdade e a injustiça. Ou seja, não pode anular tal discriminação, mas atenuar os seus efeitos e compensar as conseqüências individuais da desigualdade social é possível, desde que a lógica da “homogeneidade imperante” na escola seja substituída pela “lógica da diversidade” (PÉREZ GÓMEZ, 1998). E, nesse aspecto, o currículo tem uma função primordial.

▪ **Desenhando e redesenhando a proposta de estudo**

Retomando a citação inicial retirada da obra de Freire *Pedagogia da autonomia*, podemos dizer que a nossa proposta investigativa se aproxima, em muito, dos seus dizeres, que adquirem sentido e significado no decorrer dos nossos estudos e que, por sua vez, perpassam a problemática construída.

Dessa maneira, comprometidos com uma educação enquanto dimensão política e cultural da sociedade, buscamos desenvolver um estudo que envolva a escola pública, por ser constituída predominantemente por crianças, jovens e adultos das camadas populares e que envolva também o currículo escolar como objeto de investigação, visto que é por meio dele que se realiza parte significativa das funções da escola. “Falar em currículo implica pensar e analisar criticamente o que as escolas estão fazendo ou o que pretendem fazer” (SANTOS, 2007, p. 294). Nessa mesma linha, Schmidt (2003) ressalta que “o currículo deve ser alvo de inúmeros estudos pelos profissionais da educação, pois sem uma compreensão do que tenha acontecido nessa esfera, as outras mudanças têm pouco sentido e quase nenhuma razão de ser” (SCHMIDT, 2003, p. 60). Assim, devemos considerar as diversas abordagens do currículo, exatamente porque ele não “é um elemento inocente e neutro”, mas um elemento que apresenta interesses diversos na

transmissão dos conhecimentos e nas relações que estabelecem com o outro.

Nesse contexto de discussão/reflexão, influenciados por questões que perpassam a escola pública e que desembocam no currículo escolar, desenvolvemos um estudo investigativo numa escola da rede municipal de ensino, com crianças que se encontram nos anos iniciais do ensino fundamental, com idade entre 7 aos 14 anos, e que, na sua maioria, apresentam um rendimento escolar insatisfatório, traduzido no seu desempenho na sala de aula, na sua vida e até mesmo nos sistemas de avaliação nacional⁴.

Cabe dizer, ainda, que grande parte dessas crianças reside em um bairro periférico da cidade de Vitória da Conquista, que passa por uma multiplicidade de problemas de ordem social e que retrata isso na escola por meio das resistências que apresenta (agressão ou apatia⁵, por exemplo), ou seja, pelas relações que estabelece com o outro e consigo mesmas. O bairro Jardim Vitória é constituído por uma população de baixa renda, marcado por graves problemas de ordem social, a exemplo da marginalidade e violência e, nesse sentido, as crianças ficam frequentemente expostas às adversidades, vivenciando dramas que, muitas vezes, “invadem” todos os espaços da escola.

Assim, influenciados por esse contexto e “impressionados” com as muitas questões que permeavam o cotidiano escolar, acabamos por realizar mudanças substanciais na nossa proposta de pesquisa. A partir de uma multiplicidade de conflitos, a problemática levantada inicialmente foi revista e redimensionada, dando nova significação à investigação proposta. Diante dessa realidade visível originou-se a nossa problemática, a saber:

- De que forma se entrecruzam o currículo e o contexto sociocultural dos alunos no cotidiano de uma escola pública que trabalha com os anos iniciais do ensino fundamental?

Partindo das especificidades do objeto de investigação, propomos para esta pesquisa os seguintes objetivos:

- Analisar como se inter-relacionam no cotidiano da escola as questões sociais (pobreza, desemprego, marginalidade e violência) e o currículo.
- Verificar como as questões sociais são abordadas nos documentos

⁴ Colocamos o sistema nacional de avaliação como exemplo, conscientes, no entanto das restrições impostas a ele por renomados estudiosos da educação.

⁵ Dentre as formas de resistências estas são as mais perceptíveis no contexto escolar.

que instituem o currículo prescrito da escola investigada.

- Conhecer como se entrecruzam no cotidiano da escola os conteúdos escolares com o contexto sociocultural dos alunos.

Para o desenvolvimento deste trabalho investigativo, apoiamos os nossos estudos na teoria crítica, considerando as suas limitações, assim como em outros aportes que se fizeram necessários. Nessa perspectiva, recorreremos principalmente a teóricos que discutem a escola pública e o currículo, a exemplo de: Esteban, Dubet, Bourdieu, Pérez Gómez, Forquin, Moreira, Apple, Giroux, Sacristán, Goodson, Santomé, Santos e Silva⁶.

Nesse contexto, optamos por trilhar os caminhos próprios de um estudo de caso numa pesquisa qualitativa, na crença de que tal metodologia contribuiria para a compreensão do objeto ao qual nos propomos estudar.

Assim, para compreendermos o currículo e as questões sociais mais amplas que se infiltram pela escola, ou melhor, para compreendermos como o currículo e essas questões sociais se entrecruzam no cotidiano escolar, recorreremos a diferentes instrumentos de pesquisa. Partindo dessa perspectiva, buscamos analisar o Projeto Pedagógico da Escola, juntamente com a Proposta Curricular e o Plano de Desenvolvimento Escolar (currículo prescrito) e compreendermos o currículo real (Currículo em Ação), por meio de observações, entrevistas, dinâmica textual e oficina interativa.

Acreditamos que a forma como a escola pensa e vê o seu aluno, a forma como o currículo se circunscreve no cotidiano escolar, a forma como as interações se estabelecem na sala de aula, no pátio da escola, enfim, nada disso existe isoladamente, mas sim como fruto de uma cultura da escola, assim como da postura do próprio educador diante da educação, da sala de aula e do seu aluno. Nesse sentido, cabe dizer que o nosso olhar acompanhará a legitimação dos saberes dos alunos, a percepção que os professores têm desses alunos e a participação desses alunos e professores na construção do currículo.

Assim, perante o significado que damos ao nosso estudo, apresentamos a seguir uma justificativa para o foco que estamos dando à escola pública e ao currículo.

⁶ Recorreremos a Tomaz Tadeu da Silva no período em que ele desenvolvia estudos mais direcionados para a teoria crítica.

▪ **Por que a escola pública como *lócus* da pesquisa e o currículo como objeto de estudo?**

A escola pública reúne cotidianamente crianças que trazem as marcas do abandono social e individual, experiência da instabilidade permanente, costurada por golpes constantes, que atravessam o cotidiano das classes populares [...] tem sido local de silenciamento e exclusão para as crianças das classes populares, mas também tem apresentado possibilidades para elas (ESTEBAN, 2004, p. 11-13).

Como já mencionamos, as escolas públicas são fortemente representadas pelos alunos oriundos das camadas mais pobres da sociedade. É na escola pública que estudam os filhos dos trabalhadores, que estuda parte significativa das crianças e adolescentes provenientes das camadas populares, provenientes, em sua maioria, de bairros pobres que concentram os segmentos mais vulnerabilizados pelo modelo econômico-social vigente. E de maneira geral podemos dizer que “a própria escola pública é um agente de exclusão específica, que transforma a experiência do aluno e abre uma crise de sentidos no estudo” (DUBET, 2003, p. 43). Ou seja, a escola não é inocente, ela reproduz as desigualdades sociais “reproduzindo as desigualdades escolares” (p. 34). Todas essas questões nos levam a perguntar o que é uma escola pública para essas crianças.

A partir de muitos estudos e pesquisas (Gentili, Patto, Arroyo, Esteban, Zago, entre outros), constatamos que, em diversas partes do Brasil, parcela significativa das crianças provenientes das camadas populares apresenta um baixo rendimento escolar. Costa (2001, p. 64) afirma que “o currículo da escola pública das classes populares tem sido um lugar de dissipação dessas identidades [...] as conseqüências disso tudo nós conhecemos: um processo violento de homogeneização e simplificação”.

A literatura recente argumenta que a escola pública brasileira, de modo geral, permanece nos dias atuais neocolonizadora, excluindo as contribuições culturais das etnias e culturas dominadas, negando-lhes, assim, a cidadania plena. Verifica-se que a escola, quase sempre, tem um padrão que prioriza as práticas de homogeneização cultural.

De acordo com estudos realizados, uma significativa parcela de nossas escolas apresenta uma cultura escolar rígida, que dá ênfase ao processo de transmissão de conhecimentos e que se organiza a partir da cultura de “determinados atores sociais”

(CANDAU, 2000), pouco dialogando com o contexto cultural das crianças provenientes das camadas populares que dela fazem parte. Dessa forma, a escola vem negando a essas crianças a possibilidade de incorporação de novas linguagens e expressões culturais.

Para Candau (2000), o currículo está sendo pensado totalmente desconectado dos problemas sociais, dos aspectos culturais e das relações de poder. Como diz Berticelli (2001, p. 160), “a questão do currículo é a questão central que diz respeito àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer”.

Em um de seus artigos, intitulado “Escolarização e Cultura: a dupla determinação”, Gimeno Sacristán (1996, p. 41) afirma que “o desafio escolar, está não em opor a alta cultura à cultura antropológica de referência do aluno, mas em fazer com que cada uma delas encontre a relevância na outra”. Sabemos, no entanto, que esse desafio é cada vez maior nos tempos atuais. Os alunos provenientes das camadas populares têm a escola, na grande maioria das vezes, como um instrumento que o aliena de sua cultura, mesmo que se leve em consideração que esta não seja estática e esteja continuamente sendo cruzada por outras culturas. Grande parte desses estudos aponta aspectos discriminatórios e culturais como obstáculos no processo de escolarização de camadas de baixa renda. A escola dificulta, sobretudo, a essas crianças e adolescentes o acesso ao conhecimento e acaba excluindo-os da escolarização ampliada.

Segundo Apple (2006, p. 15), todos sabemos que “as escolas nas sociedades como a nossa podem servir bem os interesses de determinadas classes sociais e muito mal os de outras”. Dessa forma, buscaremos compreender o aluno que advém da classe social desfavorecida, aquele que fracassa na escola, que passa pela escola e não consegue compreender o seu sentido e significado, que passa por grande “segregação”, frente ao aluno das classes favorecidas, enfim aquele aluno que a escola integra e ao mesmo tempo exclui. Aquele aluno que já parece fadado ao fracasso, logo que entra na escola.

Para Monfrendini, “parece-nos que a escola pública chega ao fim do milênio com sérios problemas” e desafios, especialmente, por estar marcada por uma “cultura excludente” (MONFREDINI, 2000, 139).

Em suas reflexões Monfrendini diz que a escola pública apresenta uma série de limitações, destacando, entre tantas, a falta de participação dos alunos e de articulação com a comunidade. No entanto,

[...] apesar de todas as limitações, é na escola pública que podemos encontrar as mais variadas ações e projetos que, certamente, refletem esse universo que abriga e expressa as históricas contradições produzidas por nossa sociedade. Tanto podem acenar para algo que represente a (re) ação ao que está colocado quanto para sua mera reprodução (MONFREDINI, 2000, p. 139).

Constantemente desafiada pela sociedade, pela comunidade, pelos alunos e professores, sofrendo, portanto, influências poderosas de todas as modificações do mundo, a escola pública se vê rodeada por uma série de questões. Como ressalta Santos (2007, p. 293),

São muitas as demandas postas para a escola pública – ela é cobrada a fornecer educação para diversas questões sociais e culturais, além de ter de resolver problemas mais imediatos decorrentes da realidade em que se insere, o que inclui a violência, as drogas, o sexo precoce e tantos outros. Nesse sentido, dilata-se o currículo escolar, com um grande ativismo no interior das escolas, buscando enfrentar todos esses desafios.

A escola pública se vê resgatada pela própria comunidade onde está inserida e pelos próprios alunos e professores, como via e possibilidade de (re)ação e resistência ao que está colocado, assim como espaço de redimensionamento de significados e papéis. Portanto, corroborando as palavras de Pérez Gómez (1998) podemos afirmar que, na escola como em qualquer “instituição social marcada por contradições e interesses em confronto, existem espaços de relativa autonomia que podem ser utilizados para desequilibrar a evidente tendência à reprodução conservadora do status quo” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 18). Continuando as suas pontuais reflexões, ele enfatiza que o desafio educativo da escola contemporânea é preparar, nas melhores condições possíveis, o indivíduo para lutar e se defender no cenário social.

A escola é “um palco de contradições” onde estão em confronto diversos interesses sociais. Dessa forma, pode vir a se tornar um espaço possível e importante, de desequilíbrio à tendência conservadora e reprodutora do status quo, representando um contraponto à massificadora política neoliberal (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Não podemos deixar de atentar para o risco de fazermos perpetuar aquilo que negamos, pois é muito difícil, mas não impossível, se conquistar uma escola democrática e um currículo emancipador, ou seja, contribuir para a construção de uma escola eticamente comprometida diante das contradições sociais que permeiam a nossa sociedade. “O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos

da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 24). Somente a escola poderá exercer esse papel. Não podemos desconhecer que a escola continua a reafirmar sua importância social, especialmente num país como o nosso, em que parcela significativa da população é totalmente excluída da maioria dos benefícios sociais e culturais. Essa instituição, por sua vez, acaba sendo uma das poucas vias e possibilidades de acesso ao saber sistematizado (ZAGO, 2004).

Apple e Beane (2001) salientam que, “em vez de renunciar à idéia das escolas públicas e descer a estrada que leva à privatização, precisamos nos concentrar nas escolas que deram certo” (APPLE; BEANE, 2001, p. 1). E o currículo torna-se um elemento decisivo na definição de marcos para a concretização de qualquer proposta educacional. Não é à toa que ele é considerado “um campo de operações de diferentes forças sociais, grupos profissionais, filosofias, perspectivas pretensamente científicas” (SACRISTÁN, 1998, p. 17).

Conforme expressa Louro:

O currículo “fala” de alguns sujeitos e ignora outros; conta histórias e saberes que, embora parciais, se pretendem universais; as ciências, as artes e as teorias trazem a voz daqueles que se auto-atribuíram a capacidade de eger as perguntas e construir respostas que, supostamente, são de interesse de toda a sociedade (LOURO, 2001, p. 88).

Discutir o currículo é debater perspectivas de mundo, de sociedade e de ser humano. Assim, procurar conhecê-lo ou refletir sobre ele pode ser útil para a compreensão das práticas escolares atuais, assim como das relações e interações construídas e estabelecidas no espaço escolar; a socialização. Como ressalta Moreira:

É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula. É por meio do currículo que se busca alcançar as metas discutidas e definidas, coletivamente, para o trabalho pedagógico. O currículo corresponde, então, ao verdadeiro *coração da escola*. Daí a necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, que nos permitam avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre o conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico em que estamos situados (MOREIRA, 2006, p. 15).

Em síntese, constatamos que a reflexão sobre a escola e o currículo escolar nos remete a uma série de questões de ordem política, econômica, social e cultural,

traduzidas em grandes tensões e desafios.

Como se vê, o currículo é um elemento central na organização escolar. Esse fato é muito significativo no processo de “transformação” da realidade escolar. Com relação a esse aspecto Silva nos adverte:

Não podemos achar que podemos transformar a sociedade através de mudanças curriculares. O currículo não pode ser pensado como uma alavanca de mudanças. Mas isso não significa adotar uma atitude derrotista e imobilista. Verificar que um elemento social como a escola, ou o currículo, não são os motores da história, não implica renunciar a melhorá-los. Melhorar a escola e o currículo já significa, por si só, transformar a realidade (SILVA, 1990, p. 5).

Assim, não podemos ignorar as funções sociais da escola na sociedade contemporânea, tampouco o papel do currículo nessa dinâmica social. “O currículo possui um papel de suma importância por ser um instrumento mediador entre a escola e a comunidade” (ANAYA; TEIXEIRA, 2007, p. 3).

▪ **A estruturação do texto**

Construída numa perspectiva crítica, portanto, fruto de muitas leituras, discussões e reflexões, a presente dissertação é composta por cinco capítulos que foram surgindo e adquirindo forma no decorrer da trajetória investigativa. Capítulos esses que dialogam entre si, de forma que as idéias se encontram concatenadas e formam uma unidade de sentido e significado ao que, por ora, propomos estudar.

Nesse sentido, a produção escrita no seu conjunto se caracteriza por um estudo, cujo recorte adotado está relacionado à sociologia da educação, que parte de uma análise da escola, integrando necessariamente fenômenos que ocorrem no seu interior, assim como na comunidade.

O primeiro capítulo denomina-se “Partindo de um lugar onde sempre estive”. Tomando como referência inicial nossos próprios estudos vivenciados em diferentes espaços/tempo, na condição de aluna e professora, construímos esse capítulo com o objetivo de buscar elementos que apontem a origem do tema de pesquisa que propomos, assim como o objeto de estudo delineado, ou seja, o currículo, reconhecendo, a importância das experiências vividas no delineamento da pesquisa. Como diz Moreira (1999, p. 23), “[...] procuro mostrar que nossas histórias, nossas experiências pessoais,

podem constituir-se em poderosos catalisadores de reflexões sobre currículo”.

O segundo capítulo intitula-se “A escola investigada, os atores sociais e os caminhos de construção da pesquisa”. Nesse capítulo estaremos descrevendo a metodologia da pesquisa, ou seja, os caminhos trilhados no desenvolvimento do estudo investigativo. Na oportunidade apresentamos a escola *locus*, assim como os colaboradores da pesquisa. Portanto, esse capítulo foi construído com o objetivo de registrar o percurso da pesquisa, sem perder de vista a base teórica que movimenta o nosso estudo, o objeto central da pesquisa, a problemática levantada, os objetivos propostos, a escola campo de investigação e seus atores sociais.

Intitulado “O currículo escolar: perspectivas conceituais e desafios”, o terceiro capítulo se desdobra a partir de referenciais, posturas e conceitos diversos que informa a visão que assumimos de homem, sociedade e currículo, como também do nosso compromisso social com a educação e especificamente com a escola pública. Diante disso, esse capítulo foi construído com o intento de apresentar um referencial adequado para a compreensão do objeto que propusemos pesquisar.

O quarto capítulo designado por “Escola da Periferia ou Escola para a Perifera?”. procura traçar inicialmente o perfil do bairro Jardim Vitória, bairro que apresenta grandes problemas sociais e de onde provém grande parte dos alunos que estudam na CMC. Em seguida, recorreremos a estudos que apontam para o “efeito vizinhança” no desempenho escolar do aluno, assim como para escolas relativamente homogêneas com crianças do mesmo perfil econômico. Nessa direção buscamos, a partir de todos esses aportes e também dos dados coletados, analisar como se inter-relacionam no cotidiano da escola as questões sociais e o currículo.

O quinto capítulo, “As Práticas curriculares e o cotidiano escolar”, é um tanto desafiador, visto que procura dar visibilidade às práticas curriculares. Práticas essas que comportam “ações, pensamentos e prescrições”, espaços em que se “configuram o currículo escrito e prescrito” (GOODSON, 1995, p. 24). Nessa perspectiva, realizamos inicialmente um estudo da proposta em ciclos de formação humana, seguido da análise do Projeto Pedagógico da Escola e das metas traçadas no PDE, na tentativa de verificar como as questões sociais (pobreza, marginalidade, violência) são abordadas nesse documento. Posteriormente, um estudo do currículo no cotidiano escolar a partir da definição de algumas categorias. Toda essa trama tecida com os aportes teóricos priorizados e os dados coletados não perde de vista o currículo e o contexto sociocultural do aluno.

A parte final foi por nós denominada “Como Conclusão”. Nesse espaço, apresentamos possíveis considerações em torno do estudo investigativo realizado e os desafios e limites que professores e pesquisadores atravessam na sua vida profissional.

Cabe esclarecer que a organização do texto em capítulos deve-se primeiramente ao atendimento às normas estabelecidas, assim como por questões didáticas. No entanto, no momento da leitura percebemos nitidamente que a sua estruturação não se limita ao dado, às vezes se desdobra, outras extrapola e atravessa todo o texto, assim como todos os objetivos propostos. Dessa forma temos consciência da sua construção e esclarecemos que não conseguiríamos fazer de modo diferente.

CAPÍTULO 1

MINHA HISTÓRIA

1.1 Partindo de um lugar onde sempre estive... Motivação da pesquisa

Fomos/somos marcados, por marcas que nem sabemos que guardamos, mas que estão em nós, deixadas pelos cotidianos das tantas escolas pelas quais passamos, pelos tantos professores e professoras, colegas, alunos/alunas, diretores e diretoras, pais e mães de alunos, outros servidores da escola, visitantes com os quais vamos tendo contato. Também nos marcam os variados espaços nos quais esses contatos foram realizados (ALVES, 2001, p. 21).

Na tentativa de dar sentido e significado às palavras que percorrem esse texto, assim como relevância e apropriação a toda trajetória de investigação proposta, reconheço, enquanto educadora, a importância de compartilhar significativas experiências vividas em diferentes “espaços/tempos” na escola pública, na condição permanente de aluna, professora e atualmente professora pesquisadora. “As palavras falam, expressando marcas de uma história por mim vivida na vida e na educação” (FERRAÇO, 2007, p. 8). Palavras essas que, a partir de diferentes interpretações, se metamorfoseiam e se metamorfosearão de acordo com o tempo.

Os fragmentos dessa memória fornecem “marcas” que podem ter colaborado na minha constituição, reconhecendo a “importância formadora” daquilo que vivo, daquilo que sou (a partir da minha história de vida) e daquilo que pretendo vir a ser (a partir das minhas convicções, imaginações, desejos e necessidades). Enfim, fornecem elementos que justificam a busca para a compreensão do ato de pesquisar o currículo no cotidiano da escola pública. Apesar da dificuldade da “reconstrução retrospectiva”, como afirma Geraldí (1994, p. 117), “a memória tem suas artimanhas. Esquecemos, muito se perde e é irrecuperável, permanece o que, por ter sido significativo, peculiar, marcante, tenha permanecido enganchado em seus labirintos”.

Reconhecendo que tudo pode ser mexido e remexido, construído e desconstruído quando se assume o movimento do viver, do olhar, do se relacionar e do aprender, proponho-me a esse desafio.

1.2 Minha origem...

Nasci numa pequena cidade conhecida por Guanambi, procedência etimológica tupi-guarani das palavras *guainumbi*, *guanumbi* e *guanambi*, que significam beija-flor.

Fundada no ano de 1919, a cidade de Guanambi tem cerca de oitenta mil habitantes e fica localizada no sudoeste baiano, a 796 km de Salvador. Conhecida na década de oitenta como a “capital do algodão”, tornou-se um grande pólo comercial e agrícola. No entanto, no decorrer da década, o surgimento de pragas na lavoura algodoeira ocasionou um processo de falência de muitas empresas e muitos daqueles trabalhadores que vieram em busca de uma vida digna, e que, então, caíram nas “filas da miséria”.

Após esse grande colapso, a cidade de Guanambi está cada vez mais evoluindo. A economia se reativou. Os setores da educação e da saúde, em especial, ganharam fortes impulsos. Foi nessa cidade que muito do que aqui relato aconteceu.

1.3 Trilhando caminhos...

Toda a minha trajetória estudantil foi construída na escola pública. Proveniente de uma classe média mais pobre, fui muito incentivada pelos meus pais para os estudos. Lembro-me como hoje de que, na minha infância e adolescência, li muito, dos gibis à literatura brasileira. Apesar de ter estudado somente até o quinto ano (como era chamado à época), o meu pai exerceu uma grande influência na vida estudantil dos filhos.

Na década de setenta, precisamente no ano de 1972, aos sete anos de idade, iniciei os meus estudos em uma escola pública, considerada pela comunidade como uma escola de referência. Muitas experiências significativas passaram por ali. Para mim, o sentido da vida foi tomando forma naquele espaço, nas interações que estabelecia. Naquele espaço em que eu passei por muitos medos, indecisões, descobertas e por muitas conquistas também. Lembro-me como hoje de que fazia muitas perguntas para os meus pais e muitas vezes eles não sabiam me responder. Questionamentos sobre a

vida, sobre a escola e o seu significado e tantas outras coisas. Coisas do meu mundo. Mas por que na escola nunca falávamos sobre isso? Essas minhas dúvidas se silenciavam e jamais constavam na agenda escolar. No silêncio, continuava me perguntando: Para que estudar isso ou aquilo? Quem sou eu? Era uma contínua sensação de dicotomia entre a vida e o estudo.

Os questionamentos foram aumentando cada vez mais. Recordo-me, por exemplo, dos estudos com a tabela periódica. Não conseguia entender como se formavam os elementos químicos na tabela. Para o professor, o essencial era que se memorizasse toda a tabela. Para suavizar, resolvi inventar uma história envolvendo a tabela e, assim, dei sentido ao que não o tinha, apesar de fazê-lo fugir da sua real significação. O foco do ensino estava na memorização, e os conteúdos eram totalmente descontextualizados da realidade do aluno e apresentados como conhecimentos monolíticos, portadores da verdade absoluta, isentos, portanto, de conflitos e negociações. Assim como a postura do professor diante do seu aluno e da sociedade. Aquele era visto como o dono do saber, de acordo com a sua especialidade.

Nas primeiras séries (equivalentes às primeiras séries do ensino fundamental) e até mesmo nos anos iniciais do antigo ginásio (quinta e sexta séries do ensino fundamental), eu acreditava que a escola era um mundo e a vida, outro. E nunca conseguia construir uma ponte entre eles. Os conteúdos se distanciavam da vida concreta. Os alunos não eram considerados enquanto sujeitos sociais e históricos. Éramos todos considerados como “iguais”, ou seja, encontrávamo-nos nas mesmas condições, portanto as respostas tinham de ser as mesmas. Dessa forma, percorri essa etapa inicial sem saber muito aonde chegar. Mas hoje eu reflito: a escola pública com um discurso de “oportunidades iguais”, “aberta para todos”, desenvolvia no seu interior um processo de arbitrariedade, exclusão e alienação do seu aluno concreto, geralmente aquele aluno proveniente de meios populares. Tudo isso era feito principalmente por meio de uma violência simbólica.

Jamais apresentei dificuldades de aprendizagem nos estudos. Compunha o quadro da “aluna ideal”, ou seja, aquela aluna que a escola, e especialmente os professores, estava pronta para receber. Quando me perguntavam: qual a disciplina de que você mais gosta? Eu tinha dificuldade em responder, porém, logo me lembrava das disciplinas artes e inglês. Mas como ouvia muito que artes não era uma disciplina importante, e o professor de inglês era “bonzinho”, ajudava a responder as provas, então não precisava me preocupar.

Com relação aos vínculos entre professores e alunos, eles eram bem superficiais, salvo algumas exceções. A forma de tratamento, muitas vezes, estava relacionada ao desempenho do aluno. Quanto mais o aluno apresentava bons resultados nas avaliações, mais ele era incentivado e valorizado. Aquele aluno que apresentasse resultados insatisfatórios era muitas vezes relegado ao esquecimento ou, pior, à rotulação.

Lembro-me de que, no antigo ginásio, em certo período, os professores faziam a conhecida “chamada”, a partir do número do aluno e não do seu nome. Tenho registrado até hoje os números 41 ou 42 (a alteração dos números estava ligada ao número de alunos da turma) como referência para a minha pessoa. Todo ano era assim. Isso tudo, sem dizer que as carteiras eram enumeradas e enfileiradas de forma que eu sentava todos os dias, em todas as aulas, no fundo da sala. Tudo já estava estabelecido na escola, os ritos e os ritmos. E o mais perverso de tudo era a avaliação escolar. Esta, muitas vezes, geradora de sérias conseqüências para a vida pessoal e social do aluno, a exemplo dos muitos que abandonaram a escola se achando incompetentes, “burros”.

Um acontecimento interessante relacionado à minha história nesse colégio envolve a minha irmã, dois anos mais nova do que eu e que também estudava lá. No entanto, ela não se encaixava naquela rigurosidade e tentava de todas as formas “burlar” as regras, às vezes assumindo o que fazia e outras negando a tudo e a todos. Enquanto eu pouco reclamava, ela muito resistia. Assim, uma das determinações do colégio era que não se podia passar pela porta central, localizada próximo à diretoria, mas pelo portão. Certo dia, quando eu cheguei, o portão estava fechado, então decidi passar rapidamente pela porta central, e em um segundo a diretora olhou da sua sala e gritou para que “aquela aluna” voltasse. Não voltei, e ligeiramente entrei na sala de aula. A diretora não se deu por satisfeita e mandou chamar a “revolucionária”. Quem? A minha irmã (naquela época com aparência física bem diferente da minha), que recebeu uma advertência. A minha irmã não sabia do que se tratava e eu também não estava sabendo que a diretora havia, de certa forma, me reconhecido ou, simplesmente, não me dei conta da dimensão dada por ela para um fato tão banal. Depois que chegamos em casa, a minha irmã relatou o acontecido. No outro dia, a diretora ficou sabendo do engano cometido e quando descobriu que era eu e não a minha irmã, disse para “deixar pra lá”, porque se tratava de uma “aluna exemplar”. A minha irmã ficou mais revoltada ainda com todo aquele sistema. E eu, a partir daquele episódio, passei a detestar a diretora. Cabe destacar, depois da demonstração de autoritarismo e discriminação por parte dessa diretora, que, no espaço escolar, deparamo-nos com alunos e professores (cada um com

as suas diferenças e interesses) que não aceitam as amarras impostas. Minha irmã apresentava muita resistência a todas essas imposições, portanto era considerada como “a culpada” por tudo.

Com o passar dos anos, apesar da timidez, fui conquistando espaço naquele colégio, fazendo amizades, especialmente com os professores, mas também com muitos colegas. Ali circulavam estudantes de todas as camadas sociais. Às vezes um ou outro professor revelava as suas preferências pelo aluno de melhor condição econômica, no entanto, nas relações de amizade entre colegas, não me recordo de alguma diferenciação nesse sentido, às vezes, no máximo, havia preferências por conta de afinidades outras.

Na década de oitenta, nesse mesmo colégio da rede pública, inicio os meus estudos no Curso do Magistério Séries Iniciais. Em tal curso, passei a conhecer um dinamismo que desconhecia anteriormente, tanto na aprendizagem (aqui eu sabia onde poderia chegar) quanto nos trabalhos coletivos, na relação com os professores e na partilha de saberes. Aprendi a questionar e a rever determinadas convenções, posturas, preconceitos e discriminações. Isso tudo, principalmente, pelo trabalho desenvolvido por uma professora muito especial. Ela tratava todos os seus alunos com muito respeito, trazendo para a aula situações concretas da vida. Aquela professora tornou-se referência de vida e de ser humano para parte significativa dos seus alunos, inclusive para mim.

Ainda no magistério, gostaria de evidenciar o meu estágio de exercício docente, que ocorreu durante um bimestre, em uma quarta série primária (correspondente à quarta série do ensino fundamental) de uma escola pública, localizada em um bairro periférico. Durante todo esse período, dediquei o trabalho àqueles alunos, muitos já adolescentes. Lembro-me de que as minhas maiores dificuldades se encontravam nos burocráticos planos de aula e na indisciplina da maioria dos estudantes. Aprendi bastante com aquelas pessoas e com suas histórias, apesar da minha pouca idade e experiência. Aprendi muito, naquele espaço, com as trocas e com os próprios erros. Ali, me despertei para a docência, consciente de que tinha muito que aprender.

No ano posterior, comecei a trabalhar em uma escola particular, como professora, nas séries iniciais do ensino fundamental. Trabalhei ali por muitos anos. Assim, passei a conviver com um currículo exclusivamente acadêmico. Muita matéria, muito estudo, muitos livros didáticos, muitas exigências. E assim, nos embates da sala de aula, fui me tornando professora.

1.4 Uma dupla jornada: estudo e trabalho

Cheguei à universidade com uma série de questionamentos e inquietações sobre o papel da escola e do professor e logo fui me dando conta de quão distantes se encontravam as discussões tecidas na universidade em relação à realidade concreta da escola, especialmente da escola pública. Em um primeiro momento, cursei Licenciatura Curta em Estudos Sociais, na cidade de Caetité, próxima à minha cidade. Apesar da afinidade com a disciplina de História, após concluir essa licenciatura, ingressei no curso de Pedagogia, em uma universidade localizada em Guanambi. E assim passei a conviver com a luta constante do dia-a-dia, entre o estudo e o trabalho.

A trajetória percorrida no curso de Pedagogia foi um tanto madura. Ali eu já conhecia de perto a dinâmica da universidade e a importância desse curso para a minha vida profissional. Acredito que muitas lacunas ficaram, especialmente no campo de iniciação científica.

Um ponto que se sobressai nesse caminhar está relacionado à disciplina Currículos e Programas, que falava muito daquilo que eu via na escola, das suas contradições, dos seus conflitos, do silenciar das vozes de uns em prol de outros, enfim da sua complexidade. Lembro-me das discussões que realizávamos na sala de aula com relação ao currículo. O que muito me chamou a atenção foi o “currículo oculto” e as suas implicações. Hoje sabemos que muito daquilo que se chamava currículo oculto estava por demais explícito.

Após mais longos estudos, fui compreendendo melhor as discussões que perpassavam o currículo escolar, assim como as muitas correntes que percorriam por esse estudo. Daí advém a minha afinidade com esse campo teórico, como também o meu interesse pelo projeto de pesquisa da professora que trabalhava com a disciplina (cujo objeto de estudo era currículo escolar) e que, naquele momento, estava passando por uma seleção de mestrado. Nessa direção, iniciei leituras no campo do currículo, percebendo a sua relevância na análise e compreensão do processo educacional. Assim como comecei a participar de cursos e eventos que abordavam esse objeto de investigação.

No decorrer dos estudos no curso de Pedagogia, realizei o estágio em uma classe de alfabetização, em uma escola pública situada em um bairro periférico da cidade. Para mim foi uma experiência riquíssima, apesar do sentimento de impotência que se manifestava, às vezes, diante das imprevisíveis situações da sala de aula, de forma que

eu ficava sem saber o que fazer. Como trabalhar com aquelas crianças tão “diferentes”? O curso de Pedagogia não tinha nos preparado para lidar com aquele aluno. A universidade e a escola pública ainda eram universos distantes e alheios. Os alunos, em sua maioria, eram provenientes das camadas populares, trazendo muitos problemas familiares, com manifestações de rebeldia e revolta. E agora, o que fazer diante de uma realidade tão complexa?

Adentrando a década de noventa, após concurso público, começo a trabalhar em uma escola da rede estadual de ensino. Comecei trabalhando com crianças (experiência breve) e com adolescentes, no ensino fundamental. Posteriormente, concentrei os meus trabalhos nas turmas do Curso de Magistério. Posso afirmar que vivi nessa época ricas aprendizagens produzidas nos embates da sala de aula. Ou seja, todo aquele trabalho me proporcionou grandes e significativas experiências. O ambiente da sala de aula era dinâmico, de forma que parcela significativa dos alunos participava das aulas, dos eventos. O corpo docente que atuava nas turmas do Magistério era profundamente comprometido. E, na maior parte das vezes, as decisões eram tomadas coletivamente. Os planejamentos eram discutidos em conjunto, a partir de projetos temáticos.

As lacunas existiam? É claro que sim. Assim como muitos problemas também. Mas existia uma troca muito grande entre professor e grande parte dos alunos, de forma que o diálogo e o conhecimento aconteciam.

Um interessante episódio que me aconteceu e ficou muito bem registrado foi o seguinte: cheguei à sala de aula e, depois de uma breve conversa com os alunos, comecei a fazer a exposição do assunto, cujo tema, não me lembro bem, sei que se tratava das Revoluções Burguesas. Em um movimento dinâmico, comecei a explorá-lo por meio de traçados na lousa, acompanhados de perguntas, a exemplo: “Vocês estão acompanhando o meu raciocínio?” Buscando aproximar mais ainda os alunos, fiz uso de muitos exemplos que ilustravam o que eu estava dizendo. Estava achando a minha aula o máximo.

Terminada a exposição, perguntei se todos compreenderam, se gostaram e assim por diante. Ninguém se manifestou. Fiquei um pouco assustada, mas pensei que aquela turma não era tão participativa como as outras, talvez tudo se devesse a isso. Continuei insistindo nas minhas perguntas e... nada. Olhavam para mim e... pronto. Então me veio aquele *insight* e perguntei. “Pra vocês, o que é revolução?” Resultado, quase toda a turma não sabia o que era revolução. Alguns arriscaram a partir da exposição; outros a conceituaram como guerras; foram poucos os que conceituaram revolução corretamente.

Naquele dia, fui para casa consciente do aprendizado que adquirira e da importância de se trabalharem os conceitos com os alunos. Muitas vezes, falamos a partir das nossas compreensões, esquecendo-nos de que, principalmente as crianças e adolescentes, não dominam ainda aquele determinado conceito.

No outro dia, retomei a discussão e a aula assumiu uma dinâmica bem diferente da aula anterior. Assim, trabalhando com alunos no Curso de Magistério, formado em sua maioria por mulheres, deparei-me com as mais diversas situações e ensinamentos. Alunas que tiveram crises emocionais, alunas que precisavam de um emprego para se sustentar e que se dirigiam diretamente para os professores pedindo auxílio; uma ou outra aluna com gravidez indesejada que pedia conselhos, “aborto ou não aborto, professora?”. E tantas outras situações. Para mim foram muitos os saberes construídos, assim como questionamentos produzidos.

1.5 Experiências decisivas...

Dentre as muitas experiências pelas quais passei, três foram marcantes na minha vida profissional: a primeira aponta, entre outras coisas, para relevantes questões que envolvem o currículo escolar, o papel da escola e do professor no seu cotidiano. Isso aconteceu quando eu me encontrava na condição de professora de uma turma do 2º ano do Curso de Magistério. A segunda nos remete à opção pelo tema da pesquisa que proponho, considerando os redimensionamentos feitos no *locus* de investigação (questão abordada posteriormente). Essa aconteceu quando eu estava desenvolvendo um trabalho com professores, grande parte da zona rural, em um Curso de Formação de Professores. A terceira experiência fornece ferramentas cruciais para o estudo que eu me propunha. Ocorreu há pouco tempo, quando eu realizava um trabalho com alunas do Curso de Pedagogia, por meio da disciplina de Prática Educativa (estágio nas séries iniciais). Essa terceira experiência contribuiu para a escolha do *locus* de pesquisa. Vejamos cada uma delas.

A primeira experiência me remete a uma fala de Geraldí (1994, p. 118), no momento em que ela diz: “temos históricas lacunas, fruto de nossas vivências escolares, culturais e de nossa falta de disciplina”.

Depois de muitos anos de atuação nas turmas de Magistério, deparei-me com uma questão um tanto “complicada”. O comportamento das alunas de uma turma. Elas não dialogavam nas aulas, não participavam, ficavam emudecidas e alheias. É como se

existissem *combinados* na turma, no entanto, acredito que não existiram. Não existiram porque eles não se faziam presentes nas próprias relações. Depois de muitas tentativas, dei-me por vencida. O silêncio e a indiferença falavam mais do que as palavras. O oculto, o invisível, tomava forma naquele silêncio, que não consegui romper. Nós, professores, tentávamos conversar sobre o distanciamento da referida turma, mas não encontrávamos respostas. As amizades entre elas (classe formada somente por mulheres) eram isoladas, sem interatividade grupal, por mais que se tentasse. Naquele momento me senti insignificante como educadora, em todos os sentidos: na construção dos saberes, na influência mútua, no silêncio da turma, no cordão de isolamento construído entre elas mesmas. Muitas vezes me pegava perguntando se eu não tinha me preparado somente para aquele aluno ideal. As indagações foram muitas. E as respostas? Chegaram com o tempo.

Algumas coisas vão acontecendo e definindo o próprio caminhar. Após realizar uma Especialização em Avaliação, começo a buscar novos caminhos. A partir do ano de 2002, ingresso para a universidade, como professora efetiva, trabalhando, inicialmente, com a disciplina Currículos e Programas. No desenrolar desse estudo, eu e a turma realizávamos debates na sala de aula e discussões acerca do currículo e suas implicações. Os alunos, em grande parte professores de escolas do ensino fundamental, participavam das aulas de forma significativa. Além dos seminários e eventos científicos de que participávamos.

Assim, a segunda experiência acontece com alunos do curso superior, que estavam realizando o estágio em suas próprias turmas, a partir da disciplina “Estágio Supervisionado”, cujas orientações e acompanhamentos eram realizados por mim. Essas escolas se situavam na zona urbana e na zona rural. Ao acompanhar todo o trabalho desenvolvido pelos alunos-estagiários, sentia-me muito incomodada. Os seus alunos passavam parte do tempo com atividades mecânicas, fragmentadas e que não tinham nenhum significado para eles, pois sem nenhuma relação com a sua vida.

Dessa experiência, surgiram questionamentos diversos, a exemplo: Quais as implicações, para o aluno, de um currículo que nega a sua história, considerando-o como uma “tabula rasa”? De um currículo que adquire forma a partir do livro didático? Qual a importância de uma escola que desconhece o seu aluno enquanto sujeito sociocultural? Qual seria efetivamente na escola o papel do conhecimento, ou melhor, da construção do conhecimento? Conhecimentos esses que eram enfiados “goela abaixo” pelo professor, totalmente desconectados do contexto sociocultural do aluno, da

sua história de vida, dos seus sonhos e projetos.

Apesar dos contornos, diante dos estudos e das novas experiências, é daqui que se origina toda a problemática que levanto neste estudo investigativo. A minha intenção de pesquisa tem uma relação muito estreita com essa questão vivenciada na minha trajetória profissional. Cabe ressaltar que, ao reconhecer que todo o trabalho realizado com aquela turma passava por um forte controle da Secretaria de Educação, acabei não assumindo mais tal trabalho.

Nesse processo de reflexão sobre a prática pedagógica daqueles professores, sobre a burocracia que partia da Secretaria Municipal de Educação e sobre o meu papel naquele contexto, fui me fazendo pesquisadora da minha própria prática e da prática daqueles professores estagiários, que revelavam constantemente as lacunas na sua prática e na sua formação, mas que se interessavam e buscavam respostas para as questões postas no cotidiano escolar. Em outro *insight*, comecei a compreender o currículo como uma construção social e cultural, marcado por fortes relações de poder. Comecei a compreendê-lo como uma ferramenta fundamental para as mudanças na escola, por menores que sejam.

A terceira experiência partiu de uma proposta de estágio que seria realizada em uma escola pública, nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim, um grupo de alunas acabou optando pela escola CMC. Ao acompanhar o trabalho das alunas-estagiárias, com três visitas à escola e com os seus relatos, comecei a despertar certo interesse por elas. Daí surgiu a idéia de negociação com o grupo da gestão e com os professores.

Enfim, após essa breve síntese, salientando a minha experiência na escola pública, retomo o fio condutor inicial, colocando o meu olhar como ponto de partida. Falo de um olhar que atravessa o tempo, as mudanças, a leitura da realidade e que apresenta diferentes nuances; de aluna e professora da escola pública; de professora de uma universidade pública; e de pesquisadora que, hoje, adentra pela escola pública e que, por sua vez, pensa e olha a realidade a partir das suas experiências, das suas leituras e, principalmente, das interações que estabelece com o outro e com o mundo. Como diz Bakhtin (1999, p.15) “quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente seria preciso fundir-se em um único homem”.

Como podemos observar, o interesse por esse estudo começa a germinar perante

as minhas vivências acadêmicas e profissionais. A partir de um conjunto de elementos, nasce a proposta de investigação, que ganha corpo, começa a se definir e adquirir sentido cada vez maior, tendo como eixo principal a cultura interacionista, ou seja, as múltiplas interações que se entrecruzam no cotidiano escolar; interações com o conhecimento, com o contexto sociocultural do aluno, com a escola, com o professor, com os pais, com os gestores, etc.

Os saberes produzidos a partir da minha docência, no enfrentamento das dificuldades, nas trocas interativas, na construção e desconstrução de conceitos e valores e tantos outros fatores, conduziram o meu olhar para a escola pública, que, como afirma Esteban (2007, p. 9), “tem se caracterizado por ser uma escola constituída predominantemente por crianças, jovens e adultos das classes populares”.

Com a proposta de contextualizar o problema de pesquisa por meio do diálogo com estudos e experiências anteriores, assim como por estar tratando do currículo escolar, construí narrativas revelando minhas dificuldades e metas. Porém, considerando que essas narrativas e outras que virão envolvem a participação de outras pessoas, tornando-se produtos de interações, abro aqui esse parêntese para ressaltar que, a partir desse instante, estarei utilizando no decorrer das discussões/reflexões o pronome na primeira pessoa do plural. Como diz Cândido (2006, p. 235), “registrar o passado não é falar de si; é falar dos que participaram de uma certa ordem de interesses e de visão do mundo, no momento particular do tempo que se deseja evocar”. Outra base importante encontramos na metáfora do jogo de tênis (COOLEY, 1927, apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 31), em que “um jogador necessita sempre de alguém do outro lado da rede para devolver a bola; não é possível jogar tênis sozinho”. O mesmo acontece com o nosso crescimento pessoal e com a “dialética da compreensão social” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 31).

1.6 Breves considerações

De acordo com os lances da memória podemos perceber que a escola pública passa por modificações que a impulsionam a pensar a realidade a partir de novos paradigmas. Por exemplo, de acordo com as minhas experiências enquanto aluna, a escola naquele momento recebia parte limitada das crianças e adolescentes provenientes de famílias pobres (população que teve negado historicamente até mesmo o direito de

frequêntar a escola). Eles raramente estudavam e quando ingressavam na escola, acabavam muitas vezes desistindo. Passavam pelo conhecido processo de evasão e afunilamento. Assim, a escola pública não tinha tanta dificuldade em ser autoritária e homogênea. Nem tampouco de celebrar o positivismo, em certos momentos, o empirismo em outros, etc.

No entanto, nos dias de hoje com o processo de universalização, praticamente todas as crianças e adolescentes se encontram na escola. A exclusão toma nova forma passando a ocorrer no interior da escola e a refletir no seu exterior, em concomitância com o processo de afunilamento, quando esses alunos, por exemplo, não dominam os conhecimentos básicos. Nesse momento a escola se vê pressionada a lidar com a diversidade cultural desses alunos, tem que lidar com problemas sociais de diversas ordens. Ela tem que se aproximar da comunidade onde está inserida. Tem que saber o que e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos. E, o currículo escolar exerce um papel crucial em toda essa dinâmica. Como diz Moreira (1999, p. 23), “nossas histórias, nossas experiências pessoais podem constituir-se em poderosos catalisadores de reflexões sobre currículo”. Essas experiências podem nos ajudar a repensar a nossa prática, a rever a nossa postura e nossa própria visão de mundo, de homem e de sociedade. Enfim, podem nos conduzir ao aperfeiçoamento dos nossos saberes e prática.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA INVESTIGADA, OS ATORES SOCIAIS E OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Breve narrativa

Certo dia uma amiga nos relatou uma experiência que vivenciara em sua casa. O seu pai, Sr. João Carlos, na tentativa de levar os netos a se alimentarem de ovos caipiras, resolveu criar duas galinhas no fundo do quintal de sua casa. Depois de um tempo, precisou de um galo, para que as galinhas continuassem a pôr os ovos. Ao chegar naquele espaço que pertencia às galinhas, o galo foi logo tomando conta. As galinhas, ao perceberem o comportamento do galo, deram-lhe uma surra. A partir desse dia, o galo se transformou num verdadeiro “protetor das galinhas”. Assim, quando a comida é colocada na vasilha, o galo tritura todo o alimento para as galinhas, e fica esperando-as comer. Ninguém pode se aproximar. Se o fizer, leva muitas bicadas do galo.

O Sr. João Carlos resolveu construir um pequeno galinheiro para abrigar as galinhas à noite, evitando que elas choquem os ovos. Porém, ao tentar prendê-las, precisa se precaver com uma roupa de proteção, para não sair de lá todo machucado pelo galo.

O comportamento dessas três aves está sendo acompanhado pelo Sr. João Carlos há alguns meses. Em nenhum momento ele estava intencionalmente realizando um trabalho de investigação, mas ao observar estrategicamente o comportamento daquelas aves, conseguiu compreender, com bastantes detalhes, como elas reagem diante de algumas situações, principalmente a respeito do comportamento do galo perante as galinhas. “Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149).

A narrativa apresentada pode não ter as características de um estudo científico, a rigorosidade de um método, as conexões da teoria com a prática, pode não ter objetivos claramente definidos, mas tem um percurso de observação que se perseguiu para chegar às referidas conclusões. O Sr. João Carlos introduz-se no mundo daquelas três aves de

forma espontânea e nós, pesquisadores sociais, nos introduzimos no mundo das pessoas para tentar conhecê-las, para que nos conheçam e ganhemos a sua confiança.

Por isso, colocamos esse pequeno “relato de experiência”, para enfatizarmos que, apesar da sua beleza e riqueza de detalhes, não é fruto de um trabalho científico. Parafraseando Malinowski (1984), Minayo diz que “todo bom pesquisador prepara antes e muito bem seus instrumentos teóricos para compreender e interpretar a realidade” (MINAYO 2007, p, 21). Dando continuidade às suas reflexões, Minayo enfatiza que “a realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2007, p. 14).

Em síntese, vendo a pesquisa por um prisma mais filosófico, Minayo assim considera:

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1993, p. 23).

Partindo de todas essas considerações em torno da pesquisa, propomos desenvolver um estudo investigativo que tem como principal objetivo analisar como se inter-relacionam no cotidiano da escola as questões sociais (pobreza, desemprego, marginalidade e violência) e o currículo. Com esse intento, recorreremos a uma escola pública da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista⁷ e realizamos o estudo, com crianças que se encontram nos anos iniciais do ensino fundamental (correspondente ao ciclo I e II do turno vespertino) e que são provenientes, em sua maioria, das camadas populares, residindo num bairro marcado por diversos problemas sociais; com a equipe gestora (direção, vice-direção, coordenação), com os professores e com os pais.

O texto a seguir trava um diálogo com a pesquisa, com a escola e com os atores sociais de forma que a teoria e a prática se fundem numa práxis reflexiva.

⁷ Nomeada por nós pela sigla CMC

2.1 A pesquisa qualitativa na educação: considerações iniciais

Para compreender a complexidade real dos fenômenos educativos como fenômenos sociais, é imprescindível chegar aos significados, ter acesso ao mundo conceitual dos indivíduos e às redes de significados compartilhados pelos grupos, comunidade e culturas [...] sem vivências compartilhadas não se alcança a compreensão do mundo dos significados (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 105).

No momento em que propomos desenvolver uma pesquisa, nos empreendemos de um olhar e pensar a realidade de forma diferente, vasculhando um lugar muitas vezes já vasculhado, contudo com experiências e conhecimentos bastante pessoais.

Essa significativa consideração feita por Pérez Gómez nos alerta para a importância de refletirmos sobre as observações, os registros, as informações e perspectivas dos envolvidos, no momento em que estivermos realizando o nosso estudo investigativo. Enfatizando ainda mais, Pérez Gómez (1998) destaca que, para mergulharmos na complexidade do mundo real do caso concreto que estamos estudando, devemos ver com olhos de águia, também, os acontecimentos imprevistos ou estranhos. Muitas vezes, eles têm muito a nos falar. Para ilustrar, podemos nos basear no próprio silêncio que, na sua mudez, nos diz muito. Como afirma Esteban:

Os indícios e sinais que emergem dos dados marginais, dos silêncios, dos fatos secundários são elementos desprezados, sua irrelevância contribui para que sejam menos censurados, o que os faz portadores de importantes informações que servem para ampliar a visibilidade da realidade cuja opacidade muitas vezes se mantém nas evidências (ESTEBAN, 2003, p. 130).

Para compreendermos o currículo no contexto escolar e sua relação com questões sociais mais amplas, nos valem de uma abordagem metodológica pautada na pesquisa qualitativa e no estudo de caso.

A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais “exige um acesso particularmente direto ao pensamento e à ação dos atores sociais” (SCHON, 1996, p. 222). Nesse sentido, a opção por seguir essa corrente está voltada para a compreensão da dinâmica traçada e construída a partir da realidade social. Como ressalta Trivinos:

A pesquisa qualitativa trabalha os significados, aspirações, crenças e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser produzidos a partir da operacionalização de variáveis. Trabalha ainda com a

vivência, a experiência, o cotidiano e também com a compreensão das estruturas e instituição como resultado da ação humana. A pesquisa qualitativa aprofunda no mundo das ações e relações humanas, um lado não perceptível em equações, metas e estatísticas (TRIVINOS, 1997, p. 15).

Considerando que a metodologia qualitativa estabelece um elo entre o pesquisador e o campo de pesquisa, evidenciando a sua forma de se relacionar com o mundo e as suas opções, tal abordagem parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de forma que o “sujeito-observador-pesquisador” é parte integrante do processo de conhecimento, atribuindo um significado à interpretação dos fenômenos. “Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 31).

No trabalho sobre *Vida cotidiana*, Pais (2003, p. 41) faz uma consideração aos estudos de caso ao afirmar que: “são das mais proveitosas vias de abordagem do social. Como sugere Pais, os estudos de casos preparam o investigador para lidar com descobertas inesperadas e, de fato, exigem que ele reoriente o seu estudo à luz de tais descobertas”.

Para nós, a relevância da abordagem do “estudo de caso” está no momento em que nos possibilita o recorte necessário e a imersão possível no cotidiano escolar, no qual se desenvolve um determinado currículo, assim como relações sociais que se intercambiam com o contexto sociocultural em que a referida escola está inserida. Afinal, a escola não é uma ilha, tampouco os agentes sociais que fazem parte dela.

Em seus trabalhos, especificamente no campo da pesquisa em educação, Ludke e André fazem uma significativa consideração acerca do potencial do estudo de caso na educação. Entendendo-se como “caso” o indivíduo, a comunidade, o grupo, a instituição. Dentre as diversas pontuações feitas por elas, destacamos:

Podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23 e 24).

Nesse contexto, cabe ressaltar que se costuma dizer que “cotidiano” é o que se passa todos os dias, portanto cotidiano é rotina, que, por sua vez, se manifesta num

campo de ritualidades (PAIS, 2003). Mas as raízes etimológicas da palavra “rotina” apontam para um campo semântico associado à idéia de rota/caminho, do latim *via, rupta*. Assim é entre a rotina e a ruptura que percorre a sociologia do cotidiano, procurando os “significantes mais do que os significados” (PAIS, 2003, p. 29).

Para Ferrazo, um dos primeiros aspectos que devemos levar em conta ao estudarmos o currículo é considerar como sujeitos da pesquisa com o cotidiano “todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam as suas marcas nesse cotidiano, isto é, sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professores, mães, vigias, serventes, e tantos outros que ‘vivem’ a escola” (FERRAÇO, 2007, p. 74).

Ampliando as nossas reflexões, destacamos que “pensar o currículo de uma escola implica viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, toda a dinâmica de relações estabelecidas” (FERRAÇO, 2007, p. 75). Nesse aspecto, Martins afirma que:

Ao tomarmos o cotidiano escolar como espaço social de pesquisa teremos acesso a mediações que os indivíduos estabelecem para compreenderem sua realidade – as representações sociais – e, assim, poderemos desvelar os mecanismos utilizados individual e coletivamente na construção de sentidos para a realidade escolar, ou seja, a partir da análise do cotidiano poderemos desvelar os significados (convergentes ou divergentes) que os agentes sociais envolvidos no processo educacional – pais, alunos, professores, direção, etc. – atribuem para a relação professor – aluno, para o conhecimento, para o processo ensino-aprendizagem, para o processo de avaliação, etc. enfim, para os fenômenos sociais que circunscrevem o contexto escolar (MARTINS, 1997, p. 9).

Consideramos a fala de Martins em toda a sua complexidade por se aproximar da abordagem teórico-metodológica que propomos no nosso trabalho investigativo. Esse percurso metodológico é de um gigantismo que engendra e circula a escola, e exige, portanto, um olhar e sentir conjugados com a criticidade e com o diálogo. Assim, como diz Pérez Gómez:

Como a vida da aula e da escola é complexa e mutante, será necessário ir aprofundando sucessivamente aqueles aspectos e problemas que nem sempre aparecem à primeira vista, mas que permanecem ocultos para preservar o equilíbrio de poder que se estabelece nas relações dentro da instituição (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 107).

Essa captura do exterior pelo interior não é nada fácil. Exige do pesquisador não somente leitura, mas muita criatividade, dinamicidade e imaginação, articuladas à capacidade de tolerância no lidar com as dúvidas e incertezas, à sensibilidade que o permite ir além do invisível, assim como capacidade comunicativa, para entender melhor as pessoas, o que elas estão sentindo ou dizendo. Requisitos que envolvem competência teórica e metodológica do pesquisador.

Para se analisar e compreender o currículo escolar, precisamos, prioritariamente, percorrer dimensões diversas desse mesmo objeto, de forma articulada, sem implicar uma dicotomia entre currículo em ação e currículo oficial (LOPES, 2006). A possibilidade de operação simultânea entre o nível macro e micro nos conduz à compreensão das práticas curriculares no cotidiano escolar.

2.2 A escola como espaço sociocultural e a sala de aula como espaço de sociabilidade

As instituições educativas têm uma estrutura física, uma estrutura administrativa, mas também uma estrutura social, ou melhor, sócio-cultural. Se as funções básicas de uma instituição educativa se objectivam na produção e na transmissão da cultura, seja pela matriz científica e tecnológica, seja pela matriz de comportamentos, atitudes e valores, bem se compreende a importância da dimensão sócio-cultural. É uma dimensão cuja abordagem não se obtém senão inquirindo a acção, os sentimentos e o sentido de participação dos actores (MAGALHÃES, 1999, p. 71).

Buscamos nesse primeiro ponto apresentar a nossa concepção de escola e de sala de aula, na tentativa de esclarecermos as teorias e concepções que estão movendo esse estudo investigativo. A visão de mundo do pesquisador está implicada na relação que estabelece com o seu campo de estudos, assim como em todo o processo de conhecimento, da concepção do objeto aos resultados do trabalho (MINAYO, 2007).

Tencionando resgatar o papel ativo dos sujeitos na vida escolar, “reconhecendo os múltiplos sentidos presentes no cotidiano escolar, fruto das interações entre diferentes atores” (DAYRELL, 1996, p. 137), consideraremos a escola como espaço que possui a sua cultura interna própria, expressando valores e crenças partilhados ou não partilhados por seus membros.

A escola é uma instituição dinâmica, polissêmica, fruto de um processo de construção social. Ou seja, um espaço de sociabilidade e de práticas culturais; um espaço de produção de saberes e de vivência de novas relações sociais. A escola é fruto

de conflitos, de interações, de trocas. Portanto, mesmo aqueles que tentam colocá-la dentro de uma fôrma não atingem plenamente os seus objetivos, visto que estão lidando com pessoas, com sujeitos socioculturais. Como afirma Bullough (1987), a vida dentro das escolas é complexa, confusa, indeterminada e freqüentemente contraditória, de modo que nem os professores nem os alunos se comportam de forma consistente com as prioridades da instituição e a definição social do currículo (PÉREZ GÓMEZ, 2001), ou, como destaca Bordas (1994 p. 3), a escola é “um organismo vivo, interativo, no qual se entrecruzam e se entrechocam, além de diferentes tipos e graus de conhecimento, distintas visões de mundo” (BORDAS, 1994, p. 3).

Nessa perspectiva, consideramos a sala de aula como espaço em que se desenrola uma trama de relações e sentidos, aspectos muitas vezes não levados em conta pelo professor, que percebe os alunos, apenas, como “seres de cognição” e muitas vezes de forma equivocada (DAYRELL, 1996).

Na sala de aula podemos observar a “vida que corre”, os espaços de sociabilidade que são criados e toda uma dinâmica móvel, fluente e um tanto imprevisível. Muitas vezes, o professor deixa de potencializar a aprendizagem de uma das dimensões humanas, manifestadas nas relações sociais e em seus conflitos (DAYRELL, 1996).

Enfim, na sala de aula se estabelece uma dinâmica complexa de rede de relações entre alunos e professores, através das negociações, conflitos, estereótipos, tornando-se, por assim dizer, um espaço complexo de construção social do conhecimento.

2.2.1 A escola campo de investigação

- Localização/categoria/ funcionamento/ estrutura física

Situada nas proximidades do centro da cidade, numa localidade de fácil acesso, com avenidas asfaltadas, com parque arborizado, clube recreativo e outras instituições educacionais em seus arredores, a escola CMC conta com uma significativa parcela da população proveniente de uma camada social desfavorecida, que mora na vizinhança e que, na sua maioria, é oriunda do bairro Jardim Vitória. Assim, cabe ressaltar que só

frequente a escola a classe pobre, apesar de estar localizada numa região de classe média.

A escola CMC foi criada na década de 70, a partir de registros feitos pela secretária. Sabe-se que, na década de 80, de acordo com relatos dos funcionários mais antigos, a referida escola sofreu um desmembramento de uma escola militar.

Escola pública da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, a CMC aborda a instância do ensino fundamental, funcionando nos turnos matutino (das 7h10 às 11h40, com intervalo de trinta minutos para merenda e recreio, das 9h40 às 10 horas) e vespertino (das 13 horas às 17 horas, com intervalo para merenda e recreio das 15 horas⁸ às 15h30). Não funciona no turno noturno devido, segundo funcionários da escola, a diversos problemas que envolviam principalmente a violência. O noturno foi desativado em 2006, depois de funcionar por muitos anos. No matutino encontram-se os alunos do Ciclo III (referente ao colégio) e no vespertino encontram-se as turmas dos Ciclos I e II, apenas uma turma do Ciclo I funciona no matutino. Essa disposição das turmas nos devidos turnos deve-se, segundo a coordenadora da escola, às solicitações dos pais. Assim, encontramos no Projeto Pedagógico da escola CMC (2008):

A escola possui matriculados 278 alunos no turno matutino e 276 alunos no turno vespertino, perfazendo total de 554 alunos matriculados em 2008. Está cadastrada no MEC sob o nº e possui a modalidade de ciclagem, Ciclo de Formação Humana I, II, e III. A sua estrutura física possui 11 salas de aula, funcionando no matutino com o Ciclo III, equivalente ao ginásio e uma turma de jornada ampliada do Ciclo II, classe esta especial para atender alunos com dificuldades de aprendizagem. No vespertino, funcionam as turmas de Ciclo I e II, equivalentes ao primário e uma turma de jornada ampliada do ciclo III, composta por alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Sua nota na classificação do IDEB foi de 1.8, com previsão de 1.9 para 2007, classificação que não pode ser comprovada porque não tivemos acesso aos resultados das provas realizadas em 2007.

Voltaremos às questões apontadas no Projeto Pedagógico da Escola no decorrer dos estudos.

A fachada externa da escola CMC⁹ se confunde com uma casa grande e antiga. A entrada é feita, exclusivamente, por um portão, que por sua vez é mantido

⁸ Esse horário sofre algumas variações, porque a entrega da merenda é feita por turma. Como são várias turmas, a distribuição da merenda pode acontecer um pouco mais cedo ou mais tarde.

⁹ Ao aproximar o ano letivo de 2009, a escola passou por uma pintura geral com cores vivas, alegres, de forma que o seu visual, somente com a pintura, tornou-se atrativa para os alunos, dava pra perceber isso

constantemente fechado. Quando necessário, uma funcionária abre e fecha. Segundo o relato de uma das professoras que trabalha na CMC por muitos anos, a fachada externa da escola não pode ser modificada, pois se tornou patrimônio público. Também próximo à escola existem casas do mesmo estilo. No entanto, o seu interior não tem as características de uma construção antiga, sofreu muitas adaptações e novas construções.

O prédio da escola sofreu adaptações porque não foi inicialmente construído para receber uma escola. Duas salas de aula (pequenas e limpas), a secretaria, a diretoria, o banheiro, a sala dos docentes, a sala para guardar materiais de limpeza e pedagógico e a pequena sala de leitura, ficam situados numa construção mais antiga. Nessa mesma ala, num pequeno espaço recuado, encontramos dois banheiros (meninas e meninos), recém-reformados. Após esse espaço, no mesmo alinhamento, encontramos as outras salas de aula (bastante amplas e limpas). Por se situarem uma ao lado da outra, o barulho de uma turma acaba por interferir na outra turma. As salas são quase todas escuras e quentes (com exceção de uma delas), por serem cobertas de telhas de zinco, com um aspecto um tanto sufocante. Nos dias de calor as crianças ficam muito suadas. Cada sala de aula tem um ventilador instalado, mas, toda vez que se o liga, o barulho do aparelho é tão intenso que não tem como mantê-lo ligado por muito tempo. As janelas da sala são de vidro, daqueles bem grossos e opacos. As portas da sala ficam às vezes abertas e outras fechadas¹⁰. No período do recreio elas ficam fechadas a cadeado.

Logo na entrada e em frente a todas as salas deparamo-nos com o pátio. Espaço muito pequeno para o número de crianças da escola. Não é coberto e nos dias de sol ou chuva, torna-se extremamente desconfortável. No final desse pátio encontramos a cozinha, bastante limpa e organizada, e um pouco antes, um bebedouro. Nos arredores da escola existe uma grande área a céu aberto. As crianças falam que gostariam de construir naquele lugar uma quadra de esportes. Segundo o Professor F: “A nossa escola não tem uma infra-estrutura adequada e interfere, porque é um fator crítico e crônico. Esse espaço não foi pensado para educação, para uma escola, e a gente sabe que a questão da organização física contribui bastante para o bom desempenho do ensino e da aprendizagem”. O item “espaço” exerce um relevante papel na organização dos trabalhos e na dinâmica/rotina da sala de aula e da escola.

nas suas conversas e olhares no primeiro dia de aula. Fomos nesse dia visitar a escola e conversar com uma professora sobre um momento propício para realizarmos a sua entrevista.

¹⁰ Isso por que algumas crianças saem da sua sala e ficam na porta das outras salas ou então chamando o/a amiguinho/a para sair.

Na dinâmica que realizamos com as crianças, algumas manifestaram que mandariam construir na escola um pátio maior e coberto, outras prefeririam uma quadra de esportes, salas de vídeo, e algumas delas registraram que mandariam destruir a escola e construiriam no mesmo espaço, uma outra.

- Grupo que atua na CMC

Na tentativa de dar maior visibilidade para a escola, procuramos construir um quadro com dados informativos sobre a formação profissional do grupo que atua na CMC:

| Funções | Formação Profissional |
|--|--|
| Equipe da gestão | Licenciatura em História, Bacharel em Direito e Especialista em Educação. Magistério – Séries Iniciais e Psicologia com ênfase em Educação. Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Gestão Educacional e especialista em Educação. |
| Docentes | 1 licenciatura em História, 2 licenciados em Pedagogia, 1 licenciada em Biologia, 1 Bacharel em Direito e 7 com Magistério – Séries Iniciais. |
| Pessoal de apoio (porteiro, secretária, merendeira, serviços gerais) | 1 com formação até a 5ª série, 1 alfabetizada, 1 com ensino médio incompleto e 2 com ensino médio completo. |

A equipe da Gestão é formada por um diretor, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. No processo de coleta dos dados entrevistamos os três profissionais, como apontaremos a seguir, pelo papel que exercem na dinâmica da escola e na constituição do seu currículo frente aos problemas sociais que perpassam pela escola. Entrevistamos também professores, conforme será descrito posteriormente, e conversamos constantemente com o pessoal de apoio sobre a vida na escola.

- O trabalho pedagógico da escola

Esta escola não vem atendendo os sonhos e desejos que a comunidade possui em relação ao trabalho desenvolvido pela mesma (PPP/2008, p. 4).

A organização do trabalho pedagógico da CMC se baseia na proposta dos Ciclos de Formação Humana. “[...] exigem uma coisa não compreendida por nós” (Professor C). Os Ciclos de Formação Humana são considerados como opção de organização curricular baseada no desenvolvimento humano, ou seja, partem das premissas de que cada fase de crescimento do aluno possui características próprias e que cada criança tem um ritmo próprio de aprendizagem. A partir desse entendimento, as turmas são organizadas por idade, pois os educandos têm interesses e características comuns por estarem na mesma fase de desenvolvimento. Abordaremos com maior profundidade essa proposta curricular no quarto capítulo.

2.3 OS ATORES SOCIAIS: COLABORADORES DA PESQUISA

Nomeamos atores sociais aquela comunidade que tem uma relação direta com a escola e dá corpo à sua cultura. Faz parte desse contexto a comunidade escolar como um todo, ou seja, os alunos, os professores, a equipe da gestão escolar (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico), a equipe de apoio e os pais.

Sem negar a importância da família e de outros componentes da comunidade escolar, conforme ratificaremos posteriormente, ressaltamos que nesse contexto se sobressaem: o aluno e o professor¹¹.

2.3.1 Alunos e professores: sujeitos socioculturais

[...] são 13:00. Algumas crianças estão próximas ao portão aguardando a sua abertura. Duas ou três acompanhadas por alguém da família. As crianças conversam, às vezes empurrando o colega, e

¹¹ Fundamental se faz ressaltar que envolvemos a equipe da gestão escolar na categoria “professor”, por compreendermos que essa categoria tem uma abordagem um tanto significativa e porque todos foram professores da escola, com exceção da coordenadora pedagógica, que está na escola há um ano e meio. Outro ponto relevante diz respeito à estruturação do texto. O nosso texto se caracteriza pelo cuidado teórico e por uma complexidade argumentativa, no entanto a categoria “professor” se encontra no masculino, pela própria categoria e não para evidenciar o gênero masculino. O nosso estudo também não traz esse foco. Quanto à identificação dos entrevistados, fizemos uso de letras do alfabeto que se aproximam do nome do entrevistado.

continuam de olho no portão. O portão se abre. Na entrada se encontra o porteiro e logo depois uma funcionária. Eles controlam a entrada. Às pressas as crianças se dirigem para sua sala, algumas andando rápido e a maioria correndo.

[...] são 16:50. Muitas crianças estão na fila próximo ao portão. O porteiro controla a saída, reclamando com um ou outro. Algumas crianças querem sair rapidamente. Ele pede pra voltar pra fila. Dois deles se agarram “brincando”, depois voltam pra fila. Algumas mães, irmãs, um pai aguardam as crianças lá fora (anotações no diário de campo).

Para Gomes, “os alunos são mais do que sujeitos de aprendizagem, são portadores e produtores de cultura” (GOMES, 1996, p. 86). Os breves recortes que fizemos do nosso diário de campo revelam, dentre outros pontos, que a cultura da escola está constantemente permeada pelos conflitos gerados pelos sujeitos nas suas relações sociais e no processo cultural. Daí a compreensão do aluno e também dos professores como sujeitos socioculturais.

Nos estudos realizados acerca do professor como sujeito sociocultural, dentre os aspectos a serem considerados, destacamos uma observação feita por Teixeira, parafrazeando Velho (1986):

Os sujeitos sócio-culturais se constituem historicamente, a partir de sua experiência cotidiana, de seu mundo vivido, inseridos em estruturas, instituições e processos sócio-históricos. Os sujeitos se constroem a partir da sua experiência, num mundo que delimita potencialidades, circunstâncias e limitações (TEIXEIRA, 1996, p. 182).

Os alunos são peças fundamentais para o nosso estudo, são vistos como seres de sociabilidade e cultura, como já enfatizamos, que possuem uma historicidade, visões de mundo, “escala de valores”, sentimentos, desejos, emoções, projetos (DAYRELL, 1996). E, para serem compreendidos pela escola e pelo professor, necessário se faz levar em conta a sua experiência de vida. Recorrendo a Velho (1994), Dayrell (1996, p. 141) afirma que a experiência vivida deve ser entendida como um “conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados, expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana”.

Sob várias formas esses alunos são capazes de influenciar as decisões sobre o currículo, o que ocorre, por exemplo, quando eles cooperam ou não. Assim, o processo de construção do currículo se manifesta de diversas maneiras, seja nas interações e

diálogos que estabelece com o grupo e com o conhecimento, seja pelas resistências apresentadas perante as normas e regulações da escola, ou até mesmo perante as discriminações que se fazem presentes e, por sua vez, se tornam atuantes.

Os professores são “seres” que ensinam projetando suas crenças e concepções nas decisões que tomam e nas ações que desenvolvem. “O conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças incorpora necessariamente elementos de outros domínios de sua vida” (EZPELETA; ROCKWELL, 2007, p. 12).

Cabe aqui destacar um ponto considerado por Moreira como de grande relevância: as categorias que os professores empregam para tratar o seu aluno. Nesse sentido, o professor exerce um papel decisório no desdobramento do currículo na sala de aula, resultante das interações. Este, de tamanha dimensão, responsável pelas naturalizações, rotulações e preconceitos, mas também pelas trocas e interações no contexto escolar. “Normas e valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos” (APPLE, 2006, p. 127).

Reafirmamos que os professores assumem uma posição de destaque no papel desempenhado na sala de aula, assim como na materialização do currículo.

Sabemos que a escola não pode ser vista, apenas, a partir do aluno e do professor, mas perante um corpo, um coletivo, que envolve a comunidade escolar e a comunidade onde a escola se insere ou, no caso da CMC, a comunidade de onde provêm esses alunos, com destaque para a família.

- Alunos e professores da CMC

Os professores que atuam na CMC são, na sua maioria, de uma camada social média, mais empobrecida, de forma que muitos deles acabam trabalhando arduamente 60 horas semanais. Apresentam, portanto, pouca disponibilidade para reuniões e encontros na escola, o que interfere na proposta de se desenvolver um trabalho coletivo, de acordo com o posicionamento da coordenadora pedagógica. Interfere no currículo escolar.

Quanto ao aluno, é abordado pelo Projeto Pedagógico como aquele estudante com baixo poder aquisitivo, sendo grande parte vítima de desemprego e de violência social, “sem maiores perspectivas de futuro”. Apresentam uma baixa auto-estima, oriundos de famílias, em sua maioria, desestruturadas, que residem em bairros

periféricos e residências paupérrimas. Em decorrência de diversos fatores, um número considerável de jovens está envolvido no tráfico e/ou no consumo de drogas, pequenos furtos, assaltos e/ou prostituição. São marcados pela exclusão, pela violência e pela marginalidade presentes em seu meio.

Observa-se que a escola reconhece o “outro”, mas será que ela se reconhece no outro ou o outro se reconhece nela? Como se pode afirmar que o seu aluno não tem perspectiva futura? Essa questão não partiria de uma idéia preconcebida? Acreditamos que muitas palavras, por mais inconscientemente que sejam traçadas, acabam por conduzir a espaços tendenciosos e perigosos, como se fossem um terreno de areia movediça que deglute o outro, impossibilitado de agir, de ser reconhecido e se reconhecer. Às vezes, nós educadores somos deterministas e generalizadores, não temos consciência disso. O futuro social do aluno das camadas populares, um tanto comprometido, nessas circunstâncias acaba por se tornar irreversível.

- Outros colaboradores/Critérios de Seleção

Colaboraram também, de forma significativa para o nosso estudo, os pais dos alunos e dois funcionários da escola (secretaria e serviço de apoio). Os funcionários forneceram informações e apoio nos encontros e conversas que realizamos. A seleção dos funcionários foi feita pela experiência maior na escola, como também devido à interação construída. Os pais, apesar de limitada participação, conforme apresentaremos em seguida, foram fundamentais para o nosso estudo. O critério de seleção dos pais, professores e turmas se encontram, posteriormente, no corpo do texto.

Os alunos colaboradores dessa pesquisa foram distribuídos da seguinte maneira:

- Ciclo I formado por duas turmas totalizando, aproximadamente, 40 alunos.
- Ciclo II formado por duas turmas totalizando em torno de 40 alunos.

Os professores colaboradores para o estudo foram aqueles que atuavam nas quatro turmas acima mencionadas. Quanto à sua formação, apontamos, conjuntamente, no quadro anterior. Dois com o Curso do Magistério e os outros com História e Pedagogia.

2.4 Transcurso da pesquisa: desafios, estranhamentos, descobertas e conquistas

- **Como chegamos à escola *locus* da pesquisa**

A nossa chegada até a escola CMC está vinculada, inicialmente, a um trabalho realizado com alunas do Curso de Pedagogia, a partir da disciplina Práticas Pedagógicas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Atendendo a um dos pré-requisitos da disciplina, as alunas deveriam realizar o estágio com crianças de uma escola pública, que se encontrassem nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim foi feito, e um dos grupos optou por trabalhar na CMC. Vejamos a justificativa dada por uma delas:

No momento da escolha da instituição, dentre as opções apresentadas, escolheu-se uma escola pública, urbana e central que favorecesse o acesso às estagiárias. Por estas peculiaridades, imaginou-se que a comunidade atendida pela instituição não apresentasse tantas características violentas e de risco (M.M.).

A proximidade com as discussões extremamente complexas tecidas pelas alunas, as breves observações na escola *locus* direcionaram o nosso olhar para esse espaço educacional. Em suas produções reflexivas as alunas-estagiárias afirmaram:

Ao longo de todo o período de regência em sala de aula me senti angustiada e até mesmo incapaz por não conseguir realizar o estágio de forma satisfatória. Sentia-me fragilizada quando me deparava com situações difíceis, como, por exemplo, agressões físicas e verbais entre os alunos (M.P.).

Através das observações feitas antes de iniciar o período de regência, foi possível perceber que não seria fácil, mas tinha esperança que seria um pouco diferente (M.D.).

[...] por se tratar de uma escola que atendia uma população de classe social desfavorecida, oriunda de um bairro carente e muitas vezes violento o que dificultava a relação dos alunos com a escola que era vista por muitos como um lugar desinteressante e desligado da realidade vivida por eles (E.J.).

A regência foi um período de muito aprendizado, pois pude conviver com muitas crianças, cada uma com suas diferenças e dificuldades, muitas delas vivenciando problemas no seu cotidiano como: desemprego, violência, exclusão, conflitos familiares, que por vezes eram refletidos nas violentas ações com seus colegas e nos outros atos de indisciplina (R.S.).

Assim, a escola CMC tornou-se um desafio para nós, diante das dificuldades e

dos indicadores apontados pelas alunas. Nessa perspectiva, buscamos conhecer mais de perto aquela escola e o seu cotidiano e nos aproximar da realidade daquela população, de modo que a proposta de investigação foi ganhando novas formas de acordo à vivência na referida escola.

Perseguindo a proposta investigativa, especialmente, no que se refere aos estudos do currículo no cotidiano escolar, apontaremos, a seguir, outros indicadores que, num segundo momento, nos conduziram à escola CMC. Os critérios essenciais se encontram dessa forma elencados:

- ✓ A própria natureza da Instituição - escola da rede pública de ensino. A opção pela escola pública tem suas raízes na nossa história de vida, no compromisso com a educação (enquanto professor/pesquisador), também por desenvolvermos um estudo que nos aproxime dos meios populares e da realidade de vida de tantas crianças e adolescentes suscetíveis, em situações diversas, a um desempenho escolar menos satisfatório. Ou seja, na escola pública se concentra parte relevante de uma população com fragilidades sociais e educacionais.
- ✓ A sua localização – a referida escola fica situada num ponto estratégico da cidade, (questão de ordem prática);
- ✓ A proveniência dos alunos - Aproximadamente 80% dos alunos (informações cedidas pela Secretária da Escola) provêm de um bairro formado por uma população de baixíssima renda, ficando expostos à violência e às rivalidades. Fator preponderante para os nossos estudos.
- ✓ Baixíssimos resultados apresentados pelos alunos no IDEB¹² – Índice de Desenvolvimento de Educação Básica. Esse resultado é constituído pela combinação de informações provenientes do desempenho do aluno em exames padronizados. Os alunos dessa escola apresentaram baixos resultados nesse exame.

Chegamos à Escola CMC munidos de muita leitura e interesses pessoais. Apesar de termos freqüentado muitas escolas do município de Vitória da Conquista, visto que trabalhamos com a disciplina Práticas Pedagógicas (Estágio Supervisionado), sabíamos que a situação seria nova. Mas essa foi uma escolha desafiante, principalmente porque ali se encontravam muitas crianças e adolescentes expostos à violência social e que

¹² Não podemos deixar de levar em conta que certos sistemas de avaliação podem estar traduzindo questões que atendam a interesses que fogem às reais necessidades dos alunos e da escola pública.

revelavam um rendimento escolar insatisfatório.

- **O processo de negociação**

Uma vez analisado o estudo que pretendíamos realizar, partimos para a negociação de acesso à escola. De certa forma, já havíamos feito um contato anterior com a escola, no instante em que realizávamos algumas observações nas salas de aula das alunas-estagiárias. Porém foi um tanto limitado, de forma que não podemos considerá-lo.

Ao iniciar o mês de agosto realizamos o nosso primeiro contato (direto) com a escola, a título de conseguirmos autorização para a realização do projeto investigativo naquela instituição de ensino. Reunimo-nos com o grupo da gestão escolar (direção, vice-direção e coordenação pedagógica), levantando a possibilidade de desenvolvermos um estudo investigativo naquela escola. Na oportunidade, a equipe de gestão salientou questões diversas, acerca da escola e do contexto sociocultural dos alunos. Diante disso, apresentamos a nossa proposta de pesquisa e os objetivos traçados para tal estudo. Os gestores se mostraram um tanto solícitos, apontando sugestões e se prontificando a nos ajudar naquela caminhada. A direção solicitou que encaminhássemos um ofício para a Secretaria Municipal de Educação, comunicando a nossa proposta de pesquisa para com aquela escola, que se realizaria no decorrer do semestre. Assim foi feito.

Para nossa maior satisfação, a Coordenadora Pedagógica da escola havia sido nossa aluna na universidade, tempos atrás, exatamente na disciplina Currículos e Programas. Não nos tínhamos dado conta disso até então, porque ela se encontrava de licença-maternidade e estava retornando naquele momento.

Nesse espaço cabe salientar que a opção pelo trabalho com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental foi resultante de orientações da própria coordenadora. De início ela sugeriu o trabalho com os alunos maiores, apresentando algumas vantagens. Porém acabamos por dar preferência pelos alunos com menor idade, a partir do posicionamento dos seus professores. Além do mais apresentamos grandes afinidades no trabalho com crianças. E, como diz Corsi, parafraseando Leite (2002), os anos iniciais do ensino fundamental configuram um período importante na construção da identidade dos alunos, assim como é nesse período também que muitos deles passam “por uma classificação quanto às possibilidades ou não de aprendizagem, compondo um quadro que alguns autores denominam efeito funil” (CORSI, 2007, p. 13).

Depois desse primeiro momento, conversamos com a coordenadora pedagógica sobre o processo de negociação com os professores. Combinamos que ela conversaria com os professores no momento do planejamento¹³.

Com esse propósito, numa segunda-feira, fomos para a escola e participamos do encontro com os professores. Fomos apresentados pela coordenadora que, por sua vez, fez uma breve explanação do nosso trabalho. Em seguida fizemos uma exposição da nossa proposta de pesquisa, ressaltando as estratégias que usaríamos nesse percurso, a exemplo das observações na sala de aula, os registros e as entrevistas. Voltamos nossa fala especificamente para as observações das aulas e como elas aconteceriam. Diante de toda a exposição, algumas professoras continuaram fazendo as suas matrizes, outra, meio desconfiada, nos perguntou: “Por que vocês escolheram essa escola dentre as tantas que tem na cidade”? Antes de respondermos, uma outra professora disse: “Essa escola está se tornando alvo de pesquisadores...” Ao concluir, ela pergunta: “Afinal, o que vocês tanto anotam?”. Ela continua a sua fala a partir do seguinte relato: “Há poucos dias veio aqui um professor fazer uma pesquisa sobre a aprendizagem dos alunos em matemática e sabe o que ele fez? Simplesmente chegou dizendo que já havia entrado em contato com a Secretaria de Educação e recebido liberação para a realização da sua pesquisa. Ele nos ignorou. Vocês me desculpem, mas aquele professor nos deixou muito chateada”. Algumas professoras concordaram com a fala da colega, outras não deram opinião e uma outra não concordou. Em continuação, uma outra professora disse: “Sinceramente, se querem saber, eu tenho preconceito de professor de universidade”. Continuamos em silêncio aguardando os professores concluírem as suas falas. Em seguida uma outra professora diz: “Eu espero que vocês apareçam na minha sala de aula num dia em que eu estiver de TPM (tensão pré-menstrual)”. Outra professora que se encontrava no silêncio se manifestou dizendo: “Não aceito observação na minha sala de aula, ou queiram ou não, sempre acabam atrapalhando”. Uma outra

¹³ Os professores se reuniam nas segundas-feiras para o planejamento. O grupo do Ciclo I se reunia no primeiro horário e o grupo do Ciclo II se reunia após o recreio. No momento em que os professores estavam planejando as crianças participavam de oficinas. Essas oficinas faziam parte de um projeto elaborado pela Secretaria da Educação para todas as escolas municipais e não contou com a participação do professor. Era conhecido como Projeto de ArtEducação e ministrado por monitores, alguns deles despreparados para lidar com situações tão diversas quanto as daquela escola, segundo alguns professores e também a partir das observações que realizamos. As crianças deveriam se inscrever em uma oficina, por exemplo: música, dança, xadrez, e outros e não tinham o direito de mudar. Se se matriculassem em dança, por exemplo, deveriam continuar com dança, não tinham oportunidade nenhuma de troca. Chegamos a participar de algumas delas e às vezes o monitor colocava vídeo para as crianças, sem nenhum trabalho posterior. Era o vídeo pelo vídeo. Outras, as crianças participavam ativamente, a exemplo a oficina de xadrez. A seleção dos monitores era realizada diretamente pela Secretaria da Educação (segundo uma das monitoras), de forma que eles deveriam apresentar um projeto didático, cujo foco fosse a arte.

que acompanhara toda a conversa, disse: “As portas da minha sala de aula estão abertas, vocês podem ficar à vontade”.

Dentre as diversas falas, algumas vieram como apoio ao estudo, ressaltando a disponibilidade no encaminhamento de um trabalho “tão valioso”, segundo uma delas.

Após respondermos, dentro das nossas possibilidades, as perguntas feitas, ressaltamos a importância de cada uma das professoras nessa dinâmica. Uma delas enfatiza: “Eu já havia dito para a direção que não aceitaria ninguém na minha sala de aula, mas depois de toda a sua explanação, vejo o quanto é importante colaborar. E assim digo: você pode contar comigo”.

Nesse primeiro contato percebemos que algumas professoras estavam imbuídas de um sentimento de “descrédito” para com o pesquisador, sentimento gerado pelo comportamento do professor/pesquisador de matemática com relação a elas. Também acabaram criando um sistema de defesa, visto que a observação na sala de aula estaria funcionando como certa “violência” ao seu trabalho. Aquele momento foi de grande relevância, esclarecemos muitos pontos e questões e dali surgiram os indicadores que nos levaram a optar pela observação em quatro salas de aula (duas do Ciclo I e duas do Ciclo II).

Cabe esclarecer que esse nosso encontro com os professores foi realizado em dois momentos. No primeiro horário, conversamos com os professores do Ciclo I e, no segundo momento, com os professores do Ciclo II. Os questionamentos e falas dos professores referidos anteriormente foram selecionados, visto que algumas perguntas se repetiram assim como alguns professores não se manifestaram.

Após todo esse processo de negociação, os professores se prontificaram a falar sobre o nosso trabalho para as crianças. Assim, quando chegamos à sala de aula, elas já nos aguardavam e, inicialmente, a maioria delas não demonstrou grande interesse pela nossa presença ali. Elas ficavam perguntando sempre: “Que dia vocês vão dar aula? Vocês são estagiárias?” No decorrer dos estudos, as crianças começaram a exigir a nossa presença na sua sala e a compartilhar a sua vida, contando sobre sua família (no momento do recreio), como também indagando sobre a nossa, por exemplo, se tínhamos filhos, se éramos casada. Enfim, começaram a nos perceber como pessoa que estava fazendo parte da sua escola.

- **Nossos sentimentos: fonte de reflexão**

Bogdan e Biklen afirmam que “os sentimentos são um importante veículo para estabelecer uma relação e para julgar as perspectivas do sujeito” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 131). Buscamos falar um pouco dos nossos sentimentos visto que, a partir também deles, redimensionamos a nossa proposta de pesquisa.

Poderíamos dividir esse ponto em três momentos: os primeiros dias no campo de investigação, os dias contínuos e dificuldades para lidar com as diversas situações.

2.5.3.1 Os primeiros dias no campo de investigação

Uma vez iniciado o trabalho de investigação, como diz Cláudia Fonseca (1999, apud CARVALHO, 2003, p. 208), “a reação do ‘nativo’ diante de nossa pessoa – seja ela de dissimulação, adulação, hostilidade, franqueza ou indiferença – é um dado fundamental da análise que diz muito sobre relações de desigualdade e dominação”.

Inicialmente sentimos um grande desconforto a partir da fala e do comportamento de alguns professores, tanto no processo de negociação quanto nas observações da sala de aula. Ao mesmo tempo em que sentíamos que estávamos gerando um constrangimento, por “adentrar” a sala de aula do professor, sentíamos-nos constrangida também. Alguns professores da escola nos ignoravam, era como se não estivéssemos naquele espaço.

Assim, registramos no nosso diário de campo: “[...] nesse momento não estamos tão preocupados com esse tratamento dispensado pelos professores, acreditamos que as interações vão tomando forma, de acordo com o nosso envolvimento, assim como a própria pesquisa”.

No período de quinze minutos, referente ao recreio, as crianças se machucavam, se chocavam, choravam, batiam uma na outra dizendo que estavam brincando, de forma que ficávamos meio perdida diante de tanto barulho e confusão. Muitas meninas investiam nas “brigas” também.

Ficávamos aflita diante das novas informações, com uma sensação de não pertencer àquele mundo, com uma sensação de incômodo. Muitas vezes pegávamos nos perguntando por que optamos por aquela escola? Por que não fomos para uma escola em que já conhecíamos alguns professores? Fase totalmente superada tempos depois.

No início da nossa pesquisa de campo realizávamos observações na sala de aula por pouco tempo, na maioria das vezes fazíamos o acompanhamento do recreio. Posteriormente, fomos ampliando o nosso tempo na sala de aula. Essas observações

eram negociadas com os professores, aconteciam por dois dias na semana, em cada turma e às vezes sofriam alterações quando o professor se ausentava ou quando iam participar das reuniões sindicais, por exemplo.

Uma das falas de Carvalho (2003, p. 217) contempla a nossa experiência inicial na sala de aula: “para os professores e professoras, a sala de aula parece ser um recesso quase inviolável, constituindo um espaço que se considera particular, que eles não desejam partilhar com outros adultos”.

2.5.3.2 No decorrer do estudo

Realizamos o nosso estudo investigativo no decorrer do segundo semestre letivo de 2008¹⁴. No entanto, algumas entrevistas foram realizadas nos mês de fevereiro/2009, tendo em vista a indisponibilidade de alguns dos professores no final do ano letivo.

À medida que adentramos pelo cotidiano escolar, começamos a participar, tendo em mente, é claro, o estudo que propúnhamos desenvolver. E assim as relações foram se desenvolvendo, fomos participando cada vez mais.

Cabe registrar que as crianças proporcionaram vias de comunicação bastante significativas. Na verdade elas se aproximavam como se quisessem estreitar os vínculos afetivos e muitas vezes iam à sala de aula em que estávamos observando para perguntar que hora iríamos para a sua sala e porque preferimos aquela sala em vez da delas. E assim passavam o tempo todo solicitando a nossa presença.

Certo dia, chegamos a uma das salas de aula para observar, conforme horário apresentado anteriormente para a professora, e ela perguntou: “Mas vocês não viriam na quinta?” Explicamos que ela deveria ter-se confundido, e ela respondeu que naquele dia não dava mesmo. Nesse momento, a turma começou a gritar: “Elas ficam, elas ficam, elas ficam!”. Diante de tanta movimentação, ela “liberou” e acabamos assistindo a sua aula, um tanto constrangida pela situação provocada. Depois desse episódio e também por perceber a nossa postura de discrição diante das situações, a professora passou a ter uma receptividade mais calorosa.

No decorrer do semestre a comunidade escolar foi nos conhecendo. Participamos da festa organizada para os professores¹⁵, a convite da direção da escola e

¹⁴ Cabe destacar que chegamos a nos ausentar no período da qualificação e também para participarmos de um evento educacional.

¹⁵ Essa festa foi organizada pelo grupo da gestão para os professores. Eles ofereceram um almoço para os professores num sábado na própria escola. Os professores se animaram muito, dançaram e cantaram. Um número significativo de professores compareceu à festa.

dos professores, participamos da festa organizada no Dia da Criança¹⁶ e também da culminância do Projeto “Encontro com a Cidadania”.¹⁷ Quando faltávamos, algumas professoras perguntavam por que não aparecemos naquele dia, o que tinha acontecido.

Acreditamos que as maiores dificuldades de interação que encontramos foi com alguns professores. Eles revelavam muita desconfiança. A conquista desse espaço foi muito difícil. Com o tempo fomos conquistando a comunidade escolar e demonstrando o nosso compromisso, o que nos propiciou vivenciar momentos de comunicação em torno das relações entre pais, professores, alunos, funcionários e gestores, assim como interações estabelecidas na sala de aula pelo aluno com o seu professor (e vice-versa), com os seus colegas, com as tarefas escolares, enfim com o conhecimento.

As crianças, apesar de serem indisciplinadas, de brincarem fazendo uso da violência, muito colaboraram nesse processo de integração ao grupo. Passamos a ser vistas como parte integrante daquela unidade de ensino, quando alunos e professores abriram um espaço em seu cotidiano para nos acolher.

Participamos do encerramento do ano letivo, os professores organizaram uma “festinha” para os seus alunos. Cada um colaborou da forma que podia, inclusive nós.

▪ **Dificuldades para lidar com algumas situações**

Esse ponto muito influenciou no desenvolvimento do nosso trabalho por ser um ponto crucial na cultura interacionista¹⁸. Ou seja, as fragilidades sociais porque passava a maioria dos alunos que ficavam expostos às adversidades (pobreza, violência, entre outros) adentravam pelo espaço escolar e no processo interativo apareciam questões diversas. Dessa forma, diante das conversas informais, das conversas intencionais (entrevistas) e das observações que realizamos, tivemos conhecimento ou contato com situações que envolviam as crianças, por meio da violência física e psicológica, da

¹⁶ A comemoração ao dia da criança foi planejada pela coordenadora e professores e aconteceu no decorrer da semana. Um dia para vídeo, outro para brincadeiras, e lanches coletivos.

¹⁷ Essa questão do projeto é digna de nota. A coordenadora pedagógica sugeriu que a culminância do projeto acontecesse numa praça do bairro Jardim Vitória, aliado a isso, alguns policiais à paisana, de forma que não seriam identificados. Nesse período estava ocorrendo no bairro Jardim Vitória troca de tiros e, por esse motivo (justificativa dada pelos professores) os professores não concordaram em realizar o trabalho no interior do referido bairro. Na busca de alternativas decidiram que aconteceria ao ar livre, numa praça que fica defronte à escola. A chuva chegou e com ela a possibilidade de acontecer na praça. Assim, depois de tanto adiar, a culminância ocorreu na quadra de um clube recreativo da cidade. Os alunos realizaram apresentações de danças, músicas, apesar da dispersão de alguns alunos e professores. Esse dia era um sábado correspondente a um dia letivo, de acordo ao calendário do ano letivo da escola.

¹⁸ Cultura essa, que nasce das interações sociais e integra os atores escolares – professores, alunos e família - numa cultura própria.

violência sexual, questões de sexualidade, do tráfico de drogas, roubos e tantas outras situações.

Dentre os diversos relatos, destacaremos alguns deles:

[...] Por exemplo, sobre os bairros Jardim Vitória e Monte Alto. Existe uma diferença muito grande entre esses dois grupos. Os meninos do Jardim Vitória não entram no bairro Monte Alto e os do Monte Alto não entram no Jardim Vitória. Por que se vierem a entrar serão surrados. Existe uma rixa entre esses dois grupos. Por exemplo: um dia chegou um aluno na escola todo cheio de faixas e marcas de sangue, perguntei pra ele, toda preocupada, o que havia acontecido. Logo fiquei sabendo que estava assim porque havia entrado para a gangue e pra entrar na gangue tem que ser surrado pelos companheiros. Então, é assim. Eles convivem com isso, convivem com a violência, mesmo que não tenham ninguém da família envolvida, mas já ouviram falar sobre como as coisas acontecem (Professor A).

Você já participou de diversos recreios na escola. O que você observava no recreio? As crianças atirando, colocando panos nos olhos, colocando a blusa na cabeça, prendendo um ao outro, levando um grupo deles para o fundo do pátio da escola e, depois batendo, ou melhor, fingindo bater. Isso é o quê? Isso é o que acontece quase todos os dias no bairro Jardim Vitória. Os policiais chegam e fazem as chamadas “batidas”, é difícil não ter batida no Jardim Vitória. Então, eles chegam e colocam duas ou três viaturas e tiram pessoas de suas casas, jovens já viciados em algum tipo de substância química, envolvidos com tráficos de droga ou com porte ilegal de armas de fogo. Eles entram nessas casas, invadem, dão tapas nesses meninos pra que confessem alguma coisa. Isso é muito comum e isso tudo influencia no comportamento social dos alunos, porque muitos desses jovens infratores são primos, são irmãos, são pais, são tios dos alunos da escola EMCMC (Professor B).

[...] são jovens com sérios problemas: um tem uma sexualidade afloradíssima, está em crise, os colegas o chamam de bicha e ele responde: “Sou mesmo e daí?”, só que ele não está preparado para o daí. A sua família não aceita, a mãe bate, o padrasto bate e ninguém acredita nesse menino. A mãe tem outros filhos, supervaloriza os filhos e esse menino não é nada. Tem outro que sofre ou sofreu abuso do padrasto que tem mais de oitenta anos, isto desde criança, hoje ele já é pré-adolescente e não aceita mais. O pai o colocou pra fora de casa e muitas vezes ele entra em casa escondido. E tudo indica que hoje ele está se envolvendo com coisas ruins. Tem um outro que a sua mãe de criação o espanca muito e isso faz com que ele deteste mulher. Ele bate em todas as mulheres que tenham qualquer conflito com ele, às vezes ele mesmo provoca para ter justificativa do porque da agressão. E, para completar, ele só bate na cara. E tantos outros casos difíceis de serem resolvidos (Professor A).

Uma mãe estava fazendo a matrícula da sua filha e no final ela disse pra mim que a sua filha falta alguns dias na escola, isso todo mês.

Fiquei sem compreender e perguntei pra ela por quê. A mãe me disse que a sua filha presenciou um assassinato na porta da sua casa e que ela não lida bem com sangue. Então toda vez que a sua menstruação chega a menina não pode sair de casa por que ela não aceita usar absorventes, nem qualquer outro tipo de proteção. Não coloca nem mesmo um paninho (Funcionária A).

Quando eu for adulto eu quero ajudar a minha família e quero ser vigia, segurança, né? [Uma colega diz: “Ele quer ser polícia.” Ele responde de maneira alterada: “Então não quero ser segurança mais. Porque a polícia tem que morrer tudo. Só presta pra matar os outros. Eu odeio polícia.” (Artur – 13 anos).

Na sala de aula, uma aluna se dirigiu até onde estávamos e nos mostrou uma certa quantia em dinheiro que se encontrava na sua mão (R\$ 60,00). Perguntamos a ela onde arrumara tanto dinheiro e ela disse que era da colega Flor (apontando pra colega, que olha e de forma bem simples dá um sorriso). Flor é uma menina muito humilde, assim como a garota que nos mostrou o dinheiro. Aconselhamos que ela mostrasse para a professora. Nesse instante a professora se aproxima e falamos pra ela sobre a questão. Ela chama as garotas num lugar fora da sala e conversa. A garota retorna com o dinheiro na mão e se aproxima dizendo que o dinheiro é da mãe da colega, “mas nós não vamos gastar” (nota do diário de campo).

O aluno Abel (14 anos, faz parte da turma 4) estava na sala de aula e logo ficou sabendo que tinha um grupo de rapazes rondando a escola, procurando por ele. Abel é conhecido como aquele que faz parte do grupo dos aviõezinhos¹⁹. Logo, ele saiu às escondidas da escola. Soubemos, tempos depois, que o pai do menino tratou de levá-lo pra fora da cidade (nota do diário de campo).

Procuramos aqui demonstrar, por meio de algumas situações/exemplos, o quanto todos esses relatos, inicialmente, nos incomodaram. Posteriormente, com uma visão mais ampla, sem desconsiderar a complexidade dos problemas, todo esse material nos forneceu pistas para o caminho que tínhamos a percorrer, por ser de grande relevância na compreensão dos sujeitos em foco.

Não se pode deixar de evidenciar que essas e tantas outras questões não mencionadas aqui geraram em nós uma profusão de sentimentos. Daí sobrevêm a importância de se considerar nas análises as nossas interpretações a nosso respeito e a respeito da pesquisa (CARVALHO, 2003).

2.5 A pesquisa de campo: “ama-de-leite” de toda pesquisa social²⁰

¹⁹ Designação usada pelos grupos de traficantes para aqueles que fazem as entregas das drogas. Serve de ponte entre os traficantes e os usuários de drogas.

²⁰ Denominação dada por Lévy Strauss (1975) e considerada por Minayo (2007, p. 66).

O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito, não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Consideramos o trabalho de campo, na qualidade de investigadores, como toda a trajetória por nós percorrida, da obtenção do acesso até a retirada da escola investigada. Nesse aspecto, sobressaem as interações estabelecidas, pois, como afirma Minayo, “a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial. Todo o empenho é investido para que ‘o corpo e o sangue da vida real componham o esqueleto das construções abstratas’” (MALINOWSKI, 1984, apud MINAYO, 2007, p. 63). Por esse motivo, enfatizamos que esse item vem exclusivamente sistematizar todo o percurso descrito até agora, assim como esclarecer alguns pontos que, ainda, não foram elucidados.

Conforme abordado previamente, realizamos a pesquisa numa escola pública da rede municipal de ensino, com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, perfazendo o total de 75 crianças²¹, aproximadamente, nas quatro turmas. Duas do Ciclo I e duas do Ciclo II.

Podemos dividir a nossa permanência na CMC em duas etapas: na primeira delas realizamos as observações, as dinâmicas com os alunos e algumas entrevistas, correspondendo ao segundo semestre letivo de 2008. Na segunda etapa realizamos o processo de conclusão com algumas entrevistas e uma oficina com as mães dos alunos, correspondendo a um breve período do mês de março. Assim, o contato inicial no *locus* da pesquisa iniciou no mês de agosto e se prolongou até meados de dezembro de 2008. Nesse período realizamos esse estudo, freqüentando a escola por dois dias semanais na fase inicial e três dias na fase posterior, ao iniciar o mês de setembro. Cabe dizer que todas as observações nas salas de aula foram previamente negociadas com os professores (dia e horário).

Na prática concreta da pesquisa, ou seja, no processo de coleta dos dados, fizemos uso dos seguintes procedimentos teórico-metodológicos:

²¹ Esse número oscilava muito. A chamada “interrupção escolar” acontece durante todo o ano. Ou seja, a criança deixa de vir por uns tempos e depois aparece. Alguns professores diziam que estes são os alunos turistas. “Não sei o que eles vêm fazer aqui na escola, se faltam tanto, se não querem nada” (anotação no diário de campo – fala de uma professora).

- **Análise documental**

Compreendendo o currículo como um instrumento que exerce forte influência no processo de concretização do Projeto Pedagógico, que elegemos para estudo, junto com a Proposta Curricular baseada na modalidade de Ensino: Ciclo de Formação Humana e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Diante disso, buscamos verificar como as questões sociais estão sendo abordadas nesses documentos, que instituem o currículo prescrito da escola investigada. Com esse intento, solicitamos da gestão da escola uma cópia desses documentos. O Projeto Pedagógico nos foi encaminhado via e-mail pela direção da Escola, assim como o PDE²², que se encontrava, ainda, em processo de construção. Quanto à Proposta Curricular²³, nos foi cedida pelo Assessor do Secretário de Educação de Vitória da Conquista, juntamente com a Resolução n. 009/2006, que dispõe sobre as diretrizes para a organização do ensino fundamental em ciclos de formação humana no município de Vitória da Conquista e revoga a Resolução CME n. 003/02.

- **Observações na escola locus da pesquisa**

No momento da observação, o sociólogo estabelece uma relação de conhecimento com seu objeto de estudo, que é, por sua vez, um fenômeno concreto da vida social, imbricado em relações sociais e de poder e numa rede de significados socialmente compartilhados (TURA, 2003, p. 184).

²² O PDE é um plano do Ministério da Educação (desencadeado pela publicação do documento em abril de 2007) que, dentre as suas metas, prioriza uma educação básica de qualidade, incluindo acompanhamento e assessoria aos municípios com baixos indicadores de ensino. O indicador que possibilita a verificação dessas metas é o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O Ideb combina os resultados mais importantes da Educação: aprendizagem e fluxo escolar, obtidos com a Prova Brasil, Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e Censo Escolar. A partir de uma baixa classificação no Ideb, por meio do PDE, elabora-se o diagnóstico da situação educacional local, traçam-se metas e planos de ação, visando à melhoria de resultados e alcance de metas. Ou seja, a escola desenvolve a partir dos dados da sua própria realidade um Planejamento Estratégico, envolvendo pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola. Cabe destacar que dada a pertinência do tema, visto que inclui as principais ações da política educacional do governo federal para os próximos quatro anos, pesquisadores da Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo), da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e Unesp (Universidade Estadual Paulista) para discutir/ refletir a própria concepção do PDE e o potencial do Ideb, dentre outras questões. Sites de acesso : <http://www.cameraweb.unicamp.br/fe/seminarioPDE.html>. Poderemos encontrar essas abordagens (principalmente como possíveis formas de regulação do governo) também nos *Cadernos de Pesquisa*: Tema em Destaque, v. 38, n. 134 e 135, São Paulo, set./dez. 2008.

²³ No dia 20 de fevereiro de 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, por meio da Resolução n. 002/2009, dispõe sobre uma nova reorganização do ensino fundamental em nove anos de Ciclos de Aprendizagem. Portanto, no ano letivo de 2008 a proposta pedagógica se pautava nos Ciclos de Formação Humana e no ano letivo de 2009, a partir das mudanças, são os Ciclos de Aprendizagem.

A abordagem do “estudo de caso”, explicitada anteriormente, nos permitiu uma maior aproximação com a comunidade escolar, especialmente com a sala de aula. Assim, para maior apreensão da dinâmica escolar, buscamos realizar as observações em diferentes tempos e lugares: horários de entrada e saída das crianças na escola, nas conversas informais dos professores, nas dinâmicas das salas de aula, nos materiais/tarefas da escola, no planejamento dos professores, nos momentos de convivência dos alunos na hora da merenda e no recreio, nas reuniões das crianças na sala de leitura, nas reuniões pedagógicas, nas reuniões com os pais²⁴, nos festejos organizados pela escola em comemoração, no Dia da Criança, no Dia do Professor e na culminância do Projeto “ Encontro com a Cidadania”.

As observações eram realizadas, também, com o intento de conhecer como se entrecruzam no cotidiano da escola os conteúdos escolares com o contexto sociocultural do aluno, sem perder de vista o objetivo geral, que era relacionar o currículo escolar às questões sociais de pobreza, marginalidade e violência. Vale aqui destacar outra fala de Tura (2003, p. 195): “na observação de qualquer realidade social o observador terá de adquirir a capacidade do estranhamento que é tão mais difícil quanto mais familiar é o espaço observado”.

As observações nas salas de aula foram realizadas em quatro turmas (Ciclo I e Ciclo II, respectivamente) e aconteciam no primeiro horário, numa determinada turma e no segundo horário em uma outra turma. As outras observações ocorreram em momentos variados. No roteiro das observações destacamos: conteúdos de ensino, metodologia de trabalho, tarefas escolares/avaliações, participação dos alunos, relação entre alunos, professores, gestores e pessoal de apoio (interações que se estabelecem), planejamento de ensino, dentre outros.

O diário de campo foi construído no decorrer das observações. Inicialmente registramos de forma objetiva os detalhes do que ocorria no campo, destacando as palavras-chave, grifando os pontos que mais chamaram a nossa atenção. Posteriormente, já em casa, passamos a analisar todo o material de forma reflexiva e tecer os nossos comentários, destacando pontos que consideramos como achados e incluindo nossas “incertezas, indagações e perplexidades” (TURA, 2003, p. 189).

²⁴ Dessas reuniões, segundo componentes da gestão, os professores nunca participam. Elas jamais poderiam receber o nome de reuniões de Pais e Mestres. E os pais (quase em sua totalidade de mães) raramente falam alguma coisa, ficam o tempo todo calados.

- **As entrevistas: formas privilegiadas de interação social**

Objetivando colher informações²⁵ sobre o currículo e as questões sociais que perpassam a escola, realizamos entrevistas semi-estruturadas com quatro professores, com os gestores (direção, vice-direção e coordenação). As entrevistas semi-estruturadas são feitas a partir de uma combinação entre perguntas fechadas e abertas, de forma que o entrevistado tem oportunidade de discorrer sobre o tema em estudo, sem se prender a indagações formuladas (MINAYO, 2007).

Seguindo os objetivos traçados na pesquisa, realizamos com oito mães de alunos da escola uma entrevista de grupo²⁶. As professoras, por meio das crianças, entraram em contato com aqueles pais considerados como mais participativos na escola e que, portanto, compareceriam ao encontro solicitado. No encontro, todas as mães presentes participaram das discussões.

Sentimos a necessidade de destacar que esse encontro fora marcado com as mães anteriormente. No dia e horário marcado estávamos na escola. Apenas uma mãe compareceu, vejamos as anotações no diário de campo: “Eu só vim mesmo, porque a professora falou pra o meu filho que não podia faltar. Estava tendo um tiroteio na minha rua. O rapaz passou correndo e levou um tiro nas costas. Eu fiquei com muito medo de sair pra rua”.

Diante desse relato, jamais poderíamos deixá-la ir embora imediatamente. Sentamos e conversamos sobre a escola do seu filho. Na oportunidade falamos de forma sucinta sobre o nosso trabalho.

- **Dinâmicas interativas realizadas com as crianças**

No decorrer das observações, mais precisamente no mês de dezembro,

²⁵ Como registro das falas utilizamos o gravador. Isso após conversarmos com os entrevistados sobre o uso desse recurso. As entrevistas foram transcritas e as realizadas num primeiro momento foram revistas pelos entrevistados. Por limitação do tempo, não conseguimos repassar as entrevistas realizadas na última etapa do trabalho de campo. Cabe destacar que não fizemos uso do gravador quando realizamos a dinâmica com as crianças ou quando conversamos com as mães. Anotamos as principais falas. Sabemos que muita coisa se perde, mas não ficamos à vontade para gravar.

²⁶ Procurando avançar na pesquisa, realizamos a entrevista grupal, que foi muito significativa. Acredita-se que pessoas juntas se sentiram mais encorajadas e estimuladas a falar sobre as questões discutidas. Essa entrevista foi realizada na segunda etapa, tendo em vista a dificuldade de encontro com os pais.

solicitamos das professoras um horário para que pudéssemos realizar com as crianças uma dinâmica que envolvesse, principalmente, produção escrita e interação. Isso tudo com o objetivo de conhecermos um pouco mais aquelas crianças, as suas expectativas, sonhos, imaginação, criação, como também para atender a seus pedidos, para que fizéssemos uma atividade com elas.

Intitulamos a dinâmica “Quem sou eu, quem somos nós”²⁷ e a realizamos em três turmas. Salvo exceções, as crianças participaram ativamente. As professoras cederam o espaço da sala de aula e se retiraram por algum tempo, de forma que as crianças se sentiram mais livres. Cabe enfatizar que os professores tiveram contato com o material a ser trabalhado com as crianças um tempo antes.

E a quarta turma? Propomos a mesma dinâmica para essa turma²⁸, que, inicialmente, aceitou, porém no momento de colocá-la em prática, sentimos a necessidade urgente de mudá-la totalmente, pois não estava surtindo o mesmo efeito que surtira nas outras turmas. E assim, sentamos em círculo e de forma tranqüila²⁹ começamos um “círculo de conversas”. Ali fomos conversando sobre suas expectativas, sonhos e desejos, sobre a escola, sobre a importância ou não de estudar. Nesse dia se encontravam presentes, oito alunos, alguns chegaram a avisar à professora no dia anterior que não compareceriam, pois estariam participando de uma outra atividade. Todos participaram com muita dinamicidade e enfatizaram por demais a violência que presenciavam no seu bairro. Assim, num clima de descontração, acabamos colhendo significativos dados para a nossa pesquisa.

Essa turma (turma 4) tinha uma história fortíssima dentro da escola. Ela era formada por um número oscilante de alunos, pois eles faltavam muito (total em torno de 15 a 18 alunos) e vivenciavam um processo de discriminação no dia-a-dia da escola. Esses alunos, com idade entre doze e quatorze anos, se encontram “retidos” no Ciclo II, por não dominarem os conhecimentos básicos, por exemplo, ainda não tinham aprendido a ler e a escrever. “Eles estão estudando há cinco, seis anos. Um deles apresenta problemas neurológicos”, segundo a professora, que esclareceu que outras crianças não evidenciam problemas dessa ordem.

²⁷ Essa dinâmica foi realizada em dupla inicialmente e depois em grupos maiores. As crianças respondiam as questões apontadas discutindo entre elas. Quando se tratava de uma questão pessoal, uma respondia e depois a outra. As crianças que apresentavam muita dificuldade de leitura e escrita ou eram ajudadas pelo colega da dupla, se possível, ou eram acompanhadas de forma mais próxima por nós.

²⁸ Formada por alunos dos 12 aos 14 anos de idade.

²⁹ Sugerimos que todos conversássemos sem nenhum tipo de agressão, senão não poderíamos continuar o nosso estudo.

Essa turma era um tanto indisciplinada e estabelecia poucos vínculos interativos, seja com os professores, seja com as crianças das outras turmas, seja com eles mesmos.

Durante o ano letivo de 2008, segundo relatos, essa turma passou por quatro professoras. Uma delas saiu por questões de agressão física a um aluno (para uns) e por ter sido agredida pelo aluno (para outros). Seria a turma dos “esqueceram de nós”. Nessa turma perpassam questões para um estudo investigativo exclusivo. Questões essas de grande profundidade. Vejamos breves anotações e reflexões feitas no diário de campo:

Perguntamos pra um aluno (14 anos) que estava sentado ao nosso lado, qual o seu nome, ele respondeu: “Antônio Carlos”. Em seguida perguntamos pra ele qual o nome daquele seu colega que estava de chapéu vermelho (14 anos). Ele respondeu: “Pescoço de Galinha”. Nesse ínterim, o colega ouviu e partiu pra cima de Antônio Carlos. A professora intervém e Antônio Carlos reage com muita agressividade com a professora. A rixa entre os dois colegas continuou fortemente. Logo depois a professora pede para Antônio Carlos ir embora urgentemente. Antônio Carlos começa a chorar dizendo que não queria ir, ela chama um outro aluno e manda ir embora com Antônio Carlos, pra fazer companhia pra ele, dizendo que logo a turma será liberada e que ela estava buscando evitar uma perigosa briga no horário da saída (diário de campo - dia). A professora diz: “Você conhece Mauro!”

Os meninos têm mais interesse do que as meninas, isso pode estar relacionado ao fato de que as meninas trabalham, em sua maioria, como domésticas ou babás, no turno oposto (relato da professora da turma).

Os alunos não gostam de polícia, eles têm péssimas referências da polícia. Outro dia eu fiz uma atividade pedindo pra eles falarem de um importante fato que aconteceu na sua vida. A maioria relatou fatos envolvendo a polícia, por exemplo: um tio que morreu baleado pela polícia, a invasão que a polícia fez na sua casa... (relato da professora)

Os alunos estão sentados no chão realizando jogos (xadrez, memória) entre eles e a professora. Depois, formam duplas e começam um outro jogo. Uma das duplas começa com uma “brincadeira” (palavra utilizada por eles e que se traduz em empurrões, chutes, etc.) e termina numa briga feia. A professora intervém, aliás, o que ela mais faz, e um deles fica muito nervoso e sai da sala fazendo promessas para o outro “lá fora você vai ver” (diário de campo).

Com breves momentos e situações buscamos apresentar a turma 4 e explicar o porquê de se realizar um estudo exclusivo com ela. Aqui se faz visivelmente presente aquela abordagem feita por Estebán (2007), de que a “exclusão da escola dá lugar à

exclusão na escola” (ESTEBÁN, 2007, p. 14).

Enfatizamos que todos os instrumentos utilizados para a construção dos dados, ou seja, as observações no cotidiano escolar, as entrevistas semi-estruturadas, também aquelas realizadas em grupo, a análise do Projeto Pedagógico da Escola³⁰ e do Plano de Desenvolvimento da Escola perseguiram o objetivo maior da proposta investigativa e percorriam o campo dos conhecimentos escolares, das interações estabelecidas no espaço escolar, nas expectativas dos professores com relação ao seu aluno, dentre outras.

Cabe ressaltar uma questão que consideramos de extrema relevância, visando a resguardar a identidade dos colaboradores, assim como da própria instituição, optamos por preservar o anonimato, evitando conseqüências indesejáveis na sua vida profissional e na vida da própria instituição, que já traz consigo o estigma da violência, segundo narrativa de alguns dos entrevistados.

▪ **Análise e interpretação dos dados da pesquisa**

A análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações [...] o tratamento do material nos conduz a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador (MINAYO, 2007, p. 27).

Inicialmente, gostaríamos de registrar que tanto a análise dos dados coletados como a interpretação desses dados ocorreram ao longo da pesquisa em forma de diálogos e trocas interativas. No entanto, os dois últimos capítulos da dissertação focalizam, mais ainda, essas análises e interpretações. Nesse sentido, buscamos compreender e interpretar os dados coletados à luz da teoria, dando às interpretações uma posição de destaque, visto, que por meio delas, podemos ir além do descrito e analisado (MINAYO, 2007).

Nessa perspectiva, após as observações, entrevistas, dinâmicas e documentos recolhidos, iniciamos uma profunda leitura de todo o material. Aliás, fizemos algumas leituras no decorrer dos estudos, ou seja, quando estávamos realizando as observações. Por exemplo, começamos a conhecer as propostas, o projeto e outros, no período que

³⁰ Consideramos a proposta curricular baseada nos Ciclos de Formação Humana como elemento fundamental do Projeto.

encontrávamos coletando materiais. Após ler e reler todo o material, fazer grifos, colocar observações, retomar alguns pontos, passamos para a segunda etapa e, nesse momento, começamos a decompor todo o material em partes. Essa etapa requer muita habilidade do pesquisador, assim como criatividade. Sentimos dificuldade para avançar quando chegamos nessa etapa, mas depois de um amadurecimento maior e de mais leituras, fomos chegando às categorias. “Penso que uma categoria é um conceito que nos permite dar uma ‘arrumação’, um ‘arranjo’ no campo que se quer investigar [...] as categorias permitirão ‘arrumar’ as idéias, concepções, os fatos relativos à delimitação proposta” (BUFFA, 2005, p. 41 e 42). Continuando, chegamos à análise dos dados tendo em vista a delimitação feita anteriormente, assim como os aportes teóricos que sustentam os nossos posicionamentos e reflexões. Na última etapa, que na verdade interage constantemente com a etapa anterior e dá um sentido cíclico para a pesquisa, buscamos explicar as análises tecendo um diálogo com o tema, objetivos e questões da pesquisa. “A interpretação é o ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores) e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações)” (GOMES et al., 2005, apud MINAYO, 2007, p. 80).

Cabe acrescentar que a pesquisa de campo foi um grande desafio para nós. Em primeiro lugar ela se torna um fascínio e se revela um tanto plural, marcada por uma riqueza que a teoria jamais conseguiria abarcar. Em segundo lugar, ela nos faz rever os nossos conceitos, nossos valores, adentra pelo nosso interior e nos conduz a um “desequilíbrio”, num processo permanente de construção e desconstrução. Em terceiro lugar, ela é um tanto árdua e nos faz correr contra o tempo, ir contra as nossas certezas e, às vezes, iniciar quando acreditamos nos encontrar no meio do percurso. Por fim, ela nos leva a muitas descobertas e conquistas, dos achados às reflexões num movimento dialético.

- **Referencial teórico que orientou o trabalho investigativo**

Para Moreira (2006, p. 7), “cada pesquisador sofre influências dos autores que elege e com os quais quer estabelecer diálogo”. Diante disso, procuramos desenvolver um estudo numa perspectiva sociológica de enfoque crítico associado à base teórica da Pedagogia Progressista, sem desconsiderar a pertinência de outras áreas de estudo.

Além das tantas outras contribuições, o referencial teórico que orientou esse estudo investigativo é oriundo da teoria crítica. À medida que buscamos compreender o

currículo no cotidiano escolar e sua relação com questões sociais mais amplas, as discussões travadas dentro desse campo se aproximam do nosso estudo. Como diz Moreira (1999, p. 23), “a teoria curricular crítica nos permite melhor entender as relações entre o currículo e o contexto social mais amplo”.

As teorias críticas são reconhecidas por sua relevância para o desenvolvimento teórico no campo do currículo. Determinadas análises empíricas procuram entender certos tipos de práticas curriculares contemporâneas ou de um passado recente por meio das teorias críticas. Debruçaremos os nossos estudos, especialmente, nos conceitos de exclusão, emancipação, conflitos e resistências.

Não podemos nos furtar das fortes críticas postuladas pelos teóricos das teorias pós-críticas e pós-modernistas a essa linha de análise da realidade social. Dessa forma, partimos para a teoria crítica consciente dos posicionamentos contrários a essa linha nos tempos atuais.

CAPÍTULO 3

O CURRÍCULO ESCOLAR: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E DESAFIOS

Segundo Freire (1996), viver significa tomar partido. Nessa perspectiva, consideramos os aportes teóricos discutidos nesse capítulo como primordiais, principalmente por expressarem determinadas ênfases, posicionamentos ideológicos e visão do que consideramos educação, currículo e sociedade, assim como do que “se espera” da escola enquanto espaço de contradição e de conflito e do currículo enquanto ferramenta de fundamental importância nesse processo. Diante disso, este capítulo foi construído pautado num referencial crítico que possibilita uma compreensão da concepção teórica de currículo que sustenta os nossos estudos, ou seja, a partir de quais perspectivas estamos direcionando o nosso olhar. Conscientes de toda a complexidade do campo do currículo, buscamos deixar claro o nosso “enfoque paradigmático” para com este estudo.

3.1 Afinal, que currículo é esse?

Há pouco mais de um ano, estávamos lendo a *Revista Perspectiva*, que trazia um conjunto de trabalhos voltados para uma análise sociológica da escola e, dentre os muitos artigos, um chamou bastante a nossa atenção naquele momento, por tratar da dinâmica pedagógica da escola pública que recebe crianças das camadas populares. O artigo “Escolas que somem: reflexões sobre escola pública e educação popular”, cuja autora é Estebán (2004), ressalta a importância dos fatos, pistas e indícios que perpassam o cotidiano escolar e que não podem ser ignorados pelo investigador, por fornecerem informações relevantes para a compreensão das práticas e realidade complexa das escolas públicas (ZAGO, 2004). No referido artigo, a autora explora um breve diálogo (se é que podemos assim chamar), entre uma professora e uma aluna de dez anos de idade, que não freqüentava a escola por um mês. Assim, a professora pergunta à aluna: “‘O que aconteceu? Você sumiu da escola!’ Brevemente a aluna responde: ‘Eu sumi, ou foi a escola que sumiu?’.”

Diante de uma problemática tão complexa, realizamos a leitura e até discutimos as questões abordadas por Estebán. No entanto, no trajeto para casa, começamos a

refletir sobre a resposta que a aluna deu para a professora. Aquela resposta ficou incrustada na nossa cabeça: “Eu sumi, ou foi a escola que sumiu?” Acabamos voltando todo o nosso olhar para a chave-mestre da escola, o currículo escolar, e, respectivamente, para a nossa proposta de pesquisa. Quão próxima estava aquela questão do nosso estudo!

Ao lermos o artigo citado, compreendemos por que a aluna deu aquela resposta para a professora. “Professora e aluna mostram pontos de vistas divergentes sobre a ação infantil, porém, compartilham uma escola que durante algum tempo deixa de funcionar por faltar água, merenda, ou, até mesmo, professoras” (ESTEBÁN, 2004, p. 132).

Aprofundando mais ainda a discussão e adentrando pela questão do currículo escolar, perguntaríamos: Quais as possíveis pistas que poderíamos retirar daquela conversa entre a professora e a aluna? Quais as questões de currículo que atravessam esse “diálogo”? Afinal, que currículo é esse?

Acolhendo a afirmação de Mota, Veloso e Barbosa (in OLIVEIRA, 2008, p. 543), percebemos o currículo como uma “ferramenta imprescindível para se compreender os interesses que atuam e estão em permanente jogo na escola e na sociedade”. Portanto, pensar a educação com base em um de seus “subcampos”, o currículo, é um desafio. Por ser um campo complexo, onde toda a prática pedagógica se configura; campo que passa por formas explícitas e implícitas de poder, servindo como ferramenta de emancipação social ou de desintegração social; campo que se alimenta de mecanismos de ação e que produz o sujeito, interferindo na sua vida pessoal, social e profissional. Como afirma Sacristán (2000):

O grau e tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares, sancionados e legitimados por elas, têm conseqüências no nível de seu desenvolvimento pessoal, nas suas relações sociais e, mais concretamente, no status que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto. (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

Sem perder de vista a aluna e sua resposta, a concepção de currículo está, para nós, em primeiro momento, atrelada ao comprometimento com a justiça social, bem como às ações e aos interesses dos sujeitos que participam do processo pedagógico (MOREIRA, 2008). Nesse sentido, o currículo desponta a partir de um conjunto de ações que operam para a formação humana em seus múltiplos sentidos, tornando-se um

espaço onde se concretiza o processo educativo.

Partimos da visão de que o currículo é o elemento nuclear do Projeto Pedagógico da Escola. Ferramenta que busca sistematizar o processo educativo escolar, o que nos leva a entendê-lo como o “conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento” (MOREIRA, 2008, p. 5).

Recorrendo a uma análise feita por Gramsci (1978), Tura (20??, p. 13) observa:

Os conhecimentos escolares representam assim um capital valioso e, em torno deles, se evidenciam lutas e conflitos de poder, que se realizam pela busca da liderança intelectual e moral e da autoridade cultural, como bem analisou Gramsci. Estes embates apontam para a importância dos currículos escolares na circulação e transmissão de conhecimentos que servem à legitimação de uma determinada visão de mundo.(TURA, 20??).

Nesse aspecto, Young (1971) considera o currículo como problema central da sociologia da educação, pois, a partir dele, se faz a seleção e organização dos conhecimentos escolares.

Por ser um conceito relacionado a uma “complexidade de problemas e a uma construção cultural, histórica e socialmente determinada” (OLIVEIRA, 2008, p. 538), destacaremos alguns pressupostos básicos, a partir do conceito central de currículo apontado anteriormente:

- o currículo como construção social, “compreendido como algo vivo, que está em construção e que ultrapassa os limites das disciplinas escolares e dos parâmetros oficiais” (PACHECO; ZAN, 2005, p. 21). Diante disso, podemos dizer que o currículo é concebido como processo e que, em sua configuração, intervêm idéias e práticas que, por sua vez, ganham sentido num contexto real (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000). Ou seja, está no centro da atividade educacional, possuindo um papel de suma importância na mediação entre escola e comunidade.
- O currículo como um veículo que pode muitas vezes, promover as resistências, as crises e as descontinuidades no interior da escola, essas, por sua vez, podem se tornar vias de possibilidades para o aluno, no momento do confronto e superação.

- No desenvolvimento do currículo escolar se incorporam novos conhecimentos e saberes construídos por vezes em lugares diferentes daqueles da cultura escolar. São diferentes culturas postas em contato (TURA, 20??).
- O currículo no centro das relações de poder – essa questão considera o currículo como um elemento político de grande relevância. Para Apple (2006), por exemplo, o currículo não pode ser compreendido e sofrer alterações significativas se não começarmos a questionar sobre as suas reais conexões com relações de poder. A esse respeito, Silva (2001) afirma:

Currículo e poder é a equação básica que estrutura a crítica do currículo desenvolvida por Apple [...] a questão básica é a da conexão entre, de um lado, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo [...] Apple procurava construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambigüidades do processo de reprodução cultural e social. (SILVA, p. 48).

Diante disso, podemos afirmar que o poder se manifesta em relações sociais “em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros” (MOREIRA, 1999, p. 29).

Retomando a questão abordada anteriormente sobre a menina e sua resposta, poderíamos fazer esta pergunta: Como essa aluna participa do currículo da sua escola? Se fôssemos arriscar uma resposta, poderíamos dizer que a partir da contestação das formas de poder?

Todas as considerações feitas exigem, portanto, profundidade de leitura das peculiaridades do currículo, o que não nos livra do risco de adentrarmos por um discurso que perpetua aquilo que negamos, por um discurso que reforça as desigualdades socioculturais, a exclusão social e a violência, gerando no interior da escola, principalmente, por parte do aluno e do professor, comportamentos de rejeição, de violência, de evasão, dentre outros, e fora da escola guerras culturais, fracasso escolar, etc.

O currículo torna-se um elemento primordial no desvelamento das teias de relações, permeadas pelos saberes construídos no espaço escolar. Como ressalta Sacristán (2000, p. 31), “não se pode entender como são as relações entre professores e alunos sem ver que papéis representam ambos os participantes da relação na comunicação do saber”. Assim como as práticas escolares, condicionadas ao currículo, adquirem um relevante papel nessa dinâmica, visto que o currículo adquire significado

concreto a partir delas. Sacristán (2000, p, 30) ressalta que “o currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar”.

Um dos problemas constantes relacionados ao estudo do currículo é que se trata de um “conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos” (GOODSON, 1999, p. 67). Na objetivação do significado do currículo que ora propomos, esclarecemos algumas de suas fases, com enfoque para aquela que mais fortemente se faz presente nos nossos estudos – o Currículo em Ação – sem, no entanto, relativizar “os outros”, no momento que não estamos tratando de frações de um objeto, mas de um artefato que se vê envolvido por essas diversas dimensões, de acordo com o seu formato e características. Vejamos as suas fases³¹:

- O currículo prescrito – aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema escolar. Âmbito das decisões políticas e administrativas.
- O currículo apresentado aos professores – meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores os significados e os conteúdos do currículo prescrito.
- O currículo moldado pelos professores – considerando a sua cultura profissional, o professor torna-se um agente decisivo na concretização dos conteúdos e significados do currículo.
- O currículo em ação – é aquele que dá o sentido real ao ensino. Devido ao complexo tráfico de influências e interações, a prática ultrapassa os propósitos do currículo. Explicitamos que o conceito de currículo a que nos referimos em nossos estudos investigativos ganha relevância na dimensão do currículo em ação.
- O currículo realizado – as conseqüências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.
- O currículo avaliado – pressões exteriores de tipos diversos nos professores. As aprendizagens escolares adquirem, para o aluno, desde os primeiros momentos de sua escolaridade, a peculiaridade de serem atividades e resultados

³¹ Salientamos que todas essas fases são elementos que intervêm na prática pedagógica. Essa breve exposição parte de elaborações teóricas realizadas por Sacristán (2000).

valorizados.

- **Um destaque para o currículo em ação**

Segundo Geraldi (1994, p. 17), é “aquilo que ocorre de fato, nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e concepções subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito”.

Nessa perspectiva, buscando trazer para o currículo a cultura vivida na escola, ou seja, dar centralidade aos processos cotidianos vividos na escola, o Currículo em Ação se constitui num foco de análise. Podemos considerá-lo como aquele que dá real sentido ao ensino, de forma que a prática, devido às influências e interações, ultrapassa os propósitos do currículo prescrito (SACRISTÁN, 2002, p. 105).

Um dos argumentos utilizado por Macedo (2006, p. 102) com referência ao Currículo em Ação é a seguinte: “embora tenhamos ampliado o conceito de currículo para dar conta de um conjunto de outras experiências, a marca dessa ampliação é a idéia de um somatório de dimensões não articuladas”. Essa observação deriva de um estudo de teses e dissertações realizadas pela autora, que afirma que a lógica de separação da produção e implementação tem implicações na forma como concebemos as relações de poder, de forma que a centralidade permanece na dimensão pré-ativa, ainda que, “em sua maioria, os trabalhos reconheçam a existência da dimensão ativa do currículo” (MACEDO, 2006, p. 102).

A concepção de currículo como prescrição se articula com o que Forquin (1993) tem denominado “cultura escolar”, enquanto que o currículo como prática ou o currículo em ação, se constrói no interior da escola, dando identidade à mesma, seria, portanto a cultura da escola (MACEDO, 2006).

Compartilhamos com Forquin (1993) o entendimento de que a expressão “cultura da escola” traz à cena as características singulares da escola. Nessa ótica, podemos compreender a escola como um “mundo social” que apresenta “suas características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos de regulação ou de transgressão, seu ritmo próprio de produção e de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993, p. 167). Necessário se faz aqui ressaltar que Forquin utiliza também a expressão “cultura escolar”, bem mais complexa, que serve para designar o conjunto dos “conteúdos cognitivos e simbólicos, que selecionados, organizados,

‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167).

No desenvolvimento dos nossos estudos debruçamos sobre a cultura da escola, na perspectiva de voltarmos a nossa atenção para o que ocorre dentro da escola.

Na contracapa do livro *Criar currículo no cotidiano*, corroborando com o pensar de Michel de Certeau, Nilda Alves ressalta que “o currículo se tece em cada escola com a carga que seus praticantes trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive” (ALVES, 2001, contracapa).

No instante em que estamos estudando o currículo, a partir das constantes observações e acompanhamentos dos trabalhos dos professores, a cultura da escola adquire uma grande potencialidade explicativa. Assim como, ao recorrermos ao Projeto Político da Escola, ao seu Plano Curricular e ao Plano de Desenvolvimento da Educação.

Diante de todos os pontos abordados acerca do currículo, sentimos a necessidade de discutir sobre algumas de suas principais perspectivas, sem nos preocuparmos em traçar um mapa dos estudos de currículo, mas quem sabe realizarmos distintos rascunhos.

3.2 Os conceitos que compõem uma teoria e que estruturam nossa forma de ver a realidade

Nas primeiras leituras que realizamos acerca do currículo escolar, tempos atrás, deparamo-nos com uma análise feita por Tomaz Tadeu da Silva (1990) a respeito da forma e conteúdo do currículo que ficou registrada na nossa memória, por sua pertinência e alcance, quando o autor estabelece um paralelo entre o noticiário de um jornal e o currículo escolar, considerando as suas especificidades e intenções e destacando as suas aproximações e semelhanças. Para ele, um noticiário conforma uma determinada maneira de ver a realidade, o mundo, a sociedade. Estrutura o pensamento e a consciência numa determinada direção, independente do conteúdo que se está transmitindo, seria a “forma em que vem embalado determinado conteúdo” (SILVA, 1990, p. 64). Seguindo essa mesma linha de raciocínio, ressalta que o currículo exerce esse mesmo papel na escola. Em sua análise, Silva (1990, p. 64) acaba afirmando que:

“Quando se pensa em currículo, não se podem separar forma e conteúdo. O conteúdo está sempre envolvido numa certa forma, e os efeitos desta podem ser tão importantes quanto os comumente destacados efeitos do conteúdo”. Aproximando mais ainda essa discussão, recorreremos a Sacristán (2000), que assim observa:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar: está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar [...] a escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados – função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também das práticas que se realizam dentro dela. (SACRISTÁN, P. 17 e 18).

Continuando suas reflexões, a partir da abordagem feita anteriormente, Silva recorre ao noticiário da tv, ou melhor, ao *Jornal Nacional*, aquele que está todas as noites fortemente presente nas nossas casas. Silva destaca que esse jornal apresenta o seguinte formato nas suas notícias: notícias rápidas, fragmentadas, não relacionadas, o anúncio de algo dramático seguido de uma trivialidade, sucessão de fatos acontecidos em diferentes lugares sem qualquer relação. Análise semelhante pode ser feita a respeito do currículo. Nesse aspecto, Silva usa como exemplo o livro didático, apontando para o importante papel que esse artefato exerce na estruturação do currículo em muitas escolas, “pouco se tem explorado, as possíveis conseqüências na elaboração de um livro didático, que tipo de consciência e pensamento são estruturados” (SILVA, 1990, 64).

Nessa perspectiva, podemos retirar desse breve paralelo estabelecido por Silva entre noticiário e currículo outras tantas, significativas leituras, que nos remetem a muitas questões que envolvem desde o sistema educacional até a escola e o seu cotidiano. Na “banalidade” de um noticiário encontramos um currículo oculto e no “corriqueiro” da escola encontramos um currículo com uma infinidade de questões, manifestas ou dissimuladas.

Partindo de uma significativa abordagem, ganham relevo nesse campo de discussão as teorias do currículo, quando organizam e estruturam formas de ver a realidade.

3.3 Teorias de currículo

[...] um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo [...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoas que elas consideram ideal [...] a cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2002, p. 15).

Perante a abordagem feita por Silva, podemos dizer que o currículo exerce uma grande influência na nossa identidade e na nossa subjetividade, a partir do momento em que traça o perfil do ser humano desejável para determinado tipo de sociedade. Assim, o conhecimento que constitui o currículo está envolto naquilo que somos e naquilo que nos tornamos (SILVA, 2008). Sacristán dialoga muito bem com essa questão, quando afirma que “os interesses pelos problemas de currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Estudar sobre teoria do currículo significa adentrar pelos conceitos que ela utiliza para conceber a “realidade”. Por isso, uma “forma útil de distinguirmos diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam” (SILVA, 2002, p. 17).

Outra questão relevante nesse estudo é que nenhuma teoria consegue abarcar a realidade social na sua totalidade, pois, como afirma Forquin (1993, p. 24), “uma teoria do currículo supõe sempre levar em consideração o que se passa no interior da ‘caixa-preta’ das salas de aula e das escolas e não apenas o que se passa na entrada e na saída”.

Silva (2000, p. 192) afirma que o currículo está envolvido na produção de sujeitos particulares, assim como a teoria do currículo está na busca da melhor forma de produzi-los. Nessa perspectiva, enfatiza que:

A Teoria do Currículo consiste em formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito “emancipado” e “libertado” das pedagogias progressistas (SILVA, 2000, p. 192).

Para Apple (1999) e tantos outros teóricos críticos, em qualquer acepção que se

tome o currículo, sempre se está comprometido(a) com algum tipo de poder. Nessa mesma linha de raciocínio, Silva (2002, p. 14) ressalta que, “mais importante do que a definição ‘última de currículo’ é saber quais questões uma ‘teoria do currículo ou um discurso curricular’ busca responder”.

Para Goodson (1999) as teorias curriculares atuais geralmente não apresentam explicações sobre o que é “comprobatório”. Nessa questão, ele se posiciona da seguinte forma: “precisamos começar a entender a forma como o currículo é atualmente produzido e por que os assuntos operam deste e não de outro modo” (p. 63 e 64). Nesse aspecto, uma teoria do currículo é uma teoria da educação “considerada como empreendimento de transmissão cognitiva e cultural” (FORQUIN, 1993, p. 24).

É, enfim, um campo bastante complexo, como reconhece Silva (2002, p. 16) ao afirmar: “As teorias de currículo estão situadas num campo epistemológico social e se encontram ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso ou no centro de um território contestado”.

Partindo dessas considerações, Sacristán ressalta que não será difícil explicarmos as razões pelas quais as teorizações sobre currículo surjam em muitos casos “sob as vestes da linguagem e dos conceitos técnicos” (SACRISTÁN, 2000, p. 13).

Nos seus estudos sobre as teorias de currículo, Silva (2002, p. 17) apresenta um quadro que resume as grandes categorias de acordo com os conceitos que elas, respectivamente enfatizam: as teorias tradicionais (ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, etc.), as teorias críticas (ideologia, reprodução cultural e social, poder, emancipação, etc.) e as teorias pós-críticas³² (identidade, diferença, cultura, multiculturalismo, gênero, raça).

De acordo com as suas análises feitas por Borborema (2008, p. 48), “as teorias tradicionais pretendem ser apenas teoria, sem força de intervenção, ou seja, neutras. Já as teorias críticas e pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, mas que está sempre envolvida em relações de poder”.

▪ Teorias tradicionais

Desde a escola burguesa do século XVIII até os anos 70 do século XX, as teorias

³² Os nossos estudos buscaram colaborações, mas não adentraram pelas questões maiores que atravessam os estudos pós-críticos.

curriculares conhecidas como teorias não críticas de tendência tradicional, escolanovista e tecnicista predominaram na sociedade moderna, assumindo uma postura de neutralidade no campo educacional, a partir do desconhecimento dos condicionantes sociopolíticos. Contribuindo, portanto, para a manutenção do *status quo*, um vez que refletiam o ideário liberal de organização da sociedade (MURTA, 2004).

Nesse aspecto, de uma forma geral, os currículos escolares “privilegiaram a formação de posturas políticas mais conservadoras e propiciaram a constituição de estruturas de pensamento mais idealistas (currículo formal tradicional) ou mais empiristas (escola nova e tecnicista) na interpretação da realidade” (MURTA, 2004, p. 22).

É interessante observar que, apesar de as tendências tradicional, escolanovista e tecnicista defenderem os ideais de uma sociedade neoliberal, elas portam diferenças nas suas vertentes, refletidas na própria estruturação do currículo. A tendência conhecida como tradicional se ocupa da transmissão dos “conteúdos culturais universais”, seguindo a lógica formal de disciplinas e a lógica do autoritarismo do professor, em síntese seria a tão conhecida “educação bancária” tratada por Paulo Freire. E o currículo, como se concretiza?

Sacristán faz pontuais considerações acerca do currículo específico nas abordagens apontadas. E, ao se referir ao currículo na perspectiva tradicional/academicista, diz que “esta orientação básica no currículo é fortemente acadêmica, sobrevivendo nas formas que criou e na defesa de valores culturais que em geral não tem correspondência com a qualidade real da cultura distribuídas nas aulas” (2000, p. 39). Parte significativa da teorização curricular esteve centrada nos “conteúdos como resumo do saber culto e elaboração sob a formalização das diferentes disciplinas” (SACRISTÁN, 2000, p. 39).

Continuando suas reflexões, Sacristán deixa em destaque expressões, frases e palavras-chave que, por sua profundidade, acabam traduzindo a própria forma de concretização da tendência: *syllabus* ou lista de conteúdos, concessão de títulos específicos, validações de cultura básica, ênfase nos saberes “valiosos”, soma de exigências acadêmicas, saberes distribuídos em disciplinas especializadas.

Sacristán (2000) aponta, ainda, que essa teoria se encontra fortemente assentada a partir de uma marca administrativa em tudo que se refere ao currículo. Nesse sentido, as regulações curriculares se apóiam mais na “lista de conteúdos”. “É mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção, etc., do que em qualquer outra fórmula que

contenha considerações do tipo psicopedagógico” (SACRISTÁN, 2000, p. 40).

Recorrendo ao paralelo estabelecido por Silva, associando-a ao currículo academicista, compreenderemos a tradição conteudista/disciplinar, totalmente arbitrária, memorialística, superficial e fragmentada, totalmente desconectada da realidade do aluno. Sustentada numa visão alheia à realidade político-social, pretende assegurar ao aluno um conhecimento elaborado, dificilmente aplicável na prática, portanto, incipiente para interpretar e enfrentar os desafios da vida cotidiana (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Continuando as nossas análises a partir da consideração feita por Silva (2002) ao referir-se às três perspectivas (academicista, escolanovista e tecnicista) como perspectivas tradicionais de abordagem curricular, depositaremos a nossa atenção na perspectiva escolanovista. Essa perspectiva processual pedagógica se encaixa numa ótica mais psicológica, apoiada não nas essências da cultura, mas nas necessidades do desenvolvimento pessoal dos indivíduos. O currículo tem como base as experiências do aluno, experiências planejadas que o aluno tem sob a orientação da escola. Nesse campo de discussão cabe destacar uma reflexão de Phillips (1962) utilizada Sacristán (2000, p. 42) em suas análises:

A concepção do currículo como experiência, partindo do valor das atividades, teve um forte impacto na tradição pedagógica e provocou a confusão e dispersão de significados num panorama que funcionava com o mais alto consenso proporcionado pelo discurso sobre as disciplinas acadêmicas, que é um critério mais seguro (PHILLIPS, 1962, apud SACRISTÁN, 2000, p. 42).

Analisando essa reflexão poderemos retomar o paralelo feito por Silva, encaixando nesse espaço a “Pedagogia Invisível”, da qual fala Berstein, “com contornos difusos, mais dificilmente controláveis, cujo afetividade se vê mais no currículo oculto do que nas manifestações expressas da mesma” (SACRISTÁN, 2000, p. 43).

Esse enfoque experiencial desconsidera a dimensão cultural do currículo, perdendo de vista “aquela relação com a cultura formalizada, que é também a expressão da experiência mais madura e elevada” (SACRISTÁN, 2000, p.43).

A perspectiva tecnicista responde às necessidades do sistema produtivo, de forma que o currículo deveria conceber uma escola que funcionasse como a uma empresa, voltada para a eficiência, produtividade, organização e desenvolvimento (CEREZER, 2007).

Nessa perspectiva, o currículo se concretiza tendo em seu conjunto atividades

planejadas por especialistas e dispostas em materiais instrucionais (MURTA, 2004). O professor exerce o seu trabalho como aquele operário a quem lhe é atribuída apenas a função técnica, com uma postura atórica e acítica, visto que o pensar, o planejar e o decidir ficam nas mãos da gestão científica.

Continuando a transferência metafórica a partir do paralelo construído por Silva (1990), concordamos com Sacristán (2000, p. 46), quando se refere a essa perspectiva afirmando que: “perde-se de vista a dimensão histórica, social e cultural do currículo, para convertê-lo em objeto gerenciável. Evita-se o discurso filosófico, político, social e até pedagógico sobre o currículo”.

Em síntese, recorrendo à metáfora construída por Silva (1990), poderíamos dizer que a teoria tradicional não se ocupa, nem se relaciona com o homem enquanto sujeito histórico, social, cultural, concreto. Nega a voz, a experiência e história pelas quais os estudantes dão sentido ao mundo. A escola legitima as forças econômicas e sociais e as ideologias intimamente conectadas a ela, de forma que a aprendizagem se reduz à dinâmica de transmissão e imposição. Não se questiona mais a sociedade capitalista, nem o papel da escola na preservação dessa sociedade.

As palavras de Apple (2006, p. 27) fecham essa parte inicial e se aproximam de forma excepcional da metáfora de Silva, quando ele, no prefácio da obra *Currículo e ideologia*, afirma que “em vez de pessoas que participam na luta para construir e reconstruir nossas relações educacionais, políticas e econômicas, somos definidos como consumidores”. O currículo continua centrado em especializações rigidamente delimitadas (MOREIRA, 1993). E assim questionamos: será que não estamos, ainda, nos tempos de hoje, trabalhando com currículos conformistas, alienantes e totalmente desconectados do contexto sociocultural do aluno? A forma e o conteúdo de grande parte dos noticiários se distanciam da forma e conteúdo de muitos currículos quanto à sua filosofia? Ou ambas, considerando as suas peculiaridades e significativas diferenças, se sustentam no paradigma do consenso?

▪ **Breve articulação da origem do currículo com as teorias tradicionais**

As professoras e os professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como “currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como “currículo” (SILVA, 2001, p. 21).

Articulando de forma crítico-reflexivo toda a discussão construída até o momento, não podemos deixar de, brevemente, registrar que o currículo sempre foi alvo de todos aqueles que buscavam “entender e organizar o processo educativo escolar, mesmo antes de se constituir em objeto de estudo” (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 9).

No final do século XIX e início do XX, significativo número de educadores norte-americanos começou a desenvolver estudos referentes às questões curriculares, cujo propósito se encontrava no controle da escola e do currículo, de forma que o aluno deveria pensar e se comportar de acordo às metas e padrões predefinidos. “À escola caberia inculcar os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’” (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 10).

Tudo isso se deve, especialmente, ao domínio da economia americana pelo capital industrial, que, por sua vez, conduz a grandes mudanças em todos os setores, a exemplo da urbanização e suas conseqüências. A presença dos imigrantes nas grandes cidades, por exemplo, como nos dizem Moreira e Silva, acabou por ameaçar a cultura e os valores da classe média americana, de forma que restaurar a homogeneidade e inculcar valores e comportamentos “dignos de serem adotados” tornaram-se questões cruciais. Assim, baseados em práticas e valores gerados pelo mundo industrial, uma nova concepção de sociedade começa a ser difundida. “O sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória escolar” (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 10).

Nesse sentido, as origens do currículo, assim como seu desenvolvimento posterior, se associam às categorias de “controle social e eficiência social” (MOREIRA; SILVA, p.11). As tendências tradicional, escolanovista (representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick) e tecnicista (Bobbitt), ou seja, as tendências tradicionais, de uma forma geral (na abordagem feita por Silva), dominam o pensamento curricular por muitas décadas, e, podemos dizer, ainda se fazem presentes na organização curricular de muitas escolas, mesmo que de formas diferenciadas.

No Brasil, segundo Moreira (1990), as origens do pensamento curricular se situam entre os anos 20 e 30, a partir das importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas que se processaram no nosso país. “A literatura pedagógica da época refletia as idéias propostas por autores americanos associados ao pragmatismo e às teorias elaboradas por diversos autores europeus” (MOREIRA, 1990, p. 81).

Enfim, representando diferentes respostas às transformações sociais, políticas e

econômicas porque passavam os Estados Unidos e também o nosso país, em períodos outros, as tendências tradicionais procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista (MOREIRA; SILVA, 1990, p. 11).

No estudo realizado por Schmidt (2003, p. 63), encontramos a seguinte observação: “[...] até a década de 70, a dominância é da tendência tradicionalista com as seguintes características: estilo tecnicista de Bobbit, Tyler e Taba, com a preocupação em prestar serviços aos professores e às escolas e à racionalidade burocrática e tecnológica”.

▪ **O emergir de uma nova tendência: a teoria crítica**

Diante da considerável “derrota” na corrida espacial frente aos soviéticos quando estes lançaram o Sputnik, os norte-americanos insistem na restauração da suposta perda de qualidade da escola, direcionando o seu olhar para o currículo.

Com o decorrer do tempo, mesmo com uma forte atuação a partir de reformas curriculares e estratégias de treinamento dos professores, as instituições educacionais tornaram-se alvo de críticas, especialmente com o envolvimento dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã.

Com a vitória de Nixon, as idéias tidas como subversivas passam a ser, de certa forma, neutralizadas. Assim, para Moreira e Silva (1999, p. 14), o discurso pedagógico se resume nas seguintes tendências: “idéias tradicionais que defendiam uma escola eficaz, idéias humanistas que pregavam a liberdade na escola e idéias utópicas que sugeriam o fim das escolas”. Todas elas representavam diferentes versões do ideário liberal, não questionando em nenhum momento o papel da escola na preservação da sociedade.

De acordo com Silva (2001), toda a década de 60 foi de grandes agitações e transformações sociais na Europa, nos Estados Unidos, no Brasil, dentre tantos outros países. Década marcada, especialmente, por movimentos sociais e culturais, a exemplo dos movimentos de contracultura, do movimento feminista, da liberação sexual, dos movimentos estudantis, etc.

Nesse período, diante das injustiças e desigualdades sociais, e preocupados também, em construir uma escola e um currículo que estivessem voltados para os interesses e anseios dos alunos provenientes dos grupos oprimidos, teóricos diversos buscaram referenciais que servissem de base para questões de currículo, passando a

estudar as teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa, a exemplo do neomarxismo, da teoria crítica da escola de Frankfurt, da Nova Sociologia da Educação inglesa, da psicanálise, da fenomenologia, do interacionismo simbólico e da etnometodologia (MOREIRA; SILVA, 1999).

Na citação a seguir, conhecemos a pontual explanação feita por Silva (2001) acerca da renovação da teorização sobre currículo a partir da precedência em cada país:

[...] para a literatura educacional estadunidense a renovação vem com o chamado “movimento de reconceptualização”. Da mesma forma, a literatura inglesa reivindica prioridade para a chamada “nova sociologia da educação”, movimento identificado com o sociólogo inglês Michael Young. Uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire, enquanto os franceses certamente não deixariam de destacar o papel dos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet [...] o movimento de renovação da teoria educacional que iria abalar a teoria educacional tradicional explodiu em vários locais ao mesmo tempo, inspirando verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais. (SILVA, 2001, p. 29),

Em continuidade às suas considerações, Silva (2001) faz uma significativa distinção entre as teorizações críticas mais gerais (os ensaios de Althusser e *A reprodução*, obra de Bourdieu e Passeron) e as teorizações mais centradas nas questões de currículo (por exemplo a nova sociologia da educação e movimentos de reconceptualização).

As chamadas teorias críticas fazem um movimento de total inversão aos fundamentos das teorias tradicionais, desconfiando, principalmente, do *status quo*, por considerá-lo responsável pelas desigualdades e injustiças sociais.

Guiadas por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, as teorias críticas definem diferentes funções sociais para a escola, defendendo uma concepção sociocultural e política para o currículo.

Enquanto as principais palavras de ordem para as teorias tradicionais são: aceitação, ajuste e adaptação, dentre outras, as palavras de ordem para as teorizações críticas são: desconfiança, questionamento e transformação radical (SILVA, 2001).

O texto a seguir abordará as teorias críticas mais gerais e as mais localizadas, com ênfase apenas naquelas que fornecerão maiores argumentos para os nossos estudos.

▪ Teorias da reprodução social e cultural

As teorias de reprodução social e cultural concorrem basicamente para denunciar o papel da escola enquanto agente de reprodução da estrutura social e cultural dominante. Dentro dessa perspectiva, a escola adquire diversas especificidades de acordo com as diversas teorias dessa corrente (RIBEIRO; DORNELAS, 19??, p. 4)

No final dos anos 60 e início dos anos 70, os principais estudos que muito influenciaram a sociologia da educação, marcando e delimitando o seu campo, giram em torno desses teóricos e suas respectivas obras: Althusser, com a obra *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (1970); Bowles e Gintis, com *Schooling in Capitalist America* (1976); Bourdieu e Passeron, com *A Reprodução* (1970); e Baudelot e Establet, com *L'École Capitalist em France* (1971), “muitas vezes englobados sob o título impróprio e depreciativo de reprodutivistas” (SILVA, 1990, p. 4). Esses estudos postulam que a contribuição da “educação para a produção e reprodução das classes reside na sua capacidade de manipulação e moldagem das consciências” (SILVA, 1990, p. 4). Nesse sentido, necessário se faz que a escola transmita e inculque, de forma diferenciada, certas idéias, valores, estilos de vida, etc.

Enriquecendo mais ainda essa discussão, Enguita (1988), no artigo intitulado “El rechazo escolar: alternativa o trampa social?”, ressalta que:

[...] enfoques tienen en común poner el acento simplemente en los fines impuestos a la institución y los medios por ella empleados, de manera que los sujetos de la educación se convierten estrictamente en eso, en sujetos, si es que no en súbditos o en objetos, siendo reducidos a un papel enteramente pasivo. La institución, por el contrario, representa el lado activo y consigue sin resistencias aquello que se propone (ENGUIITA, 1988, p. 312).

Esse enfoque teórico discute a existência de um processo de reprodução que contribui para a perpetuação da estrutura econômica, social e cultural existente. Nesse sentido a escola passa a ser uma via de reprodução da cultura dominante.

Em um outro estudo concretizado por meio da obra *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*, Silva (2002) afirma que:

Em seu conjunto, esses textos formam a base da teoria educacional que iria se desenvolver nos anos seguintes. Eles podem ter sido amplamente criticados e questionados na explosão da literatura crítica ocorrida nos anos 70 e 80, sobretudo por seu suposto determinismo

econômico, mas, depois, a teoria curricular seria radicalmente modificada. A teorização curricular recente ainda vive desse legado (SILVA 2002, p. 36).

Mas além dessas aproximações, há entre esses estudos significativas diferenças conceituais metodológicas. Relevante seria que realizássemos um estudo de cada uma delas, visto que todas trazem reflexões enriquecedoras para estudos no campo sociológico e educacional que envolvem a instituição escola e a sociedade, dentre outras questões. Os estudos de Maria Alice Nogueira (1990), Nadir Zago (2003) e Tomaz Tadeu da Silva (1990, 1999, 2002), dentre outros, são muito pertinentes nesse estudo.

▪ **A nova sociologia da educação**³³

[...] foi considerável a influência da NSE no desenvolvimento inicial e nos rumos posteriores da Sociologia da Educação. Suas formulações têm constituído referência indispensável para todos os que se vêm esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 20).

No processo de delimitação do campo da sociologia nos anos 70, Michael Young também se destacou com a obra *Knowledge and Control* (1971).

Tendo como principal fonte os estudos organizados por Young, a NSE propõe um novo enfoque para o fenômeno educacional, direcionando o seu olhar para a sala de aula. Ou seja, com uma abordagem microssociológica, privilegia o olhar sobre os pequenos espaços pedagógicos. Como diz Moreira (1990, p. 74), “enquanto a tradição anterior enfatizava relações macroestruturais, a NSE focalizou contextos interacionais e seus conteúdos, discutindo o que era transmitido nas escolas e examinando a base social do conhecimento escolar”.

Cabe nesse espaço uma breve consideração levantada anteriormente, e que aqui ganha uma grande relevância, a saber: para os novos sociólogos, as análises das questões que tratam do acesso e distribuição da educação não podem ser separadas da

³³ Na década de 70 surge o movimento reconceptualista e se expande nas décadas seguintes, tendo o livro de William Pinar *Curriculum theorizing: the reconceptualists* (1975), como representativo da época [...] pela tendência reconceptualista toda atividade intelectual implica uma dimensão política. O que é necessário é uma reconceitualização do que é currículo, de como funciona e de como pode funcionar (SCHIMDT, 2003, p. 63).

análise da forma e do conteúdo do currículo (MOREIRA, 1990).

Dentre os principais desdobramentos dos estudos realizados pela Nova Sociologia da Educação, podemos destacar a problematização sobre currículo, conhecimento, ensino, metodologia, avaliação. Segundo Gomes (2005) nos estudos sobre currículo, observamos uma forte preocupação em “compreendê-lo do ponto de vista de sua construção social, abandonando a ênfase nos aspectos técnicos e valorizando os aspectos inerentes ao seu significado social e às implicações dessa construção nos fenômenos do fracasso escolar”.

3.4 Desafios do currículo

[...] o foco no currículo persiste. Não basta aumentar o acesso à educação: é indispensável que se examine cuidadosamente a que tipo de educação se pretende dar mais acesso (YOUNG; WHITTY, 1977, apud MOREIRA, 1990, p. 78).

No cenário educacional brasileiro, vários indicadores registraram relevante ampliação do acesso à escola. As escolas públicas são chamadas a educar todas as crianças e adolescentes. Essas e esses, na sua maioria, buscando atender às exigências de uma escola que não as/os valoriza, acabam ficando pelo caminho.

Pesquisas atuais confirmam que houve mudanças no sistema educacional brasileiro traduzidas nas formas diferenciadas de acesso e permanência na escola. No entanto, as desigualdades sociais diante da escola continuam sendo alimentadas por mecanismos mais sutis de exclusão. Podemos confirmar que a desqualificação das crianças e adolescentes provenientes das camadas sociais mais carentes se faz presente, dentre outras, nos elevados índices de reprovação e “interrupção escolar” dos alunos, desde as séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com levantamento do IBGE, entre as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade, faixa etária correspondente ao ensino fundamental, o ensino está praticamente universalizado (97,6%). Porém, entre as 28,3 milhões de crianças de 7 a 14 anos, que, pela idade, já teriam passado pelo processo de alfabetização, foram encontradas 2,4 milhões (8,4%) que não sabem ler e escrever. Segundo destacam os técnicos do IBGE, “isto não significa que estas crianças não estejam na escola: 2,1 milhões delas, ou seja, 87,2% das que não sabiam ler e escrever freqüentavam o

estabelecimento de ensino”.

Assim, apesar da ampliação das vagas, garantindo, praticamente a universalização do ensino fundamental, observa-se que a presença das crianças nos espaços escolares não assegura a apropriação dos conhecimentos³⁴.

Aprofundando mais ainda nessa problemática, Esteban (2007) enfatiza que mesmo não se encaixando aos padrões estabelecidos pela escola, “os estudantes são cada vez menos excluídos da escola. A exclusão da escola dá lugar à exclusão na escola”³⁵. Partindo dessa mesma linha reflexiva, Torres (2008, p. 85) observa que “ao conseguir incluir alunos muito pobres, a escola pública tal como existia até então, não parece saber muito bem o que fazer com eles”.

Importa reiterar que a universalização do ensino, especialmente do ensino fundamental, proporcionou uma efetiva incorporação das camadas populares no espaço escolar. No entanto, essa incorporação trouxe desafios para a escola como um todo. Como afirma Moreira (2006), “a nossa escola tem tido dificuldade de decidir o quê e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos. O fracasso e a exclusão continuam batendo às portas das nossas escolas”. Muitas crianças e adolescentes tornam-se apáticas, retraídas, outras apresentam diversos sinais de resistência, de não aceitação, especialmente pelo distanciamento entre a cultura escolar e a sua cultura de referência.

3.5 O currículo e o conhecimento escolar

A escolarização das camadas populares nos reporta a questões que envolvem os tomadores de decisões políticas, os pesquisadores educacionais, os professores, enfim toda a sociedade, traduzindo uma “longa história de fracasso que, de muitas formas, vai impedindo que os estudantes vivam a escola como um espaço significativo de ampliação de conhecimentos” (ESTEBAN, p. 9). Nesse aspecto, recorreremos a Arroyo(2006), que sustenta:

Negamos o direito à educação e ao conhecimento a percentagem altíssima de crianças e adolescentes, de jovens e adultos, sobretudo dos setores populares e dos educandos com necessidades especiais. Os milhões de analfabetos que passaram pelas escolas, os 32 milhões que

³⁴ Paradoxos da Universalização.

³⁵ Essa questão já foi mencionada na Introdução. A ênfase que estamos dando a ela deve-se ao seu fator explicativo.

não completaram os anos iniciais da Educação Básica, os quase 70% de defasados idade-série, os milhões de jovens e adultos que voltam à EJA a refazer os percursos escolares truncados, os milhões de “deficientes” excluídos da escola. Todos vítimas do mesmo parâmetro escolar: terem sido julgados incapazes de aprender os conteúdos previstos, nos tempos e ritmos previstos no currículo (ARROYO 2006, p.33).

Constata-se que número significativo de pessoas provenientes das camadas populares, que passam pela escola, saem sem ter-se apropriado dos conhecimentos básicos. Desse contexto advêm não só a perplexidade e os questionamentos, como também um sentimento de indignação: como pode um aluno (perfeitamente “normal” nos aspectos biológicos) passar, por exemplo, oito anos na escola e não possuir as ferramentas mais elementares da leitura e da escrita? Que conhecimentos e práticas são esses/as que temos e realizamos nas nossas salas de aula? O que podemos considerar como conhecimento válido e manifestações de aprendizagem? O que nós, pesquisadores, educadores, podemos fazer para modificar a educação escolar, de forma que parcelas significativas dos alunos das camadas populares possam encontrar sentido e significado na escola? Por que são precisamente esses alunos que obtêm tão mau resultado na escola? Em pleno século XXI, qual o papel da escola e do currículo na vida desses alunos?

Todas essas indagações são bastante complexas e desembocam em outra indagação feita por Santos (2007, p. 293), que funciona como o galho maior de uma árvore dá origem a tantos outros e que, por seu significado e pertinência nesse espaço discursivo, não poderia deixar de ser destacada: Como modificar a educação escolar de forma a tornar a escola mais inclusiva, mais acolhedora, em relação às crianças e adolescentes das camadas populares? Nesse aspecto, Goodson (1999, p. 10) nos alerta: “é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade”.

Todas essas questões demandam profundas reflexões e trazem à tona a base dos conhecimentos escolares no campo do currículo escolar, como também o contexto sociocultural do aluno. Não se pode negligenciar o currículo nos processos educacionais, especialmente quando se trata dos procedimentos de seleção, organização, transmissão e avaliação dos conhecimentos. É bem verdade que “o currículo é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente” (Young, 1980, apud Sacristán, p. 25). De maneira bem direta e simples, torna-se evidente que a

natureza do saber distribuído pela escola (Sacristán, 2000) assume proporções diversas. Nesse aspecto, coadunamos com Pedra (2000), quando ressalta que:

Olhar a escola por dentro, a sala de aula em seu cotidiano, quando professores e alunos se encontram face a face, laborando com um conhecimento que com anterioridade foi definido em seus contornos os mais precisos, pode fazer cair alguns mitos da neutralidade “científica” ou “pedagógica”, ao permitir o desvelamento de que o conhecimento que a escola seleciona, distribui e depois avalia é interpretado por sistemas de referências e assume dimensões não propriamente restritas ao conhecimento mesmo (PEDRA 2000, p. 95),

No tecer dessa rede emblemática, questões políticas, econômicas, sociais e culturais vão se articulando e, por sua vez, interferem e contribuem no desenho de parcela significativa das escolas públicas.

Cabe aqui ratificar que, para o curriculista Antônio Flávio Moreira (2006, p. 17), é uma questão política de grande importância que alunos das camadas populares precisam se “apropriar do conhecimento que a escola pode lhe ensinar”. Por isso, o conhecimento escolar deve estar no centro das discussões, especialmente por ser considerado, por diversos estudiosos, como “moeda de troca” de grande prestígio num ambiente cultural.

Outra questão que não poderia deixar de ser mencionada aqui é que, em resumo, a escola não se preparou para receber esse universo de alunos, que se apresentam a partir de uma diversidade cultural³⁶. Recorrendo a Popkewitz, Moreira (2006) argumenta que:

[...] existe uma lógica na escola, na formação do professor, na Pedagogia, com a qual trabalhamos e é essa lógica em geral que é usada para entender os fatos que acontecem na sala de aula, para entender o aluno que está ali presente, o que obviamente afeta a forma como o professor trabalha com esse aluno [...] essa lógica acaba funcionando para desqualificar a “criança” “diferente”. E aí o professor vai sempre vê-lo como alguém que é diferente, que é inferior ao aluno “padrão”, ao aluno normal (MOREIRA 2006, p. 17).

É como se a escola tivesse no conjunto de alunos, dois tipos-padrão, o aluno ideal e o aluno real. O aluno real é aquele considerado como “difícil” e “problemático”. E o pior é que a maioria de nossas escolas e de nossos professores continua trabalhando

³⁶ Por sua pertinência para este estudo, abordaremos essa temática no próximo item.

a partir desse padrão. Muitos trabalhos de pesquisa nesse campo comprovam isso.

Uma observação importante é que a escola pressupõe uma criança com um “conjunto de predisposições desenvolvidas antes de entrar no mundo escolar. Como diz López (2008, p. 331), “para poder educar, nossas escolas esperam crianças já educadas”. Assim, as escolas acabam indo contra a educabilidade³⁷.

Seguindo essa linha reflexiva, López continua fazendo as suas considerações, que, por servirem como fio condutor de toda a problemática por nós levantada nesse estudo, cabe aqui destacar:

[...] identificar as crianças e adolescentes que não têm acesso às condições básicas de educabilidade não deve ser entendido como um modo de depositar neles a responsabilidade de sua situação, culpando e estigmatizando àqueles que ficam de fora do sistema educacional. Pelo contrário, assinalar situações de não educabilidade seria um alerta às escolas e aos sistemas educacionais por não poderem desenvolver estratégias adequadas às necessidades específicas dessas crianças ou adolescentes e garantir-lhes assim uma educação de qualidade, oferecendo-lhes condições impossíveis de cumprir (LÓPEZ, 2008, p. 338).

A desestabilização da escola desponta no instante em que recebe alunos de diferentes grupos culturais (MOREIRA, 2006, p. 7). Dessa forma, no momento em que os nossos estudos se comprometem prioritariamente com a escola pública, com os alunos provenientes das camadas populares, estudantes desfavorecidos por seu perfil socioeconômico, oriundos de grupos sem poder na sociedade, o currículo torna-se tema central.

A ampliação do acesso à escola pública coloca a todos os educadores a urgência em se redefinir propostas curriculares e em rever relações ocorridas entre os diversos sujeitos da escola, de forma que o aluno se aproprie do conhecimento que a escola pode lhe ensinar, “conhecimento poderoso”, e seja respeitado em sua história e perspectivas. Nesse aspecto, Apple (1999) chama a atenção para o fato de que, infelizmente, muitas escolas restringem-se ao conhecimento, que poderíamos chamar de “conhecimento oficial”, ou seja, aquele que é “endossado” pela cultura dominante.

Nessa perspectiva, diante de uma abordagem complexa que adentra pelo universo sociocultural do aluno, sentimos a necessidade de discutir a própria

³⁷ Para López, a idéia de educabilidade não se refere à capacidade de aprender, visto que as crianças que o sistema educacional expulsa por não poder educá-las aprendem outros ofícios. Refere-se sim à capacidade de participar do processo educacional formal e acessar assim essa educação básica que define o horizonte de igualdade dos sistemas educacionais de seus alunos.

diversidade cultural, assim como o silenciamento de muitas diversidades.

3.7 Diversidade cultural: um outro desafio para o currículo

Ao longo da história da educação vem-se apresentando uma série de respostas, algumas simplistas, outras de caráter ideológico, tentando explicar por que grande parte das crianças oriundas de grupos minoritários, ou seja, crianças social, cultural ou etnicamente marginalizadas, têm um rendimento insatisfatório na escola (CANDAU, 2002). Ou por que elas têm um rendimento inferior à média das crianças dos grupos culturalmente dominantes em uma sociedade?

Durante muitos anos a psicologia tornou-se o carro-chefe diante dessa problemática,³⁸ que era vista como uma questão particular, isto é, um problema exclusivo do aluno enquanto indivíduo.

Diante das características diversas dos alunos, seja de classe, cultura, etnia, geração, gênero, origem, etc., educadores de diferentes contextos têm buscado nas ciências sociais aportes teóricos para compreender essa questão. As respostas resultam da conjugação de análises um tanto amplas e específicas.

Dentre as correntes que buscam dar essa resposta, destacamos:

- Aquelas que consideram os alunos e suas famílias como culpados, que seriam as teorias racistas e a teoria da privação cultural:
 - As teorias racistas serviram como arma na luta de classes, tendo em vista que o racismo foi muitas vezes uma forma de justificar diferenças entre classes (PATTO, 1990, apud CANDAU, 2002). Essas teorias tiveram o seu auge aqui no Brasil entre 1850 e 1930 e chegaram a afirmar que os negros são intelectualmente inferiores ao branco. O cientificismo ingênuo tenta comprovar empiricamente as teses da inferioridade de pobres e não brancos. Felizmente, essa teoria está superada.
 - A teoria da privação cultural parte do pressuposto de que “as crianças das classes populares fracassam porque apresentam desvantagens socioculturais” (KRAMER, 1987, apud CANDAU, 2002, p. 68).

³⁸ Considerada como patologia própria de cada aluno.

Portanto, esse “déficit” deveria ser superado por meio de programas de compensação. É aos alunos e às suas características culturais e de origem atribuída a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. O sistema educacional, assim como o currículo escolar, não têm nada a ver com isso. Afinal, essas crianças são privadas de que cultura? Esse questionamento é fundamental, quando falamos do aluno “ideal”, ou seja, quando falamos de se negar a história do aluno em prol de um padrão cultural dominante. Será que nas falas dos professores, nas suas atitudes, na sua prática cotidiana não encontramos bastante presente essa corrente pedagógica?

- Uma outra corrente volta o seu olhar para a escola, responsabilizando-a pelo fracasso do aluno. Dentro dessa corrente, destaca-se a teoria crítico-reprodutivista, que, por sua vez, considera a escola como “mera reprodutora” das discriminações realizadas na sociedade (CANDAUI, 2000). “Ninguém nega que a escola está influenciada pela sociedade, mas afirmar que ela seja mero produto da sociedade é uma conclusão bastante restritiva da riqueza e da possibilidade produtiva da escola” (CANDAUI, 2000, p. 69). Compreende-se, assim, que a escola foi construída para atender aos interesses da classe dominante, não foi pensada para atender à sociedade como um todo. Diante do exposto, poderíamos perguntar sobre a questão da autonomia da escola na sociedade em que está inserida, assim como a dinâmica escolar, seus conflitos, resistências, crises e contradições que por meio dessa teoria são ignorados. Acreditamos que a escola desenvolve realmente um processo de reprodução, porém nem tudo aquilo que tenta, ela consegue inculcar na cabeça do aluno. No interior da escola existem espaços de resistências e dentro desses espaços surgem as sementes que apontam outras direções.

Cabe aqui ressaltar que essas teorias desconsideram a importância da diversidade cultural no processo de construção do conhecimento. As teorias racistas são discriminatórias e deterministas. A teoria da privação também é discriminatória e não abre espaço para o aluno se reconhecer como um sujeito que traz consigo conhecimentos, que tem uma história. As teorias crítico-reprodutivistas, de certa forma, inibem a ação do aluno no contexto escolar, reservando um pequeno espaço para a sua

ação, enquanto sujeito sociocultural³⁹.

Se considerarmos essas questões a partir das teorias de Bourdieu, o desempenho escolar do aluno está relacionado às suas heranças familiares e culturais. Os estudos realizados nos finais dos anos 60 por Bourdieu e Passeron demonstraram que o fracasso escolar incide em maior número nas camadas de baixa renda. Nesse sentido, a explicação para o fracasso escolar assume uma conotação social, ou seja, o problema não reside no aluno, mas no meio em que ele vive, assim como na família de que provém. Assim, a discussão do fracasso escolar passa a ser dividida com todo o sistema educacional. Ou seja, a educação passou a ser vista na ótica do “reprodutivismo”. A escola não se atentava para as diferenças individuais e socioculturais, o que contribuía para a reprodução das desigualdades sociais existentes. Nesse sentido, “assume-se a idéia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permitem [...] aceitam-se as características de uma sociedade desigual e discriminatória como naturais” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 16).

- Uma outra linha proveniente de recentes estudos apresenta o local de moradia como forte influenciador no desempenho escolar dos alunos. Estamos nos referindo ao “efeito vizinhança” que levanta a possibilidade de que a “*performance* educacional⁴⁰” dos alunos moradores de áreas mais periféricas não seja suficiente “para habilitá-los a romper com o círculo vicioso da pobreza” (TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005, p. 141). Uma outra questão enfatizada por esses estudos é que a grande maioria das crianças e adolescentes oriundos da periferia só pode estudar em escolas relativamente homogêneas com crianças e adolescentes que apresentam o mesmo perfil socioeconômico.

Segundo Sacristán (1999, p. 83), “temos a primeira impressão de que a busca de qualquer saída para a marginalização de subgrupos ou culturas passa por modificar os padrões gerais de funcionamento da educação e, mais concretamente, o da seleção e desenvolvimento dos conteúdos do currículo”. Muitas vezes nós, estudiosos e

³⁹ Esta questão faz parte de análises feitas por Apple e Giroux, dentre outros. Porém outros teóricos, como Pérez Gómez, discordam totalmente dessa análise. Para este, “o processo de reprodução de arbitrariedade cultural implícita na ideologia dominante não é nem linear, nem automático, nem isento de contradições e resistências” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 16).

⁴⁰ Essa *performance* educacional passa pela origem da família dos alunos – pais com baixa renda e escolaridade – como também menor envolvimento dos professores, por preconceito ou absenteísmo (FERREIRA; GOMES; TORRES, 2005). Voltaremos a explorar essa questão mais adiante.

pesquisadores, de uma forma geral, nos preocupamos em encontrar respostas práticas para as questões postas com relação ao desempenho escolar dos alunos provenientes das camadas populares, contudo é cabível compreendermos que a escola “tem sido e é um mecanismo de normalização e de assimilação à cultura dominante, tem sofrido processo de taylorização progressiva que dificulta a acolhida e a expressão das singularidades que não se acomodam à padronização [...]” (SACRISTÁN, 1999, p. 84). Portanto, ela não irá admitir fluentemente outras práticas e outras idéias que sejam contrárias à homogeneização, que venham de encontro à sua própria concepção histórica. Para tornar qualquer caminho possível, é necessário uma estrutura curricular diferente da dominante, “um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados” (SACRISTÁN, 1999, p. 83), assim como “mentalidades diferentes”, por parte dos professores, pais, alunos, gestores, funcionários, administradores (Secretaria de Educação, por exemplo). Essas medidas têm de ser tomadas considerando todas as culturas e não apenas uma ou duas delas, mas grupos sociais diversos. Daí poderá nascer um projeto aberto com espaço de diálogo e de comunicação. Fundamental se faz também que os educadores trabalhem no sentido de reverter essa tendência histórica presente nas escolas, por meio, principalmente, da construção de um projeto pedagógico que expresse e dê sentido à diversidade cultural (LOPES; SANTOS, 1997, p. 36).

Tendo essas questões como pressupostos básicos, poderemos estar tratando da diversidade cultural enquanto uma via de possibilidades que proporciona aos grupos sociais diversos ver sua cultura refletida na escolaridade da mesma forma que a de outros.

Nesse aspecto, a escola vive uma tensão. Que tensão é essa? Tensão que emerge entre, de um lado desconsiderar a diversidade a partir de um discurso de igualdade de trato, que na verdade proporciona o fracasso na escola, de um número maior de alunos, e de outro lado reconhecer pedagogicamente a diversidade proporcionando um “ambiente de construção do conhecimento e de formação humana e cidadã” (CANDAU, 2002, p. 71).

Nessa perspectiva, Candau acrescenta:

[...] tratamento igual não significa tratamento uniformizante, que desrespeita, padroniza e apaga as diferenças. O que se quer é uma igualdade que se constitua num diálogo entre os diferentes, capaz de explorar a riqueza que vem da pluralidade de tradições e de culturas.

Enquanto a diversidade for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades (CANDAUI, 2002, p. 71).

As discussões no campo da sociologia da educação mostram que a educação escolar “implica seleção no interior da cultura e na reelaboração desses conteúdos culturais” (LOPES, 1997, p. 37). Nesse processo de seleção, como destaca Lopes (1997, p. 36), “a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização, e mais do que isso, é vista como algo a ser eliminada da escola, devendo ser substituída pela cultura hegemônica”. Assim, a escola desconhece as diferentes culturas presentes no espaço escolar, ou seja, desvaloriza e desrespeita a cultura do outro, que é muitas vezes esquecido pela história. Todavia, é importante que reconheçamos que nesse espaço se constroem não apenas a dominação, mas também a contestação e a luta.

Essas reflexões nos conduzem a questões fundamentais na compreensão do currículo na diversidade cultural. Apontaremos algumas delas:

- O currículo tem de ser entendido, principalmente, a partir do currículo real, deve ser compreendido como a cultura vivida realmente nas salas de aulas, que fica configurada em uma série de processos. Sacristán (1999, p. 87) aponta como exemplo:

[...] 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 práticas de avaliação, as relações grupais, o uso e o aproveitamento dos materiais [...] a alteração ou permanência desses processos é o que nos dará a mudança ou a reprodução da realidade vigente (SACRISTÁN, 1999, p. 87).

- Interação social – A aprendizagem dos alunos está muito relacionada com as experiências de interação entre os próprios alunos ou entre alunos e professores. Faz parte, portanto, de todo um “sistema de comportamentos e valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar” (SACRISTÁN, 1999, p. 86).
- O currículo real nos leva a analisar a linguagem dos professores, suas atitudes e expectativa perante os seus alunos, as relações sociais entre alunos, a avaliação que se adota, etc.
- O conhecimento “não é um objeto manipulável e transmissível como se fosse algo externo àqueles que o possuem, que pode ser refletido em um suporte qualquer (livro, filme, etc.)” (SACRISTÁN, 1999, p. 87).

- O processo de construção do currículo deve se relacionar à cultura extra-escolar que rodeia os alunos. Ou seja, a cultura escolar precisa ter uma conexão com a experiência vital dos alunos. Os conteúdos oferecidos aos alunos devem ter uma conexão com o seu capital cultural de origem.
- A experiência vivida pelos alunos assume uma posição de destaque quando falamos de um currículo que prioriza a diversidade cultural. Nesse sentido, assim se posiciona Sacristán:

Quando entendemos a cultura não como os conteúdos-objetos a serem assimilados, mas como o jogo de intercâmbios e interações que são estabelecidos no diálogo da transmissão-assimilação, convém estarmos conscientes de que em toda experiência de aquisição se entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados, a partir de suas vivências como pessoas (SACRISTÁN, 1999, p. 88).

- A análise de um sistema cultural torna-se crucial na própria concepção de cultura, visto que, por meio dela, podemos assumir uma visão etnocêntrica⁴¹ e ignorar a riqueza da diversidade cultural, que, por sua vez, habita na possibilidade de existência de diferentes sujeitos culturais. Nesse campo de reflexão, abordamos a compreensão de cultura a partir de Faundez e Freire:

A cultura não é só a manifestação artística ou intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização desses três conceitos – cultura, diferenças e tolerância – é um modo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (FAUNDEZ E FREIRE, 1985, p. 34).

Pode-se dizer que essa definição aponta para a riqueza da diversidade cultural que, por sua vez, habita na diferença. O grande desafio posto para a escola e para o currículo é saber lidar com a diversidade das culturas. Afinal, que tipo de sujeito social, a escola e o currículo pretendem “formar”?

⁴¹ Temos como exemplo as teorias evolucionistas do século XIX, que tentavam transpor o darwinismo para o plano social e cultural, por meio de uma visão tradicionalista de que existem culturas menos desenvolvidas e outras mais avançadas (CANDAUI, 2002).

Capítulo 4

ESCOLA DA PERIFERIA OU ESCOLA PARA A PERIFERIA?

4.1 Vitória da Conquista: entre cantos, encantos e desencantos

Conhecida como a “Suíça Baiana”, devido ao seu clima⁴², Vitória da Conquista fica localizada no Sudoeste da Bahia, a 509 km de Salvador, ocupando a posição de terceira maior cidade do estado, com uma população, conforme o IBGE, Censo 2008, de 313.898 habitantes.

Fundada no ano de 1840, portanto com 169 anos, essa cidade é uma grande produtora e exportadora de café, dentre outros destaques na economia, a exemplo do pólo industrial e outros serviços. Contando com um comércio forte e muito dinâmico, ela se destaca em também na Saúde e na Educação públicas, setores muito bem estruturados. Na educação, por exemplo, é considerada como um importante pólo de educação superior, não só para o estado da Bahia, como para todo o Brasil.

Apesar de apresentar um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) um tanto significativo, a cidade tem também os “cinturões da pobreza”, acompanhados de muitos problemas sociais. Isso tudo, como acontece nas grandes cidades, resultante principalmente do rápido processo de urbanização. Além dos loteamentos recentes, a cidade possui mais de setenta bairros, e nesse aspecto se destacam os bairros conhecidos como “nobres”, das camadas médias da população, e os bairros com altos índices de carência social e com alta concentração de segmentos vulneráveis. Dentro desse último quadro encontra-se o bairro Jardim Vitória, que apresenta altos índices de carências, desencadeadoras de grandes problemas sociais.

4.2 “Motorista! motorista! que bairro é esse?”

Meus filhos não saem pra rua. São criados tudo dentro de casa. Ficam assistindo desenho... não deixo meus filhos participarem de nada no bairro... não deixo ver, mesmo que a violência aconteça na porta de casa... é muito traumatizante (D.S.).

Minha filha já está ficando mocinha. O corpo está se formando, então.... morro de medo. Não deixo sair (M.M).

⁴² Devido à elevada altitude (923 metros acima do nível mar), é uma das poucas cidades da Bahia que tem um rigoroso inverno.

Falo pros meus filhos: “Não façam amizade com os meninos da escola... todo dia eu falo”. Na escola os meninos maiores agredem os menores... (A.F.).

O ônibus⁴³ sobe uma imensa avenida, às vezes, uma ou outra pessoa entra e outras descem. O motorista se dirige à maioria das pessoas como se fossem conhecidas, às vezes brinca com uma ou outra. Os passageiros conversam entre si. São nove horas da manhã e o sol se desponta depois de uma garoa. Nesse horário o movimento de pessoas está menor. Logo, o ônibus começa a subir uma ladeira um tanto elevada. Ao findar aquela imensa ladeira, ele entra por umas ruas apertadas e muito esburacadas. E logo pára numa parte elevada por uns cinco minutos. Uns passageiros sobem, outros descem. Algumas pessoas e crianças se encontram nas portas das suas casas ou na rua, outras nos quintais lavando roupas ou até mesmo conversando. Algumas casas estão com as portas fechadas. São pequenas casas, bem humildes, algumas delas um tanto precárias. Olhamos curiosa sem saber que lugar era aquele que tanto chamara a nossa atenção. Aproximamos e perguntamos ao motorista: “Que bairro é esse?” E ele nos responde: “É o bairro Jardim Vitória”.

Abrimos esse ponto com uma breve narrativa para ressaltar que o nosso estudo tem uma proximidade muito grande com o contexto sociocultural do aluno, com a sua realidade de vida, enfim com o bairro de onde a maioria deles provém. Afinal, como se dá o processo de sociabilidade das crianças, num bairro como esse?

Cabe dizer, no entanto, que realizamos um intenso estudo no interior da CMC, no interior da sala de aula, mas em nenhum momento fomos diretamente ao bairro Jardim Vitória. Todas as alternativas foram inviabilizadas. Até mesmo um taxista, que nos transportava para a rodoviária da cidade, nas suas conversas relatou uma experiência não muito boa que passara há poucos dias, quando transportava um passageiro. Segundo ele, ao adentrar pelo referido bairro, logo que o passageiro desceu, seu carro foi cercado por quatro homens que o assaltaram. Isso em pleno dia, com alguns moradores que passavam pela rua, inclusive crianças assistindo a tudo, sem nenhum tipo de manifestação. A partir de depoimentos dados por moradores⁴⁴ do Jardim Vitória ao jornal local, nesse bairro acontecem as maiores atrocidades envolvendo assaltos, mortes, muita violência. Um senhor questiona sobre a educação das crianças

⁴³ Na verdade estamos nos referindo a um microônibus (não tem cobrador), o único que transita por aquela região. Cabe dizer também que estávamos nos dirigindo para uma creche, para visitar algumas alunas-estagiárias e nos indicaram o referido ônibus. Depois de longas voltas chegamos à creche.

⁴⁴ Nenhum deles se identificou nas entrevistas que deram ao jornal local.

que presenciam constantemente tudo aquilo, muitas vezes, não só presenciam como se tornam as maiores vítimas.

O bairro Jardim Vitória é um bairro periférico de Vitória da Conquista. Podemos dizer que, de acordo com relato de uma funcionária da escola, é um bairro formado por uma população que, na sua maioria, é muito pobre e que apresenta um quadro de violência e marginalidade bastante elevado.

A partir do relato de uma outra funcionária da escola CMC, “nesse bairro moram muitas pessoas que sofrem forte violência física, principalmente as mulheres e as crianças”. Ainda segundo a funcionária, algumas mães informam que existe certa região no bairro que a violência é tão grande que, às 18 horas, os marginais dão o “toque de recolher”. Na sua conversa, ela diz: “A gente não quer se envolver com essas histórias, mas de tanto ouvir as mães, a gente acaba se misturando”. Continuando, ela afirma que de acordo com dados informativos dos alunos, no referido bairro moram muitos trabalhadores, como por exemplo: empregadas domésticas, quebradores de pedra, carregadores de areia, pedreiros, pequenos comerciantes, como os barraqueiros da feira e tantos outros que são empregados em empresas e nas pequenas indústrias. “Não podemos achar que lá só tem marginais, existem muitos pais e mães de família”. Nesse sentido, o professor F diz: “Na avenida aqui de frente da escola encontramos às seis/sete horas muitas pessoas descendo ou subindo. Dezenas de pessoas. Umas indo pra o trabalho, outras retornando do trabalho. Então, você não pode generalizar e achar que a comunidade é só feita de marginais, que todos são marginais”.

Nas entrevistas os professores afirmaram que muitas crianças da escola moram com as avós e tios, porque as suas mães viajam, principalmente para São Paulo, para trabalhar ou então vivem da prostituição. O Professor N, falando sobre o sustento dessas crianças, enfatiza que “umas são sustentadas por mães e pais batalhadores que vivem do subemprego com míseros salários, umas se alimentam por meio das bolsas do governo, outras são sustentadas pela prostituição, outras pelo dinheiro da aposentadoria dos avós e outras são alimentadas pelo dinheiro provenientes do tráfico e roubos”.

Numa dinâmica interativa que realizamos com as crianças, uma das questões se referia ao bairro: O que eu mudaria no meu bairro? As respostas da maioria das crianças foram:

“Eu mudaria no meu bairro o barulho e a violência.”

“Eu mudaria a violência e as ruas esburacadas.”

“Eu mudaria no meu bairro a violência e a pobreza.”

“Se eu pudesse, eu ia construir outro bairro.”

“Mudaria a violência, a matação de pessoas e os estupros.”

“Eu mudaria a violência, as drogas, os tiroteios e as brigas.”

“Eu mudaria as casas, porque são feias, e a vida dos meus pais, porque eles brigam muito.”

“Eu mudaria a rua onde moro, porque é cheia de pedras soltas, é um perigo.”

A palavra “violência”, assim como aquelas que se referem à infra-estrutura, estão presentes em quase todas as respostas. Com relação aos estupros, foram bem pouco falados. Cabe enfatizar que, nos seus relatos, algumas crianças afirmaram gostar de onde moram, outras demonstraram certa vergonha ao dizer que moravam no bairro Jardim Vitória. Uma funcionária da escola diz que algumas mães afirmam que quando realizam compras, não podem falar o endereço onde moram, senão o tratamento dispensado pelas pessoas passa a ser outro.

Numa oficina realizada com doze alunos, com idade entre os 13 e 14 anos (turma 4), uma aluna diz: “Lá onde eu moro tem muitas casas pra cair. Já caiu uma que estava rachada e caiu em cima de uma mulher”. Uma outra aluna diz: “Minha mãe fala pra eu sair da rua, por causa do tiroteio, eles não tem pena, eles atiram”. Outro aluno diz: “No meu bairro, nós brincamos, nós vamos tomar banho numa lagoa, não gosto de ficar mais menino perigoso, lá tem muitas pessoas que tem ruindade, tem tiroteio, morte, roubo.”

Na conversa com as crianças acabamos dizendo que qualquer dia iríamos visitá-los nas suas casas, um deles diz que nós não deveríamos ir porque senão “os bandidos vão querer saber o que foram fazer lá”.

Os professores entrevistados afirmam que esse bairro é um dos mais violentos da cidade. Nesse sentido a própria escola adquiriu um estigma de violenta. “Não temos como fugir, a escola tem uma forte relação com toda essa violência do bairro” (Professor D).

Uma outra questão enfatizada pelos professores diz respeito à sexualidade precoce dos alunos, perceptível nas brincadeiras, nas suas falas, enfim nos comportamentos. Para elas, essa questão tem uma relação direta com a moradia. As casas são de um ou dois aposentos, de forma que pais e filhos dormem juntos. Para o

professor N, “nós atualmente precisamos trabalhar também essa questão da sexualidade na escola, porque é um problema que a gente vê que existe na comunidade. Muitas meninas engravidam precocemente”.

Acompanhamos os planejamentos dos professores, mas não encontramos propostas direcionadas para a questão da sexualidade.

No Projeto Pedagógico da Escola (2008), não encontramos referência específica a esse bairro, de onde provém a maioria dos alunos, como já mencionamos. Faz-se referência ao perfil da comunidade entorno, ressaltando que a escola, situada no centro da cidade, possui bairros circunvizinhos marcados por grandes desigualdades socioeconômicas que se materializam nas mais diversas formas de exclusão: falta de infra-estrutura básica, ausência de investimentos públicos, altos índices de desemprego, altas taxas de analfabetismo, violência, tráfico de drogas, furtos, prostituição, pobreza, etc.

4.3 Os efeitos do contexto social sobre o desempenho e expectativas escolares das crianças e adolescentes

Ao entrevistarmos um professor da CMC, perguntamos se ele considera que o bairro exerce uma influência no desempenho escolar do aluno. Ele afirma que sim, que o aluno é ser integral. Nesse sentido, enfatiza que:

Aqui nós temos caso de violência de toda natureza... é violência física, violência verbal, é a violência sexual, abusos... são muitas coisas que acontecem em casos dos pais que relatam e tudo mais. A gente vê tudo isso e isso repercute na formação, na construção do indivíduo que está aqui... é gente que está com dificuldades, passando fome dentro de casa, precisando de remédio para comprar para os filhos. É o pai que está preso é a mãe que assassinou, já morreu por assassinato. São tantos casos e as crianças trazem isso e percebemos claramente a sua repercussão (PROFESSOR F).

E a escola, como convive com tudo isso?

A escola não tem nenhum trabalho social ou preventivo atuante no combate à violência. Falo de um trabalho de reeducação na sala de aula. Logicamente a questão da comunidade interfere no aprendizado do aluno, nas suas relações na escola. Nós só podemos humanizar a educação dentro da escola a partir do momento que a gente conseguir humanizar o que está lá fora, fora dos muros da escola, o mais significativo na vida do aluno, que é a sua família, os problemas porque passa, o que se passa no seu bairro. Se o aluno tem uma

estrutura melhor de vida obviamente ele terá melhor aproveitamento também dentro da escola e na sala de aula.[...] O que interfere no aprendizado do aluno não são só os pais, não só o convívio familiar dele, mas também o convívio escolar.[...] O aluno é um ser biopsicossocial. Não podemos vê-lo isoladamente, só o aluno ali da sala, tem que ser o aluno que é filho, o aluno que é trabalhador (muitos deles trabalham), o aluno que é pedinte que está aí no trânsito da cidade, no semáforo pedindo. Então a gente tem que ver esse aluno como um todo. Isso é o que a gente não consegue na escola.[...] não digo que a influência do bairro seja o ponto principal para todos, visto que há casos e casos. (PROFESSOR A).

A partir das observações que realizamos na escola, assim como dinâmicas com as crianças, entrevistas e conversas com a comunidade escolar de uma forma geral, percebemos que parte significativa das crianças não apresenta um desempenho escolar satisfatório, especialmente no campo da leitura, escrita e cálculos. Essas questões apontam para que busquemos inicialmente compreender esse aluno, e, para isso, o seu contexto sociocultural e a sua história de vida tornam-se passaportes primordiais.

No momento em que trazemos à tona uma problemática que envolve a escola, portanto o currículo e o contexto sociocultural do aluno, não podemos deixar de recorrer a estudos que apontam o “efeito vizinhança” como um dos fatores que pode ou não influenciar no desempenho desse aluno. À medida que formos discorrendo sobre essa questão, o conceito de “efeito vizinhança” será delineado no contexto em que estamos estudando.

De acordo com pesquisas desenvolvidas no Brasil e em outros países nos últimos anos (RIBEIRO; KAZTMAN, 2008, entre outros), os contextos sociais dos bairros podem vir a influenciar as escolas e, em decorrência, o desempenho escolar, especialmente das crianças e dos adolescentes. Uma pesquisa desenvolvida por Saravi (2008, apud RIBEIRO; KAZTMAN, 2008, p. 28) no México, tomando como indicador de desempenho a deserção escolar entre o ciclo básico e o ensino médio, constata que “as características da vizinhança têm efeitos substanciais sobre os logros educativos, mas que estes se transmitem fundamentalmente através da composição social das escolas”. Continuando as suas análises, o autor aponta que: “a desigualdade no nível socioeconômico das vizinhanças e a desigualdade socioeconômica interiorizada nas escolas não operam de forma independente, se reforçam mutuamente...”

Apesar do estudo de Saravi ter-se desenvolvido no México, portanto com as suas peculiaridades, trazemos as discussões tecidas por ele aqui para tentar, a partir desses referenciais, assim como outros que estaremos utilizando no percurso

discursivo/reflexivo, compreender o currículo da escola em estudo e o seu aluno. Assim, continuando as nossas buscas, acreditamos ser relevante pontuar uma consideração feita por Saravi (2008), que inicialmente parafraseia Baeza, a partir dos seus estudos:

Da mesma forma que não existe uma só cidade, também não existe uma só escola, ou, dizendo-o com mais exatidão, nem uma só experiência escolar nem um só ofício de aluno. Ser aluno é mais do que o exercício de um conjunto de tarefas definidas pelo sistema escolar (Baeza, 2001), e o mesmo poderia se dizer da experiência escolar quotidiana. Ambos são também produto de uma construção social onde os sentidos, percepções e experiências compartilhadas e trocadas entre os semelhantes, familiares e vizinhos, têm um papel fundamental.(SARAVI, 2008, p. 219).

Recorrendo aos relatos feitos anteriormente pelos Professores A e F, podemos considerar que o aluno não é um ser sem histórias e que tudo que acontece na sua vida faz parte de um todo. Precisamos deixar claro que estamos falando de influências, ou seja, fatores que podem interferir na vida do aluno, não estamos usando expressões determinísticas. Nas entrevistas realizadas com os professores da CMC, essa questão fica bem evidente, visto que existem alunos que moram no bairro, que tem problemas familiares e são excelentes alunos, apesar de se situarem num campo de exceção.

A conclusão de Saravi, acima citada, nos remete a uma série de questões que envolvem o aluno, a sua realidade de vida, assim como a cultura da escola, os projetos que desenvolve, as metas estabelecidas para o seu aluno, as perspectivas do professor para com o seu aluno e para com o seu trabalho, enfim, o próprio currículo escolar.

Não podemos deixar de reconhecer, no entanto, que a escola também é fruto de uma dimensão política mais ampla. Assim, propomos inserir nessa linha de raciocínio que tanto o “efeito escola” como o “efeito vizinhança” podem influir no desempenho do aluno. Nesse campo de reflexões, Ribeiro e Kaztman (2008, p, 31 e 32), nos breves resumos que fazem das conclusões de alguns trabalhos de pesquisa, ressaltam que: “O universo social no qual a criança é socializada deve transmitir vários elementos do capital cultural que são pressupostos da forma de capital cultural que a escola tem como missão transmitir”. Continuando as suas reflexões eles enfatizam que estão se referindo “aos elementos do *habitus* relacionados a aspectos valorativos, cognitivos e atitudinais (predisposições). Uma das possibilidades a ser explorada é quanto ao bairro conformar um contexto social que leva a criança a adquirir um *habitus* negativo⁴⁵”.

⁴⁵ Para eles um *habitus* negativo se revela a partir de algumas dificuldades que a criança apresenta, que seriam, por exemplo: “maior dificuldade de separar emoção e razão; descontrole sobre o seu corpo; não

Tempos antes, a sociologia da educação tratava exclusivamente do efeito da família e da escola no desempenho escolar do aluno. Agora, a vizinhança ou o bairro passam a ser “tratados como instâncias socializadoras também capazes de gerar desigualdades sociais” (KOSLINSKI, 2008).

Considerando as famílias, as escolas e os bairros como principais agentes de socialização de crianças em idade escolar, que exercem efeitos direto sobre o desempenho escolar, Retamoso e Katzman (2008, p. 246), afirmam que: “As famílias, as escolas e o bairro operam como contextos socializadores que conformam uma parte importantes dos conteúdos mentais⁴⁶ das crianças”. Vejamos uma consideração feita por um professor da CMC:

A gente não pode pegar modelo de família de ninguém. Tem crianças que tem um excelente núcleo familiar, mesmo que sejam criadas por avós, por tios. Agora, tem muitos alunos que não têm um núcleo familiar satisfatório pra eles e nem pra escola, interferindo muito no seu aprendizado, interferindo muito no seu comportamento dentro da unidade escolar. E isso é um problema da CMC? É, mas como professora, não vejo isso como fator decisivo a ponto de dizer que o aluno não tenha aprendido. Vejo que muito se constrói dentro da escola e da sala de aula. Tem influência? Tem. Sabemos que sim, agora não é fator prioritário para dizer que o aluno não aprende, que o aluno é isso ou é aquilo por causa da família ou do bairro (PROFESSOR A).

Diante das tantas situações que presenciamos na escola, de crianças que não tomavam banho⁴⁷ a pré-adolescentes “aviõezinhos”, não podemos negar a influência desses âmbitos (família, escola e comunidade⁴⁸) no desempenho escolar do aluno, que devem ser conjugados de forma coletiva e não isoladamente quando nos referimos à escola CMC. Essas abordagens nos conduzem a algumas reflexões e pontuações:

- 1) A escola, assim como o professor, estão abertos para receber o “aluno ideal”, aquele que apresenta disposições favoráveis à aprendizagem e que traz consigo um capital cultural incorporado. Nesse aspecto, o currículo escolar, seja no campo prescrito, seja no campo do currículo em ação, foi pensado e se constitui

ser iniciada na capacidade de abstração necessária à aprendizagem de matemática, por viverem em um ambiente social empobrecido pela premência das necessidades imediatas; insegurança ontológica decorrente da exposição ao clima social de extrema violência” (RIBEIRO; KATZMAN, 2008, p. 32).

⁴⁶ Incluem hábitos, disciplinas, atitudes, expectativas de conquista, etc. (RETAMOSO; KATZMAN, 2008).

⁴⁷ Cabe esclarecer que muitas crianças vão para a escola arrumadas, com cabelos penteados e cheirosas. Não podemos generalizar e achar que as crianças iam sujas pra escola, destacamos alguns casos.

⁴⁸ Comunidade como noção territorial ou geográfica. No nosso caso, comunidade pode ser entendida como o bairro ou a vizinhança, o que por sua vez implica um sentimento de pertença.

no cotidiano, geralmente, de modo a atender a esse aluno, como também o professor no seu processo de formação não foi preparado para trabalhar com alunos “problemas”⁴⁹. Daí advém uma desarticulação visível na vida de muitos alunos que não apresentam todas essas predisposições para se inserir no contexto escolar. Diante disso, perguntamos: o que fazer com as crianças que vivem em situações familiares estigmatizadas pela pobreza e violência? O que fazer com as crianças que pouco dormiram à noite por estarem catando papelão nas ruas ou por terem passado a noite tirando água de dentro de casa provocada pela chuva? Por acaso essa criança não tem uma cultura? As respostas estão presentes no decorrer do nosso estudo. Essas crianças são, na maioria das vezes, discriminadas, esquecidas e consideradas como fracassadas desde o momento que entram pela sala de aula. E as conseqüências extremamente negativas se fazem presentes.

- 2) Nas falas dos professores encontramos justificativas um tanto “plausíveis” que tentam explicar por que grande parte das crianças provenientes das camadas populares tem um rendimento insatisfatório na escola. Vejamos alguns dessas explicações:

A gente está educando, mas os pais não estão colaborando [...] se o menino leva um caderno, não traz, se leva uma tarefa, não faz (Professor C).

Na verdade, eu gostaria de descobrir por que esses alunos não aprendem. Posso levantar alguns pontos que podem causar isso, como por exemplo a falta de acompanhamento dos pais, a carência alimentar, o meio onde vivem, tudo isso influencia (Professor Z, que, em nenhum momento faz referência ao papel da escola ou do professor nesse campo de influências).

Essas crianças não tem nenhuma noção de limites. Então, quando elas chegam aqui, não aceitam as regras estabelecidas (Professor D).

Alguns professores (grupo da gestão) justificam esse desempenho insatisfatório do aluno voltando o seu olhar para a violência, para o trabalho desenvolvido por certos professores, enfatizando a importância do trabalho coletivo e da participação ativa dos pais.

Diante da abordagem feita, destacamos que dentre os objetivos estratégicos apontados no PDE, encontramos aqueles que propõem desenvolver o desempenho

⁴⁹ Estamos nos referindo ao aluno que foge dos padrões do aluno “normal” ou do aluno “ideal”.

acadêmico dos alunos. O traçar de metas perpassa a família, a comunidade e a escola, com destaque especial para o trabalho e envolvimento do professor.

4.4 A relação da escola com o bairro

Um fator que, em nossas análises, apresenta um grande diferencial diz respeito à localização da CMC, uma escola que não está inserida na comunidade. Para o Professor F,

a escola serve à comunidade, mas não está, geograficamente, dentro da comunidade. E isso, às vezes, causa certo distanciamento. Os alunos não têm uma sensação de pertencimento. Ou seja, a escola não está dentro da comunidade como o Posto de Saúde, por exemplo. Ela acaba não satisfazendo às necessidades da comunidade. [...] “o professorado não conhece a comunidade que ele atende. Não é esse inferno todo que pintam”.

Esse fator desencadeia uma série de questões que, por sua vez, refletem em toda a dinâmica da escola, seja nas relações sociais estabelecidas dentro ou fora da escola, seja na relação ensinar e aprender, seja na organização dos conteúdos etc.

Assim, diante do trabalho investigativo realizado na CMC, apontaremos nesse espaço algumas dessas questões e posteriormente faremos uma abordagem com maior profundidade no próximo capítulo.

Vejamos então, os reflexos para o currículo da não-inserção⁵⁰ da escola CMC na comunidade, assim como outros fatores que permeiam as interações que ocorrem ou deixam de ocorrer na escola:

- **A escola pouco participa da comunidade, mas é participada por ela.** Explicando melhor: não participa por se ver impossibilitada, diante da alta marginalidade do bairro⁵¹. “A questão da criminalidade assumiu proporções maiores, mudando pra pior o aspecto da comunidade” (Professor D). Temos como exemplo a proposta de culminância do projeto “Encontro com a Cidadania”, que era para que ocorresse no bairro Jardim Vitória. Porém, “com a guerra de traficantes por boca de fumo, boca de distribuição de drogas, as pessoas da comunidade chegavam aqui na escola falando: ‘Está tendo troca de

⁵⁰ Estamos nos referindo à localização física, geográfica.

⁵¹ Essas explicações foram dadas pelos professores, como justificativa da não-participação. Não são conclusões nossas.

tiros direto, tal, tal... não subam, porque a polícia está subindo lá todos os dias, trocando tiros com os traficantes” (Professor F). E os professores se recusaram a desenvolver esse trabalho. Quando falamos que é participado por ela, estamos nos referindo às interações que acontecem no espaço escolar. Nesse processo de interação, as vivências e experiências se fazem presentes, sejam elas positivas ou negativas.

- **Os professores, em sua maioria, pouco dialogam com o contexto sociocultural do seu aluno**⁵². No cotidiano escolar, a história dos alunos, sua maneira de conceber o mundo, são raramente evidenciadas. Os saberes escolares não são desenvolvidos de forma articulada com os saberes extra-escolares.
- **Sentimento de pertença.** Grande parte dos alunos não cultiva o sentimento de pertencimento para com a escola. Conforme consta no Projeto Pedagógico (2008, p. 17), “atribuímos os baixos índices de aprendizagem, evasão, repetência e depredação do patrimônio escolar ao fato de o aluno não se identificar com a escola. O estudante não se vê como parte da escola, nem tampouco consegue ver importância dela em sua vida diária”. Vimos essa questão de forma muito preocupante. A própria postura da escola não proporciona essas vias de articulação, associação e interação, assim como a postura de alguns pais. Para Torres e colaboradores, “se é provável que exista uma atitude negativa das famílias e das crianças em relação à escola, é também verdade que os professores manifestam atitudes negativas em relação às crianças oriundas das famílias pobres” (TORRES et al., 2005, p. 25).
- **Diálogo com a família.** Para completar essa linha de raciocínio, enfatizamos que: “é preciso que os professores aprendam a falar com as famílias como elas são e não como elas deveriam ser, para que as famílias não tenham medo de ir à escola” (DUBET, 1997, p. 228) ou receio de se dirigir a um gestor, professor ou funcionário. Esse ponto precisa ser considerado na escola que realizamos a nossa pesquisa. Na sua fala, Dubet faz referência aos professores e nós a estenderíamos para os gestores e funcionários também.
- **Escola: espaço de encontros.** Para muitos alunos, a escola tem pouco sentido enquanto espaço de aprendizagem. “Muitos usam a escola como espaço de

⁵² Com relação aos conteúdos escolares, por exemplo.

encontro e quanto mais se aproximam da adolescência mais eles priorizam essas trocas” (Professor N).

- **Participar é preciso...** De acordo com as observações que realizamos, assim como entrevistas e outras dinâmicas, a participação dos alunos na sala de aula é muito limitada. Falamos da participação enquanto alunos atuantes, críticos e reflexivos. É claro que esses fatores estão imbricados, principalmente, na relação professor e aluno e no sentido e significado que o aluno dá à escola. Na mesma direção encontramos também os pais, que desenvolvem a “cultura do silêncio” diante da realidade escolar. A sua participação é, na maioria das vezes, tímida ou praticamente inexistente. Às vezes pensamos: “Se a escola se situasse dentro da comunidade, será que os pais não participariam mais? Será que eles não defenderiam a escola com maior propriedade?” Acreditamos que as reuniões precisam ser sugestivas. Os pais precisam ser reavivados. Essencial se faz escutar os pais, construir pontes entre os pais e a escola. Em todo o percurso que realizamos na escola percebemos que essa questão é um tanto lacunar. Ouvimos das mães essa vontade de participar mais e o receio de falar. Numa das reuniões que participamos sentimos essas barreiras. O grupo da gestão que está por falar acredita fazer o melhor, mas não está fazendo o melhor. Quando lidamos com o outro tudo flui no instante que o diálogo é possível, no instante que o diálogo é compreendido na sua essência e não a partir dos interesses de um ou outro. Ainda se tratando dessa questão, cabe enfatizar que a participação dos professores nos encontros e nas reuniões proporcionadas pela escola torna-se fundamental. No entanto, na CMC os professores acabam não tendo disponibilidade de tempo, e as reuniões, quando acontecem, não contam, muitas vezes, com a presença do professor. “Deveriam mudar o nome. Como podemos chamar reunião de pais e mestres, sem os mestres?” (Professor A).
- **As estigmatizações e os seus reflexos.** As maiores discriminações e estigmatizações se originam na escola. Ou seja, no interior da escola e não somente fora dela, evidenciadas nas relações entre: aluno-aluno, aluno-professor, enfim aluno-escola, como também nas expectativas que a escola como um todo tem para com esses alunos e até mesmo a sociedade, como sugere o Professor F: “O estigma foi construído entre os próprios professores. Se você diz: ‘Vou ensinar na CMC’, logo falam: ‘Ave-maria, você vai trabalhar na CMC?’.” Continuando a sua fala, o Professor F, observa: “Dizer que não existe dentro da

escola um preconceito com relação ao ‘aluno problemático’ é ser muito dissimulado, é usar de muito cinismo”. A fala desse professor nos remete não somente à postura concreta do professor que trabalha diretamente com aquele aluno, mas à própria visão preconceituosa da sociedade perante essas questões e tantas outras. Quando falamos em sociedade nos vemos fazendo parte desse contexto. O próprio sistema educacional ainda é muito inoperante no sentido de criar políticas ativas pra lidar com questões dessa ordem.

Segundo Flores (2008), podemos identificar dois efeitos do estigma negativo. O primeiro tem a ver com a expectativa dos professores sobre os alunos, o outro tem a ver com a auto-estima dos indivíduos, no nosso caso, os alunos. Nas suas falas os professores, em sua maioria, revelam que aqueles alunos que “não querem nada”, têm poucas possibilidades futuras. Muitos deles são vistos como “fracassados na escola”. Nesse momento refletimos: Qual a chance de um aluno que é visto pelo professor como um fracassado? Reportamos-nos a Torres e colaboradores para responder a essa questão. Para eles (2008, p. 81), as análises oriundas de tradições disciplinares muito diferentes, tanto quantitativas (Soares, 2005) quanto qualitativas (Bourdieu, 1979), “sugerem que as atitudes, expectativas e crenças dos professores em relação a seus alunos têm impactos substanciais sobre o resultado acadêmico dos mesmos”.

Quanto à auto-estima, todos os professores que conversamos e entrevistamos se referiam aos alunos que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem como “alunos que não sonham”, que não acreditam que podem mudar a sua vida e a vida do outro para melhor. Na dinâmica coletiva que realizamos com a turma 4,⁵³ não chegamos a essas conclusões, visto que os alunos diziam que “queriam estudar pra ajudar a família”, ou gostariam de ter alguma profissão. Profissões no plano manual, técnico. Agora, o que nos deixou perplexa é que, ainda que não tenhamos feito perguntas diretas sobre expectativas futuras dos alunos para nenhum dos professores, nas nossas conversas com estes, todos colocaram essa questão como crucial. Dentre as muitas falas, esta merece destaque:

[...] para muitos alunos esse mundo que eles vivem não é um mundo culturalmente construído. Para eles é um mundo naturalmente construído. É como se Deus quisesse assim, assim seja... Eu nasci

⁵³ Lembramos que a turma 4 é aquela turma formada por alunos que estão na escola há seis/sete anos, estão entre os 13 e 14 anos de idade e não dominaram os códigos de leitura e escrita e cálculos...

nessa condição e vou morrer nessa condição. Essa é a minha sina. Eles não imaginam que a escola é construída pelas mãos do homem (Professor F).

Diante da consideração feita pelo professor com relação às expectativas dos alunos perante a sua vida, perguntamos-lhe o que a escola tem feito a esse respeito, ao que ele respondeu: “A escola tem feito muito pouco nesse sentido” (Professor F). Mas ele não deixou de apontar pequenos avanços.

- **As resistências em suas diferentes formas.** Outro ponto que gostaríamos de destacar nesse processo de desdobramento de ações e reações e ao qual já aludimos de forma breve em outros momentos são as resistências dos alunos e professores. A resistência assume diferentes formas e conotações. “Os professores acreditam governar a vida da aula quando apenas dominam a superfície, ignorando a riqueza de intercâmbios latentes” (SACRISTÁN, 1998, p. 19). Muitas vezes nos deparamos com situações que nos remetem a essa fala de Sacristán, quando os alunos utilizam uma série de “artimanhas” para se defender das imposições da escola, assim como da pesada bagagem que trazem do seu contexto sociocultural. Essas resistências dos alunos são muitas vezes traduzidas como: insubordinação, falta de atenção, distúrbios de comportamento e até mesmo como “pura vagabundagem”. Pérez Gómez (1998) recorre a Wood (1984) diante da seguinte consideração:

Os alunos/as que pertencem a culturas dominadas, por meio de seus atos na escola, constantemente penetram na falácia da escola e assim recusam suas mensagens ocultas. Uma variedade de situações ocorre com as mensagens nas aulas, de modo que, com frequência, são completamente ignoradas [...] estas mensagens ocultas amiúde são diretamente recusadas [...] outras vezes são simplesmente ignoradas de forma passiva (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 19).

Essa citação consegue traduzir muitas questões que perpassam pela cultura escolar e pela cultura da escola. Se fosse para acrescentarmos mais um ponto a essa citação, colocaríamos que “muitas mensagens são mal interpretadas”, como vimos no relato de diversas situações que permeiam as práticas educativas da CMC. “Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 30). Nesse aspecto,

destacamos o relato do professor da escola que diz:

Não considero como educação a prática da suspensão. Estamos retirando da criança e do adolescente um direito legalmente estabelecido. Cada vez que você expulsa um aluno, você favorece a criação de um sujeito na sociedade [...] ele pode vir a reproduzir, muitas vezes, lá fora, o crime, se ele não achar uma pessoa ou um projeto que o acolha e que dê a oportunidade de mudar o seu comportamento (PROFESSOR Y).

Menos visível, porém presente, é a resistência apresentada pelos professores da CMC. Podemos falar da resistência que se apresenta em forma de luta concreta em favor de uma educação comprometida, porém não com tanta expressividade e das resistências num outro viés e que adquirem bastante expressividade, a exemplo: a omissão e descompromisso de alguns professores, a desesperança e a falta de perspectiva com relação à vida profissional, por parte de muitos professores.

Essas questões foram observadas no decorrer dos nossos estudos, a partir das conversas entre eles mesmos, na sua relação com os alunos, com o seu trabalho e nas entrevistas⁵⁴.

4.5 Escola e diversidade cultural

Como afirma Giroux (1989), os educadores – e o currículo, por extensão –, que rejeitam conhecer a cultura popular como uma base de conhecimento significativa, geralmente desvalorizam os estudantes, ao rejeitar trabalhar com o conhecimento que esses possuem, eliminando, assim, a possibilidade de desenvolver uma pedagogia que ligue o conhecimento escolar com as diversas esferas que ajudam a constituir a vida cotidiana (SACRISTÁN, 1995, p. 98).

Essa questão apontada por Sacristán, por meio da obra de Giroux, nos leva a perceber que a maioria das escolas públicas das classes populares, com destaque para a CMC, operam um distanciamento das origens familiares culturais dos seus alunos.

No caso específico da CMC não só os alunos vão para essa escola, mas a sua vida adentra pela escola. Adentra materializada no enorme contingente de problemas sociais. A escola, assim como muitas outras, fica perdida diante dos tantos problemas que invadem o seu interior. Os professores conferem certa seletividade na forma de perceber o seu aluno, de falar sobre ele. As interações estabelecidas com os alunos estão

⁵⁴ Cabe destacar que as entrevistas aconteceram também com componentes da gestão.

carentes de uma maior aproximação. Assim, a forma nem sempre adequada de tratar o seu aluno pode culminar em outros conflitos e problemas.

Os professores precisam aprender a trabalhar com o aluno real. Nessas condições, numa sociedade heterogênea e pluralista, o professor se vê submetido a contradições diversas, porque as demandas que recaem sobre ele não são poucas. São demandas desafiadoras e que precisam passar pela formação de professores.

É fundamental destacar que a coordenadora pedagógica e alguns professores tentam inovar o trabalho pedagógico da escola e dentro dessa linha, uma das formas de se trabalhar com a diversidade seria por meio de projetos. Entretanto, os projetos acabam sendo desenvolvidos na sala de aula, muitas vezes, de forma fragmentada e questões que são significativas acabam sendo ignoradas.

O projeto⁵⁵ “Encontro com a Cidadania” traz no seu bojo uma proposta que adentra pela diversidade cultural. Na sua culminância, as crianças/adolescentes fizeram apresentações, por meio de músicas (paródias construídas por eles), de danças e de pequenas encenações. Entretanto, da concepção do projeto (partiu de uma sugestão da coordenação e muitos pontos foram traçados por ela) até o seu desenvolvimento na sala de aula, muitas notas ficaram em aberto. Os professores, às vezes, se perdiam na temática do projeto, esqueciam o seu nome e continuavam a trabalhar os conteúdos na sala de aula da mesma forma. Tudo isso aponta para a ressignificação que se deve dar ao trabalho coletivo.

Estudos (AQUINO, 1997; FONTES, 2004; entre outros) apontam que o fracasso escolar é causado pela conjugação de uma série de fatores, sejam eles de ordem psicológica, social ou estrutural e organizacional da escola e/ou do sistema. Um dos caminhos viáveis para a escola e para os educadores é que desenvolvam projetos que considerem a diversidade cultural, a partir da valorização e respeito às diferenças.

Esta abordagem está sendo feita para ressaltar que, nas escolas de uma forma geral e na CMC de forma específica, persistem práticas que desconsideram a heterogeneidade na sala de aula. Diante disso destacamos que:

- O currículo precisa respeitar a cultura do aluno, assim, o aluno se reconhecerá no contexto da escola;

⁵⁵ Corre-se o risco muitas vezes de esses projetos fazerem parte dos chamados “currículos turísticos”. Aqueles que realizam sobrevôos sobre o tema, mas não atingem a sua profundidade.

- A família precisa estar mais próxima da escola e para isso a escola precisa desenvolver um trabalho potencializador que leve os pais para a escola;
- O professor precisa reconhecer a sua importância na vida do seu aluno, nas suas perspectivas, sonhos, auto-estima e crescimento pessoal e social; a escola precisa encontrar formas viáveis de se aproximar da comunidade, ou seja, precisa saber colocar-se na vida comunitária.
- Enfim, a escola precisa, pelo menos, alterar para seus alunos a influência dos fatores sociais, visto que não podem ser considerados ou tratados como deterministas. Nesse sentido ela estará se resgatando como um “espaço possível” por meio de projetos construídos coletivamente e com efetivas políticas públicas.

Diante das tantas questões que perpassam a escola nos deparamos com linguagens expressas de diferentes formas, por exemplo: no silêncio dos pais, na indisciplina ou apatia das crianças, na sua falta às aulas; na indiferença, dispersão, angústia ou insatisfação por parte de alguns professores, na recusa em escutar o aluno, enfim na omissão da escola perante tantas questões que ultrapassam os seus muros e invadem o seu cotidiano.

Constatamos, diante de todo o exposto, que o currículo é fortemente afetado pelos problemas sociais que ocorrem no bairro, interferindo na sala de aula, nas atividades recreativas, no planejamento das atividades, enfim em toda a organização escolar. Presenciamos situações diversas, totalmente imprevistas, que desestabilizaram o trabalho do professor na sala de aula.

CAPÍTULO 5

PRÁTICAS CURRICULARES NO COTIDIANO ESCOLAR

Se se quer saber o que é verdadeiramente educação, conviria muito mais analisar as práticas nas aulas do que se deter muito no discurso embelezado [...] que país se arriscaria a pôr em seu currículo oficial aquilo que realmente se faz nas escolas? [...] Após a análise de projetos, documentos e propostas curriculares, não são metas o que nos falta para a escola, mas articulação das mesmas e compromissos com elas (SACRISTÁN, 1998, p. 136 e 137).

Numa perspectiva crítica, Sacristán (1998) faz considerações acerca do currículo como um campo privilegiado para apreciar as contradições entre intenções e práticas. Para ele, quando falamos em intenções, estamos nos referindo a um plano ou a uma prescrição. Por exemplo: no estudo com o currículo, estamos nos referindo às propostas educativas, aos guias didáticos, aos projetos pedagógicos, enfim, ao currículo oficial (documentos oficiais que regulam e prescrevem o currículo). Quanto às práticas, seria o que de fato acontece nas escolas. No entanto, Sacristán amplia a linha de reflexão, considerando o currículo como práxis, como construção social. Paraphraseando Grundy (1987), Sacristán (1998, p. 137) assim explica: “Nosso pensamento está condicionado para considerar mais o currículo como um plano elaborado que depois se modelará na realidade em vez de entendê-lo como um processo em que acontecem múltiplas transformações que lhe dão um sentido particular”. Assim, se caracterizamos o currículo como práxis, significa que em sua “configuração intervêm idéias e práticas que adquirem sentido num contexto real, com determinadas condições, que todo ele é uma construção social” (SACRISTÁN, 1998, p. 137).

Cornbleth (1990) afirma que:

Partindo da concepção do currículo como processo social contextualizado, a mudança curricular necessariamente implica mudanças contextuais. Já que o currículo e contexto são mutuamente determinantes, a mudança no primeiro é mais provável que venha depois e não preceda à mudança do segundo (apud SACRISTÁN, 1998, p. 141).

Para que uma “mudança curricular” tenha sucesso, é preciso começar pelas condições práticas que irão mediatizar uma proposta (SACRISTÁN, 1998). Essa

abordagem nos conduz a muitas reflexões acerca do currículo que estamos analisando.

A construção deste capítulo realiza-se a partir de redes articulativas entre os âmbitos do currículo formal e real (em ação), considerando como fundamentais as mediações, interações e mudanças que ocorrem no percurso. Daí se origina a nossa compreensão por práticas curriculares. Compreender as práticas curriculares nessa perspectiva exige conhecer e analisar o currículo prescrito, assim como investigar o currículo que se desenvolve no cotidiano escolar (currículo em ação), a partir de muitos fatores que, às vezes, fogem das prescrições oficiais. “Seus determinantes expressam tanto as marcas das políticas quanto as condições e os problemas sociais e econômicos que atingem a vida de seus usuários” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1205).

A partir do enfoque dado às práticas curriculares, e seguindo o fio condutor das nossas abordagens, Goodson (1995) assim se expressa:

[...] devemos procurar estudar a construção social do currículo, tanto em nível de prescrição como em nível de interação [...] em síntese a prática é socialmente construída em nível pré-ativo e também em nível interativo: trata-se de uma associação de ambos os níveis, e o nosso estudo curricular deveria admitir essa associação (GOODSON, 1995, p. 78 e 79).

Com a prerrogativa de estudar o currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação, propomos nesse capítulo⁵⁶ discutir a forma como a escola e mais especificamente o currículo contemplam as discussões em torno das questões sociais (pobreza, desemprego, marginalidade e violência), que fazem parte do contexto sociocultural dos seus alunos e que refletem no cotidiano escolar de maneiras diversas. Como estamos falando do cotidiano escolar, fizemos um breve recorte do diário de campo, retratando um pouco desse cotidiano na escola investigada no nosso primeiro dia de observação:

Hoje é o nosso primeiro dia, são 13h40. A professora já se encontra na classe do Ciclo I, com 25 alunos aproximadamente. Quando chegamos à porta da sala, a professora se volta para as crianças e diz: “Lembrem-se do que eu disse”. Em seguida, nos convida a entrar e continua a sua aula. Nesse momento chega um funcionário da escola perguntando quantas crianças vieram naquele dia, por questão da merenda. As crianças estavam sentadas nas cadeiras em filas na

⁵⁶ Cabe enfatizar que os capítulos, como já foi mencionado, não são rigorosamente construídos, de forma que o trânsito de discussões e abordagens permeiam toda a produção.

horizontal, no total de quatro filas. Logo a professora separa alguns por causa da intensa conversa. No decorrer da aula, ela distribui um texto xerocado, é uma carta enigmática. Ela faz a leitura de todo o texto, decifrando todas as gravuras. Em seguida solicita que as crianças façam a leitura oral do texto. E assim começam a ler, alguns com muita dificuldade. Quando chega numa determinada criança, a maioria grita: “Tia, ela não sabe ler”. A professora pede silêncio, não tece nenhum comentário e dá continuidade à sua aula. Algumas crianças não querem fazer a leitura, ou então não lêem ainda, acreditamos que a nossa presença também está influenciando...

São 14h50, a funcionária retorna avisando que a merenda está pronta. Algumas crianças perguntam: “Qual é a merenda de hoje?” Ela responde: “É macarrão”. Um grupo de crianças reclamam um pouco. A professora forma a fila e quase todas as crianças vão buscar a merenda e vêm merendar na sala. Enquanto as crianças lancham, falando entre si, a professora se aproxima e começa a conversar conosco de uma forma bem discreta, dizendo que ali na sua sala tem muitos problemas, “...tenho alunos que não sabem ler nem escrever, aluna que foi violentada, aluna abandonada pela mãe e hoje mora com a madrasta...”

São 15 horas, horário do recreio. A professora diz para as crianças recolherem os pratinhos do lanche e depois saírem para o recreio. Após a saída das crianças, a professora fecha a sala com cadeado. Perguntamos por que isso e ela justifica dizendo que as crianças bagunçam muito. Com exceção da pequena sala de leitura, todas as outras salas ficam trancadas...

No recreio as crianças brincam e se machucam demais. Um grande número de crianças corre num pequeno pátio, crianças dos seis aos quatorze anos⁵⁷. Elas têm muita energia, começam com pequenas brincadeiras e por fim acabam brigando ou se ferindo. Às vezes adentram pela sala dos professores, mas são logo retiradas. No pátio tem duas funcionárias que acompanham o recreio, mas falta dinamicidade.

Entremearmos as nossas análises partindo de um movimento reflexivo que percorrerá a Proposta de Ciclos de Formação Humana, o Projeto Pedagógico da Escola, as metas estabelecidas no PDE, as práticas pedagógicas no cotidiano da escola, seguidas dos seus desdobramentos.

⁵⁷ Segundo relato de componentes da Gestão, tempos antes fora colocado em prática um horário diferenciado no recreio, separando as crianças menores das crianças maiores. No entanto, os professores não abriram mão do seu encontro coletivo no recreio. Apesar dos efeitos positivos a não-aceitação dos professores inviabilizou a solução encontrada. Uma outra medida fora tomada. Alunos que faziam parte do colégio, estudavam no matutino, portanto, foram convidados para acompanhar as crianças no recreio da tarde. Ali, eles realizariam brincadeiras dirigidas com as crianças (jogos variados). Alguns professores desses alunos não concordaram afirmando que aquela medida não passava de um abuso ao trabalho infantil. E, assim, tudo voltou a ficar como antes. Para uma das gestoras, nenhuma dessas medidas funcionou, principalmente, por não ter partido de uma discussão e decisão coletiva.

5.1 A proposta dos ciclos de formação

Concebida, inicialmente, como uma forma de resgatar a educação popular e propiciar as condições para o ingresso e a permanência na escola com sucesso de milhares de crianças oriundas, sobretudo, das classes socialmente menos favorecidas, a organização por Ciclos de Formação no dizer de Arroyo (1999) é apenas uma consequência da mudança na concepção e na prática da educação básica (CUNHA, 2003, p. 3).

Por muito tempo acreditou-se que o sistema de ensino baseado na seriação fosse a melhor forma ou talvez a única forma de organização escolar. Sequer questionava-se essa lógica, que vem desde a composição dos sistemas de ensino no século XVI. Arroyo (2004, p. 197) enfatiza que “surpreende-nos constatar que a organização escolar com que nos deparamos hoje é a mesma proposta há 464 anos atrás”.

Nas últimas décadas, essa rígida organização da seriação, quanto aos tempos e espaços, começou a ser questionada e repensada por aqueles que sentiam a necessidade de vencer os entraves existentes ao desempenho escolar, assim como conceder um caráter acolhedor e incluyente às escolas. Assim, evidenciando uma preocupação com o fracasso escolar e com a efetiva aprendizagem das crianças e adolescentes, especialmente aquelas provenientes das camadas populares, muitos educadores, alguns autores (Ludke, Arroyo, entre outros) apontam para a construção de práticas educativas que possibilitem um redimensionamento da lógica excludente visível na organização curricular seriada. Segundo Krug e Azevedo (2000), a organização curricular que tem por base o regime seriado não permite aos alunos uma visão integradora dos saberes. Tudo é pensado separadamente, desarticulado do todo. Essa é a lógica assumida pela escola brasileira de ensino fundamental.

Cresceram o discurso para formas de flexibilização do percurso escolar. Alguns estados brasileiros dão os primeiros passos no sentido de reverter o quadro já mencionado.

A partir da década de 80, com a retomada da democracia no Brasil, intensificou-se o debate sobre o redirecionamento da escola pública, especialmente no nível fundamental. Com a ascensão dos governos eleitos pelos partidos políticos de oposição, mais precisamente a partir de 1990, algumas medidas de reestruturação do ensino foram incorporadas nas políticas educacionais, com vistas a enfrentar o fracasso escolar nas escolas públicas (BARRETO; MITRULIS, 1999). Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, a sociedade brasileira se vê mobilizada para a discussão sobre o

desencadeamento de uma nova política para a educação nacional. Em 1996, perante alguns entraves anteriores, impostos à participação da sociedade, emerge a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96). Nesse aspecto, a atual LDB⁵⁸ vem permitir inovações na estrutura curricular do ensino fundamental ao flexibilizar a sua organização:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDB 9394/96, art. 23).

Como fruto dessa flexibilização, insere-se em algumas escolas brasileiras a perspectiva de organização curricular sob a forma de ciclos de formação⁵⁹ (CUNHA, 2003).

Nessa perspectiva, os documentos oficiais dos PCNs⁶⁰ também apresentam uma “discussão alicerçada numa visão de escola como espaço de formação da cidadania e como proposta curricular” (CUNHA, 2003, p. 1).

Para Cunha (2003, p. 7), a opção do regime de ciclos está sendo utilizada nas “propostas de reformas educacionais das administrações públicas municipais de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Belém, Chapecó, Caxias do Sul, Vitória da Conquista, Blumenau e Angra dos Reis, entre outras”.

▪ O ciclo de formação como política curricular

Como afirma Stenhouse (1984), uma coisa é o currículo considerado como uma intenção, uma prescrição que explica o que desejaríamos que ocorresse nas escolas e outra o que existe nelas, o que realmente ocorre no seu interior (SACRISTÁN, 1995, p. 86).

⁵⁸ Com a nova LDB aparece no cenário o regime de Progressão Continuada, conforme Art. 32, parágrafo primeiro, que se propõe a superar as dificuldades e problemas decorrentes da seriação, destacando-se as questões da reprovação e repetência intrinsecamente vinculadas ao fracasso escolar. Assim, a reprovação e o abandono escolar têm contribuído para aumentar a distorção idade/série entre os estudantes brasileiros (LEITE, 2005).

⁵⁹ A organização em ciclos de formação traz uma nova concepção de escola, fruto de um processo de reavaliação do ensino fundamental ocorrido em vários países, como o Brasil, a Espanha, a França, Portugal, a Argentina, os Estados Unidos, a Suíça e o Canadá (VIEIRA, 2007).

⁶⁰ Cabe esclarecer que existem diferentes propostas de organização escolar em ciclos. Na proposta defendida pelos PCNs, os ciclos são divididos em biênios, de forma que a cada dois anos o aluno passa por uma avaliação que define se ele passa ou não para o próximo ciclo. Há também os ciclos de aprendizagem e os de formação humana (VIEIRA, 2007).

Consideramos os ciclos uma política curricular que requer uma nova cultura escolar, uma nova postura do professor e de toda a escola diante do seu aluno, da prática pedagógica proposta e de tantas outras questões que perpassam o cotidiano escolar e que imprimem uma (re)construção de percurso, tornando-se, portanto, um dos principais desafios colocados ao nosso sistema de ensino há muito tempo. Essa nova cultura escolar pressupõe um educando como ser humano, que traz consigo uma história e experiências de vida significativas para o seu desenvolvimento. Refletindo sobre essas questões, Borborema (2008, p. 52-54) ressalta que:

Respeitar o educando é colocar na centralidade do processo educativo os tempos de vida. Os processos de construção e aprendizagem do conhecimento são históricos, temporais, sociais, e também culturais, por isso não se podem ignorar os processos culturais vivenciados pelos educandos, além da diversidade dessas trajetórias humanas [...] acreditamos que considerar a proposta educacional de ciclos como uma política curricular possibilita o entendimento de como o currículo tem sido considerado e utilizado como ponto de partida em busca de verdadeiras transformações na prática educacional.

Essa política curricular se pauta principalmente nas “temporalidades humanas e traz mudanças para a avaliação” (BORBOREMA, 2008, p. 47). Assim, a proposta de educação em ciclos é por nós concebida como uma proposta de currículo, visto que parte de uma “nova forma de compreender e praticar o currículo” (BORBOREMA, 2008, p. 50), ou seja, de uma nova concepção de currículo, mais ampliada e dinâmica.

De acordo com justificativas dessa política curricular, deparamos com proposições que se amparam na mudança da lógica seriada, excludente, classificatória e exclusivamente desarticuladora, para uma lógica mais inclusiva e democrática. A lógica temporal institucionalizada nos ciclos pressupõe uma organização dos tempos escolares diferente da instituída pela seriação. Parafraseando Arroyo (2004), Borborema (2008, p. 51) salienta que a lógica que organiza o sistema de seriação é “transmissiva” (tempos e espaços dos docentes e alunos se estruturam em torno dos conteúdos a serem transmitidos); possui um caráter “precedente” e “cumulativo” (um conteúdo precede o outro, etapas subseqüentes dos bimestres e séries, ritmos médios de aprendizagem), e trabalha com a “simultaneidade” (aprendizagem ao mesmo tempo dos conteúdos das disciplinas). Se o aluno não se “enquadra” dentro dessa lógica, automaticamente ele será reprovado e excluído.

Diante desse quadro, alguns alunos – e até mesmo professores – chegam a

apresentar resistências, de forma que eles não aceitam, muitas vezes inconscientemente, esse tipo de disposição e se rebelam. Não precisamos ir muito longe para encontrar exemplos de alunos e professores que se rebelam contra essa lógica. Lembrando que, praticamente, em nenhum momento se consideram essas questões quando se trata de resistências provocadas, principalmente, pelo aluno. Uma questão de ordem ampla e complexa é analisada num campo individual e no final o aluno é exclusivamente o culpado por tudo.

A concepção de currículo que muito se aproxima dessa lógica de seriação é a de um currículo “fragmentado, excludente, classificatório e homogeneizador” (BORBOREMA, 2008, p. 51). Segundo Arroyo (2004), a cultura escolar legitima condutas, currículos, avaliações, grades, séries, disciplinas, tornando o processo de exclusão, explicável e legítimo, tanto social como pedagogicamente. Dentro dessa lógica, dois fatores já mencionados interferem diretamente na cultura escolar: a organização do tempo escolar e a avaliação. Como afirma Borborema (2008, p. 54), a avaliação “se configura como um aspecto do currículo capaz de nortear as relações pedagógicas e todo o processo de ensino-aprendizagem”. Sabemos que a avaliação tradicional se apóia num processo de exclusão e ainda está muito presente no contexto escolar.

A avaliação na perspectiva dos ciclos comunga com um currículo inclusivo e emancipador, de forma que o aluno é um “sujeito portador de direitos e de saberes” (BORBOREMA, 2008, p. 55). Nesse aspecto, a proposta de ciclo tem em vista a avaliação diagnóstica e formativa. Ou seja, prevê os procedimentos pedagógicos necessários para superar as dificuldades encontradas no aluno, assim como trata o conhecimento como processo, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um. “Permite a flexibilização na administração dos conteúdos e na aprendizagem dos educandos” (CUNHA, 2003, p. 3).

Apple (2006) ressalta que a estrutura da maioria dos currículos centra-se em torno do consenso, não se verificando tentativas para se lidar com o conflito.

5.1.1 Ciclos de Formação Humana: a proposta da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista

Para Moreira (2000, p. 127), uma proposta pedagógica é um “caminho em cuja construção devem se envolver todos os sujeitos interessados no processo [...] é sempre

uma intenção, um projeto que adquire forma própria em cada escola e em cada sala de aula”. A nossa compreensão de proposta pedagógica se apóia nessa vertente.

De acordo com a Proposta Pedagógica intitulada Ciclo de Formação Humana (2007), a reorganização da escola em ciclos faz parte do Projeto Político-pedagógico da Secretaria de Educação de Vitória da Conquista (SMED). O referido documento defende uma educação de qualidade em prol das classes populares (2007, p. 14), esclarecendo que o ciclo apresenta uma profunda mudança na educação por parte dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e nesse aspecto as crianças serão consideradas como sujeitos socioculturais com “saberes e projetos de vida amplos ou restritos, conscientes ou não, mas sempre existentes” (2007, p.15). Nesse sentido propõe desenvolver atividades significativas e prazerosas durante o ano letivo como parte dos processos formadores, que “se caracterizam por oportunidades de aprender conceitos, desencadear atitudes de troca, cooperação e convivência e interações coletivas” (2007, p. 15).

Buscando apresentar uma visão do período da implantação do ciclo (1998 a 2008), assim como das alterações sofridas do regime de ciclo de aprendizagem para ciclo de formação humana, apresentaremos, um quadro, a seguir (2007, p. 15).

ANO

- | | |
|------|---|
| 1998 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implantação do 1º Ciclo de Aprendizagem (02 anos) em toda a Rede Municipal de Ensino (Zona Urbana e Rural), dando preferência à entrada do aluno aos 7 anos de idade. |
| 2001 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fóruns de debates sobre os princípios pedagógicos para uma escola organizada em Ciclos e Séries. ▪ Redimensionamento da proposta do Ciclo de Aprendizagem, ampliação do 1º Ciclo de Aprendizagem (03 anos) e Implantação do 2º Ciclo de Aprendizagem (02 anos), incluindo a entrada de crianças de 06 anos de idade no 1º Ciclo. |
| 2002 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implantação do 1º e 2º Ciclos de Aprendizagem em 10 escolas da Zona Urbana. |
| 2003 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implantação do 1º e 2º Ciclos de Aprendizagem em mais 10 unidades escolares da Zona Urbana, totalizando 20 escolas. |
| 2004 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implantação do 1º e 2º Ciclos de Aprendizagem em todas as escolas da |

Zona Urbana.

- 2005
 - Implantação do 3º Ciclo de Aprendizagem em duas escolas da Zona Urbana.
 - Seminários para discussão da implantação dos Ciclos de Formação Humana⁶¹, com professores, pais e alunos.
- 2006
 - Implantação do Ciclo I, II de Formação Humana (projeto-piloto).
- 2007
 - Implantação do Ciclo III de Formação Humana.
- 2008
 - Implantação do Ciclo III de Formação Humana.
- 2009⁶²
 - Implantação do Ciclo de Aprendizagem.

Ressaltamos que a adesão das escolas municipais de Vitória da Conquista à proposta dos ciclos foi feita em partes. A sua implantação em 1998 não contou com a aprovação da maioria dos professores, que se sentiam despreparados e inseguros para assumir esse trabalho. A nova proposta chegou a dividir a rede municipal em dois grupos: as escolas cicladas e as escolas em regime seriado⁶³. Com o tempo, as adesões foram se ampliando. A escola que aderisse à proposta de ciclo teria mais assistência material e pedagógica. A CMC aderiu à proposta parcialmente. Acompanharemos essas questões a partir de gráficos⁶⁴ que utilizaremos posteriormente.

A Proposta Pedagógica Ciclo de Formação Humana, que por hora analisamos, se efetiva nas escolas municipais de Vitória da Conquista, por meio da Resolução n. 009/2006 (publicada em 20 de dezembro de 2006), que dispõe sobre as diretrizes para a organização do ensino fundamental em ciclos de formação humana.

Dentre os muitos objetivos estabelecidos nos Ciclos de Formação Humana, sem

⁶¹ Os Ciclos de Aprendizagem e os de Formação Humana apresentam semelhanças e diferenças. As resoluções de ambas apontam as suas principais características. Nos Ciclos de Aprendizagem, “o conjunto de conteúdos que o estudante deverá atingir é estabelecido, vencida uma etapa o aluno passa para a outra, nesse caso a reprovação pode acontecer” (VIEIRA, 2007, p. 66). Nos ciclos de Formação Humana, “a democratização do saber segue o processo de desenvolvimento humano. O ensino fundamental passa por nove anos de escolaridade. Esse período é dividido em três ciclos de três anos cada” (VIEIRA, 2007, p. 66). Torna-se fundamental reconhecer as diferenças entre as propostas, visto que essa política foi incorporada por algumas administrações e partidos políticos. Ainda segundo Vieira (2007 p. 67), “principalmente o Partido dos Trabalhadores (PT)”.

⁶² A Resolução n. 002 / 2009 dispõe sobre a reorganização do ensino fundamental de nove anos em Ciclos de Aprendizagem. Essa informação está posta, apenas, a título de informação, visto que a nossa investigativa aconteceu no período correspondente ao segundo semestre do ano de 2008. http://www.pmvc.com.br/v1/images/editor/images/RESOLUCAO%20002_2009.pdf

⁶³ Essas informações partem de um trabalho apresentado pelos alunos do V semestre do Curso de Pedagogia da UESB e reorganizado pela professora Maria Iza Amorim Leite, de análise à proposta de implantação do ciclo em Vitória da Conquista,

⁶⁴ Esses gráficos encontram-se no PDE da Escola (2008, p. 1).

desconsiderar a relevância de todos eles, destacamos (2006, p. 67):

“Art. 2º - I. A instauração do processo de formação humana, colimando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania.”

A partir desse intento, o referido documento propõe rever o papel da escola que, assume novas dimensões e proporções, apresentando, portanto novos caminhos para a criança e para o adolescente dentro e fora da escola. Diante disso, compreendemos que as questões sociais (pobreza, desemprego, marginalidade e violência) fazem parte de uma realidade social um tanto complexa e serão consideradas no direcionamento dos estudos e nas interações sociais construídas pela comunidade escolar. Ressaltamos que essa compreensão e análise são feitas ao documento escrito. Entretanto, no cotidiano escolar as questões sociais são vistas num outro plano. Por exemplo: parte significativa dos professores diz: “eles são assim”, “não temos mais o que fazer”. Revelam a sua postura não só na relação que estabelece com o seu aluno, mas na relação que estabelece com o seu trabalho, com os pais, enfim com a escola.

“II – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.”

A esse respeito, os conteúdos devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, tendo em vista as vivências socioculturais dos alunos. Observamos que essa inter-relação é praticamente inexistente. Os professores nas suas falas revelam isso, e os alunos o confirmam em suas respostas.

No nosso diário de campo, a partir de uma conversa que tivemos com uma professora sobre a forma como ela distribui os conteúdos, assim ela se posicionou: “Eu desenvolvo um trabalho de forma interdisciplinar⁶⁵, como vocês viram, eu explico um assunto e a partir deles faço perguntas e considerações sobre geografia, história, ciências. O que der pra eu encaixar, eu vou encaixando”. Apesar da boa disposição da professora, sabemos que esse conceito, como tantos outros, é geralmente interpretado pelos professores de maneira parcial ou equivocada, firmando a prática num continuísmo.

O Art. 3º salienta que os Ciclos de Formação Humana organizar-se-ão pelo regime de progressão continuada, conforme Art. 32, parágrafo primeiro da Lei n. 9394/96: Entende-se por progressão continuada o regime que possibilita ao aluno avanços sem mecanismos de retenção no processo intraciclo. Percebemos que os

⁶⁵ “Um trabalho interdisciplinar do conhecimento pressupõe uma mudança de atitude, uma substituição de uma visão fragmentada do mundo por uma visão mais global” (MOREIRA, 1993, p. 50).

professores, em sua maioria, encontram-se perdidos ao lidar com essa situação.

Um dos critérios básicos da referida proposta (2007, p. 17) é a disposição das turmas pela idade dos alunos, como podemos verificar no quadro a seguir:

| Ciclo | Idades de formação | Faixa de desenvolvimento |
|--------------|---------------------------|---------------------------------|
| I | 06, 07 e 08 anos | Infância |
| II | 9,10 e 11/12 anos | Pré-adolescência |
| III | 12 13,14 /15 anos | Adolescência |

No campo da justificativa da organização curricular (2007, p. 33), pontuamos uma relevante questão para os nossos estudos: “[...] o currículo escolar precisa levar em conta o conhecimento acumulado ao longo da trajetória histórica dos grupos sociais, bem como o processo de transformação que o próprio conhecimento vem sofrendo”. Abordaremos esse item posteriormente, apesar de ele se fazer presente em algumas questões já discutidas.

Ainda segundo a proposta pedagógica em Ciclos de Formação Humana (2007, p. 13), no que refere à sua origem e implementação, realizamos o seguinte recorte: “essa proposta foi sendo construída, sistematizada e apresentada aos professores, diretores e coordenadores em reuniões e seminários. Nesses seminários, o coletivo pôde opinar, intervir e refletir...” Nenhum dos professores entrevistados chegou a apresentar seu ponto de vista dessa forma.

Acreditamos que toda proposta curricular precisa estabelecer conexões com o aperfeiçoamento dos professores e com o contexto sociocultural do aluno, senão, será entendida numa perspectiva hierárquica e os “novos currículos” na prática pouco exigentes.

5.1.2 A Proposta dos Ciclos de Formação na CMC

Para Candau (2002, p. 70), “uma proposta de educação que leve em conta a pluralidade de culturas, de valores, de tempos e de ritmos não deve se limitar apenas em

introduzir na prática educativa novos conteúdos e novos materiais didáticos”. Essa afirmativa de Candau se aproxima da reflexão que estamos desenvolvendo acerca da proposta em ciclos na CMC, partindo das observações que realizamos, das conversas com/entre os professores, assim como entrevistas com professores e gestores da escola.

Nos itens anteriores fizemos uma abordagem da concepção da educação em ciclos com o intento de compreendermos a relevância dessa proposta numa escola pública que recebe um contingente de alunos provenientes de um bairro periférico e que apresenta uma série de dificuldades de aprendizagem. Reconhecemos que a proposta aborda o aluno como um sujeito integral, considerando o seu contexto sociocultural, a sua história, as suas potencialidades, etc. No entanto, no contexto prático, as lacunas se fazem evidentes. É como se houvesse uma mudança apenas de nomenclatura, de série para ciclo, porque na verdade pouca coisa vem mudando. A prática do professor continua seguindo o mesmo ritual. Os conteúdos são os mesmos. A metodologia de trabalho é a mesma, as mudanças que ocorreram se limitaram ao processo avaliativo, mesmo assim não sabemos se vieram para melhorar. Vejamos por que: os professores deixaram de realizar as provas, assim muitos deles se sentem inseguros sem saber o que fazer.

Como vimos, a proposta em ciclos requer uma concepção de avaliação formativa, fugindo totalmente das restrições impostas pela avaliação tradicional. Em cada trimestre, semestre e ao final do ano letivo, os professores deverão preencher os pareceres⁶⁶ referentes a cada aluno com os resultados dos processos avaliativos. Nesse campo, por exemplo, muitos professores ficam perdidos e acabam fazendo cópias de registros, partindo de frases chavões ou deixando de registrar questões importantes para a vida escolar do aluno. Não estamos aqui transferindo para o professor uma questão bastante complexa.

Analisemos o relato ou os comentários feitos pelos professores referentes ao ciclo:

Mudou apenas o nome. Continuam os mesmos conteúdos, não mudou nada (Professor D).

Sinceramente eu não gosto de falar do ciclo, porque eu já discuti com várias pessoas, entendeu? Até hoje ninguém conseguiu sentar comigo pra me explicar o que é o ciclo. Eu estava fora da sala de aula, não

⁶⁶ Relatórios descritivos do desempenho do aluno nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagem e Artes, Ciências Naturais, Ciências Humanas, Ciências Exatas.

estava por dentro dessas mudanças [...] quando eu tive uma reunião com a coordenadora, ela me falou assim: “Você sabe que não pode reter nenhum aluno da sua turma, não é?” Perguntei pra ela: “Como assim?” E ela respondeu: “É porque na sua turma não pode, o ciclo trabalha dessa forma”. E aí perguntei: “Então quer dizer que no ano que vem os meus meninos, a minha turma todinha vai pra quarta série?” Ela respondeu que sim. Eu fiquei sem entender. Pedia a ela pra me explicar e, por mais que ela me explicasse, parece que eu estava com uma venda nos olhos, porque eu não compreendia (Professor L).

Como é que eu vou explicar pra o pai de um aluno que eu mandei ele pra quinta série, mas que ele não sabe ler? É muito complicado. Eu não concordo (Professor R).

Eu vejo o ciclo de formação humana, de forma desumana. Eu vejo o seguinte: meus alunos como cobaias, entendeu? E eu fico com os pés e as mãos atados, porque também não sei o que fazer. Assim, termino sendo cobaia também. Porque a gente não sabe o que fazer. A gente olha pra os quatro cantos e não vê saída, tampouco solução. Por mais que a gente trabalhe, trabalhe. Esse ano tirou o ciclo de formação e a gente vai poder reter o menino (Professor Z).

O ciclo foi implantado e não se preocupou com um currículo voltado exclusivamente para o ciclo. O material didático do ciclo não vai estar preso aos livros didáticos. O problema é que as escolas todo ano fazem uso desse recurso. O que tem como suporte para o professor trabalhar é o livro didático, que é o que chega através do MEC (Professor A).

O pessoal da Secretaria encaminhou as habilidades e competências referentes a cada ciclo, mas não houve uma discussão com os professores. Eles tinham várias vezes ido aos ACs, mas os ACs⁶⁷ eram para trabalhar temáticas diversas, coisas que o professor já tinha conhecimento. Na verdade, o que o professor estava sentindo dificuldade era com a sua atuação na sala de aula. Ou seja, era a prática, era compreender o ciclo e conciliá-lo com a realidade que ele tinha, articulando-o a todo o processo de mudança (Professor N).

A única coisa que a gente tem são as habilidades e competências que os professores só usam pra fazer os pareceres de cada aluno. Só usam aquelas falas, aquela linguagem, por exemplo: “Compreender não sei o quê, o aluno compreendeu de forma significativa...” Mas porque tem ali, mas, pra pegar e ver qual o conteúdo que ele vai trabalhar pra atingir aquele objetivo, não tem isso (Professor N).

Em cada uma das narrativas dos professores, encontramos indicadores que colocam em xeque a proposta de ciclo no contexto da escola, no instante em que esta demonstra um distanciamento entre avanços teóricos e avanços práticos. Essas

⁶⁷ Atividades Complementares, que possibilitam ao professor realizar coletivamente estudos, discussões e planejamento.

narrativas revelam insegurança do professor, revelam as lacunas deixadas na sua preparação para trabalhar com a proposta de ciclo, uma proposta que está ainda em processo de implantação, de forma que muitos professores se encontram alheios ou meio perdidos, especialmente quanto à avaliação, e mostram muita resistência.

A maior parte das mudanças preconizadas não chegou a ser implementada, pelo menos até o momento. É como se as questões se originassem da imediata redução dos elevados índices de reprovação. A qualidade da educação cairia, talvez, para um segundo plano. Vejamos um quadro construído no Plano de Desenvolvimento Educacional (2007):

- **Quadros que apresentam dados do desempenho acadêmico dos alunos da CMC no ano de 2007**

| INDICADORES | CICLO I E II | | |
|--------------------|--------------|----------|--------|
| | Ciclo I | Ciclo II | Geral |
| Taxa de Aprovação | 100% | 74,7% | 82,62% |
| Taxa de Reprovação | 0 % | 25,3% | 17,37% |
| Taxa de Abandono | 9,45% | 17,28% | 12,23% |

| INDICADORES | 5ª a 8ª | | | | |
|--------------------|---------|--------|--------|--------|--------|
| | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª | Geral |
| Taxa de Aprovação | 56,86% | 61,76% | 69,69% | 93,75% | 64,18% |
| Taxa de Reprovação | 43,14% | 38,24% | 36,31% | 6,25% | 39,06% |
| Taxa de Abandono | 18,32% | 16,66% | 5% | 10,52% | 15,35% |

Fazendo uma breve leitura dos quadros podemos perceber que:

- No ano de 2007 o ciclo estava atuante nos anos iniciais do ensino fundamental.
- Se somarmos a taxa de reprovação e de abandono dos alunos da 5ª série, chegaremos a mais de 60%. A turma da 6ª série não está tão distante. Essa questão nos leva aos questionamentos diversos que apontam para a qualidade da educação básica. A qualidade a que nos referimos reside, especialmente, no

campo social. E daí perguntamos: qual a finalidade de uma escola que exclui o seu aluno?

- A taxa de aprovação das crianças que se encontram no ciclo I é de 100%. Muito bom. Contudo, a maioria não adquiriu as chamadas competências e habilidades traçadas na proposta. As lacunas iniciais conduzem a uma “bola de neve”.
- A taxa de abandono no ciclo I e II ainda continua alta. Isso sem falar que o bolsa-escola⁶⁸ acaba “segurando forçosamente” o aluno na escola.

Na escola pesquisada, a história do fracasso e abandono escolar⁶⁹ é bastante marcante. As evidências se fazem presentes não somente nos registros, mas na própria dinâmica da escola. Essas evidências nos remetem às pesquisas realizadas por Bourdieu, que o levaram a pensar em um novo enfoque para a educação e afirmar que a instituição escolar desempenhava um papel central na reprodução das desigualdades sociais. O próprio sistema de ensino contribui para que a escola cumpra essa função puramente conservadora de “garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 14). Assim, a escola se dirige para o aluno portador de capital cultural. E, como afirmam Nogueira e Nogueira (2007, p. 38), “tratando formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiaria, de maneira dissimulada, quem por sua bagagem familiar já é privilegiado”. Para Bourdieu, aí estaria a origem da seletividade e classificação no sistema escolar. Ele vai além, ao observar que:

[...] as crianças das classes populares que não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças das classes médias, nem o capital cultural das classes superiores, refugiam-se numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas (BOURDIEU, 1999, p. 58).

Daí a origem da indisciplina, das resistências e da evasão permeando a cultura da escola.

⁶⁸ Segundo relato de alguns professores (especialmente o grupo da gestão), parte significativa de alunos comparece à escola para garantir a bolsa escola. Segundo a secretária da escola, os pais justificam as faltas dos filhos em primeiro lugar pela bolsa escola. No entanto, cabe dizer que tem crianças de famílias muito carentes também que não conseguiram receber a bolsa escola e freqüentam a escola normalmente.

⁶⁹ Não encontramos no Projeto Pedagógico da escola dados quantitativos que comprovem o alto índice de reprovação da escola. Quanto à evasão registra-se 35%. Encontramos no Projeto informações que apontam a urgência em se reverter o quadro de evasão e repetência da escola.

Acreditamos que o desempenho insatisfatório de parcela significativa dos alunos CMC esteja bastante associado à sua condição de pobreza, à sua qualidade de vida. Apesar de essa condição de pobreza estar atrelada ao capital cultural do aluno; ao nível instrucional dos seus pais; ao seu local de moradia, marcado por uma série de fragilidades sociais e que refletem na sua vida cotidiana; às expectativas que professores reservam para eles; às doenças de desnutrição e outras visíveis a olho nu, como verminose, problemas de pele e de dentição, anemia, etc. São questões que adentram a escola e que, portanto, não podem ser negadas e/ou ignoradas por ela, mas que fazem parte de uma organização político-econômica e social bastante complexa. Assim, enfatiza Sacristán (2000, p. 177), “[...] no final das contas, a escola por si só não pode suprir as diferenças sociais”.

5.2 O currículo em ação em muitos pontos da proposta: lacunas e omissões⁷⁰

Observamos que existe uma falta de sintonia entre a proposta de ciclos e a prática escolar. Ou seja, no currículo em ação muitos pontos da proposta em ciclo de formação humana não são levados em consideração. O que se percebe é a prevalência de uma visão linear dos conteúdos, fragmentados, sem problematização, apresentados como verdade absoluta, portanto inquestionáveis e tendenciosos, assim como professores, ainda, fora do foco. Parafrazeando Alves (1988), assim afirma Moreira (1993, p. 50):

As certezas andam de mãos dadas com as fogueiras. O que se deve querer, então, é um currículo e um professor que ajudem a desconstruir certezas [...] causa espanto que os currículos ainda se elaborem sem que se atente para a necessidade de articular os conteúdos de modo a facilitar ao aluno relacioná-los e integrá-los em um todo coerente.

Constata-se, porém, que, na escola pública de um modo geral, os saberes são, ainda, apresentados de modo estanque e fragmentados.

Outro elemento de grande preocupação é a desvalorização e relativização, quase que em sua totalidade, do conhecimento, delineando, portanto, um novo modo de organizar a prática e o currículo. Currículos esvaziados de conteúdos e de reflexão. Percebemos essa perda da relevância dos conteúdos no desempenho das atividades

⁷⁰ Nas nossas abordagens anteriores muito desse currículo em ação já se faz presente.

educativas, assim como uma falta de sentido e significado para os conteúdos trabalhados, desprovido de discussão e politização. O trabalho não está centrado nos livros didáticos, no entanto continua desprovido de maiores articulações.

Que a proposta, no seu processo de implantação, apresenta omissões e lacunas podemos perceber desde o momento inicial, quando começamos a realizar estudos acerca da proposta nas escolas de Vitória da Conquista como um todo. Contudo, é preciso que o professor, ao questionar a proposta de ciclos, apresente argumentos plausíveis para isso ou sugestões outras no desenvolvimento do seu trabalho.

Os dados apontam que parcela significativa dos professores possui uma concepção de currículo restrita ao quadro de matérias a serem ensinadas, o que restringe o seu olhar perante a sua prática pedagógica. Na fala do grupo da gestão (diretor, vice-diretora e coordenadora pedagógica) verificamos categorias que se aproximam de um conceito de currículo numa linha mais progressista. Na prática eles *pretendem* desenvolver muitos projetos, gerados, especialmente, após o PDE. E construídos coletivamente.

Os professores precisam compreender a proposta curricular em seu potencial. Potencial esse não somente da proposta em ciclos de formação humana, mas também do professor. Para isso, necessário se faz que ele reconheça a importância de se estudar a proposta e de envolvê-la num projeto maior que passa pelo campo contra-hegemônico. Acreditamos que as possibilidades de implementação da referida proposta não dependem somente da injeção de recursos, mas principalmente de uma formação do professor, e que essa formação passa pela filosofia, antropologia, sociologia e por tantos outros campos, pois não adianta apenas ler a proposta e falar que ela é boa ou ruim; fundamental se faz conhecer a filosofia e crenças que embasam a política curricular e, a partir daí, direcionar a prática pedagógica.

Na atual organização em ciclo⁷¹ são nítidas as dificuldades dos professores, gerando muitas vezes estranhamento e rejeição. Essas questões apontam para o direcionamento de um currículo que acaba fugindo das reais necessidades e interesses dos alunos. Um currículo que se ancora, como já falamos, no “aluno ideal”, ignorando totalmente o “aluno real”, um currículo que por si só exclui certos alunos, ao demandar o mesmo de todos, quando apenas alguns podem atender às suas requisições.

⁷¹ Estamos nos referindo ao período em que realizamos o estudo investigativo no interior da escola, portanto, ao segundo semestre de 2008, haja vista que, em 2009, a nova administração está realizando algumas mudanças, como já mencionamos.

Em toda essa trajetória que realizamos, observamos que existem iniciativas da coordenação e de alguns professores em busca de organizar um planejamento de modo mais articulado com a proposta. No entanto, o que se verifica na sala de aula é a persistência da seriação na condução das práticas pedagógicas, a presença de relações permeadas pelo autoritarismo em alguns momentos e pelo *laissez faire* em outros, de forma que a mesclagem se faz presente, ora autoritarismo (na organização dos conteúdos, na busca da participação dos alunos, por exemplo), ora “deixai fazer, deixai passar” (ignorar questões de grande relevância no trato com o aluno, na sua construção do conhecimento, no seu ritmo de aprendizagem, etc.).

Questões de violência e sexualidade, dentre outras, perpassam a escola e não são discutidas. Às vezes, um ou outro professor tenta discutir, mas superficialmente. Em quase todos os momentos essas questões rondam a sala de aula, rondam o recreio, enfim, se fazem presentes nas relações engendradas na escola, mas são, na maior parte das vezes, deixadas de lado, entram para um quadro normal, o “nessa escola é assim mesmo”. A tinta que se usa para “pintar” a escola não é tão boa. E é fabricada, em grande parte, no seu interior. Não podemos ignorar a íntima relação que existe entre formação docente, cultura escolar e procedimentos, tratamentos e expectativas dispensados aos alunos. Mais ainda: não podemos ignorar o aluno concreto.

Sabemos que os baixos salários do professor, conciliados com a situação de pobreza em que muitos vivem, conduzem-nos a uma maratona de trabalho, a um desdobramento de carga horária. Isso tudo impossibilita os encontros para discussões viáveis sobre o desenvolvimento das suas atividades, não garantem ao professor a constituição de tempo de estudo para atualização ou busca de soluções aos problemas enfrentados no cotidiano escolar, principalmente quanto ao trabalho heterogêneo, que valorize e respeite as diferenças. Tudo isso, favorece a própria alienação do professor frente ao seu papel social.

5.3 O Projeto Pedagógico da Escola: atenção dada às questões sociais

A nossa concepção de Projeto Pedagógico já foi traçada anteriormente e avança para a compreensão de que esse documento atua como um instrumento de concretização do currículo, sujeito aos movimentos e às dinâmicas da realidade escolar. Ou seja, “um projeto precisa sempre ver o instituinte para, a partir dele, instituir outra coisa” (GADOTTI, 2000, p. 34).

Segundo a coordenadora da CMC, no processo de construção do Projeto Pedagógico da Escola, a comunidade escolar participou de forma muito tímida. A participação dos alunos foi mais consistente, porém, a dos professores e pais não foi constante. Acreditamos que, quando todos participam da construção de um texto, seja o Projeto Pedagógico, seja um Projeto Temático,⁷² seja qualquer outro texto, ele se transforma numa obra que pertence a todos. Daí a riqueza e importância do trabalho coletivo, pouco presente no trabalho da escola investigada e muito enfatizado na fala do grupo da gestão.

Nesse aspecto a coordenadora enfatiza que, com a construção do PDE, o referido Projeto Pedagógico será reformulado, tendo em vista que os dados coletados no PDE possibilitarão uma nova abordagem em vários aspectos, da gestão à estrutura física.

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico da Escola, um dos objetivos chama a nossa atenção, por estar permeando as discussões tecidas até agora, que seria: “Integrar a escola com a comunidade por meio de reuniões, confraternizações, palestras e projetos temáticos a serem desenvolvidos com os alunos”. Acreditamos que se faz necessário criar mecanismos e dispositivos de ressignificação que persigam essa problemática tão desafiadora, pois, de acordo com o estudo que vínhamos realizando, essa questão está precisando ser revista, assim como a escola. “A escola como um todo precisa mudar muuuito, ela precisa ser humanizada” (Professor A). A comunidade precisa se encontrar com a escola e dialogar⁷³ com ela e vice-versa. Isso ainda não aconteceu. Mas é uma das metas do PDE/2009.

Conforme consta no Projeto, a escola CMC reconhece que a evasão, a violência, a marginalidade e os baixos índices de aprendizagem são fatores que agem fortemente na cultura da escola. No entanto, apesar de conhecedora de toda essa problemática, a escola, no seu cotidiano, nas propostas de trabalho que desenvolve, atinge bem pouco os objetivos de intervenção propostos.

O projeto em todo o seu percurso da introdução à abordagem final faz referência aos problemas sociais que circundam a escola, de maneira que, no documento, essas questões são significativamente abordadas. No currículo escolar cotidiano criam-se, muitas vezes, zonas de discriminação e de “normalidades”.

⁷² Projetos Temáticos são aqueles projetos didáticos que serão desenvolvidos com o aluno na sala de aula. A participação do professor nessa construção é fundamental, senão o projeto, por mais rico que seja no papel, pouco sentido terá no campo prático. É um trabalho que persegue aquela lógica “eu finjo que trabalho” e o meu aluno “finge que aprende”.

⁷³ Estamos considerando a palavra “diálogo” em toda a sua essência.

Ressaltamos também que, à medida que relacionamos os objetivos gerais do projeto, priorizando a melhoria da qualidade do ensino, a garantia da aprendizagem efetiva do aluno, privilegiando os conteúdos que dão ênfase à compreensão e à crítica da realidade (dando aos alunos a oportunidade de internalizá-los como instrumentos de reflexão e mudança de suas próprias vidas), encontramos indicadores de precariedade na perseguição desses objetivos.

O próprio texto de Projeto Pedagógico, assim como o texto do Plano de Desenvolvimento Educacional, revelam uma preocupação com a melhoria da qualidade do ensino, com o distanciamento da comunidade, assim como com a superação do caráter fragmentado do currículo.

COMO CONCLUSÃO

Por tudo que foi dito, por toda a trajetória percorrida e reflexões que realizamos no decorrer dos nossos estudos, reconhecemos que o currículo é um ponto central de referência na melhoria da qualidade da educação. “O currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 30).

Nesse sentido, considerando que a análise do currículo é “uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização” (SACRISTÁN, 2000, p. 17), ou seja, que é por meio do currículo que se realizam basicamente as funções da escola como instituição, ressaltamos a relevância de se discutir e rever o papel social da escola no contexto atual, tendo em vista que ela enfrenta um processo de socialização com demandas diferenciadas e contraditórias (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Expandindo o nosso olhar para fora das paredes da escola, nos deparamos com uma sociedade que favorece mais determinados “coletivos sociais” do que outros. “Nessa ‘realidade construída’, os atores e atrizes são desenhados seletivamente, de tal forma que as minorias e grupos sociais sem poder acabam sempre levando a pior parte” (SANTOMÉ, 1997, p. 12).

Dentro dessa agenda, podemos nos reportar a Bourdieu, por meio de Goodson, quando destaca que “o capital cultural e o capital simbólico representam, de fato, aqueles aspectos de interesses dos grupos dominantes que podem ser considerados e credenciados como uma aprendizagem de sucesso” (BOURDIEU, 2000, apud GOODSON, 2007, p. 248). Os alunos com capital social e cultural, que compactuam com os interesses da escola padrão movimentam-se facilmente no interior das elites sociais e são favorecidos no quadro da educação escolar. Aqueles alunos que são provenientes das camadas populares e que, em sua maioria, não possuem esse capital cultural valorizado pela escola, passam, muitas vezes, pelo processo de exclusão e fracasso escolar.

Expandindo o nosso olhar para as quatro paredes da sala de aula e da escola investigada, nos deparamos com um contexto marcado por grandes problemas sociais,

por uma história de fracasso e evasão escolar, pelo despreparo do professor em lidar com o aluno concreto, e até mesmo, em algumas situações, pela negação do conhecimento escolar. Conhecimento esse que, para Young (2007), deve ser “conhecimento poderoso”. “Refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294). Conhecimento hoje cada vez mais importante para todo e qualquer aluno, conhecimento imperativo na luta por uma vida mais digna.

Dessa forma, construir um currículo que esteja articulado com o contexto sociocultural do aluno, que leve em conta o conhecimento que eles trazem para a escola, é um grande desafio, devido, especialmente, pela dificuldade encontrada de se traçarem propostas e caminhos de ensino e aprendizagem significativos para esse aluno, de forma que as práticas escolares, na maioria das vezes, estão distantes das práticas sociais das crianças, são descontextualizadas, fragmentadas, reproduzindo velhas “pautas pedagógicas”, como os próprios professores reconhecem. Vejamos a fala de um deles: “A escola tem um currículo desarticulado da vida dos alunos [...] o que acontece é que, muitas vezes, quando esse aluno chega na escola, ele não consegue relacionar o seu mundo ao da escola [...] é como se tivesse dando um grito ao vento” (Professor N).

As relações sociais estabelecidas, especialmente quando falamos do professor e do aluno, do professor e dos pais, da escola e da comunidade, são relações, geralmente, desprovidas de diálogo, companheirismo e parceria.

Em muito pouco, os alunos são estimulados a pensar, a refletir. Observamos nitidamente a carência de ações coletivas mais amplas, que coadunem com os seus interesses e necessidades. As questões sociais que perpassam a vida do aluno e que adentram a escola, a exemplo da violência, não são compreendidas a partir da sua abrangência, mas apresentadas de maneira superficial e até mesmo naturalizada.

Sabemos que os grandes problemas da escola não estão centrados somente nela, que resultam de mecanismos que estão também fora dela, resultam de tensões e conflitos de interesses na sociedade mais ampla. As práticas curriculares que se desenvolvem no cotidiano escolar resultam não somente do Currículo em Ação, mas também do currículo prescrito. Importa reiterar que, para se realizar qualquer mudança na escola, o currículo torna-se o alvo maior. Através de suas práticas e ênfases, a escola proporciona formas de o aluno ver, pensar e compreender a sua realidade, exercendo conseqüentemente, um forte papel na formação desse cidadão. Importa reiterar que todas essas questões apontadas passam pela forma como o professor se relaciona com o

seu aluno, com o seu trabalho e sua vida. O trabalho coletivo na escola, a participação ativa e atuante do professor são fundamentais numa dinâmica que propõe olhar para o aluno considerando a diversidade cultural, considerando a sua história e a sua realidade de vida. “A escola fica fechada com o corporativismo de grande parte dos professores, não tem um trabalho coletivo, não tem um currículo voltado para a realidade do aluno [...] eu fico preocupada com muitas ações na escola” (Professor A).

Adentrando pela formação do professor, assim se posiciona Santomé:

Urge recuperar para a função docente a concepção gramsciana de intelectual [...] intelectuais contra-hegemônicos, pessoas que manifestam um maior compromisso com as classes e grupos mais desfavorecidos e cooperam na detecção de práticas, metodologias e discursos que funcionam tratando de facilitar e justificar sua dominação e opressão. São também aqueles que contribuem para conformar práticas libertadoras, a serviço dos coletivos sociais explorados e marginalizados, estimulando entre estes a análise de seus atuais modos e condições de vida e provocando uma tomada de consciência capaz de permitir que elaborem e coloquem em ação respostas para fazer frente à subjugação (SANTOMÉ, 1997, p. 6).

Perante o texto de Santomé, podemos dizer que falar sobre a educação, procurar intervir na educação, significa considerar dimensões da justiça social. Aponta-se para a necessidade da inclusão de propostas a favor da escola pública de qualidade social e não qualidade de mercado. Uma escola mais humana, que valorize os seus atores sociais, sejam eles os alunos, os professores, os funcionários, os componentes da gestão, os pais. “Muitos profissionais da escola não vêem a sua função como uma coisa importante; às vezes, passam pela escola, mas não deixam a escola passar por eles [...] eu tinha uma visão muito limitada, mudei muito, hoje comecei a enxergar a educação sob diversas óticas” (Professor Z).

Ficam evidentes, portanto, diante das abordagens feitas, a importância do papel da escola, do currículo e do professor no contexto escolar, assim como os limites, possibilidades e desafios entre o que se vive na escola e o que se vive na comunidade.

Desprovida de qualquer romantismo, mas com espírito de luta, nos inspiramos em Freire (1991, p. 126) quando diz que: “uma das tarefas políticas que devemos assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis”. Muito disso se resume no compromisso e na luta.

REFERÊNCIAS

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

ANAYA, Viviani; TEIXEIRA, Célia Regina. **A Sociedade Contemporânea e a Flexibilidade Curricular das Escolas Plural e Kanamari: os estudos culturais e sua importância no currículo oficial**. São Paulo: Revista E. Curriculum, v. 2, nº 2, junho de 2007.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

APPLE, Michael W; BEANE, James. **Escolas Democráticas**, São Paulo, Cortez: 2001

ARROYO Miguel G. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre Currículo**. Versão Preliminar. Brasília, 2006.

_____. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Educação e Sociedade, n.68, São Paulo, dez/1999.

_____. **Currículo, inovações curriculares e formação dos educadores**. In: Palestra na Faculdade de Educação da UFF, Niterói, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1999.

BERTICELLI, I. A. **Currículo: tendências e filosofia**. In: COSTA, M. V. (org.) O currículo nos limiões do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBOREMA, Carline D. L. **Ciclos como Política Curricular**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ – Julho/2008.

BORDAS, Merion Campos. **Que currículo assegura uma educação básicas para todos?** In: Anais – Plano Nacional de Educação Para Todos. Brasília / MEC / SEF, 1994.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília: MEC/SEF.

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUFFA, Ester. O público e o privado como categoria de análise da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina; SILVA, Tânia Maria T. da (orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDRB; UNISAL, 2005.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: CANDAU, V. M. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio B. **Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. RJ, nº 23, maio/jun./jul./ago., 2003.

CANDAU, Vera. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: ____ (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. O Significado de Raízes do Brasil. In: HOLANDA, Sérgio B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CEREZER, Osvaldo M. **Resenha do livro documentos de identidade**. Revista Aulas, nº 3 / 2007.

CORSI, Adriana Maria. **Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade**. São Paulo, S. P.: 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política Cultural. In: **O currículo nos limiares contemporâneos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COUTINHO, José Maria. **Por uma educação multicultural: uma alternativa de cidadania para o século XXI**. Revista da FACEBA, Salvador, nº 8, jul/dez 1997.

CUNHA, Emanuel Ribeiro. **Uma discussão sobre a viabilidade dos ciclos de formação**. Escola Cabana Belém, ano 4, nº 1, set./2003.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DORNELAS, Evellyn P. Reis; RIBEIRO, Henrique M. Franco. **Currículo x Camadas Populares: Uma abordagem sobre como as diferenças existentes entre as classes são contempladas no Currículo Oficial – Revista Eletrônica. Trabalho e Educação em Perspectiva**, nº 02, 19??.

DUBET, Francois. **A Escola e a Exclusão**. Cadernos de Pesquisa, nº 19. Julho/2003.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação Popular:** desafio à democratização da escola pública. Campinas: Cad. Cedes, vol. 27, jan./abr., 2007.

_____. **Sala de Aula – dos lugares fixos aos entre lugares fluidos.** Revista Portuguesa de Educação, 2006. 19(2).

_____. **Escolas que somem, reflexões sobre escola pública e educação popular.** Florianópolis: Revista Perspectiva, v. 22, nº 1, jan./jun., 2004.

FAUNDEZ, Antônio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, jan./abr., 2007.

FLORES, C. Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile. In: RIBEIRO, L.C. de Q. ; KAZTMAN, R. **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina.** Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideú, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artemed, 1993.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

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

GADOTTI, M. O Projeto Político-Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: GADOTTI, Moacir et al. **Perspectivas Atuais da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio F. Barbosa (orgs.). **Currículo na Contemporaneidade:** incertezas e desafios: São Paulo: Editora Cortez, 2006.

GEERTZ. **Nova luz sobre a antropologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GERALDI, Corinta M. G. **Currículo em Ação:** buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In. Pró Posições, vol. 5, nº 3, 1994.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Educação e Sociedade:** Perspectivas de Análise na Sociologia – Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia, 2005.

GOODSON, Ivor. **Currículo:** Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Currículo, narrativa e o futuro social.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

HAJE, Salomão Antônio Mufarrej. **Qual a escola que interessa às camadas populares?** Estudo de uma experiência no bairro do Bengui, em Belém-PA. Brasília: Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, v. 73, nº 175, set./dez., 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: abr. 2007.

KRUG, Andréa; AZEVEDO, José Clóvis de. Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo? In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **Século XXI – qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 2000.

LOPES, José de Souza M.; SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA; A. F. **Currículo: questões atuais.** Campinas-SP: Papirus, 1997.

LÓPEZ, Nestor. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: RIBEIRO. L. C. Q.; KAZTMAN, R. **A cidade contra e escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina.** Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideú, Uruguai, 2008.

LOURO, G. L. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero.** In: COSTA, M. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Política, Cultura e Poder.** Currículo sem fronteiras, v.6, n.2, jul/dez 2006.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia da Pesquisa Qualitativa.** Educação e Pesquisa, v. 30, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007.

MONFREDINI, Ivanise. **Resenha do livro os educadores e o cotidiano escolar,** de autoria de Jair Militão da Silva. EcoS. Ver. Científica, UNINOVE. São Paulo, v. 2, nº 2, dez/2000.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectiva.** Brasília: Revista em Aberto, ano 12, nº 58, abr./jun., 1993.

_____. **Currículo: espaço de produção de identidades.** Revista de Educação – Presente! Ano XIV, nº 52, mar./maio, 2006.

_____. **Reflexões sobre o currículo a partir da leitura de um livro para crianças.** Química Nova na Escola. Nº 09, maio/1999;.

_____. **O campo do currículo no Brasil: os anos noventa.** In: CANDAU, V. M. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Sociologia do Currículo:** origens, desenvolvimento e contribuições. Brasília: Em Aberto, ano 9, nº 46, abr./jun., 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre Currículo.** Versão Preliminar. Brasília, 2006.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da S. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo, políticas e práticas.** Campinas, SP: Papyrus, 1999.

_____. **Ênfases e Omissões no Currículo.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. **O Campo do Currículo no Brasil:** os anos 90. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, nº 1, jan./jun., 2001.

_____. **A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas.** Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 45, jun./2007.

MURTA, Marinez. **O projeto pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização.** Educ. Tecnologia, Belo Horizonte, v. 9. Nº 1, jan./jun., 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70:** o nascimento do paradigma da reprodução. *Revista Em aberto*, Brasília, ano 9, nº 46, abr./jun., 1990.

_____. **A relação família-escola na contemporaneidade:** fenômeno social/interrogações sociológicas. *Anál. Social*, out. 2005, nº 176.

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

_____. O Currículo Escolar. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 7, nº 2, jul./dez., 2007.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 8, nº 24, maio/agosto, 2008.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana:** enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, Conhecimento e suas Representações.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PERALVA, Angelina; SPOSITO, Marília Pontes. **Quando o sociólogo quer saber o**

que é ser professor. Entrevista com François Dubet – Revista Brasileira de Educação, RJ: maio/jun./jul./ago. – nº 05, 1997.

PEREZ GÓMEZ, Angel I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.** Porto Alegre. Artmed, 2001.

_____. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre, Artmed, 1998.

RETAMOSO, A. ; KATZMAN, R. A prendendo juntos. Desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana. In: RIBEIRO, L.C. de Q. ; KATZMAN, R. **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina.** Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, 2008.

RIBEIRO, L.C. de Q. ; KATZMAN, R. **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina.** Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, 2008.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, J.; ROCHKWELL, E. (orgs.). **Pesquisa Participante.** São Paulo: Editora Cortez / Autores Associados, 1989.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. M. e outros. **Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999..

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMES, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO, Maria das M. F.; MARIN, Alda J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, set/dez 2004.

SANTOMÉ, J. T. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In.: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação. Nº 4, jan./fev./mar./abr., 1997.

SANTOS, Lucíola Licínio. **Currículo em tempos difíceis.** Belo Horizonte: Educação

em Revista, v. 45, jun./2007.

SARAVI. Segregação urbana, sociabilidade e escola na cidade do México: a coexistência de mundos isolados. In: RIBEIRO. L. C. Q.; KAZTMAN, R. **A cidade contra e escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideú, Uruguai, 2008.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. **Curriculum: Uma Abordagem Conceitual e Histórica**. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Letras e Artes, Ponta Grossa, 11, jun./2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, maio/1990.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **A Teoria do Currículo. Uma Introdução Crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **O olhar que não quer ver: histórias da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **A observação no cotidiano escolar**. In: ZAGO, N., CARVALHO, M.P. de VILELA, R.A.T. (orgs.) Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Os desafios do ensinar e aprender em um tempo de pluralidade cultural**. Projeto de Pesquisa, Faculdade de Educação/ UERJ, 200??.

TORRES, Haroldo; FERREIRA, Maria Paula; GOMES, Sandra. Educação e segregação social: explorando o efeito das relações de vizinhança. In: MAQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo (orgs.). **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Ione Ribeiro. **O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 8, nº 1, jan./jun., 2008.

VIEIRA, Claudete Bonfanti. **A “dialogicidade” na proposta curricular de escolas organizadas em ciclos de formação** – Dissertação de Mestrado – UNESC – Criciúma (SC), 2007.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Campinas: Educação e sociedade. vol. 28, nº 101, set./dez., 2007.

_____. Conhecimento e Controle. Campinas: Papirus, 1971.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita Amélia (orgs.). **Itinerários de Pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. **Currículo em Tempos Plurais: uma experiência no ensino médio.** UNICAMP [dissertação], São Paulo: 2005.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)