



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Zacarias Marinho

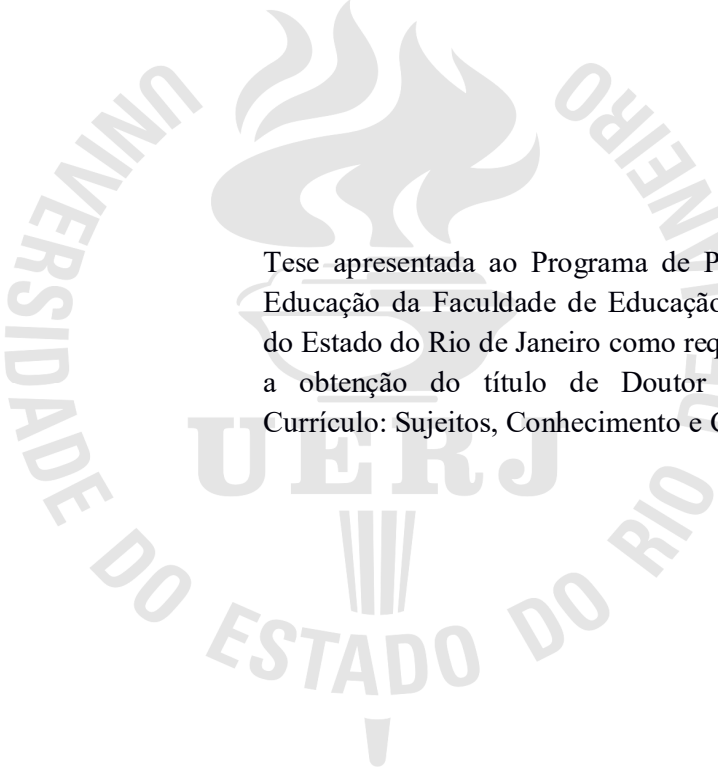
**A Política de Programas/Projetos e a Construção do Currículo numa Escola
de Comunidade Rural**

Rio de Janeiro

2017

Zacarias Marinho

**A Política de Programas/Projetos e a Construção do Currículo numa Escola de
Comunidade Rural**



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação - Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M338 Marinho, Zacarias.
A Política de Programas/Projetos e a Construção do Currículo numa Escola de Comunidade Rural / Zacarias Marinho. – 2017.
193 f.

Orientadora: Maria de Lourdes Rangel Tura.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação e Estado – Teses. 2. Currículos – Teses. 3. Educação rural – Teses. I. Tura, Maria de Lourdes Rangel. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Nutrição. III. Título.

es CDU 37(813.2)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Zacarias Marinho

**A Política de Programas/Projetos e a Construção do Currículo numa Escola de
Comunidade Rural**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação - Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

Data da defesa 30 de janeiro 2017

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra Maria de Lourdes Rangel Tura (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPEd /UERJ

Prof.^a Dra. Maria Antonia Teixeira da Costa
Programa de Pós-Graduação em Educação / UERN

Prof.^a Dra Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Programa de Pós-graduação em Educação/UFRJ

Prof.^a Dra Talita Vidal Pereira
Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação
FEBF/UERJ

Prof.^a Dra Rita de Cássia Prazeres Frangella
Programa de Pós-Graduação em Educação/PROPEd/UERJ

Rio de Janeiro

2017

AGRADECIMENTOS

Às instituições Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), pelo convênio que possibilitou o DINTER UERN/UERJ.

Às pessoas que ajudaram com contribuições específicas para determinadas partes da tese: Iara Marinho, Olga Marinho, Marluce Dantas, Fátima Lima, Socorro Oliveira.

Aos colegas do Departamento de Educação que dividiram trabalhos para viabilizar o afastamento total de um semestre, para cursar as disciplinas e o apoio para a liberação parcial na continuidade do curso.

Aos companheiros(as) de Dinter, Sara Raphaela, Cláudia, Marcia, Mayra, Meyre, Aparecida, Canindé, Francisca, Ghisleny e Reilta, pela soma de esforços para a realização dessa jornada.

Agradecimento especial à Sara e à Micheline Bezerra, pela acolhida no Rio de Janeiro.

Agradeço a todos e a todas da escola campo de pesquisa. Especialmente, à diretora, ao vice-diretor, e aos que fazem o turno vespertino: coordenadora pedagógica, aos professores e professoras, funcionários e funcionárias da secretaria e do apoio, aos alunos e alunas, aos seus familiares e ao motorista do transporte escolar. Ao parceiro artístico da escola no Programa Mais Cultura nas Escolas e à monitora do Programa Mais Educação, pelas entrevistas.

Às colegas Talita Pereira e Marize Peixoto, em nome das quais agradeço a todos os demais membros do Grupo de Estudos da professora Lourdes Tura, pelas contribuições dadas nos encontros que se deram ao longo da minha estada na Uerj.

Aos irmãos africanos, Argentina Lopes e José Cossa, pelo companheirismo demonstrado.

Aos/às funcionários(as) e bolsistas do Proped, pelo apoio sempre que necessário.

Às professoras, Lourdes Tura, Alice Casimiro, Rita Frangella, Raquel Goulart e Elizabeth Macedo, pelo conhecimento que adquiri em suas aulas e pelas observações feitas durante minhas intervenções nos debates de suas respectivas disciplinas.

Às professoras, Talita Pereira e Ana Monteiro, pelas relevantes contribuições no exame de qualificação.

Agradecimento especial à MARIA DE LOURDES RANGEL TURA, pelos encaminhamentos dados ao meu doutorado, os quais foram os mais profícuos para eu superar limitações da formação anterior, fazendo-me percorrer outros caminhos teórico-

metodológicos, mais pertinentes a minha pesquisa e pela afetividade em lidar com todos os orientandos e orientandas.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, ALZIRA GOMES DA SILVA, que em meio a uma situação de dificuldades, manteve-se irredutível em me fazer estudar desde criança, fazendo-me o único de cinco filho(as) a alcançar o nível superior. Ela que em meio ao meu processo de doutoramento, foi acometida com o mal de alzheimer, não podendo desfrutar do prazer do significado da conclusão desse trabalho.

Ao meu pai, FRANCISCO XAVIER MARINHO, que sempre se orgulha em me apresentar como **o professor**, quando encontra algum amigo da sua terra natal Porta Alegre-RN.

Às minhas filhas, FRANCISCA OLGA MARINHO e IARA FERNANDA MARINHO, orgulhos da minha vida e duas grandes razões para eu continuar me dedicando aos estudos.

À minha esposa, MARIA DE FÁTIMA MARINHO, pela paciência com os afastamentos constantes em todo esse período de doutorado e a compreensão do que significava para mim o cumprimento desse desafio.

A JOCELYN AVELINO DE LIMA (*In memorian*), homem rural, que viveu do campo e para o campo, de uma sabedoria tecida na relação com as pessoas do campo.

Enunciamos problemas e temos que tomar decisões em relação a eles. Temos que tomar decisões entre posições que remetem a uma pluralidade de razões, não havendo um fundamento para decidir entre uma ou outra. Mas ainda assim decidimos.

Alice Lopes, 2014 – in: Revista Educação

RESUMO

MARINHO, Zacarias. **A Política de Programas/Projetos e a Construção do Currículo numa Escola de Comunidade Rural**. 2017. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta pesquisa analisa o processo de recontextualização por hibridismo de programas/projetos curriculares vivenciados numa escola de comunidade rural no município de Mossoró-RN. A escola promoveu uma recontextualização por hibridismo desses programas/projetos, que caminhou ao lado de uma cultura da performatividade e das políticas de responsabilização presentes na educação municipal. Optei por uma investigação de cunho etnográfico. A pesquisa está fundamentada, ainda, nos conceitos de recontextualização por hibridismo, de acordo com Lopes (2004; 2005; 2005a) e no conceito de performatividade, de acordo com Ball (2005, 2002). Para viabilizar a investigação fiz uso da observação participante, do registro em diário de campo, da análise de documentos, da aplicação de questionários, de entrevistas semiestruturadas e abertas. Nessa perspectiva, procuro inserir este trabalho no campo dos estudos culturais, considerando a construção de sentidos pelos sujeitos como central para a compreensão de como se dá a recontextualização de programas/projetos curriculares. A partir dessas reflexões, aponto algumas conclusões, provisórias e contingentes, indicando que, nos processos de produção do currículo escolar na escola que foi *lócus* da pesquisa, observei a ação docente na construção de programas/projetos curriculares, no entanto estes não deixam de impactar a construção do currículo, uma vez que contribuem para mudanças de comportamento e ações.

Palavras-chave: Currículo. Política de Currículo. Recontextualização por hibridismo. Performatividade.

ABSTRACT

MARINHO, Zacarias. **The politics of Programs/Projects and the Construction of a Curriculum in a Rural Community School**. 2017. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This research analyzes the recontextualization process through hybridism in the curricular programs/projects experienced in a rural community school in the city of Mossoró-RN. The school provided a recontextualization through hybridism of these programs/projects, that conducted us to provide a performativity culture and a responsibility politics in municipal education. I have opted for an ethnographical research, a kind of investigation whose concepts of recontextualization through hybridism are assumed, according to Lopes (2004); 2005; 2005a) and the concept of performativity, according to Ball (2005; 2002). In order to accomplish the investigation, I have carried out some participant observations, diary registration, papers analysis, questionnaire application, and opened and semi-structured interviews. In this perspective, we have inserted this thesis in the cultural studies field, considering meaning construction by subject as central for the comprehension of curriculum programs/projects recontextualization. Based on those reflections, I have proposed some provisory and contingent conclusions to indicate that in the processes of school curriculum production in which the research was performed, I have observed teaching action in the construction of curriculum programs/projects, at the same time that they impact the curriculum, contributing for changes in behaviors and actions.

Keywords: Curriculum. Curriculum Politics. Recontextualization Through Hybridism. Performativity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação da participação dos(as) professores(as) nos programas/projetos – ano 2014.....	44
Quadro 2 - Turmas e número de alunos(as) mais indicados pelos(as) professores(as).	45
Quadro 3 - Programas/projetos presentes na escola em 2014	73
Quadro 4 - Macrocampos do PME/2014 - atividades escolas urbanas	81
Quadro 5 - Macrocampos do PME/2014 - atividades escolas do campo.....	82
Quadro 6 - Eixos temáticos e respectivos objetos dos planos de ação.....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação da visão estadocêntrica das políticas.	37
Figura 2 - Contextos do processo de formulação de uma política (Contexts of policy making).	38
Figura 3 - Prêmio Escola de Qualidade	56
Figura 4 - Espaços de socialização entre meninos e meninas.	58
Figura 5 - Banner comercial da Editora IMEPH	101
Figura 6 - Banner comercial da Editora Aymará.....	102
Figura 7 - A escola vai às ruas – projeto contra a exploração sexual de crianças e adolescentes.....	138
Figura 8 - Capoeira: atividade do Programa Mais Educação no contraturno.	139
Figura 9 - Atividade usando material do Programa Nas Ondas da Leitura: apresentação para as famílias.	143
Figura 10 - Lançamento do Programa Nas Ondas da Leitura em 11.06.2014.	160

LISTA DE SIGLAS

AEE –	Atendimento Educacional Especializado
AGB –	Associação Brasileira de Geografia
ANEL –	Assembleia Nacional dos Estudantes Livres
BM –	Banco Mundial
BNCC –	Base Nacional Curricular Comum
CENPEC –	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEU –	Centros Educacionais Unificados
CF –	Constituição Federal
CIEP –	Centros Integrados de Educação Pública
CME –	Conselho Municipal de Educação
COR –	Campo Oficial de Recontextualização
CPC –	Centros de Cultura Popular
CRP –	Campo de Recontextualização Pedagógica
DC –	Diário de Campo
DCN –	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE/FE/UERN –	Departamento de Educação – Faculdade de Educação – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
DINTER –	Doutorado Interinstitucional
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
EUA –	Estados Unidos da América
FNDE –	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF –	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEO –	International English Olympiad
IES –	Instituições de Ensino Superior
IFC –	Corporação Financeira Internacional
IMEPH –	Instituto Meta de Educação Pesquisa e Formação de Recursos Humanos

	Ltda
IMO –	International Mathematics Olympiad
IMPA –	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN –	Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LD –	Livro Didático
LDB –	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LRE –	Lei de Responsabilidade Educacional
MCTI –	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC –	Ministério da Educação
MEPR –	Movimento Estudantil Popular Revolucionário
MINC –	Ministério da Cultura
MST –	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
NTIC –	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OBMEP –	Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE –	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI –	Organização dos Estados Iberoamericanos
OLP –	Olimpíadas de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro
ONG –	Organizações Não-Governamentais
ONU –	Organizações das Nações Unidas
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM –	Parâmetros Curriculares do Ensino Médio
PDDE –	Programa Dinheiro Direto na Escola
PECI –	Preparação Especial para Competições Internacionais
PEE –	Plano Estadual de Educação
PICME –	Programa de Iniciação Científica e Mestrado
PISA –	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PMC –	Programa Mais Cultura
PMCE –	Programa Mais Cultura nas Escolas
PME –	Programa Mais Educação
PMEM –	Plano Municipal de Educação de Mossoró
PMM –	Prefeitura Municipal de Mossoró
PNC –	Plano Nacional de Cultura
PNLD –	Plano Nacional de Distribuição do Livro Didático

PNUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POTI –	Programa Pólos Olímpicos de Treinamento Intensivo
PPP –	Projeto Político Pedagógico
PPP –	Parcerias Públicas-privadas
PROJOVEM –	Programa Nacional de Inclusão do Jovem
PRONACAMPO –	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA –	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROPED –	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
PT –	Partido dos Trabalhadores
SBM –	Sociedade Brasileira de Matemática
SEB –	Secretaria de Educação Básica
SECAD –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SINDSERPUM –	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Mossoró
SME –	Secretaria Municipal de Educação de Mossoró
TCC –	Trabalho de Conclusão de Curso
UERJ –	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN –	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UNE –	União Nacional dos Estudantes
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF –	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CAMINHANDO COM OS CONCEITOS	23
1.1	Da recontextualização à recontextualização por hibridismo	24
1.1.1	<u>A recontextualização: alguns elementos da elaboração de Basil Bernstein</u>	26
1.1.2	<u>A recontextualização por hibridismo em Alice Lopes</u>	27
1.2	A performatividade em cena: encena/ensina	30
1.2.1	<u>A performatividade na contribuição de Stephen Ball</u>	31
1.3	O ciclo de política e seus contextos	33
1.3.1	<u>O contexto de influência</u>	34
1.3.2	<u>O contexto de produção de texto</u>	35
1.3.3	<u>O contexto da prática</u>	37
1.4	A compreensão de currículo construída	39
1.5	Aspectos metodológicos da pesquisa empírica	41
2	OS ENTRECAMINHOS DA COMUNIDADE E DA ESCOLA: ENCONTROS E DESLIZAMENTOS	49
2.1	O espaço de Mossoró e a Comunidade Caminhos como um entrelugar	50
2.1.1	<u>A Comunidade Caminhos em Processo de Hibridização</u>	51
2.2	Surge uma escola no caminho	54
2.2.1	<u>Caminhando pelos espaços da escola</u>	54
2.2.2	<u>A sala dos professores</u>	59
2.2.3	<u>O Percurso do Tempo na Escola Caminhos</u>	61
2.3	Dos caminhos vividos pelos/as professores(as) da escola	62
3	PROGRAMAS/PROJETOS NA ESCOLA: OS CAMINHOS DO CURRÍCULO EM DISPUTA	72
3.1	O Programa Mais Educação	74
3.1.1	<u>O Contexto de Influência do Programa Mais Educação</u>	75
3.1.2	<u>O Contexto de Produção de Texto</u>	80
3.2	O Programa Mais Cultura nas Escolas	84
3.2.1	<u>O Contexto de Influência do PMCE</u>	86
3.2.2	<u>O Contexto de Produção de Texto do PMCE</u>	90
3.3	Os Programas Nas Ondas da Leitura e Deixa Eu Falar ... Sobre Crack	96

3.3.1	<u>Deixa Eu Falar Sobre ... Crack e Nas Ondas da Leitura no Contexto de Influência....</u>	97
3.3.2	<u>Deixa Eu Falar Sobre ... Crack e Nas Ondas da Leitura no Contexto de Produção de Texto</u>	101
3.4	As Olimpíadas de Matemática e de Língua Portuguesa	107
3.4.1	<u>Olimpíadas de Português e Matemática: um jogo de influências.</u>	108
3.4.2	<u>Olimpíadas de Português e Matemática: o Contexto de Produção de Texto no tabuleiro da representação política</u>	113
4	A RECONTEXTUALIZAÇÃO DE PROGRAMAS/PROJETOS NO ENTRECONTEXTO DA PRÁTICA	118
4.1	A cultura da performatividade nos documentos da Educação Municipal	119
4.1.1	<u>O Plano Municipal de Educação de Mossoró-RN (2004-2013)</u>	122
4.1.2	<u>A Lei de Responsabilidade Educacional: performatividade e <i>accountability</i> no caminho da escola</u>	127
4.1.3	<u>O Mapa Educacional 2014</u>	130
4.2	A construção do currículo no espaço-tempo da escola: a política programas/projetos em processos de recontextualização	134
4.2.1	<u>Sujeitos construindo currículo com programas/projetos no espaço-tempo da escola</u>	134
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	168
	APÊNDICE A - Termo de autorização para pesquisa.....	179
	APÊNDICE B - Questionário de pesquisa	180
	APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	181
	APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	182
	APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido	183
	ANEXO A - Reunião de planejamento e extrarregência na Sala dos Professores	184
	ANEXO B – Editora IMEPH	185
	ANEXO C – OBMEP 2016.....	186
	ANEXO D - Sumário	187
	ANEXO E - Avaliação do mapa educacional 2014 - Ano Base 2013.....	188
	ANEXO F - Divulgação em mural da escola de chamada para atividade do PMCE.	189
	ANEXO G - Kit de livros do Programa Deixa Eu Falar Sobre ... Crack.....	190
	ANEXO H - Programa Nas Ondas da Leitura.....	191
	ANEXO I - Divulgação em mural da escola	192

INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa de cunho etnográfico. Nesta pesquisa estive progressivamente implicado. Esta implicação vem como consequência das origens do meu pai e de minha mãe; da minha infância; da minha formação escolar e acadêmica e da minha atuação profissional na Educação Básica e Superior. Assim este trabalho é influenciado por esse conjunto de fatores, mas também pelos novos estudos do autor e pelos diálogos estabelecidos no grupo de estudos do qual faço parte no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED-UERJ).

O Pesquisador no Contexto

Nasci na cidade de Mossoró e por ser filho de pai e mãe migrantes do campo sempre tive contato com a área rural, pois era o lugar das minhas férias escolares. Daí construí uma grande empatia com o rural. Ao retornar das férias, as professoras dos anos iniciais pediam uma *composição* a respeito desse período, na qual eu dava ênfase às minhas vivências na comunidade. No Ensino Médio, o contato com aquele lugar foi diminuindo e o *fetichê* da vida na cidade foi tomando conta dessa nova fase.

Na Universidade, na Licenciatura em Geografia, os estudos sobre o rural possibilitaram-me confrontar textos que atribuíam as dificuldades de sobrevivência a um fenômeno natural, a seca, com outros textos mais críticos. Estes me trouxeram maior convencimento sobre o que ocorria no campo. Talvez porque o momento, a segunda metade dos anos de 1980, possibilitou a hegemonia de uma visão crítica da sociedade e das relações sociais na cidade e no campo.

Ao entrar na vida profissional foi essa concepção do que ocorria no campo que levei para minhas aulas de Geografia. Militei no Partido dos Trabalhadores (PT) e no movimento sindical dos(as) professores(as). Eu tinha, assim, todo um contexto favorável a uma concepção estruturalista da sociedade¹ e do rural. Fiz especialização em Geografia, pela

¹ Hoje compreendo com Laclau (1996, p. 13) que “a estrutura requer conexões contingentes como parte integrante de sua identidade, mas tais conexões, precisamente por serem contingentes, não podem ser logicamente derivadas de qualquer ponto no interior da estrutura”.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), minha monografia teve como tema “O Trabalhador e os Programas de Emergência como Política de Combate às Secas: o caso de Severiano Melo” (MARINHO, 1993).

No trabalho com a formação de professores(as), no Curso de Pedagogia, convivi com alunos(as) oriundos(as) de comunidades identificadas como rurais. Estes(as) alunos(as) por várias vezes relataram suas experiências escolares, fazendo-me perceber a necessidade de conhecer melhor como se dão as relações nas escolas e dessas com suas comunidades. Percebi, por esses relatos, que a escola que eu via na minha infância não era tão simples quanto parecia ser pela simplicidade do grupo escolar, cuja arquitetura do prédio, composta de duas salas de aula separadas por um salão aberto aos lados e muro baixo contornando-as, em nada se assemelhava aos grupos escolares paulistas descritos por Saviani (2004), mostrava-se muito mais complexa do que eu poderia imaginar. Outra contribuição, para eu refletir sobre as escolas em comunidades ditas rurais foi o fato de ter orientado trabalhos de especialização (MARINHO, 2004; FILGUEIRA, 2008) e ter participado de bancas de monografias que discutiam a educação nessas comunidades. Essas experiências deram-me mais elementos sobre a complexidade dessas instituições.

Esse conjunto de experiências abriu uma janela para eu olhar o doutorado como mais uma experiência a ser vivida com uma escola de comunidade rural, concebendo a escola e a comunidade como espaços de múltiplos saberes.

Contextualizando o Caminho Percorrido

O objetivo geral desta tese é analisar os aspectos de recontextualização da política programas/projetos educacionais em uma escola de uma comunidade rural do município de Mossoró-RN. Para isso, elegi como objetivos específicos: descrever as singularidades da organização do espaço-tempo da escola; caracterizar programas/projetos educacionais presentes na escola; identificar as relações estabelecidas por meio da política programas/projetos, entre os contextos da prática, de produção de texto e de influência (BALL, 1994); identificar os sentidos que circulam na escola em torno da política programas/projetos; compreender como a escola opera a construção do currículo com essa política, incluindo os programas/projetos em suas práticas curriculares.

Abordo, desse modo, a recontextualização de programas/projetos educacionais numa escola de uma comunidade rural, considerando que essa recontextualização se dá por hibridismo (LOPES, 2005).

Estou chamando de programas/projetos as propostas que, presentes na escola, configuram uma política de currículo pela forma como são enunciados por instituições governamentais, não-governamentais e empresas privadas. Essa política redimensiona o espaço-tempo da escola, fazendo com que os sujeitos ressignifiquem suas práticas, mas ela também é ressignificada pelas ações dos sujeitos escolares que a promulgam na escola, uma vez que cada programa/projeto não se desenvolve como foi pensado, haja vista no Contexto da Prática essas ações são construídas nas relações culturais daquele grupo, em seu espaço-tempo de cultura e com outros espaços-tempo de relações. Essa produção nesse espaço-tempo de fronteira que é o currículo, reforça a ideia lançada pela Anped: “Aqui já tem currículo: o que criamos na escola”.

Procuro contribuir com a compreensão do currículo como produzido em diferentes espaço-tempos, das políticas curriculares, incluindo as escolas e, ao tomar a realidade empírica de uma escola localizada numa comunidade rural de Mossoró, contribuo também com a compreensão das relações estabelecidas entre micro e macro-contextos. Considero que a Escola Pública nas zonas rurais representa, em alguns casos, a única constatação da presença direta do Estado nessas áreas. Portanto, analisar o que acontece nessas escolas é também analisar o Estado nesse espaço. Isto não significa que trato a escola numa visão simplista de aparelho de Estado e, muito menos, que esta seja responsável pela resolução da questão social, mas como uma realidade apropriada pelos sujeitos escolares e, portanto, passível de influências as mais diversas, que tomam características próprias em cada lugar.

Historicamente as políticas educacionais, de um modo geral, têm sido criticadas sob a acusação de negligenciarem as especificidades do rural. Essa crítica é articulada por um discurso que considera as políticas de educação para o rural como políticas semelhantes àquelas voltadas para a educação no espaço urbano, (LEITE, 2002). Contudo, o mais preocupante é o descompasso, em termos de dados estatísticos, desfavorável ao rural quando se trata de educação. Assim, para as escolas das áreas rurais demandas e desafios, oriundos das exigências legais, do discurso pedagógico oficial ou do cotidiano em que estão inseridas, tornam-se mais complexos. As dificuldades de enfrentamento dessas demandas ganham contornos mais amplos, pois a educação nas áreas rurais apresenta indicadores negativos em

relação às áreas urbanas, expressos nos índices de analfabetismo, nos números da evasão e da repetência, na formação dos professores(as) e nas condições estruturais das escolas².

Por outro lado, os movimentos sociais do campo buscam superar essa tradição, propondo e reivindicando políticas específicas de educação para os povos do campo (CALDART, 2004), repercutindo nas políticas educacionais no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) – de 1995 a 2002 – bem como nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)³ e Dilma Rousseff.

Nesse sentido, algumas políticas tomam a forma de programas com ações educacionais voltadas especificamente para essas áreas, por exemplo, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo – 2011), PROJOVEM CAMPO – Saberes da Terra (2007)⁴ e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea – 1998). Apesar de se observar que nem todas as áreas rurais têm movimentos sociais organizados que encampem lutas específicas por educação, mesmo assim esses programas têm chegado até elas, como é o caso da comunidade na qual fica situada a escola que foi campo de pesquisa desta tese. A presença desses programas na comunidade não significa que estejam presentes na escola, mas no caso do PROJOVEM – SABERES DA TERRA, a escola contribuiu como intermediária para inscrições nesse programa.

Esses programas, de um modo geral, articulam um discurso que se contrapõe ao discurso da negligência do Estado para com o rural. Do ponto de vista normativo, essa política é acompanhada de exigências legais presentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9394/96) e nas propostas curriculares oficiais que, nas escolas, influenciam a significação do currículo. São exemplos disso os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) e os Parâmetros Curriculares Nacional para o Ensino Médio (PCNEM).

Nesse novo momento histórico, de novas políticas educacionais, especificamente as curriculares e da circulação de ideias em um contexto de globalização, forjaram-se, por exemplo, uma diversidade de programas/projetos e políticas de responsabilização (*accountability*), incluindo aquelas significadas oficialmente como de valorização da educação, além de avaliações externas que tentam conferir se foram atendidas as exigências postuladas nas políticas, o que vai estreitando as margens de mobilidade das escolas por um

2 Para ver melhor esse descompasso consultar a publicação “Panorama da Educação do Campo” (INEP, 2007).

3 A respeito da continuidade de políticas semelhantes, por governos politicamente opostos, como o que ocorreu após a mudança do governo FHC para o governo Lula da Silva, ver Lopes (2005).

4 O Programa Nacional de Inclusão do Jovem (PROJOVEM – 2005) incluiu em 2007 o Programa Saberes da Terra. Com essa especificidade surge um novo programa, o PROJOVEM – SABERES DA TERRA.

lado, mas sem conseguir imobilizá-las, por outro. Dessa forma, as tentativas de homogeneização de sentidos presentes nessas políticas entram em conflito com o contexto da prática e tais sentidos são recontextualizados, ressignificados, através de um processo de negociação em que novos sentidos são produzidos implicando em novas tentativas de fixação, inclusive por meio de uma cultura de performatividade, no sentido conferido por Ball (2010).

Na escola, a recontextualização pode ocorrer pelos deslizamentos de uma educação tradicional, continuamente tensionada pelo discurso de renovação presentes nas novas propostas curriculares, nos cursos de capacitação, nos programas/projetos educacionais, nos portadores de textos escolares e no imaginário fomentado pelos meios de comunicação de massa e novas mídias, possibilitando a circularidade de ideias das políticas educacionais no contexto da prática (TURA, 2002), hibridizando a construção do currículo no processo de recontextualização.

Procuro, assim, articular elementos macro e microssociais que se combinam compondo as ideias que circulam no dia a dia da escola. Nessa perspectiva, enfoco o contexto da prática sem perder a relação com outros contextos, conforme sugere a abordagem do ciclo contínuo de política, desenvolvida por Stephen Ball (1994). É nessa compreensão de que as políticas de educação para as escolas de áreas rurais, especialmente as de currículo, também estão envolvidas em um ciclo contínuo, que levanto a seguinte questão: **como se dá a recontextualização de programas/projetos em uma escola de uma comunidade rural no município de Mossoró-RN?**

Partindo dessa questão, apresento a tese de que a escola ao construir sua própria performance, pressionada por uma cultura da performatividade e pelas políticas de responsabilização presentes na educação municipal, constrói uma recontextualização por hibridismo da política programas/projetos.

Além do aspecto científico-acadêmico, o interesse pela temática da pesquisa tem um conjunto de outros aspectos de relevância pessoal e profissional. Do ponto de vista pessoal, as origens da minha família e o convívio com a zona rural, além de outros elementos, influenciaram minha escolha. Do ponto de vista profissional, a formação na Licenciatura em Geografia, o trabalho com a formação de professores(as); a orientação de trabalhos monográficos que se debruçaram sobre a Educação Escolar em comunidades rurais e a participação em defesas de conclusão de curso, cujos trabalhos versaram sobre essa temática, são algumas das influências importantes. Estas experiências trouxeram as primeiras inquietações sobre o que ocorria no dia a dia das escolas desses espaços.

A Organização do Trabalho

A fim de apresentar melhor este estudo, organizei o trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado de “O Percurso Teórico-Metodológico: caminhando com os conceitos”, conforme indica o título, trato do percurso teórico-metodológico, abordando os conceitos utilizados nas análises. Divido-o também em três seções: a primeira, denominada “Da Recontextualização à Recontextualização por hibridismo”, discuto como Basil Bernstein aborda o conceito de recontextualização dentro do discurso pedagógico e como Alice Lopes, apropriando-se da articulação de matrizes teóricas diferentes (estruturalista e pós-estruturalista), trabalha o conceito de recontextualização por hibridismo.

Na segunda seção, intitulada “A Performatividade em Cena: encena/ensina”, apresento o conceito de performatividade como é trabalhado por Stephen Ball. Em Ball (2010; 2005; 2004), a performatividade é analisada como tecnologia, cultura e método de regulamentação presente nas políticas educacionais.

A terceira seção traz a abordagem do Ciclo Contínuo de Política, sugerido por Ball e colaboradores (1992) além de Ball (1994), para análise de políticas educacionais. Faço opção por discutir apenas os três contextos iniciais desse método de análise de políticas: os contextos de influência, de produção de textos e da prática.

Com esse referencial teórico-metodológico pretendo apreender o cotidiano da escola, no qual para além do contexto da prática, considero a presença de outros contextos, considerando-o como um entrecontexto. Nessa perspectiva, o referencial teórico-metodológico possibilitará, nos capítulos seguintes, as reflexões e a análise das especificidades da política de currículo configurada em programas/projetos educacionais na escola campo de pesquisa e sua recontextualização, considerando as múltiplas negociações que se dão para que a política seja promulgada no contexto da prática.

No segundo capítulo, “Os Entrecaminhos da Comunidade e da Escola: encontros e deslizamentos”, procuro contextualizar o *locus* da pesquisa, situando e descrevendo os espaços. Para isso, dividi-o em três seções.

A primeira denominei de “O Espaço de Mossoró e a Comunidade Caminhos Como um Entrelugar”. Nesta, pela influência de minha formação em Geografia, mas, também, para uma melhor apreensão do *locus*, trago uma síntese geográfica de Mossoró, município do Rio Grande do Norte, onde se encontra situada a comunidade e, conseqüentemente, a escola. Procuro contextualizar de modo mais destacado a Comunidade Caminhos, localizando-a e a caracterizando como uma comunidade rural incluída no mundo globalizado, onde convivem

elementos de uma cultura local com os avanços tecnológicos modernos, suficientes para a considerarmos um híbrido rural-urbano, conforme compreensão de Rua (2005).

Na segunda seção, que traz o título “Surge Uma Escola no Caminho”, procuro compreender a organização do espaço-tempo na Escola Caminhos que é o *locus* da pesquisa. Nesta seção, destaco a organização do espaço com seus diferentes usos e funções no cotidiano, destacando especialmente a “Sala dos Professores” por esse espaço ter se tornado privilegiado na observação e escuta dos sujeitos e das mais diferentes ocorrências que ali chegavam. Também destaco a dimensão temporal por compreender a importância da relação que essas duas dimensões têm e a sua inseparabilidade.

Na terceira e última seção deste capítulo, denominada de “Dos caminhos vividos pelos/as professores(as) da escola”, dou destaque às características dos professores(as), compreendendo-as como provisórias e contingentes, portanto sem nenhuma intenção de fixá-las naquilo que vi em poucos momentos e o que me revelaram no questionário.

No terceiro capítulo abordo os programas/projetos que, em seu conjunto, considere como uma política de currículo. São eles: Programa Mais Educação (PME); Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE); Programa Deixa Eu Falar Sobre ... Crack; Programa Nas Ondas da Leitura; Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP) e Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Assim, as seções desse capítulo correspondem a esses programas/projetos, em suas especificidades, analisando como eles são articulados no Contexto de Influências, relacionando-os com outras políticas em nível nacional e internacional. Analiso também como são representados na produção textual construída por suas respectivas instituições proponentes e por outros discursos.

No quarto capítulo faço opção por dois movimentos: a análise dos documentos que considere fundamentais para a compreensão de como a escola opera com a política de programas/projetos e a análise das entrevistas com os sujeitos escolares, professores(as); alunos(as); membro da equipe pedagógica; monitor(a) do PME e parceiro(a) artístico do PMCE. Utilizo, ainda, nesse capítulo, anotações feitas em meu Diário de Campo (DC), para, assim, fazer a triangulação do que foi encontrado com o uso desses procedimentos e ter uma visão mais abrangente do que ocorre na relação da escola com a política em foco.

Ao final, teço minhas considerações finais. Nelas procuro sintetizar as descobertas advindas da investigação desenvolvida.

1 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CAMINHANDO COM OS CONCEITOS

O interesse em conhecer melhor a educação escolar em uma comunidade significada como rural, ganhou novos contornos com as leituras sobre currículo no grupo de estudos *Teorias de Ensino e Práticas Educativas* (DE/FE-UERN) e pelas leituras iniciais, nesse campo, de estudiosos, tais como, Antonio Flávio Moreira e Michael Apple. Aos poucos fui me apropriando de outros autores, à medida que tinha acesso às suas obras e textos. Hoje, tenho me dedicado aos trabalhos de Maria de Lourdes Tura, Talita Pereira, Rita Frangella, Elizabeth Macedo e Alice Lopes, baseando-me em seus textos construí a compreensão de currículo com a qual opero neste trabalho.

Dessas influências mais recentes passei a conhecer um pouco mais sobre outros estudiosos, dentre eles, Stephen Ball; Garcia Canclini; Basil Bernstein; Stuart Hall; Homi Bhabha; Clifford Geertz. Isso não significa que tomo todos estes autores como referencial teórico-metodológico, mas estou, tão somente, cientificando que esse conhecimento é recente. Assim, a etnografia, os estudos culturais e o ciclo contínuo de política acompanharam o caminho traçado para as análises ao longo desta tese. Para isso, uso alguns conceitos que fazem parte desse referencial, tais como: recontextualização; hibridismo; recontextualização por hibridismo e performatividade.

O caminho, se foi anteriormente esboçado, só se fez ao caminhar. Mas não sozinho, orientado e acompanhado de outros sujeitos, do local e de outros lugares distantes deste. Com Maria de Lourdes Tura, além de discussões sobre currículo, encontrei os caminhos para a compreensão de que “[...] cada escola é uma unidade de vida e trabalho, que está inserida em um conjunto complexo de situações concretas, repletas de estratégias pessoais de sobrevivência, contextos históricos e especificidades regionais e locais [...]” (TURA, 2000, p. 11), e, ainda, que a pesquisa de cunho etnográfico tem se distinguido como “um procedimento de pesquisa que se dirige a pequenas populações, em desenhos de pesquisas que não exigem um tão alto grau de formalidade, mas que pretendem priorizar os contatos pessoais, as relações face a face”. (TURA; SILVA, 2010, p. 72).

A pesquisa de cunho etnográfico me deu mais elementos para responder às inquietações a respeito de uma política de currículo, configurada por programas/projetos, em uma escola de comunidade rural muito próxima da área urbana (cerca de 17 km), cujo quadro de professores(as) e funcionários(as) estava dividido entre quem vinha da área urbana e outros(as) que viviam na comunidade local.

Lopes (2005; 2004), possibilitou-me o uso do conceito de recontextualização por hibridismo, o qual me ajudou a compreender os elementos de ressignificação presentes no contexto da prática, em sua relação com os demais contextos no processo de construção do currículo. Esse conceito, por sua vez, vem da discussão do conceito de recontextualização, inferido de Bernstein (1996; 2003), e do conceito de hibridismo, presente em Garcia Canclini (1997; 2000). Já o conceito de performatividade, que faço uso nesse trabalho, veio dos estudos com Ball (2010; 2005; 2004).

A partir dessas referências, teóricas e empíricas, aproximei-me do aporte teórico-metodológico, o qual pode ser assim configurado nesta tese: metodologicamente trabalho com a pesquisa de cunho etnográfico com base em Lourdes Tura – Tura (2000) e Tura e Silva (2010) – que amparam as incursões de pesquisa no espaço-tempo da escola e com a abordagem do ciclo contínuo de política, de Ball (1994; 1992), apoiando-me também em Mainardes (2006; 2007); Lopes e Macedo (2011b). Assim, procuro estabelecer as relações que permeiam os vários contextos nos quais a escola está imersa, imbricada nos discursos que circulam entre o macro e os microcontextos, em virtude da presença de políticas, projetos e programas. Aproprio-me, assim, de duas premissas utilizadas por Stephen Ball (TURA *et al.* 2012b) de que a escola não é independente do seu entorno, mas também não é somente uma adaptação a ele.

Assim, este capítulo tem por objetivo discutir os conceitos e a metodologia que farei uso nesta tese. Especificamente, discuto como diferentes teóricos trazem, em suas abordagens, conceitos que utilizo para a análise que faço da política de currículo programas/projetos promulgada pelos sujeitos no dia a dia da escola que foi *locus* da pesquisa. Nesse referencial, as categorias mais expressivas são as de recontextualização, recontextualização por hibridismo e performatividade. Estas serão articuladas numa etnografia da escola de modo que contribuam com o conhecimento, mesmo que provisório e contingente, do que ocorre naquele espaço. Abordo, ainda, o Ciclo Contínuo de Política com os seus contextos de influência, produção de texto e de prática (BALL, 1994; 1992).

1.1 Da recontextualização à recontextualização por hibridismo

Circula nas escolas a preocupação de que a abordagem dos conteúdos seja feita pelos(as) professores(as) de forma contextualizada. Essa é uma preocupação que não é recente, mas ganhou maior fôlego a partir dos anos 1990, momento em que um conjunto de

políticas educacionais e, especialmente curriculares, foi pensado em nível mundial e se propagou em diversos países, não obstante as diferenças de encaminhamentos, recepção e êxitos que estas políticas obtiveram em cada lugar.

Tal preocupação está também presente nos fóruns de discussões, nacionais e internacionais, em comunidades disciplinares e epistêmicas, revistas, livros e outros artefatos que colocam em pauta diferentes questões educacionais.

No caso do Brasil, de acordo com Lopes (2002, p. 390), “o conceito de contextualização foi desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por apropriação de múltiplos discursos curriculares, nacionais e internacionais, oriundos de contextos acadêmicos, oficiais e das agências multilaterais”. Assim, a proposta curricular oficial, PCNEM, que tem a chancela do MEC, contém sugestões e exemplos de como podem ser desenvolvidas práticas pedagógicas contextualizadas.

Em nível dos estados brasileiros, o Rio de Janeiro é um bom exemplo das influências desse conceito nas propostas curriculares oficiais, o que pode ser percebido na afirmação de Barreiros e Frangella (2011, p. 310) sobre a proposta multieducação: “Sobre a participação, a questão da coletividade ganha a tônica, pois os discursos dizem que a cultura da escola, do aluno, do professor, da comunidade e do entorno precisam fazer parte da prática pedagógica”.

Além das propostas curriculares oficiais, os livros didáticos que se apresentam como elaborados em acordo com essa proposta, os cursos de formação continuada e outros portadores de textos são os veículos que colocaram os/as professores(as) de todo o país em contato com esse conceito para fins de formação dos/as seus/suas alunos(as). Tura (2009), em pesquisa realizada numa escola do Rio de Janeiro, percebeu que o centro do trabalho na disciplina ciências era o livro didático.

Considerando a influência que as propostas oficiais e os livros didáticos têm no Brasil, por exemplo, isso significa que na seleção dos conteúdos no âmbito das escolas, a realidade na qual estão inseridos os sujeitos escolares, sobretudo, alunos(as) e professores(as), deva ser levada em consideração. Contudo, se consideramos com Lopes (2002) que nos PCNEM o conceito de contextualização já se encontra hibridizado, este sofrerá novos processos de hibridização pelas diferentes leituras que podem ser feitas do documento, uma vez que propostas curriculares não são simplesmente implantadas, isso implica que a contextualização é sempre recontextualização, o que ocorre por hibridismo.

O conjunto de lugares – escolas, textos e fóruns – faz parte do que Ball (1994; 1992) chamou de contexto de influência, contexto da produção de textos e contexto da prática (como veremos mais adiante), nos quais circulam os discursos das políticas educacionais e são

ressignificadas essas políticas, num ciclo contínuo. Ideias que acompanham as políticas curriculares, tais como o conceito de contextualização, também são ressignificadas, sofrem deslocamentos e ganham significados de acordo com cada contexto, uma vez que são apreendidas pelo entrecruzamento de elementos culturais, sociais e políticos em cada realidade, o que contribui para sua hibridização.

Nesse sentido, já estou falando de recontextualização e, mais especificamente, em recontextualização por hibridismo, conceitos sobre os quais vou me deter em seguida.

1.1.1 A recontextualização: alguns elementos da elaboração de Basil Bernstein

Basil Bernstein (1996) desenvolveu o conceito de recontextualização como um recurso para discutir o movimento de transferência de conhecimento, abordagens, políticas e discursos que são produzidos em um determinado contexto, a Universidade⁵, e passam a ser apropriados por outros contextos, por exemplo, as escolas. Nesse movimento, um conjunto de dispositivos entra em cena e operam mudanças no conhecimento, na abordagem e no discurso.

Para Lopes (2005, p. 53), “esse conceito tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional”. Já Mainardes e Stremel (2010, p. 46) afirmam que “o conceito de recontextualização permite a análise da emergência e desenvolvimento dos discursos de políticas específicas ao longo do tempo”.

Nesse sentido, os autores acima citados evidenciaram em seus respectivos artigos (LOPES, 2005; MAINARDES; STREMEL, 2010) um número significativo de apropriações que outros autores já fizeram desse conceito em pesquisas e outras produções na área da educação, no Brasil e em outros países, o que demonstra ser este um conceito muito utilizado nesse campo. Ao usarem esses conceitos, diferentes autores(as) podem ter objetos de análises complexos e variados, podendo ser um conceito como o de competência, como fez o próprio Bernstein (2003) e Dias (2004), uma disciplina (TURA, 2009), ou ainda, uma política curricular (LOPES, 2005), entre outros.

Na formulação de Bernstein (1996) o conceito de recontextualização faz parte do discurso pedagógico, o qual se constitui de agentes recontextualizadores e de regras

⁵ Citei a Universidade apenas como um exemplo, para uma relação ampla dos diferentes espaços onde pode ocorrer tal produção, ver Mainardes e Stremel (2010); Lopes (2005); Bernstein (1996).

recontextualizadoras que compõem, assim, uma gramática. Tais regras “regulam a constituição do discurso pedagógico específico”. (p. 254). Nesse sentido, o princípio do discurso pedagógico é “um princípio *recontextualizador* que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (p. 259, grifo do autor).

O processo de recontextualização, contudo, não é homogêneo, haja vista operar em dois campos: o Campo Oficial de Recontextualização (COR)⁶ e o Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP), os quais conformam o Campo de Recontextualização. Este contém um potencial discursivo e “o tipo de discurso apropriado depende mais e mais da ideologia dominante no campo oficial de recontextualização (COR) e da relativa autonomia do campo de recontextualização pedagógica (CRP)”. (BERNSTEIN, 2003, p. 92).

Podemos inferir, ainda, que o conceito de recontextualização em Bernstein relaciona-se a um entrelugar, uma vez que considera a existência de três contextos fundamentais: o contexto da produção do discurso; o contexto da reprodução do discurso e o contexto da relocação do discurso. Sendo este último o Contexto Recontextualizador, cuja atuação se dá no *interstício* dos dois primeiros. “A função das posições, agentes e práticas nesse campo e seus subconjuntos é a de regular a circulação de textos entre os contextos primários e secundários”. (BERNSTEIN, 1996, p. 269).

Essa circulação de textos de um contexto a outro, de acordo com Bernstein (op. cit.), faz com que um texto passe por mais de uma transformação: a do texto recontextualizador e “a transformação do texto transformado no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes”. (p. 271).

Vimos assim, mesmo de forma sucinta, o conceito de recontextualização em Basil Bernstein, com as contribuições de Lopes (2005) e Mainardes e Stremel (2010). Este conceito é fundamental para a apreensão do conceito de Recontextualização por Hibridismo, para o qual recorreremos a Lopes (2004; 2005; 2005a).

1.1.2 A recontextualização por hibridismo em Alice Lopes

De acordo com Lopes (2004; 2005), o conceito de recontextualização por hibridismo articula duas matrizes teóricas: a matriz estruturalista, representada pelo conceito de recontextualização que foi desenvolvido por Bernstein (visto anteriormente), e a matriz pós-

⁶ Bernstein (1996) faz referência também ao Campo Recontextualizador Pedagógico Oficial.

estruturalista, representada pelo conceito de hibridismo, cujas referências vão de Garcia Canclini⁷ a Homi Bhabha. Tal articulação aponta para a visão e a leitura da autora de como se constituem os discursos das políticas educacionais e, mais especificamente, das políticas de currículo. Ambos os conceitos são usados estrategicamente no sentido de, juntos, explicarem como essas políticas são apropriadas em diferentes contextos, a exemplo das análises empreendidas por Ball.

Desde Bernstein, o conceito de recontextualização vem servindo para explicar o movimento que opera em um texto a sua descontextualização, relocação e refocalização em outros contextos. Contudo, esse movimento foi mostrado como uma espécie de acomodação, do texto no novo contexto, para a qual os agentes recontextualizadores imprimiam mudanças no discurso, cuja função seria a de regular a circulação do texto (BERNSTEIN, 1996). Nesta formulação, esse conceito fazia articulações apenas com os conceitos da gramática do discurso pedagógico, postulada pelo autor, sem apontar para outras articulações que pudessem considerar outros elementos de recontextualização.

Quando se opera com referenciais do campo dos estudos culturais, pós-coloniais e pós-estruturalistas que discutem a complexidade de um objeto em análise, por exemplo, as políticas educacionais, o conceito de recontextualização é enriquecido por se considerar as negociações em curso entre os diferentes contextos e as influências mútuas entre estes, favorecendo às formulações híbridas e, portanto, à articulação com o conceito de hibridismo.

Em Garcia Canclini (1997; 2000), o conceito de hibridismo está relacionado ao encontro de culturas heterogêneas em diferentes lugares, especialmente de fronteiras⁸, onde em suas relações os sujeitos se apropriam de aspectos culturais os mais diversos, sem perder seus vínculos culturais anteriores, compondo, assim, novos aspectos culturais na tensão diálogo/conflito. Canclini tributa o hibridismo cultural ao processo de globalização: “en este proceso, más que sustituir las culturas nacionales por las de países imperiales, se producen complejos intercambios e hibridaciones (desiguales y asimétricas) entre unas y otras” (2000, p. 05), mas sem desconsiderar as ocorrências de hibridizações anteriores a esse processo. Ao definir o que entende por hibridização, afirma:

“Entiendo por hibridación procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas

7 Vou me deter em Garcia Canclini, por perceber no conceito de recontextualização por hibridismo (LOPES, 2005; 2004), mais elementos deste, do que de outros estudiosos que também formularam o conceito de hibridismo.

8 O conceito de fronteira não está associado apenas a uma dimensão geográfica, que pode trazer uma ideia de limites territoriais, mas também a ideia de encontro, de proximidade, de convívio.

discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas”. A su vez, cabe aclarar que las estructuras llamadas discretas fueron resultado de hibridaciones, por lo cual no pueden ser consideradas fuentes puras. (GARCIA CANCLINI, 2000, p. 08 – aspas do autor).

Em sua abordagem, Garcia Canclini (1997) recorre a outros conceitos que são inerentes ao hibridismo cultural: descoleção, desterritorialização e gêneros impuros. Essas categorias são usadas para explicarem, respectivamente, a inter-relação de culturas antes polarizadas; a desvinculação cultura/território ou cultura/classe social e sua reterritorialização em novas bases; a constituição de outros gêneros ou gêneros impuros (op. cit.). Como consequência da articulação entre esses conceitos, um terceiro se evidencia: o de poderes oblíquos.

O conceito de recontextualização por hibridismo foi formulado a partir das análises empreendidas por Stephen Ball a respeito das políticas educacionais. Ele opera com os dois conceitos, um auxiliando ao outro no entendimento de como se processa a recontextualização, “apesar da incongruência que inicialmente pode ser vista entre conceitos de matrizes teóricas distintas, Ball vem desenvolvendo trabalhos no sentido de viabilizar a articulação desses conceitos”. (LOPES, 2005, p. 52).

O uso de tais conceitos, ainda, de acordo com a autora (op. cit.) gera uma tensão que poderá ser superada a partir dessa articulação criadora do novo conceito: a recontextualização por hibridismo.

De acordo com Lopes (2005a, p.267)

Entender os textos recontextualizados como híbridos implica conceber as ambivalências como obrigatórias, buscar identificar conceitos filiados a trajetórias teóricas distintas, sendo trabalhados de forma associada, e investigar as novas finalidades educacionais assumidas por esses conceitos híbridos.

Contudo, a autora chama a atenção para os riscos que podem vir a se concretizar, caso se considere que o hibridismo seja capaz de superar hierarquias, assimetrias de poder, ou se imaginar zonas de escape e possibilidades de deslizamentos como infinitas (LOPES, 2005). Assim, apoiando-se em Hall (2003), procura deixar claro que “o entendimento da recontextualização como desenvolvida por processos híbridos abre a possibilidade, portanto, para pensarmos a recontextualização nos termos da lógica cultural da tradução (HALL, 2003)”. (LOPES, 2005, p. 59), o que implica em compreendermos

[...] a recontextualização de textos curriculares com base no hibridismo pode ser entendida pelas novas coleções que são formadas, associando discursos de matrizes

teóricas distintas. Os textos são deslocados das questões que levaram à sua produção e realocados em novas questões, novas finalidades educacionais. (LOPES, 2005, p. 59)

Posso afirmar, com base nas leituras dos trabalhos citados, que a recontextualização por hibridismo rompe com os binarismos que serviram por muito tempo às análises estruturalistas das políticas educacionais, sem cair nas armadilhas teóricas de que o local supera ou superará, em definitivo, a verticalização impositiva do tipo *top down*, por outras do tipo *down top*.

Ao considerar a prática dos professores(as) como parte do ciclo contínuo de política de currículo e sujeita à realidade das instituições escolares, do lugar e das diferentes culturas que circulam na escola, o conceito de recontextualização por hibridismo se torna fundamental para esta investigação e para a apreensão do que ocorre na escola, pois de acordo com Tura *et al*, (2012, p. 105), “[...] a recontextualização por hibridismo nos permite repensar as tentativas de fechamento do texto curricular oficial, que não levam em conta as ações que são desenvolvidas nos espaços da prática pedagógica”.

1.2 A performatividade em cena: encena/ensina

O conceito de performatividade tem como um de seus precursores John Austin, em sua teoria dos atos de fala, para quem estes não são apenas descritivos, mas produtores de coisas. Ottoni (2002), refere-se a um texto de John Austin – Outras Mentas, de 1946 – como sendo o portador da gênese do conceito e a um segundo texto – Performativo-Constativo, de 1958 – como conclusivo em torno da performatividade. Ottoni (2002, p. 124), afirma que esses textos “[...] consolida o que chamo de visão performativa da linguagem”.

Além disso, mostra que a partir da formulação de John Austin, vários teóricos da linguagem e da filosofia se debruçaram e travaram debates que tiveram como foco o seu conceito de performatividade. Em sua tese de doutorado intitulada “John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem Humana” (OTTONI, 1990), o autor destaca Benveniste, Derrida, Searle, além de outros estudiosos que discutem a questão do performativo em Austin.

Não obstante à importância dessas discussões, foge dos objetivos da pesquisa me debruçar sobre elas. Ao tratar da performatividade na política educacional, de um modo geral e, em particular, nas políticas de currículo, incluindo programas e projetos educacionais,

recorro a Ball (2010; 2005; 2004). Assim, ao abordar questões relativas à escola, aos/às professores(as) e aos/às alunos(as), bem como ao papel que se espera deles(as), seja por requerimentos internos ou externos, esse conceito contribuirá para a compreensão das formas utilizadas pelos sujeitos em suas relações e negociações com outros contextos, como veremos mais adiante.

1.2.1 A performatividade na contribuição de Stephen Ball

Ao abordar a questão da performatividade, Stephen Ball direciona suas análises para as políticas educacionais e como estas se articulam e fazem circular discursos nos diferentes contextos envolvidos numa política. Não obstante outras referências, a sua concepção de performatividade tem como principal influência a formulação de Lyotard em “A Condição Pós Moderna”, de 1984 (apud BALL, 2010, 2005, 2002). Essa concepção caracteriza-se como uma “torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si” e “está a possibilitar e a reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas” (BALL, 2002, p. 03). Nesse sentido, a reforma da educação é uma preocupação central para esse autor, pois considera que tal reforma mexe também com a subjetividade dos sujeitos (BALL, 2012, 2010; 2005; 2002).

Em Ball, a performatividade é tomada como “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (2005, p. 543). Essa forma de compreender a performatividade procura desnudar o caráter das ações neoliberais em curso. Outros conceitos acompanham o de performatividade, formando um conjunto de palavras-chaves com as quais Stephen Ball discute as reformas educacionais e a circularidade do seu discurso em diferentes contextos, são elas: fabricações (2010; 2002), profissionalismo e gerencialismo (2012; 2005).

A relação entre fabricações e performatividade é mediada pelas performances individuais e institucionais, uma vez que “elas são produzidas propositadamente para ‘serem explicáveis’” (BALL, 2002, p. 15), pois

[...] tais fabricações são profundamente paradoxais. Num sentido, as fabricações organizacionais são uma fuga ao olhar atento e directo, uma estratégia de gestão da impressão que, de facto, cria uma fachada calculada. Mas, num outro sentido, o trabalho de fabricar a organização requer submissão aos rigores da performatividade e às disciplinas da competição — tanto resistência como capitulação. (2002, p. 16).

Quanto ao profissionalismo, Stephen Ball usa vários depoimentos de uma pesquisa com professores(as) para mostrar como estes(as) se sentem diante do que vem ocorrendo em termos de cobranças de desempenho⁹. Com isso, Ball reforça uma extrema preocupação que tem com as mudanças decorrentes da cultura da performatividade sobre as pessoas. “Essa mudança é tão profunda que, no regime do ‘pós-Estado de Bem-Estar’, o profissionalismo como prática ético-cultural não tem lugar, não tem futuro”. (BALL, 2005, p. 541). E,

Uma vez erradicadas as possibilidades de reflexão moral e de diálogo, então o profissionalismo é de fato erradicado. [...] essa erradicação provém dos efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação. (op. cit. p. 541-542).

Percebemos, assim, uma relação simbiótica entre esses conceitos na discussão que Ball desenvolve sobre as reformas na educação. O gerencialismo também é destacado como *mais* uma tecnologia que conduz essas reformas. Para Ball (2005, p. 544), “o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder”, bem como “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (BERNSTEIN apud BALL, 2005, p. 544). Nesse sentido, “o gerenciamento trabalha para incutir performatividade na alma do funcionário” (BALL, 2012, p. 38).

Não menos importante na formulação de Stephen Ball sobre a performatividade é a política de responsabilização (*accountability*), uma vez que instituições e sujeitos são submetidos a investigações ou a avaliações sobre suas performances e resultados dentro de metas estabelecidas por órgãos superiores na hierarquia do sistema do qual fazem parte, especialmente na área da educação, seja para dirigentes, professores(as) ou estudantes.

É nesse sentido que Ball (2010, p. 38) argumenta que “performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção” (grifos do autor). Essas medidas de produtividade, ou resultados, podem ocorrer de diferentes formas em diferentes lugares, contudo, em todos os casos fazem parte da nova configuração do Estado, como afirma Ball (2001, p. 103):

Embora exista, claramente, uma variação na cadência, no grau de intensidade e no hibridismo da implementação destas novas tecnologias de políticas, elas fazem parte, em geral, de um mesmo conjunto flexível de políticas, partes das quais são

⁹ Os depoimentos utilizados, de acordo com Ball (2010; 2005; 2002) encontram-se no livro de Jeffrey & Woods, *Testar professores*, de 1998, o qual aborda o regime de Inspeções Escolares no Reino Unido.

ênfatizadas e implementadas de forma diferente em circunstâncias e locais diferentes.

Essas variações de cadência, intensidade e hibridismos, às quais o autor se refere, em vários estados brasileiros, por exemplo, ou mesmo em municípios de um mesmo estado, podem ser expressas por meio de incentivos – como 14º salário – aos sujeitos escolares; uma designação de exemplo de qualidade a uma instituição escolar, o que pode ser, ou não, acompanhada de prêmio em dinheiro; bem como somente representar a exigência de relatórios e planilhas de resultados, ou ainda, tudo isso junto.

Assim, o conceito de performatividade trabalhado por Ball possibilita a compreensão de um processo de mudança, cujo objeto principal são as políticas de reforma do Estado, especialmente, no campo da educação pública, o que envolve: fabricações, gerencialismo, profissionalismo e responsabilização (*accountability*). Esses aspectos estão presentes também em municípios, a exemplo de Mossoró, no Rio Grande do Norte, cuja política de educação, em suas especificidades locais, procura caminhar em acordo com as mudanças da política nacional.

1.3 O ciclo de política e seus contextos

As análises de políticas educacionais no Brasil têm comportado características que ora supervalorizam uma espécie de imposição vertical advinda do Estado, representado pelo MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação sobre os sistemas educacionais federais, estaduais e municipais e, conseqüentemente, sobre as escolas; ora, ao contrário, supervalorizam o local, atribuindo às escolas uma autonomia tal, que deixam transparecer que não há, portanto, ingerências do macrocontexto sobre os microcontextos. Tais análises, respectivamente identificadas como *top down* e *down top* (LOPES; MACEDO, 2011a), desconsideram as influências recíprocas que ocorrem entre os diferentes contextos, perdendo, assim, nuances de recontextualização geradas na relação macro-micro.

Nessa perspectiva, “o caminho mais promissor seria, assim, buscar modelos capazes de superar a própria distinção entre produção e implementação, no âmbito do questionamento da centralidade do Estado nas políticas”. (LOPES; MACEDO, 2011a. p. 256). É na formulação do Ciclo Contínuo de Política (BALL, 1994), que encontraríamos esse caminho. A abordagem do Ciclo Contínuo de Política elaborada por Ball, além das contribuições para

sua compreensão, feitas por estudiosos das políticas educacionais, como Mainardes (2006; 2007), e de currículo, como Lopes e Macedo (2011a; 2011b), traz explicações importantes para sairmos da concepção de verticalização das políticas educacionais, de um modo geral, e de currículo, em particular.

Em suas obras, com seus colaboradores, Ball apresenta de forma detalhada o Ciclo Contínuo de Política, destacando os termos Contexto de Influência, Contexto de Produção de Texto e Contexto da Prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992), em substituição aqueles usados anteriormente: a política proposta, a política de fato e a política em uso. De acordo com Mainardes (2006), essa formulação teria sido abandonada, em favor da ideia de contextos devido a primeira ser uma formulação mais rígida, o que iria de encontro ao que se pretendia, no sentido de passar uma ideia de movimento contínuo das políticas.

Posteriormente (BALL, 1994), acrescenta os Contextos de Resultados/Efeitos e de Estratégia Política. Entendo que tais contextos não acrescentam maior riqueza à abordagem do Ciclo Contínuo de Política. A propósito, Ball (2009, p. 306) referindo-se aos dois últimos contextos diz:

Eu já repensei isso. Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. [...]. O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado.

1.3.1 O contexto de influência

Esse contexto se caracteriza, na formulação do Ciclo Contínuo de Política, como aquele que abrange uma dimensão espacial mais ampla, haja vista suas ramificações atingirem escalas geográficas nos âmbitos local, nacional e internacional. Tal característica, talvez justifique o fato de que, na abordagem do Ciclo Contínuo de Política, Ball tenha deixado transparecer uma posição privilegiada a esse contexto, como aquele de onde emanam as políticas públicas, o que é corroborado por Mainardes (2006; 2007) e assim analisado por Lopes e Macedo: “[...] é possível caracterizar o ciclo como contínuo e não hierarquizado, ainda que Ball saliente sempre certa prioridade do contexto de influência” (2011a, p. 248).

Está presente na formação desse contexto uma diversidade de instituições, que vai desde Estados Nacionais e organizações internacionais até instituições de abrangência

territorial muito restrita. Assim, podemos citar entre outras “[...] redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. [...] há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser palco de articulação de influência”. (MAINARDES, 2007, p. 29). Ou ainda “[...] grupos privados, agências multilaterais, assim como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos”. (LOPES; MACEDO, 2011a., p. 247).

Se é nesse contexto que as políticas ganham a expressão de política pensada, é nele também que se dão as disputas de maior peso pela orientação a ser dada à política. A posição que alguns de seus agentes ocupam em um determinado momento, faz com que as disputas ganhem conotações que evidenciam relações de poder assimétricas, por exemplo, quando uma agência multilateral requer, de um governo nacional, que uma política de educação tenha um determinado perfil e, para isso, condiciona a concessão de empréstimos financeiros à aceitação da orientação dada.

Por outro lado, considerando que os governos nacionais têm características próprias, em função de uma série de interesses políticos e culturais, entre outros, essa orientação não se estabelece tal qual foi pensada por aquela agência. Isto porque em cada Estado Nacional o seu governo também necessita dialogar com uma diversidade de sujeitos para a definição de uma política pública.

No caso específico de uma política de educação, ou mais particularmente uma política curricular, esses sujeitos são, geralmente, movimentos sociais, comunidades epistêmicas e disciplinares, grupos de pesquisa, editoras etc. Tais agentes estão presentes ou são representados em comissões, conselhos e casas legislativas e, com isso, disputam e negociam discursos, fazendo com que as orientações internacionais sejam recontextualizadas em nível nacional. Dessas disputas e negociações é encaminhado o processo de sistematização do texto da política. É nesse sentido que se diz que “o contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o da produção do texto”. (MAINARDES, 2007. p. 29).

1.3.2 O contexto de produção de texto

Vamos considerar inicialmente que a palavra texto, dentro da expressão “contexto de produção de texto”, tem um sentido amplo. Nessa perspectiva, texto vai significar tanto uma

variedade de discursos impressos ou não, quanto uma diversidade de eventos que também expressam discursos contidos na política.

Portanto, vai caracterizar esse contexto um conjunto de recursos e dispositivos textuais que representam a política. Estes recursos e dispositivos podem tomar formas impressas, auditivas e visuais, conforme o evento no qual seja apresentada ou representada a política. Em alguns casos, estas três formas podem estar conjugadas nessa função de representação. Por exemplo, em um programa de televisão podemos assistir a um debate acalorado, em torno de qual seria a melhor redação para um determinado artigo de uma lei de política educacional.

Com esse exemplo e com base na configuração do Contexto de Produção de Texto, bem como referenciado pelas autoras Lopes e Macedo, (2011a; 2011b) e por Mainardes (2006; 2007), ao abordarem o Ciclo Contínuo de Política, quero mostrar que esse contexto é formado por leis, pronunciamentos, comentários, debates, propagandas, vídeos, livros etc.

Assim como no Contexto de Influência, em torno do Contexto de Produção de Texto há disputas e negociações entre os sujeitos que pretendem fazer valer, nesse contexto os sentidos que defendem para a política. Tais sujeitos podem, inclusive, ser os mesmos presentes no Contexto de Influências, pois se tais agentes têm ingerências na formulação das políticas, também procuram representá-las e divulgá-las conforme seus interesses.

Para Lopes e Macedo (2011a, p. 247)

O contexto de produção do texto político *é aquele que produz os textos que representam* – ou tentam representar – para as escolas o que é a política como um todo. Em se tratando das políticas de um Estado-nação, como as investigadas por Ball, o contexto de produção de textos *envolve as agências executivas e legislativas que assinam regulamentações, mas também toda sorte de documentos* que buscam explicar e/ou representar a política às escolas e à sociedade em geral. (grifos meu).

A diversidade e as diferenças que caracterizam as agências e os dispositivos textuais que compõem o Contexto de Produção de Textos podem fazer com que apareçam nos textos incoerências e contradições (MAINARDES, 2006; 2007), decorrentes do processo de hibridização.

Referindo-se a Bowe et al, Mainardes (2006, p. 52) afirma:

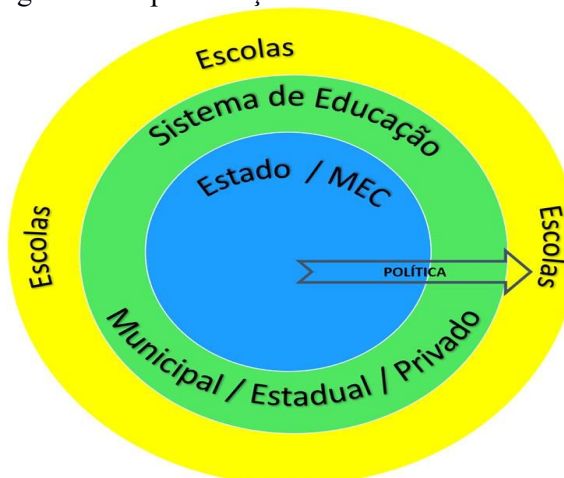
A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política.

Essa tentativa de controle presente na formulação das políticas faz com que Ball considere a política como discurso, o que remete à ideia de regimes de verdade, advinda da influência de Foucault. Entretanto, a não possibilidade de controle total daquilo que se pretende, contribui para Ball, com base na teoria literária, considerar também a política como texto. Contudo, com referência em Lopes e Macedo (2011a; 2011b) compreendo que tal separação prejudica a ideia posta na apreensão do ciclo contínuo de política, portanto, defendo a não separação entre texto e discurso, considerando que há apenas tentativas de controle, porém, sendo as políticas sempre ressignificadas, especialmente no Contexto da Prática.

1.3.3 O contexto da prática

A proposição do Ciclo Contínuo de Política vai de encontro àquelas formulações que compreendem as relações entre macro e microcontextos como sendo relações necessariamente hierarquizadas e impostas verticalmente do primeiro ao segundo¹⁰. Nesse tipo de formulação o Estado estaria no centro e dele partiriam as políticas para serem implementadas pelos sistemas de educação estaduais, municipais e privados, haja vista se considerar ser o Estado o detentor exclusivo da ação ativa. Numa representação gráfica, em círculos concêntricos (figura 1), teríamos as políticas direcionadas em um único sentido. As escolas, por sua vez, ocupariam a zona mais periférica, com uma ação passiva e, portanto, apenas implementadora das políticas emanadas do Estado.

Figura 1 - Representação da visão estadocêntrica das políticas.

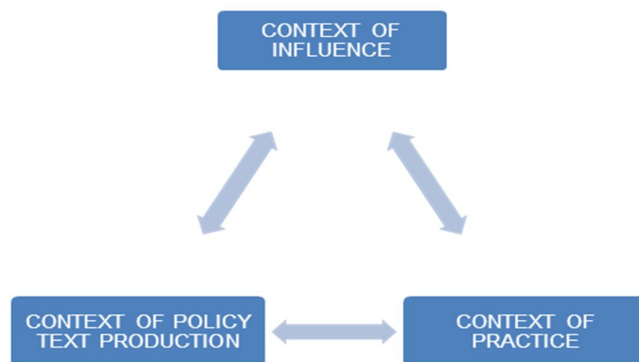


Fonte: produção do autor.

¹⁰ Mainardes (2006; 2007) cita Roger Dale e Ozga como representantes da concepção estadocêntrica, a qual dá ênfase ao controle do Estado e toma este como determinante das políticas.

O Contexto da Prática na formulação do Ciclo Contínuo de Política ganha uma posição, se não privilegiada, mas que o coloca no mesmo patamar de importância em relação aos demais. Lopes e Macedo (2011a, p. 247) ao iniciar a abordagem deste, salientam: “por fim, mas não menos importante, o contexto da prática”.

Figura 2 - Contextos do processo de formulação de uma política (Contexts of policy making).



Fonte: Bove et al., 1992 (apud Mainardes, 2006. p. 51).

Como os demais contextos o Contexto da Prática, formado pelas escolas e seus sujeitos, tem sua dinâmica própria e, portanto, apesar de receber influências dos demais, não se relaciona com eles de forma passiva, pois também se constitui uma arena de disputa da política, construindo em suas relações novos sentidos e novos significados na continuidade do ciclo.

É por essa dinâmica que Lopes e Macedo (2011a. p. 248) afirmam:

[...] nas instituições escolares há diferentes experiências e habilidades (denominadas *capacidades*) em responder às mudanças, *contingências* capazes de favorecer ou inibir mudanças, *compromissos e histórias*, correlacionadas a múltiplos paradigmas pedagógicos ou disciplinares, produzindo a hibridização de diferentes discursos aos discursos das políticas. (grifos das autoras)

As escolas, portanto, não são um local onde as políticas são implementadas. Nessa perspectiva, Ball faz a seguinte defesa: “Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta”. (2009, p. 305).

Considero a forma de demonstrar os três contextos no Ciclo Contínuo de Política, apenas uma forma didática encontrada para sua enunciação, haja vista existir uma

complexidade bem maior envolvendo cada contexto. A esse respeito, Ball (idem, p. 306) reconhece que

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação.

Corroborando com Ball nesse aspecto e parafraseando o conceito de “entre-lugar” do ensaio de Silviano Santiago (2000)¹¹, utilizado por Bhabha (2013) e muitos outros estudiosos, trago neste texto a ideia de entrecontexto para contribuir com a apreensão da complexidade de conter e estar contido um contexto nos demais, considerando que suas possíveis fronteiras são borradas. Este termo será utilizado, especificamente, no quarto capítulo, onde tento apreender o que ocorre na Escola Caminhos, considerando-a como um espaço-tempo que contém os três contextos do Círculo Contínuo de Política. Ou seja, constituindo-se, assim, um entrecontexto.

1.4 A compreensão de currículo construída

Considerando que definir currículo não é uma coisa simples, devido à polissemia do termo (LOPES; MACEDO, 2011a), a concepção de currículo que construí ao longo do doutorado teve como influências os estudos culturais e o pós-estruturalismo. Conforme foi indicado na introdução deste trabalho, desenvolvi uma trajetória de estudos sobre currículo somente quando iniciei minha carreira docente de professor universitário. Até então, a minha apreensão sobre currículo limitava-se ao uso do termo no que diz respeito a um documento que especificava uma trajetória de formação escolar e de profissionalização, com cursos e eventos dos quais uma determinada pessoa já havia participado e que servia para se apresentar na busca de um emprego. Outro entendimento era o de documento escolar que orientava os/as professores(as) para ensinar determinados conteúdos aos(às) alunos(as).

Estas formas de entendimento não me permitiram construir uma visão de currículo como um campo de estudos e, mais, que esse campo de estudo compreendia uma complexidade tal de significação, cujas bases teóricas são as mais diversas, indo de

¹¹ O referido ensaio data de 1971 e está incluído na coletânea **Uma Literatura nos Trópicos: ensaios sobre dependência cultural**, do mesmo autor. (Cf. referências bibliográficas).

concepções tradicionais conservadoras a concepções críticas e pós-críticas, em diferentes vieses. Isso foi se revelando aos poucos e, sei, que ainda tem muito a se revelar, continuamente, como um horizonte que apenas se busca, apesar de algumas fixações provisórias e contingentes.

Essa fase inicial foi sendo revista com os primeiros estudos em obras organizadas por Moreira e Silva (2005) cujos textos, com base na teoria crítica, centram as discussões sobre o currículo; Moreira (1999), com textos de orientações mais diversificadas sobre políticas e práticas de currículo, além de outras obras semelhantes que foram sendo incorporadas, compondo uma nova biblioteca, no sentido mesmo da metáfora usada por Lopes (2008).

Contudo, esses primeiros estudos não foram suficientes para superar uma compreensão de currículo como seleção de conteúdos retirados de um acervo universal de conhecimentos, cujo valor para a formação dos sujeitos se dava por sua essência, ou seja, por aquilo que lhe era intrínseco, parte de uma cultura capaz de empoderar esses sujeitos. Com essa compreensão aceitei e defendi junto aos/às meus/minhas alunos(as) e colegas a validade dos conceitos de currículo formal, currículo ativo e currículo oculto.

Esses conceitos foram defendidos sem problematizá-los, uma vez que a militância político-sindical vendava meus olhos para outras possibilidades, fazendo-me ver a escola somente pelo viés das teorias críticas.

Mas com a aceleração dos processos de descoleccionar, mais forte se faz a certeza de não existirem os livros-base, as bibliotecas fundantes capazes de nos identificar de uma vez por todas, ou pelo menos por um longo período de estabilidade. Isso nos possibilita olhar para o passado questionando a própria interpretação de que ele se fez – ou se faz – por intermédio de bibliotecas tão bem consolidadas. (LOPES, 2008, p. 206)

Com o ingresso no Doutorado Interinstitucional (Dinter) Uern-Uerj, as discussões sobre o currículo e as políticas educacionais e curriculares se intensificaram. Especialmente nas disciplinas cursadas e no grupo coordenado pela professora Maria de Lourdes Tura, do qual faço parte. Nesses espaços-tempo tive a oportunidade de conhecer os trabalhos que estavam em andamento, dialogar e expor minhas concepções, as quais foram sendo ressignificadas com as contribuições dos colegas do curso, membros do grupo e de minha orientadora.

Com Macedo passei a compreender o currículo escolar “como um espaço-tempo cultural” (2006, p. 286) e “como espaço-tempo de fronteira” (id. p. 288). E ainda, com Lopes e Macedo (2011a), passei a “pensar o currículo para além das distinções entre os níveis

formal, oculto e vivido” (p. 37), uma vez que passei a tomá-lo “... como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos”. (op. cit. p. 42). À medida que os estudos foram se ampliando essa nova compreensão foi sendo melhor apropriada e fundamental para considerarmos a centralidade da cultura na construção do currículo. Assim, “... ao mencionar a construção do currículo escolar, estamos indicando que falamos de algo que tem dinamismo, que está sendo produzido, que se constitui em processo”. (TURA; PEREIRA, 2014, p. 3).

Não obstante, se o meu caminho se fez/se faz pela pesquisa de cunho etnográfico, tendo acompanhado por meio da observação participante o dia a dia de uma escola, é importante nesse momento compreender como o campo do currículo também passou a abordar o cotidiano dos espaços escolares, pois as abordagens técnicas do currículo “ainda que marcadas por preocupações de natureza eminentemente prática – como fazer –, elas não conseguem dar conta da realidade vivida nas escolas”. (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 33). Nessa perspectiva, além do silêncio em relação à “hegemonia, ideologia e poder”, outro silêncio é quebrado: “o que acontece nas escolas” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 33).

Ao se considerar o que acontece nas escolas, recorre-se também a um corpo conceitual para dar sustentação a essa consideração. Constroem-se então significantes como *o chão da escola*; *empoderamento* e *pertencimento*. Nessa perspectiva, é comum manter-se a ideia de emancipação. Percebe-se em muitas dessas construções uma inversão em relação às políticas de currículo, deslocando-se os sentidos de abordagens do tipo *top down*, para outras do tipo *down top*. Contudo, fugi dessas armadilhas, pois considerei os sujeitos escolares como os construtores do currículo no seu dia a dia, na interação que estabelecem entre si, com as propostas curriculares, oficiais ou não, com o lugar e a cultura. Assim, ao abordar o Contexto da Prática articulei as relações que esse contexto mantém com os demais contextos do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994).

1.5 Aspectos metodológicos da pesquisa empírica

Em virtude das influências da minha trajetória acadêmica e pessoal, a pesquisa se desenvolveu numa escola localizada em uma comunidade rural, mas com aspectos urbanos bem evidentes. Esta comunidade, que passei a denominá-la ficcionalmente de Caminhos, está entre as mais próximas da área urbana de Mossoró, o que também foi considerado importante

na minha escolha a fim de não haver maiores problemas de deslocamento. Contudo, na escolha da escola, que seguindo o nome ficcional que dei à comunidade passei a chamar de Escola Caminhos, foi determinante o fato de além de contemplar o requisito primordial que era o da localização, esta contempla também os elementos que Tura (2008) entende como importantes na escolha de uma escola como *lócus* de pesquisa, o quadro de professores(as) completo e boas condições de funcionamento.

Com a escolha da escola definida, entrei em contato com a diretora da Escola Caminhos para conversar sobre a possibilidade de desenvolver a minha pesquisa naquela instituição. Informei o que era a pesquisa e como seria a minha presença naquele espaço. A recepção foi a melhor possível, com a diretora colocando-se à disposição (ver apêndice A) para o que eu quisesse consultar em termo de documentos e também me apresentando à supervisora, aos/às professores(as) e aos/às funcionários(as), que também tiveram da minha parte as informações básicas sobre a pesquisa. Creio que o fato de ter sido orientador da diretora foi importante para a recepção, contudo, esse não foi o único motivo, uma vez que ela sempre se mostrou interessada no desenvolvimento da educação, via ali uma oportunidade de troca que também favoreceria a escola.

Programei-me para estar na escola três dias por semana, havendo mudanças de acordo com as necessidades ou dificuldades que se apresentassem. Elegi a sala dos professores como o lugar privilegiado para minhas observações, pois percebi inicialmente que era o ambiente onde circulavam, de forma recorrente, professores(as), alunos(as), funcionários(as) em geral e membros da equipe pedagógico-administrativa e, portanto, um lugar de circulação de ideias¹².

A construção da pesquisa empírica desenvolvida no espaço escolar e que respalda a elaboração deste trabalho, foi tecida na interação com os atores/atrizes da Escola Caminhos. Tal construção se deu pela observação participante com registros no Diário de Campo (DC); aplicação de questionários com professores(as); a análise de documentos e entrevistas com os sujeitos escolares selecionados entre diferentes membros que formam os recursos humanos da escola – professores(as), alunos(as), membro da equipe pedagógica, monitor do Programa Mais Educação e parceiro(a)-artístico do Programa Mais Cultura nas Escolas.

Conforme André:

A utilização de diferentes técnicas de coleta e de fontes variadas de dados também caracteriza os estudos etnográficos, [...]. O pesquisador em geral conjuga dados de observação e de entrevista com resultado de testes ou com material obtido através de

12 No segundo capítulo um item trata especificamente desse espaço, dada sua importância para minhas observações.

levantamentos, registros documentais, fotografias e produções do próprio grupo pesquisado, o que lhe permite uma 'descrição densa' da realidade estudada. (1989, p. 39)

Considerando a maioria dos recursos citados, iniciei minha empreitada de pesquisa com a observação e o registro no DC. No entanto, nos primeiros dias não fiz registros diante das pessoas que ali circulavam, a fim de reduzir o impacto da minha presença. Aos poucos, à medida que percebia a diminuição desse impacto, fui fazendo os registros das observações, o que voltou a chamar a atenção de quem chegava à sala dos professores. Algumas pessoas só olhavam de soslaio ou de forma mais direta, atentamente; outras faziam perguntas ou brincadeiras. Pouco a pouco fui me envolvendo mais com as pessoas, às vezes convidado, às vezes oferecendo-me para ajudar, culminando por me sentir como um membro-outro da escola, o que chegou a ser expresso pela diretora e pela supervisora em alguns momentos¹³.

A fim de obter mais elementos para as minhas observações, dialoguei com os sujeitos escolares; realizei conversas informais; participei de eventos os mais diversos; dei sugestões aos professores(as); envolvi-me em atividades, inclusive ficando em alguns momentos em sala de aula na ausência provisória de algum(a) professor(a); fiz o percurso do transporte escolar com o motorista e os/as alunos(as); além de outras participações, com ou sem intenção de obter dados para o trabalho.

Assim, durante o ano letivo de 2014, fui conhecendo o cotidiano da escola através das funções das pessoas que ali se encontravam, da dinâmica do dia a dia, das exigências dos órgãos municipais, dos conflitos entre os sujeitos, das estratégias diante das situações incômodas que se apresentavam, das relações com as famílias dos/as estudantes e com a comunidade, dos eventos comemorativos, das reuniões pedagógicas e dos encontros na sala dos professores¹⁴.

As observações e os registros no DC foram a base para a elaboração do questionário respondido pelos(as) professores(as). As questões, como podem ser vistas no apêndice B, procuraram obter informações pessoais, de trabalho, de formação inicial e continuada e de um primeiro nível de relação com os programas/projetos existentes na Escola Caminhos.

Assim, procurei conhecê-los(as) melhor e compor com mais elementos uma caracterização deles(as), mesmo que provisória e contingente, como mostrarei no segundo capítulo. Mas, para além dessa caracterização, o questionário aplicado procurou identificar a

¹³ A respeito da presença do pesquisador na escola, os cuidados e as vantagens que se pode tirar do estranhamento dos sujeitos com a sua presença, ver Tura (2011)

¹⁴ Retomei as observações com o retorno à escola no ano letivo de 2015.

participação dos(as) professores(as) na política de programas/projetos existente na Escola Caminhos, a qual é objeto desta pesquisa.

O questionário foi respondido no segundo semestre de 2014 por professores(as) que permaneceram na escola e aqueles(as) que já haviam deixado a escola, mas que trabalharam no primeiro semestre daquele ano. Dos(as) professores(as) que continuaram, um(a) respondeu o questionário na sala dos professores e me devolveu imediatamente, outros(as) me devolveram, em média, uma semana depois. Dos que saíram da escola, com um(a) eu apliquei em sua residência, com outro(a) enviei e recebi por meio de seu(a) filho(a) que estudava na escola e com outros(as) dois/duas enviei através de correio eletrônico, tendo o retorno dos questionários também por meio dessa ferramenta, mas de apenas um¹⁵. Além de todo o tempo de observação que eu já havia acumulado, recorri a esse questionário como subsídio para eu conduzir as entrevistas com quatro (04) professores(as), presentes no quadro 1, identificados(as) de forma ficcional com nomes de pedras preciosas.

Quadro 1 - Identificação da participação dos(as) professores(as) nos programas/projetos – ano 2014

Professor(a)	Mais Educação	Mais Cultura nas Escolas	Deixa eu falar sobre ... Crack	Nas Ondas da Leitura	OBMEP	O L P
PÉROLA			X	X		X
ESMERALDA			X	X	X	
RUBI		X	X	X		
SAFIRA			X	X		X
DIAMANTE			X		X	
AMETISTA			X	X		
TURMALINA			X		X	
TOPÁZIO			X			
CRISTAL			X			
ÔNIX			X		X	
QUATZO			X	X		X

Fonte: pesquisa empírica do autor.

Com os questionários em mãos foi possível identificar quais professores(as) consideravam ter, de alguma maneira, participado dos programas/projetos existentes na escola até aquele momento, segundo semestre de 2014. Conforme o quadro acima os/as professores(as) não se identificaram como participantes do PME e apenas um(a) se identificou como participante do PMCE. Contudo, por meio da observação participante e pelas entrevistas, foram constatadas interações e atribuição de sentidos aos referidos

¹⁵ Em 2015 também ocorreram mudanças nesse quadro, mas não apliquei questionários com os/as novos(as) professores(as).

programas/projetos por todos(as) esses(as) professores(as).

Outro instrumento importante na pesquisa foi a entrevista. Utilizada em sua forma semiestruturada com alunos e alunas e aberta com os(as) professores(as), membros da equipe pedagógica, monitor(a) do PME e o/a parceiro(a)-artístico da Escola Caminhos no PMCE. Este instrumento foi utilizado a fim conhecer como foi compreendida a política de programas/projetos nas práticas docentes e quais os elementos de ressignificação estes(as) apresentam em suas relações com essa política curricular.

A seleção dos sujeitos entrevistados(as) teve início com a indicação dos(as) alunos(as) feita pelos(as) professores(as). Para isso apresentei-lhes uma relação das turmas de 2014 e pedi a eles/elas que me indicassem pelo menos dois/duas estudantes por turma. Como não exigi qualquer critério, deixando-os(as) livres em suas indicações, teve quem indicasse um número maior de alunos(as) por turma.

Com as indicações em mãos, fiz um quadro com a quantidade de alunos(as) indicados(as), considerando aqueles(as) que mais se repetiram entre as indicações feitas. Assim, tive um total de 14 alunos(as). Desse quantitativo pensei em entrevistar pelo menos dois/duas alunos(as) por turma, considerando quem atendia ao critério de ter participado de dois dos programas/projetos desenvolvidos na escola em 2014. Esse critério foi definido porque alguns programas, devido às suas finalidades, cerceiam a participação de alguns(mas) alunos(as), dificultando encontrar alguém que tivesse participado de todos. O PME, por exemplo, é voltado para quem tem baixo desempenho escolar. Outros programas definem quem participa de acordo com o ano que cursa. Como todos(as) os/as indicados(as) atendiam a esse critério, escolhi de forma aleatória aqueles(as) que seriam entrevistados(as), deixando um de fora por turma.¹⁶

Quadro 2 - Turmas e número de alunos(as) mais indicados pelos(as) professores(as)¹⁷.

Turmas de 2014	Indicados(as)	Entrevistados(as)
6º A	04	03
6º B	03	01
7º Único	02	01
8º A	03	02
8º B	02	01
Total	14	08

Fonte: pesquisa empírica do autor.

¹⁶ No caso da turma do 6º ano B, consegui entrevistar apenas um/a aluno(a) dos/as dois/duas sorteados(as).

¹⁷ Como as indicações ocorreram em relação ao ano de 2014, não houve indicação de alunos(as) da turma de 9º ano, pois esses(as) já não se encontravam na escola em 2015.

Ficou evidente para mim que as indicações recaíram sobre aqueles e aquelas que se destacavam pelos resultados em termos de notas e participação, ou seja, quem os(as) professores(as) consideraram como os(as) melhores, por isso o número de 14 estudantes. Percebi que o significante “melhor” acompanha uma espécie de senso comum escolar, haja vista ter sido considerada a performance dos sujeitos, medida pelos resultados aferidos em trabalhos, testes e provas.

Para poder entrevistá-los(as), enviei, com um bom tempo de antecedência, para seus/suas responsáveis o termo de “consentimento livre e esclarecido” em duas cópias. (Conforme apêndice C). Ao serem devolvidos esses documentos com as devidas assinaturas, passei a convidar aqueles(as) sorteados(as) que estavam presentes em suas turmas e disponíveis para as entrevistas, as quais ocorreram na própria escola, na sala de AEE, em três dias diferentes. Antes de iniciar as entrevistas, eu apresentava aos(às) convidados(as) o termo de consentimento em nome do/a aluno(a) (ver apêndice D) e também pedia permissão para que as entrevistas fossem gravadas. Com a leitura e a assinatura desse termo e a permissão para a gravação por todos(as), iniciei a conversa com cada um(a) dos(as) alunos(as).

Essas conversas tiveram uma média de tempo entre 17min. e 23min. Apesar de eu ter um roteiro previamente elaborado, a conversa iniciou-se de forma aberta, com o(a) entrevistado(a) falando livremente das suas experiências na comunidade, na escola e nos programas dos quais participou. Com alguns(mas) alunos(as) a conversa se desenvolveu com maior dificuldade, necessitando de o pesquisador intervir com maior frequência. À medida que a fala do(a) aluno(a) dava sinais de esgotamento em um determinado ponto, era introduzida uma nova questão ou se pedia mais informações sobre o que este(a) estava discorrendo.

Para as entrevistas com os(as) professores(as) os critérios para a escolha foram construídos considerando a observação participante e os questionários que foram aplicados com estes(as). Com tais considerações, de um total de seis que fazem parte do quadro da escola em 2016, foram selecionados(as) quatro professores(as) que fizeram parte do quadro em 2014. Destes(as) um(a) com mais tempo na escola e com maior conhecimento da realidade local; um(a) que sem exigência da escola, ou previsão de algum programa em análise, desenvolveu atividade influenciada por um desses programas; e dois/duas escolhidos(as) aleatoriamente.

As entrevistas com os(as) professores(as) se realizaram na biblioteca da escola. Isto foi possível porque a biblioteca estava sempre fechada e este espaço foi oferecido pelo(a) próprio(a) diretor(a). Descobri posteriormente que a funcionária que ficava na biblioteca

estava de licença e não foi substituída por outra pessoa em sua função. Recorri a mesma estratégia usada com os(as) alunos(as): assinatura de termo de consentimento (apêndice E) e pedido de permissão para gravação. Com a concordância, a conversa deu-se de forma aberta a partir de um pedido: “gostaria que você me falasse sobre o seu trabalho na escola”. A partir desse pedido mantive o diálogo colocando mais elementos de acordo com o desenrolar da conversa, o que variou de um(a) entrevistado(a) para outro(a). Nesse sentido, tendo o cuidado de não fugir do meu foco, do objeto da pesquisa – a política programas/projetos – com alguns(mas) necessitei introduzir mais questões, com outros(as) menos.

Para as entrevistas com os demais sujeitos¹⁸, monitor(a) do PME, parceiro(a) da Escola Caminhos no PMCE e membro da equipe pedagógica, segui estratégia semelhante, com pedido de assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e permissão para gravação. No caso da questão inicial houve variações, pois enquanto com o/a representante da equipe pedagógica procurei saber também sobre o seu trabalho, com o/a monitor(a) do PME procurei saber inicialmente de sua opção pelo seu curso de graduação. Já com o/a parceiro(a) do PMCE o pedido foi para iniciar falando do seu trabalho como artista numa comunidade rural. Tanto com uns/umas quanto com outros(as) procurei não fugir do foco de interesse da pesquisa, realimentando a conversa com outras questões, as quais também variaram de acordo com o desenrolar das entrevistas.

Além disso, precisei recorrer à análise de documentos da instituição para fazer os cruzamentos necessários, a fim de compreender melhor as cenas observadas e registradas no DC, o que também ajudou as entrevistas, possibilitando a triangulação entre esses instrumentos na construção dos dados. Sobre os documentos como fontes de pesquisa André e Ludke (1986, p. 39) afirmam que estes “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

No decorrer da pesquisa tive acesso ao Plano Municipal de Educação; a Lei de Responsabilidade Educacional e o Mapa Educacional 2014 – ano base 2013. Esses documentos foram analisados e se mostraram potentes na contribuição desta investigação. Os dois primeiros, porque continha elementos de orientação às escolas e aos sujeitos escolares, definindo seus papéis, ações e responsabilidades, bem como premiações e punições de acordo com as avaliações próprias do sistema municipal de educação. O terceiro, porque continha a

¹⁸ Quantidade de pessoas entrevistadas: 01 monitor(a) do PME; 01 parceiro do PMCE e 01 membro da equipe pedagógico-administrativa da escola.

representação das ações desenvolvidas pelas escolas e seus sujeitos durante um ano, para atender às determinações contidas nos dois primeiros documentos.

A utilização desses instrumentos e recursos na condução desta investigação, de cunho etnográfico, foi definida em dois momentos: *a priori* se definiu a observação participante e o registro em Diário de Campo. Isso possibilitou-me adentrar à escola, perscrutar os meandros dos ditos e não-ditos, em gestos e olhares, em afirmações e hesitações, em momentos de conflito e de concordâncias, com seus sujeitos em seu conjunto e com sujeitos particulares. Assim, em um segundo momento, no decorrer das vivências do pesquisador no campo, foi definido quem seria entrevistado(a) e quais documentos seriam selecionados para análise. Com essa investida tentei traduzir nesta escrita a recontextualização da política programas/projetos, ali presente, pela ação dos sujeitos na construção do currículo.

2 OS ENTRECAMINHOS DA COMUNIDADE E DA ESCOLA: ENCONTROS E DESLIZAMENTOS

Para abordar o *locus* da pesquisa é importante compreendermos que as comunidades rurais estão conectadas ao mundo e, portanto, incluídas no processo de globalização. Podemos considerar a globalização como um fenômeno antigo que foi se produzindo historicamente e que ganha características muito particulares atualmente a partir da emergência das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC). As relações estabelecidas saem de um período em que tínhamos uma globalização inicial, no qual o mais importante era o domínio do espaço físico, passando a outras configurações das relações entre os povos, até se evidenciar, de forma mais explícita, um novo momento histórico das relações entre as diversas partes do globo, através da ciência, da economia e da política. No momento atual, várias análises abordam a globalização como um fenômeno recente, focando o grau de abrangência que tomaram as formas de interdependência entre as nações. Entre esses autores que têm se preocupado com esse fenômeno no atual contexto, ressalto Garcia Canclini, pela centralidade que dá à cultura em seus trabalhos.

Considerando-se somente essa nova fase, podemos dizer que ela começou a se gestar, particularmente, no período pós segunda guerra mundial e se caracterizou pela expansão de grandes empresas europeias e americanas por todo o globo terrestre, as chamadas multinacionais, as quais foram beneficiadas pela política econômica que ficou conhecida, no Brasil, como “substituição de importações”. Essas empresas, uma vez instaladas passavam a influenciar política e economicamente as relações internas dos diferentes países. Contudo, se antes as riquezas exploradas eram remetidas necessariamente às antigas metrópoles, hoje circulam globalmente, em diferentes formas de capital, uma vez que atualmente convém nos referirmos mais a grupos econômicos que, especificamente, a empresas.

Essa circulação é potencializada por uma das coisas que mais caracteriza o atual contexto: a sofisticação das comunicações. Utilizando-se da informática e da cibernética, as diversas partes do nosso planeta estão em contato permanente, com transmissão de som e imagem em tempo real, conexão de mercados e ajustes dos sistemas, à medida que assim requerem as relações econômicas ou de outra natureza.

Além disso, as tecnologias mais avançadas estão presentes em todos os âmbitos das relações sociais, desde a produção extrativa aos serviços em geral e das atividades coletivas às mais particulares. Essa característica de generalização não significa que a sociedade esteja

preparada para absorver esta realidade em todos os lugares, nem que as novas tecnologias estejam distribuídas igualmente, o que nos remete à apreensão dos conflitos próprios desse momento histórico, incluindo-se aqui aqueles relativos à educação, pois enquanto uma parte de alunos e alunas, de algumas escolas, tem acesso à internet de velocidade mais rápida, através dos microcomputadores mais avançados, seja em suas escolas privadas, seja em suas residências, outra parte, estudantes de escolas públicas em vários lugares oriunda de famílias pobres, por exemplo no Brasil, tem pouco acesso, ou acesso muito precário às NTIC, como é o caso dos/as alunos(as) da Escola Caminhos.

2.1 O espaço de Mossoró e a Comunidade Caminhos como um entrelugar

O município de Mossoró, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem a segunda maior população do Rio Grande do Norte (259.815 habitantes – IBGE, 2010), sendo superada apenas por Natal (803.739 habitantes – IBGE, 2010), que é a capital do Estado, da qual está separada por cerca de 278 km. Localizado no olho do elefante¹⁹, este município tem uma grande importância por sua economia, a qual congrega diferentes setores da produção.

Essa variedade de atividades agrícolas, industriais, comerciais e de serviços, além de atividades da indústria extrativa como a do calcário, a do sal e a do petróleo, os quais processados localmente e também levados para outros estados e países, é responsável pela polarização do seu entorno, com sua área de influência atingindo cidades mais próximas, a exemplo de Areia Branca, Grossos, Tibau, Baraúnas e Governador Dix-Sept Rosado, bem como cidades mais distantes como Açu, Patu e Pau dos Ferros, até cidades dos estados vizinhos do Ceará e Paraíba, o que pode ser comprovado pelo tráfego de veículos alternativos de passageiros, que buscam o comércio ou os serviços de saúde local, ou ainda pelo número de ônibus que transportam estudantes para as Universidades localizadas em Mossoró.

Esse movimento populacional diário, entre as cidades vizinhas ou mais distantes e Mossoró, contribui para um maior consumo de mercadorias, uma maior produção de lixo e o aumento de veículos que circulam na cidade. Isso não significa que Mossoró estabeleça

¹⁹ Expressão usada pelos geógrafos potiguarenses para facilitar, a quem não é do Rio Grande do Norte, a localização do município e, especificamente, da cidade, uma vez que a forma espacial do Estado assemelha-se a de um elefante.

relações apenas com as cidades de sua área de influência, pois é possível encontrar veículos de cargas com placas de vários estados brasileiros, trazendo e levando mercadorias continuamente. Outro exemplo das relações que Mossoró mantém com outros espaços está no crescimento da rede de hotéis na zona urbana, devido ao número mais acentuado de pessoas que chegam à cidade, vindas de lugares mais distantes, motivadas por negócios ou pelas festas mais divulgadas, tais como “Mossoró Cidade Junina” e “Festa de Santa Luzia”.

Em sua área urbana vive-se o contraste do processo de verticalização da cidade, pelo surgimento de edifícios residenciais e comerciais, no centro e nos bairros nobres, e o avanço das favelas em sua periferia. Outro fenômeno que começa a ganhar ênfase é o surgimento de condomínios de luxo em diferentes regiões da cidade. Acompanhando esse perfil que vem tomando a zona urbana, surgem maiores oportunidades de emprego, especialmente na construção civil, nos serviços e no comércio, pois além de um moderno *shopping*, surgiram também grandes unidades comerciais de vendas em grosso e varejo, bem como lojas as mais diversas. Por outro lado, o problema da moradia e da violência urbana também têm se intensificado, especialmente em áreas mais afastadas do centro, cujo perfil populacional se expressa pela baixa condição social.

Na zona rural encontram-se comunidades de difícil acesso e condições precárias de moradia, de atendimento educacional e de saúde. No entanto, podem-se encontrar comunidades em que essas condições são menos traumáticas, uma vez que o acesso à cidade é mais fácil ou porque em seu espaço estão presentes elementos de urbanização convivendo com as tradições do rural²⁰. É o que acontece na Comunidade Caminhos, na qual se encontra a Escola Caminhos, espaço da nossa investigação.

2.1.1 A Comunidade Caminhos em Processo de Híbridização

Ao tratarmos aqui do local onde está inserida a Escola Caminhos como Comunidade Caminhos, tomamos um conceito de expressão geográfica para a comunidade, considerando sobretudo o espaço físico. Isso não anula o reconhecimento de que esse sentido geográfico traz nele outros sentidos: solidariedade, conflitos, partilha de hábitos, pertença, cotidianidade, vivências etc. Ou seja, tomaremos o conceito de comunidade como lugar, no sentido atribuído por Bartoly (2011, p. 69) ao afirmar que:

²⁰ Sempre me interessei por essa realidade intermediária ou híbrida, como prefiro chamar, entre o rural e o urbano de algumas comunidades, talvez por carregar desde minha infância o urbano e o rural.

É justamente da tensão entre a subjetividade e a objetividade que nasce o lugar composto pela dimensão material, aquela que nos fala da localização dos objetos, de sua distribuição objetiva no espaço e da relação do lugar com a totalidade; e, pela dimensão abstrata, aquela que trata dos símbolos e dos significados que são atribuídos pelos indivíduos ao lugar e dão sentido à própria arrumação dos objetos e das pessoas nesta porção do espaço geográfico.

Ao compreender a Comunidade Caminhos como lugar, no sentido geográfico, não significa que a tomo como um lugar qualquer, uma vez que considero sua permeabilidade entre o rural e o urbano, ou seja, essa comunidade se constitui como um híbrido, conforme atribui Rua (2005). Na Comunidade Caminhos, como exemplo desse híbrido cidade/campo, por suas características espaço-temporal, convivem elementos resultantes de uma trama tecida pelos sujeitos que revelam identidades partilhadas (HALL, 2011).

Caracterizada como uma comunidade rural, mas com aspectos avançados de urbanidade (no sentido geográfico do termo), esta se constitui em um espaço híbrido rural-urbano, cujas mudanças e permanências revelam contrastes de paisagens que se encontram harmônica e conflituosamente constituindo, desse modo, ambivalências espaciais e temporais. A referida comunidade está localizada a apenas 17 km da sede do município, com a qual se comunica por meio de uma rodovia, o que facilita o fluxo permanente de ida e vinda da população comunitária à cidade e o deslocamento para a escola dos(as) professores(as) que moram na zona urbana.

Assim, esse lugar não está imune a influências externas devido o fluxo da sua população com outros lugares. Especialmente com a sede do município, mas também com outras escalas geográficas mais amplas sem, no entanto, perder sua ruralidade. Rua (2005, p. 58) identificou esse movimento como de hibridez permanente, a qual “[...] evidencia a ‘criação local’, isto é, a capacidade dos atores locais de, influenciados pelo externo, de escala mais ampla, desenvolverem leituras particulares dessa influência e produzirem territorialidades particulares”.

Alguns elementos encontrados na comunidade testemunham a presença de um rural que nos remete a tempos passados, como são os casos da permanência de técnicas agrícolas como as queimadas no preparo da terra, para as lavouras de subsistência e da população conviver com o problema da falta de água, para as necessidades diárias e sobrevivência dos animais, o que é comum no semiárido nordestino em períodos de estiagens prolongadas, por exemplo. Por outro lado, a Comunidade Caminhos apresenta um conjunto de objetos que revelam em seu espaço elementos comuns com o espaço urbano: ruas pavimentadas; praça; antenas de telecomunicações; posto de saúde; posto de combustível; pontos de comércio;

restaurante; escolas etc., deslocando a paisagem rural num processo de deslizamento à paisagem urbana. Essa configuração condiz com o que Rúa (op. cit.) chamou de urbanidades no rural, ao se referir às manifestações urbanas presentes nesses espaços. “Um rural que interage com o urbano, sem deixar de ser rural; transformado, não extinto” (idem, p. 58), por isso o autor considera esse rural um espaço híbrido.

Para além do físico, essa paisagem deslocada revela outros deslizamentos de hábitos, de costumes, de desejos e de novos valores que convivem com os antigos que estão presentes no local, havendo assim o processo de hibridização, mas, também, aparecendo de forma paralela. Se por um lado aspectos da paisagem rural se mantêm como uma escrita²¹, no sentido atribuído por Milton Santos (1998), por outro, também podemos considerá-la como um texto, pois essa escrita é sempre aberta, possibilitando diferentes leituras.

Esses aspectos denunciam encontros culturais que são gestados pelos atores sociais: crenças e costumes se hibridizam com novos hábitos que vão sendo incorporados por influências das instituições públicas, ou não, como a escola e as Organizações Não-Governamentais (ONG) ali presentes. Outra forma de influência favorável a essa hibridização, dá-se pelo contato permanente com a cidade, pois é na cidade que parte da população estuda, trabalha, compra, diverte-se e cuida de problemas de saúde que o posto local não dá conta. Mas, além disso, o uso de rádio, TV e, mais recentemente, da rede mundial de computadores, tecem influências no lugar, contribuindo para a hibridização cultural, como nos faz refletir Garcia Canclini (1997, p. 284) ao levantar a seguinte questão:

Como explicar que muitas mudanças de pensamento e gostos da vida urbana coincidam com os do meio rural, se não por que as interações comerciais deste com as cidades e a recepção da mídia eletrônica nas casas rurais os conecta diretamente com as inovações modernas?

Outro aspecto cultural importante da Comunidade Caminhos, diz respeito à religiosidade. Ela é formada originariamente por católicos, marcada pela presença da capela como um prédio cuja localização ocupa o centro do triângulo geográfico que dá forma ao lugar. Não obstante, a presença da igreja católica disputa discursos de evangelização com o avanço das igrejas evangélicas, que hoje somam um total de quatro igrejas das seguintes denominações: Igreja de Cristo; Assembleia de Deus; Universal do Reino de Deus e Congregação Cristã do Brasil. Esse número à primeira vista pode parecer pequeno, mas é tão significativo para a comunidade local que algumas curiosidades são reveladas na Escola

²¹Milton Santos usa essa analogia para se referir à acumulação de tempos expressos na paisagem, considerando-a como uma escrita sobre outra, uma impressão sobre tantas outras.

Caminhos. Por exemplo, todas as funcionárias dos serviços gerais, do turno vespertino, são evangélicas.

Vemos, portanto, que a diversidade que caracteriza a Comunidade Caminhos também se faz presente no espaço escolar, por meio dos funcionários(as), professores(as) e alunos(as) que vivem na comunidade e na vizinhança, mais professores(as) e equipe pedagógica que vêm da cidade, provocando encontros e deslizamentos de discursos que possibilitam a ressignificação do currículo e a recontextualização da política de programas/projetos presentes na escola por meio de diferentes relações com o sistema educacional e com instituições as mais diversas.

2.2 Surge uma escola no caminho

Se a primeira vista o espaço e o tempo em uma instituição escolar podem parecer predeterminados pelo físico, no caso do primeiro, e pelas rotinas, no caso do segundo, esta visão é apenas aparente.

A organização espaço-temporal na escola constitui o que Veiga-Neto (2007) chamou de geometrias do currículo. Nesse sentido, ele afirma: “Em termos temporais, o currículo engendrou – e de certo modo ainda engendra – rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm algo a ver com a escola”. (p. 164). “Além disso, o currículo contribuiu para a espacialização do tempo, isto é, para o entendimento de que o tempo é redutível ao espaço, pode ser pensado em função do espaço, na medida em que passou a ser visto como rebatível ao espaço”. (p. 165). No entanto, essa aparente geometria é sempre rearticulada, não podendo se constituir como algo rígido, uma vez que o currículo ao ser construído cotidianamente compõe novos espaço-tempos rejeitando ser definido aprioristicamente espaço e tempo.

2.2.1 Caminhando pelos espaços da escola

Enquanto lugar situado no espaço, a escola possui uma determinada dimensão espacial. Ela pode ser analisada a partir dessa perspectiva. Mas também por isso, ao mesmo tempo, o espaço escolar educa, possui uma dimensão educativa. (VIÑAO FRAGO,1998, p.74)

Inaugurada em 1981, a Escola Caminhos disputa, ainda hoje, com a igreja católica e a unidade de saúde a condição de edificação mais importante da Comunidade Caminhos. Situada à margem esquerda da rodovia, no sentido de quem sai da cidade de Mossoró para a área mais interiorana da Região Oeste Potiguar, essa escola apresenta uma estrutura de porte médio, com uma matrícula inicial em 2014 de 302 estudantes, atende da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Minha primeira relação com a Escola Caminhos foi de observação, na condição de passante que era, saindo de Mossoró para alguma das cidades que se encontram localizadas na área anteriormente citada, bem como ao retornar dessas viagens. Esta, que se tornou o meu campo empírico de estudo, já me chamava a atenção pelo fato de encontrá-la nesse percurso, fazendo com que a comunidade não se constituísse para mim apenas um lugar de passagem, ou um não-lugar, como poderia sugerir Augé (2012), pois a escola me prendia a atenção sempre que passava por ali, imaginando quais eram suas dinâmicas, quem seriam seus/suas professores(as), alunos(as) e funcionários(as) e como estes/estas recebiam a comunidade no espaço escolar e como a comunidade recebia a escola. Mas esses momentos de imaginação não me permitiam ver além da sua fachada, ficando minha observação limitada ao espaço externo.

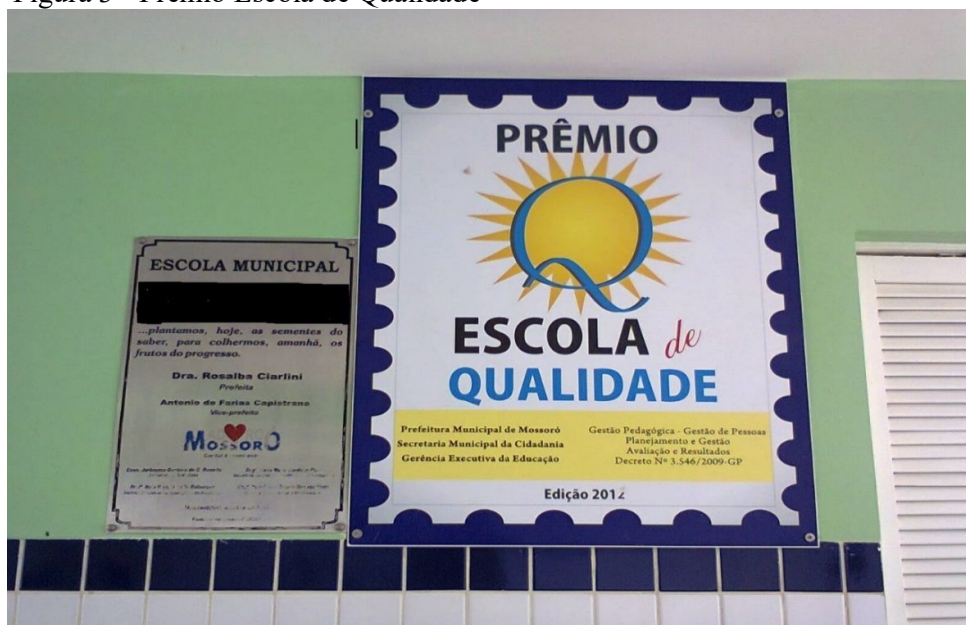
A primeira vez que entrei na escola foi no ano 2000. Participei de uma banca de trabalho de conclusão de curso (TCC) de uma professora da escola, aluna de pedagogia. Diferentemente das demais defesas, o seu orientador propôs que sua defesa e de outra orientanda, que também era professora daquela escola, ocorressem em seu lugar de trabalho e, como eu fui convidado para uma das bancas, tive a oportunidade de conhecer o seu espaço interno. O tempo de duração desse evento não me permitiu ter um conhecimento mais amplo desse espaço, mesmo no sentido físico, pois eu estava lá com outra finalidade, mas contribuiu para aguçar mais ainda a minha curiosidade em relação às questões que eu levantava nas minhas passagens por ali, uma vez que estiveram presentes outros sujeitos escolares e da comunidade, como foi o caso dos familiares das professoras que defendiam seus TCC.

Com a pesquisa empírica, por meio do uso da observação participante e do registro no DC foi que comecei a compreender melhor a organização espaço-tempo e as relações que se dão na escola. Escolano (1998, p. 26), nos diz que “a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância [...]”. Aceitando essa premissa, considerei importante a descrição desse espaço para contribuir com a compreensão das relações que se dão na Escola Caminhos.

Ao adentrarmos à escola passamos primeiro por um espaço que separa o muro e o edifício escolar propriamente dito, nesse espaço também temos algumas árvores da mesma espécie²² das presentes na parte externa da frente da escola. Em seguida, encontramos um hall, que tem à sua esquerda a sala da turma de educação infantil, a qual tem a porta voltada para esse *hall* e à direita a parede da secretaria, cuja porta é voltada para o interior da escola. Nesse *hall* encontramos também um mural fixado à parede da sala de aula que citamos, no qual são colocados avisos os mais diversos, sejam esses de interesse da escola ou de alguma instituição da comunidade local. Quando esse mural não é suficiente, usa-se ainda a própria parede para a fixação de cartazes.

Do outro lado, na parede da secretaria, encontramos uma placa do ano de 2011 com a expressão “plantamos hoje as sementes do saber, para colhermos, amanhã, os frutos do progresso”. Consta ainda nessa placa o nome da escola e o nome da prefeita da época e outros membros da prefeitura, como vice-prefeito, secretários de cidadania e desenvolvimento territorial e meio ambiente; além dos responsáveis pelas gerências de infraestrutura e de educação e desporto. Ao lado dessa placa encontra-se um grande símbolo, no formato de um selo, o qual representa que a escola fez *jus* a um “prêmio de qualidade” (figura 3).

Figura 3 - Prêmio Escola de Qualidade²³



Fonte: acervo do pesquisador.

²² Espécie nim indiano (*azadarachta indica*), uma espécie exótica invasora, o que pode trazer sérios problemas para a fauna e a flora local.

²³ O cobiçado **Selo de Qualidade**, o qual confirma que a Escola Caminhos atingiu as metas estabelecidas pela política de educação do município, destacando-se entre as escolas de comunidades rurais

A presença desse selo é significada, no sistema municipal de ensino, como um atestado de que a instituição cumpriu os requisitos de exigências e resultados requeridos pelos órgãos de educação municipal, o que constata a postura performática em evidência no sistema educacional local, seguida pela Escola Caminhos.

O *hall*, que nos dias comuns de aula é apenas um espaço de passagem, nos dias de festas comemorativas com as famílias dos/as alunos(as), dia das mães, dia dos pais e dos avós ou de outras datas comemorativas, transforma-se em espaço de recepção, onde a diretora, supervisora e/ou professores(as) designados(as) para isso, recebem os familiares convidados dando-lhes boas vindas, orientando-os a se acomodarem em alguns lugares preparados previamente.

Após esse *hall* encontra-se um pequeno pátio entre os dois corredores e logo em seguida temos o salão, onde ocorrem as refeições dos/as alunos(as), apresentações dos seus trabalhos escolares, palestras e encontros cujo número de participantes não dá para ser abrigado em uma sala. Nesse sentido, o salão vai se modificando nos diferentes eventos diários, semanais ou nas datas comemorativas ao longo do ano.

No corredor que fica do lado esquerdo temos o bloco das salas de aula da escola, numa sequência que vai da sala da educação infantil à sala do 9º ano. Este bloco, por ser mais extenso, aproxima-se do muro dos fundos, sendo separado deste por um espaço de mais ou menos dois metros apenas. No corredor que fica do lado direito, encontram-se todas as outras salas: secretaria, diretoria, sala de atendimento educacional especializado (AEE), laboratório de informática, biblioteca, sala dos professores (*sic*), banheiro dos funcionários (*sic*), cozinha e banheiros dos/as estudantes, masculino e feminino.

Ao lado desses dois blocos, na parte externa da escola, temos um pequeno espaço que separa estes do muro que contorna as laterais do prédio, nas quais se encontram árvores de nim indiano. No espaço dos fundos, após o bloco da direita, tem-se um pouco mais de terreno, tendo ao canto um pequeno campo de futebol que também serve para outras atividades esportivas, o qual poderá se transformar em uma quadra de esportes, conforme projeto existente na Escola Caminhos. Esses espaços são usados frequentemente pelos alunos e alunas para brincadeiras e encontros, o que muitas vezes traz preocupações para a supervisora e a diretora (figura 4).

Nos corredores, o que mais me chama a atenção é a presença de câmeras de vigilância que monitora os passos de quem circula nesses espaços. Elas foram posicionadas, inicialmente, uma ao final do *hall*, apontada para a entrada da escola e duas localizadas em cada um dos corredores, apontadas em sentidos opostos para cobrirem esses espaços por

completo. As primeiras foram extraviadas após cerca de dois meses de instalação, sendo jogadas nos arredores da escola; após certo tempo, novas câmeras foram compradas e instaladas, num total de quatro, com duas em cada corredor. Estas ficaram, mais ou menos, no meio de cada corredor e direcionadas, em sentidos contrários, com a finalidade de uma melhor visualização das áreas de cobertura.

Figura 4 - Espaços de socialização entre meninos e meninas.



Fonte: acervo do pesquisador.

Outro aspecto que chama a atenção de quem chega à Escola Caminhos são os recursos visuais presentes tanto nas áreas de circulação comum a todos e a todas – *hall* e corredores – quanto no interior das salas de um modo geral. Pelo que acompanhamos em nosso dia a dia na escola, a supervisora do turno vespertino é a principal responsável por essa caracterização visual desses ambientes, sendo auxiliada por outras pessoas em diferentes momentos. Cada sala tem acima da porta a identificação de sua função e mais algum ícone que ajuda nessa identificação ou que serve simplesmente de ilustração.

Em momentos comemorativos, apresentações e culminância de projetos de ensino, esses espaços comuns ganham cartazes e painéis que ilustram e/ou servem como recurso didático para os alunos(as) e outros sujeitos que participam desses eventos promovidos pela

Escola Caminhos. No interior das salas, cartazes ilustrativos, panfletos informativos e matérias de jornais são permanentes e atualizados periodicamente, conforme a dinâmica das políticas que se fazem presentes na escola. Destas salas, nos debruçamos em aprofundar a dinâmica espaço-tempo da Sala dos Professores²⁴.

2.2.2 A sala dos professores

Destacar esse espaço entre os demais da Escola Caminhos justifica-se pelo fato de o pesquisador o ter transformado em seu lugar privilegiado de observação e registro do dia a dia da escola, nesse sentido, o meu olhar foi influenciado também por ele. Apesar de identificada como tal em sua entrada, a sala dos professores tem múltiplas funções. Ao lado da sua entrada um bloco vazado, mas fechado com um vidro transparente, possibilita a visão do espaço externo. Se não se tem uma visão panóptica da escola, tem-se o suficiente para dar conta do salão e boa parte do corredor das salas de aula que se encontram no lado oposto. Isto é feito cuidadosamente pela supervisora, que também assume a condição de coordenadora de disciplina. Em seu interior, a organização do espaço revela as múltiplas facetas e usos que a constitui como diferentes espaços-tempos. Nela, encontramos um conjunto de móveis e objetos que juntos conformam um acervo de materiais de uso contínuo e alternado, permanente e provisório. É na sala dos professores onde fica o bureau da supervisora; onde se guarda a maioria das chaves das portas da escola e material de expediente.

A mesa grande, em torno da qual os professores(as) se reúnem na hora da chegada e na hora do intervalo principalmente, também serve às reuniões que são feitas nessa sala, seja da equipe administrativa e pedagógica com professores e professoras, nos momentos de planejamento e extrarregência (Anexo A), seja com alunos(as) que são chamados(as) a atenção, ou com seus/suas responsáveis quando são chamados(as) à escola para se situarem do comportamento daqueles(as) que estão sob sua responsabilidade.

Os armários são identificados com o nome das supervisoras e dos/as professores(as) dos turnos matutino e vespertino. São nestes escaninhos que são guardados livros didáticos e outros recursos de uso individual desses sujeitos. Em outro armário é guardado um acervo de vídeos do programa TV escola e livros não-didáticos. Os demais armários são ocupados com materiais os mais diversos.

24 Sala dos Professores, em vez de Sala dos/as Professores(as), mantém a forma descrita na escola.

O computador e a impressora têm uma importância significativa nessa sala, pois através do computador se tem acesso à rede mundial de computadores, conectando a sala dos professores ao mundo. A impressora, que também tem a função de copiadora, acoplada ao computador, é usada principalmente pela supervisora para a impressão de documentos e atividades preparadas para os/as professores(as) usarem em sala de aula, ou para o uso da própria supervisora que imprime textos diversos para as reuniões de um modo geral; além disso, alunos(as) trazem material de pesquisa para ser impresso ou xerografado, uma vez que a maioria não dispõe desse recurso em casa. Já presenciei a cópia de partes do livro didático para os/as alunos(as) não ficarem sem esse recurso na sala de aula. Esta é uma saída encontrada pela supervisora quando os alunos(as) alegam ter esquecido seu livro.

Em suas paredes encontra-se fixada uma variedade de recursos: um relógio, uma central de ar-condicionado e vários murais para diferentes finalidades. O relógio indica a importância que a regulação do tempo toma nesse espaço. Sua posição no alto da parede dos fundos facilita a consulta, o que acontece especialmente pelos/as professores(as) que conferem a hora dos seus relógios com aquele, principalmente quando soa o toque de início das aulas e após o intervalo, empregando a esse momento um sentido de tempo de curtíssima duração.

Os murais aparecem em maior número nas paredes e com diferentes identificações: informativo, aniversariantes e recados, por exemplo. O primeiro tem como conteúdo diversas informações que interessam à instituição e aos seus sujeitos, matérias de jornais de eventos ocorridos na escola, informes sobre datas importantes e programas de políticas educacionais, entre outras. O segundo indica o dia e o mês de aniversário do quadro de funcionários(as) em geral, incluindo os/as professores(as). O terceiro traz envelopes para serem colocados recados para algum funcionário(a) ou professor(a). O informativo tem uma localização privilegiada, pois ao entrarmos nessa sala, passamos obrigatoriamente paralelo à parede em que este está localizado. Como o espaço do mural é limitado, outras informações são coladas logo abaixo, na parte em azulejo da parede.

Nesta mesma parede está um mural especial: o calendário do ano letivo. Este foi confeccionado com uma combinação de recursos visuais, tais como, cores, tamanho de letras e números, bem como outros ícones que o deixou bastante chamativo. Foi também posicionado próximo à mesa, onde se reúnem os professores(as), o que possibilita ser consultado com mais facilidade.

Isso mostra então que o espaço Sala dos Professores, como o descrevi aqui, revela uma série de elementos que dão sentidos ao espaço-tempo ali presente. Sua organização traz

consigo significantes os mais diversos e também é significada diversa e contingencialmente, por sujeitos e ideias que ali circulam. No caso descrito, a Sala dos Professores faz parte do programa que o espaço escolar contém (cf. ESCOLANO, 1998).

2.2.3 O Percurso do Tempo na Escola Caminhos

Se o espaço escolar carrega uma dimensão educativa (VIÑAO FRAGO, 1998.) e a arquitetura da escola se constitui um programa, de acordo com Escolano (1998), o mesmo podemos dizer de sua dimensão temporal. Podemos, portanto, tomar o tempo na escola como um elemento que educa e que tem um programa, que se expressaria por suas rotinas. Nesse sentido, Zabalza (1998, p. 52) afirma:

É muito importante analisar o conteúdo das rotinas. No fundo, elas costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto; se reforçarmos rotinas baseadas na ordem ou no cumprimento dos compromissos, ou na revisão-avaliação do que foi realizado em cada fase, ou no estilo de relação criança-adulto, etc., estaremos reforçando, no fundo, esses aspectos sobre os quais as rotinas são projetadas. Isso nos permite 'ler' qual é a mensagem formativa de nosso trabalho.

Essa possível ordem que alude o autor, como uma espécie de aprisionamento do tempo no espaço da escola, mostra-se precária, uma vez que a dinâmica dos eventos e a presença de diferentes sujeitos provocam diversos deslizamentos de um tempo previsto para um tempo possível.

Abordando especificamente o turno vespertino, posso dizer que o tempo na Escola Caminhos é demarcado pelos sinais sonoros que indicam a hora de entrada e de saída da escola; da mudança de disciplina nas salas de aula e do momento de intervalo e retorno às atividades de ensino e aprendizagem para alunos(as) e professores(as). Outra forma de demarcar o tempo se dá pelos dias da semana. Um horário disciplinar, definido no início do ano, estabelece os dias das aulas das disciplinas nas diferentes turmas; bem como a alternância dessas disciplinas, por turma, de acordo com o horário do dia. Por consequência, define-se o/a professor(a) e os seus momentos em cada turma.

Se por um lado os sinais sonoros demarcam os tempos diários, por outro, um calendário anual, já citado anteriormente, expõe o curso temporal planejado para ano letivo. Neste são indicados todos os eventos previstos, por exemplo, para o ano 2014: dias letivos, feriados, dias de extrarregência, início e final dos bimestres, são algumas das previsões mostradas nesse calendário.

O significado de um calendário, com essas características e localização, revela o caráter de projeção e tentativa de controle do tempo na instituição escolar. Essa tentativa não se requer apenas pelo controle *in momentum*, pelo *tic tac* do relógio, mas objeto de uma pretensa previsibilidade, o que o tornaria muito mais passível de controle pelo recurso ao calendário escolar anual, por meio do qual a instituição e seus sujeitos comparam o que já foi feito (tempo passado), o que está sendo feito (tempo presente) e o que tem que ser feito (tempo futuro).

Contudo, se a instituição requer o controle do tempo, esta não consegue, nem poderia, uma vez que a relação que os sujeitos escolares estabelecem com o tempo dá-se de forma fluida e, portanto, imprevisível e incontrolável. Embora se tenha um planejamento, este não se realiza conforme o pretende situar a rigidez institucional. Se quisermos exemplificar com eventos mais palpáveis, poderíamos dizer que tal rigidez já é quebrada devido a fatores tais como: a ausência de um/a professor(a), por exemplo, faz a escola rever o que foi programado para aquele dia; a falta de água, provoca a liberação dos alunos(as) mais cedo e um evento promovido pela Secretaria Municipal de Educação mobiliza a escola e esta revê a rotina nesse dia.

Nessa perspectiva podemos afirmar que o tempo-espço na escola é contingente, pois apesar de ser programado e haver um discurso que pretende fixar, disciplinarmente, o tempo e o espaço, estes são apreendidos na negociação entre a escola e os seus sujeitos, entre estes e outros sujeitos ou instituições que postulam hegemonia no discurso pedagógico.

2.3 Dos caminhos vividos pelos/as professores(as) da escola²⁵

A Escola Caminhos contou no ano de 2014 com um quadro de 17 professores e professoras. Destes, 04 atuaram na Educação Infantil, 05 no primeiro segmento do Ensino Fundamental, 06 no segundo segmento do Ensino Fundamental (neste caso esses/as professores/as necessitam assumir mais de uma disciplina) e 01 como professora de AEE e outra como professora de libras, mas não registrada no quadro da escola, pois atende a várias instituições do município.

²⁵ Os dados foram colhidos por meio de um questionário que os/as professores(as) responderam em novembro de 2014. Acrescentamos às informações colhidas pelos questionários, outras obtidas pela observação participante e registros do Diário de Campo – DC.

Considerando-se apenas o segundo segmento do Ensino Fundamental, o qual concentra todas as suas turmas no turno vespertino – do 6º ao 9º ano – o quadro docente da Escola Caminhos, do período de início da nossa investigação até o final do ano letivo de 2014, pode ser dividido da seguinte maneira: professores(as) do primeiro semestre de 2014 e professores(as) do segundo semestre de 2014. Para o quadro de professores(as) do primeiro semestre fizemos a seguinte categorização: professores(as) concursados(as) e professores(as) de aulas excedentes. A partir do segundo semestre de 2014, com a convocação de novos(as) professores(as) aprovados(as) em concurso público, esse quadro sofreu alteração, sendo necessário estabelecer uma nova categorização. Nesse sentido, optamos pela seguinte: professores(as) concursados(as); professores(as) recém-concursados(as) e professores(as) de aulas excedentes.

Os/as professores(as) concursados(as) e recém-concursados(as) são aqueles(as) de vínculo efetivo²⁶, diferenciando-se aqui apenas por um critério temporal. Os/as professores(as) de aulas excedentes são também efetivos(as), mas o vínculo com a escola se dá por uma carga horária que extrapola a do seu contrato formal no sistema municipal de ensino.

De forma fictícia vamos identificar os professores e professoras nesta tese com nomes de pedras preciosas²⁷. Ao traçarmos sucintamente os seus perfis, não vamos identificá-los por sexo ou gênero, por isso usarei sempre a designação professor(a) quando me referir a qualquer uma dessas pessoas. Isso se dará por dois motivos: primeiro o fato de no segundo semestre de 2014, devido às mudanças que ocorreram no quadro docente, terem ficado somente dois homens, o que poderia facilitar suas identificações, caso usasse uma referência por gênero/sexo de forma direta. Segundo, mesmo considerando os questionamentos de Butler (2002; 2000) a respeito da cultura heteronormativa, procuro operar concluindo a designação das pessoas com os dois artigos, masculino e feminino, uma vez que o efeito normativo seria mais incisivo se não o fizesse, pois operaria com uma linguagem heteronormativa e machista.

Nesse sentido, escolhi os seguintes nomes para identificar os(as) professores(as): Pérola; Esmeralda; Safira; Rubi; Diamante; Ametista; Cristal; Topázio; Ônix; Quartzo e Turmalina. Todos e todas têm formação superior na área das licenciaturas e têm uma religião cristã.

26 Professor(a) recém-concursado(a) tem um período de três anos em estágio probatório para ser avaliado(a) e ter confirmada sua efetividade. Apesar disso, estou considerando-os(as) como efetivos(as).

27 Não há aqui correspondência com valor de mercado dessas pedras preciosas, bem como não há correspondência com gênero feminino/masculino que os nomes fictícios possam sugerir.

A) Pérola é professor(a) concursado(a) e mora na Comunidade Caminhos. É professor(a) há 23 anos. Atualmente também trabalha em outra escola da rede municipal, no turno matutino; tem o magistério como única ocupação²⁸. Terminou sua graduação em 1995, o que lhe possibilitou o ingresso na profissão. Fez pós-graduação em planejamento da educação e atualmente faz mestrado através de um convênio de uma Universidade estrangeira com uma espécie de agência/empresa localizada na cidade de Mossoró.

Devido residir na Comunidade Caminhos, Pérola tem amplo conhecimento da vida dos alunos(as) que são dessa comunidade e de alguns(mas) de outras comunidades. Por ter conhecimento do que se passa no lugar, quando um aluno(a) é objeto de observações em reuniões ou na hora do intervalo, dá explicações sobre o que acontece com ele/ela e sua família.

O seu aspecto tranquilo faz com que não se envolva em conflitos explícitos, mas em muitos velados; ouve algumas reclamações da supervisora, por conta de atraso na entrega das avaliações para digitação, por exemplo, sem esboçar reação de insatisfação com isso. Apesar de não haver atritos de maior profundidade entre professor(a) e alunos(as), Pérola apresenta muitas reclamações destes(as) e muitas vezes pede a alguém para chamar a supervisora para ir à sua sala resolver algum problema. É também quem mais encaminha os alunos(as) considerados(as) trabalhosos(as) para a sala dos professores.

Participa de muitos cursos de atualização/capacitação promovidos pela Secretaria de Educação do município; colabora sempre com os eventos da Escola Caminhos e ajuda na hora do Hino Nacional, lendo mensagens e organizando os/as alunos(as). Desde o início da minha presença na escola, demonstrou interesse em fazer um mestrado, procurando-me para tirar dúvidas sobre os processos de seleção e sugestões de leitura. Isso fez com que tivéssemos uma aproximação mediada, inicialmente, por esse interesse.

B) Esmeralda é professor(a) recém-concursado(a), mora na área urbana do município. É professor(a) há 16 anos e está atuando há 05 meses na Escola Caminhos. Também é professor(a) em uma escola da rede estadual, no turno matutino e não tem outra ocupação além do magistério. Concluiu sua graduação em 2001, curso que possibilitou seu ingresso na carreira. Não tem pós-graduação, nem está cursando atualmente. Só recentemente demonstrou interesse em fazer pós-graduação.

Apesar do pouco tempo na Escola Caminhos, Esmeralda se mostra extrovertido(a) e faz brincadeiras entre os/as colegas. Vez por outra encaminha algum(a) aluno(a) à sala dos

²⁸ Estou considerando aqui ocupação como outra atividade para fins de composição de suas rendas. Não entrando, portanto, atividades de cunho doméstico familiar.

professores, para fazer atividades ali, quando considera que estes(as) estão atrapalhando a aula para o restante da turma (DC, 12.10.14), mas alega que não tem coragem de enfrentar alguns(mas) deles/as (DC, 24.10.14). Já demonstrou também que procura defender os seus direitos com veemência, por exemplo, discutiu com a supervisora pelo fato de ser cobrado(a) a pagar um deficit de aulas do semestre anterior, quando ainda não se encontrava no quadro da escola. Neste episódio disse *que não é justo pagar aulas que outra pessoa recebeu por elas* (DC, 12.09.14). Mesmo assim aceitou pagar as aulas para não haver prejuízo para os/as alunos(as).

Participa sempre dos eventos da escola, assumindo tarefas que lhes são confiadas. Procura sempre ajudar na organização dos/as alunos(as) na hora do Hino Nacional, chamando a atenção de alguns(mas) e colocando outros(as) em suas fileiras. Registrei uma vez se referir às religiões por se sentir provocada por um(a) colega, esclarecendo a ele/ela que não discutiria a questão, evitando a continuidade do debate.

C) Safira é professor(a) recém-concursado(a) e mora na área urbana de Mossoró. É professor(a) há 09 anos e atua há 06 meses na Escola Caminhos. Não trabalha em outra escola e não tem outra ocupação. Sua graduação foi concluída em 2006. Iniciou uma pós-graduação, mas não a concluiu e, atualmente, não cursa outra, mas já demonstrou desejo em fazer uma especialização.

Tem característica de pessoa introvertida, fala pouco e em tom baixo e não se envolve em questões mais polêmicas. Nas reuniões de planejamento e em outras de natureza diversa, pouco opina, restringindo-se a desenvolver o que foi previsto pela supervisão, em parceria com algum(a) colega ou individualmente. Desde que está na Escola Caminhos, só fiz um registro de encaminhamento de aluno(a) para a sala dos professores por parte de Safira (DC, 08.10.14), demonstrando, assim, que administra os conflitos em sala de aula. Também reclama pouco dos/as alunos(as), limitando-se na maioria das vezes a concordar com as reclamações que são postas por outro(a) professor(a).

Participa sempre dos eventos da escola, atende aos pedidos de se responsabilizar por tarefas nesses momentos, mas não se envolve muito na organização dos/as alunos(as) na hora do Hino Nacional, talvez para evitar contato com estes(as) nessa hora. Até o final da pesquisa foi o(a) único(a) professor(a) a me convidar a assistir à apresentação de um trabalho dos seus/suas alunos(as) em sala de aula, demonstrando confiança no que iria ser mostrado sob sua orientação. “Terminadas as apresentações, o(a) professor(a) explica a ideia do trabalho e pede minha opinião”. (DC, 03.11.14).

D) Rubi é professor(a) recém-concursado(a), mora na cidade de Mossoró. É professor(a) há 08 anos e atua há 05 meses na Escola Caminhos. No turno matutino trabalha numa escola da rede estadual e não exerce outra ocupação que não seja o magistério. Concluiu a licenciatura em 2006. Foi através desse curso que ingressou na carreira docente. Faz pós-graduação em nível de especialização e atualmente cursa disciplinas como aluno(a) especial em um mestrado. Demonstra desejo em ingressar de forma efetiva nesse nível de pós-graduação.

Rubi brinca moderadamente com os/as demais colegas, pois raramente inicia uma brincadeira, mas também não foge delas quando alguém o/a envolve. Entre os/as professores(as) recém-concursados(as) é quem mais teve curiosidade em saber o que eu fazia na escola, como professor universitário e no doutorado. Chegou a me indagar se eu já havia feito algum registro sobre os/as professores(as) recém-chegados(as) (DC, 04.08.14).

Rubi ao participar das reuniões de planejamento sempre apresenta sugestões para atividades que possam se desenvolver na forma de projeto ou de outra maneira, indicando como pode se dá a participação dos/as alunos(as). Registrei suas preocupações sobre o nível de leitura das turmas e a respeito do local de moradia dos/as alunos(as), devido ao deslocamento que a maioria faz para a Escola Caminhos: *pela primeira vez vi algum(a) professor(a) comentar essa realidade dos/as alunos(as) de forma a considerá-la como uma dificuldade para estes(as)*. (DC, 14.07.14). Suas reclamações em relação aos/às alunos(as), geralmente são complementares ao que outro(a) professor(a) apresenta. É muito elogiado(a) por parte da supervisora pela qualidade da elaboração de suas provas, pois além de atender às recomendações do uso de figuras, acrescenta algum elemento que chama a atenção da direção e supervisão.

E) Diamante é professor(a) de aulas excedentes, mora na zona urbana. É professor(a) há 38 anos e atua na Escola Caminhos há 04 anos. Trabalha em outras duas escolas da rede municipal nos turnos matutino e noturno. Não tinha ocupação além da docência. Sua licenciatura foi concluída em 1990. Foi esta que lhe possibilitou ingressar no magistério de escola pública. Tem pós-graduação e demonstra desejo em fazer um mestrado profissional. Durante o primeiro semestre de 2014 passou a fazer parte da gestão do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Mossoró – SINDSERPUM.

No momento do Hino Nacional²⁹ reclama dos/as alunos(as) que não prestam atenção aos avisos, faz recomendações e também colabora com a leitura de mensagens. Em sala de

²⁹ Todas as segundas-feiras, em obediência a uma Lei Municipal, os alunos(as) ouvem o Hino Nacional antes das aulas. Nesse momento recebem informações sobre a semana, são dados conselhos, feitos elogios e

aula, organiza as carteiras em fileiras bem alinhadas, justificando que facilita sua circulação entre os/as alunos(as). Exige que eles/elas sempre tragam o livro didático - LD em suas aulas, retirando de sala quem não o traz, ou adquire um exemplar na biblioteca para o/a aluno(a) não ficar ocioso. Diamante vê a educação como a saída para a situação difícil dos/as alunos(as). Raramente falta às reuniões de planejamento e às festas da escola, com as quais colabora sempre que é solicitado(a).

É considerado(a) rígido(a) pelos/as alunos(as) e de personalidade forte pela diretora e a supervisora. Por outro lado, gosta muito de brincar com os(as) colegas e, inclusive, com a supervisora, de quem muitas vezes recebe elogios devido à sua postura, pois faz com que os/as alunos(as) lhe tenha respeito; pelo fato de sempre dar um jeito em ocupar os/as alunos(as) e por, poucas vezes, encaminhá-los(as) à sala dos professores, resolvendo a maioria dos problemas em sala de aula. Acha que o Estado gasta muito com alunos(as) que não querem nada, que deveria ter cursos para se ocuparem trabalhando. (DC, 12.02.14).

F) Ametista é professor(a) recém-concursado(a), mora na cidade de Mossoró. É professor(a) há 06 anos e atua há 06 meses na Escola Caminhos. Trabalha também em uma escola da rede privada no turno matutino. A docência é a única ocupação que exerce. A sua licenciatura foi concluída em 2012. Ametista não identificou outro curso que lhe tenha possibilitado o ingresso no magistério, deduzindo-se, assim, que começou a dar aulas antes de entrar na Universidade. Tem pós-graduação em nível de especialização. Atualmente, cursa disciplinas como aluno(a) especial em um mestrado. Demonstra grande desejo em ingressar de forma efetiva nesse tipo de pós-graduação.

Ametista reclama com frequência de cansaço e estresse, por trabalhar pela manhã em uma escola privada (DC, 18.08.14); passou, também, a dar aulas numa turma de EJA à noite (DC, 28.08.14). Devido ao trabalho pela manhã, alega ter pouco tempo para tomar banho e almoçar antes de ir para a Escola Caminhos. Suas reclamações de cansaço e estresse chama a atenção de colegas e da supervisora (DC, 03.09.14).

Tais alegações não fazem com que Ametista não tenha responsabilidade com o seu trabalho. Ao contrário, mostra sempre dedicação ao que faz na escola. Participa das reuniões de planejamento, dando sugestões e se dispondo a assumir tarefas nos diferentes eventos. Por essa característica, preocupa a direção o seu desejo de se transferir para uma escola na zona urbana, devido ao deslocamento que faz para a Escola Caminhos e à dificuldade de tempo para descanso entre um horário e outro. Ametista sonha em ensinar numa Universidade, talvez

por isso quer tanto entrar no mestrado e/ou talvez por vislumbrar o terceiro grau como um nível menos estressante.

G) Cristal foi professor(a) de aulas excedentes no primeiro semestre de 2014 na Escola Caminhos; mora numa comunidade próxima à Comunidade Caminhos. É professor(a) há 15 anos e trabalhou por dois anos nessa Escola Caminhos. Concomitantemente, no primeiro semestre, trabalhou em outra escola municipal, noutra comunidade, no turno matutino. Não tinha outra ocupação, naquele momento, além do magistério. Concluiu a licenciatura em 2011. O curso que lhe possibilitou o ingresso na docência foi o Magistério de nível médio, concluído em 1999. Atualmente cursa pós-graduação, em nível de especialização, em Educação Infantil.

Cristal assumia, no primeiro semestre de 2014, o maior número de disciplinas na Escola Caminhos. Este fato o(a) sobrecarregava com mais atribuições quanto aos planejamentos geral e específicos e na variação na preparação de aulas e registros em diários de classe. Desempenhava, assim, uma condição de polivalente, atribuição que se somava ao fato de trabalhar em outra escola no turno matutino, com uma turma dos anos iniciais, nível para o qual era habilitada.

Nas minhas primeiras observações Cristal demonstrou uma característica de pessoa de poucas palavras, mas ao longo do período de observação foi se revelando um pouco mais extrovertida, opinando sobre algumas questões e se mostrando insatisfeita com outras. Muitas vezes era chamada a atenção pela supervisora (DC, 04.04.14), especialmente quando se tratava de preparar os materiais e os/as alunos(as) para apresentações de projetos requisitados pela supervisão, não tendo, assim, a performance desejada para esses eventos, fato que atribuo à sobrecarga de responsabilidade com a qual o(a) professor(a) lidava naquele período.

H) Topázio foi professor(a) de aulas excedentes no primeiro semestre de 2014 na Escola Caminhos; mora numa comunidade próxima à Comunidade Caminhos. É professor(a) há 02 anos, correspondendo esse mesmo tempo ao de trabalho na escola citada. No turno matutino trabalhava, nesta escola, com uma turma dos anos iniciais. Não tinha outra ocupação, naquele momento, além do magistério. A licenciatura foi concluída em 2011, curso que lhe possibilitou o ingresso na profissão. Não tinha pós-graduação, nem indicou se cursa atualmente.

Considerado(a) pela supervisora e diretora como aquele(a) que sempre estava disponível para substituir algum(a) colega que faltava, muitas vezes em cima da hora (DC, 26.02.14). Por isso, não tinha déficit de aula e, ao contrário da maioria, tinha aulas além das previstas para o bimestre. Sempre contribuía com os eventos, ajudando nas tarefas

preparativas e durante o próprio evento. Conversava pouco, ficando mais à vontade para isso com Cristal, talvez por morarem mais próximas e se conhecerem há mais tempo. Nas reuniões de planejamento não dava opiniões, não registrei polêmicas com colegas ou outros membros da escola. Procura cumprir sempre com as orientações dadas pela supervisora e pela diretora da escola. Entre os/as alunos(as) era considerado(a) um/a dos/as professores(as) mais amáveis. Essa característica, por outro lado, fazia com que os/as alunos(as) aproveitassem muitas vezes para tumultuar suas aulas.

I) Ônix atuou como professor(a) concursado(a) no primeiro semestre na Escola Caminhos; mora na zona urbana de Mossoró. É professor(a) há 14 anos e na Escola Caminhos ficou de 2011 ao primeiro semestre de 2014. Trabalhava concomitantemente em outra escola, da rede estadual, no turno matutino e, naquele momento, o magistério era sua única ocupação. Concluiu sua licenciatura em 2000, o que lhe possibilitou o ingresso na profissão. Iniciou uma pós-graduação, em nível de especialização, quando ainda estava na Escola Caminhos.

Ônix não demorou muito a se aproximar de mim. Iniciou essa aproximação pela curiosidade do que eu ensinava na Universidade e sobre o doutorado. Muitas vezes falou do período em que foi estudante da UERN, lembrando de alguns episódios com professores(as) do seu curso. Devido à sua religiosidade fazia com que muitas vezes relacionasse o que ocorria na sociedade com “a ausência de Deus nas pessoas”. Sua relação com os/as alunos(as) variava entre mais fechada, em alguns momentos, e um pouco mais aberta em outros. Chegou a sugerir, em uma reunião de planejamento, que a escola não matriculasse aqueles(as) alunos(as) que vinham já com a perspectiva de desistir (DC – DC, 24.01.14). Também já sugeriu que os/as alunos(as) que extrviassem o livro didático fossem punidos (DC, 31.01.14).

Ônix chegou a discutir com uma aluna, na sala dos professores, ao ouvir dela uma reclamação sobre suas aulas. Por outro lado, brincava com os/as alunos(as) e principalmente com alguns(mas) colegas, expressando bom humor entre os pares, na maioria das vezes. Dava sugestões para atividades na escola e sempre estava disposto(a) a contribuir com dinheiro quando a Escola Caminhos sugeria esse tipo de arrecadação de recursos para algum evento. Reclamava muito da falta de livros didáticos, principalmente no início do ano, e sonhava com melhores condições de trabalho na escola.

J) Quartzô atuou como professor(a)³⁰ de aulas excedentes no primeiro semestre na Escola Caminhos; mora na área urbana de Mossoró. Foi quem mais demorou a se aproximar

30 Não foi possível aplicar o questionário com esse(a) professor(a), pois apesar de ter entrado em contato e este(a) se comprometer em atender o meu pedido, não tive devolução do instrumento, o qual lhe foi enviado

de mim. Creio que devido ter aula na Escola Caminhos apenas três dias na semana e por ser mais introvertido(a) que os/as demais colegas, esses elementos contribuíram para essa dificuldade de aproximação.

Sua condição de professor(a) de aulas excedentes na Escola Caminhos, com uma carga horária de apenas 12 horas, talvez fosse o motivo de participar pouco das reuniões de planejamento. Foi quem menos demonstrou curiosidade em saber o que eu fazia na escola e fora dela. Falava pouco na hora dos intervalos de aula e tinha opiniões muito objetivas sobre o que ocorria com os/as jovens e com a educação. Sempre culpava as leis existentes pelas ocorrências negativas na sociedade, principalmente o Estatuto da Criança e do Adolescente, a respeito do avanço dos crimes cometidos por menores. Achava que os/as alunos(as) tinham muitos direitos e poucas obrigações e que os/as professores(as) e pais/mães não podiam corrigi-los(as) porque a justiça os/as puniriam. Disse certa vez que não queria ser exemplo para ninguém, pois isso era motivo para ser muito visado(a). (DC, 12.02.14).

Apesar dessa postura, nunca registrei desentendimentos entre Quartzos e seus/suas alunos(as). Ao contrário, estes(as) pareciam gostar muito desse(a) professor(a), pois percebi várias vezes alunos(as) virem à sala dos professores para acompanhá-lo(a) até a sala de aula, alguns(mas) deles(as) entrelaçando o braço ao seu e caminharem juntos(as).

L) Turmalina atuou na Escola Caminhos no primeiro semestre, como professor(a) concursado(a); mora na zona urbana. Concluiu licenciatura em 1980, o que lhe possibilitou o ingresso na profissão. É professor(a) há 25 anos e na Escola Caminhos trabalhou de 2010 a 2014. Não trabalhava em outra escola no 1º semestre de 2014 nem tinha outra ocupação nesse período.

Turmalina foi quem primeiro se aproximou de mim. Em uma reunião de planejamento (DC, em 23.08.13)³¹ me chamou para ficar junto à dupla que ela fazia parte, mostrando-se mais à vontade comigo que os demais professores(as). Creio que o fato de ser doutorando pode ter influenciado sua atitude. Turmalina, ao longo das minhas visitas, procurou se aproximar cada vez mais; sempre foi espontâneo(a) sobre o que pensava dos/as alunos(as); das suas famílias e das demais pessoas da Escola Caminhos. Tinha uma relação conflituosa com os/as alunos(as) devido à maioria destes não se enquadrarem no modelo que considerava ideal.

por e-mail. Portanto, os dados obtidos são somente das minhas observações durante o primeiro semestre de 2014.

31 Este registro foi feito antes do período de pesquisa propriamente dito, pois foi quando procurei conhecer a escola e os seus sujeitos, coincidindo com um dia de planejamento da escola.

Sempre demonstrou desânimo com a condição dos/as alunos(as), não vendo perspectivas de futuro melhor para estes(as) devido ao comportamento que apresentavam em sala de aula. Turmalina constantemente fazia reclamações de falta de respeito, por parte dos/as alunos(as), à supervisora e à diretora e relatava que respondia no mesmo tom a quem o(a) tratasse de forma desrespeitosa, dando alguns exemplos de episódio ocorridos (*bate boca*) com alunos(as) em sala de aula. Por outro lado, demonstrava grande apreço por aqueles(as) que se dedicavam a fazer as tarefas escolares. Algumas vezes chegou a levar o caderno de um aluno, do 6º ano A, à sala dos professores, para me mostrar sua organização nas atividades e a qualidade da caligrafia, deixando transparecer um desejo que muitos(as) alunos(as) fossem como aquele(a) e uma forma de mostrar que nem tudo está perdido.

Ao caracterizar esses sujeitos, procurei seguir o que Tura (2011, p. 195) recomenda:

É importante, ainda, lembrar que se está em busca de uma rede de significados que tem origem nos sentidos dados às ações sociais e que os comportamentos, nesse contexto, não podem ser entendidos como idiosincrasias pessoais, mas como práticas que se produziram historicamente na convivência social e, assim, não devem ser isoladas de sua gênese, das regras de funcionamento da instituição, de crenças e valores incorporados em relações sociais mantidas entre os sujeitos em interação.

Assim, percebi suas diferenças, mas sabendo não ser possível fixar identidades, o que fiz foi, portanto, apenas um recorte momentâneo para compreender, de forma provisória, quem são esses(as) professores(as) e, com isso, ter mais elementos para uma melhor compreensão da escola.

Nesse sentido, também contribuiu a abordagem sobre o município, a comunidade e o espaço-tempo da instituição, evidenciando-se, assim, a complexidade e importância de todos os pontos desse capítulo para a mesma finalidade, contribuir para a apreensão do que se passa naquela escola, mesmo que isso se dê de forma provisória e contingente.

3 PROGRAMAS/PROJETOS NA ESCOLA: OS CAMINHOS DO CURRÍCULO EM DISPUTA

No processo de redemocratização brasileiro, os anos 1980 marcaram o cenário educacional pelas reformas curriculares que ocorreram nos Estados e Municípios, sobretudo, os das regiões sul e sudeste (BARRETO, 2000), em que governos de oposição ao regime militar obtiveram êxitos eleitorais. Nos anos 1990, especialmente em sua segunda metade, as mudanças vão ocorrer em nível nacional, com o surgimento de novas políticas educacionais, de diretrizes e parâmetros curriculares, de avaliações nos vários níveis de ensino e nos programas de pós-graduação. Isso fez com que as categorias de alunos(as), professores(as) e dirigentes, das mais diversas instituições educacionais, sentissem-se provocadas pelas propostas de mudanças e tensionassem de forma mais incisiva a ressignificação do currículo.

Com o advento do governo Lula da Silva as políticas públicas ganham aspectos de políticas de cunho popular e de maior abrangência. Na área da Educação, por exemplo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) amplia sua atuação em relação ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). No âmbito da Cultura foi criado o Programa Mais Cultura, o qual traz como destaque o incentivo à produção artística de comunidades e grupos de expressão popular. Nas escolas, programas e projetos que foram criados no governo Lula da Silva em sua maioria tiveram continuidade no governo Dilma Rouseff, enquanto outros foram surgindo, inclusive por iniciativas de instituições de natureza privada.

Nessa perspectiva, este capítulo tem por objetivo analisar os programas/projetos presentes na Escola Caminhos, uma vez que os considero como uma política de currículo, mesmo que não sejam apresentados como tal por órgãos de governo, como o Ministério da Educação ou Secretarias dos Estados e dos Municípios, nem por outras instituições públicas ou privadas. Para isso, primeiramente, caracterizarei os programas/projetos que estão envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem da escola. Nesse sentido, foram considerados aqueles programas/projetos que envolvem uma ou mais áreas do quadro de disciplinas da escola, contemplam finalidades formativas, aspectos culturais e artísticos para alunos(as) e/ou professores(as).

Além disso, pretendo identificar os discursos presentes nesses programas/projetos, assim como os hibridismos que recontextualizam e articulam sentidos na busca de alcançar

consensos nas escolas, nos/as professores(as) e alunos(as), bem como analisar nesses programas de que forma suas propostas curriculares trazem aspectos de performatividade, conforme a entende Stephen Ball (2010; 2005; 2004).

Na Escola Caminhos foram encontrados os seguintes programas/projetos:

Quadro 3 - Programas/projetos presentes na escola em 2014

Programa /projeto	Órgão	Finalidade
Mais Educação	SEB/MEC	Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens.
Mais Cultura Nas Escolas	Minc/MEC	Fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com os programas Mais Educação e Ensino Médio inovador, e experiências culturais e artísticas em curso nas comunidades locais.
Olimpíadas de Língua Portuguesa	MEC/Fundação Itaú Social	Contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras.
Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada – IMPA	Estimular o estudo da matemática e revelar talentos na área.
Nas Ondas de Leitura	Editores IMEPH	Mobilizar os diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e pais para, juntos construir o hábito da leitura e da escrita de forma criativa, partilhada, significativa, lúdica e prazerosa.
Deixa Eu Falar Sobre ... Crack	Editores Aymarã	Visa abrir o diálogo e provocar discussões sobre o tema de modo realista e reflexivo. Apresenta também informações técnicas estatísticas e dados atuais sobre o crack, preparando o jovem para posicionar-se durante a vida.

Fonte: construído com base no material dos programas/projetos.

Pelo quadro acima, percebemos que alguns programas/projetos estão vinculados a instituições de diferentes naturezas, do governo brasileiro e a instituições particulares em convênio, ou não, com o Estado Brasileiro. Temos assim, institutos, ministérios e empresas privadas como editoras e fundações. O Programa **Mais Educação** está vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB) e ao MEC; o Programa **Mais Cultura Nas Escolas** vincula-se ao Ministério da Cultura (MINC) e ao MEC; as **Olimpíadas de Língua Portuguesa** tem seu vínculo junto ao MEC e à Fundação Itaú; as **Olimpíadas de Matemática** ao Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA); os programas **Nas Ondas da Leitura** e **Deixa eu Falar Sobre ... Crack** estão ligados respectivamente às editoras IMEPH e Aymarã.

A relação desses programas/projetos com o currículo pode ser identificada, inicialmente, na terceira coluna do quadro 3, onde se encontram as finalidades de cada um deles. Nessas finalidades são destacadas as contribuições formativas em geral e específicas, de melhorias do ensino, de estímulos aos estudos e de prevenção de drogas.

Contudo, programas e projetos numa escola são muito mais que suas finalidades, uma vez que envolvem disputas por significação que são buscadas em consensos diversos, entre diferentes contextos e entre diferentes sujeitos. Nesse sentido, pretendo, a seguir, descrever e analisar esses programas/projetos, presentes na Escola Caminhos, considerando o Contexto de Influência e o Contexto de Produção de Texto, para, no capítulo IV, analisá-los no Contexto da Prática, mas sem perder a relação desse com os demais contextos.

3.1 O Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação (PME) foi criado em 2007 no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)³², em parceria com a SEB. Contribuem para sua estruturação vários ministérios³³ através de uma diversidade de programas (ver BRASIL, 2009), o que sugere atender a várias ações formativas e sociais. Do ponto vista normativo, o PME foi criado como um programa para atender aos textos que dispõem sobre a Educação Integral, o direito à educação, à educação de qualidade e o direito à cidadania e foi instituído pela portaria interministerial 17/2007, (a qual foi regulamentada pelo Decreto nº 7.083/2010).

Apesar de não ter sido pensada como uma proposta curricular, a política governamental Programa Mais Educação traz esse sentido, o qual pode ser percebido já no seu principal objetivo que é

Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas atribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e

³² De acordo com Macedo (2014, p. 1534), referindo-se à mudança de governo em 2003, sem rompimento das demandas anteriores, a SECAD “... tornou-se um agente público importante e passou a produzir uma série de intervenções no sentido de garantir direitos de ‘grupos excluídos’, atuando nas políticas curriculares e, principalmente, na formação de professores”. (grifo da autora).

³³ Estão envolvidos o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União.

das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2009a, p. 33).

Por esse objetivo podemos perceber que o programa se propõe a um conjunto de inserções que interferem, direta ou indiretamente, no currículo escolar ressignificando esse currículo e o ambiente escolar, bem como as relações que podem ser estabelecidas entre os diferentes contextos do ciclo de política (BALL, 1994).

No âmbito das ações do Estado, o PME mostra-se como mais uma política de descentralização centralizada, uma ambiguidade presente nas **Políticas Mais**³⁴ e em várias outras políticas governamentais, nas quais os entes federados são responsabilizados pelo desenvolvimento da política, enquanto o governo federal procura controlar essas políticas por meio de diretrizes, avaliações, distribuição de recursos e punições, aproximando-se do que Ball (2004) chamou de acordo político do Pós-Estado da Providência, que instaura “uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais” (id. p. 1107).

Contudo, o controle nunca se dá em sua totalidade, uma vez que no Contexto da Prática as reinterpretações das políticas encontram escapes que as ressignificam, ganhando novos sentidos numa espécie de negociação permanente entre os diferentes contextos, hibridizando-as cada vez mais pelo processo de recontextualização inerente ao curso de qualquer política.

3.1.1 O Contexto de Influência do Programa Mais Educação

Como vimos no capítulo anterior, com base em diferentes estudiosos (BALL, 1994, 2009; MAINARDES, 2006, 2007; LOPES, 2005; LOPES; MACEDO, 2011a, 2011b), o Contexto de Influência de uma política é sempre multifacetado. A diversidade de influências pode articular diferentes tempos e lugares; sujeitos e instituições os mais diversos disputam espaços de significação na política, tentando fazer circular e hegemonizar sentidos nos Contextos de Produção de Texto e da Prática.

Essas multifaces também são encontradas no PME revelando, mesmo que parcialmente, o seu Contexto de Influência. Assim, as disputas e acordos estabelecidos entre instituições governamentais, partidos, organizações profissionais e representações de

³⁴ Estou chamando de **Políticas Mais** as políticas do Governo Federal que trazem em sua denominação esse advérbio de intensidade, tais como: Mais Médicos, Mais Cultura, Mais Cultura nas Escolas, Mais Educação.

sindicatos entre outras, além das instâncias legais que desejam ver atendidas as leis educacionais ou de outra natureza, conformam esse contexto.

Além disso, vários elementos indicam que políticas de outros tempos-espacos que traziam a perspectiva da Educação Integral, as quais são citadas nos textos do PME, atuaram como referências para esse programa, por exemplo, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro com suas Escolas-Classe, Escolas-Parque em Salvador e a experiência em Brasília, que além da presença de Anísio Teixeira estavam intelectuais como Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos. De acordo com Brasil (2009a, p. 16), “o sistema educacional elaborado criou a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. Para o nível educacional elementar, foi concebido um modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador, porém mais evoluído.

Experiências, não tão antigas, significadas como de Educação Integral, também influenciaram o PME, como aquelas implantadas em administrações de viés mais à esquerda e/ou que em suas políticas de educação tiveram inspirações freireanas, como algumas eleitas na década dos anos 1980 e outras nos anos 1990 e nos anos 2000.

Nessa perspectiva, podem ser citadas as administrações de Leonel Brizola, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Estado do Rio de Janeiro (1983) e de prefeituras petistas em algumas capitais brasileiras, como em São Paulo (2000), com os Centros Educacionais Unificados (CEU).

Posso citar ainda, no Contexto de Influência, as experiências de Educação Integral de municípios como os de Apucarana-PR (2001), Belo Horizonte-MG (2006) e Nova Iguaçu-RJ (2006), respectivamente, Programa de Educação Integral, Programa Escola Integrada e Projeto Bairro-Escola, que significam a Educação Integral como aquela que além da ampliação do tempo escolar consideram, também, múltiplas dimensões formativas; estabelecem parcerias com a sociedade; ampliam os espaços educativos e articulam ações com o PPP da escola. O PME também traz esses elementos significando sua proposta de Educação Integral.

No âmbito internacional, eventos como a conferência de Jomtiem (1990) que envolveu vários países para discutirem encaminhamentos para a educação em nível global e resultou na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, bem como recomendações de organismos multilaterais como o Banco Mundial são parte do Contexto de Influência do PME, uma vez que esse programa tem também por objetivo melhorar os índices educacionais do país.

Nessa perspectiva, a construção de um *ranking* que estabelece uma configuração

hierárquica entre países de acordo com os índices considerados para indicar qualidade – como é o caso do *Programme for International Student Assessment* (PISA), o qual é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³⁵ – pressiona esses países a buscarem políticas que melhorem suas posições nesse *ranking*, instituindo-se o que Ball (2010, p. 44-45) chamou de fabricações.

Em certo sentido, fabricações organizacionais são uma fuga do olhar atento, uma estratégia de gerenciamento de imagem que, de fato, erige uma fachada de cálculo. Porém, em outro sentido, o trabalho de fabricar a organização requer a submissão ao rigor da performatividade e às disciplinas de competição – resistência e capitulação.

Outra instituição de abrangência internacional a ser considerada no Contexto de Influência é o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Em agosto de 2007, ano de criação do PME, a seção Brasil dessa instituição coordenou o seminário “O Direito de Aprender – Educação Integral e Comunitária”, que foi realizado no Rio de Janeiro³⁶. A justificativa apontada para o seminário foi:

O Brasil tem cerca de 40 milhões de crianças e adolescentes em idade escolar (de 6 a 18 anos). 800 mil ainda estão fora da escola. Outras centenas de milhares abandonam ou evadem a escola. De cada 100 estudantes que entram no ensino fundamental, 82 concluem a 5ª série, 59 terminam a 8ª série e apenas 40, o ensino médio. A evasão escolar e a falta às aulas ocorrem por diferentes razões, incluindo o trabalho infantil, a violência e gravidez precoce. Para o UNICEF, a educação integral e comunitária é uma possibilidade de resposta aos desafios da universalização e da qualidade da educação no País. (UNICEF-Brasil, 2007).

As referências estatísticas e sociais utilizadas para justificar a preocupação e a busca de estratégias para superar tais problemas por meio da escola de tempo integral ou, como é comum se usar, Educação Integral, também fazem parte das justificativas do Governo Federal para a criação do PME.

Uma forma de influência internacional se dá, ainda, pelo que Ball (2001) chamou de “convergência de paradigmas” nas políticas educativas e sociais, ou ainda de políticas tomadas de empréstimo. Nessa perspectiva, quero salientar aqui a semelhança do que propõe a política Mais Educação em termos dos espaços-tempo de atuação do PME e o que ocorreu em Portugal no período de sua reforma educativa nos anos 1980.

³⁵ O Pisa é coordenado em nosso país pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

³⁶ Em uma das mesas de debates estiveram presentes representantes das experiências citadas anteriormente, de Nova Iguaçu (RJ) e de Belo Horizonte (MG).

No relatório do grupo que elaborou a reforma educativa portuguesa encontra-se a ideia de território educativo pela qual se propõe que a escola ultrapasse seus muros, seus entraves de espaço-tempo e de recursos financeiros, humanos e materiais, associe-se a projetos já existentes para otimização dos meios disponíveis (PINHAL, 2015). Analisando-se os documentos do PME percebe-se que essa ideia também é central na proposta curricular do programa.

A legislação sobre a Educação Integral pode ser considerada como uma influência importante, uma vez que atender às leis que tratam da Educação Nacional é um dos sentidos presentes no programa. Conforme o manual do programa:

A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). (BRASIL, 2014, p. 04)

No que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases, o PME procura atender a pelo menos dois dos seus artigos, o artigo 34 e seu 2º parágrafo e o 5º parágrafo do artigo 87:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
[...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.
Art. 87 [...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Nesse sentido, o PME que, no âmbito do Governo Federal, é considerado como uma estratégia de indução da política de Educação Integral tornou-se a possibilidade de se atender essa legislação. Para isso, as escolas podem usar os recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que é incrementado com mais recursos para esse programa.

Para que isso se efetive e alcance sustentabilidade, o MEC, também no âmbito do PDE, conta com recursos provenientes do Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-, que contempla o financiamento de toda a educação básica, além de: prever um percentual a mais baseado na educação em tempo integral. (BRASIL, 2009b, p.12).

Uma forma de garantir e acompanhar o cumprimento da legislação no que diz respeito à presença de alguma forma de Educação Integral nas escolas, e mais especificamente, do programa em tela, dá-se pelo levantamento dos dados escolares através do Censo Escolar, que passou a considerar o PME na composição do tempo integral das escolas a partir do Censo de 2012 (PARENTE, 2014).

Com isso, tanto a disponibilidade de recursos, quanto o monitoramento da presença ou não de atividades que sejam consideradas como Educação Integral, tornam-se elementos significativos de influência da política configurada por esse programa.

Em sendo uma arena de disputa de sentidos, os atores dessa disputa revelam como pensam a política e buscam argumentos para tentarem fazer com que outros atores sejam conquistados para esses sentidos. A forma como a Unicef pensa a política de Educação Integral para o Brasil é um exemplo disso, ao abordar as Políticas para Superar as Barreiras Vinculadas à Oferta, afirma:

A oferta de educação em tempo integral é, segundo especialistas, uma estratégia fundamental para quebrar o círculo vicioso da pobreza e reduzir a desigualdade social. Ela favorece o desenvolvimento das crianças ao propiciar mais oportunidades de aprendizado, de ampliação do seu repertório cultural e de aquisição de informações diversas, principalmente em regiões de vulnerabilidade social [...] (UNICEF, 2012, p. 84,)

Por outro lado, referindo-se à proposta contida no PNE, cuja discussão foi iniciada três anos depois do PME, Moll³⁷ (2014, p. 373) afirma:

O tema da educação integral volta ao cenário educacional após décadas dos Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova e dos feitos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. *Volta como campo de conhecimento a ser reconstruído* e como política pública a ser implementada em toda sua complexidade. *Volta também como campo de disputa de concepções educativas e societárias.* (grifos meus).

Os destaques grifados acima indicam o apontamento de uma recontextualização por hibridismo, não somente pela decorrência de tempo do manifesto dos pioneiros para os dias de hoje, mas mostra que uma reconstrução se dá na negociação, traz rastros (no sentido derridiano) da política a ser reconstruída e incorpora novos sentidos. E, mais, a *disputa de concepções educativas e societárias* implica, portanto, hibridização da política no Contexto de Influência, o que se refletirá nos demais contextos.

³⁷ A autora foi a organizadora da coleção/série Mais educação e atuou até recentemente como consultora do MEC para Educação Integral.

No caso do PME foi criada uma proposta específica, a fim de construir o sentido de Educação Integral. Sentido presente no imaginário social como de uma educação de qualidade, circulando em diferentes instituições governamentais e não-governamentais que constituem o Contexto de Influência, conformando-se de forma híbrida e contingencialmente “situações de entrelaçamento multifacetadas” (DIAS; ABREU; LOPES. 2012, p. 205).

3.1.2 O Contexto de Produção de Texto

O desenho do Contexto de Produção de Texto é composto pelo conjunto da produção discursiva que se cria em torno da política. Dessa forma contempla uma diversidade de documentos escritos, leis, resoluções, pareceres, artigos, pronunciamentos (MAINARDES, 2011; LOPES; MACEDO, 2011a) e tantos outros artefatos que possam representar e contribuir para a circulação de sentidos hegemônicos que estejam presentes na política. Uma política de currículo ou um programa que se proponha a intervir na escola, por exemplo, além desse acervo de documentos a proposta que, como uma espinha dorsal, estrutura o programa, deve ser considerada.

No caso do PME, o núcleo central que organiza a proposta do programa é formado pelos chamados macrocampos, os quais contemplam uma diversidade de atividades e áreas de conhecimento, conforme poderemos visualizar – nas páginas seguintes – no quadro 4, referente às escolas urbanas e, no quadro 5, referente às escolas do campo.

Ao observarmos os dois quadros percebemos que há macrocampos que são comuns às escolas urbanas e rurais e há aqueles específicos de uma ou outra categoria. O macrocampo Acompanhamento Pedagógico, único obrigatório a ambas as categorias de escolas, apresenta uma sutil diferença para as escolas urbanas e as do campo, conforme fica demonstrado na segunda coluna com a primeira linha dos quadros 04 e 05, pois enquanto no primeiro preconiza-se a orientação de “estudos e leituras” para diferentes áreas, no segundo fica em aberto a definição das atividades ao se usar apenas o termo “campos do conhecimento” e suas respectivas denominações.

É possível perceber diferenças entre macrocampos que são comuns aos dois quadros abaixo, assim como é possível visualizar atividades semelhantes entre macrocampos de um mesmo quadro e atividades diferentes em macrocampos comuns às duas categorias de escolas.

Quadro 4 - Macrocampos do PME/2014 - atividades escolas urbanas

Macrocampo	Atividades
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO ³⁸	Orientação de Estudos e Leituras (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras).
COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA	Ambiente de Redes Sociais; Fotografia; Histórias em Quadrinhos; Jornal Escolar; Rádio Escolar; Vídeo; Robótica Educacional; Tecnologias Educacionais.
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Artesanato Popular; Banda; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Danças; Desenho; Educação Patrimonial; Escultura/Cerâmica; Grafite; Hip-Hop; Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas; Iniciação Musical por meio da Flauta Doce; Leitura e Produção Textual; Leitura: Organização de Clubes de Leitura; Mosaico; Percussão; Pintura; Práticas Circenses; Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras; Teatro.
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E ECONOMIA SOLIDÁRIA E CRIATIVA/EDUCAÇÃO ECONÔMICA (EDUCAÇÃO FINANCEIRA E FISCAL)	Horta Escolar e/ou Comunitária; Jardinagem Escolar; Economia Solidária e Criativa /Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal).
ESPORTE E LAZER	Atletismo; Badminton; Basquete de Rua; Basquete; Corrida de Orientação; Esporte da Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez) ³⁹ ; Futebol; Futsal; Ginástica Rítmica; Handebol; Judô; Karatê; Luta Olímpica; Natação; Recreação e Lazer/Brinquedoteca; Taekwondo; Tênis de Campo; Tênis de Mesa; Voleibol; Vôlei de Praia; Xadrez Tradicional; Xadrez Virtual; Yoga/Meditação.
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	Educação em Direitos Humanos.
PROMOÇÃO DA SAÚDE	Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde.

Fonte: Construído com base no Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014).

³⁸ Esse macrocampo é obrigatório a todas as escolas, já os demais são escolhidos conforme a necessidade local.

³⁹ Essa atividade só pode ser escolhida por escolas que já a haviam escolhido em 2012.

Quadro 5 - Macrocampos do PME/2014 - atividades escolas do campo⁴⁰

Macrocampo	Atividades
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO ⁴¹	Campos do Conhecimento (Ciências Humanas, Ciências e Saúde, Etnolinguagem, Leitura e Produção Textual, Matemática).
AGROECOLOGIA	Canteiros Sustentáveis; COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida; Conservação do Solo e Composteira (ou Minhocário); Cuidado com Animais; Uso Eficiente de Água e Energia
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Brinquedos e Artesanato Regional; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Escultura/Cerâmica; Etnojogos; Literatura de Cordel; Mosaico; Música; Percussão; Pintura; Práticas Circenses; Teatro.
INICIAÇÃO CIENTÍFICA	Iniciação Científica
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	Arte audiovisual e corporal; Arte corporal e som; Arte corporal e jogos; Arte gráfica e literatura; Arte gráfica e mídias.
ESPORTE E LAZER	Atletismo; Basquete; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de Mesa; Voleibol; Xadrez Tradicional; Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas⁴² ; Ciclismo; Corrida de Orientação; Etnojogos; Judô; Recreação e Lazer/Brinquedoteca.
MEMÓRIA E HISTÓRIA DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS	Brinquedos e Artesanato Regional; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Escultura/Cerâmica; Etnojogos; Literatura de Cordel; Mosaico; Percussão; Pintura; Práticas Circenses e Teatro.

Fonte: Construído com base no Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014)⁴³.

Além das considerações anteriores, percebemos que há determinados macrocampos para uma categoria de escolas, mas que estão ausentes na outra categoria, como são os casos

⁴⁰ Escola do campo no PME não se refere à proposta de escola elaborada pelo movimento Educação do Campo, tem somente o significado de localização.

⁴¹ Esse macrocampo também é obrigatório para as escolas do campo, diferentemente dos demais que podem ser escolhidos de acordo com a demanda e necessidade local.

⁴² O destaque se deve ao fato desse conjunto de modalidades aparecer no manual como uma atividade única, contendo assim uma única ementa.

⁴³ Além das escolas urbanas e das escolas do campo, o PME-2014 apresenta-se como proposta para jovens de 15 a 17 anos e também para escolas interculturais de fronteiras.

dos macrocampos Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (educação financeira e fiscal), além de Promoção da Saúde, por exemplo, que não aparecem no quadro das escolas do campo. Isso mostra que a proposta curricular do PME traz sentidos diferentes de acordo com o espaço para o qual foi pensada, ou seja, ela é significada, no Contexto da Produção de Texto, como uma proposta de Educação Integral, mas significa também que o que é Educação Integral para o espaço urbano, não o é para o espaço rural.

Outro componente do Contexto de Produção do Texto é constituído pelo acervo de produções da SECAD, do MEC. Fazem parte dessas produções a série Mais Educação e a série Cadernos Pedagógicos⁴⁴. A primeira é composta por três volumes – Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território; Educação Integral: texto referência para o debate e Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. A segunda é formada por 11 cadernos que correspondem aos macrocampos da proposta de 2009 e mais 03 referentes aos temas: Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade; Educação Integral no Campo. Na introdução de todos os cadernos é afirmado que “A ideia de produção deste material surgiu da necessidade de contribuir para o fortalecimento e o desenvolvimento da organização didático-metodológica das atividades voltadas para a jornada escolar integral”. (CADERNOS PEDAGÓGICOS, s/d, p. 6).

Essas produções atuam na representação da política do programa com um discurso recontextualizador, no sentido de que esse novo momento em que se insere a educação brasileira traz uma nova perspectiva de Educação Integral, a qual requer uma nova configuração, pois “mediante a complexidade do cenário educacional brasileiro, não se tem a pretensão de transplantar experiências, mas a de tomar acontecimentos, desencadeados em tempos e espaços sócio-históricos diferentes, como inspiradores de novas construções”. (BRASIL, 2009a, p. 17).

Além disso, essas produções buscam também articular várias áreas do saber historicamente constituídas e diferentes áreas sociais, tais como: cidadania, meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica, dando ênfase à realidade das dinâmicas do local. Assim, as várias experiências citadas em BRASIL (2009a), bem como a proposição de articular diferentes áreas são apropriadas no sentido de que o programa tirou

⁴⁴ Apesar de usar a denominação de série, o texto de apresentação dos Cadernos Pedagógicos indica que estes fazem parte de uma outra: a série Mais Educação.

lições de experiências passadas e apresenta uma proposta mais avançada em relação a outras experiências.

A proposta de Educação Integral tal como se apresenta no PME também é representada por eventos como as Conferências Nacionais de Educação 2010 e 2014, o que legitima a representação da política no Contexto de Produção de Texto. Considerando o que vimos até aqui, em sua organização o PME articula diferentes tempos e espaços. Assim, do ponto de vista histórico, é possível perceber no “texto referência para o debate” da série mais educação (BRASIL, 2009a) que o programa tem como referência, por exemplo, experiências que foram levadas a cabo em cidades e estados brasileiros em um passado mais distante ou mais recente.

Nesse sentido, a política Mais Educação em seu contexto de produção de texto dialoga com propostas já desenvolvidas em outros momentos da história da educação brasileira, como aquelas pensadas por intelectuais, a exemplo de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, além de outras mais recentes de algumas administrações municipais dos anos 1980 aos anos 2000; também foi influenciada por diferentes organismos internacionais, contudo, construiu seu discurso recontextualizando essas influências e experiências, atualizando seus referenciais, possibilitando, desse modo, que diferentes vozes estejam presentes, a despeito de conflitos e ambiguidades encontradas em sua proposta de intervenção curricular e documentos produzidos para orientar as escolas e seus sujeitos.

Se podemos dizer que “um dos discursos privilegiados nas políticas de currículo que vem se desenvolvendo no Brasil nos anos 1990 e 2000 é o da integração curricular” (MATHEUS; LOPES, 2011, p. 174), somou-se a esse discurso o da Educação Integral/Tempo Integral, particularmente a partir dos anos 2000. Nessa perspectiva, a política Mais Educação foi um dos instrumentos fundamentais para fazer circular esse discurso em diferentes contextos, influenciando outras políticas, como é o caso do Programa Mais Cultura nas Escolas, a ser visto na seção seguinte.

3.2 O Programa Mais Cultura nas Escolas.

O Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE) foi lançado pelo Governo Federal em 21 de maio de 2013 e começou a ser executado no ano seguinte. Apresenta uma estrutura que se assemelha ao PME, uma vez que envolve um conjunto de parcerias, territorializações,

focos de atuação, metas e ações. Pode-se dizer que esse programa é uma ação de apoio aos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, constituindo-se uma política de governo definida como

(...) uma iniciativa interministerial, firmada entre os Ministérios da Cultura (MinC) e da Educação (MEC), com a finalidade de fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador e experiências culturais em curso nas comunidades locais e nos múltiplos territórios. (BRASIL, s/d).

Além da finalidade apontada acima, o programa visa ampliar as possibilidades de democratizar o acesso dos escolares às atividades culturais de um modo geral. De um ponto de vista mais específico, o PMCE tem os seguintes objetivos:

I - desenvolver atividades que promovam *a interlocução entre experiências culturais e artísticas locais e o projeto pedagógico das escolas públicas*; **II** - promover, fortalecer e consolidar territórios educativos, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e escolares, integrando na realidade escolar as potencialidades educativas do território em que a escola está inserida; **III** - ampliar a *inserção de conteúdos artísticos* que contemplem a diversidade cultural na vivência escolar, bem como o acesso a diversas formas de linguagens artísticas; **IV** - proporcionar o encontro da vivência escolar com as manifestações artísticas desenvolvidas fora do contexto escolar; **V** - promover o reconhecimento do processo educativo como construção cultural em constante formação e transformação; **VI** - fomentar o comprometimento de professores e alunos com os saberes culturais locais; **VII** - *integrar experiências artísticas e culturais locais no projeto político pedagógico* das escolas públicas, contribuindo para a ampliação do número de agentes sociais responsáveis pela educação no território; e **VIII** - proporcionar aos alunos vivências artísticas e culturais promovendo a afetividade e a criatividade existentes no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2014. Grifos meus).

Percebemos pela definição dada em nível de governo e pelos objetivos do programa, que o PMCE se constitui em uma proposta de inserção no currículo da escola, visando articular **experiências culturais locais e o projeto político pedagógico da escola (PPPe)**; ampliar a *inserção de conteúdos artísticos na vivência escolar*, além de outras finalidades, tensionando assim o currículo. Nesse sentido, o programa proporciona pensarmos as relações estabelecidas dentro do ciclo de política (BALL, 1994), uma vez que a política envolve o Contexto de Influência, o Contexto da Produção de Texto e o Contexto da Prática.

Apesar de podermos considerar o PMCE um programa ainda novo (ano 2013), o seu Contexto de Influência é constituído por eventos antigos e recentes e o seu Contexto de Produção de Textos pelos documentos que justificam sua necessidade e por um conjunto de outras formas textuais que buscam legitimar sua proposta de inserção no currículo escolar. São esses dois contextos que, respectivamente, veremos na sequência.

3.2.1 O Contexto de Influência do PMCE

Ao identificar o PMCE como um dos programas presente na Escola Caminhos (DC 24.01.2014), espaço da investigação que desenvolvi para esse trabalho, busquei identificar também quais os atores nacionais e internacionais que poderiam estar compondo o seu Contexto de Influência. Início abordando as influências internacionais que identifiquei a partir da análise da proposta do programa e demais textos que tive acesso durante a pesquisa, para em seguida abordar o seu Contexto de Produção de Texto.

A política cultural brasileira tem forte influência internacional, uma vez que o Brasil é um dos países membro da Organização das Nações Unidas (ONU) e, assim, essa política procura se respaldar nesse organismo de atuação transnacional, como podemos ver sua influência no programa Cultura Viva, hoje já transformado em lei de Estado.

A diversidade da formação e da atuação da Rede Cultura Viva e dos parceiros e lideranças que a iniciativa, meritoriamente, logrou constituir em sua trajetória integra as dimensões simbólica, cidadã e econômica da cultura. Traz ao Brasil uma perspectiva de ampliar e aprofundar a relação da cultura e do desenvolvimento, pauta articulada pela Organização das Nações Unidas (ONU) na construção da Agenda de Desenvolvimento Sustentável pós-2015. Nesse sentido, a experiência brasileira já se apresenta como inspiração para diversas ações de cooperação internacional em curso. (ROLLEMBERG, 2014, p. 3).

Contudo, essa influência não vem de eventos tão recentes, como pode parecer, pois como membro da ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em sua 32ª sessão, no ano de 1989, aprovou a “Recomendação para a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular”⁴⁵. Essa recomendação, apesar de antiga, repercutiu em nossa política de cultura de hoje, um exemplo disso foi a criação do Sistema Nacional de Cultura, anunciado no governo Lula da Silva e promulgado no governo Dilma Roussef, o qual estabelece a política de cultura do país e é composto por:

Secretarias de Cultura, Conselho de Política Cultural, Conferência de Cultura, Comissão Intergestores, Plano de Cultura, Sistema de Financiamento à Cultura, Sistema de Informações e Indicadores Culturais, Programa de Formação de Gestores Culturais e Sistemas Setoriais de Cultura. (SUPLICY, 2012, s/p)

Como uma das recomendações da Unesco (1989, p. 5) é a de se “constituir um Conselho Nacional sobre a cultura tradicional e popular, de base interdisciplinar, ou um

⁴⁵ Em 2015 foi lançado edital, pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), para o **Prêmio Boas Práticas de Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**, com inscrições de 20/10 a 07/12 daquele ano.

organismo coordenador de caráter análogo no qual se encontrem representados os diversos grupos de interessados”, essa recomendação é recontextualizada pelo governo brasileiro com a criação do Sistema Nacional de Cultura, configurando uma política de Estado para a cultura de um modo geral, considerada inexistente até então.

Em relação especificamente ao PMCE, outra recomendação da Unesco que considero importante destacar é a de os Estados membros “apoiar moral e financeiramente os particulares e as instituições que promovam o estudo, a divulgação e fomentem ou sejam detentores de elementos da cultura tradicional e popular”. (UNESCO, 1989, p. 5). Esta proposição é evidente no programa em tela, uma vez que esse busca favorecer, por exemplo, o encontro da escola com as atividades da tradição oral e apoio aos artistas – os quais na resolução da UNESCO são denominados de particulares – que apresentem propostas de inserção cultural às escolas públicas, como pode ser visto nos objetivos citados e no quadro 6, na seção seguinte.

Outro elemento do contexto internacional diz respeito à defesa da otimização do tempo, dos espaços e dos recursos públicos, conforme mostrou Pinhal (2015) ao se referir à reforma educacional em Portugal, o que se encontra presente também nas políticas de educação de outros países e na proposta do PMCE, uma vez que nos objetivos desse programa, já vistos anteriormente, encontra-se presente a ideia de territorialização do espaço de inserção do programa.

Identifico ainda no contexto internacional que o PMCE é influenciado pela Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), haja vista o documento Metas do Plano Nacional de Cultura (PNC), na meta 12 afirmar:

... esta meta reforça o compromisso assumido pelos ministros de cultura e educação dos países membros da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI) na X Conferência Iberoamericana de Cultura realizada no Chile em 2007 e na conferência celebrada em Lisboa (em 2009) que culminou na criação do programa de ação das metas educativas de 2021 “Educação artística, cultura e cidadania”, que preconiza que a aprendizagem em Artes é ferramenta estratégica para a plena cidadania cultural e qualidade de ensino, assim como o fortalecimento das relações entre Cultura e educação na escola. (BRASIL, 2011, p. 36-37)

Assim, não só o PNC, mas também o PMCE é influenciado por essa Conferência e por sua instituição promotora, uma vez que esse programa é um dos instrumentos para a consecução da meta citada ao buscar a inserção de conteúdos artísticos, contemplar a diversidade cultural e diversas formas de linguagens artísticas, porém, de forma recontextualizada, não sendo simplesmente implementada (BALL, 2009).

Já em nível nacional foram identificadas influências sofridas pelo PMCE, por exemplo, nos PCN que datam da segunda metade dos anos 1990. Neste documento, pode-se ver que a preocupação com a relação Educação/Cultura já estava presente ao se colocar que a escola precisaria

[...] assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade (BRASIL, 1997b, p.34).

Esse documento curricular também traz em seus Temas Transversais o tema Pluralidade Cultural, o que na proposta dos PCN é apresentado como aquele que para o/a aluno(a) “oferece oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de grupos culturais específicos”. (BRASIL, 1997a, p. 39)

Ainda em nível do país, uma influência significativa para o PMCE foi a política de cultura do governo, desde a eleição do presidente Lula, pela qual foram criados o Programa Cultura Viva e o Programa Mais Cultura (PMC)⁴⁶. Estes programas antecederam o PMCE e foram marcados tanto pela condução do Minc pelo cantor e compositor Gilberto Gil (2003-2008)⁴⁷, quanto pela primeira gestão Lula da Silva (2003-2006). No programa de governo do então candidato, no ano de 2002, pode-se ver indícios dessa influência, pois o documento afirma que “A política do nosso governo estimulará a socialização dos bens culturais e contribuirá para a livre expressão de todas as manifestações no campo da cultura”. (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p. 15)⁴⁸.

Estes programas têm forte influência dos movimentos sociais, haja vista entidades como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) estarem, juntamente com os movimentos culturais populares e de outras características, presentes nos eventos promovidos pelo Minc ou de outras instituições, discutindo e pautando suas agendas de cultura nesses eventos.

O envolvimento desses movimentos na pauta da cultura remonta aos anos 1960, momento em que a UNE, por exemplo, criou os Centros de Cultura Popular (CPC), através

⁴⁶ Os movimentos sociais ligados à cultura são parte do Contexto de Influência e podem ser identificados como tal nos documentos desses dois programas.

⁴⁷ Gilberto Gil continuou como ministro na segunda gestão Lula da Silva, deixando-a em 30 de julho de 2008.

⁴⁸ Podemos lembrar ainda a presença de um grande número de artistas que sempre esteve presente nos comícios e programas da propaganda eleitoral do então candidato.

dos quais desenvolveu um conjunto de atividades de cunho político-cultural. Conforme descreve Estevam (1963), incluía-se, entre outras, apresentações de filmes e peças de teatro, produção de material didático e de literatura de cordel. A participação da UNE na política de cultura brasileira, levada a cabo pelas gestões petistas, traz um discurso recontextualizado da sua participação nos anos 1960, o que pode ser identificado em entrevista de um de seus diretores.

O movimento cultural hoje tem uma dinâmica própria. Não podemos trabalhar de cima para baixo. Por isso criamos o CUCA (Centro Universitário de Cultura e Arte). Ele segue com uma dinâmica diferente do movimento estudantil. Mais espontâneo e mais amplo. Apenas tomamos o cuidado de pautar o debate político maior, partindo da discussão de políticas públicas culturais. (ALVES apud YODA, 2006)

Além da passagem de quatro décadas, contribuem para essa recontextualização discursiva o fato de a UNE ser uma das principais entidades de luta contra as políticas governamentais daquela época, enquanto hoje se vê atrelada ao governo federal, tendo participado, inclusive, de atos em defesa das políticas dos governos Lula e Dilma Roussef, contrapondo-se a outras entidades estudantis que surgiram mais recentemente e independentes do palácio do planalto⁴⁹.

O próprio Programa Cultura-Viva que foi transformado em política de Estado em 2013, tem nos Pontos de Cultura o seu carro-chefe. Estes estão distribuídos em todo o território nacional, sob a responsabilidade de diferentes grupos e movimentos sociais ligados a atividades culturais as mais diversas. A UNE e o MST são exemplos de movimentos sociais que têm seus próprios pontos de cultura. Os pontos de cultura, por sua vez, podem ser considerados como uma recontextualização dos CPC, os quais foram criados nas principais capitais do país, quando a UNE visitou os Estados Brasileiros numa excursão que ficou conhecida como UNE-VOLANTE (ESTEVAM, 1963), cuja finalidade era a de organizar atividades políticas usando a arte como pretexto.

Tantos elementos de influências de nível nacional, quanto de nível internacional, podem ser detectados na proposta do PMCE, a qual aponta para os objetos que devem ser contemplados nos planos elaborados pelas escolas, em conjunto com a iniciativa artística⁵⁰ conforme nos mostrará o quadro 6 a ser visto na seção seguinte. Pode-se observar em vários eixos e em suas respectivas atividades, as influências citadas anteriormente. Por exemplo, as influências de organismos internacionais como a UNESCO são evidentes nos eixos VI -

⁴⁹ Assembleia Nacional dos Estudantes Livres (ANEL); Movimento Estudantil Popular Revolucionário (MEPR)

⁵⁰ Designação dos atores parceiros da escola na elaboração e execução do plano contemplado pelo programa.

Cultura afro-brasileira; VII - Culturas indígenas e VIII - Tradição oral.

Nas atividades dos demais eixos podem ser percebidos elementos dos programas citados acima, os pontos de cultura e demais espaços que estão contemplados nos programas Cultura Viva e PMC, no eixo III. Instituições, a exemplo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) podem ser identificadas como parte do Contexto de Influência do PMCE, haja vista o eixo IV ter, como objeto, os elementos da área de atuação dessa instituição do governo.

Outras instituições e outros programas, além dos citados, provavelmente poderiam ser identificados na proposta do PMCE como parte do Contexto de Influência nesses vários eixos, caso fossem perscrutados, porém foge às minhas finalidades para com este trabalho. Identifiquei ainda semelhanças do PMCE com os seguintes programas do Minc: Livro Aberto; Brasil, Som e Imagem; Museu, Memória e Cidadania; Cultura, Educação e Cidadania; Engenho das Artes; Cultura Afro-Brasileira; Identidade e Diversidade Cultural; Monumenta; Brasil Patrimônio Cultural; Desenvolvimento da Economia da Cultura.

Vale salientar, no entanto, que esse contexto tem marcas de vários matizes: das políticas e programas do próprio governo; de organismos internacionais e do próprio Contexto da Prática, para o qual a política foi pensada, uma vez que os locais onde estão as escolas foram considerados para a conformação da política Programa Mais Cultura nas Escolas, como pode ser visto através da recorrência de ordem estatística do acesso à cultura por parte dos sujeitos de diferentes lugares ou territórios, como denomina o programa.

3.2.2 O Contexto de Produção de Texto do PMCE

Considerando o Círculo de Política (BALL, 1994) – já visto no capítulo anterior – o Contexto de Produção de Texto do PMCE é formado por sua proposta para as escolas (quadro 6), o material sistematizado em forma de orientações e outros documentos disponíveis em sites e em outros espaços. O Minc e o MEC atuam como agências executivas de tal contexto, ao mesmo tempo em que, por meio de suas produções, representam o programa para as escolas e a sociedade de um modo geral.

Quadro 6 - Eixos temáticos e respectivos objetos dos planos de ação

Eixos	Objetos
I - RESIDÊNCIA DE ARTISTAS PARA PESQUISA E EXPERIMENTAÇÃO NAS ESCOLAS	Propostas com artistas do campo da arte contemporânea que promovam intercâmbio cultural e estético com a escola, devendo romper os limites entre arte consagrada e cultura popular, valorizando a inovação, e, concomitantemente, potencializar as escolas como espaços de experimentação e de reflexão artística.
II - CRIAÇÃO, CIRCULAÇÃO E DIFUSÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA	Atividades de formação cultural e aprendizado que compreendam as manifestações populares e eruditas que fazem uso de linguagens artísticas como artes cênicas, audiovisual, música, artes da palavra, artes visuais.
III - PROMOÇÃO CULTURAL E PEDAGÓGICA EM ESPAÇOS CULTURAIS	Atividades de formação cultural e aprendizado que promovam ações contínuas de atividades artístico-pedagógicas em espaços culturais diversos como centros culturais, bibliotecas públicas e/ou comunitárias, pontos de cultura, praças, parques, teatros, museus e cinemas.
IV - EDUCAÇÃO PATRIMONIAL - PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL, MEMÓRIA, IDENTIDADE E VÍNCULO SOCIAL	Atividades de formação cultural e aprendizado que promovam vivências, pesquisas e valorização de bens culturais de natureza material e imaterial referentes à memória e identidade cultural dos variados segmentos da população, como os monumentos e obras de arte, os modos de vida, as festas, as comidas, as danças, as brincadeiras, as palavras e expressões, saberes e fazeres da cultura brasileira.
V - CULTURA DIGITAL E COMUNICAÇÃO	Atividades de formação cultural e aprendizado que abrangem desde técnicas de comunicação mais tradicionais até as mais contemporâneas, que utilizem, preferencialmente, <i>software</i> livre, internet e mídias diversas - multimídia, rádio e TV comunitárias, videoclipe, vídeo arte, web arte - para democratização da produção, acesso, registro e divulgação da informação e conteúdos culturais.
VI - CULTURA AFRO-BRASILEIRA	Atividades de formação cultural e aprendizado que valorizam o conjunto de manifestações culturais que contenham elementos das culturas africanas e cultura afro-brasileira (música, dança, folclore, festas, culinária, linguagem, entre outros).
VII - CULTURAS INDÍGENAS	Atividades de formação cultural e aprendizado que valorizam o conjunto de manifestações culturais indígenas em suas diversas etnias (música, dança, folclore, festas, culinária, linguagem, entre outros).
VIII - TRADIÇÃO ORAL	Atividades de formação cultural e aprendizado que valorizam a transmissão de saberes feita oralmente por mestres e griôs, abrangendo a cultura das comunidades tradicionais, seus costumes, memória, contos populares, lendas, mitos, provérbios, orações, adivinhas, romanceiros e outros.
IX - EDUCAÇÃO MUSEAL	Atividades de identificação, pesquisa, seleção, coleta, preservação, registro, exposição e divulgação de objetos, expressões culturais materiais e imateriais e de valorização dos saberes, utilização de ferramentas educacionais para a interpretação e difusão do patrimônio cultural; práticas

	museais que possibilitam à comunidade escolar e territórios educativos situações de ensino/aprendizagem relacionadas à fruição da memória e à construção da cidadania cultural.
X - FORMAÇÃO LITERÁRIA E DIFUSÃO DA CULTURA	Atividades que promovam a intimidade com a leitura e a formação da comunidade escolar, tais como rodas de conversas com autores, saraus literários, feiras de livros, produção e publicação de textos; ações que reforcem o papel da biblioteca escolar, programações culturais, bem como, interação com outras linguagens artísticas (teatro, artes visuais, música, etc).

Fonte: adaptado de Programa Mais Cultura nas Escolas. (BRASIL, s/d).

No caso do PMCE, além de sua proposta, vista acima, encontrei uma variedade dessas representações, tais como leis/resoluções, matérias jornalísticas, pronunciamentos, publicações e outros eventos que representam e buscam significar sua importância, justificando a sua necessidade e/ou explicando como as escolas devem lidar com o programa. Conforme nos lembra Mainardes (2006, p. 52), tais representações podem ocorrer por meio de “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc”.

A resolução nº 4 – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de 31.03.2014, em sua ementa mostra que

Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, que possuam alunos matriculados no ensino fundamental e médio registrados no censo escolar do ano anterior ao do atendimento, com vistas a assegurar a realização de atividades culturais, por intermédio do **Mais Cultura nas Escolas**, de forma a potencializar as ações dos **Programas Mais Educação** e Ensino Médio Inovador. (FNDE, 2015 – grifos meus)

Chama a atenção nessa ementa o fato de os recursos destinados ao PMCE terem como propósito fortalecer os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, os quais já devem estar sendo executados nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, respectivamente, para estas poderem ter direito ao novo programa, o que contribui para a influência do Contexto da Prática na elaboração do PMCE.

Essa resolução mostra ainda que o PMCE depende do cuidado das escolas com a gestão financeira, visto que os recursos para o programa estão vinculados ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e estes recursos devem ser administrados dentro das regras de prestação de contas, tomadas de preços e aplicação definidas por rubricas específicas para cada tipo de consumo. Nesse sentido, o programa está submetido ao gerencialismo presente

nas políticas públicas de um modo geral e nas políticas educacionais e de currículo em particular (BALL, 2004; 2005; 2010), dentro dos moldes do mercado e de políticas de amplitude global, o que pode ser identificado nos textos que representam a política PMCE.

Quanto aos pronunciamentos destaco aqueles de autoridades como chefes de governo das gestões administradas pelo PT e o seu arco de alianças e de assessores ligados diretamente ao Minc, como ministros e secretários, além de parlamentares que devido ao papel que ocupam no legislativo, posicionaram-se sobre as políticas culturais. É central, nesses pronunciamentos, a significação da cultura como possibilidade de inclusão dos sujeitos excluídos nas políticas anteriores, tendo como principal estratégia o reconhecimento, através do aporte de recursos, das manifestações e dos grupos populares como pontos de cultura.

O ministro da cultura Gilberto Gil usou os dados do IBGE como uma justificativa para o lançamento do PMC, uma vez que o cenário cultural brasileiro apresentava

Um cenário de municípios sem quaisquer meios de difundir a produção cultural e artística entre sua população e de garantir espaços de convivência com o patrimônio cultural local e universal. Este é um cenário de separação entre cultura e educação. Entre cultura e rede de proteção social. Um cenário de separação entre cultura e cidadania que foi bem auferido nos últimos números da pesquisa do IBGE. (GIL, 2007).

Esses dados estatísticos, presentes no Contexto da Produção de Texto, dão ao programa certa legitimidade e dizem respeito principalmente ao acesso dos brasileiros ao cinema, ao teatro, a espetáculos de dança, a bibliotecas e à inexistência desses equipamentos culturais nos municípios etc. Além disso, já se apresenta nesse pronunciamento a necessidade de se juntar cultura e educação.

Nessa perspectiva, a correção dessas defasagens culturais, reconhecidas pelo governo como consequência do distanciamento do Estado das manifestações culturais populares e da valorização dos seus artistas, poderia se dar pela aproximação da escola com as expressões culturais do seu entorno, ao mesmo tempo possibilitar à escola a abertura para outros saberes no seu repertório de ensino. Foi o que defendeu a diretora da Secretaria de Políticas Culturais do Ministério da Cultura (SPC/Minc), Juana Nunes: “a escola pública é o equipamento de acesso à cultura por excelência. Com a integração da cultura, a escola vai abrir seu repertório de ensino. Sem isso, a pessoa pode passar a vida inteira com um repertório cultural fechado”. (NUNES apud SANTOS, 2013).

Outro meio de representação da política cultural do governo federal e, conseqüentemente, do PMCE é a revista eletrônica editada pelo Minc: **Revista do Minc**. Essa

revista não tem uma publicação periódica definida, a primeira edição data de abril de 2013, a segunda de outubro desse mesmo ano. Em dezembro do mesmo ano saiu uma edição especial, com matérias exclusivas da III Conferência Nacional de Cultura. Em 2014 foi publicada uma edição especial, em comemoração aos dez anos do Programa Cultura-Viva. Para o ano 2015 não identifiquei nenhuma publicação da revista. Apesar de não abordar diretamente, em nenhum desses números, o PMCE, ao representar a política de cultura, termina por representá-lo em suas entrelinhas.

Os eventos, tais como, conferências, encontros, reuniões etc. são outros espaços que compõem o Contexto de Produção do Texto do PMCE. Na III Conferência Nacional de Cultura, na qual foram aprovadas 64 diretrizes e 20 prioridades, em seu eixo II “produção simbólica e diversidade cultural” se tem como prioridade número 1 “Cultura e Educação” e como prioridade número 4 o “Programa Mais Cultura nas Escolas” (REVISTA DO MINC, 2013). Mesmo não estando entre as prioridades nos demais eixos, “Educação e Cultura” está presente ainda no eixo 3 e no eixo 4 aparece como “Cultura, Turismo e Educação”, demonstrando que a relação Educação/Cultura, objeto do PMCE, ganhou centralidade para a política de cultura e no imaginário social dos representantes dos povos e grupos culturais presentes naquele evento.

Na descrição da prioridade número 1 do eixo 2, encontra-se o seguinte trecho:

Reconhecer as práticas culturais como formadoras de subjetividades e coletividades, valorizando os conhecimentos dos povos tradicionais, bem como das manifestações artísticas/culturais contemporâneas favorecendo o intercâmbio entre o ensino formal e não formal (REVISTA DO MINC, 2013, p. 55).

Essa proposta aprovada durante a III Conferência Nacional de Cultura legitima as proposições do PMCE, uma vez que esse programa tem como finalidade promover o encontro das escolas contempladas com as experiências culturais das comunidades e territórios. A defesa do programa fica ainda mais evidente na redação da prioridade 4 desse mesmo eixo:

Garantir a implementação, ampliação, desenvolvimento, consolidação, avaliação e gestão, de forma compartilhada, do “Programa Mais Cultura nas Escolas” e torná-lo uma política de Estado, ampliando as ações do programa para além do “Mais Educação” (a fim de atender às unidades escolares com diferentes avaliações do IDEB e em distintos territórios), bem como garantir a promoção de experiências educacionais inovadoras e a remuneração dos educadores de acordo com o exercício de suas funções, buscando a implementação do programa em 100% das escolas públicas, inclusive as de educação integral, contando para tanto, com o fortalecimento da articulação entre os entes federados, a melhoria e adequação da estrutura física das instituições escolares e a capacitação da comunidade escolar. (REVISTA DO MINC, 2013, p. 56. Destaques do original).

De acordo com o que foi visto acima, posso destacar que apesar de defenderem o PMCE, os participantes do evento buscam a desconstrução desse programa/projeto na forma como se apresenta, defendendo-o em outros moldes, a fim de que se torne mais democrático e sustentável, pois a proposta aprovada pretende contemplar escolas e territórios excluídos e garantir o aporte de recursos pela sua transformação em política de Estado, além de buscar envolver de forma mais objetiva Estados e Municípios.

“Educação e Cultura” reaparecem como proposta no eixo 3. (proposta 3.36) que traz entre outras finalidades:

a) [...] a inserção, nos currículos da educação básica e superior das disciplinas ‘Educação Patrimonial’ e ‘História da Diversidade Cultural do País’, na perspectiva de com a parceria dos mestres de saberes populares e tradicionais; b) garantir aos fazedores culturais bolsas de estudos em artes e ofícios e em cursos de extensão e aperfeiçoamento nas universidades públicas do Brasil e do exterior. (REVISTA DO MINC, 2013, p. 63 - destaques do original)

Dessa proposição destaco como aspectos que representam o PMCE a intenção de se intervir no currículo das escolas da Educação Básica, posto que esse programa também tem a intenção de atuar tanto em escolas do Ensino Médio quanto em escolas do Ensino Fundamental; a parceria com os “mestres de saberes populares e tradicionais”, uma vez que o programa tem também o objetivo de valorizar esses saberes do local e o que vem em toda a letra “b” da proposta, visto que muitos desses sujeitos têm apenas conhecimentos práticos da arte que ensinam para os alunos(as) do programa, como acontece na Escola Caminhos, sendo, assim, portadores dessas demandas apresentadas pela proposta acima.

Já no eixo 4, tem-se “Cultura, turismo e educação” (proposta 4.5). A proposição está colocada da seguinte forma:

Promover a interação e a estruturação entre educação, cultura e turismo em escolas, bibliotecas, museus e demais equipamentos culturais por meio de programas de educação patrimonial inserindo mestres de ofícios de saberes e fazeres, com o intuito de estimular o pertencimento e valorização das identidades culturais locais e regionais. (REVISTA DO MINC, 2013, p. 64).

Nessa proposta, o turismo soma-se aos campos da educação e da cultura. Os equipamentos culturais citados estão no horizonte do PMCE como espaços da comunidade passíveis de utilização como objetos de ensino e aprendizagem através de atividades a serem desenvolvidas pelas escolas nesses espaços, incluindo-se aí as atividades dos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, os quais são requisitos para as escolas optarem pelo PMCE. Além disso, nos discursos da política cultural do governo, a cultura tem sido vista

como uma fonte de renda, tanto para a União quanto para os particulares, formais e não-formais, o que pode se dar pelo turismo em diferentes lugares pelo atrativo da diversidade cultural.

Esse conjunto de representações que legitimam o PMCE coloca as escolas no paradoxo de recebê-lo, por um lado, haja vista suas proposições trazerem o sentido de educação de qualidade e, por outro, ser mais uma demanda para se responder à necessidade de parceria, acompanhamento, inserção de conteúdos, prestação de contas e atendimento aos anseios da comunidade escolar e do seu entorno, decorrentes das finalidades que o programa se propõe.

3.3 Os Programas Nas Ondas da Leitura e Deixa Eu Falar ... Sobre Crack

Durante o ano de 2014, recorte temporal privilegiado nesta pesquisa, quando eu estava na fase de observação participante na segunda semana de fevereiro, chamou-me a atenção a informação de que a escola estava sendo contemplada com um programa denominado “Deixa Eu Falar ... Sobre Crack”. (DC 14.02.2014). Somente no início do mês de junho (DC 10.06.2014) é que surge para a escola o “Programa Nas Ondas da Leitura”, quando registrei em meu diário de campo que a professora de português e o professor de inglês participariam da abertura desse programa em um evento promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Mossoró (SME).

“Nas Ondas da Leitura” e “Deixa Eu Falar ... Sobre Crack” são dois programas elaborados por duas instituições comerciais, respectivamente, as editoras Imeph e Aymar. A Editora Imeph tem sede em Fortaleza-CE, enquanto a Editora Aymar tem sua matriz em São Paulo. Ambas atuam em vários estados brasileiros, o que pode ser identificado em suas páginas na *web*. Além dos programas/projetos citados, objetos desta seção, vendem outros que, a exemplo desses, são destinados principalmente às escolas públicas de Educao Bsica⁵¹.

A venda de material didático no Brasil para a Educao Pública não é recente, pois, historicamente faz parte das políticas sociais e educacionais, programas de aquisio e distribuio desses materiais pelo Governo Federal. Um dos mais significativos desses programas é o Programa Nacional de Distribuio do Livro Didático (PNLD), através do qual

⁵¹ A Editora Aymar apresenta em seu site um programa destinado a escolas particulares: Programa Escola Inovadora.

as editoras concorrem para ter suas obras entre as selecionadas em um rigoroso processo de avaliação, porém compensadas tanto financeiramente, quanto simbolicamente pelo *status* de bem avaliadas quando tais obras são consideradas aptas para serem adquiridas pelas escolas públicas de todo o território nacional.

A possibilidade de vender produtos didáticos aos entes federados, Estados e Municípios, fora de um processo de avaliação como o que ocorre no PNLD, dá-se pela autonomia dos sistemas municipais e estaduais de ensino em oferecer às suas escolas diferentes recursos didático-pedagógicos que são adquiridos em nome de mais investimentos na educação e atendimento de necessidades de formação continuada de professores e professoras, enfim, em nome da qualidade da educação, significante de grande importância na sociedade contemporânea. É por essa porta aberta que entraram no município de Mossoró-RN, de um modo geral, e na Escola Caminhos, em particular, os programas objetos desta secção.

3.3.1 Deixa Eu Falar Sobre ... Crack e Nas Ondas da Leitura no Contexto de Influência

Abordar programas/projetos elaborados por instituições empresariais privadas em nosso país para a Educação Pública, remete a pelo menos três questões anteriores, a saber: o fenômeno da globalização em seu estágio atual; as políticas neoliberais que ganharam maior expressão desde as últimas décadas do século passado e as Parcerias Público-Privadas (PPP), mais especificamente na educação. Esses fenômenos estão intrinsecamente ligados, uma vez que as PPP são uma estratégia de política neoliberal que, juntamente com esta, disseminaram-se mundialmente acompanhando a rarefação das fronteiras do mundo globalizado e ocuparam a pauta das ações governamentais em várias áreas. Em não sendo possível aprofundar essas questões, as consideremos, recorrendo a alguns estudiosos para uma melhor apropriação dessas considerações ao longo desta secção, ao abordarmos os programas “Deixa Eu Falar Sobre ... Crack” e “Nas Ondas da Leitura”.

O fenômeno da globalização fez com que fronteiras geográficas fossem borradas, ampliando exponencialmente as trocas em nível internacional numa proporção nunca vista em tempos anteriores à segunda guerra mundial. Essas trocas foram acentuadas pelos fluxos migratórios, consentidos ou não, pelas trocas e pela facilidade comunicacional, possibilitando o conhecimento em tempo real do que acontece hoje nos vários Estados Nacionais, estabelecendo-se cada vez mais a hibridização das culturas (CANCLINI, 1997).

No mesmo ritmo, as políticas desenvolvidas em determinados países ganharam repercussão nos mais variados lugares do planeta, influenciando outros que têm interesse em receber apoio para determinados setores, optando por demandas internacionais que vão se espalhando em várias nações, recontextualizadas em nível nacional e local, visto que “as nações posicionam-se de uma forma diferente em relação às estruturas e efeitos da globalização” (BALL, 2001, p. 102), consequência de disputas de sentidos nas diversas arenas em que se dão os embates. Não obstante, mantém-se o discurso hegemônico da necessidade de reforma das políticas econômica e social.

Roger Dale (1994), ao abordar a questão da competição das escolas em Nova Zelândia e recorrendo a exemplos do Reino Unido, argumenta que o avanço do mercado sobre a Educação Pública não se dá, necessariamente, pela privatização das escolas. Referindo-se às reformas educacionais que ocorreram nos Estados Unidos da América (EUA) e no Reino Unido, Maguire e Ball (2007, p. 98) asseveram que naqueles países “o padrão e a forma de reestruturação variam de estado para estado, de cidade para cidade, de escola para escola, mas existe um discurso razoavelmente geral de reforma que está articulado em quase todos os esforços de mudança escolar”.

Considerando exemplos como esses, identifico influências do fenômeno da globalização nos programas Deixa Eu Falar Sobre ... Crack e Nas Ondas da Leitura, pois, as editoras responsáveis por eles atuam em vários municípios de vários estados, especialmente no Nordeste Brasileiro, porém entendo que em cada um deles sua receptividade seja diferente pelos processos diferenciados de recontextualização que sofrem. Além disso, mesmo que em outra perspectiva, também os considero como contribuintes para o avanço do mercado na educação, sem, contudo, as escolas onde são recepcionados, sofrerem processos de privatização *stricto sensu*, uma vez que seus agentes executivos apenas exploram um terreno fértil para venderem seus produtos a quem os quiser comprar.

Entretanto, influências nacionais podem ser mais evidentes. É o caso do Estado de São Paulo, onde vários municípios compraram material apostilado para Educação Infantil Pública, conforme investigação desenvolvida por Adrião *et al* (2009) que constatou que três grandes grupos são responsáveis pela hegemonia dessas vendas naquele Estado: Positivo, COC e Objetivo. A exemplo de São Paulo, esses e outros grupos atuam em diversos estados e municípios brasileiros⁵². Desse modo, o desempenho comercial desses grupos pode ser

⁵² Em Mossoró essa atuação é restrita às escolas privadas, para as quais oferecem além do material a promoção de palestras e minicursos aos professores(as) dessas instituições. Nesse caso, circularam, ou ainda circulam, na cidade material didático (apostilas) nessas escolas dos seguintes grupos: Positivo, Objetivo, Pitágoras e Pueris

incluído no Contexto de Influência dos programas em tela, uma vez que estes foram criados por empresas semelhantes; conseguem vender seus produtos aos entes federados e prescindem da avaliação a qual se submetem os livros didáticos que chegam às escolas públicas.

No bojo desse tipo de relação estão as políticas neoliberais em curso, tanto nos países considerados centrais, quanto nos países em desenvolvimento. Estão também as parcerias público-privadas, enquanto consequência do neoliberalismo. Ambas – políticas neoliberais e PPP – são referências para o estabelecimento das relações empreendidas, especialmente no campo da Educação Pública, mediadas pelos organismos internacionais que são protagonistas do discurso das reformas de um modo geral, conforme mostram Shiroma; Campos e Garcia, (2005, p. 430)

Nessa empreitada, tiveram marcada influência os organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros [...].

Ball (2001) ao discutir o relatório da OCDE de 1995, argumenta que essa instituição resume suas prescrições como “o novo paradigma da gestão pública” (p.103). O autor acrescenta ainda que nesse ‘novo paradigma’ “a noção de tecnologias de políticas” tem três elementos-chave: “a forma do mercado, gestão e performatividade”. (idem, p 105)

Assim, no Brasil, país que mantém relação com essas instituições como membro e/ou signatário das decisões dos seus Conselhos, a influência de suas ideias é sentida tanto nas políticas de governo, quanto nas iniciativas de empresas privadas que buscam formas de ter seus interesses atendidos nessas políticas, recebendo incentivos ou vendendo seus produtos em diferentes instâncias de governo, como indiquei acima, ou ainda, ocupando de várias maneiras espaços antes reservados ao Estado em nome da livre iniciativa de mercado, da gestão mais eficaz e do desempenho e resultados esperados.

O Banco Mundial, por exemplo, no documento relatório nº 63731-BR⁵³, revela em seu parágrafo VIII que a Corporação Financeira Internacional (IFC), instituição ligada a esse banco, dispõe-se a aumentar o apoio ao setor privado brasileiro, destacando o “aumento do apoio de consultoria da IFC aos governos subnacionais para Parcerias Público-Privadas (PPP)

Domus.

⁵³ Identificado como “Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e Corporação Financeira Internacional Estratégia de Parceria de País para a República Federativa do Brasil Exercícios Fiscais 2012 a 2015”.

em infraestrutura, setores sociais e meio ambiente”. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

Ainda no campo das influências presentes na elaboração de propostas dos programas “Deixa Eu Falar Sobre ... Crack” e “Nas Ondas da Leitura”, pode ser identificada a política de ranqueamento dos Estados-Nação pelos instrumentos de controle e monitoramento da educação dos países que participam e concordam com as regras às quais se submetem nos processos de avaliação internacional, mas também em nível nacional pelas políticas de avaliação externa às quais são submetidos, estados, municípios e escolas. Em nível internacional e nacional, respectivamente, o PISA e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são os exemplos mais cabais desse ranqueamento.

Há influências que identifiquei como mais específicas desses dois programas, devido à natureza particular de cada um deles. Tais influências foram identificadas na proposta dos PCN, especialmente pelos volumes Língua Portuguesa, no caso do programa “Nas Ondas da Leitura”, e do tema transversal Saúde, no caso do programa “Deixa Eu Falar Sobre Crack”. Este traz uma questão social de repercussão nacional, uma vez que o crack tornou-se um problema que ganhou grande amplitude na mídia brasileira. O tema transversal saúde não trata especificamente do crack, mas aborda as drogas em geral como uma questão a se discutir na escola e destaca como “fundamental o reconhecimento da situação local” (BRASIL, 1997a, p. 113). No volume de Língua Portuguesa afirma-se que “atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram às demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente”. (BRASIL, 1997b, p. 25).

O programa “Nas Ondas da Leitura” legitima a tradição da Educação Escolar de se dar maior valorização à leitura e à escrita no Sistema Educacional Brasileiro, enquanto o programa “Deixa Eu Falar Sobre ... Crack”, traz dados estatísticos com os quais pretende sensibilizar os sujeitos escolares para discutirem a questão da droga objeto do programa.

Assim, a proposição desses dois programas para a escola pública é também justificada por se entender que os/as alunos(as) das escolas públicas, estão mais vulneráveis ao Crack e necessitam, mais do que outras aprendizagens, desenvolverem habilidades e competências de leitura e escrita.

3.3.2 Deixa Eu Falar Sobre ... Crack e Nas Ondas da Leitura no Contexto de Produção de Texto

Ao considerar os dois programas que estou abordando nesta secção como uma política educacional, pode-se observar que essa vai se propagando pelas suas páginas na *web*, pelo material impresso (cadernos e livros) dos dois programas e pelas diversas formas de divulgação, tais como, entrevistas de gestores, notícias em jornais, propagandas oficiais e eventos de lançamento dos programas, entre outras utilizadas pelos municípios que compram e procuram bem representá-los, justificando, assim, a aquisição destes para suas redes de escolas.

A rede internacional de computadores tornou-se um instrumento ímpar na comunicação e as empresas, de um modo geral, utilizam seus recursos para alcançarem as várias partes do globo e divulgarem seus produtos. Em âmbito nacional, o alcance da *web* já não encontra barreiras para chegar a qualquer município, seja qual for sua dimensão territorial, tamanho da arrecadação ou número de habitantes.

É por conhecer o potencial da internet que as editoras, por meio da *web*, também divulgam os seus programas. A editora Aymará ao apresentar um dos programas chama a atenção dos municípios para a avaliação do IDEB, significando-a como um desafio a ser vencido. Essa chamada está carregada pelo sentido de que para vencer tal desafio (conforme a figura 5), é necessário que se compre os seus programas: “apresentamos a seu município o que há de melhor em termos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem!”.

Figura 5 - Banner comercial da Editora IMEPH

**Vença o desafio:
aumente o Ideb do seu município**

Apresentamos a seu município o que há de melhor em termos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem!

Fonte: <http://www.aymara.com.br/pt/obras-editoriais/avaliacoes>.

Já no caso do programa “Deixa Eu Falar Sobre ... Crack” a chamada de apresentação ressalta a valorização da proposta, contextualizando-a ao momento de preocupação com as drogas (figura 6)

Figura 6 - Banner comercial da Editora Aymará



Fonte: <http://www.aymara.com.br/pt/obras-editoriais/avaliacoes>.

A Editora Imeph traz na página inicial do seu *site* um *banner* (Anexo B) por meio do qual significa o seu papel como formadora, relacionando esse papel com o momento atual, identificando-o como um novo mundo: “Editora Imeph - formando novos olhares para um novo mundo”. Abaixo do banner se encontram as “últimas notícias” à esquerda, e à direita o catálogo de suas obras. A primeira notícia destacada refere-se à semana pedagógica de Mossoró do ano de 2015. Nesse evento o destaque foi para a presença de Celso Antunes, que tem obras publicadas pela editora e proferiu palestra no Teatro Municipal da cidade em 05.02.15 com o tema “*Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*”.⁵⁴

Percebo nessas apresentações, destacadas nos sites, que as duas editoras usando temáticas diferenciadas utilizam-se do discurso da valorização do contexto em suas propostas. Esse discurso tem circulado em diversos espaços, especialmente no meio educacional por meio de documentos curriculares e, nesse sentido, a ideia de contextualização de leitura e produção de textos, tema historicamente atual, e o combate às drogas que ganhou ultimamente grande visibilidade na imprensa como problema da sociedade, faz com que se requeira da escola a sua contribuição como agência educadora e aborde temas de interesse social de forma contextualizada.

⁵⁴ Apesar de ter acessado diversas vezes o site da editora, destaco o acesso em 24.01.2016 como forma de confirmar que a matéria ficou em destaque do ano de 2015, após o evento, até pelo menos a data do referido acesso.

A produção impressa dos dois programas é composta por livros e/ou cadernos, com material para os/as professores(as), os/as alunos(as) e a família. São obras de diferentes gêneros literários; de abordagens sobre seus objetos; de orientações didáticas e de atividades com base nos estudos e discussões propostas. No programa “Deixa Eu Falar Sobre ... Crack” essas produções são as seguintes: “Caderno do Aluno”; “Livro/caderno do Educador” e “Livro/caderno da Família”. Já no programa “Nas Ondas da Leitura” os impressos estão distribuídos nos “kits do aluno e do professor”, assim definidos pela editora: “kit do professor - Contempla kit de literatura infantil, Livro de Leitura e Escrita, Manual Nas Ondas da Leitura, CD musical e livros de apoio pedagógico”. O “kit do aluno” é composto por “... uma mochila personalizada contendo: kit de literatura infantil e livro de Leitura e Escrita de acordo com o ano e faixa etária”. Não sendo meu objetivo analisar em sua totalidade essas produções, vou ressaltar alguns aspectos que me chamaram mais a atenção nelas: a inclusão da família como um elemento potente para os objetivos serem alcançados; os conceitos de cultura e diversidade cultural e a responsabilização, a qual cai sobre a família, a escola e os/as professores(as), para obtenção dos resultados pretendidos.

Apesar de não ter um livro próprio para a família como no programa “Deixa Eu Falar Sobre ... Crack”, o programa “Nas Ondas da Leitura” ressalta a importância de sua participação na vida escolar dos/as filhos(as) ao afirmar em seu *site* que o programa “envolve a escola e a família, [...] democratizando o saber e transformando a aprendizagem num processo prazeroso, no qual crianças e jovens participam da construção do seu conhecimento, adquirindo o hábito de ler por prazer”. No programa “Deixa Eu Falar Sobre ... Crack” em seu Livro/caderno da família se lê: “Este Caderno da Família foi escrito para dividir um pouco desse conhecimento com você, responsável por um dos milhões de adolescentes que estudam nas escolas brasileiras”. (MOREIRA, 2012c, p. 4).

A valorização da família traz para o Contexto de Produção de Textos aspectos tanto do Contexto de Influência, quanto do Contexto da Prática, uma vez que em cada um destes, essa valorização se faz presente, o que pode ser constatado ao identificarmos que outros programas têm a família como central em suas políticas, como exemplo, os programas Bolsa Família e Escola de Pais, este último de iniciativa não-governamental que desenvolve ações junto às escolas em vários estados brasileiros. Na Escola Caminhos registrei uma palestra dada por uma funcionária da Secretaria de Educação Municipal em nome desse programa.

A família sendo considerada como parte da escola, passou a ser mais cobrada sua participação, construindo-se o discurso de que com uma família mais participativa a questão da indisciplina seria reduzida e os resultados dos(as) alunos(as) seriam melhores. Quanto às

influências presentes na produção de textos, entendo que venha tanto do imaginário social partilhado com o senso comum das escolas, quanto de documentos como a Constituição Federal (CF) e a LDB que apontam a educação como dever da família e do Estado.

No que se refere aos conceitos de cultura e diversidade cultural, o programa “Nas Ondas da Leitura” é mais expressivo para a análise, visto que uma das produções destacadas é o “Livro de Leitura e Escrita – Diversidade Cultural”. Nesse livro, a diversidade cultural fica circunscrita às três etnias; (indígenas, negros e portugueses), que tradicionalmente são identificadas como as formadoras do povo brasileiro. Já cultura é significada como as tradições populares e pelos costumes relacionados a essas três etnias. Tanto em um caso quanto no outro, a tecnologia da performatividade opera essencializando essas etnias, numa abordagem romântica sobre os indígenas e negros, homogeneizando ambos em dois grandes grupos étnicos, cujas diferenças internas parecem poder ser desconsideradas sem prejuízo de compreensão de tais grupos. Ou seja, o livro contribui para fixar identidades étnicas, especialmente de negros e índios e portugueses, estes como representantes da terceira etnia, o branco, dando uma ideia de que antes da miscigenação elas se constituíam puras.

No programa “Deixa Eu Falar Sobre ... Crack” o conceito de cultura e diversidade cultural encontra-se nas entrelinhas dos textos que abordam a questão objeto do programa. No “livro/caderno do educador”, a partir de um excerto dos PCN de saúde afirma-se: “o consumo de diferentes substâncias psicoativas no trabalho, no lazer ou em rituais e festas, com papel agregador de comunidades, é comum a todas as culturas [...]” (MOREIRA, 2012b, p. 60).

Ao longo dos textos do programa o conceito de diversidade é mais patente e a diferença termina por aparecer, mas como consequência da diversidade. No livro/caderno do educador, o qual se constitui em um manual de orientações, ao ressaltar que os/as alunos(as) devem aprender a respeitar a opinião das outras pessoas do grupo, sugere-se: “esta é mais uma boa oportunidade para falar sobre a diversidade humana e a convivência na sociedade”. (MOREIRA, 2012b, p. 30). Na página seguinte vem outra sugestão:

É importante chamar a atenção dos alunos para os diversos modos de ser de cada um. O que inclui uma leitura das características físicas, aparentes, e também das características de personalidade. Há aqueles que são mais sonhadores, aqueles que são mais realistas, aqueles que facilmente expõem seu modo de pensar e suas preferências e aqueles mais reservados. O respeito à diversidade inclui aceitar o outro como diferente. Para isso, nada melhor do que se perceber com defeitos e qualidades como todo mundo. Quando tomamos consciência dessas diferenças, podemos iniciar o exercício de tolerância e de aceitação do diferente. (MOREIRA, 2012b, p. 31).

Embora se possa inferir uma preocupação com a diferença, mesmo que seja como consequência da diversidade, o trecho conclui que o respeito à diversidade e à diferença se dará pelo exercício da *tolerância* e da *aceitação*, tornando a construção discursiva ambígua, o que também ocorre nas políticas de um modo geral, e nas políticas de currículo em particular, pela negociação entre divergentes.

Outro aspecto central nas produções dos dois programas é a responsabilização da família, da escola e dos/as professores(as). Como foi visto, a família é destacada nos dois programas/projetos na perspectiva de uma política inclusiva, contudo, essa inclusão é carregada também de responsabilização, uma vez que na CF e no imaginário social esses três sujeitos são corresponsáveis pela educação de crianças e adolescentes. Mesmo que se trate da educação formal, pais e mães podem ser punidos(as) por negligência na educação dos/as filhos(as).

Em várias passagens do livro/caderno da família, do programa “Deixa Eu Falar Sobre ... Crack”, encontra-se atribuições à escola e à família, como nos seguintes exemplos: “Para que possa ter sucesso nas ações contra o crack, a escola precisa da família”. (MOREIRA, 2012c. p. 8). E mais adiante “[...] escola e família precisam atuar juntas contra a ameaça do crack” (idem *ibidem*). Percebe-se que se espera a obtenção de sucesso do trabalho da escola, mas não sem o compromisso da família que precisa atuar junto à escola para esse sucesso. Às duas também são imputadas a responsabilização de se prevenir para que a droga não chegue ao espaço escolar: “... o crack ainda não chegou com força às nossas escolas. Nem vai chegar, com o trabalho conjunto de família e escola” (MOREIRA, 2012c. p. 11).

Além dessas passagens, uma seção do livro/caderno da família traz como título “Escola e família: dois caminhos, uma saída”, do qual destaco a afirmação de que “essa não é a primeira vez que a escola é chamada a tratar de questões importantes ligadas ao futuro dos nossos adolescentes. E também não é a primeira vez que a família é convocada para nos ajudar a resolvê-las”. Ou seja, escola e família têm a responsabilidade de prevenir e evitar que crianças e adolescentes se encontrem com o crack, seja no espaço escolar, seja em outros espaços.

E a responsabilização do/a professor(a), como é visto nesses programas? Como se tornou comum há algum tempo, os/as professores(as), sob a influência dos PCN e dos vários discursos que circulam na mídia, na escola e em outros espaços, são chamados(as) de mediadores(as). Assim, sua responsabilização se dá de acordo com o sentido que lhe é atribuído(a), ou seja, são cobrados(as) como mediadores(as) no processo ensino-aprendizagem.

O programa “Nas Ondas da Leitura” dá essa significação ao/a professor(a), o que pode ser identificado já no *site* da editora IMEPH, que em uma notícia sobre a participação do professor Celso Antunes na semana pedagógica de Mossoró, evento anual de abertura do ano letivo do município, encontramos: “Após a palestra, realizou-se um debate em que foi destacado o valor da leitura como elemento fundamental da aprendizagem e **a importância do professor como mediador** que lê e motiva para a leitura”. (IMEPH, 2015 – grifo meu). No entanto, essa mediação que se pretende é deixada de lado ao se definir, *a priori*, no material do programa vendido por essa editora o que deve ser feito pelo/a professor(a). Apesar de não existir um manual de orientação, essas definições vão aparecendo ao longo das atividades propostas no “Livro de Leitura e Escrita – Diversidade Cultural”, às quais são indicadas para os(as) alunos(as) mas requerem, necessariamente, a condução do(a) professor(a). Por exemplo, tem atividades que sugerem: encenação em sala de aula, apresentação na escola, pesquisa de campo, entre outras. A definição do que deve ser feito pelos/as professores(as) se dá também nos encontros de formação organizados nos municípios que compram o programa. Nesses encontros os/as professores(as) recebem o treinamento de como usar o material em sala de aula e de como incentivar os/as alunos(as) a desenvolverem as atividades propostas no material.

No programa “Deixa Eu Falar Sobre ... Crack”, o direcionamento do que deve fazer o(a) professor(a) é ainda mais patente. Isso se dá, particularmente, no “livro/caderno do educador”, o qual se constitui uma espécie de manual a ser seguido e, conseqüentemente, estabelecendo-se a responsabilidade do(a) professor(a) para o programa alcançar seus objetivos. Em sua diagramação, esse material reproduz o livro/caderno do aluno – considerado pelo programa como o volume principal – em menor dimensão, deixando espaço às margens com as orientações de como usar aquele material. O programa define que o livro/caderno do educador “é um material acessório, feito como ‘espelho’ de um conteúdo original – o livro do aluno – com o objetivo de ajudar o professor a explorar aquele conteúdo da melhor maneira possível. [...] é um livro criado para ajudar o professor a trabalhar outro livro”. (MOREIRA, 2012a, p. IV)⁵⁵.

Assim, a mediação nos programas desta seção é marcada por um direcionamento tal, que a eles/elas são dirigidas orientações de como devem proceder nessa mediação, contradizendo o papel de mediador que se requer, estabelecendo-se uma mediação tutelada. Assim, acompanhando o que já foi identificado por Pereira (2013, p. 481) ao analisar a

⁵⁵ O livro/caderno do educador em seu início traz uma parte de apresentação dos três volumes. Esta parte é numerada com algarismos romanos.

formação docente projetada pelas políticas de reformas educacionais, identifiquei também nos discursos desses programas que a responsabilização docente é projetada “... nos marcos dos processos de globalização neoliberal que privilegiam sentidos de gerencialismo e eficientismo, [...] incorporam sentidos de inovação e de tradição e produzem sentidos híbridos para significar a docência”.

Considerando o que foi visto até aqui, a composição dos textos, tanto do programa “Nas Ondas da Leitura”, quanto do programa “Deixa Eu Falar Sobre ... Crack” é marcada pela cultura da performatividade, de forma que os instrumentos de representação de suas propostas, tais como os sites das editoras e, principalmente, o material impresso, buscam assegurar essa performatividade evidenciando os sentidos de parceria e responsabilização entre escola e família, além de significar o(a) professor(a) como mediador(a) responsável por contextualizar os temas e ações necessárias aos objetivos dos respectivos programas, ao mesmo tempo em que é direcionado à atividades preestabelecidas.

3.4 As Olimpíadas de Matemática e de Língua Portuguesa

As áreas de língua materna e matemática têm sido o carro-chefe dos currículos escolares por serem consideradas, historicamente, como aquelas que são as mais necessárias à formação dos sujeitos na sociedade moderna. Este sentido foi construído politicamente na luta por reconhecimento de cada uma dessas áreas que, na disputa com outras, conseguiram construir o discurso de que dominar a leitura e a escrita e ter habilidades com os números seriam conhecimentos base para a vida em sociedade e, portanto, uma questão de cidadania.

No caso do Brasil, a Língua Portuguesa e a Matemática são as disciplinas responsáveis pela sistematização do ensino e da aprendizagem desses saberes. Em favor delas, um conjunto de artifícios foi sendo construído e as Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e as Olimpíadas de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro (OLP), em nossa realidade, são dois desses artifícios mais recentes, usados de forma performática em favor dessas duas áreas de conhecimento e como parte da cultura da performatividade que se instalou paulatinamente nos sistemas de ensino, nas escolas e entre os sujeitos escolares.

No âmbito dessa cultura, a OBMEP e a OLP surgiram como as conhecemos hoje, em 2005 e 2008, respectivamente, ambas constituindo-se a partir de experiências já existentes por

parte de iniciativas de instituições não-governamentais, para nos anos citados firmarem parcerias com o Governo Federal, tornando-se políticas públicas. Assim, ampliaram os raios de ação e sua abrangência no território nacional e nos diferentes níveis de ensino e transformaram-se em políticas públicas cada uma delas.

O Programa Escrevendo o Futuro teve início em 2002 pela Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec. Essas instituições se mantêm como promotoras apesar do programa ter sido incluído no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2008, momento em que é assumido pelo Governo Federal e ganha a denominação de olimpíada.

Já a OBMEP no Brasil tem como antecedentes a 1ª Olimpíada Paulista de Matemática em 1977, realizada pela Academia Paulista de Ciências e em 1979 com início das Olimpíadas Brasileiras de Matemática (OBM), organizadas pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM). Atualmente, o Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e a SBM são responsáveis pela coordenação, enquanto o governo através do MEC e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) financiam o programa (COCCO, 2014), incorporando-o como política pública.

Tanto um programa quanto outro têm um conjunto de eventos de âmbito internacional, nacional e local, uma vez que do Contexto da Prática se tira leituras, análises e elementos os mais diversos, que contribuem para a formatação da política de olimpíadas como programa/projeto nas escolas. Nessa perspectiva, considerando as Olimpíadas de Matemática e de Língua Portuguesa como políticas que visam intervir no currículo das escolas públicas, como é o caso da escola que é o espaço desta pesquisa, abordo alguns aspectos da organização dessas políticas/programas: OBMEP e OLP.

3.4.1 Olimpíadas de Português e Matemática: um jogo de influências.

Contando com influências históricas que remetem à assunção da Escola Moderna, as áreas disciplinares de Língua Materna e Matemática permanecem na contemporaneidade sendo consideradas expoentes do ensino formal. No Brasil, por exemplo, não se tem conhecimento de leis que ordenem os sistemas de ensino nacional ou local em que essas duas áreas tenham sido retiradas ou questionada sua importância por comunidades epistêmicas, autoridades profissionais ou sujeitos escolares, nas várias propostas curriculares oficiais existentes na História da Educação Brasileira, seja do Ensino Fundamental ou do Ensino

Médio. Veja-se o caso da Língua Portuguesa: “[...] o Marquês de Pombal, antes mesmo da expulsão dos jesuítas, já obrigava os colonos, com a carta régia de 12 de setembro de 1757, a ensinar aos povos indígenas a língua portuguesa europeia, além de proibir o uso de línguas indígenas na colônia”. (BUNZEN, 2011, p. 892).

Contudo, nos dias atuais, só é possível entender a maior valorização dessas duas áreas se, por um lado, considerarmos as disputas de suas comunidades disciplinares para construir seus discursos e conseguirem hegemonizá-los em diferentes contextos, conquistando as comunidades epistêmicas de educação em favor dessa construção e as autoridades educacionais para a manutenção de uma preocupação maior em relação a essas áreas nas políticas curriculares, formatadas por coleções tradicionais ou por novas coleções (LOPES, 2008). Um exemplo que pode ser citado é o caso da reformulação da política curricular do Rio de Janeiro a partir de 2009, ano em que de acordo com Pereira (2011, p. 125)

[...] todas as escolas iniciaram o ano letivo *desenvolvendo uma revisão geral dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática* das séries anteriores durante quarenta e cinco dias, com a realização de uma prova ao final do período para identificar aquelas crianças e jovens que necessitariam de reforço escolar, assim como os eventuais analfabetos funcionais. (grifo meu).

Por outro lado, compreendermos que a permanência de um discurso favorável a essas áreas não se sustentaria, ao longo da sucessão de tantas leis, de tantas propostas curriculares oficiais e de governos de diferentes nuances políticas, caso não houvesse sua legitimação em outras arenas. Essa afirmação decorre do fato de que nos diferentes sistemas de ensino já conhecidos no Brasil, as duas áreas em questão aparecem sempre como privilegiadas em termos de carga horária na Educação Básica⁵⁶. São duas áreas em que as autoridades escolares têm uma preocupação maior quando ocorre falta de professores(as), já para as outras áreas disciplinares criou-se, no senso comum escolar, a ideia de que qualquer professor(a) tem condições de substituir aquele(a) de formação específica que está faltando.

Em vários momentos na escola que foi campo da pesquisa, percebi o discurso de que essas duas disciplinas têm uma maior importância no currículo em relação a outras, conforme registrei em meu Diário de Campo:

O(A) professor(a) Ônix entra na sala, conversa comigo sobre a importância das

⁵⁶ Um exercício simples é pensarmos sobre a organização dos nossos cadernos quando éramos crianças. Quais eram as duas disciplinas que ficavam como as primeiras registradas no caderno? E nos cadernos dos nossos filhos e filhas, quais são essas duas primeiras disciplinas?

disciplinas, destacando a Matemática, cita a posição do Brasil no *ranking* mundial e acha que a posição ruim do Brasil é porque os(as) alunos(as) não aprendem matemática. (DC em 04.02.2014)

A forma de pensar desse(a) professor(a) mostra como no Contexto da Prática a Matemática é tomada como um conhecimento tão necessário que a negligência com esse conhecimento faz o país ser visto de forma negativa no contexto internacional. Entretanto, essa forma de pensar não se dá de forma isolada, trata-se aqui de uma concepção que na atualidade se fez hegemônica e uma das consequências disso é a culpabilização pela falta de conhecimento atribuída aos/às alunos(as): “essa falta de conhecimento tanto é significada como ameaça ao desenvolvimento do País e sua inserção em um projeto global, quanto ameaça à cidadania”. (LOPES, 2015, p. 461).

Em outros momentos de observação foram registrados o que se pensa a respeito da Língua Portuguesa, trazendo essa construção discursiva de superioridade em relação às demais áreas. Referindo-se a problemas na digitação de uma prova dessa disciplina a supervisora me diz que “uma prova de português devia ser a melhor digitada” e que “é por aqui que a escola é avaliada”. (DC em 21.05.2014).

Esses registros demonstram que, nessa arena, além de uma valorização dessas duas áreas acima de outras do currículo escolar, há ainda uma preocupação demonstrando que sobre ambas recaem uma maior responsabilização diante das avaliações externas, favorecendo-se assim a cultura da performatividade que tensiona as escolas e a subjetividade dos/as professores(as). De acordo com Ball (2005, p. 550), “a performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor”. Nessa perspectiva, tanto as Olimpíadas de Matemática, quanto as de Língua Portuguesa influenciam as práticas de ensino-aprendizagem nas Escolas que participam, como é o caso da Escola Caminhos, mesmo que ocorram nas escolas em períodos curtos.

A essa consideração de superioridade das duas áreas, encontrada nas escolas, estas são consideradas, quase sempre, sem condições de atender às necessidades detectadas nas avaliações externas. Assim, governo, técnicos e instituições ligadas à educação usam os dados dessas avaliações para justificar o apoio com recursos públicos a políticas na forma de projetos/programas como OBMEP e OLP, com a justificativa de que sejam superadas as deficiências apontadas nas referidas avaliações.

No âmbito internacional as áreas em questão também são vistas como fundamentais no que se refere à Educação Formal, havendo em muitos países concursos semelhantes e até com a mesma denominação de olimpíadas, por exemplo, encontrei na página da OBMEP a

indicação desse tipo de competição: Olimpíada de Matemática da Argentina; de Portugal; dos países iberoamericanos ou, ainda, *Putnam Competition* dos Estados Unidos da América (EUA); *New Zeland Math Olympiad* da Nova Zelândia e em nível global a *International Mathematics Olympiad* (IMO).

Na área de língua materna, uma busca simples no *google* revelou-me que vários países têm suas olimpíadas, por exemplo: em Portugal, a Olimpíada de Língua Portuguesa; na Índia, a *International English Olympiad* (IEO); na Espanha, a Olimpíada de Lengua Española. Em comum, tanto para as olimpíadas de língua materna, quanto para as de matemática, os vários países intentam uma maior e melhor aprendizagem e uso dos conhecimentos de suas respectivas áreas.

Considerando a multiplicidade de países que adotam esse tipo de competição, é possível inferir que se trata de uma política que se dá como um fenômeno globalizado. Além disso, é possível que tal preocupação em vários países tenha sob influência o PISA, haja vista esse programa de avaliação de alunos(as) que se dá em nível internacional, focar as áreas de Matemática, Língua Materna e Ciências e ter como consequência o ranqueamento dos países que são avaliados.

No que se refere às Olimpíadas de Língua Portuguesa, de acordo com Ruiz (2012, p. 552) “o objetivo principal da iniciativa, conforme entrevista da coordenadora do projeto⁵⁷ [...] é melhorar os resultados do Brasil nos *sets* internacionais, principalmente no PISA”. Em relação às Olimpíadas de Matemática essa questão é levantada por Cocco (2014, p. 2) da seguinte forma:

Nas últimas décadas, o Estado tem se preocupado em avaliar o ensino oferecido, atendendo, assim, às exigências dos organismos internacionais. Nesse sentido, as avaliações externas passaram a ser presença notável nas escolas públicas como instrumentos potencialmente capazes de garantir e assegurar a qualidade do ensino. Mas será que esta Olimpíada é uma simples competição ou pelo seu formato, pela sua abrangência e pelos seus financiadores pode ser considerada uma avaliação em larga escala?

A autora conclui que

Há semelhanças com outras avaliações de larga escala, na OBMEP o que prepondera são os resultados. [...] Em que pese a Olimpíada ter sido idealizada por profissionais da área da educação, foi acolhida e está sendo financiada pelo governo federal com o provável objetivo de melhorar as médias do IDEB e do PISA.(COCCO,2014, p. 18).

⁵⁷ A entrevista a qual a autora se refere foi concedida ao Canal Futura

Nesse sentido, as influências de organismos internacionais como a OCDE, já vista anteriormente em relação a outros projetos/programas, também se faz presente nas Olimpíadas de Língua Portuguesa e de Matemática. Por outro lado, essas influências são ressignificadas ao serem apropriadas pelo Governo Federal que, entre outros interesses, pretende além de melhorar os índices no *ranking* internacional de avaliação da educação, estabelecer parcerias do tipo público/privada, tornando-se financiador dessas políticas iniciadas e administradas por instituições não-governamentais que, por sua vez, têm interesses particulares, como é o caso de descobrir talentos (OBMEP) para fortalecerem suas comunidades disciplinares no futuro. Ou, ainda, garantir uma formação continuada para o ensino de Língua Portuguesa, em que os referenciais teórico-metodológicos sejam aqueles considerados válidos por seus organizadores, como é o caso das sequências disciplinares utilizadas pela OLP, cujo referencial é a Escola de Genebra.

Em nível nacional as influências remetem a elementos históricos, conforme indicado anteriormente, como a tradição de se atribuir maior valorização às duas áreas em questão, passando pelos interesses das comunidades disciplinares através de suas instituições de cunho acadêmico e/ou profissional, SBM e IMPA, no caso da Matemática. Essas duas instituições congregam pesquisadores(as) que além de influenciarem os rumos das pesquisas no Brasil na ciência matemática e afins, também pretendem influenciar o campo de ensino da matemática escolar. Isso pode ser comprovado ao consultarmos as suas páginas na *web*, onde se encontram publicações, propostas de cursos de iniciação científica, formação/capacitação de professores(as) e pós-graduação. A própria OBMEP tem em sua direção membros dessas instituições e de Universidades Brasileiras. Nesse sentido, Druck (2011, p. 9) nos informa que “A gestão da OBMEP está a cargo de uma direção acadêmica⁵⁸ e suas atividades contam com a colaboração de professores universitários de 53 universidades, das quais 50 públicas, de algumas escolas e secretarias de educação”.

No caso das OLP, um levantamento dos anos 2013 a 2015 feito com o buscador em seu próprio *site*, revelou-me que a presença de nomes de pesquisadores(as) com destaque nacional na área de línguas e de departamentos universitários dessa área, principalmente, das Universidades do Centro-Sul (São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Rio Grande do Sul), são marcantes em seus eventos e publicações. Para esse período do levantamento não encontrei nenhuma referência a pesquisadores ou departamentos das Universidades Públicas do Rio de Janeiro. Referindo-se aos PCN de Língua Portuguesa e ao papel da comunidade acadêmica na

⁵⁸ Essa direção é formada por um membro do IMPA, um da Universidade Federal Fluminense (UFF) e um da Universidade Federal do Ceará (UFC), conforme nota de rodapé da publicação original da citação.

legitimação desse documento curricular Marinho (2007, p. 179) afirma:

Esta comunidade discursiva é um elemento importante no quadro de autoria desse texto, não apenas porque participa da sua escritura, mas também porque é uma leitora muito especial, que pode ou não legitimar e viabilizar a sua implementação, no momento em que se constitui, junto aos professores, mediadora da recepção desses textos.

Ao serem influenciadas pelas comunidades disciplinares de suas respectivas áreas, as propostas curriculares oficiais se assemelham e influenciam esses programas ao destacarem de forma privilegiada as áreas representadas por eles; favorecem e legitimam a existência destes em nossas escolas públicas. Nesse sentido, essas influências criam condições para outras influências que contribuem para que programas/projetos do tipo olimpíadas (OBMEP e OLP) sejam possíveis de se realizar nas escolas dos sistemas estaduais e municipais.

3.4.2 Olimpíadas de Português e Matemática: o Contexto de Produção de Texto no tabuleiro da representação política

Ao comparar o conceito de olimpíada a um jogo, como fiz na seção anterior ao abordar o Contexto de Influências dos programas OBMEP e OLP, uma vez que as disputas por significação estão submetidas às regras do tempo-espço e a estratégias que articulam diferentes interesses a fim de se ganhar hegemonia, esse jogo requer também a configuração de um tabuleiro onde todos esses elementos estejam representados e representando a política. Esse tabuleiro seria então o Contexto de Produção de Texto desses programas, o qual será abordado nesta seção.

Ao buscar dá conta do Contexto de Produção de Texto dos programas/projetos OBMEP e OLP, configurei esse contexto como sendo composto por uma diversidade de produções encontradas nos seus *sites*, nos quais estão disponibilizadas publicações as mais diversas (artigos, entrevistas, revistas, jornais, boletins, CD etc), além dos textos de alunos(as) e professores(as), no caso, daqueles(as) que participam da OLP. Os *sites* em si, como peça dos seus respectivos tabuleiros, oferecem formação por meios de cursos a distância e mantêm espaços de diálogos para se tirar dúvidas e/ou para troca de experiências, formando uma comunidade virtual.

No portal da OBMEP o maior destaque, no momento⁵⁹, é a chamada para as olimpíadas 2016 (Anexo C). Outros elementos destacados vêm em forma de notícias de vários eventos relacionados ao programa, principalmente às cerimônias regionais e nacionais de premiação dos medalhistas. De forma permanente, o portal da OBMEP traz a divulgação de cursos voltados para alunos(as) e professores(as) de um modo geral e aqueles que são específicos para alunos(as) premiados.

Além de compor a política OBMEP, programas vinculados a esta exercem o papel de representá-la no Contexto de Produção de Texto. Com objetivos bem definidos e conteúdos próprios, esses programas articulam demandas de formação, aperfeiçoamento, aprofundamento e carreira, entre outras. Como exemplo desses programas posso citar: Programa de Iniciação Científica da OBMEP (PIC); Programa de Iniciação Científica e Mestrado (PICME), Preparação Especial para Competições Internacionais (PECI), Programa Polos Olímpicos de Treinamento Intensivo (POTI), Clubes de Matemática da OBMEP e OBMEP na Escola. Estes são identificados no portal por *banners* que, ao serem clicados, levam o usuário a conhecer as suas especificidades.

A representação dessa política às escolas e à sociedade em geral dá-se também por meio dos eventos de premiação. Esses eventos em nível regional reúnem autoridades locais, professores(as), alunos(as) e seus familiares. Além da distribuição de medalhas de prata e de bronze, há também premiação para professores(as) e escolas. Cobrança de mais apoio, incentivos aos participantes e elogios são as marcas desses eventos, conforme identifiquei na matéria “Cerimônia Regional de Premiação em Imperatriz (MA)”, presente no portal da OBMEP. Na cerimônia nacional de premiação da OBMEP 2014, a qual ocorreu no Rio de Janeiro de 20 a 21 de julho de 2015, estiveram presentes os Ministros da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação; Secretários da Educação e Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro e representantes das instituições organizadoras da OBMEP.

Outra forma de representação encontra-se nos materiais disponibilizados nesse portal, identificados como material didático ou sem essa identificação. Esses materiais são compostos por provas dos anos anteriores, banco de questões, revistas, apostilas do PIC e vídeos. Os vídeos são compostos por tipos bem variados: de canais da OBMEP e de seus programas no *You tube*, de palestras em eventos, de oficinas de estágios de professores premiados e de provas e soluções. Chama a atenção a busca pela performance dos sujeitos objeto do programa e o caráter de performatividade presente nesses materiais, por exemplo, o

⁵⁹ Considero aqui a data do último acesso que fiz ao portal especificamente para ajustes do texto dessa seção, em 17.02.2015.

slogan “somando novos talentos para o Brasil”, presente no *site*, nas provas e em outras publicações; a conclusão da apresentação de uma das apostilas do PIC “... espero que você aprecie o material aqui apresentado e que faça do seu estudo uma atividade prazerosa. Bom divertimento!” (HEFEZ, 2015. p. ii) ou a utilização de uma frase de Picasso como epígrafe na publicação Banco de Questões 2015: “Sempre faço o que não consigo fazer para aprender o que não sei”.

Isto me faz lembrar Ball (2010, p. 38) ao sugerir que o texto **Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa**, “deveria ser lido em relação com o montante considerável de textos performativos e *textos de performatividade* com os quais nós continuamente temos nos confrontado e que cada vez mais informam ou deformam nossa prática”. (grifos do autor). Apesar de não concordar que a prática possa ser deformada, analiso que essas inscrições nos referidos textos pretendem incutir nos participantes da OBMEP, alunos(as) e professores(as), que o futuro do país está em suas mãos, que tornar o estudo de matemática prazeroso depende deles e que sendo perseverantes conseguirão o que querem. Afora isso, a culpa é do sujeito pelo insucesso em seus estudos, comprometendo o futuro do país.

Semelhante à OBMEP, a OLP traz em sua página na *web* uma diversidade de elementos que compõem o seu Contexto de Produção de Texto. Entre outros identifiquei notícias, áudios, vídeos, cursos *on-line*, revistas, artigos, entrevistas, relatos. Um grupo de materiais compõe o que o *site* identifica como recursos didáticos: “passatempos”, “jogos de aprendizagem” e “versos de diferentes lugares”. Nesse sentido, o próprio *site* já se constitui parte desse contexto, haja vista ser o cartão postal do programa, apresentando essa diversidade de elementos e procurando representar da melhor maneira possível a OLP.

No momento⁶⁰, o destaque do portal é dado ao que está sendo chamado de “o mais novo e dinâmico recurso para formação de educadores que trabalham com língua portuguesa já está disponível aqui no Portal Escrevendo o Futuro. São Percursos Formativos. Neles, é você quem faz o roteiro”. (PORTAL OLP, 2016). Com este recurso o usuário segue um roteiro de estudos, escolhendo por onde começar e as opções são: leitura, escrita, oralidade, contribuições teóricas, orientações para a prática e recursos didáticos.

O *site* também mantém cursos *on line*, (Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula; Caminhos da escrita; Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas e Avaliação de Textos). Diferentemente dos cursos oferecidos pela OBMEP, estes são direcionados para

⁶⁰ A data do último acesso deu-se em 17.02.2015 para ajustes do texto desta seção.

professores(as) de Língua Portuguesa. De acordo com o *site*, esses cursos vêm sendo ofertados desde 2005 e é ressaltado que

Em 2015, os cursos Caminhos da Escrita e Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas tiveram um importante reconhecimento do MEC: foram selecionados para fazer parte do Guia de Tecnologias Educacionais, publicação que apresenta e dissemina projetos educacionais de qualidade voltados para educação básica. (PORTAL OLP, 2016).

Percebe-se nessas informações que esse programa/projeto tem nesses cursos um instrumento potente de sua representação, uma vez que são ofertados desde a criação da OLP e agora passam a ser incorporados pelo Governo Federal não só a política Olimpíadas de Língua Portuguesa, mas também dois destes cursos para serem divulgados por um de seus canais, o Guia de Tecnologias Educacionais. Ball (2005), referindo-se ao que vem ocorrendo em nível global, afirma: “A questão de quem controla a área a ser julgada é crucial e um dos aspectos importantes do movimento da reforma educacional global são as disputas localizadas para se obter o controle e introduzir mudanças na área a ser julgada e em seus valores”. (BALL, op. cit., p. 544).

Nessa perspectiva, analiso que o fato de a formação pretendida pela OLP, informar os(as) professores(as) para um melhor acolhimento e participação, objetiva uma contínua legitimação desse programa/projeto no Contexto da Prática. Por outro lado, torna esse contexto, por sua vez, influente no universo desta, o que estabelece o ciclo da política sem a ideia de transferência de um contexto a outro.

Na condição de se expressar utilizando a performatividade como uma marca de seus instrumentos de representação, a OLP busca estar presente em diversos canais de comunicação, os quais a tornam mais conhecida e reconhecida em diversas instituições educacionais e em outras esferas da sociedade. O próprio *site* do programa tem arquivada, no quadro notícias, uma diversidade de matérias que já foram divulgadas sobre as olimpíadas em jornais impressos, televisivos, outros portais da *web*, revistas comerciais, revistas acadêmicas, entre outros tipos de divulgação. Essas notícias selecionadas sempre ressaltam a importância do programa para a formação de professores(as), o envolvimento dos sujeitos escolares, os resultados obtidos por alunos e alunas na competição e o envolvimento dos municípios e autoridades políticas, prefeitos(as) e secretários(as) de educação, de diversas partes do país.

Essas notícias geralmente são consequências das cerimônias que promovem uma espécie de *feed back* daquilo que é prometido pela OLP e nas quais alunos(as) e professores(as) são premiados(as). O clima de festa pelo qual é tomado esses eventos

promocionais envolve ainda outros(as) professores(as) e estudantes das escolas premiadas ou não, autoridades locais, familiares dos sujeitos premiados e a população em geral. Esse tipo de cerimônia torna-se uma vitrine para o incentivo a colegas, a parentes e a outras pessoas presentes no momento ou aquelas que tomem conhecimento por outros meios, por meio dos exemplos que os(as) ganhadores(as) trazem para os demais sujeitos escolares, numa forma de se mostrar que pelo esforço e dedicação aos estudos todos e todas são capazes de serem bem sucedidos(as) em seus empreendimentos em busca do conhecimento.

Assim, sobre os programas/projetos OBMEP e OLP, objeto dessa seção, analiso que estes influenciam e são influenciados nas diferentes arenas em que disputam hegemonia. Para isso usam de diferentes estratégias de articulação: divulgação, premiação e formação principalmente. Esses programas/projetos também são partes de políticas de economia educacional global, na qual escolas e professores(as) são levados(as) a se inserirem, sob pena de serem excluídos(as), submetendo-se a um novo profissionalismo (BALL, 2010) que está sempre em risco e que mexe com a subjetividade dos sujeitos, mas criando estratégias que recontextualizam tais políticas. Como afirma Ball (op. cit., p. 39): “[...] nós nos criamos na medida da informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos. Nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade”.

Assim, em todo o capítulo, procurei mostrar que na escola pública um número significativo de programas/projetos está o tempo todo tensionando a construção do currículo. Estes podem ter como gestores órgãos oficiais como o MEC e o MINC (Programas Mais Educação e Mais Cultura nas Escolas); empresas privadas como as editoras IMEPH e Aymarà (Programas Nas Ondas da Leitura e Deixa eu Falar Sobre ... Crack), ou parcerias entre órgãos públicos e instituições não-governamentais que congregam profissionais de determinadas áreas (OBMEP e OLP). Nestes, o Contexto de Influência, o Contexto de Produção de Texto e o Contexto da Prática são interinfluenciados, uma vez que a política programas/projetos tem a finalidade de hegemonizar sentidos de qualidade e, para isso, precisa negociar acordos, fazendo circular os sentidos que pretende hegemônicos nas mais diversas produções que representam essa política, ao mesmo tempo em que estes são recontextualizados em diferentes arenas.

Considerarei, assim, que a política programas/projetos contribui com a produção do currículo na escola e, portanto, tem uma política curricular cujo significado na educação articula suas proposições de prática em diferentes perspectivas: combate às drogas, conhecimento matemático, leitura e produção de textos, descoberta de talentos, reconhecimento e valorização da cultura local e de uma cultura geral.

4 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DE PROGRAMAS/PROJETOS NO ENTRECONTEXTO DA PRÁTICA

Como foi visto no capítulo anterior, um conjunto de programas/projetos estão presentes na Escola Caminhos. Estes, já nomeados, participam da construção do Currículo Escolar e contribuem para um conjunto de atividades que são desenvolvidas naquele espaço pelos seus sujeitos, ressignificando esses programas/projetos e o próprio currículo em suas construções anteriores.

A apropriação desse processo de ressignificação curricular é possível ao estabelecer-se uma análise que compreenda tais programas/projetos dentro de um ciclo contínuo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), (BALL, 1994) com diferentes contextos (de influência, de produção do texto e da prática), relacionando-se entre si, mas sem se estabelecer determinações do tipo *top down* ou *down top*, o que implica considerar os processos de recontextualização por hibridismo (LOPES, 2005; 2005a).

Estou considerando neste trabalho que há, no Brasil, uma política curricular configurada por programas/projetos para a Educação Nacional, que passou a fazer parte das medidas para se pôr em prática o compromisso do país com a política internacional, recontextualizando encaminhamentos tirados na Conferência Mundial Educação para Todos, na cidade de Jomtiem na Tailândia, nos anos 1990, os quais foram apoiados por instituições como o Banco Mundial e a Unesco, cujas orientações são uma tentativa de homogeneização da educação em nível global, contudo, esse processo sofre diferentes formas de hibridismos de acordo com o espaço-tempo em que ele vai ocorrendo.

Como a recontextualização da política internacional não cessa no nível nacional, uma vez que estando a política envolvida em um ciclo contínuo, o contexto local também a constrói, estabelece-se influências sobre ela e sobre os discursos dos sujeitos escolares que produzem, nesse processo, os seus próprios textos. Assim, o contexto da prática, a exemplo dos outros contextos do ciclo contínuo de política, contém e está contido nos demais, configurando-se como um híbrido ou um entrecontexto.

Neste capítulo, considerando esse entrelugar, pretendo compreender a construção da política curricular da escola, tomando como foco de análise o processo de recontextualização de programas/projetos que foram identificados na Escola Caminhos. Para isso analiso três documentos da política educacional em Mossoró: o Plano Municipal de Educação de Mossoró (PMEM) 2004-2013, a Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) e o Mapa Educacional da

escola que foi o campo desta pesquisa. Enquanto os dois primeiros tentam formatar uma política para ser implementada pelas escolas e pelos sujeitos⁶¹, o último tenta mostrar o que a escola fez para responder a essa política. Em seguida, analiso as entrevistas dos sujeitos escolares, alunos(as), professores(as), membros de programas e da equipe pedagógico-administrativa, a fim de inferir, cotejando com a observação participante e os registros em diário de campo, os aspectos de recontextualização da política programas/projetos presente nessa escola.

4.1 A cultura da performatividade nos documentos da Educação Municipal

Os anos 1990, no campo da educação, foram marcados por um conjunto de eventos e políticas tanto em nível mundial quanto em nível nacional. Foi nessa década que ocorreu a Conferência Mundial Educação para Todos na cidade de Jomtiem na Tailândia. Desse evento foram tiradas diretrizes a serem desenvolvidas pelos vários países signatários dessa conferência, os quais se comprometeram com uma política de reformas educacionais que tivessem em comum as discussões ali realizadas, em consonância com a política para a educação, defendida por instituições como o Banco Mundial e a Unesco. Seguindo a tendência internacional, a Educação Brasileira passa por um processo de rediscussão dos aportes teórico-ideológicos, numa profusão de discursos que disputam significação nos diferentes espaços nos quais circulam, sejam estes do macro ou dos micros contextos

Nessa perspectiva, União, Estados e Municípios se alinham num processo de verticalização normativa, articulando leis de foro constitucional que buscam organizar de forma homogeneizante, legal e pedagogicamente a Educação Nacional. Fazem parte desse arcabouço, por exemplo, a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Planos Nacionais de Educação⁶². Este pacote, composto por documentos legais e oficiais, configura sentidos híbridos de educação e de currículo para o território nacional. Porém, sem deixar de atender à política geral de educação o contexto da prática também constrói seus sentidos, hibridizando mais ainda os sentidos presentes nessas propostas, uma vez que vão sendo recontextualizados no dia a dia em nível local.

⁶¹ Baseado em Ball (2009) considero que as políticas não são simplesmente implementadas, como já abordei anteriormente.

⁶² Está em curso no atual momento o processo de definição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

No contexto de produção de texto da política de Educação Nacional, determinados significantes ganharam maior representatividade: **cidadania, democracia, educação integral, qualidade, inclusão**. Conceitos que no plano político se teria dificuldades em se contrapor a sua inserção em propostas curriculares. Valendo-se desse arcabouço conceitual e das novas leis, planos de médio e longo prazos e, principalmente, dos resultados das avaliações externas, o capital encontrou na educação um caminho fértil para investimentos, avançando na privatização da educação por dentro dos próprios sistemas já consolidados de âmbito municipal, estadual e federal. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96) “... é interessante ter presente o papel da Organização Mundial do Comércio (OMC), pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional”.

É interessante percebermos também que independente do matiz político-ideológico de quem está à frente do Governo, a política educacional é formatada mantendo-se a “continuidade de certas políticas governamentais em nível federal – avaliação de livros didáticos, avaliações centralizadas nos resultados, regulação de competências docentes, diretrizes e referenciais curriculares nacionais” (LOPES, 2012, p. 703). “As diferenças são questões de ênfase mais do que de distinção”. (BALL, 2001, p. 100). Esse conjunto de ações formatadas em uma grande política de educação, constitui-se uma estratégia para se garantir interesses culturais, políticos e econômicos de empresas as mais diversas e de organismos internacionais que buscam a homogeneização requerida pelos discursos presentes no Contexto de Produção de Textos, contribuindo para o surgimento de instituições que passaram a oferecer propostas de programas/projetos tais como a Fundação Ayrton Senna (Projeto Aceleração) e o Instituto Alfa e Beto (Programa Alfa e Beto), entre outras, favorecendo e ao mesmo tempo sendo beneficiadas por essas políticas.

Do exemplo dessas instituições de abrangência nacional, a ponto de venderem seus programas para o Governo Federal, outras tantas de abrangência regional foram surgindo, as quais identificaram nos sistemas estaduais e municipais de ensino espaços potentes para investirem e venderem suas propostas, sob a alegação de inovarem e turbinarem os currículos das escolas, o que caiu como uma luva para aquelas prefeituras e governos estaduais que queriam consolidar a cultura da performatividade em suas políticas educacionais.

É nesse contexto que surgem os programas/projetos como “Deixa Eu Falar Sobre ... Crack” e “Nas Ondas da Leitura”, da editora Aymarã e da editora IMEPH, respectivamente, os quais foram adquiridos pela Prefeitura Municipal de Mossoró (PMM) incluídos no decorrer do ano letivo de 2014 nas escolas municipais de Ensino Fundamental. Além desses programas

de instituições empresariais, o próprio Governo Federal já havia criado programas/projetos de intervenção voltados para o currículo da Educação Básica em todo o país, por exemplo, os Programas Mais Educação e Mais Cultura nas Escolas, que estão presentes na Escola Caminhos.

Outra forma de investida sobre o caráter público da educação é o fomento à competição, semelhante ao que se defende para a iniciativa privada, fazendo com que instituições de nível superior e escolas da educação básica sejam desafiadas a serem sempre as melhores, criando-se uma política de ranqueamento explícita e/ou latente, inclusive, entre gestores(as), professores(as) e alunos(as). Contribuem para esse tipo de ação programas/projetos como a OLP e a OBMEP, que em suas propostas estabelecem sequências de competições que vão da escala local às escalas nacional e internacional, com premiações simbólica e material, numa culminância performática que retroalimenta a política, como já analisei acima.

Assim como no âmbito nacional, o local é provocado pela política de homogeneização da educação em acordo com as diretrizes do seu país. No Brasil, a responsabilidade da União pela Educação Pública é compartilhada com estados e municípios. Estes, apesar de subordinados ao primeiro, conforme o Art. 18 da LDB, mantêm uma certa autonomia.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei.

Usufruindo dessa autonomia relativa, conforme o parágrafo segundo do artigo 18, estados e municípios criam leis como estratégia para organizar sua política educacional e realçar determinados aspectos que se mostrem mais performáticos. Contudo, essas políticas guardam semelhanças com a política de Educação Nacional e, conseqüentemente, com aquilo que se desenha em nível internacional, configurando uma cultura da performatividade a qual se torna uma espécie de denominador comum do global e do local. A política educacional em Mossoró-RN traz essa característica em seus documentos e em sua materialidade no que diz respeito à forma de se apresentar à comunidade educacional, em particular, e à sociedade, de um modo geral.

4.1.1 O Plano Municipal de Educação de Mossoró-RN (2004-2013)⁶³

O Documento Plano Municipal de Educação de Mossoró (PMEM) é composto por várias partes, entre as quais a mensagem da prefeita; a Lei 1978/2004 que constitui a parte legal do plano; uma apresentação do documento, feita pela então Secretária de Educação, e uma série de outros elementos que podem ser identificados em seu sumário (Anexo D). Em sua justificativa esse documento faz referência à Lei Orgânica do Município; às leis federais (9394/96 e 9424/96¹) e, principalmente, ao PNE (Lei 10.172/2001) que estava em vigor e requeria a elaboração dos planos municipais que levassem em consideração o próprio PNE e o PEE.

De suas partes, dediquei-me a analisar somente o item 9, “Eixos Temáticos do Plano Municipal de Educação”, que são: Educação Básica; Modalidades de Ensino; Formação e Valorização do Magistério; Financiamento e Gestão da Educação; Acompanhamento e Avaliação do Plano Municipal de Educação. Com exceção do último eixo, nos demais encontramos as categorias centrais da elaboração plano: “Diagnóstico”; “Diretrizes”; “Objetivos e Metas”. A presença dessas categorias justifica a minha escolha por essa parte do documento, pois nestas estão indicados o que os/as elaboradores(as) pretendiam para a Educação Municipal para os dez anos de sua vigência.

No diagnóstico, o documento traz apontamentos sobre a educação no município em cada uma de suas modalidades e níveis. Para isso, recorre aos dados levantados principalmente pelo IBGE no ano de 2000; pelo Censo Escolar do ano de 2002 e da Prefeitura Municipal de Mossoró (PMM). Dessas informações, em alguns eixos e em outros não, indica-se de modo genérico o que se deve fazer.

As diretrizes para cada um dos eixos apontam para como se pensa a educação municipal para os dez anos aos quais o documento se refere: 2004-2013. Em alguns desses eixos, esse item traz apenas uma formulação genérica, em outros são pontuadas as intenções pretendidas, revelando-se de forma mais clara as concepções que tiveram hegemonia em sua elaboração. Para a Educação Fundamental, por exemplo, apresenta-se como uma das diretrizes:

Melhorar a qualidade do ensino, estimular a permanência, **com sucesso**, do aluno na escola, investindo para que as instituições educacionais sejam espaços atrativos e de construção de saberes elevando os níveis de **produtividade escolar**, social e de

⁶³ O ano de 2014 caiu numa espécie de vácuo em relação ao Plano Municipal de Educação, uma vez que o novo plano ainda estava em elaboração e o antigo tinha terminado seu tempo de abrangência. Assim, optei pela análise desse documento 2004-2013, considerado ainda em vigor.

auto-realização dos mossoroenses. (MOSSORÓ, 2004, p. 46-47 – grifos meus).

Essa diretriz mostra uma linguagem reveladora da cultura da performatividade como uma economia da educação, criando nas instituições e nos sistemas de educação uma pressão sobre os indivíduos, contribuindo para “uma possibilidade real de que relações sociais autênticas sejam substituídas por relações de julgamento, nas quais as pessoas são valorizadas apenas por sua produtividade” (BALL, 2010, p. 42).

Numa das diretrizes para o eixo “Formação e Valorização do Magistério” encontra-se:

Programas e projetos educacionais serão elaborados buscando-se a *excelência* da formação inicial e continuada dos profissionais da educação como condição e meio para o avanço científico e tecnológico da sociedade, que depende do nível e da qualidade da formação dos educadores. (MOSSORÓ, 2004, p. 76 - grifos meus).

O uso da expressão **excelência** reforça a cultura da performatividade, apontando mais ainda a pressão sobre os sujeitos e as instituições em se buscar essa excelência, tendo a qualidade da formação de professores(as) como central, o que coloca também sob pressão as Instituições de Ensino Superior (IES) de formação do magistério. Como se vê, nessa diretriz o documento coloca a necessidade de **programas e projetos** naquilo que se pretende para com a Educação Municipal, ratificando a relação dos contextos de influência e de produção de texto com o contexto da prática, na política de educação do município.

Por fim, no eixo “Financiamento e Gestão da Educação” o documento conclui suas diretrizes da seguinte forma: “... orientar-se-á o Plano pela contínua e adequada capacitação e qualificação dos profissionais do magistério, como suporte fundamental para **a perene qualidade e eficiência** da educação municipal” (MOSSORÓ, 2004, p. 81 – grifos meus). Mais uma vez a cultura da performatividade se expressa por meio das ideias de **qualidade e eficiência**, retomando também o discurso da **capacitação e qualificação dos profissionais do magistério, que seria contínua e adequada**.

Essa preocupação constante com a qualidade, a excelência, a eficiência, a eficácia, entre outros termos presentes no vocabulário da cultura da performatividade aponta o que se pretende em termos de objetivos e metas da educação para a década de abrangência do PMEM. Esses objetivos e metas variam em quantidade e nas especificidades de cada eixo, expressam em percentuais e/ou números exatos aquilo que se pretende alcançar, bem como o tempo de execução, geralmente tomando como referência o ano de promulgação do Plano.

Nesse sentido, para não se tornar exaustivo, destaco apenas alguns dos objetivos e metas nos quais se evidenciam melhor uma articulação com a cultura da performatividade e/ou com os programas/projetos presentes na escola que foi campo desta pesquisa.

Chama a atenção a preocupação demonstrada no documento com a formação dos profissionais da educação, sobretudo os(as) professores(as), seja inicial – com estímulo para quem já está no quadro e exigência para o ingresso – ou continuada por meio de cursos de capacitação e pós-graduação. Em todos os eixos encontrei vários “objetivos e metas” relacionados à formação inicial e continuada para Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação a Distância. Aparecendo ainda no Eixo Financiamento e Gestão da Educação e, principalmente, no Eixo Formação e Valorização do Magistério, no qual se afirma:

(Meta 4) Garantir que, no prazo de 6 anos, a partir da execução deste plano, todos os professores em exercício, nos diversos níveis e modalidades de ensino, possuam *formação específica de nível superior*, de licenciatura plena em instituições qualificadas. (MOSSORÓ, 2004, p. 77 – grifos meus)

(Meta 5) Articular-se com as instituições formadoras de nível superior para que sejam incluídos, em todos os *cursos de formação*, conhecimentos sobre a educação de pessoas com necessidades especiais, na perspectiva *de preparar os profissionais* para o exercício da profissão em escolas que promovem a inclusão. (MOSSORÓ, 2004, p. 78 – grifos meus)

Essas duas metas nos mostram que a política de formação proposta no plano faz parte do que Maués (2003) identificou como um movimento internacional para uma “arquitetura da formação de professores” em que

[...] os elementos constitutivos desse novo receituário da formação são a ‘universitarização’/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências. (MAUÉS, 2003, p. 99 - grifos da autora).

Percebe-se nas metas em destaque que o PMEM insere sua proposta de formação nessa arquitetura e como as políticas de currículo de formação de professores(as), de um modo geral, pretende fixar uma identidade de sujeito, o(a) professor(a) qualificado(a), desconsiderando-se os processos de subjetivação (LOPES; BORGES, 2015) aos quais estão submetidos(as) professores e professoras.

É recorrente nessa parte do documento os termos “parceria”, “colaboração”, “cooperação” e “intercâmbio”, trazendo a ideia de articulação com outras instituições a fim de se atingir “objetivos e metas” definidos. Como podemos observar a seguir:

(Meta 5 – Ensino Fundamental). **Promover intercâmbio** entre o órgão municipal central da educação e instituições universitárias para identificação de carências e fragilidades que estimulem a oferta de curso de especialização. (MOSSORÓ, 2004, p. 48 – grifos meus)

(Meta 13 – Educação Especial). Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de **cooperação** com a política de educação para o trabalho, em **parceria** com organizações governamentais e não governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional (MOSSORÓ, 2004, p. 68 – grifos meus).

Tais termos também são exaustivamente encontrados nos programas/projetos presentes na escola que foi campo desta pesquisa, relacionados às finalidades dos programas em articular a escola à sociedade, à comunidade, às famílias dos(as) alunos(as) e a outras instituições governamentais e não governamentais localizadas em seu entorno.

Em consonância com o momento de sua elaboração, o PMEM teve como perspectiva que a Educação Municipal fosse construída, para a década de sua vigência, com qualidade, eficiência e eficácia, conforme pode ser visto em alguns dos “objetivos e metas” definidos para a Educação Infantil, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais e Financiamento e Gestão da Educação, respectivamente:

(Meta 14). Estabelecer fundo de recursos específicos para **assegurar o funcionamento eficaz das metas** de Educação Infantil. (MOSSORÓ, 2004, p. 44 – grifos meus)

(Meta 11). Criar programas de capacitação docente através da educação a distância, permitindo ampliar a base de conhecimento e **melhoria na qualidade** de trabalho; (MOSSORÓ, 2004, p. 74 – grifos meus)

(Meta 9). **Promover a melhoria** das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, na cidade e no campo, com o mesmo **padrão de qualidade e eficiência**; (MOSSORÓ, 2004, p. 82 – grifos meus).

Ball (2001), fazendo referência ao relatório da OCDE de 1995, chama a atenção para cinco pontos que para esse autor se constitui “numa curiosa e ao mesmo tempo reveladora mescla de descrição e prescrição, resume estas reformas como ‘o novo paradigma da gestão pública’” (p. 103 – grifo do autor). A análise dos “objetivos e metas” descritos acima, mostra que o Plano Municipal de Educação de Mossoró tem no seu Contexto de Influências o referido relatório, pois o primeiro ponto destacado por Ball (op. cit. p. 104), descreve/prescreve: “atenção mais

focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços”. Percebe-se, assim, nos dois documentos a centralidade da cultura da performatividade que para Ball (op. cit.), juntamente com a forma do mercado e a gestão, constituem os elementos-chave desse novo paradigma.

O estabelecimento do PMEM, como já foi visto acima, responde a um contexto de reformas no campo da educação nacional e internacional. É por isso que apesar de ter sido sancionado em 2004 e a maioria dos programas/projetos presentes na Escola Caminhos terem sido criados recentemente, há um conjunto de relações diretas e indiretas estabelecidas com estes.

(Meta 16 – Educação Infantil). Incentivar a **formação cultural** das crianças de Educação Infantil, estimulando continuamente a **formação de grupos de teatro, corais, contadores de histórias, entre outros**. (MOSSORÓ, 2004, p. 44 – grifos meus).

(Meta 13 – Ensino Fundamental). Definir critérios para a **oferta da jornada ampliada**, priorizando o atendimento às crianças e adolescentes das **famílias de menor renda ou em situação de risco**, com direito a **2 refeições ao dia, apoio às tarefas escolares, à prática de esporte e à atividade artístico-cultural** (MOSSORÓ, 2004, p.49 – grifos meus).

As duas metas em destaque nos mostram uma relação mais evidente, respectivamente, com o PMCE e o PME, haja vista o primeiro trazer em suas ações o trabalho com a cultura local e a formação de grupos em diferentes formas de artes, e o segundo além do trabalho no campo das artes, traz também o apoio às tarefas escolares, aos esportes, especialmente para os(as) alunos(as) com maiores dificuldades de aprendizagem e a quem está vinculado ao Bolsa Família, caracterizando o foco nas famílias de menor renda.

As relações dessa parte do PMEM com os demais programas podem ser inferidas principalmente nos “Objetivos e Metas” que se referem à capacitação dos(as) professores(as) e à melhoria da qualidade do ensino uma vez que, a exemplo do que contém esse documento, em todos esses programas (ver capítulo 3) fica evidente um entendimento de que o corpo docente das escolas sempre está precisando de orientações e materiais de outros agentes para se ter um ensino de melhor qualidade. Tal entendimento constitui e é reforçado no imaginário da cultura da performatividade que “trabalha de fora para dentro e de dentro para fora” (BALL, 2010, p. 40).

Em coerência com o que vem ocorrendo com as reformas no campo da educação, para todos os aspectos presentes no PMEM foram previstas formas de regulação e monitoramento, a fim de se avaliar tanto a efetivação do próprio Plano em nível municipal, quanto de se avaliar as escolas e os sujeitos em suas performances. Este monitoramento fica evidenciado em alguns dos “Objetivos e Metas” para Educação Infantil, Ensino Fundamental e no eixo Financiamento e Gestão da Educação, respectivamente:

(Meta 11.). Criar, no prazo de dois anos, a partir da vigência deste Plano, um banco de dados no CME⁶⁴, com atualização anual, alimentado com informações das Instituições que oferecem o atendimento à Educação Infantil para assegurar a sistematização de dados estatísticos atualizados nos sistemas oficiais de informação. (MOSSORÓ, 2004, p. 43).

(Meta 16). Verificar o nível de desempenho dos alunos da Rede Municipal de Ensino, a cada dois anos, a partir da vigência deste plano, utilizando instrumentos de avaliação do Sistema Municipal de Educação; (MOSSORÓ, 2004, p. 50).

(Meta 13). Implementar, em tempo máximo de 5 anos, programa de avaliação de desempenho que atinja todas as escolas do sistema municipal de ensino; (MOSSORÓ, 2004, p. 83).

Pelo que vimos, esse documento faz circular um discurso de que a definição de objetivos e metas a serem alcançados é a saída para a resolução dos problemas da educação em um determinado período, em articulação com o Sistema Nacional de Educação, União, Estados e Municípios e os seus respectivos Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação (PEE) e Plano Municipal de Educação de Mossoró (PMEM), concatenados pelo discurso da cultura da performatividade. Assim, a educação deve ser monitorada e avaliada periodicamente por agentes externos às escolas, a fim de que seja alcançado um padrão de qualidade e a homogeneidade na política de reformas educacionais.

Dessa forma, “a avaliação assume o princípio da responsabilização (*accountability*) dos professores pelo projeto que se quer ver implementado”. (LOPES, 2006, p. 47). No entanto, o desejo de implementação não se constitui como se pretende, uma vez que o processo de recontextualização por hibridismo ocorre, mesmo sem intencionalidade dos sujeitos em sua atuação, fazendo com que a política ganhe uma forma de promulgação própria em cada espaço-tempo.

4.1.2 A Lei de Responsabilidade Educacional: performatividade e *accountability* no caminho da escola

A cultura da performatividade no município de Mossoró ganhou aspectos legais mais nítidos com a aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional (LRE nº 2.717, de 27 de dezembro de 2010), a qual “Institui a política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró e dá outras providências”. (MOSSORÓ, 2011, p.1).

⁶⁴ Conselho Municipal de Educação (CME).

A primeira coisa que chama a atenção nessa Lei é o seu título, devido à sua intertextualidade com a Lei de Responsabilidade Fiscal, legislação da área administrativa com forte viés neoliberal que submete as três instâncias de governo a manter os funcionários municipais, estaduais e federais em permanente contenção salarial, sendo por isso alvo de muitas críticas dos movimentos sociais, principalmente daqueles que representam o funcionalismo público. Outra expressão de cunho neoliberal é o fato de sua denominação remeter, necessariamente, a uma política de responsabilização (*accountability*).

Em seu Art. 1, a LRE deixa essas ideias mais evidentes ao se afirmar que

Esta lei institui a política de Responsabilidade Educacional no Município de Mossoró, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do Sistema Municipal de Ensino, por meio da execução de ações planejadas, do estabelecimento de metas educacionais, do investimento crescente e sistemático de recursos financeiros e da avaliação de desempenho, tendo como foco principal o aluno e, como resultado dessa política, a melhoria dos indicadores educacionais e sociais. (MOSSORÓ, 2011, p.1).

No texto desse artigo algumas palavras são chaves para a compreensão da influência das políticas educacionais em nível global e nacional: **qualidade; metas educacionais; avaliação de desempenho e melhoria dos indicadores educacionais e sociais.**

Analiso que qualidade vinculada ao alcance de metas pré-estabelecidas deve ser avaliada pelo desempenho e culminar com a melhoria de indicadores. Estabelece-se, por esse tipo de política a busca por resultados (das escolas e dos sujeitos), configurando a cultura da performatividade, pois “os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção”. (BALL, 2005, p. 543 – grifos do autor). Nessa perspectiva, outro mecanismo dessa cultura é estrategicamente utilizado como forma de garantir a permanência da performance nas escolas e em um determinado sistema educacional: a política de *accountability*.

No caso da LRE em Mossoró, uma política de fiscalização e premiação foi estabelecida para o alcance das metas preestabelecidas para serem alcançadas em um ano letivo, conforme os artigos abaixo descritos⁶⁵.

Art. 10 – Os indicadores e os resultados de cada uma das unidades educacionais **deverão ser superiores, ao ano anterior.**

⁶⁵ Outros municípios brasileiros têm políticas semelhantes, como é o caso do Rio de Janeiro que em 2009, na gestão da secretária Cláudia Costin, adotou uma política de responsabilização usando como instrumentos de aferição de desempenho os dados do IDE-Rio e do IDEB. (REY, 2011)

Parágrafo Único – Os indicadores e resultados que se refere o caput serão apurados por ocasião da **avaliação do Prêmio Escola de Qualidade**, já instituído pelo Município.

Art. 11 – Serão estabelecidos **Prêmios e Honrarias** para os diversos segmentos da comunidade educacional e membros da sociedade, como forma de reconhecimento ao mérito educacional e ao alcance das metas estabelecidas.

§ 1º - Serão **premiados os professores** das escolas e Unidades de Educação Infantil, cujo desempenho dos alunos/turma tenha sido considerado, pelo Sistema de Avaliação, acima da média esperada, ou seja, da meta estabelecida pela escola.

§ 2º Serão **premiados os supervisores pedagógicos** das escolas e Unidades de Educação Infantil, cujo desempenho dos alunos/turma tenha sido considerado, pelo Sistema de Avaliação, acima da média, na maioria das turmas de uma mesma unidade educacional.

§ 3º - Serão **premiados os servidores técnicos administrativos**, de apoio e Gestores das unidades educacionais que, pelo Sistema de Avaliação, apresentem desempenho acima da média. (MOSSORÓ, 2011, p. 2 – grifos meus)

Assim, **metas, desempenho e indicadores** são centrais no estabelecimento e continuidade da performatividade, o que Ball (2005, p. 545) recorrendo a Bernstein identificou como pedagogias invisíveis: “Nos termos de Bernstein, essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, ‘ampliam’ o que pode ser controlado na esfera administrativa”. (Grifo do autor).

Por outro lado, esse gerenciamento não é feito somente por meio de premiações, pois a responsabilização (*accountability*) também implica em punições, as quais estão explícitas na LRE em seu Art. 13, cujos parágrafos especificam os sujeitos escolares passíveis de sofrerem penalidades de acordo com aquilo que se espera deles.

§ 1º - O supervisor pedagógico, responsável por coordenar as ações pedagógicas e as atividades contidas no PPP da unidade educacional, será responsabilizado pelo atendimento das diretrizes e metas educacionais, notadamente no que se refere ao desempenho dos professores e alunos, cuja penalidade será aplicada de acordo com o que dispõem os artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mossoró.

§ 2º - O Diretor da unidade educacional deve atender o que determina o § 1º do artigo 9º, as diretrizes e metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) em relação às dimensões da gestão pedagógica, administrativa, e financeira, cujo não atendimento implicará em elementos de sua avaliação para recondução ao cargo

§ 3º - O professor, cuja turma não apresentar desempenho satisfatório em relação à aprendizagem e à frequência (de pelo menos 75% do total dos alunos) e não apresentar desempenho informado no currículo vitae, pela participação em formação continuada, capacitação, produções ou outras atividades educativas e socioculturais, poderá ter aplicação de penalidade de acordo com o que dispõem os artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mossoró.

§ 4º - O servidor de apoio que não tiver participado de atividades de qualificação, capacitação, formação continuada, treinamentos, em eventos, não for assíduo e pontual poderá ter aplicação de penalidades de acordo com o que dispõem os artigos 198 e 202 do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mossoró.

§ 5º - Os pais ou responsáveis pelos alunos que não se co-responsabilizarem pela freqüência às aulas, desempenho do aluno no processo de aprendizagem e bom comportamento no âmbito da unidade educacional será notificado pela Escola às instâncias competentes. (Idem, ibidem, p. 2-3)

Percebemos que do 1º ao 5º parágrafos do Art. 13 da LRE é central o tom de ameaça aos sujeitos escolares (excetuando-se os/as alunos-as). Há nessa Lei, portanto, uma política de punição para quem não atender aos seus pressupostos.

Esse tipo de política não é recente no Brasil e remete ao seu período colonial. Remete, ainda, a uma pedagogia baseada na teoria skinneriana dos condicionantes operantes, cujas premissas são dadas por estímulos positivos e negativos. Contudo, tais mecanismos, punição e premiação encontram eco no espaço escolar, inclusive se fazendo “apologia às leis e às consequências do não cumprimento destas” (DC 08.10.2014). Por outro lado, os sujeitos criam estratégias de negociação entre o cotidiano e a Lei, construindo os hibridismos que são possíveis a cada momento.

Assim, no que diz respeito a essa Lei, analiso que referências históricas, fundamentos psicológicos tradicionais e negociação cotidiana constroem o que ocorre no entrecontexto da prática, desconstruindo-se binarismos do tipo política-ação; elaboração-implementação; obrigação-sujeição; imposição-resistência, entre outros.

4.1.3 O Mapa Educacional 2014

O mapa educacional é um documento e um instrumento de regulação e monitoramento da política educacional do município de Mossoró, pois representa, sintetiza e contribui para a avaliação do sistema municipal de educação, das escolas e dos sujeitos individualmente. Obrigatoriamente, todas as escolas do município devem mandar à Secretaria Municipal de Educação, em um determinado momento do ano em curso, o seu mapa do ano anterior. Com isso, cada escola tem sistematizada uma representação de suas ações em relação ao que foi projetado e ao que foi realizado.

Tomando como referência a escola que foi campo desta pesquisa, o documento é composto por duas partes e três encadernações. Uma dessas partes traz uma diversidade de quadros que demonstram dados quantitativos com números absolutos e percentuais de

matrícula, evasão, repetência e aprovação e dados qualitativos, que relacionam eventos e participação dos sujeitos escolares, atividades da escola com outras instituições, atividades pedagógicas e participantes, ações da supervisão pedagógica e da gestão administrativa etc. Traz também justificativas daquilo que foi projetado e não realizado. A outra parte, denominada de anexos, traz o material de comprovação do que está descrito nos dados qualitativos e cópias de comprovantes do uso dos recursos financeiros recebidos pela escola e de outros documentos relacionados à gestão financeira. Devido à quantidade de material tem duas encadernações bastante volumosas.

No caso da Escola Caminhos essa sistematização é sintetizada por meio de imagens de eventos os mais diversos: reuniões com os responsáveis pelos/as alunos(as), palestras ministradas na escola, competições esportivas, festas comemorativas, atividades didáticas etc. Todas as imagens desses eventos são habilidosamente selecionadas entre as consideradas mais representativas para figurarem visualmente no mapa (Anexo E). São utilizados, ainda, nessa síntese, textos na forma de relatórios que descrevem eventos e apontam as conquistas realizadas; outros justificam a realização parcial de ações que estavam previstas ou a não realização de algumas delas.

Nas minhas observações pude perceber o quanto a performatividade opera na escola ao registrar o que representa para os/as professores/as a entrega do mapa educacional na data determinada pela Secretaria Municipal de Educação. Em dois momentos, em um mesmo dia, constatei a preocupação que tinham quando os/as professores(as) Diamante e Ônix quiseram saber se a ausência da supervisora na sala dos professores seria para cuidar do mapa educacional (DC 12.02.2014). Diamante deixa mais evidente essa preocupação ao me explicar a importância do referido documento, revelando também o significado que lhe atribui,

Ele explica que com esse documento o pessoal da escola recebe o 14º salário. Diz o que é incluído nesse documento: cursos feitos pelos(as) professores(as), projetos desenvolvidos na escola. Diz também que a escola ganhou [no ano anterior] e que foi feita uma cota para os funcionários que não recebiam, mas que esse ano, todos que trabalham na educação vão receber [no caso das escolas que atingirem as metas]. Diz ainda que no ano passado ele recebeu pelas duas matrículas que tem no município. (DC 12.02.2014).

Ao analisar esse documento constatei que são incluídos para compor o mapa educacional, certificados e declarações que comprovem que professores(as), funcionários(as) e membros da equipe pedagógica-administrativa participaram de cursos de aperfeiçoamento, palestras e outras modalidades de eventos que possam ser consideradas como formação continuada. Esta forma de comprovação atende às exigências da LRE, como já visto acima.

Foi possível encontrar ainda no mapa educacional ofícios trocados entre a escola e outras instituições: convocações de reuniões, propostas de intervenção para superação de causas de indisciplina, infrequência e baixo rendimento, convites de licitações, atas de reuniões etc.

A compilação desses materiais ocupa a equipe pedagógica-administrativa por vários dias e depende muita energia da direção e supervisão até a conclusão para a entrega do documento final, conforme registrei no meu Diário de Campo:

A diretora entra na sala, toma água e me cumprimenta. Em seguida chega a supervisora, cumprimenta-me; a diretora diz para ela ir comer alguma coisa, pois havia passado o dia na escola cuidando do mapa para enviar à secretaria. [...] A diretora fala do mapa que só ficou pronto no dia de hoje e que ela e a supervisora ficaram o dia todo na escola para terminarem esse documento. (DC 14.02.2014).

Essa entrega traz alguns conflitos entre a direção/supervisão e professores(as) devido à cobrança dos comprovantes de participação em eventos que possam ser incluídos no documento. Outro conflito, mesmo que velado, ocorre na elaboração dos relatórios dos projetos de ensino desenvolvidos e de outras atividades. Como esses relatórios são obrigatórios, mesmo que pequenos, de uma ou duas laudas em média, eles aparecem em grande quantidade devido ao número de ações apresentadas no mapa educacional.

Nas observações e conversas informais, constatei que a direção da escola se recente do fato de se responsabilizar pela escrita de alguns relatórios, entendendo que deveria ser tarefa dos/as professores/as que desenvolvem esses projetos (DC 19.02.2014). Essa constatação também foi confirmada em uma das atas de extrarregência do dia 01.02.2014, anexada ao mapa educacional: “Os/as professores(as) Diamante e Ônix não entregaram os relatórios dos projetos realizados em dois mil e treze para serem enviados na avaliação do mapa educacional”⁶⁶. Assim, as cobranças para entrega de certificados e declarações, além do desvio de responsabilidade enunciados nas queixas da equipe pedagógica-administrativa, destoam do interesse e preocupações constatadas nos meus registros anteriores sobre o interesse dos/as professores/as em relação ao documento.

Chamou-me, ainda, a atenção nesse documento a inclusão, entre os seus textos, das convocações feitas pela escola aos/às responsáveis pelos/as alunos(as). A convocação geralmente se constitui numa espécie de intimação a se apresentarem à escola em dia e horário marcados para tratar de assuntos relativos ao/à aluno(a). Tais assuntos, em sua grande maioria, dizem respeito a questões de indisciplina do/a aluno(a), mas aparecem também

⁶⁶ As desinências masculino/feminino e os nomes fictícios são adaptações minhas.

questões de infrequência e de aproveitamento escolar. Constatei em alguns momentos o uso desse expediente para se fazer com que os/as responsáveis comparecessem à escola. Numa primeira vez, três meninos foram levados à sala dos professores e a supervisora relatou que estava recebendo muitas reclamações do comportamento deles por parte dos(as) professores(as) e que seus/suas responsáveis iriam ser convocados(as) a comparecerem à escola, entregando a convocação aos(às) alunos(as) (DC 12.02.2014).

Em outra oportunidade, observei que o motivo era o desempenho nas avaliações e a comunicação se deu no salão antes de se entoar o hino nacional, que ocorre todas as segundas-feiras.

No momento antes do hino, um(a) representante da equipe pedagógico-administrativa, usando o microfone pede atenção; diz que tem um aviso; que os alunos que ficaram na média e abaixo da média os responsáveis serão convocados para uma reunião; avisa também que quem não vier, a convocação vai para outra instância. *(Essa informação é repetida por duas ou três vezes; creio que a outra instância seja o Ministério Público, pois o tom tem uma espécie de ameaça velada).* (DC 05.05.2014)

O tom em que o aviso é dado e os termos usados refletem a exigência do comparecimento, sob pena de outras medidas para o não cumprimento da convocação. Essa cultura arraigada historicamente às instituições escolares é discursivamente construída nas relações de poder entre os sujeitos nas comunidades escolares e legitimada em outras instâncias, cuja hierarquia é também construída por essas relações.

Encaminhado à Secretaria Municipal de Educação, o mapa educacional é analisado por seus técnicos para fins de aprovação e atribuição de pontos para posterior premiação. Geralmente o documento é devolvido à escola para ajustes nos dados e na redação de alguns dos seus textos. Na cópia arquivada na escola, a qual utilizei para essa análise, encontrei várias marcas dessas correções, as quais identificam os pontos que deveriam ser ajustados na redação final do documento, um cuidado metódico com a forma como deve ser apresentado, o que indica para a escola uma maior atenção com a sua elaboração, mostrando que a cultura da performatividade não se limita ao que os sujeitos devem fazer, mas também como apresenta os seus produtos para uma boa avaliação.

No todo, esse documento, pelo que analisei, constitui-se um bom exemplo da problematização levantada por Biesta (2012, p. 812) sobre a validade das mensurações feitas na educação: “a questão é se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir numa cultura de performatividade”.

4.2 A construção do currículo no espaço-tempo da escola: a política programas/projetos em processos de recontextualização

Ao contrário do que se pretende com a elaboração de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as escolas constroem seus currículos nas relações que os sujeitos escolares estabelecem entre si, com a comunidade do seu entorno e com as políticas de educação do seu município, do seu estado e do seu país, as quais, por sua vez, são tensionadas e tensionam outras políticas, inclusive aquelas de cunho internacional.

Essa construção que vai ocorrendo nas escolas também é considerada, de forma consciente ou não, nos contextos de influência e de produção de texto, uma vez que nessas arenas, os agentes desses contextos lançam seus olhares sobre o contexto da prática, analisando-o, seja através de avaliações oficiais e diretas, seja por meio de julgamentos baseados em pré-conceitos construídos historicamente a respeito dos/as professores/as e demais profissionais que atuam nas escolas e do que nelas acontece (ARROYO, 2006).

Esse tipo de compreensão sobre o contexto da prática também pode ser encontrado em pesquisadores(as) que adotam uma linha de investigação cuja pesquisa é desenvolvida com o propósito de conferir se aquilo que é estabelecido pelos órgãos de educação do Estado está sendo “aplicado” nas escolas “de forma correta”. Por outro lado, há aqueles(as) pesquisadores(as) que pretendem mostrar que a escola tem uma liberdade tal que influências hierárquicas são desprezíveis no *chão da escola*. Enfim, há um terceiro grupo e outra compreensão, o qual tem um entendimento de que as determinações governamentais não podem ser desconsideradas, pois estas influenciam as ações dos sujeitos escolares, modificam suas ações e estes(as) mantêm um processo de negociação permanente com as propostas que se apresentam à escola, recontextualizando-as em um processo de hibridização, construindo algo novo nessa relação e realimentando o ciclo contínuo da política. Cada uma dessas compreensões sobre o que acontece no contexto da prática, aponta para uma maneira de significação do currículo, para um sentido de currículo.

4.2.1 Sujeitos construindo currículo com programas/projetos no espaço-tempo da escola

A compreensão de currículo que desenvolvi ao longo do doutorado me fez ver a escola e os sujeitos escolares como construtores do currículo, sem deixar de considerar que as

políticas curriculares perpassam suas construções. Nesse sentido, foi importante ouvir alguns sujeitos escolares, entre alunos(as), professores(as), membros da equipe técnico-administrativa e pessoas que assumem atividades nos programas/projetos existentes na instituição pesquisada, para compreender melhor a construção do currículo em seu dia a dia, especificamente na recontextualização de programas/projetos.

Ao ouvir tais sujeitos, o propósito foi o de estabelecer relações entre suas enunciações e o material levantado em diferentes fontes, mas sem fazer julgamentos sobre o que acontece na escola, cotejando com o que encontrei nas minhas observações, nos registros do meu Diário de Campo e nos documentos analisados, bem como nas propostas dos programas/projetos já identificados anteriormente neste trabalho.

No início das entrevistas procurei fazer perguntas que deixassem os/as entrevistados(as) mais à vontade. Por isso, para professores(as) e membro da equipe pedagógica iniciei sugerindo que falassem sobre o trabalho na escola. Aos/às alunos(as) pedi que comesçassem falando da comunidade onde moram. Já para o/a monitor(a) do PME pedi para que falasse da opção pelo curso de graduação que faz e para o/a parceiro(a) artístico do PMCE sobre o seu trabalho no campo da arte. Nessas entrevistas parti de uma provocação e na sequência foram sendo colocadas questões de acordo com o seu desenvolvimento. Como não havia um roteiro, as perguntas de cada entrevista variaram de um/a para outro(a) entrevistado(a).

Sobre o que os/as professores(as) falaram em relação ao seu trabalho na escola destaquei as seguintes falas:

Professor(a) Rubi: – Meu trabalho tem sido desenvolvido baseado em alguns projetos na área de meio ambiente, em Feira de Ciências, mas eu confesso que a maior parte do trabalho se dá dentro da sala de aula junto com os alunos. A sala de aula ainda vem sendo o maior suporte para que seja lecionada a disciplina. Mas as aulas, por exemplo, são diferenciadas dependendo da turma. No sexto ano trabalhamos de uma forma, no sétimo de outra [...]. Então, nas aulas eu procuro utilizar documentários, filmes para tentar melhorar um pouco mais a qualidade da aula, mas que na verdade a aula, o trabalho se dá mais dentro da sala.

Professor(a) Diamante: – O meu trabalho, por exemplo, quando eu entro em sala de aula, a primeira coisa que eu faço na sala é organizar a sala. No sentido de organizar como? Colocar de maneira que fiquem todos organizados, as filas todas organizadas para que eu possa circular dentro da sala, para que eu possa circular e acompanhar aluno por aluno, para ver o que eles estão fazendo e se eles estão realmente participando da aula, das atividades que eu passo para eles.

Pergunto, então, como surgiu essa ideia de organizar a sala.

Professor(a) Diamante: – Surgiu para que eles [alunos(as)] percebam a minha maneira de ser [...], que eu realmente sou o dirigente, o gestor da sala e não eles. No momento que eu demonstrar que não tenho uma certa autoridade, eu estou deixando que eles tomem de conta da minha aula e minha aula não vai ter um bom rendimento, um bom andamento e foge de toda minha capacidade de gestão da sala.

Nessa primeira questão foi possível a identificação de elementos importantes que indicam a construção do currículo. Percebi também nesses enunciados a cultura da performatividade operando junto aos sujeitos, fazendo com que estes(as) construam interpretações relacionadas às suas posturas, tendo a entrevista funcionado como mais um espaço-tempo que possibilitou esses sujeitos enunciar-se, pois como afirma Ball “em essência, performatividade é uma luta pela visibilidade” (2005, p. 548).

Nesse sentido, enquanto o(a) professor(a) Rubi se preocupa com a enunciação de suas ações pelo ponto de vista metodológico, o/a professor(a) Diamante centrou suas preocupações nas questões da organização do espaço da sala e da autoridade, como necessárias ao bom rendimento da aula⁶⁷. Ambos(as) representam o que entendem fazer de melhor em suas ações (*enactment*), pois para sermos importantes, atualizados, precisamos falar sobre nós e os outros, pensarmos sobre nossas ações e relações em novas formas.

A exemplo de como fiz com os/as professores(as), os nomes dos(as) alunos(as) são fictícios: **Milton Santos; Tomaz Tadeu; Marisa Vorraber; Nelson Rego; Sonia Castellar; Ana Teberosky; Nídia Pontuschka e Antonio Flávio**. Ao atribuir esses nomes a finalidade foi a de expressar minha valorização por esses(as) atores/atrizes, por isso usei nomes de estudiosos(as) brasileiros(as) reconhecidos(as) no mundo acadêmico no Brasil e em outros países.

Em vários momentos de suas entrevistas foi possível identificar elementos que dizem respeito à construção do currículo por parte dos sujeitos escolares. Especificamente quando perguntei sobre o uso da escola em horário diverso do seu turno e sobre as atividades propostas pelos(as) professores(as), obtive respostas como:

(Milton Santos) – Quando tem, assim, algum projeto, quando o professor pede a gente vem ajudar. Quem mora aqui, alguns não podem vir porque moram distante, não têm transporte para vir.

(Tomaz Tadeu) – Têm os trabalhos em grupo, têm projetos. Teve um de teatro sobre *bullying*.

⁶⁷ A preocupação do/a professor(a) Diamante com a organização da sala de aula foi registrada em momentos de reunião (DC 24.01.2014; 31.01.2014) e em uma oportunidade que o(a) professor(a) me chamou para mostrar como fazia essa organização (DC).

O trabalho com a pedagogia de projetos, ou simplesmente projetos, como é mais conhecida essa proposta na Escola Caminhos, é uma constante nas ações dos sujeito escolares. Essa constante tem forte influência da Lei de Responsabilidade Educacional, que vimos no capítulo anterior, haja vista ser uma das exigências dessa Lei o envio à Secretaria de Educação Municipal, até uma determinada data em cada ano, por meio do Mapa Educacional, a “quantidade de Projetos de natureza interdisciplinar que subsidie o cumprimento dos conteúdos basilares do currículo escolar” (MOSSORÓ, 2011, p. 2), o que conta para a computação de pontos para as escolas terem o 14º salário, conforme o Decreto n.º 4066, de 19 de novembro de 2012.:

Art. 1º - Instituir Prêmio, materializado na forma de 14º salário, aos profissionais da educação: professores, supervisores, gestores e pessoal técnico de apoio pedagógico e administrativo das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.

§3º - O mérito do professor será associado ao seu desempenho profissional, tendo como base o ano anterior o da concessão do Prêmio, analisado por critérios e indicadores, como:

I - Participação *em projetos interdisciplinar* desenvolvido na escola;
(MOSSORÓ, 2012, p. 1 – grifos meus)

Foi por meio dessa Lei que o município também foi premiado em nível nacional. Em reportagem ao blog da Prefeitura Municipal de Mossoró, a então secretária de educação municipal refere-se à Lei da seguinte maneira:

A nossa Lei de Responsabilidade Educacional é uma gestão baseada em metas e resultados, e foi instituída de forma inovadora. Uma gestão onde as metas são estabelecidas e os resultados são monitorados para assegurar a veracidade desses mesmos resultados. Essa nossa inovação foi submetida à análise do INEP, eles vieram para Mossoró e comprovaram a execução da Lei *in loco*. E com essa premiação a nossa gestão servirá como exemplo para as Secretarias de Educação de outras cidades. Isso é muito importante para o nosso município, pois a nossa experiência em gestão educacional ficará conhecida em todo território nacional. (CHAVES, 2014).

Essa fala mostra como a cultura da performatividade está arraigada em todas as instâncias do sistema educacional do município, influenciando sujeitos os mais diversos que, por sua vez, influenciam outros sujeitos envolvidos em diferentes atividades, como nos casos de professores(as) e alunos(as) na condução e apresentação/representação de projetos de ensino-aprendizagem, seja na escola, seja em outros espaços aos quais são levados(as) para encenação. (figura 7).

Figura 7 - A escola vai às ruas – projeto contra a exploração sexual de crianças e adolescentes.



Fonte: Acervo da escola.

Tratando especificamente sobre os programas/projetos que venho discutindo a presença na Escola Caminhos, como parte de uma política que influencia a construção do currículo na escola, uma vez que ao serem trabalhados no dia a dia, ao longo do ano, ou de forma sazonal em determinados períodos, influenciam os sujeitos, ressignificam suas práticas e também são ressignificados por estas, percebi que são vários os sentidos que circulam em relação a essa forma de política.

Identifiquei que a política de programas/projetos enseja diferentes visões aos sujeitos escolares. Algumas visões trazem elementos mais questionadores dessa política, outras são mais idealistas. As entrevistas e as observações com registros no DC indicam que essas visões presentes no Contexto da Prática trazem várias influências, inclusive das próprias propostas dos programas/projetos presentes na Escola Caminhos e de outras representações do Contexto de Produção do Texto e do Contexto de Influência.

Na Escola Caminhos o PME recebeu, por parte dos sujeitos escolares, diferentes sentidos. Professores(as); monitores(as); alunos(as) e membros da equipe pedagógica atribuem-lhe, principalmente, sentidos como **reforço**, para combater o fracasso escolar e de **ocupação**, para combater o ócio dos participantes em horário de contraturno.

(**Marisa Vorraber**) – Assim, eu acho que é assim, já que tem pessoas que não têm tempo, assim uma mãe que trabalha, aí vem para quem for dar aula. A pessoa que tem dúvida, aí vem para aquela aula de português, matemática e as outras.

MEP⁶⁸: – O Programa Mais Educação veio mais para somar; para aqueles alunos que ficam com tempo ocioso em casa, em que a família não tem um tempo disponível para esses alunos. Porque muitos pais trabalham o dia todo e esses alunos ficam em casa sem um olhar da família. Então veio para que esses alunos possam ter no contraturno uma oportunidade de aprendizagem, voltada para a área de esporte, jogos, que realmente o aluno fique com seu horário preenchido, dentro do espaço escolar, sendo aproveitado. (figura 8).

Professor(a) Pérola: – A gente observando é um programa muito bom, que o objetivo do programa é que a criança fique com horário integral na escola, que ele tenha mais tempo dentro da escola.

Professor(a) Pérola: – Eu acho que era para ter um envolvimento maior dos monitores com os professores, para a gente ver aquela questão de alunos abaixo da média, alunos com defasagem, alunos com dificuldade, para que fosse trabalhado nesse programa extra a hora da aula, que é fora do horário da aula, no contraturno.

Figura 8 - Capoeira: atividade do Programa Mais Educação no contraturno.



Fonte: Acervo da escola

Os dois sentidos principais que podem ser identificados nesses trechos, pinçados de vários momentos das entrevistas com os sujeitos escolares, quais sejam, reforço e ocupação, mostram a resignificação dada na escola ao programa/projeto. Essa resignificação também pôde ser identificada em outros espaços não-escolares, como o retirado do blog oficial da PMM, destacado abaixo, o qual se refere a um evento de capacitação dos/das monitores(as) do PME:

⁶⁸ Membro da Equipe Pedagógica (MEP).

As instruções apresentadas pela professora Tânia Turania foram específicas da Língua Portuguesa. Ela falou sobre o auxílio dos monitores no momento da leitura, interpretação de texto e a escrita dos alunos. O reforço na área da leitura é também para atingir os bons resultados na Prova Brasil. (NUNES, 2014)

A finalidade precípua nesse caso é preparar os sujeitos para as performances requeridas pelas avaliações externas e, com isso, atingir os índices que colocam o município no palco das atenções dos órgãos que premiam quem se destaca nesse tipo de cenário. A matéria deixa claro que não há nenhum constrangimento da gestão do município e da pasta da educação em expressarem como as escolas devem usar o Programa Mais Educação. Como afirma Ball (2010, p. 41), “dentro desta economia da educação, interesses materiais e pessoais estão entrelaçados na competição por recursos, segurança e estima e na intensificação do trabalho profissional público – da transformação das condições e dos sentidos do trabalho”.

Sobre o PMCE, outro programa/projeto proposto pelo Governo Federal, os sujeitos escolares, incluindo o/a parceiro(a) artístico da escola, dão diferentes significados.

Um aluno, que participou do PMCE, ao ser indagado sobre o que seria para ele esse programa/projeto respondeu:

(Nelson Rego) – É um projeto voltado para a cultura do nosso povo. É um projeto para cantar.

Essa compreensão mostra que o aluno significa esse programa/projeto de forma muito objetiva, o que pode ter sido influenciado pelo título dado a proposta aprovada para a Escola Caminhos, “Canto do Povo do Meu Lugar” e pelas atividades das quais participou no período do seu desenvolvimento⁶⁹

Para o membro da equipe pedagógica, o PMCE representa a possibilidade do desenvolvimento do potencial artístico dos/as alunos(as). Na questão que foi colocada sobre a continuidade desse programa, acrescentou:

MEP: – Nós temos na nossa escola muitos artistas, eles deveriam ser bem trabalhados dentro dessa área da cultura.

O/A parceiro(a) artístico, por sua vez, traz a influência do seu gosto musical para a significação do PMCE e o desejo de reverter a propagação de um estilo de música que ganhou a mídia, influenciando os jovens a não aceitarem a música regional representada por artistas

⁶⁹ Conforme entrevista do/a parceiro(a) foi possível passar a biografia de seis artistas, sendo um da comunidade, um do estado do RN e os demais do Nordeste e interpretar algumas de suas músicas nesse período que foi apenas de três meses, haja vista o repasse dos recursos ter sido interrompido.

como Luiz Gonzaga, por exemplo. Ao se reportar ao que espera do trabalho com esse programa/projeto, revelou:

Parceiro(a) Artístico: – Se realmente não muda essa música que está aí desviando esse menino. Quem sabe se ele não vai ter um pensamento mais luizgonzaguiano. Quem sabe se eu não vou descobrir nele um talento, desse e de outros meninos dentro do estúdio, que é também um dos objetivos desse programa. (Anexo F)

Em sua fala o(a) parceiro(a) artístico significa o programa/projeto que participa como um espaço-tempo capaz de trazer mais qualidade do ponto de vista musical para os participantes, pelo sonho que tem de enfrentar uma música que considera de baixa qualidade, em favor de uma música que é regional, enfatizando a possibilidade dos sujeitos passarem a ter o que chamou de “um pensamento mais *luizgonzaguiano*”. Outra atribuição de significado é o de emancipação ao sugerir que outros ritmos musicais desviam os jovens do que considera a boa música. O PMCE é significado também pela possibilidade de se constituir um espaço-tempo de descoberta de talentos. Essa significação dada ao programa reforça a cultura da performatividade, desconsiderando a diferença e essencializando o que seria a qualidade no campo da música. Nesse sentido, a busca de uma alternativa iguala-se à indústria cultural, visto que tanto em um caso, quanto em outro, a arte musical é tomada de forma performática.

Já um/a professor(a) entrevistado(a), fazendo inicialmente uma ressalva, devido a sua área de atuação disciplinar, afirma sobre o PMCE:

Professor(a) Rubi: – Bom, devido a minha área, pelo que eu tenho visto, é um programa relacionado à cultura, que é mais cultura, mais cultura na escola. Vamos dizer assim, procura abordar os temas relacionados aquele momento.

Apesar da ressalva, a compreensão do/a professor(a), aproxima-se da significação dada ao PMCE pelo(a) parceiro(a) artístico(a), pois ao relacionar a cultura a temas de um determinado momento, remete também ao momento atual, o qual para o/a artista deva ser enfrentado, pelo menos no que diz respeito ao campo da música. No entanto, a principal inferência que tiro da fala do(a) professor(a) é a de que o PMCE é significado como um programa que traz um repertório cultural para ser adicionado a um suposto acervo que já existe na escola. Daí a repetição *mais cultura, mais cultura na escola*, presente em sua fala, o que não se constitui uma referência simplesmente ao nome do programa/projeto, mas a uma ideia de adição, o que só foi possível perceber pela observação participante, assemelhando-se ao que Geertz (2008) fez referência quando falou sobre a diferenciação das “piscadelas”, pois

em várias oportunidades testemunhei discussões sobre as necessidades dos/as alunos(as) em aprenderem mais, lerem mais, estudarem mais, etc. Assim, o/a professor(a) também se aproxima do sentido das Políticas Mais, que se constituíram uma espécie de carro-chefe nos governos Lula Da Silva e Dilma Rouseff.

Como foi visto no capítulo anterior, os programas/projetos Nas Ondas da Leitura e Deixa Eu Falar Sobre ... Crack, das editoras IMEPH e Aymará, respectivamente, que são vendidos às prefeituras, tiveram ampla repercussão em Mossoró, uma vez que foram adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação e seus materiais distribuídos para as escolas de sua rede, além de terem eventos próprios em seus lançamentos, com a participação de estudantes, professores(as), gestores(as) e autoridades locais, criando-se de forma performática fatos midiáticos, o que se tornou comum na administração municipal.

Em relação a esses dois programas/projetos, os sujeitos escolares também lhes atribuíram diferentes significados, como os que pude inferir dos registros do Diário de Campo e das entrevistas.

Dois/duas alunos(as) entre os/as entrevistados(as) assim se reportaram:

(Sonia Castellar) – Deixa eu falar sobre crack foi um programa bem desenvolvido na escola, a gente dramatizou, cantou música, recebeu material. O material **era bem rico**, continha histórias reais de pessoas que lidavam com a questão do crack, falava das coisas que a droga fazia na vida, doenças, um livro muito bom que era dado ao aluno e à família. (ver anexo G).

(Tomaz Tadeu) – Nas ondas da leitura, ajuda na disciplina de português, na escrita, fazer um texto melhor, para a gente melhorar, saber escrever.

Os dois programas/projetos são significados pelos/as alunos(as) por aquilo que acreditam ser intrínseco às suas respectivas propostas e às metodologias utilizadas no desenvolvimento dessas propostas. O significante rico, utilizado pela aluna que se referiu ao material do programa/projeto “Deixa Eu Falar Sobre ... Crack”, é influenciado por um discurso que circula na Escola Caminhos, o qual é usado frequentemente para se referir à política de programas/projetos de um modo geral.

Registrei (DC 01.08.2014) por ocasião de uma reunião com pais e mães na escola, um membro da equipe pedagógica referindo-se ao programa/projeto “Nas Ondas da Leitura” como “riquíssimo” e para comprovar a “riqueza” do material, a quem estava presente, em seguida folheou os livros. Registrei ainda a diretora utilizando essa mesma forma de se referir a esse mesmo programa/projeto: “A diretora avisa aos alunos que os livros do Programa Nas Ondas da Leitura serão distribuídos; diz que é um material *riquíssimo*; diz que os livros são

para as turmas do 6º e 7º anos”. (DC, 04.08.2014).

Um/a dos/as professores(as) entrevistados(as) refere-se ao programa/projeto “Nas Ondas da Leitura” pela relação que estabelece com a sua área de conhecimento.

Professor(a) Rubi: – Nas Ondas da Leitura é outro programa que eu tenho participado, no sentido mais de levar a literatura de cordel para sala de aula, para a gente trabalhar textos, interpretação e, baseado na minha disciplina, a gente tenta abordar os conteúdos, mas levando a leitura de cordel baseada mais no autor local.

Ao se reportar dessa forma, esse/essa professor(a) mostra que a tradição disciplinar tem grande influência na recontextualização dessa política, uma vez que ressalta ser *baseado em sua disciplina* que acontece sua apropriação do programa/projeto citado. Esse programa também foi utilizado numa apresentação para as famílias (figura 9), como forma de responder a uma demanda, implícita, destas em não ir à escola apenas para ouvir reclamações dos seus/suas filhos(as).

Figura 9 - Atividade usando material do Programa Nas Ondas da Leitura: apresentação para as famílias.



Fonte: Acervo do autor.

Referindo-se ao programa/projeto “Deixa Eu Falar Sobre ... Crack”, outro/a professor(a) mostra o sentido que dá a este.

Professor(a) Diamante: – Esse programa foi implantado na escola e foi de muito sucesso, porque ele veio mostrar o efeito devastador das drogas junto aos adolescentes. Isso foi muito bom, porque com certeza aqueles que realmente ouviram e assimilaram bem os conhecimentos sobre o não-uso das drogas, acredito eu que deve ter tirado esses alunos que, provavelmente, poderiam enveredar por esse caminho, no caminho da droga. Quando essas palestras, esses trabalhos foram feitos, foi muito importante, acredito eu que deve ter tirado muitos alunos que estivessem até enveredando ou querendo enveredar nas drogas.

Percebe-se nessa fala que o/a professor(a) dá ao programa/projeto um poder capaz de tirar das drogas alunos(as) que, possivelmente, já estivessem enveredando por esse caminho. Esse(a) professor(a) afirmou em seguida que fez uso em sala desse programa/projeto, mostrando o efeito devastador da droga, o que me faz inferir que aproveitou a afinidade com uma das disciplina que trabalha para dar a ênfase que revelou na entrevista.

O membro da equipe pedagógica, além do que registrei em meu Diário de Campo, também revelou em entrevista os significados que atribui aos dois programas/projetos em tela.

MEP: – Outro projeto riquíssimo que a prefeitura comprou, e nós temos um material muito bom, foi o projeto Deixa Eu Falar ... Sobre Crack. Nós sabemos que hoje uma grande problemática que nós temos é a droga, principalmente com os alunos do sexto ao nono ano. E nós trabalhamos essa temática anualmente. Esse material tanto veio para os alunos quanto para a família. É uma oportunidade que a família tem em casa de conversar, de ler, de conhecer mais essa grande problemática que são as drogas. A droga tem que ser trabalhada porque é lei, está no PPP⁷⁰. Então esse material veio só mais a somar com o nosso trabalho.

MEP: – Nas Ondas da Leitura, os nossos alunos de sexto e sétimo anos tiveram a oportunidade de conhecer mais de perto o poeta Antônio Francisco da nossa cidade, que ele fez uma parceria com a empresa e dentro desse projeto cada aluno recebeu uma mochila onde tinha livros que eles podiam levar para casa, e muitos de nossos alunos não têm em casa livros disponíveis para leitura. Esse projeto foi riquíssimo porque ele propiciou esse acesso maior à leitura, tanto para os nossos alunos como para os familiares. (Anexo H)

O significante riquíssimo, usado para se referir à diversidade de programas/projetos existentes na escola, conforme registrado nos vários momentos da observação participante ao longo da pesquisa, em informes dados, nas reuniões de pais, mães e mestres, em reuniões pedagógicas e conversas mais informais, é retomado nessa entrevista feita com o membro da equipe pedagógica quando este(a) usa para se referir especificamente a esses dois programas/projetos pautados acima.

Quanto às Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP) e às Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) também se encontrou variação e pontos comuns

⁷⁰ Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

na forma de significarem esses programas/projetos.

Uma aluna ao falar sobre a OBMEP, afirmou:

(Ana Teberosky) – Eu participei no 6º ano. Mas não fui fazer a segunda etapa. Esse ano teve de novo, mas eu não quis participar. Mas o que passava (...). O/A professor(a) deu uma folhinha no 6º ano para a gente já ir estudando e já explicava no quadro as coisas que iam cair.

Em relação à OLP, outra aluna fala sobre sua participação:

(Nídia Pontuschka) – Participei! Teve uma preparação que foi o/a professor(a) explicando, reforçou bem o conteúdo, fiz um monte de textos. Mas eu não lembro se passei de fase.

As duas falas deixam transparecer que os programas/projetos caracterizados como olimpíadas não despertam interesse entre os/as alunos(as). Isso confirma o que já havia sido percebido nas minhas observações, pois, por algumas vezes a diretora da escola revelou que precisou ir à casa de alguns alunos(as) para virem à escola no dia de provas das olimpíadas, tanto da OLP quanto da OBMEP.

A diretora repassa informes aos alunos; fala sobre as olimpíadas de matemática; queixa-se dos/as alunos(as) que não vieram fazer a prova desse evento; diz que ainda conseguiu trazer dois de casa e que um pai veio deixar a filha; parabeniza o pai; diz que é compromisso, referindo-se àqueles(as) alunos(as) que passaram de fase. (DC 15.09.2014).

Ao contrário do que percebi entre os/as alunos(as), para o membro da equipe pedagógica, a OLP e a OBMEP são vistas com muita importância. Ao comparar os diversos programas/projetos existentes na escola, afirmou:

MEP: – Com relação às Olimpíadas de Língua Portuguesa e de Matemática, também é trabalhado. Na Olimpíada de Língua Portuguesa eles trabalham as crônicas, trabalham diversos portadores de texto, os alunos vão ter essa oportunidade, tanto de leitura quanto de escrita. A de matemática, apesar de ser uma Olimpíada em nível de escola pública, muitos alunos são descobertos com essa avaliação que acontece anualmente nas escolas, pela sua potencialidade com relação à matemática. Então, muitos alunos já receberam até medalha de ouro. A nossa escola não, nós já recebemos diplomas, mas ainda não fomos contemplados com medalhas.

Mostra-se nessa fala como são significados esses programas/projetos pelo membro da equipe pedagógica. A Olimpíada de Língua Portuguesa como espaço-tempo de oportunidades aos/às alunos(as) e a OBMEP como espaço-tempo de descobertas. Percebe-se,

ainda, a cultura da performatividade operando nesse discurso ao se destacar as conquistas de diplomas e medalhas de ouro.

Entre os/as professores(as) também é dada uma grande importância e preocupação. Um/a professor(a) demonstra isso de duas formas: uma incentivando os/as alunos(as) com um bônus para a participação no dia em que vão ocorrer as provas e outra, por meio do esforço que dispense para trabalhar em sala de aula o material que lhe é disponibilizado.

Professor(a) Esmeralda: – Os alunos daqui tinha uns que dizia que “a OBMEP é tal dia, eu não venho”. Eu dizia pessoal venha, eu dou um ponto de participação, vai ajudar na sua média. Se eu não disser isso, a maioria não quer vir. Teve um ano que eu pedi para ela [funcionária] tirar cópias da última prova. Ano passado eu fiz isso, peguei tanto de matemática quanto de língua portuguesa e passei para o/a professor(a) de língua portuguesa. A gente fez um simulado com algumas questões das provas anteriores da OBMEP. Eu vejo alguma questão mais interessante, que dá para eles resolverem. Questões de raciocínio lógico, eu tirei cópia e trouxe, mas eu não posso estar tirando cópia por minha conta. Aí, o que eu fiz, eu baixei uma vídeo aula e trouxe para os alunos assistirem.

Outro/a professor(a), referindo-se à OLP, ressalta como é desenvolvido o trabalho com essa olimpíada, significando-a como *bem interessante* pelo processo que se dá até se chegar ao que chamou de produto final, ou seja, os textos produzidos pelos/as alunos(as).

Professor(a) Pérola: – O que eu observei dessas Olimpíadas é que é muito, assim, significativa. Todas as salas foram trabalhadas. Cada turma era um gênero diferente. Foram trabalhados os textos. Tem todo um processo que o professor vai desenvolvendo. Cada tema, cada coisa que vai desenvolvendo. É bem interessante o programa, tem o passo a passo até chegar ao produto final.

Entremeando a importância dada pelos/as professores(as), estes(as) destacam também a falta de apoio para o desenvolvimento das duas olimpíadas. No caso da OBMEP, a queixa se dá sobre a própria organização em nível nacional. “Não vejo esse apoio por esse programa, esse projeto da OBMEP, não vejo da parte do governo em si. Eu recebi o material atrasado e esse ano eu não recebi” (**Professor/a Esmeralda**). Já em relação à OLP, a reclamação se dá em nível local, com o/a professor(a) alegando falta de apoio e dificuldades na leitura e escrita por parte dos alunos(as): “Para escrever um texto você tem que pensar, conectar as palavras. Aí a gente sente, do sexto ao nono ano, a dificuldade de escrever. Eles têm muita dificuldade tanto de produzir, quanto de ler. (**Professor/a Pérola**).

No contexto da prática, o qual acompanhei pela observação participante, esses dois programas/projetos deparam-se com a resistência de boa parte dos/as alunos(as) em darem

prosseguimento ao processo que se dá com a realização das provas em dia e hora pré-definidos para cada etapa. Nesse sentido, parece não haver para os/as alunos(as) motivação para uma competição que não é deles/as, uma disputa de conhecimentos para a qual não foram consultados(as) se queriam ou não disputar. Assim, também não há frustração por não seguirem adiante, nem muita satisfação em passarem de uma fase a outra.

Para os demais sujeitos, as condições objetivas vão adiando para o ano seguinte a expectativa de a escola ter um/a ou mais alunos(as) em fase mais avançada desses eventos, não obstante a importância dada a esses dois programas/projetos, a qual foi demonstrada pelo desejo de conquistas e dedicação em se preparar os/as alunos(as) para as respectivas competições de matemática e língua portuguesa.

Uma coisa que me chamou a atenção foi o fato de nem todos(as) os/as alunos(as) terem conhecimento da totalidade dos programas/projetos presentes na escola. Isso não quer dizer que não haja divulgação, pois todos são bem divulgados em reuniões que antecedem o seu início na escola, no chamado momento cívico e nas salas de aula pela equipe pedagógico-administrativa. Contudo, alunos e alunas dão significados àquilo com o que se envolve, abstraindo questões que, mesmo estando em seu dia a dia, parece-lhes não estarem ali, ou lhes parecem muito distantes.

(Antonio Flávio) – Olimpíada de Língua Portuguesa eu não lembro. Mais Educação eu só ouvi falar que tem mais atividades.

(Ana Teberosky) – Não sei se aqui tem [referindo-se ao PME]. Mas já ouvi falar que tem aulas de português e matemática para aqueles alunos que não estão bem.

Se considerarmos que não lembrar das Olimpíadas de Língua Portuguesa pode ser uma coisa normal, pelo fato de ocorrer uma vez ao ano, não lembrar do PME chama a atenção, haja vista ser um programa/projeto que ocorre ao longo do ano letivo e mesmo muitos(as) alunos(as) não participando deste, em cada sala de aula há sempre alguém que faz parte dele. Além disso, os programas/projetos são divulgados em cartazes no mural do *hall* da escola. (Anexo I) e de outras formas.

Já professores e professoras sabem da existência de todos os programas/projetos presentes na escola. Sobre alguns o conhecimento de como funcionam na escola se dá de uma forma genérica, sobre outros desconhecem como ocorre seu desenvolvimento e há aqueles que o/a professor(a) conhece com mais detalhes. Identifiquei isso ao citar esses programas/projetos e pedi para os/as professores(as) falarem sobre eles. Percebi que havia

mais segurança em falar sobre um programa/projeto quando este tinha alguma ligação com a área de atuação disciplinar do/a professor(a).

Professor(a) Diamante: – As “Olimpíadas de Língua Portuguesa”, eu não estou a par. Porque não é a minha área e ela também é nova. “Olimpíada de Língua Portuguesa” é uma coisa mais recente, quanto a isso eu não sei informar. A escola participa também, porém não estou muito habilitado como se processa aqui na escola.

Professor(a) Esmeralda: – Bom ... só a OBMEP, da minha área.

Pesquisador: – Você poderia falar um pouco?

Professor(a) Esmeralda: – Da minha área, não é? A OBMEP eu acho assim ...

Esses elementos de conhecimento, ou não-conhecimento, possibilitou-me analisar que os processos de recontextualização dos programas/projetos também são hibridizados pela relação que se estabelece entre eles e as disciplinas. Tendo a escola uma proposta curricular por disciplinas, estas com suas fronteiras historicamente conservadas, faz com que os/as professores(as) não se vejam com possibilidades de opinarem sobre os programas/projetos considerados específicos de um determinado campo de conhecimento, ou seja, significados como pertencentes a outra comunidade disciplinar, diversa da sua área. Decorrente disso, na escola, professores e professoras se interessam por aquilo com o que se envolvem no seu dia a dia. Assim, abstraem programas/projetos que considerem não estarem relacionados à sua área disciplinar, fechando um círculo interesse-envolvimento, assemelhando-se ao que foi visto em relação aos/às alunos(as).

Analiso essa questão considerando também o fato de o município não discutir com os/as professores(as) sua política de programas/projetos, provocando um sentimento de desrespeito pela forma como tomam conhecimento, passando a considerar como imposição algumas propostas dessa política, devido à forma como estas são apresentadas à escola, fazendo com que demonstrem mais interesse por programas/projetos ligados às suas áreas disciplinares. Foi comum entre eles/elas afirmarem que ficaram sabendo de última hora que tais programas já haviam sido definidos ou comprados pela Secretaria de Educação Municipal para serem trabalhados, sem nenhuma discussão prévia com a escola.

Contudo, isso não ocorre somente com os programas/projetos comprados pela PMM, mas também com outros, cujas propostas foram sistematizadas por instituições as mais diversas. Para exemplificar o sentimento de serem desconsiderados(as) em relação a essa política, uso duas falas sobre dois programas/projetos de estatutos diferentes.

Professor(a) Pérola: – Não. Esse programa quando a gente soube já era a capacitação, tal dia vai ter a capacitação "Nas ondas da leitura". [...] mas a gente ficou sabendo do programa lá nessa capacitação. Aqui, ou antes, não tivemos conhecimento, foi um programa que veio de cima para baixo literalmente, foi jogado assim.

Professor(a) Esmeralda: – Então, assim, eu não vejo. Às vezes a gente só sabe quando já vai acontecer: “olha a prova da OBMEP é tal dia”. Tá entendendo? Então se eu não preparar o material, trabalhar e falar com eles [alunos(as)], eles só vão ficar sabendo próximo da prova quando me avisam.

As duas falas acima retratam o sentimento de serem secundarizados(as) no que diz respeito ao trabalho com a política de programas/projetos. No primeiro caso, em que o(a) professor(a) refere-se ao programa/projeto “Nas Ondas da Leitura”, percebe-se um sentimento de imposição de um lado e de ação passiva de outro: “foi um programa que veio de cima para baixo literalmente”. No caso da segunda fala, mesmo que o programa/projeto citado seja recorrente, ocorrendo ano a ano, o(a) professor(a) ainda afirmou ter sido pego de surpresa, pois ao tomar conhecimento da data da aplicação da prova, já não havia mais tempo para preparar suas turmas para tal evento, trazendo preocupação quanto aos resultados e, conseqüentemente, ao julgamento (BALL, 2005) que possa sofrer diante desses resultados⁷¹.

O fato de se tomar conhecimento dos programas/projetos de última hora, também foi detectado entre os/as alunos(as). Em suas entrevistas eles/elas revelaram essa ocorrência, o que se estende às suas famílias, uma vez que pais, mães e responsáveis são comunicado(as) das políticas pelos convites e avisos que são levados sobre esses eventos pelos(as) seus/suas filhos(as).

(Antonio Flávio) – Quando fala no salão, na hora do hino. Avisa também na sala que vai ter, para quem quiser participar.

(Sonia Castellar) – Aqui na escola mesmo. A gente leva os bilhetes para nossa mãe vir participar da reunião para saber o que é também.

As respostas colocadas pelos/pelas entrevistados(as), tanto alunos(as) quanto professores(as), confirmaram observações e registros feitos, os quais me tinham dado evidências de ocorrências dessa natureza.

A supervisora pede atenção aos professores(as) e avisa como vai ser o sábado letivo. Falou que os pais/mães vão ser recepcionados(as) e que os/as professores(as) devem trabalhar com o

⁷¹ No caso da OBMEP o(a) professor(a) entrevistado(a) referiu-se ao ano de 2014, quando este(a) passou a fazer parte do quadro docente da escola. Nos anos seguintes, este(a) criou estratégias para não ser pego de surpresa em relação à aplicação da prova da OBMEP.

livro “deixa eu falar ... sobre crack” nos dois primeiros horários, antes da palestra. (**Diário de Campo**, 14.02.2014)

A diretora avisa que vai ter início o Programa Mais-Educação [...]; pede para os/as alunos(as) que tiverem interesse em participar levantarem a mão para ela ter uma ideia de mais ou menos quantos tinham interesse. (**Diário de Campo**, 07.04.2014)

Essa forma de levar o conhecimento aos/às alunos(as) e às famílias tiveram outros registros semelhantes ao longo da pesquisa, haja vista a escola também tomar conhecimento às vésperas das datas de início dos programas/projetos, uma vez que estes não são sistematizados nesse espaço, nem essas instituições serem chamadas previamente para discutirem as propostas, mesmo que estas venham a influenciar a construção do currículo, visto que passam a fazer parte do dia a dia da escola ou são incluídas em um determinado momento do ano letivo, provocando mudanças naquilo que havia sido planejado, estabelecendo um intenso processo de construção-reconstrução para além do que se poderia considerar pela dinâmica da escola, a qual está o tempo todo exigindo reconstruções por parte dos sujeitos escolares.

Essa prática de tentativa de implementação de políticas curriculares sem discussão prévia com os sujeitos, não é coisa recente, nem apenas de pequeno porte como no caso da Escola Caminhos. Na segunda metade dos anos noventa, em nível de país, recordemos a tentativa de implementação da proposta curricular dos PCN. Não havendo discussões mais amplas, a proposta foi considerada de caráter antidemocrático, sendo este um dos aspectos mais contestados da política entre as comunidades disciplinares naquele momento.

Referindo-se a essa questão, Kaercher (1997, p. 31) mostra-nos, entre outras, algumas preocupações que permeavam as discussões na Associação Brasileira de Geografia (AGB), que era a necessidade de

Uma real divulgação dos PCN's junto ao professorado de primeiro e segundo graus para que eles possam realmente se apropriarem da discussão – coisa que até agora não tem ocorrido e que compromete toda possível boa intenção do governo federal de melhorar o ensino – pois nenhuma mudança (para melhor) ocorrerá sem a efetiva participação e conhecimento do professorado.

Conforme relata o autor, outra preocupação da AGB era quanto à chegada dos PCN nas escolas, colocada da seguinte forma:

Os professores não têm ainda uma avaliação dos PCN's, o que tira os possíveis méritos do texto. Ainda que este pareça internamente coerente e bem articulado com uma proposta que não busque a mera memorização e absorção acrítica dos

conteúdos de Geografia e História, sem a efetiva apropriação, provocará apenas uma reprodução mecanizada. (Idem, ibidem, p. 31)

Não obstante o fato de compreendermos com Ball (2009) que as políticas não são simplesmente implementadas, pelo que se tem mostrado até aqui, os programas/projetos têm se apresentado às escolas, como no caso da Escola Caminhos, de forma semelhante ao que ocorrera com os PCN. Mesmo que os programas/projetos tenham naturezas diversas e propositores diferentes, estes chegam às escolas numa perspectiva de que podem ser implementados e, para isso, aos/às professores(as) bastam passarem por uma capacitação de última hora. Mainardes (2011, p. 11-12) analisa essa questão da seguinte maneira:

Embora a formação continuada de professores e as estratégias de acompanhamento do trabalho docente sejam condições necessárias, elas não são suficientes para garantir que os professores se engajem na proposta curricular. Um aspecto que emerge como fundamental é a necessidade da criação de espaços de debate e de participação de forma que os professores e demais profissionais que atuam no contexto da prática possam participar ativamente tanto do processo de reorientação curricular quanto da construção do projeto educacional mais amplo.

A ausência dessa postura de se discutir com os sujeitos escolares, considerada como fundamental para Mainardes, evidencia também uma compreensão de que eles/elas nunca estão capacitados(as), como nos chamou a atenção Arroyo (2006).

Por outro lado há uma compreensão de que algumas temáticas já são intrínsecas ao trabalho da escola. Essa compreensão ficou explícita na fala do membro da equipe pedagógica no que diz respeito à temática das drogas.

MEP: Todo ano a gente tem que trabalhar o tema droga. Apesar de alguns alunos já conhecerem, mas as estratégias utilizadas são diferentes. No ano passado a gente trabalhou com uma palestra. Cada turma foi confeccionar algo diferente para apresentar um dia antes; alguns fizeram panfletos; outros construíram cartazes, outros construíram faixas; outros fizeram peça teatral. Então, esse ano a gente está agendando agora, para no segundo semestre se trabalhar o tema. Todo ano a gente trabalha. Além de ser importante, é prioridade. Tem que trabalhar.

Os/as professores(as) também entendem que são capazes de desenvolverem o mesmo trabalho sugerido por alguns programas/projetos sem a necessidade deles. Quando indaguei se seria possível desenvolver a proposta do programa “Nas Ondas da Leitura” sem que tivesse o programa na escola, obtive a seguinte resposta.

Professor(a) Pérola:– Com certeza! O que o programa objetiva é incentivar a leitura, como

deve ser feito. Independentemente de qualquer coisa o aluno precisa ler, isso a gente precisa fazer, cada professor.

O/A representante da equipe pedagógico-administrativa, na conclusão de sua participação, no momento em que eu sugiro ao/à entrevistado(a) que fique à vontade para acrescentar alguma coisa caso ache necessário, sem se referir aos programas dá um tom mais enfático em relação a essa capacidade do quadro docente da escola.

MEP: – O que nós estamos fazendo aqui na escola, a cada dia que passa, são projetos riquíssimos, professores capacitados; os professores a cada dia que passa trazendo algo novo para a sala de aula.

Problematizo esse conflito de entendimento, entre necessidade de capacitação presente na política de programas/projetos para os/as professores(as) e o sentimento de estarem capacitados(as) presente na escola, relacionando-o com as políticas de responsabilização (*accountability*) e de mensuração da educação (BIESTA, 2012) existente no município. Por essas políticas as escolas da rede municipal e seus sujeitos são avaliados anualmente de acordo com o desempenho em relação às metas estabelecidas na LRE, como já vimos anteriormente. E pelo que acompanhamos em nossas observações e análise documental, a Escola Caminhos tem conseguido, quase sempre, atingir as metas e ser premiada com o 14º salário. Então, por que atrelada à política programa/projetos, há sempre uma política de capacitação se os resultados mostram, e a escola e os/as professores(as) reconhecem-se como capacitados(as)?

A primeira inferência pode ser feita considerando que o Plano Municipal de Educação (PMEM), como já foi visto, prever essa política de capacitação, o que corrobora com uma segunda inferência, a de que circula um sentido de que os/as professores(as) não se encontram preparados(as) para o novo, representado pelos programas/projetos presentes na escola. Assim, analiso que circula, em diferentes contextos, também o sentido de que esses programas/projetos são inovadores e, portanto, a exemplo de outras políticas de currículo que são enunciadas como portadoras de inovação, os sujeitos escolares, especialmente os/as professores(as), não estariam preparados(as) para lidar com eles.

Apesar de não aceitarem a ideia de não estarem preparados(as) para o trabalho com programas/projetos, como sugere os documentos analisados e a reiteração de eventos de capacitação, identifiquei também que os/as professores(as) percebem necessidades que poderiam ser atendidas pelos programas/projetos, caso o trabalho ocorresse como entendem que deveria, principalmente quando se trata daqueles que têm, em suas propostas, ações com a

leitura e a escrita, a exemplo da OLP e do PME, apontados nas falas abaixo descritas.

Professor(a) Pérola: – Eu acho que deveria ser mais aberto sabe, mais exposto; que outros professores também participassem; tivesse uma reunião para todo mundo conhecer e todos os professores incorporassem, para que a gente pudesse levar esse ... Porque o tema central era "o lugar onde eu vivo". Então, o lugar onde eu vivo é abrangente para todas as disciplinas. Que todos os professores tivessem também participando: o de matemática, de ciência, de inglês, todas as disciplinas tivessem juntas, aí poderia sair um produto melhor.

Professor(a) Rubi: – Há com certeza. Se o programa abordasse temas relacionados a minha disciplina, com certeza ia ajudar, porque era um suporte a mais, tipo assim, eu falo da questão do letramento, da leitura, da interpretação. Eu acho que facilitaria para eles aprenderem mais, no sentido de interpretar textos relacionados a minha disciplina. Então seria um suporte muito bom, e o Mais Educação o objetivo é esse, fazer com que o aluno tenha um acompanhamento, um suporte maior, principalmente aqueles alunos que têm dificuldades. Então falo isso na área de letramento, mas a gente sabe que em outras áreas esportivas e de matemática, com certeza ia contribuir para outras disciplinas também.

Monitor(a) PME: – Apesar de eu ter ouvido críticas; escutado críticas de alguns professores; de falar que o Programa não era como eles imaginavam. Acho que eles imaginavam, assim, aquilo que eles não conseguiram durante anos, eu como monitora teria que conseguir. Por exemplo, alfabetizar, ler, escrever, entendeu? [...] eu fiz um bom trabalho. Se não chegou ao ótimo, aos 100%, mas fiz um trabalho, eu me dediquei, eu agarrei essa oportunidade.

Ao analisar as falas acima, pude perceber que os sentidos empregados indicam uma contribuição possível e uma desejada; a troca de apoio, entre professores(as) ligados a diferentes áreas e entre estes(as) e responsáveis por alguma ação nos programas/projetos surge como um horizonte a ser alcançado, em nome de *um bem comum* para suas respectivas áreas disciplinares. Esse bem comum seria então a leitura e a escrita.

O discurso dessa necessidade circula não somente na escola, mas também na sociedade de um modo geral, sendo reforçado pelos meios de comunicação, especialmente por aqueles que têm, em sua pauta, uma programação voltada para estudantes, professores(as) e escolas, a exemplo do programa Salto Para o Futuro da TV Escola. Em um dos boletins desse programa é destacada uma edição especial sobre as OLP.

A Edição especial: Olimpíada de Língua Portuguesa, com veiculação no programa Salto para o Futuro/TV Escola no dia 23/09/2011, pretende debater a iniciativa do Ministério da Educação, realizada em parceria com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). O objetivo da edição especial é divulgar e discutir as experiências de leitura e escrita que têm sido fomentadas pelo concurso que envolve professores e alunos da Educação Básica. (SALTO PARA O FUTURO, 2011, p. 9).

No mesmo boletim em um artigo usado para legitimar a OLP, o autor Joaquim Dolz⁷² afirma:

Mesmo que os alunos não almejem ou não se tornem, no futuro, jornalistas, políticos, advogados, professores ou publicitários, é muito importante que saibam escrever em diferentes gêneros textuais, adaptando-se às exigências de cada esfera de trabalho. O indivíduo que não sabe escrever será um cidadão que vai sempre depender dos outros e terá muitas limitações em sua vida profissional. (DOLZ, 2011, p. 6)

O discurso da necessidade ao circular em diferentes contextos (BALL, 1994) que conformam o ciclo da política de programas/projetos, constrói hibridismos que o torna hegemônico. Assim, percebe-se em Dolz (op. cit.) uma preocupação com o mercado de trabalho, mas enunciada como uma necessidade do indivíduo-cidadão, trazendo à tona “sentidos das perspectivas instrumentais de currículo, nos quais ressoam matizes de uma ideia de eficiência social, que se pensa como garantida pelo foco no resultado da aprendizagem do alunado” (LOPES; MATHEUS, 2014, p. 351).

No Contexto da Prática os sujeitos, porém, recontextualizam esses programas/projetos através de diferentes formas de negociação que revelam ambivalências e deslizamentos entre o individual e o coletivo, além de conflitos entre professores(as) e responsáveis por atividades dos programas/projetos.

Outra observação importante registrada em DC em relação aos programas/projetos, deu-se sobre a participação da família que é preconizada de forma direta em alguns deles e de forma indireta em outros, conforme já mostrei na análise destes no capítulo anterior. De forma direta identifiquei o programa/projeto Deixa Eu Falar Sobre ... Crack que tem em seu material o “Livro/caderno da Família”. O programa/projeto Nas Ondas das Leituras, como foi visto no capítulo anterior, apesar de não apresentar um material específico para a família, ressalta a importância de sua participação. Já o PME apresenta um forte apelo às famílias, considerando como prioridade alunos(as) oriundos daquelas consideradas socialmente carentes, o que seria comprovado pela escola por essas famílias estarem inscritas na política Bolsa Família. Esse discurso da participação da família está também presente na legislação educacional brasileira e circula no contexto da prática sob diferentes perspectivas, como foi constatado nas observações registradas em DC e nas entrevistas.

⁷² Dolz pertence à escola de Genebra e tem influenciado a elaboração de propostas curriculares oficiais em vários países, por exemplo, os PCN no Brasil (SALTO PARA O FUTURO, 2011).

A supervisora explica o motivo de chamar a família para reuniões; disse que não é por conta de comportamento, mas devido à preocupação com os alunos que estão apenas na média ou abaixo da média; faz elogios aos alunos ligados às duas responsáveis presentes; diz que não tem problema de disciplina por parte deles, mesmo assim as chamou para tomar conhecimento; diz ainda que é muito bom a família na escola [...]. A supervisora afirma que todo ano tem estratégia diferente e neste foi a de chamar a família, porque às vezes o aluno esconde as provas e a família não fica sabendo como ele está (DC 14.05.2014).

Professor(a) Diamante: – Mudou muito, a gente percebe que a cada ano as famílias estão mais distantes, mais ausentes dos alunos, deixando mais a responsabilidade de educar que é delas, que é de pai e mãe de educar, passando mais essa responsabilidade para nós educadores, para nós professores, o que torna nosso trabalho muito difícil, porque além disso temos que passar conhecimentos para eles [alunos(as)], nós ainda temos que educá-los, temos que mostrar os valores que muitas famílias não mostram. Essa questão de valores: respeito, atenção, dedicação, amizade, companheirismo. Isso a família não passa, acho que talvez devido à correria do dia a dia, eu tenho percebido isso.

No registro do Diário de Campo destacado e em outros que fiz ao longo da pesquisa, e em algumas entrevistas, foi possível perceber um desejo de que a família cumpra um papel definido a partir de um olhar da escola. Esse não é um desejo recente, pois em outros tempos também se esperava que as famílias desempenhassem um papel na educação dos/as filhos(as), mas que este fosse definido pela escola, conforme nos mostra Montandon:

No passado, as fronteiras entre as famílias e a escola eram fixadas pela instituição escolar e pelos mestres. Os profissionais da educação consideravam que os pais não tinham nenhuma autoridade em matéria de ensino e nenhum lugar na escola. **Esperava-se que os pais apoiassem os docentes ou trouxessem contribuições pontuais**, mas eles não deveriam colocar questões em matéria de pedagogia e, menos ainda, fazer críticas. (MONTANDON apud NOGUEIRA, 2006, p 164 – grifos meus).

Se não há atualmente o apoio desejado pela escola, também não há as restrições do passado, porém percebi que as famílias têm influências significativas na política de programas/projetos, como pode ser inferido na entrevista do parceiro(a) artístico do PMCE:

Parceiro(a) Artístico: – Na verdade era para ter havido reuniões com os pais, eu estou pensando se continuar o projeto a proposta é essa. Vamos reunir os pais uma tarde; vamos colocar os meninos para cantar, para mostrar: olhe o projeto é esse! Antes da gente entrar no estúdio a gente já vai ter isso.

A inferência nesse caso é que é dada à família uma grande importância, mesmo quando esta não participa diretamente da política sua influência se faz presente, haja vista ser direcionada a ela uma espécie de prestação de contas na forma de uma encenação, como

resultado do trabalho, antes da reprodução do CD (entrar no estúdio) que se constituiria no resultado final do trabalho e mais uma forma performática de *accountability* e representação textual da política do PMCE.

Porém, a atuação direta das famílias evidencia melhor sua inserção na construção do currículo, a partir do olhar que têm sobre o currículo que está sendo construído na escola, sendo esse um dos caminhos de recontextualização dos programas/projetos, como no trecho abaixo, registrado em uma das entrevistas:

Monitor(a) PME: – A gente chamava as famílias; fazia reuniões, tanto é que nessa comunidade a dança não foi aceita [...] a comunidade não aceitou. Porque achava que dança não era coisa para menino, não ia levar eles a nada. Então, devido à cultura do local, da zona rural, muitos pais e mães não aceitaram. A monitora de dança teve que trabalhar mais com jogos educativos e, como já falei, com a parte de teatro. Até o teatro também, quando chegou na escola, não foi bem aceito. Até hoje nas nossas peças teatrais muitas mães não aceitam, não querem; muitos pais não querem porque acham que vai desviar o filho de algum caminho, da religião, entendeu?

Analiso que foi por meio do processo de negociação, o qual teve na enunciação da cultura a mediação dos sentidos, que o/a monitor(a), vindo do espaço urbano, em processo de formação em Educação Física e com atuação em teatro, juntamente com a escola, necessitaram rever a proposta de oficinas inicialmente ofertadas, sem, no entanto, sair do campo das artes, uma vez que a dança foi substituída pelo teatro e pelos jogos educativos. O contexto de produção de texto do PME, ao elencar uma diversidade de campos de atuação, negocia com a cultura local diferentes possibilidades de encaminhamentos para a política, viabilizando sua promulgação pelas escolas na relação com as comunidades locais.

A atividade **danças**, incluída no macrocampo **Cultura, Artes e Educação Patrimonial**, do PME (BRASIL, 2014), não fazia sentido para a Comunidade Caminhos como algo que se aprenda na escola. Dança se aprende na comunidade, nas festas locais, em casa ensaiando com irmãos e irmãs, primos e primas. Ir à escola para aprender dança, constitui-se perda de tempo, quando não, desvio de conduta masculina, no caso dos meninos. Nessa perspectiva, entendo que no primeiro momento a escola desconsiderou a diferença cultural em favor de uma possibilidade homogeneizante de cultura erudita, para em seguida, diante de uma contraposição dos sujeitos (alunos-as; famílias), reconhecer a questão da diferença cultural entre estes, pelo menos nesse aspecto de proposição da atividade em discussão.

Compreendendo que pela ação dos sujeitos escolares a política curricular de programas/projetos foi significativa na construção do currículo na Escola Caminhos no ano de

2014, procurei saber dos/as entrevistados(as) – equipe pedagógica; professores(as); alunos(as) – se esses programas/projetos deveriam ter continuidade e por que deveriam.

Entre os/as alunos(as) obtive respostas mais sintéticas e objetivas, as quais apontaram sempre para a continuidade dessa política na escola. As três falas que selecionei entre os/as entrevistados(as), referem-se aos programas Mais Educação, Mais Cultura na Escola e Deixa Eu Falar Sobre ... Crack, respectivamente.

(Marisa Vorraber) – Deveria! Porque é muito bom, quem participou quer vir de novo. Pode aprender mais coisas. Não ficar em casa sem fazer nada.

(Nelson Rego) – Sim. Porque é um projeto voltado para a cultura do nosso povo. É um projeto para cantar e (...).

(Milton Santos) – Sim. Porque ajuda a prevenir o crack. Orienta as mães também. Mas não fala só do crack não, é bem interessante.

Nas representações dos/as alunos(as) percebi que existem diversas justificativas para defenderem a continuidade dessa política. Desde avaliações do programa/projeto naquilo em que sua proposta oferece (“ajuda a prevenir o crack”; “voltado para a cultura do nosso povo”); sentimento de solidariedade (“quem participou que quer vir de novo”) e até questões de foro pessoal. Analiso, assim, que esses sujeitos ressignificam essa política a partir de diferentes demandas, que são constituídas por interesses coletivos e individuais.

Em seguida trago o que um/a professor(a), o membro da equipe pedagógica e o/a parceiro(a) artístico, pensam dessa continuidade, obtendo deles(as) as seguintes respostas:

Professor(a) Rubi: – Deveriam continuar e ser intensificados mais ainda, porque a gente sabe que falta muita coisa para chegar ao ideal que é necessário. Então tem que intensificar mais a questão da infraestrutura, dispor mais de verbas para auxiliar na construção de algo, na compra de materiais. Então com certeza deveria continuar, agora, como eu disse, continuar de uma forma correta, ou o mais próximo do correto possível, porque aí é onde nós vamos ter resultado.

MEP: – Sim. Porque a maioria dos alunos que participam, que estão inseridos nesses programas são os alunos realmente carentes da comunidade, alunos que precisam desse apoio da escola. Alunos que realmente em casa, nesse horário, no contraturno, eles ficam ociosos.

MEP: – Eu acho que sim. Se for bem trabalhado, acredito que sim. Eu acho, principalmente o Mais Cultura.

MEP: – Porque ele despertou, aqui, alunos que a gente via que eram tímidos; alunos que não se conhecia ainda o seu potencial com relação à poesia, à sua escrita. Então com esse projeto a

gente teve mais acesso a esse aluno; não que a professora de língua portuguesa não trabalhasse textos, mas com o projeto a gente viu que ele tinha que escrever, viu que aqueles textos iam ser selecionados para um livro, para confecção de um livro, percebeu-se um entusiasmo maior do aluno, ele foi motivado através desse projeto para trabalhar com relação à poesia.

Parceiro(a) Artístico: – Acredito que sim. Continuar! Eu diria, na verdade, para a gente ver o que foi que ficou. Eu, na verdade, acho interessante para não ficar o projeto no meio do caminho. Vamos supor que eu não fosse coordenar, viesse outra pessoa e dissesse vamos continuar esse projeto para ver se realmente o que está dentro dos objetivos dele vai ser atingido.

Entre professores(as), membro da equipe pedagógica e parceiro(a) artístico, as respostas indicam a defesa da continuidade dos programas, contudo, apontam sempre alguma ressalva. No caso do membro da equipe pedagógica ao enfatizar as carências, a ociosidade dos/as participantes no contraturno, referindo-se também ao PME, e o potencial artístico e produtivo dos/as alunos(as), ao se referir aos programas Mais Cultura nas Escolas e Nas Ondas da Leitura, deixa transparecer um sentimento de solidariedade e o sonho de um futuro melhor para os sujeitos/alunos(as) da comunidade.

Esse sonho e o sentimento de solidariedade podem vir de duas influências presentes nessa pessoa: a primeira é a sua religiosidade, na condição de católico(a) praticante. Em minhas observações presenciei diversas vezes a preocupação com a situação de pobreza de algumas famílias da comunidade, inclusive criando campanhas de arrecadação de alimentos para essas famílias. Outra pode vir do seu conhecimento da legislação educacional, como educador(a), e da infância e adolescência, uma vez que fez parte do quadro de agentes do Conselho Tutelar Municipal.

Conforme pode se ver, em seu Art. 2º, a LDB traz:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos *ideais de solidariedade humana*, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Grifos meus)

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 59 afirma que “os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”. (BRASIL, 2010, p. 32)

Quanto ao/à professor(a), apesar de procurar generalizar essa continuidade, em sua preocupação com a infraestrutura e mais recursos para materiais, percebe-se uma referência

mais próxima ao PME, cuja proposta sugere o uso de espaços da comunidade, enquanto que as atividades têm se concentrado nos poucos espaços da escola, trazendo alguns transtornos, em alguns casos, devido ao impedimento do uso desses espaços por parte dos/das professores(as) do turno, gerando, assim, um conflito velado, entre tantos outros existentes na escola. O/A professor(a) deixou claro que conhece razoavelmente bem a proposta do PME, pois, por várias vezes, fez referências a esse programa, comparando-o com a experiência que trazia de outra escola onde trabalhou.

O/A parceiro(a) artístico, cujo programa/projeto foi interrompido ressalta a necessidade da continuidade para se ver se os objetivos do programa/projeto, no caso o PMCE, seriam alcançados. Além disso, devido à sua condição de artista que trabalha com música, vivendo em uma comunidade rural, tem no PMCE uma oportunidade a mais de mostrar sua arte e expandir possibilidades de divulgação do seu trabalho.

Analiso que as ressalvas indicam também o conflito entre o idealizado na representação dessa política (Contexto de Produção de Texto) e a realidade da escola (Contexto de Prática). Essa realidade constitui-se um dos mecanismos que favorecem a recontextualização que ocorre neste contexto, contudo, em suas avaliações para a continuidade da política, os sujeitos ao expressarem seus sentimentos, expressam também sentidos que circulam sobre as políticas de educação, o que faz com que a recontextualização que se processa não tenha um fundamento e, portanto, a própria recontextualização que se apresenta em um determinado momento, faz-se provisória e contingente.

Ao mesmo tempo em que a política de programas/projetos é vista com ressalvas, mas aceita, ela também contribui por meio de seus eventos para que sejam atendidas as exigências de produtividade preconizadas pela política educacional normatizada na LRE. Assim, essa política, em meio à construção do currículo, é recontextualizada também pela necessidade dos sujeitos escolares responderem de forma performática a *accountability* imputada a estes e à escola.

Nessa perspectiva, performatividade e *accountability* andam juntas. Isto fica evidente em vários registros fotográficos, feitos pela escola, das atividades desses programas/projetos. Parte desses registros compõem os relatórios anuais que são enviados, juntamente com o Mapa Educacional, à Secretaria Municipal de Educação para compor as estatísticas educacionais do município. Além dessa identificação feita em documentos, o meu Diário de Campo registra esses elementos, os quais foram ratificados em algumas entrevistas.

No DC registrei, por exemplo, como um/a professor(a) se refere ao evento (figura 10) de lançamento do programa “Nas Ondas da Leitura”.

O/A professor(a) Quartzo fala do evento de abertura do programa/projeto “Nas Ondas da Leitura”, ao qual esteve presente no dia de hoje pela manhã na zona urbana. Usando uma expressão comum no município, diz que “é só onda”, (Expressão que remete à enrolação, enganação), fazendo um trocadilho com o nome do programa. Diz que não houve entrega de livros como haviam prometido; que a entrega foi apenas simbólica para se tirar foto para os jornais; que “levaram alunos e professores para nada”. (DC, 11.06.2014)

Figura 10 - Lançamento do Programa Nas Ondas da Leitura em 11.06.2014.



Fonte: blog da Prefeitura Municipal de Mossoró.

Outro/a professor(a) ao desenvolver algumas atividades, sobre as quais já havia dito ter sido influenciado(a) pela OBMEP, afirma:

Professor(a) Esmeralda: – Eu pedi para fazer um mural, mas só foi organizado no dia; foi feito no dia. Aí eu não gostei! Para mim as coisas têm que ser antecipadas, para sair melhor. Eu não quis nem tirar fotos, porque eu queria, assim, que tirassem fotos. Eu vou até procurar saber se a escola tem um blog, porque isso também chama muito a atenção deles [alunos(as)]; um blog da escola e que os projetos que acontecem na escola sejam colocados lá; as fotos, entendeu? **Que não fosse só para levar para secretaria**, está entendendo?

Já o/a monitor(a) do PME ao se referir ao material que utilizava em suas atividades do Acompanhamento Pedagógico revela:

Monitor(a) PME: – A gente levava esses livros que nós trabalhávamos, aqui, para Mossoró, para a sede de lá. Justamente para mostrar o nosso trabalho, o que a gente estava fazendo em sala de aula. E isso foi bem interessante. Eu lembro que no momento ainda não conhecia direito, eu só ouvia falar, lia aqui e acolá algum livro, eu tive de ir do manual até os livros; tirar fotos daquilo que eu estava trabalhando e levar para mostrar lá e apresentar aos demais colegas na capacitação. Isso foi bem interessante.

O registro do DC, em que destaquei acima o relato do/a professor(a) sobre o lançamento do Programa Nas Ondas da Leitura, mostra mais uma vez como a cultura da performatividade está entranhada na educação. No caso relatado, relaciono esse evento a uma espécie de *accountability* eleitoral, uma vez que o prefeito, presente no momento e responsável pela entrega simbólica, como se referiu o/a professor(a), havia sido eleito recentemente⁷³, servindo esse evento para prestar contas de promessas de campanha, na qual uma dessas promessas foi a valorização da educação, um significante carregado de muitos sentidos. Nessa perspectiva, o Programa Nas Ondas da Leitura foi apresentado aos sujeitos escolares de forma performática, continuando essa performatividade ao longo do seu curso na Escola Caminhos.

Na fala do/a professor(a) Esmeralda percebe-se que alguns instrumentos ganham destaque para o processo de socialização do que é feito: mural, fotos, blog. Em coerência com o possível uso desses instrumentos, são usadas expressões tais como “as coisas tem que ser antecipadas, para sair melhor” e “porque isso também chama muito atenção deles”. Essas expressões demonstram uma preocupação em responder à responsabilização imputada aos/às professoras, seja de forma evidente ou velada.

O/A monitor(a) do PME, que foi entrevistado(a), por sua vez, também expressa elementos de performatividade e de prestação de contas que vão envolvendo os sujeitos em suas ações na escola e em outros lugares: “(...) para mostrar o nosso trabalho, o que a gente estava fazendo aqui em sala de aula”; “tirar fotos daquilo que eu estava trabalhando e levar para mostrar lá e apresentar aos demais colegas na capacitação”.

Esses exemplos de performatividade mostram que essa cultura faz com que, a despeito de suas vontades, professores, professoras e outros sujeitos escolares operem, em meio às suas ações cotidianas, com diferentes formas de recontextualização da política de programas/projetos, tornando a performatividade mais um viés que perpassa a construção do currículo.

Considerando as opções que fiz e o que levantei neste capítulo, especialmente nesta última seção, percebi que essa construção se dá pela articulação de diferentes aspectos que envolvem a legislação educacional do município, incluindo as políticas de premiação e responsabilização (*accountability*); a atuação da performatividade enquanto cultura presente nas relações entre os sujeitos e entre sujeitos e instituições e a cultura local, permeada de valores, crenças e tabus. Percebi também uma convergência desses elementos no espaço-

⁷³ A referida eleição se deu de forma complementar após a cassação da prefeita eleita, tendo o prefeito assumido, primeiramente, como interino e em seguida pelo voto direto.

tempo da escola, que vai ao encontro das políticas de educação em pauta no país e a política de programas/projetos que considere, nesta análise, como uma política de currículo. Tal política ao ser arquitetada por atores tais como Governo Federal, Institutos/agências de áreas de conhecimento específicos, Instituições de natureza privada e Organismos Internacionais, busca sua legitimidade na circularidade dos discursos que tentam homogeneizar, contribuindo para a fixação de sentidos, mesmo que essa fixação seja provisória e contingente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como relatei no início, a minha história de vida (familiar e acadêmica) teve grande influência para a definição do *lôcus* desta pesquisa, uma escola de comunidade rural onde uma política de programas/projetos se constitui de forma potente como política de currículo, uma vez que ao longo da pesquisa constatei que essa política permeia as ações curriculares, sendo recontextualizada pelos sujeitos escolares, que vão hibridizando a política, implícita ou explicitamente, e, nesse processo, fazendo currículo.

Constatou-se que na Comunidade Caminhos há um forte contato rural-urbano. Esse contato se revela por sua paisagem e pelo fato de os moradores buscarem na cidade os serviços que não encontram ali satisfatoriamente. Outros aspectos do cotidiano revelam a permanência de elementos conservadores convivendo com a incorporação de novos elementos, por exemplo, a medicina caseira com uso de plantas e credices, convivendo com o posto de saúde local. Tudo isso em meio ao uso de recursos de comunicação contemporâneos, os quais possibilitam aos sujeitos comunitários se integrarem em grupos, em redes e em comunidades virtuais as mais diversas. Esse hibridismo cultural que é gestado na relação da tradição local com o novo, de nível global, contribuiu/contribui para a recontextualização da política de currículo programas/projetos, objeto deste estudo, uma vez que o discurso dessa tradição, presente no espaço-tempo da escola, disputa hegemonia com o discurso dos novos tempos, gerando ambivalências na construção do currículo. Nessa perspectiva, foi importantíssimo para esta tese o conhecimento do lugar e da própria escola, o que foi feito descritivamente no primeiro capítulo, considerando que esse conhecimento se deu de forma contingente e provisória.

Outro aspecto importante foi conhecer o material que sistematiza as propostas dos programas/projetos que encontrei na escola, o que me possibilitou analisar a política no Contexto de Produção de Texto. Em tais propostas e em outros textos que representam a política, constatei tentativas de fixação de um discurso que se apresenta como alternativo às práticas curriculares existentes nas escolas, pois carrega sentidos que buscam hegemonizar um discurso de precariedade de um currículo construído no fazer pedagógico dos sujeitos escolares, o qual seria superado por essas propostas, consideradas mais apropriadas para as demandas do atual momento.

Tendo isso constatado, analisei que um conjunto de instituições nacionais e internacionais influenciam a política em pauta, haja vista os programas/projetos encontrados

na Escola Caminhos, comportarem elementos com indícios de políticas tomadas de empréstimo e/ou fomentadas por organismos multilaterais. Essas políticas são recontextualizadas nos Estados-nacionais como o Brasil, por exemplo, que elabora políticas que são, mais uma vez, recontextualizadas no Contexto da Prática, posto que este não é um receptáculo de influências, mas um contexto ativo no ciclo contínuo de políticas, como mostra Mainardes (2007, p. 96):

Ao lado Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Unesco e Fundo Monetário Internacional podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. No entanto, essas influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas nos contextos nacionais e locais.

O Contexto da Prática, entretanto, não atua somente como um contexto recontextualizador, é também recontextualizado, uma vez que, a partir de dados que são levantados nesse contexto, a realidade local é interpretada pelos movimentos sociais, órgãos de governo e outros sujeitos que fazem parte do Contexto de Influência. No Contexto de Produção de Texto, o qual busca dar legitimidade e representar bem a política, os dados são trabalhados e teorizados sobre a realidade, a fim de que as propostas sejam sistematizadas de forma a serem compreendidas por aqueles(as) para quem os programas/projetos foram pensados, a fim de controlar as leituras (LOPES, 2015).

Os dados levantados de diversas formas (relatórios, avaliações externas, pesquisas quantitativas e qualitativas) servem de justificativa para quem propõe a política. É dessa forma que as Políticas Mais podem ser compreendidas. No âmbito do Governo Federal, os Programas Mais Educação e Mais Cultura nas Escolas são parte dessas políticas, ambos são justificados pela carência de educação, no sentido de ensino de tempo integral, e pela carência de cultura, no sentido de conhecimentos das artes, do patrimônio histórico etc.

Por outro lado, organizações não-governamentais e institutos que congregam comunidades disciplinares também disputam sentidos no currículo. Para isso, buscam convênio com o Estado como estratégia para facilitar a viabilização de suas propostas, construindo o discurso de uma importância superior das suas áreas disciplinares em relação a outras. Os programas/projetos Olimpíadas de Língua Portuguesa e Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, são exemplos mais conhecidos no país.

Como a educação é cada vez mais uma mercadoria, vendida e comprada no espaço público, as experiências de empresas com a venda dos conhecidos sistemas de apostilas para colégios particulares, ampliou-se para propostas de programas/projetos de educação/ensino,

encontrando em estados e prefeituras um filão para os seus produtos. Essas empresas encontram respaldo no discurso de que a educação pública vai mal, o qual, como foi visto, é fundamentado nas estatísticas das avaliações oficiais, ou não. No campo de pesquisa encontrei como exemplo os programas Nas Ondas da Leitura e Deixa Eu Falar Sobre ... Crack. Estes dois programas propõem, respectivamente, ampliar e qualificar o ensino da leitura-escrita e o combate ao crack, por meio de atividades educativas que envolvem, além dos sujeitos escolares, as famílias dos/as alunos(as).

Observou-se, portanto, que o significante **mais**, inscrito nos programas/projetos Mais Educação e Mais Cultura nas Escolas, está presente de forma latente nos demais programas/projetos, sejam estes propostos por instituições parceiras do Governo Federal (IMPA e CENPEC/Itaú Social) ou empresas privadas (Editoras IMEPH e Aymar), haja vista seus programas/projetos ensejarem descobertas de talentos (mais competi); complementaridade de aprendizagens (mais matemática; mais leitura e mais escrita) e preocupa social e de saúde (mais prevenção às drogas).

Foi constatado que, de um modo geral, a política programas/projetos interage com a política educacional do município, a qual se utiliza e contribui com a cultura da performatividade, central nessa política e respaldada em leis próprias do município, avaliações externas e instrumentos de regulação e monitoramento, que pressionam as escolas por resultados e geram constrangimentos junto aos sujeitos que lutam por serem vistos, atingindo, assim, também suas subjetividades (BALL, 2005). Essa performatividade também é buscada pelas formas de responsabilização negociadas pela Secretaria Municipal de Educação por meio de uma política de *accountability*, estabelecida por metas a serem atingidas, cuja compensação se d por um 14 salário, pelo desempenho individual de cada professor(a) e um prmio em espécie para a escola, além da simbologia do selo de qualidade.

É o que distingue Ball quando destaca:

Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. (BALL, 2004, p. 1116)

Em nível local, a luta pela simbologia da qualidade tornam os órgãos municipais de educação, juntamente com as instâncias da escola – coordenação pedagógica, direção e o quadro de funcionários(as) e professores(as) – um Contexto de Influência, enquanto os documentos da escola, material de divulgação de eventos educacionais, além dos discursos

que defendem a política de educação municipal, configuram um Contexto de Produção de Texto e, ambos, presentes no Contexto da Prática, atuam e sofrem a atuação deste. Desse modo, concordando com Ball (2009), esses contextos se aninham uns aos outros, formando o que chamei de entrecontexto. É nesse cenário que a política programa/projetos é traduzida, recontextualizada, promulgada, na Escola Caminhos.

Os programas/projetos ao apresentarem sugestões de atividades de forma objetiva, de discussão de textos, de produção textual e de reprodução de vídeos para debates, entre outras, criam perspectivas de melhorar os índices municipal nas avaliações externas e *rankings*; de aprovação e permanência dos/as alunos(as) na escola; de descoberta de talentos, seja na matemática, na escrita ou no campo da arte musical, além de combater a ociosidade e a possibilidade de desvios para o caminho das drogas. Porém, tais propostas pensadas fora da escola, com exclusão dos sujeitos escolares, reabilitam práticas antigas em que técnicos e teóricos pensam e planejam soluções para a escola executar, dando ao currículo um sentido advindo da racionalidade técnica, como um produto a ser consumido na escola.

Ainda, assim, negociam sentidos com a tradição disciplinar que se mostra potente na construção do currículo que vai sendo tecido. A política de programas/projetos, na escola que foi campo de pesquisa, legitimou-se pela articulação de vários sentidos que circulam nos vários contextos e, especialmente, no Contexto da Prática, possibilitando às propostas que a compõem serem significadas entre os sujeitos escolares como riquíssimas e necessárias. Nessa perspectiva, a cultura se constituiu como central para a circularidade de sentidos de qualidade, emancipação, complementaridade, oportunidade, bem como para o processo de recontextualização dessa política, o qual se deu/se dá por hibridismo (LOPES, 2008). Por isso, apesar de ser crivada com observações críticas por professores(as), membro da equipe pedagógica e alunos(as), na Escola Caminhos se requer a continuidade dessa política.

Ao recontextualizar a política de programas/projetos a escola vai construindo uma racionalidade própria, a qual tem como pressupostos sua sobrevivência e dos seus sujeitos na cultura da performatividade, haja vista lhes serem exigidas ações que vão sendo respondidas com mecanismos da realidade escolar, influenciada pela premiação salarial e reconhecimento da performance institucional, o que se dá através das metas exigidas na política de avaliação da Secretaria de Educação, as quais também se tornam metas próprias de renda individual e de reconhecimento no âmbito da rede municipal. Isto significa que apesar das respostas da instituição e de seus atores/atrizes não serem, necessariamente, como preveem as propostas dos programas/projetos, estas contribuem para mudanças de comportamentos, de ações e mexem com as subjetividades sujeitos no processo de construção do currículo.

Para finalizar provisoriamente, comungo com Lopes (2015, p. 457) ao afirmar que “sempre diferentes discursos – mercado, emancipação, cidadania, mundo em mudança, qualidade de ensino, adequação à globalização, saberes universais, conteúdos básicos, justiça social, igualdade, diferença – estarão disputando a significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas”. É isso que ocorre na construção do currículo na Escola Caminhos, cujos caminhos continuarão abertos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa *et al.* Uma Modalidade Peculiar de Privatização da Educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

ANDRÉ, Marli E. D. A. MENGA, Lüdke. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. EPU, São Paulo, 1986.

ANDRÉ, Marli, E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 35-45.

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio F. B (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Papirus: Campinas, 2006. (col. Magistério; formação e trabalho pedagógico).

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 2012.

BALL, Stephen. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 41. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>.

_____. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

_____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**. v. 35, n. 2, maio/ago. 2010. p. 37-55. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>.

_____. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 15, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

_____. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Beckingham: Open University Press, 1994.

BANCO MUNDIAL. Corporação Financeira Internacional. **Estratégia de Parceria de País para a República Federativa do Brasil**. CFI/Unidade de Gerenciamento do País para o Brasil. 2011. (relatório). Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/BRCPSPortugues.pdf?resourceurlname=BRCPSPortugues.pdf>.

BARREIRO, Débora; FRANGELLA, Rita C. P. “Chegando à escola: agora sou eu e eles” – o sentido de docência nas políticas curriculares em questão. In: **Cadernos de Educação**. Ed. Ufpel: Pelotas. jan.-abr. 2011, ano 20, nº 38. p. 289-313.

BARRETO, E. S. S. Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: _____ (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores associados, 2000. p. 5-42. (Col. Formação de professores).

BARTOLY, F. Debates e perspectivas do lugar na geografia. **GEOgraphia**. v. 13, n. 26, p. 66-91, 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/454>.

BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do Conhecimento: estudos sobre recontextualização (trad. Maria L. Soares e Vera L. V. Macedo). **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, nov. 2003. p. 75-110. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>.

_____. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle**. (trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luiz Fernando Gonçalves Pereira). Petrópolis: Vozes, 1996.

BHABA, Homi. **O Local da Cultura**. 2. ed. (trad. Myriam Ávila; Eliana Reis; Gláucia Gonçalves). Editora UFMG: Belo Horizonte, 2013.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. In: **Cadernos de Pesquisa**, set/dez. 2012, vol.42, n.147, p. 808-825.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

_____. **Metas do Plano Nacional de Cultura**. Brasília: Ministério da Cultura, 2011. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS_PNC_final.pdf/.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata**. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. (Série legislação, n. 83)

_____. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília:

MEC/SECAD, 2009a. (Série Mais Educação)

_____. **Gestão Intersetorial no Território**. Brasília: MEC/SECAD, 2009b. (Série Mais Educação)

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília; 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual**. Brasília, 1997a. 164 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997b. 144 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Ministério da Cultura. **Programa Mais Cultura nas Escolas: manual de desenvolvimento das atividades**. Brasília: MEC/MINC, s/d.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: www3.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1-5670

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matérias. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis v. 10, n. 01.: p. 155-167, 2002. Entrevista concedida a Baukje Prins e Irene Costera Meijer. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100009&script=sci_arttext.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.151-172.

CADERNOS PEDAGÓGICOS. **Territórios Educativos para Educação Integral**. PDE/Programa Mais Educação. Brasília: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, s/d. (Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação, V. 12 – Série Mais Educação).

CALDART, Roseli. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.(orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 147-158.

CHAVES, Ieda Maria. **Mossoró é vencedora do prêmio inovação em gestão escolar. A Estratégia para Vencer. Pisa:1988**. Secom/Prefeitura Municipal de Mossoró. Mossoró, 21 de nov. de 2014. Entrevista concedida a Erisberto Rêgo.

COCCO, Eliane M. OBMEP e avaliação em larga escala no município de Westphalen: discussões e encaminhamentos. **X Anped Sul**. Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1711-0.pdf.

COLIGAÇÃO Lula Presidente. **Programa de Governo**. Comitê Lula Presidente: São Paulo, 2002. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/uploads/programagoverno.pdf>.

DALE, Roger. A Promoção do Mercado Educacional e Polarização da Educação. **Educação, Sociedade e Cultura** [on line]. Porto - Portugal. n.º 2, 1994. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciic/revistaesc/pagina2.htm>. p. 109-139.

DIAS, Rosane; ABREU, Rozana; LOPES, Alice C.. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos (orgs.). **Teóricos e o campo do currículo**. UNICAMP: Campinas, 2012. (E-book GT Currículo). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=52156>.

DIAS, Rosane E. A Recontextualização do Conceito de Competências no Currículo da Formação de Professores no Brasil. **Revista Teias**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UERJ. Ano 5, n.º 9-10, jan/dez 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/137/134>. p.1-12.

DOLZ, Joaquim. A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. In: SALTO PARA O FUTURO. **Edição Especial: Olimpíada de Língua Portuguesa**. Ano XXI. Boletim 11, setembro 2011 (Edição Especial).

DRUCK, Suely. Introdução. In: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE. **Avaliação do impacto da Olimpíada Brasileira de Matemática nas escolas públicas – OBMEP 2010**. Brasília: CGEE, 2011. (Série Documentos Técnicos, n. 11).

ESTEVAM, Carlos. **A Questão da Cultura Popular**. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro. 1963.

FNDE. **RESOLUÇÃO 4/2014**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE. Brasília: FNDE Legis, 2015 Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/5350-resolucao-cd-fnde-n-4-de-31-de-marco-de-2014>.

FILGUEIRA, Maria de Fátima. **O currículo em turmas multisseriadas: o caso do núcleo de educação rural dr. José Gonçalves em Mossoró-RN**. 2008. Monografia (especialização em educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GARCIA CANCLINI, Néstor. La Globalización: ¿productoras de culturas híbridas? **Actas del III Congreso de la Asociación Internacional de Estudios en Música Popular, Rama Latinoamericana**. Bogotá: IASPM-LA, 2000. Disponível em: <http://www.hist.puc.cl/iaspm/pdf/Garciacanclini.pdf>.

_____. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Gilberto. **Discurso do ministro Gilberto Gil no lançamento do Programa Mais Cultura**. Brasília-DF, 04 out. 2007. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/discursos/-/asset_publisher/DmSRak0YtQfY/content/discurso-do-ministro-gilberto-gil-na-cerimonia-de-lancamento-do-programa-mais-cultura-.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (Org); Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. (trad. Tomaz Tadeu). 11 ed. DP&A: Rio de Janeiro, 2011.

HEFEZ, Abramo. **Iniciação à Aritmética**. 11 reimpressão. Rio de Janeiro: IMPA, 2015. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/docs/apostila1.pdf>.

IMEPH. Celso Antunes na Semana Pedagógica de Mossoró/RN. Disponível em: <http://imeph.com.br/noticia/celso-antunes-na-semana-pedagogica-de-mossoro/>.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

JEFFREY, B. & WOODS, P. **Testing Teachers: The Effect of School Inspections on Primary Teachers**. London: Falmer Press, 1998.

KAERCHER, Nestor André. PCN'S: futebolistas e padres se encontram num Brasil que não conhecemos. In: **Terra Livre**, n. 13, agosto, 1997. pp. 30-41.

LACLAU, Ernesto. Poder e Representação. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, n. 7, dez., 1996. p. 7-28. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/93>.

LDB. **Lei 9394/93**. 8 ed. Brasília: Câmara do Deputados, 2013.

LEITE, S.C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Questões de Nossa Época, n. 70).

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735/11881>.

_____. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. **Revista Educação**. v. 2 n.19. p.99-104. maio/ago. 2014.

_____. Democracia nas Políticas de Currículo. **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.147. p.700-715. set./dez. 2012.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. 184 p.

_____. Por que somos tão disciplinares? **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.9, n. esp., p. 201-212, out. 2008. Disponível em:

<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/1580/1430>.

_____. Discursos nas Políticas de Currículo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>

_____. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, Jul/Dez, 2005. p. 50-64. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.htm> .

_____. Discursos Curriculares na Disciplina Escolar Química. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, 2005a p. 263-278. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/08.pdf>.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, mai./ jun/ jul/ ago, 2004. p. 109- 118. Disponível em:
 <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**. v. 23, n. 80. Campinas: CEDES, set. 2002. p. 386-400. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

LOPES, A. C; BORGES, Verônica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**. v.45 n.157 p. 486-507 jul./set. 2015.

LOPES, Alice. C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.
 _____. _____. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In:

BALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson (Orgs.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 249-283

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 03. São Paulo, out./dez. 2014. p. 1530-1555. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 11, nº 32. maio/ago. 2006. p. 285-372 Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>.

MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 97-104, jul./dez. 2007. Disponível em:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/311/319>.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. In: **Revista e-curriculum**, v.7 n.1 abril/2011. p. 1-20. Disponível em:
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

_____. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.

2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. e STREMEL, Silvana. Teoria de Basil Bernstein e Algumas de suas Contribuições para as Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Curriculares. in: **Revista Teias** v. 11 • n. 22 • p. 31-54. maio/agosto 2010.

MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga-PT. v. 20, n.1, p. 163-189, janeiro de 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?>

MARINHO, Marli M. D. S. **A Educação Rural em Apodi**. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mossoró, 2004, 47f.

MARINHO, Zacarias. **O Trabalhador e os Programas de Emergência como Política de Combate às Secas: o caso de Severiano Melo**. Monografia de Especialização. Universidade Regional do Rio Grande do Norte – UERN. Mossoró, 1993. 83f.

MATHEUS, Danielle S; LOPES, A. C. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

_____. _____. O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ. **Pro-Posições**. Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 173-188, maio/ago. 2011

MAUÉS, Olgaíses C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março/2003. p.89-117.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**. v.8, n.15, jul/dez. de 2014. p. 369-381. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/447/578>.

MOREIRA, Antonio F. B. e SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8 ed. Cortez: São Paulo, 2005.

MOREIRA, Antonio F. B (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Papirus: Campinas, 1999. (col. Magistério; formação e trabalho pedagógico).

MOREIRA, José Ricardo. **Deixa eu falar sobre ... crack: uma conversa franca e direta sobre essa droga**. Curitiba: Ayamará Educação, 2012a.

_____. **Deixa eu falar sobre ... crack: uma conversa franca e direta sobre essa droga**. Curitiba: Ayamará Educação, 2012b. (Caderno do Educador).

_____. **Deixa eu falar sobre ... crack: uma conversa franca e direta sobre essa droga**. Curitiba: Ayamará Educação, 2012c. (Caderno da Família).

MOSSORÓ. Decreto n. 4066, de 19 de novembro de 2012. Institui Prêmio, na forma de 14º

salário, aos profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Jornal Oficial de Mossoró (JOM)**. N. 174, Ano V. 04 de jan. 2012.

_____. Prefeitura Municipal de Mossoró/Gerência da Comunicação Social. **Jornal Oficial de Mossoró (JOM)**. N. 75-A, Ano IV. 04 de jan. 2011.

_____. Prefeitura Municipal de Mossoró/Gerência Executiva da Educação e do Desporto. **Plano Municipal de Educação: a cidade como espaço público educador**. Mossoró: GEED, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. In: **Educação e Realidade**. v. 31, n. 2. jul./dez. 2006. p. 155-170.

NUNES, Amanda. **Monitores da rede municipal participam de capacitação**. Secom/Prefeitura Municipal de Mossoró. Mossoró, 06 de ago. de 2014. Disponível em: <http://www.prefeiturademossoro.com.br/blog/educacao/868#>

PORTAL OLP. **Informações**. 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/cursos-on-line/informacoes>

OTTONI, Paulo. **John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem Humana** (tese de doutorado). Unicamp: Campinas, 1990. 177f.

_____. John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem. **Delta**, v. 18, n. 1. São Paulo, 2002. p. 117-143. (Seção Retrospectiva). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Educação em Tempo Integral e Programa Mais Educação: aproximações e distanciamentos das regiões brasileiras em relação à meta prevista no projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE). **Revista Contrapontos**. V. 14, n. 3. set-dez, 2014. p. 618-633. Disponível em: www.univali.br/periodicos.

PEREIRA, Talita V. Inovação e Gerencialismo nas Propostas de Formação Docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo: PUC/SP, n.11 v.02 ago.2013. p. 479-494. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

_____. **Tradição e inovação: sentidos de currículo que se hibridizam nos discursos sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental** 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PINHAL, João. O Território e as Grandes Questões da Educação. In: SOUSA, Ana T. S.; ARAUJO, Hilda M. L; GUEDES, Neide C (orgs). **Investigação em Educação: diversidade, saberes e práticas** (v. II). Teresina: Imprece/Afirse, 2015. 298-306.

REVISTA do Minc. Íntegra das propostas aprovadas. **Revista do Minc**. 3 ed. Dez. 2013.

REY, B. Por trás dos números. **Revista Educação**, ed. 171, ago. 2011. p. 1-8. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/por-tras-dos-numeros/>

ROLLEMBERG, Márcia. Editorial. **Revista do Minc**. 5 ed. Dez. 2014. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/publicacoes/-/asset_publisher/xadX3oKvTsLq/content/revista-do-mi-1/10883.

RUA, João. A Ressignificação do Rural e as Relações Cidade-Campo: uma contribuição geográfica. **Revista da Anpege**. n. 2, p. 45-65, 2005. Disponível em: www.anpege.org.br/downloads/revista2/resignificacao.pdf.

RUIZ, E. M. S. D. Formação (des)continuada e representação de professor em materiais didáticos da Olimpíada de Língua Portuguesa. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 36, p. 549-573, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=332>.

SALTO PARA O FUTURO. **Edição Especial: Olimpíada de Língua Portuguesa**. Ano XXI. Boletim 11, setembro 2011 (Edição Especial).

SANTIAGO, Silviano. **Uma Literatura nos Trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. 2ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Carla. **Integração da cultura à educação será um salto para governo Dilma**. Portal Vermelho. 25 jan. 2013. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/204420-11>.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SAVIANI, Dermeval. A Escola pública brasileira no longo do século XX (1890-2001). **III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Sessão de Comunicação Coordenada: “O século XX brasileira: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 2004. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>.

SHIROMA, Eneida O; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.

SUPLICY, Marta. **Discurso da ministra Marta Suplicy, no Senado Federal, na sessão de promulgação do Sistema Nacional de Cultura. 2012, s/p**. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/discursos/-assetpublisher/DmSRak0YtQfY/content/discurso-da-ministra-marta-suplicy-no-senado-federal-na-sessao-de-promulgacao-do-sistema-nacional-de-cultura->.

TURA, Maria L. R; PEREIRA, Talita Vidal. A construção do currículo escolar: reflexões sobre a diferença cultural. In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 22, n. 94. set. 2014. p. 1-13.

TURA, Maria L. R. et al. Olhares etnográficos: investigando a produção de currículos na escola. In: FERRAÇO, C. E. GABRIEL, C. T. AMORIM, A. C. (orgs.). **Políticas de Currículo e Escola**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012. (E-book GT Currículo). p 103-118.

TURA, Maria L. R. As Novas Propostas Curriculares e a Prática Pedagógica. In: **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.147 p.790-805 dez. 2012. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/scielo>>

_____. A Observação do Cotidiano Escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita A. T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2 ed. Lamparina: Rio de Janeiro, 2011. p. 183-206.

_____; SILVA, Sofia Marques da. Etnografia da prática pedagógica em contextos de multiculturalidade: o caso de uma Escola do Rio de Janeiro e de uma Escola do Porto. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; LEITE, Carlinda (Org.). **Questões de currículo e trabalho docente**. Rio de Janeiro: Quartet/ FAPERJ, 2010, p. 71-105.

_____. LEITE, Carlinda (Org.). **Questões de currículo e trabalho docente**. Rio de Janeiro: Quartet/ FAPERJ, 2010, p. 71-105.

_____. A Recontextualização por Hibridismo na Prática Pedagógica da Disciplina de Ciências. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.133-148, jul/dez 2009. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/tura.pdf.

_____. Políticas de currículo no cotidiano escolar. In: LOPES, Alice. C. *et. al*, (orgs.). **Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii/Faperj, 2008, p.139-165.

_____. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículos: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 150-173.

_____. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículos: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 150-173.

_____. **O olhar que não quer ver: histórias da escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

UNESCO. **Recomendação para a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular**. (trad. Departamento de Patrimônio Imaterial / Instituto dos Museus e da Conservação). UNESCO: Paris, 1989. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=12372&sigla=Legislacao&retorno=paginaLegislacao>.

UNICEF. Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. UNICEF: Brasília, 2012.

UNICEF-BRASIL. UNICEF, **parceiros e convidados discutem a relação entre escola e comunidade na educação integral de crianças e adolescentes**. UNICEF-BRASIL. Rio de Janeiro, 12 ago. 2007. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/media_9992.htm.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/2002. p. 163-186. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO; Antonio; ESCOLANO, Agustin(orgs). **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. (trad. Antonio Veiga-Neto). Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 59-139.

YODA, Carlos Gustavo. **Movimentos sociais e arte engajada**. Portal Vermelho. 10 abril 2006. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/868-11>.

ZABALZA, Miguel A. Os Dez Aspectos-Chave de Uma Educação Infantil de Qualidade. _____ . **Qualidade em Educação Infantil**. (trad. Beatriz Affonso Neves). Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - Termo de autorização para pesquisa

	<p>PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLA MUNICIPAL _____ Zona rural/Mossoró-RN</p>
---	---

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA


Eu, _____, diretora da Escola Municipal _____, autorizo ao professor **ZACARIAS MARINHO** a realizar a pesquisa, sob o título provisório O lugar e a recontextualização do currículo: um estudo em uma escola de comunidade rural no Município de Mossoró-RN, a qual se dará por um período de 02 (dois) anos, a contar da data desta autorização.

Conforme explanação do pesquisador à direção, aos funcionários e aos professores, a referida pesquisa não incorrerá em mudanças na rotina da escola. Ficou esclarecido que serão utilizados para a realização da sua pesquisa os seguintes recursos: observação participante; registros em diário de campo; análise de documentos; registros fotográficos e entrevistas.

É também de conhecimento nosso que os documentos requeridos pelo pesquisador serão disponibilizados somente sob autorização da direção escolar; que os registros fotográficos não serão utilizados de forma que exponha a escola ou seus membros e que as entrevistas serão autorizadas individualmente por quem for contatado para tal fim e, no caso dos alunos que são menores de 18 anos, pelos pais ou responsáveis por estes.

Mossoró-RN, 24 de janeiro de 2014

APÊNDICE B - Questionário de pesquisa

	<p>Universidade do Estado do Rio de Janeiro Centro de Educação e Humanidades – Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED</p>
---	---

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Caro colega, esse questionário faz parte da coleta de dados da minha pesquisa de doutorado. Com ele pretendo obter, de forma sistematizada, um melhor conhecimento do quadro docente da escola campo de pesquisa. Caso tenha algum motivo ou não deseje responder, total ou parcialmente as questões colocadas, é seu direito inalienável sem necessidade de justificativa, bem como o de acrescentar e fazer observações, caso ache necessário.

1. IDENTIFICAÇÃO:

1.1 Nome da Escola: **(não necessário)**

1.3 Disciplina ou disciplinas que leciona por turma

1.4 Turno que trabalha: _____

1.5 Tempo de trabalho na profissão e na escola: _____

1.6 Trabalha em outras escolas: () **sim** () **não**

Obs.: em caso de sim:

Qual(is): () Estadual; () Municipal; () Privada; () outra.

Qual(is) horário(s): _____

1.7 Tem outra ocupação diferente da docência: () **sim** () **não**

Obs.: em caso de sim, qual é essa outra ocupação: _____

Qual(ais) horário(s) desenvolve essa outra ocupação: _____

1.8 Tem uma religião: () **sim** Qual? _____; () **não**

2 Curso que possibilitou o seu ingresso inicial na profissão de educador/a e o ano de conclusão:

Magistério nível médio. () Ano: _____

Curso superior. () Qual: _____ Ano: _____

3 Tem pós-graduação: () **sim** Qual? _____; () **não**

4 Cursos que participou e considerou mais importante neste ano – no máximo dois:

Curso 1: _____

Área disciplinar: _____

Foco do curso: _____

Curso 2: _____

Área disciplinar: _____

Foco do curso: _____

5 Dos programas e projetos existentes na escola em quais você participou/participa

() Mais Educação; () Mais cultura; () Escola de pais; () Deixa eu falar sobre o crack;

() Nas ondas da leitura; () Olimpíadas de Matemática; () Olimpíadas de L. Portuguesa;

() Um olhar uma escuta; () outros _____

Acréscimos e Observações: _____

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado(a) senhor(a) responsável pelo/a aluno(a) _____.

Quero informar que ele/a está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **A RECONTEXTUALIZAÇÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS NUMA ESCOLA DE COMUNIDADE RURAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN**, a qual desenvolvo na escola onde ele/ela estuda. O convite tem como motivo ele/ela ter sido indicado(a) pelos/as professores(as) como um/a dos/as melhores alunos(as) de sua turma em 2014. Nesta pesquisa estou buscando compreender como esses projetos e programas são trabalhados na escola.

A participação do/a aluno(a) se dará de forma voluntária, por meio de uma entrevista com o pesquisador e ocorrerá em uma sala da própria escola, autorizada pelo (a) diretor(a) ou outra autoridade no caso de sua ausência. Esclareço, igualmente, que a entrevista poderá ser gravada se houver a sua permissão e a do/a aluno(a) e que este/a poderá se ausentar da sala de aula para a referida entrevista, por um tempo de aproximadamente 30 minutos, não havendo outros prejuízos para ele/a além desse tempo de aula. Tal ausência só se dará com o aceite do/a aluno(a), a permissão do/a professor(a) da turma e da autoridade responsável pela parte pedagógica da escola.

O/A aluno(a) é livre para aceitar ou deixar de participar da entrevista a qualquer momento sem nenhum problema e sem necessidade de explicação de não querer continuar sendo entrevistado(a).

Caso necessite de mais esclarecimentos sobre a pesquisa e o pesquisador, o/a senhor(a), responsável pelo/a aluno(a), poderá entrar em contato comigo, professor **Zacarias Marinho**, pelo celular 084-98868-4026, bem como entrar em contato com as autoridades da escola.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o/a senhor/a, responsável legal pelo/a aluno(a).

Eu, _____, fui esclarecido(a) sobre a pesquisa de maneira clara e detalhada e me foi dada a oportunidade de tirar outras dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o/a aluno(a) sob minha responsabilidade poderá modificar a decisão de sua participação se assim o desejar. Assim, confirmo o consentimento pedido de participação voluntária de _____ como entrevistado(a) do estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Mossoró-RN, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do/a responsável pelo/a aluno(a)

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Centro de Educação e Humanidades – Faculdade de Educação
 Programa de Pós-graduação em Educação - PROPED

Você está sendo convidado/a como voluntário participante da pesquisa que estou desenvolvendo na sua escola, intitulada provisoriamente de **A RECONTEXTUALIZAÇÃO DE PROGRAMAS/PROJETOS NUMA ESCOLA DE COMUNIDADE RURAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN**. Este convite se dá porque você foi indicado/a pelos/as professores/as de sua turma no ano de 2014. Você tem a garantia de que suas informações serão de uso exclusivo da pesquisa e o seu nome será preservado/a de qualquer conhecimento por parte de terceiros, inclusive da própria escola.

Contudo, a sua participação é voluntária, portanto, você não está obrigado/a participar, sendo assim, está livre para aceitar ou deixar de participar da entrevista a qualquer momento sem nenhum problema e sem necessidade de explicação de não querer continuar sendo entrevistado/a. Além disso, será necessária a autorização de pelo menos um/a responsável, devidamente reconhecido/a pela sua escola.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra fornecida a você.

Eu, _____, fui esclarecido/a sobre a pesquisa de maneira clara e detalhada e me foi dada a oportunidade de tirar outras dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu/minha responsável poderá modificar a decisão dessa participação se assim o desejar. Assim, com o consentimento de meu/minha responsável reconhecido/a pela escola, confirmo minha participação voluntária como entrevistado/a do estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Mossoró-RN, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) aluno/a

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Centro de Educação e Humanidades – Faculdade de Educação
 Programa de Pós-graduação em Educação - PROPED

Caro colega, venho mais uma vez pedir sua colaboração para a pesquisa que desenvolvo em sua escola, intitulada provisoriamente de **A RECONTEXTUALIZAÇÃO DE PROGRAMAS/PROJETOS NUMA ESCOLA DE COMUNIDADE RURAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN**, a qual desenvolvo na sua escola desde o ano de 2014 utilizando-me da metodologia da observação participante além de outros recursos. De modo geral a finalidade da pesquisa é a de conhecer como se dá inserção e a influência de programas/projetos no currículo escolar e a recontextualização desses programas/projetos nessa escola.

Esclareço, outrossim, que sua colaboração nesse momento se dará através de uma entrevista, a qual será gravada com a sua permissão. Comprometo-me que sua identidade será preservada e que suas informações serão usadas somente para fins acadêmicos de produção da tese e produções dela decorrentes, resultantes da pesquisa.

Eu, _____, fui esclarecido/a sobre a pesquisa de maneira clara e detalhada e me foi dada a oportunidade de tirar outras dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Assim, dou meu consentimento e confirmo minha participação voluntária como entrevistado/a do estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Mossoró-RN, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do(a) entrevistado/a

Assinatura do pesquisador

ANEXO A - Reunião de planejamento e extrarregência na Sala dos Professores

Fonte: acervo da escola

ANEXO B – Editora IMEPH

Fonte: imagem retirada do site <http://imeph.com.br/>.

ANEXO C – OBMEP 2016



Fonte: imagem retirada do *site* <http://www.obmep.org.br/>.

ANEXO D - Sumário

SUMÁRIO

1. Mensagem da Prefeita.....	09
2. Apresentação.....	13
3. Justificativa	16
3.1. A Educação Municipal.....	16
3.2. Atribuições da Educação Municipal.....	17
4. Objetivos Gerais do Órgão Municipal de Educação.....	19
5. Identificação do Município.....	21
6. Histórico sobre Mossoró.....	22
7. Diagnóstico da Clientela Escolar.....	34
8. Atendimento Educacional – Censo Escolar 2002.....	35
8.1 Matrícula.....	35
8.2 Movimento e Rendimento Escolar Municipal no Ensino Fundamental.....	35
9. Eixos Temáticos do Plano Municipal de Educação.....	36
9.1 Educação Básica.....	37
9.2 Modalidades de Ensino.....	51
9.3 Formação e Valorização do Magistério.....	74
9.4 Financiamento e Gestão da Educação.....	79
9.5 Acompanhamento e Avaliação do Plano Municipal de Educação.....	83

ANEXO E - Avaliação do mapa educacional 2014 - Ano Base 2013

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO
DIRETORIA EXECUTIVA DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

ESCOLA MUNICIPAL _____

AVALIAÇÃO DO MAPA EDUCACIONAL 2014 - Ano Base 2013


Mossoró-2014

Capa do mapa educacional
Fonte: Acervo da escola

ANEXO F - Divulgação em mural da escola de chamada para atividade do PMCE.

Mais Cultura nas Escolas

Projeto



SANTO DO POVO
do meu lugar

Atenção!

Alunos e alunas da Escola [redacted] inscritos ou não inscritos que tenham interesse em participar desse programa:

Haverá atividade sábado 20/09/2014 a partir das 08:00 hs.

Local: Escola [redacted]
[redacted]

Grato.

Coordenador [redacted]

Fonte: acervo do pesquisador.

ANEXO G - Kit de livros do Programa Deixa Eu Falar Sobre ... Crack.



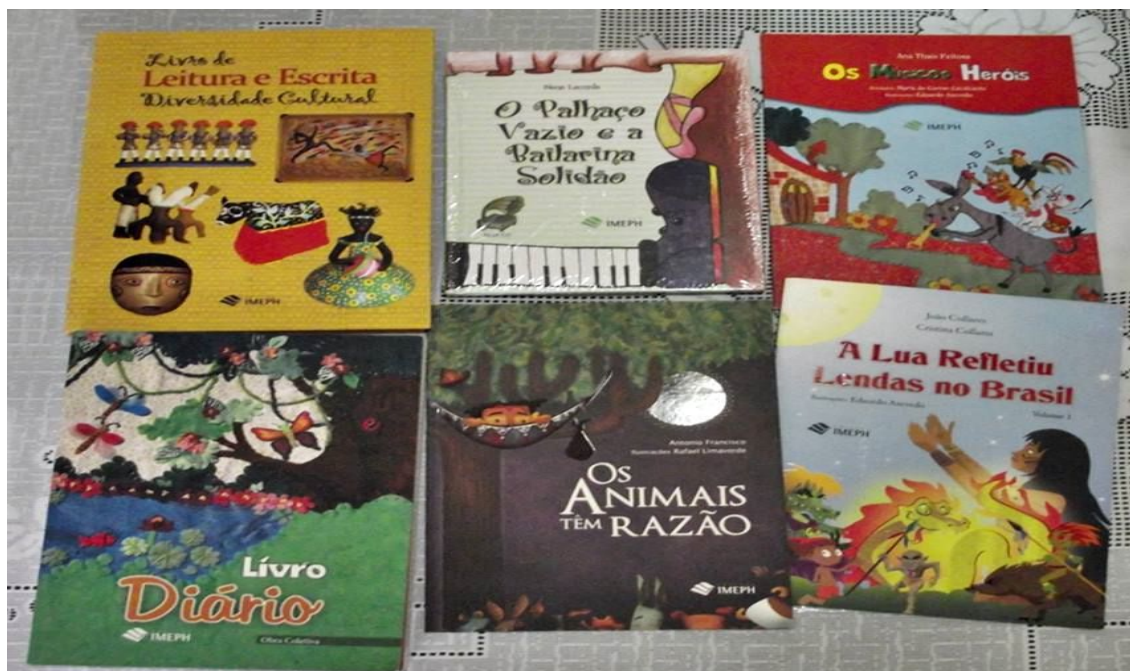
Fonte: Acervo do pesquisador.

ANEXO H - Programa Nas Ondas da Leitura



Mochilas do Programa Nas Ondas da Leitura

Fonte: Acervo do pesquisador.



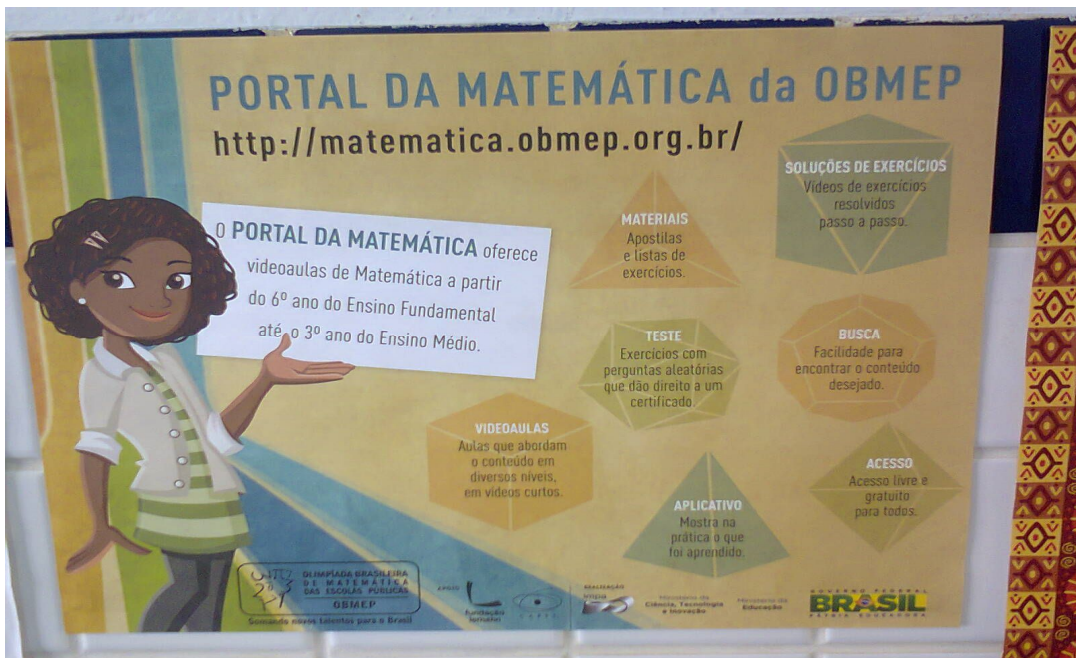
Kit de livros do Programa Nas Ondas da Leitura.

Fonte: Acervo do pesquisador.

ANEXO I - Divulgação em mural da escola



Divulgação em mural da escola da chamada para as Olimpíadas de Língua Portuguesa.
Fonte: Acervo do pesquisador.



Divulgação em mural da escola do material disponibilizado no portal da OBMEP.
Fonte: Acervo do pesquisador.

UM OLHAR SOBRE O RIO DE JANEIRO

Oh Rio de Janeiro!
Das coloridas telas de te ver,
tão grande do meu rio lhe pintava,
pequeno o vejo agora em cores vivas,
do alto da tela viva do Corcovado.

De belezas para tanta gente estranha,
de Ipanema aconchego o Arpoador,
Copacabana esculpida em areias
Praia vermelha, bondinho, Pão de açúcar,
falta de pão, para gente tão sua.

Tão sua são as maritacas barulhentas,
que me avisam a hora de parar,
um convite para ver o entardecer,
ocaso de sol proibido por edifícios,
anúncio de anoitecer recluso.

Oh Rio de Janeiro,
do edifício imponente do saber,
mediando fantasia e realidade,
à esquerda a mangueira grita a dor
à direita o maracanã, grita o gol.

Grita o vai e vem das calçadas,
de Vila Isabel do samba,
de tantos cães bem tratados,
de mendigos que ali dormem,
que mendigam meus centavos.

Das pessoas acolhedoras,
das pessoas indiferentes,
das pessoas que ensinam,
das pessoas que aprendem,
de tantas pessoas outras.

Tantos rios de janeiro a janeiro,
um sensível, outro insano,
um mendigo, outro rico,
um tão frágil, um soberano,
oh Rio de Janeiro!

(Zacarias Marinho)