



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Tania de Assis Souza Granja

**Construção do currículo escolar: a produção de sentidos de
professores e alunos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano
da escola da Baixada Fluminense**

Rio de Janeiro

2013

Tania de Assis Souza Granja

**Construção do currículo escolar: a produção de sentidos
de professores e alunos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da
escola da Baixada Fluminense**



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

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

Rio de Janeiro

2013

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

G759 Granja, Tania de Assis Souza.
Construção do currículo escolar: a produção de sentidos de professores e alunos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da escola da Baixada Fluminense / Tania de Assis Souza Granja. – 2013. 200 f.

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

1. Prática de ensino – Teses. 2. Educação e Estado – Teses. 3. Educação – São João de Meriti (RJ) – Teses. I. Tura, Maria de Lourdes Rangel. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.013(815.3)

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

Assinatura

Data

Tania de Assis Souza Granja

**Construção do currículo escolar: a produção de sentidos
de professores e alunos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da
escola da Baixada Fluminense**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2013.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Rangel Tura (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Miriam Soares Leite
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Aura Helena Ramos
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof^a. Dr^a. Márcia Serra Ferreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Angela Maria Souza Martins
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2013

AGRADECIMENTOS

Meu mais profundo agradecimento à professora Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes pela escuta sensível que viabilizou minha permanência no curso e, também, pela confiança depositada, que tornou este trabalho possível.

À professora Maria de Lourdes Rangel Tura, minha orientadora, pela condução respeitosa, sempre atenta e cuidadosa e, sobretudo, pela generosidade de me acolher num momento difícil e iluminar todo o meu percurso acadêmico. Muito Obrigada!

À Sonia Maria Cerqueira de Brito, amiga de muitas jornadas profissionais, de trabalhos acadêmicos e de vida por estar tão presente neste tortuoso e difícil caminho que trilhei.

Às minhas alunas Sueli Santana e Tatiana Kovaes, pela grandiosa ajuda nas intermináveis transcrições. Sem o trabalho de vocês não teria sido possível avançar com tanta rapidez no desafio que estava posto.

Às alunas de IC do grupo de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura, Alda e Ítala pela ajuda nas transcrições. A contribuição de vocês foi de inestimável valor naquele momento.

Aos colegas do meu grupo de pesquisa Luciana Velloso, Marize Peixoto, Fernando Macedo, Teresa Araújo, Talita Vidal, Thais Maia, Hiller Lyn, pela atenção, acolhimento e carinho durante todo este percurso.

Às professoras Miriam Soares Leite e Rosanne Evangelista Dias, pelas importantes e valiosas contribuições no exame de qualificação.

Às professoras e professores, alunos e alunas e funcionários das escolas nas quais realizei as pesquisas de campo, pela disponibilidade, pela paciência, pela participação e pelo entusiasmo com que colaboraram neste estudo.

Aos professores que fizeram parte e marcaram minha trajetória com exemplos de comprometimento e rigor acadêmico, especialmente, às professoras Maria Julieta C. Calazans e Edil Vasconcellos de Paiva.

À Capes pelo apoio financeiro. Sem o acesso à bolsa teria sido impossível dar continuidade aos estudos.

Aos funcionários do ProPed, especialmente, à Jorgete, Morgana e Fátima pela atenção e presteza nas solicitações realizadas.

Aos funcionários da biblioteca CEH/A, pelo atendimento, gentilezas e informações, que foram muitas nesse percurso. Em especial, à Mariângela, pela atenção às minhas solicitações e empréstimos.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu marido Paulo, parceiro incansável de muitos desafios, pelo incentivo e compreensão nas minhas buscas profissionais e acadêmicas. Dedico, também, aos meus queridos filhos Fernanda, Marcelo e Paulinho pela cumplicidade incondicional. Sem a ajuda e o companheirismo de vocês o trabalho teria sido muito mais difícil.

RESUMO

GRANJA, Tania de Assis S. *Construção do currículo escolar: a produção de sentidos de professores e alunos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da escola da Baixada Fluminense*. 2013. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Esta tese apresenta o repertório de sentidos e significados que são produzidos no cotidiano da escola, a partir das práticas pedagógicas, que traduzem diferentes concepções e experiências individuais e coletivas, na perspectiva dos professores e professoras, alunos e alunas, permitindo compreender a natureza do processo de construção do currículo escolar fundado nas práticas pedagógicas e sua relação com o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica com a adoção de procedimentos como a observação participante, a análise documental, a entrevista, dentre outros, para alcançar os objetivos dessa pesquisa. Os sujeitos deste estudo são professores, professoras, alunos e alunas do 7º. ano de escolaridade de duas escolas que fazem parte da rede pública do Município São João de Meriti, na Baixada Fluminense – Rio de Janeiro. O referencial teórico-metodológico, que subsidiou o presente estudo, tem como base a abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball (1994) e Bowe;Ball;Gold (1992), na qual é evidenciada a importância da inter-relação dos contextos produtores do currículo escolar. Trabalhamos com o contexto da produção de textos, através da análise dos documentos emitidos no período 1999-2010 e o contexto da prática. Este trabalho tem, também, o aporte teórico de Sacristán (1998, 2000), Moreira (1990, 2001, 2003), Silva (1998, 2001, 2006, 2008), Lopes (2005, 2008a), Tura (2001, 2002, 2005, 2008, 2009, 2011), Bourdieu (1998, 1999), Foucault (1993, 2001), dentre outros. Para a análise dos dados empregamos a análise de conteúdo de Bardin (2004). O estudo revelou a complexidade do processo de construção do currículo no cotidiano escolar, tendo em vista que diferentes práticas e discursos são produzidos nos diversos contextos em que, da “política proposta” à “política em uso” (MAINARDES, 2006), emergem processos que são marcados pela recontextualização por hibridismo, de acordo com as análises de Ball (2000) e Lopes (2008a). Este estudo traz uma contribuição para os estudos no âmbito do currículo, podendo indicar possíveis caminhos para as políticas públicas na área de educação para o município de São João de Meriti.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Práticas Pedagógicas. Currículo. Abordagem Etnográfica.

ABSTRACT

This thesis presents the variety of feelings and meanings that are produced in the everyday life at school, through the pedagogical practices, which reflect different individual and group conceptions and experiences, from both the teacher and from the pupils perspective. This allowed the understanding of the nature of how the school curriculum is built, based on the teaching practices and their relation to the learning process. Therefore, we performed a qualitative research with an ethnographic approach by adopting procedures such as participant observation, document analysis, interviews, among others. The main subjects of this study are teachers as well as the students of the 7th school grade, from two public schools from the city of Sao Joao de Meriti, in the Baixada Fluminense Region - Rio de Janeiro. The theoretical and methodological framework that supported this study is based on the policy cycle approach proposed by Stephen Ball (1994), which the importance of the interrelationship of the school curriculum builders contexts. We worked with the context of writing texts, through the analysis of documents issued in the period between the years 1999-2010, as well as with context of practice. This work has also the theoretical background of Sacristán (1998, 2000), Moreira (1990, 2001, 2003), Silva (1998, 2001, 2006, 2008), Lopes (2005, 2008a), Tura (2001, 2002, 2005, 2008, 2009, 2011), Bourdieu (1998, 1999), Foucault (1993, 2001), among others. For the data analysis, we employed content analysis approach from Bardin (2004). As outcome, the study showed the complexity of the process of creating a school curriculum in the everyday school life, bearing in mind that different practices and speeches are produced in the various contexts, in which processes, which are noticeable by their re-contextualization through hybridity, according to the analysis of Ball (2000) and Lopes (2008), emerge between the "proposed policy" and the "employed policy" (MAINARDES, 2006). This study makes a contribution for studies within the school curriculum landscape, which may indicate potential directions for public policies in the education area for the Sao Joao de Meriti city.

Keywords: Curricular policies. Pedagogical practices. Curriculum. Ethnographic approach.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	CIEP-S. João de Meriti. Rua que dá acesso à escola.....	51
Fotografia 2 -	CIEP – S. João de Meriti. Obra de recuperação do prédio em curso.....	52
Fotografia 3 -	CIEP – S. João de Meriti. Obra externa concluída.....	52
Fotografia 4 -	CIEP – S. João de Meriti. Obra externa concluída.....	53
Fotografia 5 -	EM - Início da Rua que dá acesso à escola.....	55
Fotografia 6 -	EM – Final da rua. Proximidades da escola.....	55
Fotografia 7 -	EM – Chegando próximo à escola.....	56
Fotografia 8 -	A escola EM.....	56
Fotografia 9 -	Oficina na EM - Turma 71B.....	82
Fotografia 10 -	Oficina na EM - Turma 71D.....	82
Fotografia 11 -	Oficina no CP – Turma 71A.....	83
Fotografia 12 -	Oficina no CP – Turma 71A.....	84
Fotografia 13 -	Oficina no CP – Turma 71B.....	84
Fotografia 14 -	Oficina no CP – Turma 71B.....	85
Fotografia 15 -	Caderno do aluno Henry, CP, 71B, 14 anos, com tarefa de Artes.....	122
Fotografia 16 -	Educação Física, EM, 71B.....	127
Fotografia 17 -	Educação Física, EM, 71B – aula de vôlei.....	128
Fotografia 18 -	mural de matemática da turma 71A – escola CP – jun/2010....	141
Fotografia 19 -	mural de religião da turma 71B – escola CP – 2º.semestre/2010.....	142
Fotografia 20 -	Reunião de Planejamento com o coletivo de professores da escola EM.....	146
Fotografia 21 -	Reunião de Planejamento - Equipe de professores da área de Código de Linguagens da escola EM – turno manhã.....	147
Fotografia 22 -	Cerimônia de Formatura do curso de defesa civil, EM, dez/2011.....	152
Fotografia 23 -	Turma de alunos do curso de Defesa Civil, na EM, em dez/2011.....	152

Fotografia 24 - Caderno da aluna da turma 71B da EM com “visto” da professora História.....	165
Fotografia 25 - Caderno do aluno da turma 71B do CP com “visto” da professora de Religião.....	166
Fotografia 26 - Caderno do aluno da turma 71A do CP com “visto” da professora de Matemática.....	167
Fotografia 27 - Caderno do aluno da turma 71B do CP com “visto” da professora de Português.....	168
Fotografia 28 - Teste de matemática, 71B, EM.....	176
Fotografia 29 - Prova de Matemática, 71B, EM.....	177

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de alunos que apresentam Defasagem Idade-Série, remanescentes do ciclo 1 e/ou ciclo 2 no CIEP e o percentual de participantes do Programa Bolsa Família.....	63
Gráfico 2 - Percentual de alunos que apresentam Defasagem Idade-Série, remanescentes do ciclo 1 e/ou ciclo 2 na EM e o percentual de participantes do Programa Bolsa Família.....	64
Gráfico 3 - Percentual de entrevistados.....	71
Gráfico 4 - Renda Familiar em Salários Mínimos (SM).....	77
Gráfico 5 - Distribuição de bens duráveis por família.....	79
Gráfico 6 - Escolaridade dos pais.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Organização da Escola EM.....	54
Quadro 2 -	Renda Familiar (em salários mínimos - SM) e Pessoas por domicílio (PD).....	76
Quadro 3 -	Bens duráveis por família de cada escola.....	78
Quadro 4 -	Nível de escolaridade dos pais.....	80
Quadro 5 -	Fluxo e procedimentos no CP.....	86
Quadro 6 -	Fluxo e procedimentos na EM.....	86
Quadro 7 -	Organização da análise de conteúdo - respostas dos alunos à questão 1.....	94
Quadro 8 -	Organização da análise de conteúdo – respostas dos alunos à questão 2.....	96
Quadro 9 -	Organização da análise de conteúdo – respostas dos alunos à questão 3.....	98
Quadro 10 -	Indicadores para criação de categorias – entrevistas com os alunos.....	100
Quadro 11 -	Organização da análise de conteúdo - respostas dos professores e professoras às questões 1, 2 e 3.....	104
Quadro 12 -	Indicadores para criação de categorias – entrevistas com os professores.....	109
Quadro 13 -	Agenda da Reunião de Planejamento em 01/08/2011 da escola EM.....	144
Quadro 14 -	Agenda da reunião de Planejamento em 02/08/2011 da escola EM.....	148
Quadro 15 -	Projeto da escola EM com a Programação para o 2º. Semestre/2011.....	149

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	15
1.1	O Objeto de estudo	15
1.2	Os Objetivos	19
1.2.1	<u>Objetivo geral</u>	19
1.2.2	<u>Objetivo específico</u>	19
1.3	Questões de Pesquisa	20
1.4	Pesquisa Qualitativa e a abordagem etnográfica	20
1.5	Sobre o enfoque teórico-metodológico e epistemológico	27
2	CURRÍCULO, CULTURA E ESCOLA	29
2.1	Currículo: origens e desenvolvimento do campo curricular	29
2.1.1	<u>Estudos do Currículo no Brasil: uma breve reflexão</u>	33
2.2	Currículo e Educação: campos de produção de cultura	35
2.3	Cultura e Currículo: campos de produção e criação simbólica no cotidiano da escola	39
2.3.1	<u>Cultura Escolar: a produção de sentidos, de significações e de sujeitos</u>	41
2.4	A escola e o currículo: aproximações e distanciamentos	43
2.4.1	<u>Escola, Regulação e Cultura da Performatividade: um olhar sobre o cotidiano escolar</u>	46
3	A PESQUISA DE CAMPO	50
3.1	Loci da Pesquisa	50
3.1.1	<u>A escolha das escolas</u>	50
3.1.2	<u>A Negociação para a entrada no campo</u>	57
3.2	Participantes da Pesquisa	59
3.2.1	<u>Professores Colaboradores</u>	61
3.2.1.1	Critérios de seleção dos professores.....	61
3.2.2	<u>A seleção dos alunos</u>	62
3.3	Procedimentos adotados	65
3.3.1	<u>Observação Participante</u>	66
3.3.2	<u>Entrevista</u>	69

3.3.3	<u>A Análise documental</u>	73
3.3.4	<u>O uso de Fotografias e gravação em áudio no campo</u>	74
3.3.5	<u>Caderno de Campo</u>	75
3.3.6	<u>Levantamento socioeconômico</u>	76
3.3.7	<u>A Oficina de Produção de Textos: “O (s) sentido (s) da Escola”</u>	81
3.4	As Categorias – uma análise preliminar	86
3.5	Fluxo/Etapas dos procedimentos realizados no campo	86
3.6	O Comitê de Ética da Universidade: autorização e acompanhamento da pesquisa	86
4	O CAMINHO PERCORRIDO PARA A ANÁLISE DOS DADOS	89
4.1	Os procedimentos, a análise e a construção das categorias	89
4.1.1	<u>Entrevistas com professores e professoras: uma leitura possível</u>	104
5	CURRÍCULO E COTIDIANO ESCOLAR	112
5.1	Práticas pedagógicas e sala de aula: a produção de sentidos dos sujeitos educativos no cotidiano escolar	112
5.1.1	<u>Cena 1 – Alegria de aprender matemática</u>	119
5.1.2	<u>Cena 2 – O esmero da professora</u>	125
5.1.3	<u>Cena 3 – As regras do jogo</u>	132
5.2	A construção do currículo no cotidiano: um olhar “por dentro” da escola	136
5.3	Currículo, cultura escolar e o processo ensino-aprendizagem: algumas interseções nas ações cotidianas da escola	155
5.4	A avaliação da aprendizagem - o controle e a disciplina: a produção de sentidos de alunos e alunas e professores e professoras	166
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
	REFERÊNCIAS	187
	ANEXO A – Levantamento socioeconômico dos alunos e alunas participantes do estudo	197
	ANEXO B - Calendário escolar das escolas	198
	ANEXO C – Programação de atividades para a Semana da Criança – EM	199
	ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	200

INTRODUÇÃO

O cenário educacional da atualidade mostra que, apesar das políticas educacionais e dos programas compensatórios adotados ao longo de décadas, visando a reduzir a evasão e a repetência, tais intervenções não têm se mostrado efetivas e ainda tem deixado uma grande população de estudantes marcados pelas dificuldades de aprendizagem e pela defasagem idade-série. Os indicadores nacionais provindos de avaliações como o IDEB, como a Prova Brasil e o SAEB e, a avaliação internacional PISA, trazem dados reveladores dessa situação.

De modo crescente, tem sido desenvolvidas na escola pública novas propostas curriculares que trazem um ponto comum: a busca da superação do fracasso escolar de alunos e alunas. A par disso, a escola tem sido atravessada por programas empresariais, Amigos da Escola e turnos reduzidos com arranjos de tempo e espaços escolares. Outra instância que interfere no cotidiano da escola é o Conselho Tutelar. Este delega à escola a responsabilidade de controle e de busca dos alunos faltosos, ficando responsável, também, por encaminhar ao órgão, através de documentação própria, tal “controle”.

Há algumas décadas, a escola tem sido alvo de programas compensatórios com a finalidade de possibilitar a permanência de alunos e alunas na escola, reparando as “sequelas” deixadas pelo processo de escolarização, como, por exemplo, a repetência e a defasagem idade-série, adotando, para tanto, as Classes de Progressão, Promoção Automática, implementação dos Ciclos, Classes de Aceleração da aprendizagem e, mais recentemente, programas como o “Se Liga”, “Acelera”, “Fórmula da Vitória” e “Autonomia” desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna e pela Fundação Roberto Marinho patrocinados pelo Estado, que faz a aquisição de “pacotes” para solucionar os problemas educacionais, especialmente, aqueles relativos às aprendizagens dos alunos e alunas.

No que tange às políticas assistenciais, vinculadas à educação, elas têm feito parte do repertório de intervenções desenvolvidas e dirigidas à escola, a exemplo do Bolsa Escola e, na atualidade, o Bolsa Família que visa o combate à fome e a miséria das populações mais vulneráveis, por meio de transferência direta de renda e condiciona o recebimento do “benefício” à frequência escolar, combatendo a evasão dessas crianças que, por motivos diversos, abandonam a escola. Assim

sendo, o “incentivo” (termo utilizado pelos sujeitos do estudo) que essas famílias mais vulneráveis possam receber, tanto do ponto de vista econômico-social como educacional, para garantir a frequência do aluno à escola, pode ser um mecanismo que garanta sua adesão ao processo de escolarização, especialmente, para a conclusão da Educação Básica. Vale lembrar que estas estratégias governamentais, inicialmente, tiveram na instituição escolar a base para a operacionalização de tais programas, fazendo da escola posto de cadastramento e recadastramento dos participantes, ficando então a instituição escolar encarregada da execução de um conjunto de tarefas administrativas e burocráticas (ALGEBAILLE, 2004). E, na atualidade, a escola fica com a responsabilidade de informar ao Programa, através de documentação própria, o controle de frequência e, ao final do processo, lançar os dados no sistema.

Por outro lado, a escola é “regulada” pela cultura da performatividade, através de pressões exercidas sobre a instituição pelas secretarias de educação, a exemplo do que ocorre no município alvo da pesquisa. As cobranças de metas estabelecidas e execução de tarefas diversas, cursos intensivos para os gestores e orientadores pedagógicos, treinamento dos professores para melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas (SAEB e PROVA BRASIL) e atividades diversificadas como o desfile cívico, competições intermunicipais, gincanas inter-escolas, olimpíadas nacional de matemática das escolas públicas, cursos diversos para os alunos (como o MAIS EDUCAÇÃO e a Defesa Civil dentre outros), que atravessam o cotidiano da escola, geram no interior da instituição uma racionalidade instrumental.

Assim, a escola acaba por se ocupar da execução de “tarefas” que fogem à sua vocação primeira, que é o papel de ensinar e distancia-se daquilo que é a razão e o que justifica sua existência: garantir a apropriação dos conhecimentos a todos e a cada aluno e aluna da instituição escolar.

É neste cenário, que buscamos pesquisar a construção do currículo escolar no cotidiano da escola, através das práticas pedagógicas, e compreender como se articulam, no contexto escolar, a rede de significações provindas das atividades que são desenvolvidas, dos materiais utilizados pelos alunos, dos conhecimentos que são veiculados, do formato das avaliações, dos conteúdos das matérias que são ensinados, enfim, de toda uma série de processos que compõem o currículo e que constituem-se num verdadeiro desafio.

Assim, este trabalho adquire relevância, na medida em que ampliará a reflexão e o debate sobre o currículo e sua construção no cotidiano escolar. Contribuirá, também, para discutir teorias e significados, tanto sobre a escola quanto sobre as práticas, que perpassam a estrutura pedagógica da escola contemporânea e, ao mesmo tempo, trará subsídios para as políticas públicas na área de educação da Baixada Fluminense, *locus* da investigação.

Este estudo está organizado em cinco capítulos. O primeiro refere-se aos caminhos teóricos e metodológicos escolhidos para o desenvolvimento do trabalho de campo. No segundo capítulo, foi trabalhada a constituição do campo curricular e, numa breve reflexão, sua evolução no Brasil; o conceito de cultura e sua interface com o Currículo; a cultura escolar e suas implicações na escola e, por fim, a cultura da performatividade no cotidiano da escola contemporânea. No terceiro capítulo, apresentamos a pesquisa de campo com uma descrição das duas instituições escolares que fizeram parte dessa pesquisa, dos procedimentos utilizados na coleta dos dados, do caminho percorrido na elaboração do presente estudo. Na sequência, no quarto capítulo, procuramos tornar claras as operações que geraram os resultados, através de uma descrição explícita e sistemática do passo-a-passo do processo de análise dos dados. Por fim, no quinto capítulo, apresentamos os resultados finais, com as análises, conclusões alcançadas e com as interlocuções fundamentadas.

1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1.1 O Objeto de estudo

As políticas educacionais chegam às escolas como “pacotes de saberes e fazeres” para serem materializados pelo coletivo escolar. Desse modo, houve uma tendência de entender que, as escolas iriam se “adaptar” às propostas, a despeito de seus recursos humanos, didáticos e pedagógicos adequando seu funcionamento, seu currículo e o seu sistema de avaliação na implantação das políticas. Assim, a implementação dos ciclos no município de São João de Meriti, *locus* da investigação, não fugiu à regra e ocorreu de modo a que o cotidiano escolar estivesse atuando na construção dessa política. Todavia, há que se destacar que a política educacional traz em si um percurso que não é linear, reafirmado nas palavras de Ball (2006, p. 21) com a ideia de “abordagem da trajetória”, quando explicita que “[...] as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências”, mostrando, assim, que elas têm um movimento próprio e produzem, no processo, (re)organizações simbólicas e intersubjetividades, contrapondo-se a ideia de uma relação de “cima para baixo”, neste caso, SEME e escolas. Sendo assim, faremos uso da teoria de Ball (1994) que aborda o ciclo contínuo de políticas para pensar na inter-relação entre os contextos produtores do currículo escolar.

Nossa preocupação está na natureza e nos significados destas ressignificações que são realizadas e que vão incidir, diretamente, nas práticas cotidianas. Entendemos que no cotidiano da escola, algumas práticas são silenciadas outras são contestadas, favorecendo a um jogo permeado de resistências, disputas e poder que dão os contornos da dinâmica escolar que é crivada de uma especificidade local.

Bernstein (1996 apud BALL, 2001, p.102) fala de complexas relações entre o “campo oficial” e o “campo pedagógico” que ocorrem no interior da implementação das políticas, o que leva a ressignificações e recontextualizações nas instituições escolares porque as “propostas” e “diretrizes” que chegam às escolas são interpretadas, recriadas e adaptadas à realidade, suscitando reações diversas que

incidem, diretamente, no contexto da prática que se desenvolve no cotidiano da instituição escolar.

Assim sendo, Bernstein (1996,1998 apud LOPES 2005, p.54) amplia a reflexão quando coloca a ideia de recontextualização que, ao deslocarmos para o cenário educacional, no processo de produção do currículo escolar, o “texto oficial” no interior da escola circula como fragmentos em que alguns são apropriados em detrimento de outros, tomando corpo no discurso pedagógico. Assim, a recontextualização no sentido dado por Bernstein, como alerta a autora, adquire a significação de que

[...] são múltiplos os contextos em jogo no processo e a desconsideração dessa multiplicidade e da assimetria de poder entre os contextos pode tornar ainda mais vulneráveis nossas tentativas de legitimar determinados sentidos e significados em detrimento de outros (LOPES, 2005, p.59).

Desse modo, nossa investigação entende que há uma certa “cultura” no interior da escola, entendendo esta de acordo com o que explicitam Tura e Silva (2010, p.79) como “[...] um espaço atravessado por diferentes formas culturais, diferentes sensorialidades [...]” que circula no bojo dessas políticas. Nossa premissa é de que, face às reconfigurações realizadas, as escolas e seus atores sociais criaram múltiplos sentidos para lidar com as orientações “oficiais” e, também, mecanismos, táticas e práticas pedagógicas que tiveram impactos diretos sobre o processo ensino-aprendizagem dos alunos e alunas que, intencionalizadas ou não, se refletem na educação.

Nesse contexto acreditamos que a escola em ciclo que obteve melhor resultado, de algum modo, introjetou a proposta e internalizou a concepção de ciclo recontextualizando-a, de forma que esta foi materializada nas práticas pedagógicas dos professores e professoras, levando alunos e alunas a um melhor desempenho explicitado no resultado que foi veiculado. Sendo assim, nosso objeto passa a ser a construção do currículo escolar, a partir das práticas pedagógicas, que traduzem diferentes concepções e experiências individuais e coletivas produzindo um repertório de sentidos e significados que permitem compreender a natureza do processo ensino-aprendizagem no cotidiano da escola.

1.2 Os Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Pesquisar a construção do currículo no cotidiano da escola a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas, à luz da política curricular, visando a conhecer a produção de sentidos atribuídos por professores e professoras, alunos e alunas e seus impactos no processo ensino-aprendizagem.

1.2.2 Objetivo específico

- Descrever as práticas escolares que, expressas por alunos e alunas, professores e professoras, se refletem na relação ensino-aprendizagem de alunos e alunas, que estão ou não defasados na idade-série no cotidiano da escola;
- Estudar os impactos da política curricular sobre professores e professoras, e alunos e alunas;
- Descrever os sentidos que professores e professoras e alunos e alunas dão para o processo escolar vivido por eles;
- Compreender como se articulam nestes contextos os conflitos e as resistências dos professores e professoras e alunos e alunas e as estratégias utilizadas por eles frente à produção da política curricular;
- Conhecer qual é o diferencial nas práticas dos professores e professoras, na ótica dos alunos e alunas e dos próprios professores;

1.3 Questões de Pesquisa

- Como os professores e professoras vivenciam e desenvolvem suas práticas pedagógicas?
- Quais as percepções dos alunos e alunas e professores e professoras sobre o processo ensino-aprendizagem?
- Em que medida as práticas desenvolvidas pelos professores e professoras contribuem/afetam e/ou têm impactos sobre o processo ensino-aprendizagem dos alunos e alunas na ótica de ambos?

1.4 Pesquisa Qualitativa e a abordagem etnográfica

A escolha do tipo de pesquisa não é aleatória ou acidental, ao contrário, é intencional e tem uma relação estreita com a visão de mundo, as crenças e uma dimensão ideológica de quem pesquisa. O pesquisador está, diretamente, implicado com o objeto que escolhe estudar, com o método, com a metodologia que fará a investigação científica e com todo o processo de produção do conhecimento. Todos os caminhos, estratégias, definição de instrumentos, técnicas utilizadas no campo e os procedimentos para a análise dos dados são decisões deliberadas e tomadas com finalidades claras que não ocorrem por acaso. Desse modo, a partir de tais escolhas, está implícita, também, uma postura e uma atitude do pesquisador em relação ao objeto e ao problema a ser estudado que não é, de modo algum, neutra, como destacam Lüdke e André (1986), André (1995) e Minayo (2004), até porque as escolhas realizadas colocam o pesquisador, segundo Lüdke e André (1986, p.7), “no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça”.

Neste sentido, refletir sobre esta questão é fundamental e Bourdieu (1998) ajuda a pensar sobre ela, quando traz a noção de objetivação participante como um exercício de rupturas na relação do sociólogo com seu objeto, muitas vezes, relacionadas com o próprio interesse pelo objeto que procura conhecer. É neste

movimento difícil, mas necessário, que reside a condição da cientificidade de sua análise (BOURDIEU, 1998). Assim sendo, o autor citado aponta a implicação do pesquisador com a própria escolha do objeto e com todo o processo de trabalho em que o processo de objetivação é, também, o processo de construção em que a própria escolha do objeto pressupõe incursões, investimentos anteriores e interesses específicos e que, segundo Bourdieu (1998, p.51), “[...] incide neste caso sobre um objeto muito particular, em que se acham inscritas, implicitamente, algumas das mais poderosas determinantes sociais dos próprios princípios da apreensão de qualquer objeto possível [...]”.

Inicialmente, torna-se necessário pensar, numa perspectiva histórica, sobre a pesquisa qualitativa, que tem suas raízes teóricas na fenomenologia e origens no final do século XIX (ANDRÉ, 1995), num cenário de hegemonia da concepção positivista da ciência e do conhecimento, com predomínio de uma visão quantitativista de investigação, sob forte influência da escola comportamentalista da psicologia¹ e das ciências físicas e biológicas. É neste contexto que surgem ideias contrárias e frontalmente opostas a esta visão cartesiana e empiricista de ciência, transformando-se em terreno fértil para o debate entre os enfoques quantitativo e qualitativo, no início do século XX, que durou décadas a fio. O modelo hegemônico em que imperava o princípio dual de causa-efeito e a questão da objetividade foi confrontado e superado nas ciências sociais na medida em que a aplicação de leis gerais não contemplava a compreensão da complexidade e da dinâmica dos fenômenos humanos e sociais, assim como o modelo de investigação, seus métodos e procedimentos, que reduziam toda a realidade social e a singularidade dos fenômenos a dados quantificáveis, sofreram uma ruptura e possibilitaram à sociologia e a outras ciências a construção de caminhos próprios às suas peculiaridades.

Foi neste grande debate que nasce a pesquisa qualitativa com princípios bem delimitados entre eles, segundo André (1995, p.17) a busca pela “[...] interpretação no lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução

¹ Na psicologia, entre os teóricos do Behaviorismo temos em Wundt (1928) o precursor dos “métodos de descrição e verstehen (compreensão interpretativa) em sua psicologia popular, lado a lado com os métodos experimentais de uma psicologia geral” Flick (2009, p.25). Ver, também, Santos Filho (2007, p.13-23), que mostra o processo em que as ciências sociais adotaram o modelo de pesquisa das ciências naturais desde a virada do século passado até os anos 70. Mostra, também, o movimento de grandes teóricos no início do século XX que reagiram para romper com essa hegemonia e para mudança de paradigma. Em Goldenberg (2004, p.16-24) encontramos elementos importantes sobre esta questão.

e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados [...]", marcando, portanto, um diferencial entre a ciência social e a ciência física.

Encontramos, ainda, uma valiosa contribuição em Brandão (2002, p.28), no que tange ao aspecto da divisão entre o qualitativo e o quantitativo dos pesquisadores na área das Ciências Sociais, explicitando que a questão que se coloca não é a da (in)adequação das abordagens para o estudo dos fenômenos sociais, mas, sim, da capacidade de "selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se deseja investigar", lembrando que a complexidade dos fenômenos sociais requerem a necessidade de se obter angulações mais adequadas dos objetos e problemas a serem investigados, que estão para além de qualquer ortodoxia metodológica, sendo, portanto, tais antagonismos improcedentes.

A pesquisa qualitativa é, também, chamada de naturalística porque caracteriza o estudo do fenômeno no seu acontecimento natural como salienta Minayo (1994, p.22), ela "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]", não podendo ser, portanto, nesta ótica, a realidade captável em equações e estatísticas e, tampouco, reduzido tais fenômenos a operações matemáticas. Como destacam Lüdke e André (1986, p.5) "Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações", mostrando a natureza dinâmica e complexa do fenômeno educacional.

Desse modo, torna-se possível inferir que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte para a coleta dos dados através do contato direto com a situação estudada. Bogdan e Biklen (1994, p. 17) complementam a ideia quando inferem que ela é "designada por naturalística, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado [...]". Destacam a importância do contexto para a compreensão das ações na medida em que podem ser melhor apreendidas no seu significado; enfatizam, ainda, a obtenção de dados descritivos em toda a sua riqueza; a preocupação maior com o processo que o produto e, sobretudo, a importância de retratar a perspectiva dos participantes no modo como eles dão sentido às suas vidas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Neste sentido, Flick (2009, p.25) destaca que “[...] a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados”, reafirmando, nessa abordagem de pesquisa, a importância dos significados sociais relacionados ao estudo bem como a perspectiva dos participantes.

Nesse estudo de natureza social, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico é a que permite melhor abordagem e manejo no campo, maior compreensão dos fenômenos do grupo estudado e a apreensão das interações sociais, ações, experiências, significados do grupo e da realidade investigada. Assim sendo, a escolha pela abordagem etnográfica se mostra adequada, à medida que dá maior sustentação a esse estudo, em razão da natureza do problema e das questões formuladas e, sobretudo, possibilita compreender a escola como um espaço social na sua cultura, lutas de forças e mecanismos que operam a prática escolar e o cotidiano da escola. De acordo com André (1995, p.19), “[...] a principal preocupação da etnografia é com o significado que tem as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados” impondo, assim, o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada num processo permanente de adequação das técnicas de coleta dos dados, das questões norteadoras do estudo, quando necessária, e da metodologia ao longo do percurso da pesquisa.

A associação que Malinowski (1990) faz do etnógrafo com um caçador ativo que segue sua presa até os lugares mais inacessíveis, possibilita entender o sentido da busca pela evidência etnográfica. Ele faz uma crítica à pesquisa social que apreende apenas um nível da realidade através de trabalho de *survey*, entendendo que se opera apenas uma de suas faces, na medida em que a vida real não se prende de modo rígido a quaisquer regras e tampouco responde a qualquer fórmula precisa. Sendo a realidade dinâmica, o fluir dos eventos cotidianos, a rotina ou algum acontecimento singular, sobretudo, uma série de fenômenos de grande importância não são captados em perguntas ou qualquer documento quantitativo, pois escapam a este tipo de registro, mas devem ser observados no *locus*, em sua plenitude na realidade vivida. É o que o autor chama de “os imponderáveis da vida real” (MALINOWSKI, 1990, p. 54-55), reafirmando, assim, um dos pilares de sustentação da etnografia que é o trabalho de campo com a convivência íntima, a experiência pessoal, o contato tão estreito quanto possível, tornando-se uma condição para a abordagem etnográfica (MALINOWSKI, 1990; GOLDENBERG,

2004). Esta condição permite ao pesquisador compreender “por dentro” o grupo estudado, sua realidade e, por quê não, seu mundo.

Outrossim, em Cicourel (1990, p.90-93) encontramos pistas para compreender o papel do pesquisador no campo frente às interações sociais que este estabelece, os níveis e a intensidade da participação com os informantes, que configuram experiências, com o grupo estudado, das mais diversas e podem oscilar entre a “aceitação” e a sua “recusa”; em ambos os casos, há problemas. O autor faz algumas advertências quanto às consequências para a pesquisa quando o “tornar-se nativo” implicar numa identificação total com os participantes do estudo de modo a que esta possa “cegar” o pesquisador para as questões cientificamente importantes.

Sobre a incursão no campo, Haguette (1992, p.76) alerta, também, para a distorção da percepção do pesquisador, como uma ameaça constante em consequência do seu envolvimento com a situação e com os participantes estudados. Na medida em que a opção por esta abordagem de pesquisa impõe a entrada em campo, a relação face a face e a participação na vida do grupo estudado, alguns cuidados são necessários, até porque quem pesquisa é parte do contexto observado e, ao mesmo tempo, modifica e é modificado por este contexto (CICOUREL, 1990). A vivência no campo nos coloca diante de alguns dilemas entre a postura de uma participação² “ativa”, “total”, “passiva”, “interagir o mínimo possível”... Na verdade, não há regra fixa e estabelecida, a sintonia “fina” com o campo é que vai apontar o caminho a ser percorrido.

Na prática etnográfica, uma característica fundamental é destacada, cuja ênfase está na observação direta de campo e sua duração, que varia de acordo com o problema estudado e do propósito do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Neste sentido, a experiência que foi vivenciada no campo de pesquisa para desenvolvimento deste estudo converge para a recomendação da observação direta de campo de longa duração, cujo período variou entre seis meses e um ano, oportunizando a coleta de um elenco importante de informações, propiciando corrigir falsas impressões e interpretações realizadas e viabilizando, também, esclarecer

² Cicourel (1990, p.87- 103) faz uma apresentação detalhada sobre a observação participante, os papéis e os níveis de participação do pesquisador de campo, alertando para algumas dificuldades que, geralmente, são encontradas especialmente, pelos pesquisadores iniciantes. Ver, também, Lüdke; André (1986, p.27-30) e Bogdan; Biklen (1994, p.125-128).

dúvidas junto aos participantes, dando, desta forma, maior confiabilidade e validade aos dados pesquisados.

Outra característica indispensável é a descrição densa tal qual é preconizada por Geertz (1989), levando em conta o cotidiano com seus condicionantes estruturais do início ao fim do processo. A descrição densa, segundo o autor, está na base de todo o trabalho etnográfico.

Acrescentamos outro aspecto importante da prática etnográfica, que é a reflexividade do pesquisador. Esta é parte integrante do processo de pesquisa, para uma tomada de consciência constante e uma reflexão permanente sobre o seu fazer no campo, possibilitando novos *insights*, fazendo do pesquisador o principal instrumento de pesquisa considerando sua sensibilidade, inteligência, criatividade, imaginação científica e, sobretudo, sua reflexividade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995). Neste aspecto, Magnani (2002) traz uma contribuição importante quando explicita que

[...] a natureza da explicação pela via etnográfica tem como base um *insight* que permite reorganizar dados percebidos como fragmentários, informações ainda dispersas, indícios soltos, num novo arranjo que não é mais o arranjo nativo (mas que parte dele, leva-o em conta, foi suscitado por ele) nem aquele com o qual o pesquisador iniciou a pesquisa. Este novo arranjo carrega as marcas de ambos: mais geral do que a explicação nativa, presa às particularidades de seu contexto, pode ser aplicado a outras ocorrências; no entanto, é mais denso que o esquema teórico inicial do pesquisador, pois tem agora como referente o 'concreto vivido' (MAGNANI, 2002, p.18).

No presente estudo, nosso interesse é conhecer como é construído o currículo nas escolas pesquisadas, à luz da política curricular, de modo a compreender a natureza do processo ensino-aprendizagem com sua rede de sentidos e significações, atribuídos pelos professores e alunos, que emergem das práticas pedagógicas, das ações e dos processos que compõem o currículo que é produzido no cotidiano da escola.

Entendendo que a política curricular tem no cotidiano da escola a produção de um currículo recontextualizado e hibridizado, de acordo com as análises de Ball (2000) e Lopes (2005; 2008a), interessa, também, compreender como se articulam nesse contexto as múltiplas interpretações e reinterpretações, os conflitos e as resistências, as contextualizações e recontextualizações dos professores e alunos e as estratégias utilizadas por eles frente às novas propostas curriculares.

Neste sentido, a imersão na “cultura” do grupo é realizada a partir da perspectiva dos sujeitos como um contexto que vai tomando forma e sendo descrita progressivamente e com profundidade, ocorrendo através da interação e do intercâmbio social permanente e contínuo com o pesquisador. O argumento defendido por Geertz (1989, p.24) sobre a cultura é de que “[...] ela é um contexto, algo dentro do qual eles [os acontecimentos sociais, os comportamentos, os fenômenos, os processos] podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade”.

Assim, tomando como referencial Geertz (1989), André (1995), Tura (2002, 2005) e Hall (1997), cabe aqui destacar que a cultura, neste trabalho, é considerada como um sistema complexo de significados utilizados pelo grupo estudado, para dar sentido ao mundo em que vivem e, em especial, às experiências e vivências escolares; diz respeito àquela rede de significações e de produtos simbólicos que são criados no âmbito individual e/ou coletivo e que são (re)produzidos e (re)configurados nas ações e interações humanas.

Esta pesquisa tem, fundamentalmente, uma abordagem etnográfica na medida em que foram utilizados elementos básicos e/ou técnicas, tradicionalmente, vinculadas à etnografia como a observação participante com a descrição densa, a entrevista semi-estruturada, a análise de documentos e o longo tempo de permanência no campo, sobretudo, pelo tipo de esforço intelectual que representa esta prática. Como ensina Geertz (1989, p.15), o que define a prática etnográfica não são as técnicas, processos, mas o “risco elaborado para uma ‘descrição densa’ [...]”.

Algumas definições de etnografia são encontradas na literatura e revelam sua especificidade. Spradley (1979 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13-14) fala que etnografia “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”; André (1995, p.19) refere-se como sendo “[...] a tentativa de descrição da cultura”. Há que lembrar, ainda, Geertz (1989, p.20) que define a etnografia como “[...] uma descrição densa”. Assim sendo, à sua maneira, os autores citados antecipam ao que se propõe este estudo, cujo objetivo maior é o de pesquisar a construção do currículo escolar com o repertório de sentidos e significados que são produzidos no cotidiano da escola, a partir das práticas pedagógicas, que traduzem diferentes concepções e experiências individuais e coletivas no processo ensino-aprendizagem, permitindo ao investigador, com a

prática etnográfica, entrelaçar autoria e co-autoria num texto em que, num processo dialógico, produz uma intertextualidade, dando voz aos sujeitos que são investigados, vozes que são tecidas na própria voz do investigador e na sua escrita etnográfica (VASCONCELOS, 2000).

Cabe enfatizar, ainda, que a etnografia, como uma prática não se constitui, em si mesma, no domínio de um elenco de técnicas, mas, sobretudo, necessita ser compreendida dentro de um campo teórico-epistemológico o qual lhe confere sentido (GEERTZ, 1989).

1.5 Sobre o enfoque teórico-metodológico e epistemológico

A imersão no campo é precedida de escolhas teóricas e enfoques epistemológicos que vão articular e dar sentido aos métodos, técnicas, instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa. Este arcabouço teórico é que permitirá conhecer como expõe Lüdke e André (1986, p.17) “[...] as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la”. De acordo com Sánchez Gamboa (2007, p.89-90),

[...] remetemos a opção e a discussão sobre as alternativas da pesquisa não à escolha de algumas técnicas ou métodos, mas aos enfoques epistemológicos que, como um todo maior, articulam outros elementos constitutivos por meio da construção de uma lógica interna (a própria lógica da pesquisa) necessária para preservar o rigor e o significado do processo científico. A articulação desses elementos depende de cada enfoque epistemológico. [...] Esses enfoques, entendidos como lógicas reconstituídas, integram com maior ou menor coerência outros elementos, incluindo as técnicas, dentro de um todo que articula desde os instrumentos de coleta de dados até a visão de mundo e os interesses cognitivos que os pesquisadores exprimem no processo de construção do conhecimento.

Assim, o enfoque teórico-metodológico e epistemológico configura-se num quadro de referência na pesquisa que explicita, ao mesmo tempo, o modo pelo qual fazemos uma aproximação, em termos teóricos, do objeto e da atividade científica.

Sendo assim, consideramos oportuno explicitar o referencial que subsidiará o presente estudo que está ancorado na abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball (1994), na qual é evidenciada a importância da inter-relação dos contextos produtores do currículo escolar. Este teórico traz a ideia de políticas como

um ciclo envolvendo diversos sujeitos e grupos sociais que as produzem a partir tanto de negociações e acordos, como de tensões e conflitos. Entende, também, as políticas educacionais como um processo contínuo que pode ser compreendido dentro dos contextos que ele define como sendo o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Nos diferentes contextos apresentados por Stephen Ball, esta pesquisa encontra-se circunscrita no contexto da produção do texto, através da análise dos documentos emitidos no período 1999-2010 e no contexto da prática, entendendo-se, este último, como a própria escola e seus atores sociais, produtores que são de políticas, na medida em que (re)interpretam e (re)significam os textos “oficiais”. Ambos, o contexto da produção do texto e o contexto da prática são entendidos aqui como em constante articulação com o contexto de influência, formando, como revela Lopes (2005, p. 56), “[...] um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitos aos processos de recontextualização”.

A inter-relação dos contextos proposta por Ball (2004) permite compreender os “enfrentamentos, contradições, ambivalências” dos discursos que afetam o cotidiano da escola analisando os sentidos diversos produzidos pelos participantes. A abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball (1994) ajuda a entender a trajetória da política curricular ocorrida no Município de São João de Meriti, fornecendo a possibilidade de se constituir em um referencial teórico-analítico para orientar uma análise crítica das práticas cotidianas na ótica dos professores e professoras, dos alunos e alunas.

Na aproximação, que tem sido realizada com a literatura que trata de currículo, esta tem se mostrado bastante produtiva para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos e discursos que circulam no meio educacional e das recontextualizações das propostas e práticas curriculares que são realizadas no “chão da escola”. Entendemos, também, que os processos, que emergem das novas propostas curriculares que chegam à escola, trazem em si uma certa cultura que regula e que orienta as ações no contexto escolar sendo, também, marcadas pelo hibridismo, como analisada por Ball (2000) e Lopes (2008a).

2 CURRÍCULO, CULTURA E ESCOLA

2.1 Currículo: origens e desenvolvimento do campo curricular

Fazer uma incursão pela história do currículo ajuda a conhecer o passado, a compreender o presente e a projetar o futuro, pois passado, presente e futuro são dimensões indissociáveis. Situar o leitor no contexto em que se inscreve essa discussão, a partir das origens do campo curricular permite esclarecer o percurso trilhado pela temática e o modo como vem se dando o debate e, sobretudo, a conduzir este trabalho de modo a encaminhar algumas proposições.

Este investimento nos remete ao surgimento de estudos sobre o currículo no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, onde o campo teve origem e foram desenvolvidos trabalhos sistemáticos que buscavam entender e organizar questões e problemas curriculares, decorrentes do processo educativo (MOREIRA, 2001), dando ao campo uma configuração própria. Contudo, o entendimento do currículo escolar trazia uma lógica, compreendendo-o como instrumento de “controle social”, com o objetivo de adaptar as novas gerações às transformações impostas pela economia³, cabendo, então, à escola, segundo Moreira (2001, p.10), “[...] inculcar os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’”, às mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais que ocorriam. Em outras palavras, escola e currículo deveriam responder e se perfilar frente às demandas relativas à ordem capitalista que se consolidava no país.

Corroborando com essa discussão, a contribuição de Goodson (2000), também, fornece uma visão contextualizada quando faz referência às circunstâncias históricas em que emergem forças de mudança curricular, mostrando como os movimentos e processos de mudança nas escolas variam em suas trajetórias e condições em que se dão.

Assim, uma abordagem do currículo, enquanto campo do conhecimento, colocada à luz do contexto histórico permite entender seu desenvolvimento e, nesse sentido, a tendência inicial nos Estados Unidos para a compreensão do campo

³ Sobre o tema ver Goodson (2000, p.109-126).

curricular que se deu pelo seu caráter instrumental e apolítico com a supervalorização do planejamento, a implementação e o controle de currículos, com ênfase nos objetivos comportamentais, que estavam na ordem do dia (MOREIRA, 2001). Esta compreensão estava impregnada das perspectivas behavioristas e empiristas providas da Psicologia que enfatizavam os objetivos comportamentais e procedimentais e que caracterizavam os estudos americanos na primeira metade do século XX. Vale ressaltar aqui, que a preocupação com a organização do conhecimento escolar intensificou-se em muitas sociedades industrializadas, à medida que nos aproximávamos do século XXI (MACCARTHY, 2000).

Enquanto nos Estados Unidos houve uma rápida difusão do campo do currículo, na Inglaterra a difusão foi mais lenta e as discussões sobre as questões curriculares tomavam um rumo diferenciado com tentativas de reconceituação do campo. Nesse contexto de mudanças conceituais, vale destacar os estudos de Michael Apple, Henry Giroux e Michael Young, dentre outros, que, embora tivessem posições teóricas diferenciadas, empreenderam esforços para mudanças de rumo para o campo curricular (YOUNG, 1989). Esse movimento, ou melhor, esse jogo de forças foi a matriz que deu origem, na Inglaterra, à Nova Sociologia da Educação – NSE.

Podemos afirmar que a literatura (YOUNG, 1989; MOREIRA, 1990, 2001; BERTICELLI, 2003; LOPES; MACEDO, 2005) ressalta o papel fundamental da NSE constituindo-se como a primeira corrente sociológica com o foco de estudo voltado para o currículo, cujo surgimento data dos primeiros anos da década de 1960. Todo esse esforço teórico-metodológico teve como pano de fundo as desigualdades escolares aferidas nos grandes levantamentos divulgados no início do século passado, que evidenciavam uma estrutura educacional injusta, ineficiente e, sobretudo, perversa, especialmente no que tange às classes populares, num processo cujo desfecho era a exclusão de um grande contingente educacional.

A emergência da NSE foi marcada por uma obra considerada um clássico, com o livro “Knowledge and Control: new directions for the Sociology of Education”, em 1971, escrito a partir de uma coletânea de artigos de diversos autores dentre os quais Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland e Nell Keddie em que incluía o artigo de Michael Young intitulado “An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge”, cujo foco era o conhecimento escolar (MOREIRA, 2001; LOPES; MACEDO, 2011). O livro Knowledge and Control (KC) é, também,

uma iniciativa de criar uma sociologia do currículo trazendo uma discussão em que há uma tentativa de Young de deslocar as análises da preocupação com a estratificação social, para focalizar o conhecimento escolar. Nas suas palavras o autor revela que

Era esta tentativa de definir o campo intelectual da Sociologia da Educação em torno do problema do conhecimento escolar, sua definição e transmissão, que unia o conjunto de artigos extremamente diversos e, em alguns casos, teoricamente contraditórios reunidos no livro KC (YOUNG, 1989, p.31).

Analisando o pensamento de Young, Moreira (1990, p.75), no seu escrito, destaca que este passou por estágios, sofreu algumas reformulações e que, sendo assim, inicialmente, Young preocupava-se “[...] com a estratificação do conhecimento e a relaciona à estratificação social”, associando o sucesso ou o fracasso escolar dos grupos sociais a determinada seleção em que uma certa definição “de conhecimentos socialmente valorizados [...] responde aos interesses e crenças dos grupos dominantes em dado momento” (MOREIRA, 1990, p.75) levando, portanto, em conta as relações de poder subjacentes ao currículo.

A partir dos diálogos com outros pensadores e das críticas recebidas, Young reelabora suas ideias e, de acordo com Sharp (1980 apud MOREIRA, 1990, p.78), “afasta-se da fenomenologia, da etnometodologia e do interacionismo simbólico, que lhe ofereceram a moldura teórica nos primeiros estágios, e aproxima-se da perspectiva neomarxista”. Tal mudança de orientação teórica levou Young a trabalhar com a categoria de classe social para a análise e compreensão do currículo, levando-o a estabelecer parceria com outro autor, na edição de dois livros: o primeiro *Explorations in the politics of school knowledge* (WHITTY; YOUNG, 1976) e num terceiro estágio o livro *Society, state and schooling* (YOUNG; WHITTY, 1977) cujo o foco no currículo é mantido, há uma reafirmação da categoria classe social, é introduzida a preocupação com a cultura de origem dos alunos das classes subalternas e, num estágio do seu pensamento mais contemporâneo, fica evidenciada a preocupação com a relação entre o currículo e programas vocacionais, inclusão da tecnologia/microcomputadores (MOREIRA, 1990). Estas reformulações ocorridas no pensamento de Young, entre as décadas de 1960 e meados da década de 1980, que são mostradas por Moreira (1990) num *continuum*,

revelam a reiterada tentativa de formulação teórica e por que não de uma Teoria Curricular.

A Nova Sociologia da Educação, enquanto um movimento que inaugura a preocupação com o currículo, marca o campo como um divisor de águas quando centrou-se na estrutura do currículo como fonte principal de distribuição desigual de educação. Também, sugere que o currículo, como destaca Young (1989, p. 32), “[...] não era uma seleção benigna do que havia de melhor na cultura, mas uma seleção particular de conhecimento por parte de uma elite, geralmente no interesse de preservar sua própria posição [...]”, provocando reações em diversos grupos intelectuais e políticos e, ao mesmo tempo, tornando-se uma ameaça ao subverter “a ordem” do que estava estabelecido, dando uma contribuição importante para se pensar na seleção e organização dos conhecimentos. Ou seja, a ênfase está na centralidade dos conhecimentos escolares a serem ensinados nas instituições educacionais. A contribuição das análises de Young é reafirmada nas palavras de Moreira (1990, p.80-81) quando explicita que:

Young realça-nos a centralidade do conhecimento escolar, por muito tempo secundarizado face à grande preocupação com métodos e técnicas, em uma Sociologia da Educação crítica. Chama-nos a atenção para a necessidade de compreendermos as interações que ocorrem nas salas de aula. Insiste em que analisemos sociologicamente as questões curriculares e que as consideremos sempre em relação ao contexto sócio-histórico e econômico em que se situam. Destaca-nos a importância de problematizarmos categorias aceitas sem questionamento. Preocupa-se hoje em explorar uma nova estrutura para o currículo que permita realizar as possibilidades educacionais do trabalho. Alerta-nos para os cuidados necessários na introdução de novas tecnologias na escola. Sugere uma reavaliação das disciplinas acadêmicas tradicionais. Propõe que evitemos a dicotomização entre o educador teórico e o educador de sala de aula.

A influência da NSE no desenvolvimento inicial e nos rumos posteriores da Sociologia do Currículo, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, foi considerável, tendo sido referência para todos aqueles que estudaram o campo do currículo (MOREIRA, 2001). No entanto, mesmo após decorridas duas décadas de intensos debates, críticas e reformulações no campo do currículo, toda a produção de Young, na Inglaterra, permanecia sem tradução e desconhecida no Brasil (SILVA, 1990), dificultando, por assim dizer, o avanço dos estudos que existiam no país.

2.1.1 Estudos do Currículo no Brasil: uma breve reflexão

O pensamento curricular brasileiro tem sua origem nos anos vinte e trinta do século XX. As primeiras tentativas de sistematização das questões curriculares no Brasil ocorreram no seio das reformas do ensino no início do século passado e contou com a participação de lideranças importantes do movimento da Escola Nova como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo entre outros (MOREIRA, 1990a). Neste sentido, é possível afirmar que a emergência do campo curricular se deu impregnado de influência do pensamento progressivista e embalado nas ideias de Dewey e Kilpatrick, na efervescência do movimento escolanovista. Contudo, como mostra Souza (1993, p.117), “este campo de estudos se consolidou a partir da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1938”. A autora destaca, ainda, que a partir de 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos tornou-se um dos principais veículos de difusão do pensamento curricular emergente através de suas publicações, enquanto em 1956 era assinado um acordo para o desenvolvimento do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), com forte orientação tecnicista⁴, que exerceu visível influência nos estudos e desenvolvimento do currículo no país até o final da década de 1970. De acordo com Souza (1993, p.119), “[...] ainda que não tenha ocorrido uma ‘adesão’ rigorosa ao tecnicismo, esta produção influenciou toda uma geração de educadores e instituiu uma determinada forma de conceber a teoria e prática do currículo no País”, mostrando uma predominância do pensamento americano no campo curricular, sem que tenha sido hegemônico em razão de outros trabalhos que apresentavam uma orientação humanista, revelando uma produção mais eclética do que uma “adesão” totalizante ao tecnicismo (SOUZA, 1993; MOREIRA, 1990a).

No início da década de 1980, as publicações revelam novas perspectivas sobre a temática do currículo com uma tendência a abordagens críticas em âmbito internacional, sendo inaugurada em 1982, pela publicação do livro traduzido de Michael Apple intitulado “Ideologia e Currículo”, obra considerada por Souza (1993, p. 119-120) como “uma das mais importantes da década pela significativa influência

⁴ Ver SOUZA (1993), especialmente, p.117-119.

nos estudos e debates sobre currículo a partir de então”. A autora enfatiza que Apple adota um referencial teórico marxista difundindo, assim, uma outra ótica para análise do campo do currículo.

Em meados da década de 1980, alguns artigos de Michel Young aparecem no cenário acadêmico, em revistas especializadas para familiaridade dos autores brasileiros (MOREIRA, 1990), assim como há a publicação, em 1989, do livro *Educação e Poder*, de Michael Apple, dando significativa contribuição para o campo (SOUZA, 1993). Cabe destacar, também, que a influência da NSE em autores como Apple e Giroux foi marcante e estes passam, na década de 1990, a ser leitura obrigatória do campo da Sociologia e do Currículo no Brasil (MOREIRA, 1990; LOPES; MACEDO, 2005), onde os estudos sobre o tema avançavam.

Na década de 1990, além das obras internacionais que foram traduzidas no Brasil, autores brasileiros que, em sua maioria, eram vinculados a programas de pós-graduação, produziram obras significativas, que se destacaram pela consistência teórica, representando um salto qualitativo na produção intelectual brasileira sobre currículo (SOUZA, 1993). Continuando os avanços no campo do currículo, na segunda metade da década de 1990, segundo Moreira (2003, p.19), “[...] os estudos e os debates sobre currículo no Brasil intensificam-se e diversificam-se, temática e teoricamente”, incorporando o pensamento pós-moderno, pós-estrutural e os estudos culturais que vêm ganhando terreno e configurando uma tendência nas reflexões dos estudiosos do currículo na produção contemporânea (WILLINSKY, 2000; MCCARTHY, 2000; BERTICELLI, 2003; MOREIRA, 2003), ou, em outras palavras, desde os anos 1990, tais enfoques constituem uma forte influência e a cultura, tomada como central nas sociedades contemporâneas, acaba por impulsionar os estudos do campo do currículo rumo aos estudos culturais e, também, em direção ao multiculturalismo⁵ sob fortes influências das discussões norte-americanas na área (MACEDO, 2006).

Na perspectiva pós-estruturalista, cabe salientar, as contribuições de Stephen Ball, na medida em que subsidia nossas análises com a abordagem do ciclo contínuo de políticas. Ball incorpora aportes estruturais da sociologia, assim como em outros momentos, aportes pós-estruturais e discussões de teóricos pós-

⁵ Ver Lopes;Macedo, 2005. A temática do multiculturalismo com forte penetração na produção brasileira, traz o conceito de hibridismo e a discussão sobre identidade revelando uma diversidade de tendências teóricas no pensamento curricular brasileiro.

coloniais às suas teorizações para o campo do Currículo, Políticas Educacionais e Sociologia da Educação (LOPES;MACEDO, 2011), que foram apropriados por pesquisadores em currículo no Brasil, com destaque para os trabalhos em que o macrocontexto é interpretado como determinante das ações nas escolas. Lopes e Macedo (2011, p.253) afirmam que na segunda vertente,

[...] Ball busca aprofundar a trajetória de Bernstein – ao mesmo tempo que dela se diferencia -, valorizando as recontextualizações como inerentes aos processos de circulação de textos, buscando associar a ação de múltiplos contextos nesses processos, bem como identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudanças, nos mais diferentes níveis de produção das políticas. É quando aponta para a incorporação das dimensões do hibridismo ao entendimento das políticas (BALL, 1998), aprofunda as relações global-local (BALL, 1998, 2001) e desenvolve sua abordagem do ciclo de políticas (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Desse modo, o referido autor tem contribuído, sobremaneira, para uma interpretação complexa das políticas de currículo, contrapondo-se à perspectiva estadocêntrica, abrindo possibilidades instigantes para pesquisas no Campo do Currículo e análise das Políticas Educacionais, sendo empregado em diversos estudos acadêmicos por grupos de pesquisa como por exemplo, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ, na Universidade Federal Fluminense/UFF, na Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, dentre outras. Destacamos alguns trabalhos realizados por estudiosos da temática, cujo emprego do método do ciclo de políticas de Ball contribuíram para nosso estudo, como Mainardes (2006, 2007), Borborema (2008), Barreto (2008), Eugênio (2009), Stremel (2011), entre outros.

2.2 Currículo e Educação: campos de produção de cultura

Numa época caracterizada por mudanças radicais, aceleradas, generalizadas em que a provisoriedade e a incerteza são palavras de ordem, como podemos pensar neste cenário, o currículo e a educação? E como pensar ambos como espaços de produção de cultura ou, por que não, produtores de culturas?

Ao pensar a educação e sua função social, bem como a natureza educativa do currículo escolar, é inevitável pensar, também, nas consequências e/ou nos desdobramentos que essas mudanças no panorama econômico, político, social e cultural provocam no terreno das ideias e da própria cultura. Tura (2002, p.168) ressalta que:

[...] é no campo da cultura que se destaca a função social da escola, em um tempo em que a manutenção de certos padrões de relacionamento e visões de mundo próprias do ambiente escolar estão em conflito com as transformações do mundo do trabalho, com o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e dos meios de comunicação.

Na melhor das hipóteses, ao cogitar a cultura como modo de pensar, de conduta, de relações sociais, de valores e de conhecimentos a serem transmitidos a outras gerações, enfrenta-se um desafio: como pensá-la diante de todas as transformações ocorridas no âmbito da sociabilidade, nas “fronteiras” temporais e espaciais redimensionadas e nos novos padrões de comportamentos? E como pensá-la como uma produção cotidiana no espaço escolar? Ao que tudo indica, há uma reconfiguração da cultura, nos modos de intercâmbio e dos seus efeitos nas novas gerações. Esta indagação é ratificada quando a autora citada explicita que

[...] há inúmeros deslocamentos e trânsito na mediação das disputas culturais, e é visível a multiplicidade de linguagens que se entrecruzam nos espaços pedagógicos e que produzem outras versões e formulações para os conteúdos da aprendizagem escolar (TURA, 2002, p.168).

Nesse sentido, pensar o currículo e a educação como campos produtores de culturas torna-se evidente, na medida em que certos padrões de comportamentos e interações sociais, a relação ensino-aprendizagem e visões de mundo próprios do ambiente escolar, apresentam-se com significados muito próprios da educação e, em consequência, do cotidiano da escola. Atualmente, observam-se muitas mudanças de significados decorrentes das transformações ocorridas, seja no âmbito do trabalho, seja no âmbito das novas tecnologias, seja no panorama das mudanças radicais que ocorreram e que continuam ocorrendo no âmbito político, social, econômico e cultural.

Parece ser imprescindível delimitar o conceito de cultura que será utilizado, para aclarar de onde partimos e com quem será travado o diálogo na tessitura desta seção, já que encontramos na literatura (PÉREZ GÓMEZ, 2001; TURA, 2002, 2005;

HALL, 1997) várias formulações e explicações para o termo. Há muitas denominações para a cultura e também, múltiplas interpretações. A começar por designações como: cultura popular, cultura erudita, cultura de massa, cultura midiática, dentre outras e, em cada uma delas, há uma concepção de currículo e de educação.

Algumas definições de cultura são encontradas na literatura e revelam a complexidade do termo. Pérez Gómez (2001, p.17) considera que ela é

[...] o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado.

Sobre a cultura encontramos em Tura (2005, p. 102) uma referência que enumera as muitas faces deste vocábulo e assinala que esse é um “[...] termo, categoria, conceito, ideia, ideologia, valor, linguagem [...] mostrando, desse modo, um universo de formas de entendimento que ele comporta. Traz a cultura concebida como “[...] um sistema simbólico ou como uma rede de significados socialmente construídos” (TURA, 2005, p. 108), que variam no tempo e no espaço. Assim sendo, ressalta, ainda, que “[...] não se pode entender cultura como uma rede de significados fixos e determinados que enfeixam e delimitam todas as possibilidades de atuação e comunicação de uma organização social [...]” (TURA, 2005, p. 108). Assim, pode-se inferir que as diferentes “culturas” entram em contato no espaço escolar sendo vividas de múltiplas formas.

Hall (1997, p. 23-24) quando fala da centralidade da cultura ele chama a atenção para seus impactos “[...] na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social” na medida em que as identidades pessoais e sociais se constroem num processo de identificação “banhado e encharcado” pela cultura. Assim, para o autor, a cultura é entendida sob um espectro abrangente que incorpora um papel constitutivo de todas as instituições, práticas e relações sociais. Outrossim, Hall (1997, p.32) sugere que

[...] cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas – sua própria cultura. [...] todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou queiram significado para funcionarem, tem uma dimensão ‘cultural’.

Nesse sentido, utilizando como aporte os autores citados, a cultura aqui explicitada diz respeito àquela rede de significações, de produtos simbólicos circundantes ou circulantes, que são criados no âmbito coletivo e que são (re)produzidos e (re)configurados nas ações e interações humanas, cujo conteúdo, segundo Pérez Gómez (2001, p.15), tem um “caráter flexível e plástico” que sofre constante interpretação, de modo que, como mostra o autor, “[...] o próprio fato de pensá-la e repensá-la, de questioná-la ou compartilhá-la supõe seu enriquecimento e sua modificação. Seu caráter reflexivo implica sua natureza cambiante [...] sua dimensão criativa e poética” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.15).

Pérez Gómez (2001, p.12) traz a ideia de que há “um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados”, destacando o caráter “vivo e sistêmico” de elementos que acabam por influir na dinâmica dos intercâmbios, nos significados e nas condutas que afetam o cotidiano da instituição escolar, ou melhor, nas palavras do autor que nomeia o fenômeno como uma “complexa rede de culturas que se entrecruzam na vida da escola” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.13).

Tura (2002, p.155), apoiando-se em Ginzburg (1987), lança mão da noção de “circularidade entre culturas” para explicar uma mobilidade e uma influência recíproca existente na inter-relação e na intertextualidade das culturas em que pressupõe tanto um movimento ascendente como descendente do seu conteúdo. De acordo com a autora,

Nesse movimento se instituem aproximações e nexos, adaptações e deslocamentos, que unem temas tratados em tempos diferentes, perspectivas diversas, contextos antagônicos e que se ampliam em um diálogo, que emergem de um fluxo de rupturas e discontinuidades de relações lógicas (TURA, 2002, p.155).

Tanto a noção de “cruzamento de culturas” quanto a noção de “circularidade entre culturas” ajudam a pensar a rede de significados, a multiplicidade de sentidos que são construídos e se interpenetram na educação, entendida como uma prática social. Neste sentido, o currículo traduz, também, uma ação sistemática de transmissão de conhecimento, mas que é, de muitos modos, atravessado pelas “culturas” que se comunicam e se influenciam mutuamente, havendo, portanto, uma relação de troca que dá o tom da riqueza, por exemplo, da interação professor-aluno, da relação ensino-aprendizagem e mesmo nas intervenções pedagógicas no

espaço escolar, considerando que de acordo com Hall (1997, p.16) “[...] todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”.

Assim, podemos entender o espaço curricular e o educacional como um importante *locus* onde há cruzamento e, também, circulação das culturas que configuram complexas articulações que são produzidas entre os diversos discursos e redes simbólicas que coexistem no interior da escola.

2.3 Cultura e Currículo: campos de produção e criação simbólica no cotidiano da escola

Numa perspectiva crítica, Moreira (2001, p.26-27) aborda a cultura como integrante inconteste do currículo, sendo esta entendida como um “[...] terreno de produção e criação simbólica [...]”, produzindo sujeitos, sentidos e significações, constituindo-se, sobremaneira, num campo de disputas, na medida em que a cultura não é homogênea, unitária e “universalmente aceita e praticada”, podendo, assim, ser transmitida de geração em geração, mas, sobretudo, um *locus* “[...] em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções da vida social [...]”, ou em outras palavras, um terreno de lutas e embates.

Também convergindo para esse entendimento, Forquin (1993) reconhece que a cultura não existe como um tecido uniforme e imutável, mas que ela varia de uma sociedade para a outra, de um grupo para outro no seio da mesma sociedade e que, desse modo, ela não é jamais idêntica para todos os indivíduos e está sujeita a múltiplas interpretações e conflitos, daí sua imperfeição, a qual torna-se imperfeita e vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação (FORQUIN, 1993).

Tura (2002, p.163), apoiando-se em Corazza (2001), argumenta que o currículo é dotado de linguagens que produzimos e que são traduzidas nos significados, discursos e códigos que, podemos inferir, lhe dá forma, materializando, por exemplo, as práticas na sala de aula, as relações sociais na escola, produzindo, também, identidades e subjetividades e, sobretudo, diferentes “culturas” na especificidade dos contextos escolares.

Contudo, pensar na díade cultura e currículo no processo de escolarização de alunos e alunas implica trazer à tona as práticas cotidianas de sala de aula e sua rede de significações com tudo que ela traduz nas atividades que são desenvolvidas, nos materiais utilizados pelos alunos, nos conhecimentos que são veiculados, no formato das avaliações, nos conteúdos das matérias que são ensinados, enfim, toda uma série de processos que constituem o currículo e que, por conseguinte, formam uma “cultura vivida” no cotidiano da escola (SACRISTÁN, 1998), tornando-se, assim, a cultura um elemento privilegiado da constituição e na construção do currículo escolar.

No entanto, a escola tende à homogeneização tanto no que tange aos aspectos de sua organização quanto ao pedagógico no processo de escolarização e tem sido um lugar da normalização (SACRISTÁN, 1998; TURA; MARCONDES, 2008). Neste sentido, nos interrogamos sobre as possibilidades da escola de acolher e fazer as mediações num espaço em que convivem múltiplas culturas. Em que medida a cultura escolar, ou melhor, a(s) cultura(s) produzida(s) na escola podem ser “incorporadas” ao currículo?

Nesse sentido, Silva (1998, p. 198) alerta para as mudanças ocorridas na cultura antes “[...] baseada nos meios impressos para uma cultura baseada nos meios audiovisuais e nos computadores [...]”, e, no processo, essa mudança traz mais um desafio que, segundo Green e Bigum (2008, p. 213), é “[...] a interface entre a cultura juvenil e as novas tecnologias do texto, da imagem e do som”, tornando-se uma realidade que acaba por impor transformações na escola, no currículo e na própria sala de aula e da qual emergem sujeitos com diferentes capacidades mentais e habilidades cognitivas, diferentes necessidades e formas de vida, e tomam a cena produzindo novas subjetividades e novas identidades, muitas vezes patologizadas, tidas como desviantes, o que acaba por provocar um estranhamento, que produz denominações como a usada pelos autores para nomear o fenômeno de “alienígenas”, os quais culminam por exigir, sobre eles, outros olhares e novas interpretações para a compreensão dessas novas configurações culturais, hoje presentes no cotidiano das escolas.

Green e Bigum (2008, p.217), também chamam a atenção para as mudanças que vêm ocorrendo na vida contemporânea vinculadas aos novos desenvolvimentos tecnológicos e culturais como “[...] (re)organizadores da ação e do significado humanos” e suas implicações no processo de escolarização, em que não podemos

desconsiderar a íntima relação existente entre o currículo e a cultura, na medida em que operam sobre novas formas de comportamento, subjetividades e identidades. Os autores alertam, com uma visão com feição futurista, sobre o que já vem ocorrendo nas salas de aula, como evidência do descompasso entre o currículo e a cultura escolar que pode ser ilustrada com a frase “[...] quando os/as alienígenas entram e tomam seus assentos, esperando (im)pacientemente suas [do professor] instruções sobre como herdar a terra” (GREEN; BIGUM, 2008, p.218), mostrando a urgência da escola refazer o caminho do processo de ensino e sua relação com a aprendizagem de alunos e alunas que habitam o espaço escolar.

Sendo assim, é esse caminho que trilhamos para o entendimento de que nos processos internos que são desenvolvidos no cotidiano da escola, que podemos desenvolver compreensões sobre a diferença e, sobretudo, estão as possibilidades de incorporar culturas e de se produzir o currículo, com seus traços locais e contextuais.

2.3.1 Cultura Escolar: a produção de sentidos, de significações e de sujeitos

A escola é um *locus* com rituais próprios que marcam seu cotidiano em que o espaço e o tempo são dimensionados a uma rotina que acontece no seu interior, que vai da efetivação da matrícula, passa pelas “formas” para o acesso às salas de aula, às festas e comemorações, ao conjunto de atividades didático-pedagógicas que ocorrem no período letivo, configurando-se em verdadeiros rituais pela preparação que, muitas vezes, demandam. São momentos que constituem parte integrante da vida escolar, evidenciando uma lógica e explicitando uma construção de sentidos que propiciam a afirmação da identidade institucional e dos sujeitos que habitam tal espaço.

Forquin (1993) faz uma análise em que traz a escola como um “mundo social”, destacando o que se passa dentro dela como os processos, as práticas pedagógicas e as situações escolares com seus ritos e características próprias, mas, também, do seu entorno, considerando tanto os alunos que vêm de diferentes meios sociais com suas características culturais, influenciando a dinâmica escolar, como os

professores com seus valores, saberes, crenças e visões de mundo, contribuindo, assim, para nossa reflexão sobre a cultura escolar.

Na mesma direção, Julià (2001) aponta para a especificidade da vida interna da escola, que se dá num espaço “privilegiado de transmissão”, quando descreve a cultura escolar como sendo

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...] (JULIA, 2001, p.10, grifos do autor).

No entanto, essa “cultura” construída na instituição escolar não está desvinculada da cultura da sociedade na medida em que esta construção esteve, frequentemente, ligada a um projeto político e à noção de progresso de determinado contexto histórico (JULIÀ, 2001).

Nesse sentido, a cultura escolar é aqui entendida como produto e produtora do currículo. Ela é resultante da prática pedagógica, das atividades escolares, das experiências daqueles que participam e vivenciam o espaço escolar, onde há uma rede de significados que são, permanentemente, construídos, reelaborados, negociados e transformados coletivamente e contém uma certa lógica e uma inteligibilidade que são partilhadas no processo coletivo, com matizes muito particulares podendo ser diferentes (e certamente são) nas diversas instituições escolares.

Paula e Silva (2001, p. 128) ressalta que “a cultura escolar seria resultado de um processo interativo, em que o universo dos símbolos e significados estariam constantemente sendo reinterpretados e a realidade construída”. Em outras palavras, a cultura escolar expressa, de uma forma bem peculiar, qual é o modo de fazer, de pensar e o de viver o cotidiano escolar, numa incessante construção do coletivo institucional, ou seja, pelos que estão vivenciando o processo educacional. Desse modo, Tura (2001, p.3) destaca que “a cultura escolar se efetiva quando os sujeitos se apropriam desse ambiente cultural e o reelaboraram no seu cotidiano”.

Ao entender a cultura escolar como um jogo de inter-relações e intercâmbios, que são estabelecidos nos diálogos cotidianos e que são entrecortados por crenças, valores, atitudes e um repertório infinito de comportamentos, que se constituem de significados a partir das vivências das pessoas que habitam esse espaço e outros

locais de convivência, pode-se afirmar que a cultura escolar nasce de uma série de processos, desde os conteúdos ensinados na relação ensino-aprendizagem às vivências no interior da sala de aula com as relações inter-grupais, as tarefas escolares, a vida da escola, as práticas pedagógicas e as ações cotidianas constituindo-se num campo de produção e criação simbólica porque, segundo Sacristán (1998, p.88), “[...] são sujeitos reais que lhes dão significados, a partir de suas vivências como pessoas”, num jogo de múltiplos elementos e multifacetado.

Muito embora a escola esteja inserida numa cultura mais ampla, ela acaba por produzir uma cultura interna que orienta as ações que se processam no seu interior e no próprio processo educativo que, entendido como constituído de relações sociais, é, também, produtor de significados e de sentido, marcando, sobretudo, nossa posição de sujeito e de grupo (SILVA, 2006).

2.4 A escola e o currículo: aproximações e distanciamentos

A escola tem como característica principal ser um lugar de transmissão de conhecimentos em que as atividades são programadas e cujos saberes, historicamente veiculados, são resultado de um conjunto de conteúdos, selecionados, hierarquizados, sequenciados e ordenados que se materializam numa certa lógica de organização do conhecimento escolar e que são apresentados num nível de complexidade crescente (MERRIEU, 2005), corporificado como currículo escolar. Esta organização é enraizada num contexto político, histórico e social que lhe confere sentido, sendo traduzido e ensinado aos alunos e alunas no cotidiano escolar, num “corpo de saberes” que são considerados como constitutivos do vínculo social que possibilitará, no futuro, um estatuto de cidadão e que desenvolvam um sentimento de pertencimento à nação.

Moreira (2001, p.8) mostra que “o currículo não é um elemento transcendente e atemporal”, ele é datado, situado, contextualizado e, portanto, “portador” (no sentido de portar, trazer, conter) de visões de mundo, de sociedade, de educação e da própria produção do conhecimento escolar. Além disso, está crivado de intenções e interesses que respondem a demandas de determinados grupos e momentos históricos, estando com estes identificados. Assim sendo, o conhecimento

transmitido nas escolas que materializa o currículo, traz, em si, um desenho em cuja moldura se delineiam, sobretudo, relações de poder, que podem ser identificadas na hegemonia de algumas disciplinas sobre as outras e, sobretudo, traduzidas na atualidade, nas notícias veiculadas pela mídia sobre resultados e desempenhos de alunos e alunas do sistema educacional brasileiro, cuja leitura do texto deixa algumas mensagens que constituem nexos entre a escola e o que nela é ensinado, ou seja, seu currículo.

Moreira (2001, p.20) ressalta que “não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais”. Ademais, segundo o autor, o currículo está para além dos conteúdos ensinados no cotidiano das escolas, sobretudo, naquilo que o constitui. Ele está impregnado de ideologia porque traz em si uma gama de ideias a serem transmitidas de formas diferenciadas às diferentes classes sociais. Em outras palavras, essa transmissão é, também, garantida nas disciplinas escolares em que sua apropriação vem carregada de noções que acabam por legitimar grupos sociais em detrimento de outros que ocupam posições de subalternidade na pirâmide social, reafirmando, assim, a estrutura social vigente com as relações de poder, nem sempre imediatamente identificável, que lhe é própria, para a manutenção de vantagens de um grupo social sobre o outro, produzindo identidades individuais e coletivas, inscritas nas rotinas, nas práticas, nos atos, nos rituais que se realizam no interior das escolas (MOREIRA, 2001).

Nesse sentido, Silva (1990) chama à atenção, no seu artigo, para um elenco de aspectos do currículo, quando sinaliza algumas lições que duas décadas de estudos e acirrados debates sobre a temática forneceram para se pensar na diáde currículo e conhecimento escolar e sua relação com o poder. Embora o artigo tenha sido publicado há duas décadas, a atualidade do seu escrito revela-se quando explicita que:

Diferentemente das visões tradicionais, que constavam, no máximo, um acesso desigual aos bens escolares, o que as pesquisas e teorias críticas passam a afirmar é que, sob um mesmo rótulo, a escola oferece um produto diferente aos diferentes grupos e classes sociais. Essa constatação vai além das antigas denúncias das profundas e visíveis divisões do aparelho educacional [...] (SILVA, 1990, p. 62).

Isto ocorre, sobretudo, se atentarmos para as notícias da Imprensa diária que, recentemente, informa resultados de desempenho superiores dos alunos provindos de classes sociais economicamente mais favorecidas, cuja origem é a escola particular *versus* os resultados educacionais dos alunos de classes populares, cuja origem é a escola pública, ambos no Ensino Fundamental. A discrepância em termos de aprendizagem é evidente nos dados divulgados⁶. A manchete refere-se, também, à melhoria do ensino dos alunos do Ensino Médio, em que as notas médias foram divulgadas⁷ em forma de *ranking* e a ênfase está nas escolas que apresentam as melhores notas e cujos alunos são originários do ensino privado, sendo destacado na notícia o abismo que separa o desempenho dos alunos das escolas privadas sobre as públicas em que 80% tiveram notas abaixo da média nacional. Tais manchetes são ilustrativas das relações de poder a que o autor acima citado se refere e trazem, também, indícios da situação de desigualdade na distribuição do conhecimento escolar aos diferentes grupos sociais.

A situação pode ser mais grave quando o currículo, também, reflete desigualdades escolares traduzidas na diferenciação entre as escolas e a transmissão do conhecimento. Silva (1990, p.62) faz um alerta de que “essas diferenças podem se manifestar já na relação de itens a serem transmitidos, ou seja, no currículo oficial, dependendo da localização da escola, da dependência administrativa etc. [...]”. Assim, pode-se verificar a existência de uma gama de fatores que afetam o currículo de formas multifacetadas, desde as mais sutis, que ocorrem no interior das escolas, que passam pelas modificações no currículo em âmbito local, à percepção que os professores têm das classes sociais e de suas chances educacionais, até mediações mais complexas no cotidiano da escola, cujo desfecho Silva (1990, p.63) traz à tona nas suas palavras quando ressalta que “[...] o resultado final é uma nítida desigualdade no tipo de produto educacional distribuído

⁶ No Jornal Nacional, edição de 25/08/2011 em rede nacional sob o título “Testes nas redes pública e privada mostra deficiência no ensino de matemática” veiculava indicadores com o índice de 42,8% dos alunos no país que possuíam domínio na matemática aos 8 anos e mostravam um abismo entre o ensino privado e público em que deste percentual 74,3% era da rede privada e 32,6% da rede pública. Sobre o ensino na 3ª.série do Ensino Fundamental, era veiculado que somente 53,4% dos alunos conseguem fazer uma redação compreensível; no tocante à leitura, 78,9% eram da rede privada *versus* 48,6% oriundos da rede pública e, na escrita, os indicadores eram 82,4% para os alunos da rede privada *versus* 42,9% da rede pública, mostrando a discrepância entre os grupos sociais. Disponível em: <http://g1.globo.com/videos/jornal-nacional/t/edicoes/v/teste-nas-redes-publica-e-privada-mostra-a-deficiencia-no-ensino-de-matematica/1609262/>

⁷ Jornal Nacional, Edição do dia 12/09/2011 às 21h43, sob o título “Rio de Janeiro tem 9 das 20 com melhor pontuação no Enem: das cem escolas com as melhores notas, a maioria é particular, apenas 13 são públicas e daquelas bem exigentes, ligadas ao ensino técnico e universidades. <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/09/rio-de-janeiro-tem-9-das-20-escolas-com-melhor-pontuacao-do-enem.html>

às diferentes classes”. Assim, a distribuição desigual na transmissão dos conhecimentos escolares têm tido repercussões, sobretudo, incidindo nos alunos e alunas, e, também, sobre as escolas, especialmente, nas classificações que são veiculadas na Imprensa diária⁸, revelando, grosso modo, escolas que ensinam mais e melhor e as escolas que não têm ensinado o suficiente para garantir as aprendizagens a todos e a cada aluno.

2.4.1 Escola, Regulação e Cultura da Performatividade: um olhar sobre o cotidiano escolar

Desde os anos de 1990, com a globalização e a agenda neoliberal impondo um novo modelo de desenvolvimento econômico, ambas vêm, crescentemente, se firmando no mundo contemporâneo. Com isso, o Estado, também, vem se modelando para atender às exigências que este formato traz de novo e para responder aos rumos que a economia mundial e nacional vem tomando. O Estado até então “máximo” acaba por se ajustar para tornar-se “mínimo”, o que significa investir e intervir em áreas consideradas estratégicas dentro deste contexto. Na ótica dessa agenda, a educação passa a ser considerada um setor chave para o desenvolvimento de capital humano nas diferentes modalidades de ensino e o Estado passa de provedor a regulador e, desse modo, atuando, também, sobre o sistema educacional (BALL, 2004). Ou seja, a educação básica, a profissional e a superior através das políticas educacionais são pensadas em sintonia com o ideário e a visão economicista onde impera uma lógica: a do mercado.

Assim, as avaliações em larga escala, para a educação básica, vêm ocorrendo desde a década de 1990 com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, criado em 1988, entre outras avaliações e, atualmente, apresentando, também, a PROVA BRASIL e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Em 2007 foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -

⁸ Manchetes recentes são ilustrativas da questão. O site Português (Brasil) traz, ainda, a colocação de todas as escolas brasileiras com as respectivas notas sob o título “Veja notas no Enem 2010 por escola”. Disponível em: <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/09/veja-notas-no-enem-2010-por-escola.html>. Outra ilustração é obtida na manchete sob o título “Enem 2010 tem somente 13 escolas públicas entre as cem melhores”. Disponível em: <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/09/enem-2010-tem-somente-13-escolas-publicas-entre-cem-melhores.html>

IDEB⁹, mais um dispositivo para aferir a educação, tornando-se um instrumento para controle, para classificação das “melhores” instituições e, conseqüentemente, dos “melhores” alunos, impondo, assim, um ritmo para a *performance* em que, como ressalta Ball (2004, p.1107), “[...] um sistema de recompensas e sanções baseado na competição e na performatividade” são instaurados para aferir os resultados esperados das instituições educacionais.

A cultura da performatividade, antes própria das empresas, chega às escolas e promove, como destaca Afonso (2001, p.26), “um ethos competitivo [...] mais explícito quando se notam, [...] as pressões exercidas sobre as escolas [...] através de uma avaliação externa [...] e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil”. Contudo, há que se enfatizar que este processo de avaliação e/ou regulação não considera as especificidades dos contextos e tampouco dos processos educativos e acaba por produzir, sobretudo, efeitos simbólicos com a responsabilização de gestores, das escolas e culpabilização do professor e dos alunos por seus desempenhos.

Corroborando nesta reflexão, na mesma linha de análise de Afonso (2001), encontramos em Ball (2004, p.1116) uma contribuição quando aponta que

[...] o papel de monitoramento do Estado, ‘que governa a distancia’ [...] permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público [...] sem parecer fazê-lo”. Ela (performatividade) muda o que ele ‘indica’, muda significados, produz novos perfis e garante o ‘alinhamento’. Ela [a performatividade] objetifica e mercantiliza, [...] o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas transforma-se em ‘resultados’, ‘níveis de desempenho’, ‘formas de qualidade’.

Diante do panorama de avaliações e desempenhos aferidos nas últimas duas décadas, não apenas o currículo, como conteúdos ensinados e a experiência vivida no cotidiano da escola, que estão implicados num processo de regulação, mas também, uma outra face e ao que tudo indica parece que há, instituído, como denomina Silva (2008, p.191), o “governo da conduta humana”.

Neste sentido, Silva (2008, p.191) apoiando-se em Foucault (1993), fala de “modernas formas de governo” ressaltando sua face política e explícita que “[...] seu

⁹ O Ideb é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho dos estudantes nos exames padronizados aplicados pelo INEP, em língua portuguesa e matemática. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP e as médias de desempenho utilizadas são as avaliações do Inep da Prova Brasil e do Saeb. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/>

sentido político de regulação e controle, é a sua dependência de formas de conhecimento sobre a população a ser governada”. Desse modo, o conhecimento concreto através de elementos materiais como exames, medições e questionários cujos resultados podem ser expressos em gráficos, mapas e estatísticas saem do campo de um conhecimento abstrato para um campo concreto, “calculável”, que de acordo com o autor: “se é conhecível, se é calculável, é também governável” (SILVA, 2008, p.191).

Assim, as escolas têm que apresentar “resultados”, perseguir metas e cumprir prazos, requisitos que são parte do cotidiano da escola e são fundamentais para materializar uma *performance* tanto para o recebimento de investimento, crescentes verbas e recursos na instituição escolar, quanto de gratificações para os professores. Funcionam, ambos, instituição escolar e professores produzindo respostas às demandas postas por secretarias/órgãos de fiscalização sob os discursos da melhoria, da qualidade e da eficiência da educação, reduzindo, por assim dizer, a relação de ensino e aprendizagem a “imagem e semelhança” dos processos de produção, com um “eficiente” controle de qualidade para a maximização dos resultados. Corroborando com essa discussão, Dias (2009, p.32) afirma que esse modelo performático, afora a utilização dos métodos de mensuração e controle e o discurso de responsabilização, ao mesmo tempo em que permitem maior controle social de determinada política, sobretudo, “colaboram para a instauração de métodos de vigilância e controle sobre o conhecimento e seus usos na sociedade, especialmente nas instituições educacionais”.

Ball (2004) sinaliza que este tipo de lógica acaba por provocar profundas mudanças no ato de ensinar e na subjetividade do professor com efeitos que exacerbam a individualização, destroem laços de solidariedade baseadas na identidade profissional dentre outras consequências, inclusive, no campo da ética, que torna-se instrumental.

Neste sentido, Ball (2002, p.4) chama a performatividade de uma “tecnologia política” de reforma, uma “cultura” e um modo de “regulação” com profundos impactos na atitude, no comportamento e na subjetividade do professor e, também, na dinâmica escolar que, movida pela competição, eficiência e produtividade coloca uma profunda mudança na relação entre o trabalhador da educação e seu trabalho.

Assim, Ball (2002, p.19) ilustra o que pode ser vislumbrado no horizonte educacional nas seguintes palavras: “As tecnologias políticas do mercado, gestão e

performatividade não deixam espaço para um ser ético, autônomo ou colectivo. Estas tecnologias têm potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e aprender”, e portanto, impactos diretos sobre a escola e o currículo, sinalizando, possíveis dilemas a serem enfrentados no cotidiano das instituições educacionais.

3 A PESQUISA DE CAMPO

3.1 *Locis* da Pesquisa

3.1.1 A escolha das escolas

Na escolha do *locus* da pesquisa implicava encontrar instituições de ensino com um contorno diferenciado, para uma possível comparação, que atendesse aos objetivos do estudo. Assim, a procura no município de São João de Meriti ocorreu pelas condições favoráveis para o acesso às escolas da rede pública. Esta rede de ensino esteve organizada em quatro ciclos de aprendizagem até o ano de 2010 e a opção era a de fazer esta investigação nas turmas do 7º.ano de escolaridade.

Esta é uma região com habitantes, majoritariamente, em situação de pobreza e, nesse sentido, constatamos um número elevado de alunos e alunas que recebiam o Programa Bolsa Família e apresentavam uma situação de defasagem idade-série.

A primeira escola pesquisada durante todo o ano letivo de 2010 está localizada no município de S. João de Meriti. É um CIEP, situado no alto de um morro, cujo entorno é uma comunidade favelada.

O CIEP, que era gerenciado pelo Estado, foi municipalizado em 1999. A estrutura de ensino se dá na modalidade de Ciclos de Aprendizagem e são distribuídos da seguinte maneira: 1º.Ciclo (CA, 1ª. e 2ª. série); 2º.Ciclo (3ª. e 4ª. série); 3º. Ciclo (5ª. e 6ª. série) e o 4º.Ciclo (7ª. e 8ª.série)¹⁰. A escola atende no turno da manhã o 1º. e 2º. Ciclo, no turno da tarde o 3º. e 4º. Ciclo. Em ambos os turnos há classe de alunos com necessidades educacionais especiais. No turno noturno atende a alunos do EJA (4º. ao 8º. ano de escolaridade). Pela manhã, estão matriculados 319 alunos, à tarde totalizam 276 alunos e à noite são 99 alunos, perfazendo um total de aproximadamente 694 alunos. Para este estudo, foram

¹⁰ A resolução N° 04/10 – SEME de 20 de abril de 2010 dispõe sobre a organização do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São João de Meriti, extinguindo a organização na modalidade de Ciclo que vigorou de 1999-2010. Definindo, assim, para os anos iniciais o ciclo de alfabetização com duração de 3(três) anos, seguidos do 4º. e 5º. ano de escolaridade. No segmento denominado Anos Finais ficou constituído pelos 6º.7º.8º. e 9º. ano de escolaridade.

acompanhadas duas turmas do 7º ano de escolaridade, a 71A e a 71B equivalente à 6ª série; cada turma tem 36 alunos. Como as duas turmas funcionam no horário da tarde, os mesmos professores se revezam nas disciplinas, reduzindo, assim, o quantitativo de profissionais. Atualmente, a escola tem o Programa Federal MAIS EDUCAÇÃO e atende alguns alunos no contra-turno, oferecendo atividades em forma de oficinas de recreação, capoeira, informática, Hip-Hop, judô e letramento. Osicineiros (como são chamados pela Direção e Orientação Pedagógica) contratados pela escola com verbas públicas/municipais não são, necessariamente, professores formados e tampouco com alguma formação pedagógica. São pessoas da comunidade que ganham R\$30,00 (trinta reais) por turma/mês, podendo ter, cada oficineiro, no máximo 10 turmas. A Orientação Pedagógica afirma que *“todas as atividades a serem desenvolvidas são planejadas pela equipe pedagógica e o pessoal do MAIS EDUCAÇÃO apenas executa o nosso planejamento”*. A equipe pedagógica, direção, vice-diretora e professores, que estão atualmente no CIEP, trabalham juntos desde a municipalização. A escola tem o acesso dificultado por sua localização geográfica. O nome da escola é uma homenagem a uma moradora do local. A Direção e a OP contam que *“há muitos anos atrás, a senhora, já idosa, que era merendeira de uma escola de educação infantil próxima ao CIEP, ao largar seu turno de trabalho ia de casa em casa pegar as crianças da comunidade para levar para a escola”* (sic), esta história é conhecida pelos moradores e, após sua morte, fizeram-lhe essa homenagem. No acesso à escola encontra-se muita pobreza evidenciada nas casas em alvenaria crua sem nenhuma proteção de revestimento externo, expostas à umidade e de construção precária. Abaixo, segue uma fotografia como evidência do contexto socioeconômico que fazemos referência no texto.



Fotografia 1 - CIEP-S. João de Meriti. Rua que dá acesso à escola.
Fonte: O autor, 2010.



Fotografia 2 - CIEP – S. João de Meriti. Obra de recuperação do prédio em curso.
Foto: O autor, 2010

Em maio de 2010, a prefeitura deu início à obra de recuperação do prédio que encontrava-se com várias infiltrações na parte interna e externa, apresentando, também, grande número de pilastras de sustentação estrutural do prédio com rachaduras, as ferragens aparentes e com muito ferrugem em várias delas. A obra foi sendo realizada ao longo do ano letivo de maio até dezembro, mês em que encerramos a coleta de dados.

No momento, em que fechamos o trabalho de campo nesta instituição, a obra da fachada estava concluída. A parte interna continuou em 2011 sendo toda reformada com início no segundo andar do prédio enquanto as aulas e toda a “vida” da escola ficava alojada no primeiro andar. As imagens que seguem ilustram como ficou o prédio após a obra na sua parte externa.



Fotografia 3 - CIEP – S. João de Meriti. Obra externa concluída.
Fonte: O autor, 2010.



Fotografia 4 - CIEP – S. João de Meriti. Obra externa concluída.
Fonte: O autor, 2010.

Foi feito um laboratório de informática com aproximadamente 30 computadores da empresa Positivo que, segundo a Diretora, é “[...] *para atender aos alunos e dar cursos para a comunidade que é muito carente*”. Esta escola obteve na avaliação do Ideb indicadores de proficiência abaixo da média nacional no segmento de 1º. ao 5º. ano de escolaridade e no 6º. ao 9º. ano de escolaridade. Ao longo desse estudo esta escola será chamada de **CP**, para distingui-la da outra escola pesquisada.

A escolha da segunda escola pesquisada obedeceu aos mesmos critérios descritos acima. A referida instituição escolar está localizada, também, em S. João de Meriti, pertencendo à mesma rede de ensino público. Neste trabalho, esta escola será denominada de **EM**.

A escola foi fundada em 1971, funcionando com o ensino primário, atual Ensino Fundamental de 1º. ao 5º. ano de escolaridade. Em 1998 foi ampliado o atendimento à população, passando a atender de 1º. ao 9º ano de escolaridade. A partir de 2011 está atendendo somente ao segundo segmento do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º. ao 9º. ano de escolaridade por decisão da SEME. A escola funciona com três turnos da seguinte maneira:

- **Manhã:** Ensino Fundamental no primeiro turno das 7h às 12h e 15min, atende: (7º.ano – 71A, 71B, 71C) 3 turmas; (8º.ano – 81A, 81B, 81C) 3 turmas; (9º.ano – 91A, 91B, 91C) 3 turmas;
- **Tarde:** Ensino Fundamental no segundo turno das 12h e 45min às 18h, atende: (6º.ano – 61A, 61B, 61C, 61D, 61E) 5 turmas; (7º.ano - 71D,

71E, 71F) 3 turmas; EJA – Ed.Especial – 1 turma com 14 alunos apresentando diferentes necessidades especiais.

- **Noite: Eja** – Alfabetização

Apresentamos abaixo um quadro síntese, onde pode ser visualizado, no conjunto, o atendimento de 898 alunos que é realizado pela instituição. Vejamos:

Diurno		EJA		Quantidade total de alunos		
Escolaridade	Alunos	Etapa	Alunos	Período Diurno	Período EJA Noturno)	Total da EM
EJA Diurno (Ed. Especial)	14	Alfa	25	627	271	898
6º Ano de Escolaridade	192	4ª. Etapa	14			
7º Ano de Escolaridade	206	5ª. Etapa	20			
8º Ano de Escolaridade	132	6ª. Etapa	53			
9º Ano de Escolaridade	83	7ª. Etapa	41			
Total Diurno	627	8ª. Etapa	71			
		9ª. Etapa	47			
		Total EJA (Noturno)	271			

Quadro 1 - Organização da Escola EM

Desde 2010, os alunos são atendidos pelo Programa Federal MAIS EDUCAÇÃO no contra-turno, oferecendo atividades em forma de oficinas. O programa teve início em agosto e as oficinas selecionadas foram: letramento (2ª. e 4ª.feira); Matemática (3ª. e 5ª. feira); Jornal Escolar (3ª. e 5ª.feira); Karatê (2ª. e 4ª.feira); Judô (6ª.feira); Laboratório de ciências (5ª.feira).

Os alunos que participam do Programa MAIS EDUCAÇÃO foram selecionados, obedecendo aos critérios de déficit de aprendizagem e assiduidade. Contudo, a participação não é obrigatória. Atualmente, o Programa atende um total de 118 alunos, frequentes durante o 1º e 2º turnos. Os alunos recebem lanche e almoço garantindo a permanência na escola com carga horária maior. As monitorias do Programa MAIS EDUCAÇÃO são pagas com verba recebida pela escola ao custo de R\$300,00 mensais por oficina. Notamos que o pagamento dos “oficineiros” nesta instituição segue um critério diferenciado da primeira escola. Cada monitor pode ministrar somente uma oficina e não há vínculo empregatício com a escola. O planejamento segue orientação do professor coordenador designado pela Diretora. Os monitores contam com os materiais básicos seguindo os padrões de especificação do Governo Federal, podendo trabalhar livremente, pondo em prática

um planejamento prévio no intuito de reduzir as dificuldades de aprendizagem de cada ano de escolaridade.

A escola tem um corpo docente que totaliza 48 professores. Entre os professores que compõe o corpo docente há 17 com pós-graduação *lato sensu* e 1 com mestrado em educação.

A escola **EM** está localizada em um bairro pobre do município e é cercada por uma comunidade favelada, ou melhor, localiza-se na parte baixa da favela beirando a rua. Abaixo, segue uma fotografia como evidência do contexto socioeconômico que fizemos referência no texto.



Fotografia 5 - EM - Início da Rua que dá acesso à escola
Fonte: O autor, 2011.



Fotografia 6 - EM – Final da rua. Proximidades da escola
Fonte: O autor, 2011.



Fotografia 7 - EM – Chegando à escola.
Fonte: O autor, 2011.



Fotografia 8 - A escola EM
Fonte: O autor, 2011.

A **EM** possui uma infra-estrutura composta de 9 salas de aula, 1 sala para o Programa MAIS EDUCAÇÃO, Secretaria, Sala da Direção, Sala de Orientação Pedagógica e Educacional, Sala de Leitura/Biblioteca, 2 Salas com Laboratório de Informática (Proinfo e Telecentro), Cozinha, Refeitório, Dispensa, Banheiro de funcionário, Banheiro de alunos. Nesta escola, o trabalho de campo teve início no começo de julho de 2011, no período anterior ao recesso escolar, e foi encerrado em dezembro de 2011.

3.1.2 A Negociação para a entrada no campo

Inicialmente, a ideia era a de visitar as escolas, primeiro para conhecer o modo de acesso e sua localização geográfica. Segundo, conhecer o espaço físico do interior da instituição e, por fim, sentir o “clima” das instituições educacionais.

A visita à escola de S. João de Meriti, que é um CIEP, ocorreu no início do ano letivo de 2010. A recepção foi feita pela Orientadora Pedagógica porque a Diretora estava em reunião. Foi explicado todo o processo de trabalho de campo com uso dos instrumentos e toda a documentação, também, apresentada à Orientadora. A conversa versou sobre o funcionamento da escola cuja modalidade é de ciclo e ela contou toda a história da escola, a estrutura organizacional, processo de avaliação e o trabalho pedagógico feito junto aos professores. A seguir, a Orientadora Pedagógica conduziu-nos pelos ambientes da escola fazendo uma apresentação por todas as salas de aula num primeiro contato com alunos e professores e mostrou, também, todos os espaços existentes na instituição.

A escola estava em obra de recuperação da estrutura do prédio, que apresentava várias infiltrações e rachaduras, conforme o que foi mencionado anteriormente. Estava sendo feita uma modificação do espaço interno, cujas paredes estavam sendo levantadas até o teto, os basculantes trocados e toda a fiação elétrica substituída para modernização. Devido a este fato, toda a escola está funcionando, até o momento, num único andar durante todos os turnos. A visita durou, aproximadamente, duas horas e ao final a vice-diretora se apresentou e se desculpou porque precisava sair para uma reunião na prefeitura. Marcamos uma segunda visita.

Posteriormente, foi necessário ir até a Secretaria Municipal de Educação – SEME, pegar a autorização para a realização da pesquisa e no mesmo dia retornamos ao CIEP e foi possível conhecer a Direção da escola. Houve uma conversa preliminar e foi entregue a autorização dada pela Secretaria Municipal de Educação - SEME. O trabalho de campo foi iniciado em abril de 2010 e foi finalizado em dezembro de 2010.

Na **EM**, o processo de acesso foi diferente da primeira escola. A ida à SEME – Secretaria Municipal de Educação foi feita em primeira instância, para solicitar autorização de entrada na segunda escola em meados de junho de 2011. Contudo,

foi uma aventura, tendo em vista que, no dia combinado para conversar com a Secretária de Educação, a SEME estava movimentada, com pessoas entrando e saindo das salas, caminhando apressadamente pelos corredores, algumas paravam para conversar e o tema era um evento que ocorreria na cidade naquele final de semana, em comemoração ao padroeiro do município. Haveria apresentação de show com bandas de forró, rock e pagode e, sobretudo, a apresentação de cantores renomados como Elba Ramalho, Alexandre Pires, Gaviões do Forró, dentre outros. O “clima” era de festa em alguns setores pelos quais transitamos, estavam todos muito mobilizados, o ambiente era de muita agitação e euforia. Havia políticos de municípios vizinhos, pessoas combinando atividades locais, líderes de comunidades do entorno solicitando ônibus para deslocamento da população de baixa renda e pedidos de kombi para transportar materiais diversos. Durante o tempo de espera que foi das 11h às 15h, para falar com a Secretária de Educação, a observação no corredor revelou muitas histórias, muitas conversas e evidenciou, também, a existência de “laços de vizinhança”, tendo em vista que se dirigiam umas às outras com bastante intimidade e reciprocidade, próprio de município do “interior” em que as pessoas se conhecem. No final da tarde, por volta das 16h, a funcionária veio trazer o comunicado de que não seria possível o atendimento e disse: *“hoje está impossível! Aqui no município não temos a oportunidade de ver ao vivo esses artistas, então esta semana está uma loucura porque a festa está sendo patrocinada pela Prefeitura”*. Este prefeito que tomou posse, segundo a funcionária, *“ele é festeiro, tem inauguração até quando se pinta uma parede”*. Marcou, então, para a semana seguinte o nosso retorno para uma conversa com a Secretária de Educação. Na semana seguinte, de acordo com o dia e horário marcado retornamos à SEME de S. João de Meriti e houve então o encontro com a Secretária de Educação do Município que pediu explicações sobre a pesquisa e os motivos pelos quais queríamos ir para a EM. Após conversa e as devidas explicações a Secretária mostrou-se satisfeita e apresentou umas estatísticas feitas pela equipe dela, mostrando um *ranking* das escolas do município conforme o Ideb 2007 e 2009, confirmando então o dado de 2009 relativo à EM que revelava um diferencial em relação às demais escolas, apontando uma evolução de 3 pontos positivos no biênio 2007-2009. Neste mesmo dia o trajeto foi extenso. Ao término do encontro com a Secretária de Educação do município, fizemos o percurso até a EM para conhecer e sentir a “atmosfera” da escola. A chegada na instituição escolar ocorreu por volta

das 12:00h, e a Diretora não se encontrava. O contato foi feito, inicialmente, com a Secretária para mostrar a autorização da SEME que já havia avisado à escola da visita. Depois, procuramos a Orientadora Pedagógica já que a parceria para o desenvolvimento do trabalho era fundamental. Estava presente, também, a Orientação Educacional e o encontro foi muito amistoso. Após explicação sobre os objetivos da pesquisa e seus procedimentos, fizeram uma apresentação do espaço físico da escola e, posteriormente, conversamos sobre o trabalho que era desenvolvido por elas. Durante o reconhecimento da escola, a sala dos professores foi visitada como ponto estratégico para um contato inicial; vários deles estavam corrigindo provas e pudemos apresentar o estudo. Ao tomarem conhecimento da pesquisa, se mostraram muito receptivos, fazendo várias perguntas sobre os objetivos, os procedimentos etc... Como estavam entrando em recesso e os alunos já não estavam, na totalidade, frequentando, apenas grupos de alunos faziam ensaios para a festa que ocorreria na semana seguinte, o contato informal com os alunos, mostrando interesse pelo que faziam, surtiu um efeito positivo e despertou interesse neles, também por saber quem era o pesquisador e alguns fizeram perguntas do tipo: “*você é professora nova na escola?*”, “*você vai dar aula pra gente?*”, “*tia, você é professora de quê?*”. Desse modo, a ida às salas de aula, para um contato mais intensivo, ficou para o retorno em agosto e aproveitamos a visita para conhecer as atividades pedagógicas como planejamento, conselho de classe, reunião de pais etc. a serem desenvolvidas ainda no 1º. Semestre; foi quando verificamos que seria realizado o Conselho de Classe na semana seguinte. Assim, ficou combinado a minha participação nesses eventos, que seriam realizados em dois dias e fechariam a programação daquele período letivo. Sobre os Conselhos de Classe ocorridos para avaliação dos alunos, dado o seu *design*, será abordado em outra seção pela dinâmica utilizada que se mostrou atípica dentro do movimento usual das escolas.

3.2 Participantes da Pesquisa

Foram participantes deste trabalho professores, professoras e alunos e alunas do Ensino Fundamental, matriculados no 7º.ano de escolaridade (antiga

6ª.série) da rede pública municipal de escolas da Baixada Fluminense, localizadas no município de S. João de Meriti.

Em ambas as escolas encontramos alunos e alunas cursando o 7º.ano de escolaridade com idades que variaram entre 10 e 18 anos e, na sua maioria, são residentes na comunidade onde a escola está localizada. Os alunos e alunas foram selecionados com base em alguns atributos desejáveis e definidos para este estudo, ou seja, ser aluno da escola desde o 1º.ciclo e/ou 2º.ciclo, apresentar ou não defasagem idade-série e ser participante do Programa Bolsa Família¹¹.

A escolha por trabalhar com os alunos e alunas do 7º.ano de escolaridade deve-se aos elevados índices de defasagem idade-série informados nos levantamentos oficiais. O IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio/2007, aponta que há defasagem idade-série na ordem de 29,3% no 7º.ano (6ª. série) e o Anuário Brasileiro de Educação Básica 2012 aponta para uma defasagem idade-série em 2010 na ordem de 30,7%. Portanto, não foi uma escolha aleatória, mas orientada, também, por uma afinidade pessoal com o grupo dessa faixa etária (12 anos/pré-adolescentes).

Os professores lotados no **CP**, localizado em S. João de Meriti, são residentes e domiciliados no entorno da própria região, trabalham há mais de 5 anos na instituição escolar e alguns estão lá há 11 anos. Na sua maioria, o corpo docente da escola possui licenciatura plena na disciplina em que lecionam. A professora de matemática estava cursando uma pós-graduação *lato sensu*.

Os professores lotados na **EM** vêm, parte deles, de localidades distantes como: Niterói, Itaboraí, Itaguaí, Saquarema dentre outros. Os que residem mais distantes têm em média de 2 a 3 anos na escola. Constatamos em conversas informais com a Orientadora Pedagógica, a Diretora e a Secretária que há uma rotatividade entre eles. Ou seja, permanecem na escola até conseguir remanejamento para local mais próximo de onde residem. Uma parte considerável de professores reside em bairros próximos à escola ou no entorno como Caxias, Belford Roxo, Vilar dos Teles e trabalham na **EM** entre 15 e 25 anos.

¹¹ Neste estudo, o Programa Bolsa Família é tomado como referência pelos parâmetros de renda que são definidos nele, de modo que seus participantes estão categorizados na linha da pobreza e extrema pobreza.

3.2.1 Professores Colaboradores

São professores e professoras das diferentes disciplinas (Matemática, Português, História, Ciência, Geografia, Inglês e Artes) que atuam com as turmas de 7º.ano de escolaridade no Ensino Fundamental nas escolas pesquisadas da rede pública de S. João de Meriti. Estes professores colaboradores constituem um grupo de 10 profissionais da educação (5 do CP e 5 da EM) de ambas as escolas. Tais colaboradores encontram-se na faixa etária entre 32 anos e 59 anos e o tempo de exercício profissional varia de 5 a 30 anos.

Os professores colaboradores foram de grande importância para o presente estudo na medida em que permitiram minha participação na observação de sala de aula, nos eventos rotineiros da escola, das práticas pedagógicas, conselhos de classe e das entrevistas. É preciso destacar o jogo cooperativo que foi estabelecido transformando a relação professor-pesquisador, numa interação baseada na troca e no diálogo. Os professores e professoras de ambas as escolas tornaram-se grandes aliados, facilitadores e parceiros efetivos em todo o processo de coleta de dados, com destaque especial para os professores e professoras da **EM**.

3.2.1.1 Critérios de seleção dos professores

Na medida em que ocorriam as visitas uma e/ou duas vezes por semana, regularmente, às escolas, houve a participação no cotidiano e na rotina dos profissionais que lá desempenham a função de ensinar. A necessidade de estabelecer vínculos e obter aliados nos impulsionou a dedicar, aos professores e professoras, um tempo especial, participando ora das conversas na sala dos professores durante o recreio e/ou intervalos de aulas, ora dos lanches e/ou da entrada e saída dos turnos ou estava em sala de aula com eles. Assim, gradativamente, foi sendo criado um clima “familiar” e a aceitação da minha presença junto a eles não tardou. Estas ocasiões serviam para conversas informais sobre a pesquisa e os procedimentos, familiarizando-os com o processo do trabalho científico. Frequentemente, os próprios professores procuravam saber sobre a trajetória da pesquisa e dos procedimentos que seriam adotados e faziam perguntas

variadas do tipo: “como ia ser o desenrolar da coleta de dados”, “o que eu pesquisava” e se “podiam ajudar de algum modo”.

O primeiro critério reuniu a receptividade, a disponibilidade pessoal e o interesse pelo tema da pesquisa; estas eram a evidência fundamental para o convite à participação no estudo. Além disso, o segundo critério foi que o professor precisava pertencer ao quadro efetivo no mínimo com um ano de trabalho na escola, tempo que possibilitaria a construção de vínculo com os alunos e com a instituição escolar garantindo, assim, a qualidade do material coletado nas salas de aula.

3.2.2 A seleção dos alunos

Em ambas as escolas, a escolha dos alunos foi feita a partir dos atributos que foram privilegiados para este estudo. Ocorreu de forma aleatória, pela listagem nominal de cada turma, fornecida pela secretaria da escola, obedecendo à ordem alfabética e atendendo a três critérios de referência: ter estudado no ciclo 1 e/ou ciclo 2 da instituição, apresentar ou não defasagem idade-série (DIS) e ter o Programa Bolsa Família – PBF. O quantitativo de alunos foi definido em um total de 8 alunos por turma, levando em conta um número suficiente que possibilitasse a apreensão de semelhanças e diferenças entre os grupos estabelecidos .

Para tanto, foram analisadas as fichas individuais de cada aluno para levantar seus dados (data de nascimento, idade, reprovações ao longo do processo de escolarização, notas, filiação, endereço, telefone, etc.), tendo, portanto, um panorama da turma. Após esta etapa foi feito um levantamento dos alunos e alunas remanescentes do ciclo 1 e/ou ciclo 2, em seguida foram mapeados os alunos e alunas que apresentavam defasagem idade-série¹² e que tinham o PBF.

Cabe destacar que o Programa Bolsa Família foi utilizado aqui, tão somente, para localizar o grupo social com o qual trabalhamos e como evidência da pobreza e

¹² Foram considerados com defasagem idade-série (DIS), os alunos com 2 ou mais anos de atraso escolar decorrentes de reprovações no histórico escolar. Foi verificado na análise das fichas individuais que o atraso é proveniente de reprovação no 1º. Segmento (CA, 1ª., 2ª. ou 3ª.série ou 1º., 2º., 3º. ou 4º.ano de escolaridade) e/ou, também, no 2º.segmento (5ª.série ou 6º.ano de escolaridade).

extrema pobreza dos alunos e alunas, na medida em que o Programa estabelece parâmetros de renda para a participação¹³.

Foi obtido um mapeamento geral por turma definindo, por assim dizer, o grupo de alunos que atendia aos critérios estabelecidos na pesquisa para compor o estudo. Nesta etapa, foi encontrada nas escolas a seguinte situação:

No CIEP de S. João de Meriti, foram duas turmas:

→A turma 71A, com 36 alunos, apresenta um total de 17% dos alunos com DIS e são alunos remanescentes do ciclo 1 e/ou ciclo 2; e um total de 57% dos alunos participantes do PBF.

→A turma 71B, com 36 alunos, apresenta um total de 17% dos alunos com DIS e são alunos remanescentes do ciclo 1 e/ou ciclo 2; e um total de 80% dos alunos participantes do PBF.

Segue abaixo um gráfico ilustrativo da situação encontrada:

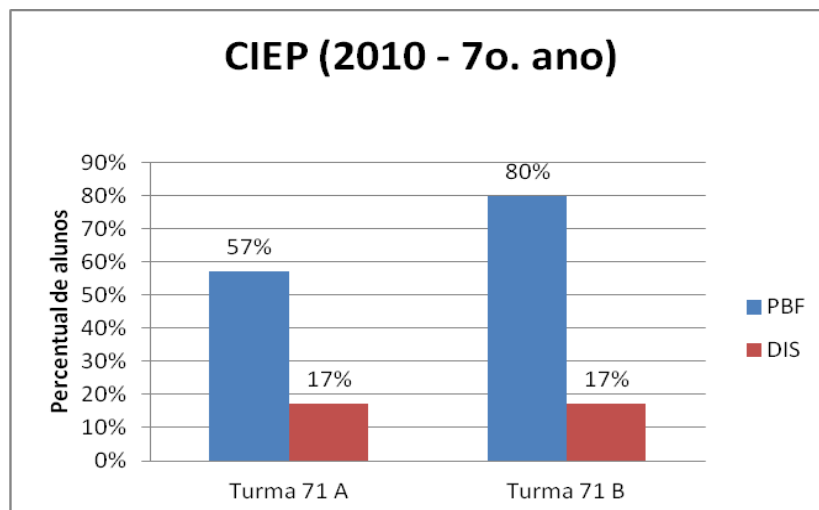


Gráfico 1 - Percentual de alunos que apresentam Defasagem Idade-Série, remanescentes do ciclo 1 e/ou ciclo 2 no CIEP e o percentual de participantes do Programa Bolsa Família
Fonte: dados da pesquisa de campo 2010 - Elaboração GRANJA, Tania.

¹³ O Programa Bolsa Família estabelece critérios de renda para a inclusão do participante. Consideram famílias em extrema pobreza aquelas com renda per capita igual ou inferior a R\$ 70,00 por mês. As famílias pobres são aquelas com renda per capita entre R\$ 70,01 até R\$ 140,00 por mês. Para ser incluída no Programa a família deve ter em sua composição gestantes, nutrizas crianças ou adolescentes na faixa etária entre 0 e 17 anos. o valor do benefício recebido pela família pode variar entre R\$ 32,00 a R\$ 242,00. O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) responsável pelo Programa trabalha com o Benefício Básico no valor de R\$ 70,00, pagos apenas a famílias extremamente pobres; Benefício Variável no valor de R\$ 32,00 pagos pela existência na família de crianças de zero a 15 anos – limitado a cinco crianças por família; Benefício Variável Vinculado ao Adolescente (BVJ) no valor de R\$ 38,00 pagos pela existência na família de jovens entre 16 e 17 anos – limitado a dois jovens por família; e Benefício Variável de Caráter Extraordinário (BVCE) (valor calculado caso a caso). Esses valores estão em vigor e foram reajustados em 1º de março e vigoram a partir dos benefícios pagos em abril de 2011. As crianças entre 6 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária. Já os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75%. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/condicionalidades>> acessado em: 17.10.2011.
Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/voce/social/transferencia/bolsa_familia/index.asp> acessado em: 17.10.2011.

No **CP** foram encontrados baixos índices de DIS porque, segundo a Orientadora Pedagógica, há um certo “*controle da escola que encaminha os alunos novos fora da idade para o EJA à noite*”. Os alunos que estão matriculados são, na maioria, remanescentes do ciclo 1 e ciclo 2 e, como oriundos da própria escola, são “*tolerados*” (sic), quando os pais não aceitam passá-los para a noite. Esta conduta de só aceitar os alunos no horário diurno dentro da idade é para, segundo a Secretária e a Orientadora Pedagógica, “*manter a turma limpa*”.

Na **EM** o 7º.ano de escolaridade é composto de 6 turmas, contendo em média 34 alunos cada uma sendo 71A, 71B e 71C no turno da manhã e a 71D, 71E e 71F no turno da tarde. Assim sendo, fizemos o mapeamento de todas as turmas de 7º. ano para verificar a defasagem idade-série (DIS) apresentados pelos alunos e encontramos índices elevados que variaram entre 20% e 57% enquanto os participantes do Programa Bolsa Família variaram entre 43% e 63%.

Na EM de S. João de Meriti, foram duas turmas:

→A turma 71B, com 35 alunos, apresenta um total de 51% dos alunos com DIS e são alunos, na maioria, remanescentes do ciclo 2; e um total de 60% dos alunos participantes do PBF.

→A turma 71D, com 35 alunos, apresenta um total de 23% dos alunos com DIS e são alunos, na maioria, remanescentes do ciclo 2; e um total de 63% dos alunos participantes do PBF.

No gráfico abaixo, fazemos ilustração da situação encontrada. Vejamos:

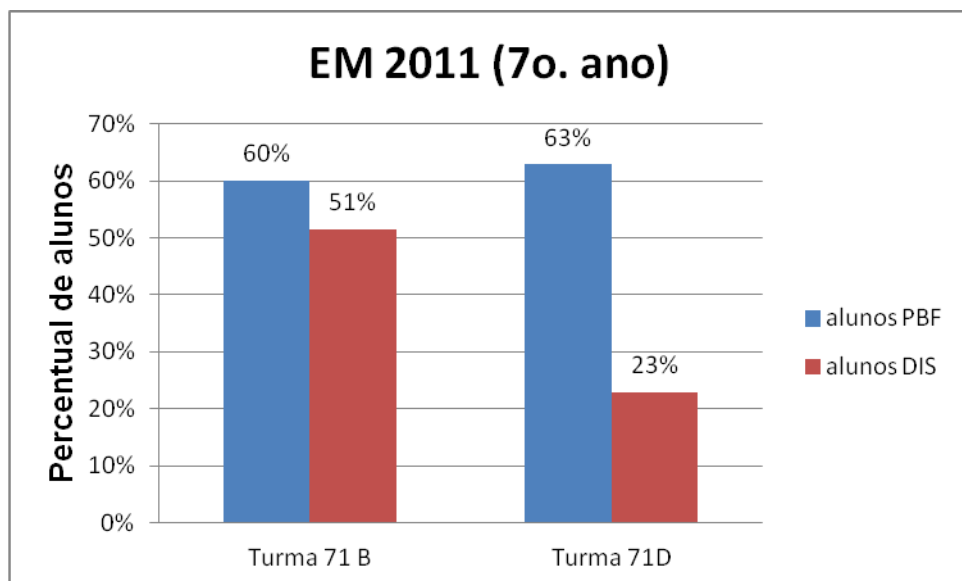


Gráfico 2 - Percentual de alunos que apresentam Defasagem Idade-Série, remanescentes do ciclo 1 e/ou ciclo 2 na EM e o percentual de participantes do Programa Bolsa Família
Fonte: dados da pesquisa de campo 2010 - Elaboração GRANJA, Tania.

Como na **EM** eram 6 turmas (3 no turno da manhã e 3 no turno tarde) e eram necessárias somente duas (uma de cada turno) para compor a amostra, isto acabou por complexificar a escolha. Utilizou-se, então, o seguinte critério: a avaliação da turma feita pelos professores no Conselho de Classe do 2º. Bimestre, do qual participamos; a receptividade demonstrada pela turma e a participação efetiva dos alunos e alunas quando da ida do pesquisador às salas para apresentação da pesquisa a ser desenvolvida e maior índice de alunos participantes do PBF. Assim sendo, as turmas selecionadas para participação dos alunos e alunas na pesquisa foram: 71B (manhã) e 71D (tarde) das quais foram selecionados os alunos seguindo critérios já expostos.

3.3 Procedimentos adotados

Para a coleta de dados face ao tipo de informações necessárias para o atendimento dos objetivos deste estudo, optamos por alguns procedimentos que foram realizados nos campos pesquisados, são eles:

3.3.1 Observação Participante

Nas pesquisas qualitativas, especialmente, na etnografia, a observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo. Ela ocupa lugar privilegiado em virtude de proporcionar uma situação diferenciada: um contato pessoal, direto e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado. Assim, a observação participante implica em que o observador participante não faça julgamentos e tampouco privilegie seus valores e pontos de vista, mas o conhecimento produzido, o que é gerado e por quê não, gestado a partir, como ressalta Vasconcelos (2000, p.48), de um “estar com o outro”, de um “virar-se profundamente para o outro”, de modo descentrado e com uma “atenção completa, atenta, vigilante mas não intrusiva”, que vai além de “falar sobre o outro”. Assim

sendo, a autora destaca que o conhecimento gerado dessa estratégia metodológica, nesta ótica, é “decorrente deste modo de estar presente ‘com o Outro’, ética e epistemologia passam a ser inseparáveis. [...] este modo de realizar etnografia [...] conduz ao respeito pelo sujeito da investigação” (VASCONCELOS, 2000, p.49).

André (1995, 2005) fala de um relativismo cultural necessário à prática da etnografia e explica que o princípio da relativização consiste no descentramento que o observador participante precisa fazer do seu próprio universo sociocultural, seus valores, num esforço de apreender o universo sociocultural, valores, costumes dos sujeitos estudados. Tal descentramento implica em tomar como referência o “universo” investigado, e não, ter como referência o universo próprio do pesquisador. Este princípio vai exigir do pesquisador o que os antropólogos denominam de um movimento de “estranhamento” que é fundamental para evitar distorções dos próprios dados, interpretações errôneas sobre o fenômeno estudado e, sobretudo, a contaminação da sua coleta e, mesmo, da sua análise e interpretação dos dados (HAGUETTE, 1992).

Lüdke e André (1986, p.9), referindo-se à observação participante explicitam que ela “[...] cola o pesquisador à realidade estudada”, sobretudo, propicia que o pesquisador se torne parte do contexto observado através da relação face a face que é estabelecida. Flick (2009, p. 208) traz dois aspectos da observação participante, entendida como um processo: o primeiro aspecto é que “o pesquisador deve, cada vez mais, tornar-se um participante e obter acesso ao campo e às pessoas” e o segundo aspecto é que “a observação deve passar, também, por um processo para tornar-se cada vez mais concreta e concentrada nos aspectos essenciais às questões de pesquisa”.

Neste estudo, a observação participante foi o principal instrumento de coleta de dados desenvolvido, na medida em que perpassou todo o trabalho de campo. Foi realizada, no período de maio a dezembro de 2010 no **CP** de S. João de Meriti, no turno da tarde. Foi realizada, também, no período de julho a dezembro de 2011 na **EM** pertencente, também, à rede pública de S. João de Meriti, nos turnos da manhã e da tarde; em ambas as escolas a regularidade foi de 1 e/ou 3 vezes por semana. O maior ou menor número de idas às escolas dependia das atividades previstas no planejamento das instituições escolares, na medida em que algumas foram importantes para a pesquisa, tais como: reunião de pais, planejamento com os

professores, grupo de estudos com os professores, mostra científica, Olimpíadas de Português e os Conselhos de Classe.

A observação participante começou pelo acesso às escolas, os contatos estabelecidos com os participantes e a interação decorrente dos eventos observados. Foram muitos os momentos em que a observação participante, enquanto método, se fez presente. As observações ficaram centradas, especialmente, nos espaços da escola como: o pátio de recreio e refeitório junto com os alunos, a sala dos professores, a sala de aula e as práticas dos professores, assim como os Conselhos de Classe foram importantes espaços observados de modo a que propiciassem uma aproximação com a “perspectiva dos sujeitos”, captando os significados atribuídos por eles às suas ações e à própria realidade em que vivem (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GOLDENBERG, 2004). Foram registrados e descritos os eventos decorrentes das observações cotidianas e, paralelamente, anotávamos as reflexões que elas despertavam, como se fossem pedaços do cotidiano das escolas.

Flick (2009) fala do duplo movimento, o de “tornar-se familiar” para a obtenção de *insights* dentro do campo e o de manter-se, ao mesmo tempo, uma certa “distância” para uma observação sistemática capaz de perceber o particular, naquilo que é cotidiano e rotineiro no campo. Neste sentido, o autor destaca que, na observação participante, o pesquisador

[...] deve fundir em si mesmo, dialeticamente, estas duas funções: comprometimento e distância [...] [Portanto, o pesquisador tenta compreender] o que está delineado na noção de participação na observação, cuja tarefa é compreender através dos olhos do outro. Ao participar, o pesquisador autentica metodologicamente sua premissa teórica, e, além disso, faz do sujeito da pesquisa, o outro, não um objeto, mas um parceiro dialógico (KOEPPING, 1987 apud FLICK 2009, p. 210).

A observação permite o acesso às próprias práticas como enfatiza Flick (2009, p. 203), “permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre”, mostrando o potencial de reflexividade contido neste método. Afora isso, a observação descortina novos direcionamentos, novas focalizações durante o trabalho de campo e, permite, também, acertos de rota (TURA, 2011).

Assim, o acesso às salas de aula, nas escolas pesquisadas, foi facilitado pela colaboração obtida com os professores e professoras e, pela aceitação dos alunos e alunas. Nesse sentido, a sala de aula foi observada nas diferentes disciplinas

(Matemática, Português, História, Ciências, Geografia, Inglês e Artes) com o objetivo de conhecer o conjunto de atividades e tarefas escolares vivenciadas pelos alunos no cotidiano da escola e como elas eram percebidas por estes, conversar com os professores sobre seus critérios e o processo de avaliação captando a percepção deles e dos alunos, entender o que pensavam sobre seus alunos e alunas e acompanhar as aulas de modo a conhecer como as atividades em sala eram propostas aos alunos e como eram conduzidas por estes e, sobretudo, os significados atribuídos ao “concreto vivido” por professores e alunos.

Para Flick (2009, p. 213), o conhecimento do pesquisador provindo da observação participante “[...] baseia-se apenas parcialmente na observação das ações. Boa parte desse conhecimento está embasada nos enunciados verbais dos participantes a respeito de certas relações e fatos”. Assim, no processo do trabalho de campo, o senso questionador do pesquisador, sua sensibilidade, a qualidade da observação que realiza, o conhecimento do contexto estudado, a imaginação científica são preponderantes na realização do trabalho (ANDRÉ, 1995) e para a obtenção da descrição etnográfica.

Nessa pesquisa ocorreu que, com o tempo e com a regularidade dos encontros, foram estabelecidos vínculos importantes com professores e alunos que foram facilitadores para a realização do estudo. Em pouco tempo, a aceitação do pesquisador no grupo ocorreu, minimizando, assim, a curiosidade natural dos alunos e alunas em relação à minha presença no cotidiano da escola, especialmente, na sala de aula e ao estranhamento dos professores, sobre a minha inserção nos Conselhos de Classe e demais atividades durante o ano letivo em ambas as escolas.

Os participantes da pesquisa permitiram as gravações em áudio nas salas de aula e nos Conselhos de Classe, sem qualquer impedimento. Todos os participantes assinaram o termo (TCLE) e consentiram livre e esclarecidamente com as diversas formas de coleta de dados durante as observações nas escolas. Todavia, no trabalho de campo realizado no CIEP de São João de Meriti ocorreram algumas restrições por parte da Orientação Pedagógica, dentre elas, as filmagens dos Conselhos de Classe. Foi feita somente a gravação em áudio já que a técnica responsável por conduzir e orientar os trabalhos da escola expressou, verbalmente, não se sentir à vontade diante da câmera de vídeo em tais ocasiões. Neste caso, enfrentou-se um dilema: utilizar a gravação em vídeo para documentar os dados do

estudo porque era importante o evento ou atender à solicitação de bem-estar daquele participante, potencialmente, importante para a pesquisa? No enfrentamento desta situação a opção foi a de considerar o pedido, o interesse e a necessidade da participante. No entendimento da situação posta, este fato se coloca mais como uma questão ética de respeito ao participante do que como uma questão metodológica.

3.3.2 Entrevista

Richardson (1999), Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) e Minayo (2004) indicam que a entrevista é um importante recurso tomado no sentido amplo como comunicação verbal de que o pesquisador pode se valer durante o trabalho de campo para obter informações e coletar dados. A literatura sobre entrevista traz enorme variedade de técnicas quanto ao tipo e sua estrutura (TRIVIÑOS, 1987; MOURA, 1998), que também variam em função dos contextos em que são inseridas, do tipo de informação que se deseja obter e do problema que está sendo pesquisado.

O termo entrevista, segundo Richardson (1999, p.208), “é constituído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar [...], o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas” o que pressupõe uma situação de interação face a face, de proximidade entre o entrevistador e o entrevistado, uma relação de troca, uma estreita relação entre as pessoas e uma comunicação bilateral. A entrevista permite ao pesquisador, como mostram Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”, tornando-se uma importante aliada para transportar o pesquisador para o mundo dos sujeitos pesquisados na tentativa de compreender a perspectiva pessoal do entrevistado.

A entrevista foi um importante recurso no desenvolvimento da pesquisa. A opção foi pela entrevista semi-estruturada e realizada individualmente, para a coleta de informações. Cabe destacar que o entrevistador tem uma “agenda interna” e irá colocá-la em movimento no momento da entrevista que traduz, por si só, como

mostra Minayo (2004, p.99), uma “conversa com finalidade”, porque não é desprovida de intencionalidade e, também, não é um momento descomprometido, mas de levantamento de informações, na medida em que cada questão que colocamos faz parte do delineamento do objeto, permitindo ampliar e aprofundar o conhecimento sobre ele. Por este motivo, esta conversa a dois tem propósitos bem definidos. Entretanto, o cuidado de torná-la facilitadora da comunicação é essencial para conduzir a compreensão do objeto e de não transformá-la num interrogatório. Neste sentido, a entrevista semi-estruturada não tem a rigidez de seguir um roteiro inflexível, mas se molda ao rumo que a “conversa” adquire, sofrendo adaptações e se moldando à dinâmica interacional, que ocorre entre o entrevistador e o entrevistado.

De acordo com Contandriopoulos et al., (1997 apud MOURA, 1998, p.78),

A entrevista semi-estruturada [...] se apresenta sob a forma de um roteiro preliminar de perguntas, que se molda à situação concreta de entrevista, já que o entrevistador tem liberdade de acrescentar novas perguntas [...] com o objetivo de aprofundar e clarificar pontos que ele considere relevantes aos objetivos do estudo.

Desse modo, as entrevistas foram planejadas e feitas com base em um roteiro “guia”, que orientou seu curso a partir de tópicos ou pontos-chave (escola, sala de aula, práticas pedagógicas, tarefas escolares, colegas, professores, avaliação, percepção deles mesmos, Política de Ciclo) derivados dos objetivos do estudo com um encadeamento lógico entre os assuntos (partindo do mais simples para o mais complexo). As entrevistas foram, também, dotadas de grande flexibilidade e permeadas por uma linguagem simples do cotidiano dos entrevistados e foram realizadas a partir de um bom *rapport* (MOURA, 1998; TRIVIÑOS, 1987), que foi estabelecido, garantindo o desenvolvimento de um “clima de confiança” e aceitação mútua, que viabilizou o diálogo e possibilitou, também, que o entrevistado se sentisse à vontade, criando um espaço para se expressar livremente, viabilizando, assim, o aprofundamento de questões mais sensíveis durante a entrevista (ANDRÉ, 1995).

Este “clima”, quando inspira simpatia, harmonia e lealdade, segundo Triviños (1987, p.149), é essencial para que se consiga “[...] a máxima profundidade no espírito do informante sobre o fenômeno que se estuda”, sobretudo, para garantir a qualidade da informação que será fornecida, tendo em vista que, ao ser iniciada esta

interação, ela estará marcada por incertezas “tanto no espírito do informante como do pesquisador. [...] ocorre geralmente entre todas as pessoas que se encontram pela primeira vez e iniciam um intercâmbio [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p.149).

Algumas recomendações, quanto a uma série de cuidados a serem tomados, são feitas pelas autoras Lüdke e André (1986), que alertam para a necessidade de

[...] um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato [...]. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.35).

Assim sendo, tais recomendações tangenciam, também, uma questão ética da entrevista em que pode ser acrescido a isto, fatores que dizem respeito às distorções de conteúdo da entrevista quando há imposição de uma problemática e quando se provoca a indução das respostas, mesmo que involuntariamente.

Foram realizadas, em ambas as escolas, um total de 42 entrevistas sendo: 32 entrevistas com alunos e alunas do 7º. ano de escolaridade e 10 com professores e professoras das diferentes disciplinas. De forma discriminada, apresenta-se o grupo de entrevistas realizadas: no CIEP foram entrevistados 16 alunos e 5 professores e, do mesmo modo, na EM foram, também, entrevistados (16 alunos e 5 professores).

Com base na totalidade das entrevistas realizadas, segue gráfico ilustrativo abaixo:

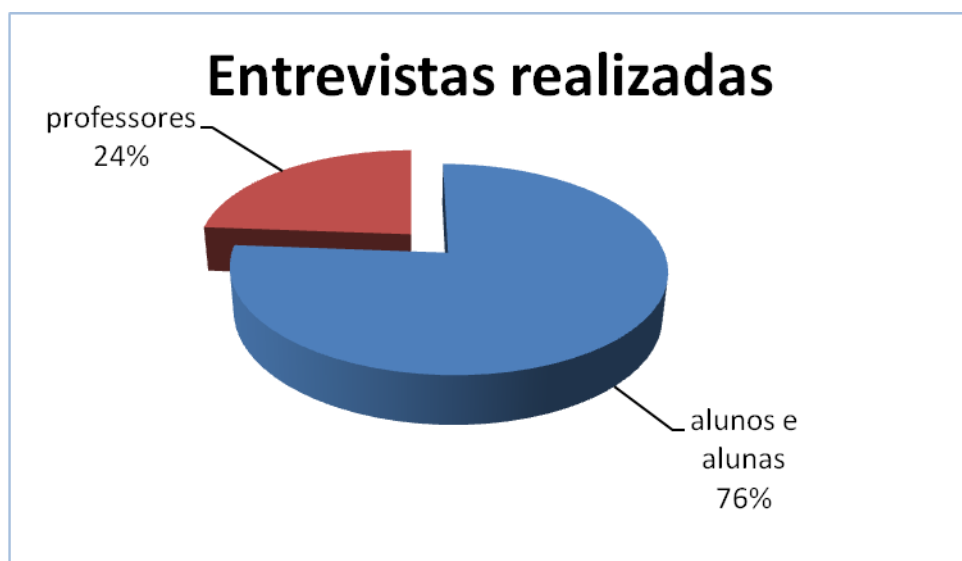


Gráfico 3 - Percentual de entrevistados
Fonte: dados da pesquisa de campo 2010 e 2011. Elaboração: GRANJA, Tania

O objetivo dessas entrevistas foi o de obter informações, reunir as explicações e registrar a interpretação dos participantes sobre o que ocorria no grupo de alunos e alunas, aprofundar os conteúdos obtidos durante as observações e sanar dúvidas sobre os dados, tanto relativas à Política de Ciclo, quanto relativas às práticas pedagógicas e eventos de sala de aula na sua relação com os sentidos que eram conferidos por ambos, professores e alunos, no cotidiano da escola.

Foram realizadas na forma de entrevistas individuais, que duraram entre 30 minutos e 1 hora, foram gravadas em áudio com o consentimento dos entrevistados ou responsáveis por eles no TCLE¹⁴. Os alunos e alunas foram entrevistados a partir de negociações feitas com os professores e professoras. A entrevista com os alunos ocorreu nos tempos vagos, na saída do turno escolar, após entrega dos trabalhos realizados em sala de aula ou durante as aulas dedicadas a dar visto nos cadernos dos alunos, quando foi obtida a autorização dos professores para que o aluno participasse da entrevista.

Para a realização das entrevistas com os professores e professoras, contamos com especial colaboração dos mesmos que cederam parte de seu tempo livre durante o horário escolar (tempo vago, tempo entre um turno e outro) ou fora do horário de aula, quando esta foi previamente agendada de acordo com as possibilidades dos professores ou, simplesmente, aconteciam em razão da disponibilidade naquele momento e/ou o tempo livre de cada professor.

3.3.3 A Análise documental

A coleta de documentos foi outro instrumento utilizado nessa pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p.40), “a escolha não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses [...]” provindos do estudo que guiam sua seleção, de modo que foram recolhidos documentos julgados como susceptíveis de oferecer as informações necessárias. Flick (2009, p. 233) afirma que “se o pesquisador houver decidido utilizar documentos em sua pesquisa e souber o tipo

14 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, é uma exigência colocada pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, na medida em que a pesquisa está registrada e sendo acompanhada pelo órgão da Instituição de Ensino Superior sob o protocolo no.046.3.2011. Obteve Parecer de aprovação COEP 057/2011.

de documento que deseja utilizar, o passo principal será a construção de um corpus”. Neste sentido, alguns documentos foram agrupados, entre eles: as fichas individuais e os cadernos de tarefas escolares dos alunos, os registros escolares relativos à avaliação do desempenho dos alunos que foram, também, fotocopiados, bem como o Projeto Político Pedagógico e a documentação na forma de legislação/pareceres/deliberações/orientações/resoluções e diretrizes dirigidas às escolas que funcionaram na modalidade de ciclo (4 ciclos distribuídos nos dois segmentos do Ensino Fundamental) no período de 1999 a 2010. Estes documentos foram conseguidos na SEME e serão, posteriormente, estudados e analisados.

Assim, o objetivo a ser atingido foi o de acessar dados sobre alunos e alunas, verificando a existência de registro escolar sobre o percurso no regime de ciclo, bem como dados sobre o desempenho escolar dos alunos e a defasagem idade-série, dentre outros dados importantes para este estudo. O acesso aos documentos sobre a Política de Ciclo insere-se na proposta de uma análise do contexto da produção de texto defendida por Stephen Ball (1994), na qual é evidenciada a importância da inter-relação dos contextos produtores do currículo escolar, trabalho que dedicaremos uma sessão para tratar deste item mais adiante.

Foram acessados e coletados dados de quatro turmas relativos aos alunos e alunas do Ensino Fundamental do 7º. ano de escolaridade. Destes, foram obtidas as fichas individuais, boletins de rendimento escolar, atas dos Conselhos de Classe, cadernos escolares, provas, trabalhos dos alunos e diários de classe, onde verificamos, também, a desistência de alunos e alunas que saíam da escola ao longo do semestre letivo. Todas as informações coletadas nos documentos foram organizadas, sistematizadas (por tema) no contexto da pesquisa.

3.3.4 O uso de fotografias e gravação em áudio no campo

No campo educacional, o uso de registros visuais e as ferramentas digitais (como máquinas fotográficas, filmadoras, gravadores, internet, entrevista online, chats) em geral, têm sido utilizados e difundidos na prática da pesquisa (FLICK, 2009), pelo seu potencial como fontes de dados e pelo detalhamento e captação de fatos e processos que proporcionam; até porque, ao olhar humano, são muito

complexos esses dados e se perdem pela seletividade natural de observações realizadas.

Nesta pesquisa, as fotografias e as gravações em áudio foram realizadas para favorecer, com a continuidade deste estudo, a possibilidade de análise aprofundada de todo material coletado, na medida em que seu potencial de registro capta detalhes do evento estudado.

Estes recursos servem, também, como um elemento de validação quando da comparação com as anotações de campo. As fotografias, entendidas como uma evidência ou “pistas e indícios” de parte de um contexto e/ou de um processo, conduzem a um exame pormenorizado, oferecendo a possibilidade de (re)constituição e/ou composição dos elementos estudados pela análise (GINZBURG, 1989, p.177). Para Bogdan e Biklen (1994, p.183) as fotografias fornecem “[...] fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente”.

No presente estudo foram utilizados tais recursos, como suporte para fornecer um quadro mais vivo, ampliado e completo das situações estudadas. Ambas as gravações em áudio e as fotografias foram realizadas por força da necessidade de um detalhamento minucioso de uma cena, ação, fato ou conteúdo, em particular, dos eventos que foram observados e, sobretudo, para estudar as evidências das práticas pedagógicas e as estratégias de aprendizagens utilizadas pelos alunos na relação ensino-aprendizagem para a produção do currículo no cotidiano da escola.

Nesse sentido, o uso desses recursos teve como objetivo fazer o registro das imagens para documentar os momentos diversificados vivenciados no cotidiano das escolas, para ampliar o entendimento dos contextos das salas de aula e permitir a compreensão das ações implementadas nos Conselhos de Classe e Planejamento. Além disso, tais registros permitem ao pesquisador revisitar cada evento, tantas vezes quantas forem necessárias, auxiliando nas análises e permitindo, como um recurso complementar, a validação dos dados.

3.3.5 Caderno de Campo

O caderno para coleta de dados é um espaço mental de planejamento e reflexão e, constituiu, também, de um espaço físico, onde foram registradas as

informações oriundas de todo o percurso do trabalho de campo. As anotações de campo incluem vários aspectos que vão desde a descrição detalhada das pessoas, acontecimentos ocorridos nas escolas, atividades realizadas nas instituições até estratégias usadas no campo, reflexões feitas, esquemas, mapas etc., consubstanciando um relato escrito, como mostram Bogdan e Biklen (1994, p.150), “[...] daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados [...]”. Neste sentido, o uso do caderno de campo foi de cunho, fundamentalmente, descritivo que compreendeu um registro sistemático e detalhado de todo o cotidiano pesquisado, incluindo os sujeitos, os diálogos, os eventos com seus respectivos ambientes, as atividades ocorridas nas escolas etc.. Composto, também, de uma parte reflexiva onde foram anotadas algumas observações de vários momentos vivenciados nos campos das duas escolas pesquisadas, inclusive com alguns conflitos a partir de questões surgidas do dia-a-dia, da relação travada com os participantes do estudo e das próprias instituições educacionais.

3.3.6 Levantamento socioeconômico

Elaboramos um questionário misto (ANEXO A) que foi respondido pelos pais/responsáveis dos alunos e alunas do estudo. O objetivo era obter uma caracterização socioeconômica e fazer um levantamento de dados, de modo a traçar um perfil dos alunos e suas famílias. O questionário foi levado para casa pelo aluno para preenchimento e o combinado foi o de que ele retornaria com o instrumento na semana seguinte, quando da visita do pesquisador. Assim, após a recolha do questionário, este procedimento foi retomado ao término das entrevistas para a confirmação dos dados e/ou retificação. O preenchimento foi feito em conjunto pela pesquisadora.

O instrumento foi dividido em 4 partes. A primeira parte com a identificação; a segunda parte com informações, dando um panorama da situação familiar constando o total de componentes familiares, grau de parentesco dos que residem na mesma casa e renda familiar; a terceira parte informando os bens duráveis possuídos pela família e, por fim, a quarta parte informando o nível de escolaridade do responsável e algumas informações sobre o PBF. Totalizaram 30 participantes do

levantamento, sendo 14 do **CP** (dois alunos não retornaram com o questionário) e 16 da **EM**. Todo material foi organizado, os dados foram tabulados e divididos em temas procurando identificar e caracterizar o perfil socioeconômico das famílias. A análise forneceu alguns indicadores.

Num primeiro olhar, o quadro que segue revela dados sobre a renda familiar dos alunos e alunas e o quantitativo de pessoas por domicílio (PD), por escola (o CP com 14 participantes¹⁵ e a EM com 16 participantes). Vejamos:

Renda Familiar (em salários mínimos - SM) e Pessoas por domicílio (PD)																		
ESCOLAS	Até 1 SM			De 1 até 2 SM			De 2 até 3 SM			De 3 a 4 SM			De 4 a 5 SM			+ de 5 SM		
	n	%	PD	n	%	PD	n	%	PD	n	%	PD	n	%	PD	n	%	PD
CP	8	57%	3 a 6	5	36%	4 a 9	1	7%	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EM	13	81%	3 a 6	1	6%	6	-	-	-	-	-	-	2	13%	4	-	-	-

Quadro 2 - Renda Familiar (em salários mínimos - SM) e Pessoas por domicílio (PD)
Fonte: dados da pesquisa de campo 2010 e 2011 - Elaboração: GRANJA, Tania.

É notória a prevalência das famílias nas faixas de renda familiar de até 1 salário mínimo. Os casos em que a renda familiar varia de 1 até 2 salários mínimos, isto ocorre porque duas ou mais pessoas naquela família trabalham, em geral, na informalidade e, no somatório da renda familiar, atingem um patamar maior. Em geral, o mesmo ocorre nas demais faixas.

Ao examinarmos o gráfico a seguir, visualizamos a distribuição da renda do grupo pesquisado agora, na totalidade dos participantes. Vejamos:

¹⁵ No CP ocorreu que dois alunos não retornaram com o questionário para o levantamento. Desse modo, para a coleta de dados do levantamento socioeconômico participaram 30 do total de 32 alunos e alunas participantes do estudo.

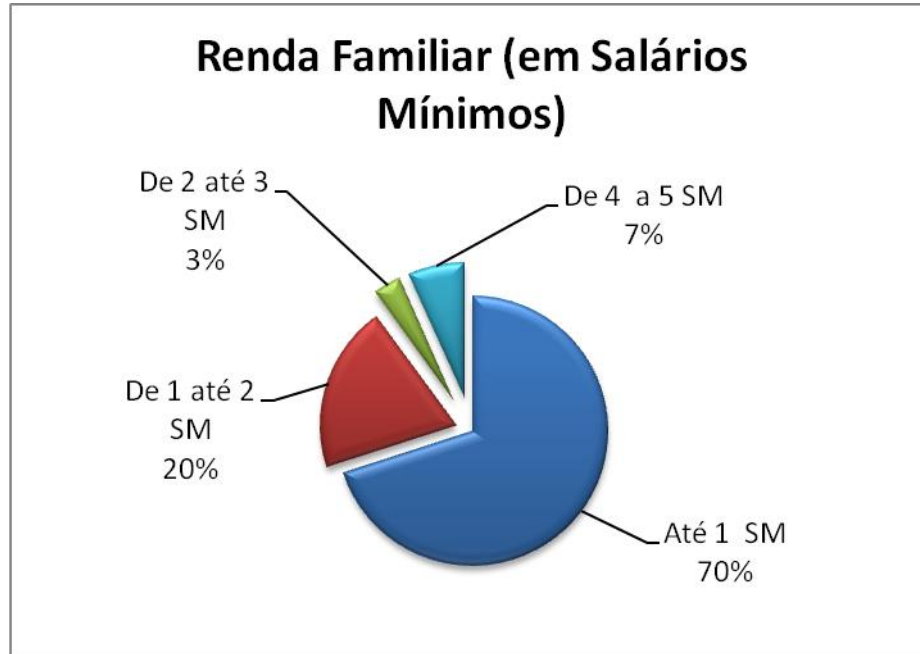


Gráfico 4 - Renda Familiar em Salários Mínimos (SM)
 Fonte: dados da pesquisa de campo 2010 e 2011- Elaboração: GRANJA, Tania

É possível visualizar uma predominância nas faixas salariais mais baixas. Há uma variação de renda familiar na margem de até 1 salário mínimo, que vai de R\$ 230,00 (duzentos e trinta reais) até R\$ 510,00 (quinhentos e dez reais). Na faixa de renda de 1 até 2 salários mínimos, a renda familiar variou de R\$ 600,00 (seiscentos reais até R\$ 1.000,00 (hum mil reais). Nesse estudo, os dados coletados no campo indicam que as menores faixas de rendas das famílias estão localizadas no grupo, também, de menor escolaridade que é mostrado mais adiante. Alguns estudos¹⁶ mostram a correspondência entre o nível de renda e a correspondente escolarização. Apontam, também, uma relação entre a renda maior ou menor e a própria inserção no mercado, segundo o grau de escolaridade.

Na terceira parte do levantamento, foi reunido um elenco de bens duráveis que constituem dados complementares à renda familiar. O quadro a seguir traz alguns indicadores. Vejamos:

¹⁶ Ver Relatório do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro TCERj – Secretaria Geral de Planejamento, Caxias, 2004 e 2006 que mostra, nos respectivos estudos, que a medida que aumenta a escolaridade, a renda média sobe expressivamente em todos os anos analisados, no período (1992-2004). Desse modo, fica evidente a existência de uma correspondência significativa entre os níveis de educação e a remuneração que os indivíduos podem alcançar em função da sua escolaridade; Montali e Tavares (2008, p. 215), no seu estudo, identificam, nos arranjos familiares das regiões metropolitanas, grupos cuja menor escolaridade é uma agravante para as condições de sobrevivência desses domicílios, considerando-se a crise do emprego a partir da década de 90 e a exigência de melhor qualificação profissional na disputa por um posto de trabalho.

Quadro de Bens Duráveis por Família				
BENS DURÁVEIS	CP		EM	
	N	%	n	%
Casa própria	12 ^(*)	86%	9	56%
Casa alugada	1	7%	3	19%
Casa emprestada/cedida	3 ^(*)	21%	4	25%
Televisão	14	100%	16	100%
Geladeira	14	100%	16	100%
Micro-ondas	2	14%	4	25%
Computador	4	28%	5	31%
Aparelho DVD	10	71%	13	81%
Lava-roupa	3 ^(*)	21%	9	56%
Aparelho de som	10	71%	13	81%
Lava-louça	-	-	-	-
Notebook	-	-	1	6%
TV a cabo	-	-	4	25%
Internet	2 ^(*)	14%	4	25%
Freezer	3 ^(*)	21% ^(*)	5	31%
Telefone fixo	10	71%	4	25%
Telefone celular	8	57%	16	100%
Carro	1 ^(*)	7%	2	13%
Motocicleta	-	-	-	-

Quadro 3 - Bens duráveis por família de cada escola
 Fonte: dados da pesquisa de campo 2010 e 2011 - Elaboração: GRANJA, Tania

Cabem, aqui, alguns esclarecimentos em relação aos itens que se apresentam com este sinal (*) na medida em que comportam algumas particularidades expressas pelos participantes da pesquisa. No item casa própria, durante o levantamento dos dados, foi esclarecido com os participantes perguntando “se a casa era deles e se havia documentação de propriedade”. Então, explicaram que as pessoas moram no quintal da avó, da mãe ou da sogra e lá construíram suas casas; alguns pagam IPTU e outros não pagam porque não há regularização da propriedade (RGI). Nenhum dos participantes tem escritura definitiva da casa em que moram. No item casa emprestada/cedida designa a situação em que moram no quintal de algum parente, numa moradia que já existia e não pagam nada de aluguel porque, segundo eles, “*moram de favor*”(sic), ou parente que emprestou por um período combinado. No item lava-roupa, alguns consideraram o tanquinho elétrico como uma máquina de lavar roupa, uma vez que o aparelho dá uma certa comodidade na execução da tarefa, deixando de ser totalmente manual. No item internet, informaram que trata-se do “gatonet”. No item freezer, alguns participantes

têm funcionando nas suas próprias moradias, uma espécie de comércio (bar, birosca,...) e o aparelho eletrodoméstico é utilizado para armazenamento das mercadorias que vendem e, eventualmente, para alimentos da própria família. No item carro, um dos participantes considerou sua Kombi que é usada para transporte e venda de frutas e legumes na comunidade. Os demais assinalaram o item como carro de passeio. Vejamos a distribuição dos bens no gráfico que segue:

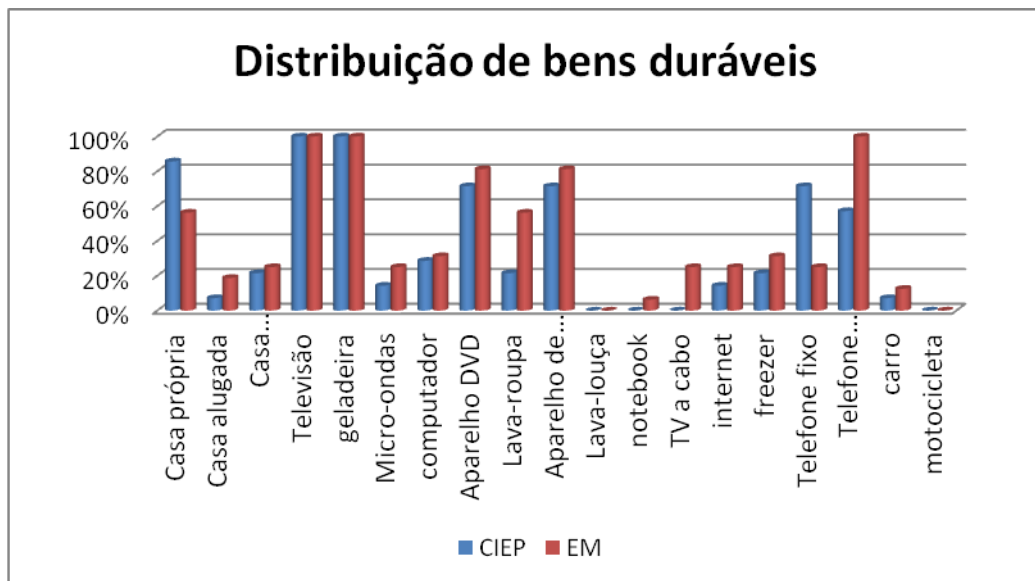


Gráfico 5 - Distribuição de bens duráveis por família
Fonte: dados da pesquisa de campo 2010 e 2011- Elaboração: GRANJA, Tania.

No que tange à aquisição de bens duráveis há uma predominância de consumo em eletrodomésticos como: televisão 100%, geladeira 100%, aparelho de som/DVD os indicadores de aquisição do bem ficaram entre 70% e 80% e o uso de celulares na ordem de 100% na EM destacando-se sobre os demais. O indicador do uso da internet é ilustrativo da exclusão digital tão mencionada na literatura.

Torna-se importante destacar que, nessa pesquisa, não há pretensões de representatividade estatística, mas, somente, tomar estas porcentagens como indicadores para pensar na situação socioeconômica e na qualidade de vida dos participantes da pesquisa.

No quadro abaixo, é apresentado um panorama do nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis dos alunos e alunas que compõe este estudo por escola (CP com 14 participantes e EM com 16 participantes). Cabe destacar que tomamos como referência a escolaridade da mãe, por ser esta a titular do Programa Bolsa Família em todos os casos desse estudo. Segue:

Nível de escolaridade dos pais												
Escolas	Nenhuma		Ens.Fund. Incompleto		Ens.Fund. Completo		Ens.Médio incompleto		Ens.Médio completo		Superior completo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
CP	-	-	11	79%	-	-	1	7%	2	14%	-	-
EM	-	-	11	69%	1	6%	2	13%	2	13%	-	-

Quadro 4 - Nível de escolaridade dos pais
Fonte: dados da pesquisa de campo 2010 e 2011 - Elaboração: GRANJA, Tania.

É perceptível, no quadro apresentado acima, o nível de escolarização dos pais com concentração no Ensino Fundamental incompleto, cuja escolaridade varia do 4º. ano de escolaridade (antiga 3ª. série) até o 7º.ano de escolaridade (antiga 6ª.série), quando muitos deles abandonaram a escola para trabalhar e/ou porque haviam repetido várias vezes. Contudo, a escolarização do responsável (pai), no grupo estudado, é correspondente aos indicadores apurados relativos às mães, não havendo, portanto, nenhum diferencial, significativo, entre eles, quanto ao total de anos estudados.

O gráfico que segue, amplia o panorama já mostrado com a configuração da totalidade dos participantes, cujas informações referem-se a 30 dos 32 alunos e alunas participantes. Vejamos:

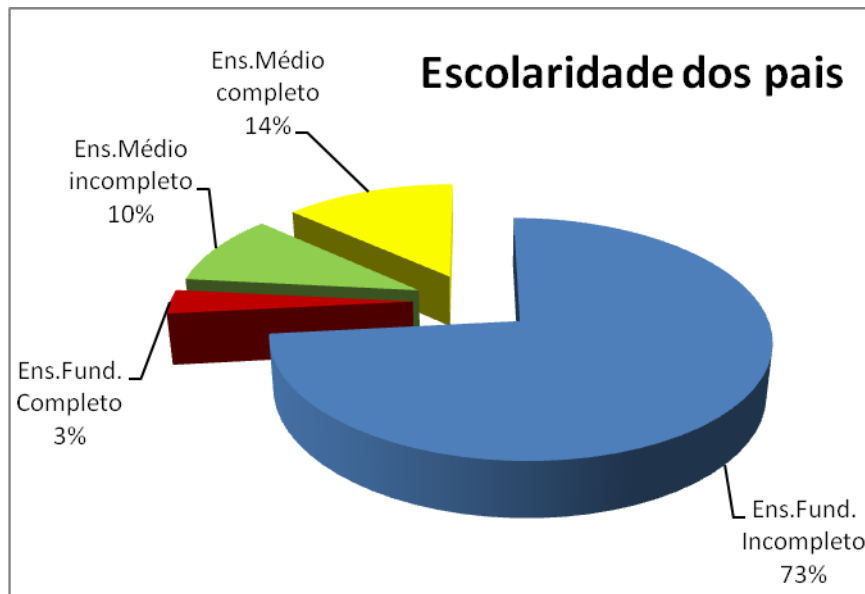


Gráfico 6 - Escolaridade dos pais
Fonte: dados da pesquisa de campo 2010 e 2011. Elaboração: GRANJA, Tania.

Os níveis de escolarização dos pais apresentados e os níveis de renda explicitados, guardam uma relação entre eles: a exclusão escolar, constituindo um

extenso grupo social cuja baixa escolaridade acarretará, certamente, dificuldades para sua inserção e/ou permanência no mercado de trabalho. O que, cada vez mais, trará, também, dificuldades para o acesso aos bens básicos e será limitante do aumento do seu padrão de vida.

3.3.7 A Oficina de Produção de Textos: “O (s) sentido (s) da Escola”

Pensamos em lançar mão deste procedimento como mais uma forma de interlocução com os sujeitos da realidade investigada. Assim, a hipótese era a de que esta intervenção, por se configurar numa atividade de livre expressão em que a espontaneidade dos alunos e alunas seria a marca precípua do encontro grupal, possibilitaria emergir uma rede de significações e intersubjetividades.

Neste sentido, o objetivo foi o de conhecer os diferentes significados atribuídos pelos alunos à escola e ao processo ensino-aprendizagem, possibilitando emergir as percepções que eles têm deles mesmos, da escola e das práticas pedagógicas.

O encontro foi realizado na sala de aula e o espaço físico foi arrumado na forma de um círculo para que alunos e alunas pudessem trocar ideias e compartilhar os materiais que foram trazidos para a atividade, quais sejam: régua, giz cera, lápis de cor, lápis cera, canetinha hidrocor variada e papel A4.

No 1º.momento, houve uma intervenção. Foi dito, pela pesquisadora, aos alunos e alunas o seguinte: “Peço que fechem os olhos e comecem a imaginar o que vão fazer, escrever, desenhar a partir da estória que vou contar. Quando eu terminar, vocês vão abrir os olhos, vão levantar devagar e vão ao centro pegar uma folha, lápis, canetinha, giz cera e o que desejarem para fazer o trabalho de vocês”.

No 2º. Momento, há uma nova intervenção: a pesquisadora narra uma pequena estória...

“Imaginem que, um ser de outro planeta chega aqui e quer conhecer o que é uma escola, porque lá de onde ele veio não existe escola. Então ele te pergunta: **Como é uma escola?**” O que você teria para contar a ele? Para mostrar para ele? Pode ser em forma de texto, desenhos do jeito que você desejar para que “o Ser” possa entender como é uma escola.

Após este momento, todos os alunos e alunas se envolveram na atividade e começaram a produzir com muita animação, brincadeiras e bastante descontração. Participaram 29 alunos e alunas na turma 71B e 24 alunos e alunas na turma 71D.

Segue abaixo o registro do encontro.



Fotografia 9 - Oficina na EM - Turma 71B
Fonte: o autor, 2010.



Fotografia 10 - Oficina na EM - Turma 71D
Fonte: o autor, 2010.

A atividade teve a duração – 2 tempos: 71B das 9:30h às 11:00h. (aula Professora Helen de Ens.Religioso) e na 71D das 13:35h às 14:45h (aula Professora Ana de Geografia). As aulas foram cedidas pelas professoras depois de prévia negociação. O resultado da produção dos alunos e alunas ficou muito rico em detalhes, cores e imaginação.

No **CP**, o retorno ao campo ocorreu para complementar os dados coletados no ano letivo de 2010. Tal retorno foi precedido de negociação com a Diretora, a Vice-Diretora e a Orientadora Pedagógica durante duas semanas. A oficina ocorreu em 26.10.2011 nos mesmos moldes da outra escola e a professora do horário que daria aula de Português acompanhou, somente observando, o trabalho a ser desenvolvido com os alunos e alunas da turma. Sentou-se à mesa, enquanto dinamizávamos a atividade.

Em ambas as turmas, após o primeiro momento, em que pedimos aos alunos e alunas para fecharem os olhos e imaginarem o trabalho que fariam, visávamos acalmá-los para permitir uma concentração na tarefa. Depois contamos a estória e os alunos pareciam não entender, tampouco esboçaram alguma iniciativa quanto ao que fazer. Aguardamos alguns minutos e repetimos a estória. Para instigá-los à realização da atividade, intervimos algumas vezes perguntando: O que fariam? De que modo vocês mostrariam para este “Ser de outro planeta” como é uma escola? Vamos lá! Contem para este “Ser” o que fazem na escola! Mostrem de alguma maneira, como é uma escola! Alguns alunos então começaram a perguntar: “*posso desenhar?*”, “*Posso escrever uma redação?*”, “*Posso escrever uma frase e colocar uma figura?*”. Eu respondia a todas as indagações que “Sim, claro que pode!”, “Pode fazer do jeito que você quiser!”, “Usem sua imaginação, que farão coisas muito bonitas!”, “Criem uma forma de mostrar como é uma escola!” Após alguns incentivos começaram a levantar-se e a pegar, no centro da sala, alguns materiais para a execução da atividade. Segue abaixo o registro do encontro.



Fotografia 11 - Oficina no CP – Turma 71A
Fonte: o autor, 2010.



Fotografia 12 - Oficina no CP – Turma 71A
Fonte: o autor, 2010.

A turma 71A é composta de 28 alunos, sendo 26 frequentes. Participaram da oficina 21 alunos e alunas. Todos participaram da atividade que ocorreu das 13h às 14h20min. Após a oficina, foram para o recreio enquanto fomos para a outra turma realizar o trabalho.

Segue abaixo o registro do encontro com a turma 71B.



Fotografia 13 - Oficina no CP – Turma 71B
Fonte: o autor, 2010.



Fotografia 14 - Oficina no CP – Turma 71B
Fonte: o autor, 2010.

Esta turma tem 27 alunos frequentes e estavam presentes 19 alunos que participaram da atividade que ocorreu das 15h 20min às 17h. Nesta turma há muitos alunos e alunas que não têm a escrita desenvolvida, por este motivo, a predominância de desenhos com apenas uma aluna que apresentou um pequeno texto (5 linhas) ilustrando seu desenho. Acreditamos que talvez, por isso tenham tido dificuldade em iniciar o trabalho.

3.4 As Categorias – uma análise preliminar

Durante o percurso do trabalho de campo, em ambas as escolas, para a coleta de dados, realizamos vários procedimentos já descritos anteriormente, que foram, imediatamente, ao longo do processo sendo armazenados, visitados e revisitados com seu conteúdo sendo examinado, cuidadosamente, na busca de identificar temáticas mais frequentes que, pela regularidade, nos “saltam aos olhos”.

Revisitando o material sistematicamente, foram realizadas análises que obedeceram a critérios indutivos que culminaram com a construção de algumas categorias, as quais consideramos preliminares. Nesse conjunto inicial de categorias estão: crença, descrença, indiferença, práticas pedagógicas, performatividade e cultura escolar.

As categorias construídas, a partir do trabalho de campo e dos elementos dados pelos participantes do estudo, serão novamente revisitadas e analisadas. Desse modo, possibilitará uma compreensão ampliada do fenômeno estudado e da realidade posta quando remetidas a um quadro teórico mais amplo e a uma análise mais extensiva e aprofundada, procedimentos estes que serão adotados em etapa futura.

3.5 Fluxo/Etapas dos procedimentos realizados no campo

Para dar visibilidade ao movimento de cada procedimento utilizado no processo de coleta de dados e informações no trabalho de campo, é apresentado, abaixo, para fins didáticos, um cronograma dos procedimentos realizados.

Seguem os quadros:

Procedimentos / CP	mes / 2010										
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Observação Participante		■	■	■	■	■	■	■	■		■
Análise documental		■	■	■	■	■	■	■			■
Caderno de campo - anotações		■	■	■	■	■	■	■			■
Gravação em sala de aula (áudio e vídeo)			■	■	■						
Gravação Conselhos de Classe (áudio)									■		■
Entrevistas						■	■	■			
Levantamento socioeconômico							■	■			

Quadro 5 - Fluxo e procedimentos no CP
Fonte: dados da pesquisa de campo 2010. Elaboração: GRANJA, Tania.

Procedimentos / EM	mes / 2011						
	6	7	8	9	10	11	12
Observação Participante	■	■	■	■	■		■
Análise documental	■	■	■	■	■		■
Caderno de campo - anotações	■	■	■	■	■		■
Gravação em sala de aula (áudio)			■	■	■		■
Gravação Conselhos de Classe (áudio)		■			■		■
Entrevistas			■	■	■		
Levantamento socioeconômico			■	■	■		

Quadro 6 - Fluxo e procedimentos na EM
Fonte: dados da pesquisa de campo 2011. Elaboração: GRANJA, Tania.

3.6 O Comitê de Ética da Universidade: autorização e acompanhamento da pesquisa

Entendemos que a existência de um Comitê de Ética visa, fundamentalmente, assegurar que sejam cumpridas algumas condutas para uma “boa prática” de pesquisa, ou seja, a condução do estudo e seus procedimentos dentro de padrões éticos. Isto ocorre na medida em que os direitos, a integridade e a dignidade dos participantes são preservadas e reiteradas pelo termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE, cuja participação voluntária dos sujeitos já implica o fornecimento de uma série de informações a respeito do estudo a ser realizado.

O projeto de pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética da Universidade, atendendo a um elenco de requisitos e documentação. Isto significou remetê-lo à apreciação no que tange à qualidade científica do estudo, ao exame dos propósitos e avaliação dos procedimentos quanto à sua integridade ética.

A pesquisa com seres humanos, envolve uma série de normas em que a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, criada através da Resolução 196/96, tem a função de:

implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos aprovadas pelo conselho. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa – CEP – organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam¹⁷.

Cumpridas todas as exigências e seguidos todos os trâmites solicitados pelo Comitê de ética, a pesquisa sob o protocolo nº.046.3.2011 foi aceita pelo Parecer de aprovação COEP 074/2011, emitido em 17 de novembro do corrente ano. Depois da aprovação, é estabelecido prazo de um ano após início da pesquisa para apresentação de um relatório parcial e/ou um final. Por fim, feita a entrega do relatório final, obtivemos aprovação através do Parecer COEP 004/2012, emitido em 30 de outubro de 2012.

¹⁷ Ver <http://portal2.saude.gov.br/sisnep/pesquisador/>

4 O CAMINHO PERCORRIDO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Os procedimentos, a análise e a construção das categorias

Neste trabalho, nos valem, como ponto de partida, da análise de conteúdo preconizada por Bardin (2004) para o tratamento do material discursivo, o que entendemos como sendo um processo contínuo de operações mentais complexas onde, na leitura e releitura exaustiva do material coletado, vamos apreendendo, progressivamente, elementos visíveis, conteúdos manifestos e recorrentes que, pela tipicidade, nos “saltam aos olhos” sem, contudo, descartarmos aqueles elementos atípicos que nas possíveis singularidades trazem sentidos, através de desvios pela sua enunciação. Ou, dito de forma mais estruturada, nas palavras de Bardin (2004, p.33), a análise de conteúdo é definida como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”, alertando, no entanto, que esta definição não contempla suficientemente, a especificidade da análise de conteúdo, revelando, por outro lado, a existência de princípios e/ou regras básicas, o que, segundo a autora, é, por vezes, de difícil transposição e alerta que a técnica “[...] adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento [...]” (BARDIN, 2004, p.26), constituindo-se, portanto, em um desafio, na medida em que os procedimentos de análise, muitas vezes criados, constituem um jogo de operações analíticas que podem ser bastante diversificados, podendo, também, ser adaptados em razão das diferentes finalidades, natureza do material, usos e objetivos dos pesquisadores.

De acordo com Bardin (2004, p.37), podemos utilizar “uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada”. Consequentemente, isso implicou em que fizéssemos algumas escolhas dentro do que é preconizado por Bardin (2004) para a elaboração do presente trabalho de análise dos dados.

Para dar visibilidade ao movimento de cada procedimento e do processo de análise dos dados e informações do trabalho de campo, passamos então, a apresentar sua operacionalização.

Procuramos ouvir alunos e alunas oriundos de camadas menos privilegiadas do ponto de vista econômico e sócio-cultural, bem como professores e professoras das duas escolas pesquisadas, para conhecer os significados e os sentidos atribuídos por eles ao que denominamos de “construção do currículo”, através de entrevista semi-estruturada. Neste sentido, captar e traduzir com os participantes do estudo suas visões, opiniões, posições, concepções sobre o currículo no cotidiano da escola, a partir da proposta curricular adotada pelo município de S. João de Meriti, foi nosso maior desafio.

Assim, as entrevistas não tiveram um roteiro fixo, não era necessário que seguíssemos uma ordem sequencial, até porque a adequação das perguntas ao ritmo e ao nível de entendimento dos alunos e alunas do 7º. ano de escolaridade do Ensino Fundamental foi uma necessidade, permanente, para facilitar a compreensão e promover o engajamento dos alunos e alunas no procedimento realizado. As questões foram, por assim dizer, formuladas, colocadas e reformuladas, continuamente, de acordo com o rumo da conversa que se estabelecia entre o pesquisador e os participantes do estudo. No entanto, algumas perguntas foram elaboradas tendo como propósito investigar como era construído o currículo no cotidiano escolar de ambas as instituições de ensino. Das 32 entrevistas realizadas com alunos e alunas de ambas as escolas foram selecionadas 20, constituindo parte do *corpus* da análise aquelas em que os alunos e alunas apresentaram melhor fluência verbal, maior riqueza no conteúdo e nas mensagens e maior clareza nas respostas, fornecendo, assim, elementos qualitativamente relevantes, com riqueza de detalhes e mais completos para responder às questões e aos objetivos da pesquisa. Ressaltamos que o material coletado diz respeito a uma realidade, um contexto e um grupo social situados e datados em um tempo histórico que traz uma especificidade e que, portanto, não temos a pretensão de generalização.

Vale lembrar que ao longo do processo de coleta de dados foi feita uma análise preliminar do material em que emergiram alguns temas. Posteriormente, após a finalização do trabalho de campo, os dados foram retomados para uma análise formal e sistemática.

Inicialmente, estabelecemos contato com todas as entrevistas gravadas, com consentimento dos participantes, ouvindo-as atentamente e registrando alguns elementos típicos e atípicos que eram perceptíveis nas mensagens. Num segundo momento, após a transcrição, fizemos nova leitura do material, de acordo com o que Bardin (2004) designa como “leitura flutuante”, emergindo, assim, algumas hipóteses, implicando na reformulação das hipóteses iniciais. Pelo processo indutivo de análise, modificamos e criamos um movimento próprio relativo aos dados com base nas questões iniciais e nos objetivos da pesquisa. Desse modo, fizemos nova leitura dos dados coletados, a fim de revisitar e revisar as falas, os temas, os eventos, os contextos e as situações, que emergiram das pré-análises para organizá-los, caminhando para ratificar ou retificar o *corpus* para análises posteriores.

Na análise temática do conjunto de entrevistas, feita uma a uma, foi possível observar a frequência com que os temas apareceram, configurando, como ensina Bardin (2004, p.99), os “núcleos de sentido” e projetamos as categorias a partir do conteúdo das entrevistas que foi delimitado, num trabalho de “poda”, de recortes, produzindo as unidades de contexto e de registro. Decidimos, então, codificar o material, elaborando, um sistema de categorias, como aponta Bardin (2004, p.112), fornecendo, “[...] por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”, com base nas nossas interpretações, passamos a dados organizados.

Sendo assim, já de início, ao (re)analísarmos a primeira entrevista, ratificamos alguns temas que, pela sua regularidade, decidimos por uma definição das categorias, que emergiam da “fala” e do conteúdo das respostas dos entrevistados que seriam, por assim dizer, um dos indicadores dessa presença, a partir do critério de classificação definido por nós. Tais categorias, seriam, como explica Bardin (2004, p.32), uma “[...] espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. O refinamento progressivo das categorias permitiu a busca de significados cada vez mais elaborados.

Desse modo, ao introduzirmos as categorias, segundo esses critérios que passamos a explicitar, colocamos, ao mesmo tempo, uma certa ordem naquela aparente confusão inicial e, concomitantemente, procuramos impor uma certa organização às mensagens, dando-lhes um sentido. Assim, a categoria *Prática Pedagógica* seria toda e qualquer afirmação sobre a sala de aula relativa às

atividades desenvolvidas e/ou procedimentos didáticos realizados pelos professores nesse espaço. A seguir, estabelecemos que, tudo o que seja relativo às experiências vividas e atividades do cotidiano da escola seria indicador da categoria *Currículo*; toda e qualquer afirmação que indicasse aprendizagem de conteúdos escolares seria a categoria *Conhecimento escolar*; tudo o que se relacionasse a linguagem, simbologia, signos, comunicação entre professor e aluno seria indicador da categoria *Cultura* e o que fosse definidor de uma lógica, um modo de funcionamento, de pensar e operar local seria identificado como *Cultura escolar*. Do mesmo modo, tudo o que fosse relativo a ensinar e aprender seria indicador da categoria *Processo Ensino-aprendizagem*; toda afirmação sob forma de prova, nota, conceito, critério, processo ou prática avaliativa seria definidor da categoria *Avaliação da aprendizagem*; e, por fim, toda a afirmação relativa a uma ideia, desejo ou pensamento que explicita um enunciado identificatório seria indicador da categoria *identidade*¹⁸.

No entanto, no decorrer da análise, identificamos novas categorias: *controle* e *disciplina*. Descobrimos, quando abordamos a temática avaliação, que elas emergiam com frequência da “fala” dos alunos e alunas e professores e professoras que foram entrevistados. O *controle* pode ser ilustrado nos fragmentos das entrevistas que seguem:

[...] na prova ela faz a pergunta, coloca assim do lado quatro pontos. Acho que eles vão contando assim para ver. Também pode ganhar por causa do nosso comportamento. Porque tem gente que não acerta a prova, mas ganha AE¹⁹, por causa do comportamento. Eu acho que eu sou AS no comportamento, não chego a ser AE não (Lara²⁰, aluna da turma 71B, EM, 12 anos).

¹⁸ Entendido aqui, numa perspectiva psicanalítica freudiana, como resultante de um processo de identificações, que ao longo da vida (infância, adolescência, vida adulta e velhice) vamos fazendo. Ver HALL;LINDZEY (1984, p.62-63) e FREUD, S. (1980).

¹⁹ De acordo com a Resolução da SEME N°. 03/98 e com a Proposta do Município SEMEar, o processo de avaliação é regido pelos seguintes conceitos: AE (alcançou eficazmente) quando o aluno alcançar 81% dos objetivos propostos; AS (alcançou satisfatoriamente) quando o aluno alcançar a faixa compreendida de 61% a 80% dos objetivos propostos; AP (alcançou parcialmente) quando o aluno alcançar a faixa compreendida de 40 a 60% dos objetivos propostos; AI (alcançou insatisfatoriamente) quando o aluno atingir no máximo 39% dos objetivos propostos. Entretanto, numa resignificação que vigorava no cotidiano da escola os conceitos eram reconfigurados pelos professores da seguinte maneira: AI de zero até 4,0; AP de 4,5 até 6,0; AS de 6,5 até 8,0; AE de 8,5 até 10,0 na primeira escola. Na EM os conceitos eram traduzidos da seguinte forma: AI de zero até 4,0; AP de 4,0 até 6,0; AS de 6,0 até 8,0; AE de 8,0 até 10,0

²⁰ Ainda que todos os participantes da pesquisa, alunos e alunas, professores e professoras tenham assinado o TCLE permitindo o uso do material, dos seus nomes e do conteúdo das entrevistas, optamos por adotar nomes fictícios para a preservação da identidade de todos aqueles que contribuíram com este estudo.

[...] a professora até falou que a gente pode ter tirado nota boa na prova, mas se ficar fazendo bagunça na sala a nota vai ser ruim. Já aconteceu isso com vários alunos na sala, não acreditaram no que a professora falou [...] (Mara, aluna da turma 71D, EM, 12 anos).

[...] eles passam uma matéria, que tem que aprender. E isso vai se tornar uma nota. Passam matérias que são difíceis. Do AE, vai para AS, do AS vai para AP, vai para o AI, é assim [a nota sobe ou abaixa]. Para abaixar tem que ser bem bagunceiro. As vezes tento me controlar. Quando faço minhas atividades a nota sobe (Jely, aluna da turma 71B, CP, 14 anos).

[...]Tem aluno que não faz dever, que não copia, só faz bagunça e não respeita o professor. Tem o comportamento e o professor avalia por isso [...]. Tem professores que dão o conceito pelo comportamento do aluno, se ele faz exercícios, os deveres e passa para o diário. Tem professores que fazem isso (Karol, aluna da turma 71A, CP, 12 anos).

[...] Então ele tirou quatro (que é AP), o que tirou seis e meio também é AP, então quando você coloca um AP que foi quatro com AS, ele deveria ficar com AP. Agora, se for um AP de seis e meio com AS, dependendo do aluno, ele pode ficar com AE, ainda tenho que analisar o aluno [...] (Profa. Greyce, Matemática, EM).

Nestes casos, toda e qualquer afirmação que indicasse soluções e decisões unilaterais relativas à nota, conceito e/ou comportamento imposta aos alunos seriam identificadas como a categoria *Controle*. Dentro da temática avaliação, o aspecto comportamental é exacerbado e aparece num entrelaçamento com a disciplina. Trazemos abaixo um fragmento da entrevista da aluna.

Eu estava com AI em Português e ela me botava lá na frente para eu fazer os deveres dela. Ela viu que eu estava me esforçando, fazendo os deveres dela aí eu tiro AS, ela me dá um AP pelo meu esforço. Ela vê que eu não estou de brincadeira [...] (Katia, aluna da turma 71D, EM, 14 anos).

Estes casos ficaram identificados como: toda afirmação que se relacionasse a disposição dos alunos e alunas em seguir ou transgredir os ensinamentos, as regras de comportamento e certas atitudes que devem ser cultivadas no ambiente escolar seriam definidores da categoria *Disciplina*.

Assim, nesse conjunto de categorias um único princípio de classificação seria orientador para sua organização formando um sistema que pudesse refletir as questões, os objetivos e as intenções da investigação. Segundo Bardin (2004, p.112),

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo [...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos [...] assenta implicitamente na crença de que a categorização não introduz desvios no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos.

Sendo assim, a utilização de técnicas adequadas e sistemáticas para fazer “falar” o material selecionado para a análise é competência e parte da tarefa do pesquisador nesse processo de análise de conteúdo (FRANCO, 2008). Nesse sentido, não nos desviamos desta tarefa, na medida em que a produção de “saberes” deduzidos do conteúdo, no processo de análise temática, torna-se imprescindível para o avanço do trabalho.

Cabe, ainda, informar que acentamos a análise, a organização e a interpretação dos dados em três eixos norteadores: as práticas pedagógicas em sala de aula, o trabalho desenvolvido no cotidiano da escola e a avaliação da aprendizagem, dentro da ideia que temos de um currículo multifacetado, ou seja, a sala de aula, o cotidiano escolar e a avaliação são, no nosso entender, algumas das faces que o constituem.

Encontramos nesse *design* uma possibilidade de organização e interpretação dos dados, bem como de expor, de uma forma que nos parece mais adequada, o percurso que fizemos, considerando que esses eixos não estão isolados mas se entrelaçam na construção cotidiana do currículo na escola.

A partir das respostas obtidas no processo de entrevistas, elaboramos quadros ilustrativos para facilitar a visualização dos procedimentos de agrupamentos, ordenação e de classificação que auxiliarão na construção das categorias em momento posterior, bem como viabilizam, também, a possibilidade de estabelecer vínculos entre o objeto em estudo e uma rede de significados atribuídos pelos alunos e alunas e professores e professoras.

Na análise das respostas dadas pelos alunos e alunas, tendo como referencial Bardin (2004), sistematizamos o conjunto de enunciações distinguindo suas características próprias. Desse modo, dentre o elenco de perguntas formuladas, baseando-nos na proposta de Mayring (2000, 2004 apud FLICK, 2009, p.291), selecionamos três perguntas que serviram de foco por sua relevância para responder às questões da pesquisa. Pergunta 1 - O que os professores fazem em sala de aula para você aprender as coisas/conteúdos que eles ensinam? Pergunta feita com o objetivo de conhecer as práticas dos professores na escola, bem como inferir sobre os sentidos e significados que são atribuídos às práticas pelos alunos e alunas. Pergunta 2 - Dessas atividades, deveres, trabalhos que os professores fazem no dia-a-dia da escola, alguma faz algum sentido para você, interfere positivamente ou negativamente na sua vida? Pergunta feita com o objetivo de

identificar os elementos presentes no currículo de cada escola e suas redes de significações. Pergunta 3 - Como você acha que os professores te avaliam para, no final do bimestre, você ter um conceito? Pergunta feita objetivando conhecer o processo de avaliação das escolas, seu sentido para os alunos e alunas e sua articulação com conceitos e/ou notas.

Nos quadros que apresentamos abaixo, seguimos a orientação de Bardin (2004) com as unidades de contexto (em cinza) e as unidades de registro (em amarelo). Trazemos o primeiro quadro com a transcrição das respostas dos alunos e alunas relativas às perguntas formuladas, contendo as peculiaridades relacionadas às situações em que foram produzidas e seus contextos, traduzindo, assim, o primeiro eixo - As práticas pedagógicas em sala de aula. Vejamos o que segue:

R E S P O S T A S			
Alunos	CP	Alunos	EM
1	, ela passa um montão de coisas, ela passa equação, ah, às vezes... Eu não lembro, não lembro, não lembro muito bem mais não. Só lembro só equação. Aprendi. A equação eu consigo aprender. Equação, um montão de coisa, é pronome em português, verbo, essa coisa assim, pretérito, futuro, sabe? Passa isso aí pra gente, pra aprender. Ela copia, faz nós copiar, vê como é que é aquele negócio: ão, serão, aquele negócio de verbo [...]. (Max, 71A, 15 anos)	11	[...] a professora Greyce de matemática, a primeira explicação dela, ela consegue expressar. Dá para você aprender rápido na hora [...] acho muito bom o ensino dela. A profa. de ciências Mécia é ótima o ensino dela é também é bom [...] eles sabem passar a matéria para a gente de um jeito bom [...] os trabalhos que ela passa, os deveres, os resumos ajuda muito a gente [...] igual ela tava passando esses dias o resumo dos reinos moneras das bactérias só o resumo você já sabe quase tudo. (Iza, 71B, 12 anos)
2	Assim, quando eles vão passar um dever, eles explicam. Igual a professora de matemática, ela passa um trabalho de uma matéria nova e se alguém perguntar mil vezes, ela responde. Ela quer ensinar ao aluno [...] A professora Kell passa bastante exercício no livro para responder. Igual hoje, ela passou bastante exercício. A professora de matemática também. (Karol, 71A, 12 anos)	12	[...] professora Greyce também que ela é a professora de matemática da gente, ela também ensina a gente muito bem mesmo. E ela tá ali pra qualquer momento, se a gente não entendeu, ela explica, explica até a gente entender, tem paciência com a gente. (Lyna, 71B, 14 anos)
3	Assim, elas passam dever. Aí assim a gente fica esperando ela falar presta atenção. A que ensina matemática, ensina bem, a de português também [...] elas explicam bem pra caramba. Sempre tem alguma coisa pra aprender, fico aprendendo. Hoje mesmo a gente teve dever, a gente aprendeu. Todo mundo. Quase todo mundo porque os outros ficam lá perturbando. (Cila, 71A, 16 anos)	13	Conversa muito, fala pra gente não desistir dos estudos, passa muito dever, manda a gente no quadro, a gente vai, faz, se tiver errado volta de novo até aprender. Eles falam que é muito importante a gente estudar [...] Fala muito, passa muito dever de casa, fala muito em sala de aula, explica muito, explica mais que passa dever no quadro. Eles falam muito, muito. (Marcelle, 71B, 14 anos)
4	Eles passam uma atividade, às vezes uma atividade no livro ou no quadro, ditando. Só que às vezes eles querem passar uma atividade legal, um filme, um desenho que desenvolve. É muito bom as atividades deles. [...] assim, às vezes eles passam trabalho em grupo, às vezes passa trabalho em casa, às vezes a gente sai pelas ruas, aí tem que entregar no dia e tem um prazo, se não, não entrega mais e perde a oportunidade de fazer o trabalho, de ganhar nota. [...] Fazemos teste, trabalho com consulta, trabalho sem consulta, teste com consulta, sem consulta, assim que a gente faz. Prova com consulta e sem consulta. (Carlita, 71A, 11 anos)	14	a professora de matemática, ela passa um dever pra gente, gente, ela explica como é e depois manda a gente para o quadro, para ver se a gente aprendeu, só que tem muita gente que tem dificuldade, que não sabe ler e está na sexta série. Não sabe ler, não sabe escrever. Ela manda no quadro para testar mesmo. A professora de português faz leitura com a gente. A professora de geografia faz leitura, de vez em quando, mas ela faz, mas ela escreve mais no quadro. (Lara, 71B, 12 anos)

5	A professora de matemática passa dever, explica bastante , é bem calma, não grita com ninguém, passa deveres que às vezes é difícil, mas se prestar atenção faz. A professora de ensino religioso passa deveres ótimos, conversa muito com a turma, explica, passa filme . A professora de português é super minha amiga, é calma, passa deveres que todo mundo entende. A profa. de ciências passa deveres fáceis, passo no quadro. Os Professores passam deveres, são atividades fáceis, prestando atenção dá para fazer. (Alexia, 71A, 12 anos)	15	Passam os deveres, explicam, senão entender eles explicam até a gente entender, pegar a matéria. São muito legais. Também eles fazem algumas brincadeiras na sala. Nas aulas deles fazem um momento de lazer com a gente, brincam, jogam damas, jogo da velha, sem bagunça, senão dever no quadro.[...] Atividade de origamis, ensinam na aula de artes fazer cortinas de garrafas, usar materiais de reciclagem. A professora de Ciência que é maneira ensina sobre as bactérias, a professora greyce ensina matemática, o professora de história, meu deus, ensina é uma graça. (Yssa, 71B, 13 anos)
6	Eles passam a matéria, os alunos que prestam atenção faz e os que querem eles explicam a matéria[...] : Passam varias atividades, a profa. de português passa textos, soletando, Passam trabalhos no quadro para responder. Brinca de forca. Matemática ensina bastante matéria de matemática, perímetro.[...] Agora eu estava copiando o texto do livro no caderno na aula de português. Fazem Trabalho em grupo, jogos, trabalhos de casa, pesquisa. (Micael, 71B, 15 anos)	16	Eles conversa com a gente, é melhor do que dizer leia todo o livro, abre na página 5 e 6. Eles explicam direitinho ate a gente pegar a matéria. Eles passam detalhe por detalhe devagarinho, até a gente aprender e pegar tudo. (Jesy, 71D, 14 anos)
7	Várias atividades. Ah, tem muitas atividades, a gente faz dever no livro, dever no caderno. Tem aula de português, de matemática, tem as aulas todas menos as de matemática que a gente também não tá usando livro. Mas português, história, ciências, estamos usando livro bastante. E são essas coisas: passa dever do livro , porque no livro a gente sempre encontra as coisas que a gente precisa. Aí elas ficam falando isso também. Faz trabalho em grupo, em dupla, até alguns quando fica faltando, senta com a gente pra poder fazer, a gente faz vários trabalhos em grupo, pintura, dá aula de arte, a gente faz cartaz, quando é assim uma data comemorativa, a gente faz cartaz, essas coisas assim. (Henry, 71B, 14 anos)	17	A sala fica toda quieta. A professora conversa com a gente ai a gente fica quieto e ela explica lá no quadro. Ai, se agente não aprendeu ela explica de novo. Assim todas tem paciência mas a que eu acho que tem mais paciência é a professora Kris Eles passam um deveres um pouco fáceis. Mas matemática eu acho mais difícil. (Jeni, 71D, 16 anos)
8	É, é, prova, avaliação, trabalho, tem professores que fazem pergunta, só isso só. [...] É assim, sobre o carnaval, Copa do Mundo, sabe? Sobre os países, muitas outras coisas. É só. (Tícia, 71B, 15 anos)	18	Eles explicam pra gente entender aquilo que eles estão tentando passar , tipo assim, eles passam o dever e se a gente não entende o dever muito bem, a gente vai lá pede explicação pra eles. Eles explicam e se a gente continuar a não entender, eles explicam para gente de novo, pra gente tentar aprender aquele dever, aquela matéria. (Mara, 71D, 12 anos)
9	Eles [os professores.] ensinam, eles explicam, passam muitas atividades. Às vezes brigam com os que brincam. [...] A professora de matemática passam matéria, explica, passa continhas, passa muito dever. A professora de ed. Física é maneira, a mochila tem que estar do lado, ela não gosta que gritem na sala de aula. O professor Kael ele ensina a pedir licença para levantar, passa matéria. Na quarta feira a professora de matemática pediu papel de presente para fazer um trabalho. A profa. Kel ensina, explica, passa dever e tem que prestar atenção. (Jely, 71B, 14 anos)	19	Tem professor que explica bem com paciência. Isso facilita para aprender. [...] A Professora Sely de mat. é ótima, quando a gente pede para explicar vai na mesa dela e ela explica tudo, tem uma paciência. História e geografia a mesma coisa.[...] Testes, revisão para provas. A revisão é melhor ainda. A professora de matemática deu jornal matemático. Desafios. Carimbos/visto no caderno. A professora deu Ditado e deu um carimbo para você não rasurar para na aula do outro dia ela ver. Primeiro ela explica no quadro, passa atividade para o aluno aprender mais. (Katia, 71D, 14 anos)
10	Eles passam no quadro, aí eles ficam... Primeiro eles respondem um sempre. Eles respondem um no quadro pra gente saber. Aí quando a gente não sabe eles passam de novo a mesma pra gente saber e explica melhor do que antes. Aí quando a gente já sabe tudo, às vezes eles pedem pra gente ir no quadro escrever. Quem quer, quem não quer fica olhando. É assim que a professora faz com a gente. [...], às vezes eles passam só pra gente procurar na internet, aí como na minha casa não tem internet, eu tenho que ficar gastando dinheiro pra ir pra lan house. Aí não tem como. (Tell, 71B, 11 anos)	20	[...] tem a professora Cristina de português, que ela ensina através da brincadeira, ela brinca muito com a gente. Aí, conforme a gente vai brincando, ela vai ensinando[...]. Aprender a separar o sujeito, predicado. A separar...ah...porque acho que são cinco tipos de sujeito e predicado é difícil de separar. A gente aprende também o objeto, o objeto que é direto, objeto que é indireto. Sobre os verbos, para falar certo e não falar errado, falar palavras erradas. E a professora de matemática passa tantas continhas, conta que a gente vai aprendendo bem lá na frente e a gente vai aprendendo agora na sexta série e que lá na frente a gente vai aprender sobre isso e vamos usar.. Eu acho que devemos escutar e aprender mais com eles. A professora de história passa sobre as antiguidades que os nossos antepassados passaram, ensina sobre os negros africanos e o que eles sofreram como escravos, a professora de educação física passa o que nós devemos fazer no dia a dia e os outros professores também, passam outras coisas também. (Hugo, 71D, 13 anos)

Quadro 7 - Organização da análise de conteúdo - respostas dos alunos à questão 1.

O que os professores fazem em sala de aula para você aprender as coisas/conteúdos que eles ensinam?
Alunos entrevistados no CP das turmas 71A e 71B e na EM das turmas 71B e 71D e registrados pelos números de 1 a 20.

Como podemos notar no quadro, a sistematização do material coletado dos alunos e alunas de ambas as escolas, apresenta pontos comuns nas respostas, elas explicitam, também, o “clima” da sala de aula, em que é possível visualizar a dinâmica das aulas que são desenvolvidas pelos professores e professoras, uma rotina que é perpassada por um elenco de atividades relatadas pelos alunos e alunas e suas motivações, onde, também, trazem à tona elementos sobre a vivência na relação professor-aluno, ou seja, os “bastidores” do processo ensino-aprendizagem e o currículo vivido e significado por eles.

Prosseguimos com o segundo quadro, cujas respostas dos alunos e alunas dão as configurações do eixo 2, qual seja, o trabalho desenvolvido no cotidiano da escola. Vejamos:

R E S P O S T A S			
ALUNOS	CP	ALUNOS	EM
1	Não. Eu faço o que o professor pede nas aulas [...] o que eles passam eu faço, tudo bem. (Max, 71A, 15 anos)	11	[...] na escola tem o projeto de meio ambiente [...] fizeram uma palestra com a gente. Veio um moço de uma fábrica falando sobre a importância do meio ambiente , [...] antigamente eu jogava muita coisa no chão. Deixava muita água... agora eu vejo uma luz acesa, vou lá e apago, um ventilador ligado vou lá e desligo. Meu pai tem mania de deixar a televisão ligada aí eu vou lá e desligo. Tudo assim, me tocou muito [...] (Iza, 71B, 12 anos)
2	Não há influência. (Karol, 71A, 12 anos)	12	[...] eu acho que tem sim porque o que eles passam ali e explicam se explicarem bem mesmo, fica guardado na nossa mente e quando for passar para uma prova assim, a gente já, praticamente vamos fazer porque a gente fica prestando atenção na aula deles. [...] Influencias boas porque ah, as aulas são ótimas. Mas que influir mesmo bem melhor. Que eu não sabia, antigamente eu não sabia escrever. E agora eu sei. (Lyna, 71B, 14 anos)
3	Não. Eu acho assim que as professoras ficam dando conselho pra você, quem quiser pegar... Aí tem gente que fica assim: Ah! tá bajulando ela, rindo, não sei quê. Aí elas ficam lá falando: não é assim não, não sei quê. [...]Aí a professora fica lá falando: Abre o seu olho, você é nova, você é bonita fica com homem velho, com homem casado, se a mulher descobrir, vai bater em você, não sei quê. Aí a ela tava falando: tem um lance desse que no ano passado a professora pegou uma aluna lá na sala com homem casado aí a mulher dele descobriu, a mulher dele viu ele na rua desfilando com ela na rua querendo iludir ela e não quer nada com ela. (Cila, 71A, 16 anos)	13	Acho que sim, às vezes [...] Eu sou levada pra caraca, só que eu me importo com a aula, a professora mesmo fala: você é muito levada, você é muito agitada, é... Ah, é muito levada, mas é inteligente [...]. (Marcelle, 71B, 14 anos)
4	Acho que influencia. Influencia no modo de inteligência, de sabedoria, para agente saber mais, de ficar mais esperto, de ser mais consciente, de saber... e...eu acho que é isso. (Carlita, 71A, 11 anos)	14	Até no mês passado, no segundo bimestre, a gente estava fazendo um trabalho sobre bullying. Fizemos uns cartazes sobre bullying, a gente fez um monte de coisa, pesquisamos sobre o que é o bullying, colamos figura, estava até ali, mas eles já tiraram. Já tive um caso aqui na escola também, os meninos juntaram um menino mais fraco, contra um só e bateram no menino. [...] Eu nunca pratiquei atos assim, entendeu? mas eu acho que sim, porque o bullying não é feito só de batendo nas pessoas, mas sim de palavras, só de falar com uma pessoa e a pessoa se magoa, já se chama o bullying já. Mas já tocou sim em mim, antigamente os meninos ficavam me zoando e eu chegava em casa chorando [...]eu não queria estudar e ficava com medo dos alunos aqui na escola, mas depois eu fui me enturmando, conhecendo mais cada um nesses trabalhos [...]. (Lara, 71B, 12 anos)

5	Muitas vezes as conversas da profa. de ensino religioso toca muito na gente, porque pelo fato dela ser evangélica, conversando com a gente sobre as coisas que a gente esta vivendo, e o que esta acontecendo. Acho que isso tem a ver com a nossas vidas. Isso toca muito na gente[...]. (Alexia, 71A, 12 anos)	15	Não sei. Eu acho que depende do meu esforço, do meu comportamento. Eu sou uma aluna que estou ali me esforçando ao máximo. (Yssa, 71B, 13 anos)
6	Não há influência (Micael, 71B, 15 anos)	16	Influencia a ser alguém melhor. A ter mais dedicação, porque eles trabalham para a gente aprender alguma coisa, vida de professor não é fácil. Isso me faz querer ser alguém melhor. Me faz tentar aprender mais e chegar pelo menos aonde eles chegaram, porque eles vieram de uma família pobre e chegaram até aqui. Se eu me formar, fizer faculdade, trabalhar, eu acho que vou ter uma vida melhor. (Jessy, 71D, 14 anos)
7	Sim, porque tem algumas coisas assim que ficam falando de religião assim, aí eu gosto bastante. Porque ficam falando, porque cada pessoa tem a sua religião. Aí eu fico vendo essas matérias assim porque eu fico pensando assim: eu tenho a minha religião, os outros têm, as pessoas têm a delas. E isso é bom porque a gente aprende a um respeitar o outro, por causa da religião assim e porque todos nós somos iguais. Ninguém é diferente. (Henry, 71B, 14 anos)	17	Acho que eles ensinam melhor...ensinam bem...[o que interfere é o ensino dos professores porque é bom] (Jeni, 71D, 16 anos)
8	Não sei... Acho que sim. Eu venho para estudar mesmo, para aprender, para mim ter um bom futuro. Essas coisas que eles [professores] ensinam vai ajudar no meu futuro a trabalhar, ter um casarão, um carro, tudo que eu puder comprar eu compro. Roupa, muitas coisas[...] (Tícia, 71B, 15 anos)	18	Eu acho que sim, a minha colega, por causa da professora de matemática, ela se influenciou desde o ano passado pela professora e quer ser professora de matemática [...]Eu gosto muito dessa profissão de professora, mas eu não queria ser, eu não ia aguentar, eu sou muito estressada, aí tipo assim, o aluno ficar berrando, eu não ia aguentar. (Mara, 71D, 12 anos)
9	Sim. É obrigatório eles pedir para o aluno ficar quieto, é obrigatório. É necessário, se estiver fazendo bagunça, eles pedi pra sentar a gente senta, acho que é obrigatório prestar atenção, fazer o dever porque é sempre bom quando precisar a gente tem que ter [...] Eles tentam ensinar bem. Tem aluno que fica ali de brincadeira, que não querem aprender. As vezes eles [professores] brigam com os alunos. (Jely, 71B, 14 anos)	19	Positiva muitas, negativa nenhuma. Não tenho nem palavras [...]. (Katia, 71D, 14 anos)
10	Eu sinto, porque antes quando eu estudava no Armadinho eu não sabia ler nada, nadinha, eu era da 3ª série. Quando eu entrei pra cá, eu entrei com a Dona Ângela na 4ª série. 4ª série a Dona Ângela me forçando pra mim aprender e eu fui aprendendo tudo. Aprendi português, matemática, aí ela me ensinava mais, o dobro que eu aprendia. Assim: matemática eu não sabia. 1 x 1 eu sabia, de 2 eu não sabia, aí de 3 eu não sabia, ela me ensinava esses dois e eu aprendi. (Tell, 71B, 11 anos)	20	Influencia. Pra mim influencia, eu pra mim quero ser assim...como é que se diz...um professor também...Eu vejo esses professores que são tão felizes. O professor Paulo é tão brincalhão também ele brinca com a gente em sala de aula. (Hugo, 71D, 13 anos)

Quadro 8 - Organização da análise de conteúdo – respostas dos alunos à questão 2.

Dessas atividades, deveres, trabalhos que os professores fazem no dia-a-dia da escola, alguma faz algum sentido para você, interfere positivamente ou negativamente na sua vida? Alunos entrevistados no CP das turmas 71A e 71B e na EM das turmas 71B e 71D e registrados pelos números de 1 a 20.

Como pode ser observado, o trabalho desenvolvido pelas escolas no cotidiano é portador de sentidos para alunos e alunas, que extrapolam os limites da instituição educacional. Seu alcance não é mensurável, no entanto, ele é produtor não só de conhecimentos, mas de sonhos, de esperanças, de perspectivas de futuro, de subjetividades e possibilita, amiúde, aos alunos e alunas compreender e estabelecer relações entre suas vivências e aquilo que é produzido na escola.

Por fim, o terceiro quadro apresenta as respostas de alunos e alunas que dão alguns dos contornos do eixo 3 - avaliação da aprendizagem. Vejamos:

R E S P O S T A S			
Alunos	CP	Alunos	EM
1	Sei. Pelo seu comportamento, pelas suas notas, e assim vai. [...] Pelo seu bom comportamento, pelas suas boas notas, se tiver péssima nota tu ganha AI, mais ou menos, AP. Se tiver a capacidade assim: AS e AE melhores notas, é assim. (Max, 71A, 15 anos)	11	Aqui nota alta seria de AS para cima que seria 7. O AE é até 10, aí soma tudo e divide por 4. Igual esses dias a professora tava falando que não adianta você tirar um AE em uma prova se seu comportamento e sua participação em turma não for boa. A menina veio dizer para a professora que o que vale é a prova. E não é. Porque não adianta nada você ser uma ótima aluna e fazer bagunça [...]. (Iza, 71B, 12 anos)
2	Depende do aluno. Tem aluno que não faz dever, que não copia, só faz bagunça e não respeita o professor. Tem o comportamento e o professor avalia por isso. [...] Tem professores que dão o conceito pelo comportamento do aluno, se ele faz exercícios, os deveres e passa para o diário. Tem professores que fazem isso. (Karol, 71A, 12 anos)	12	[...] O comportamento, o dever de casa, olha o caderno, os trabalhos, como você está indo em sala de aula, leitura, eles avaliam por isso tudo. Principalmente pelo caderno e como você está indo em sala de aula, o comportamento [...] Vamos supor: AI por causa que não fez a tarefa, mas por comportamento, se o seu comportamento tá bom é AP. (Lyna, 71B, 14 anos)
3	Ah! pelo comportamento, aí eles falam: o comportamento, não sei que, aí ficam falando. Aí teve um aluno que falou: ah, a Cila está com AE em comportamento. Aí a professora: porque ela me respeita, eu faço uma questão ela responde [...] Aí ela: não vou passar a mão na cabeça de ninguém, porque ela sempre me respeitou, sempre quando eu falo ela abaixa a cabeça, nunca me respondeu, nunca foi de abuso comigo, nem nada. Ah! o comportamento, assim pelo dever que você faz, que você aprende. Assim também quem não fica conversando, faz as tarefas todas que eles pedem, o trabalho, é assim, [...] Aí ele sabe que vai ter nota boa, porque ele faz tudo que o professor mandou, já sabe que vai passar, por causa do comportamento da pessoa, o que a pessoa faz. (Cila, 71A, 16 anos)	13	Ah! os alunos mais levados levam tudo AI né? Eu não sei, porque minha mãe vem aqui buscar as provas e ela nem me dá na minha mão. [...] Ah! não sei, não sei. Sei que é isso ele vê pelas pessoas assim, pela postura, educação, falar coisa direito, não responder, não desobedecer em sala, é isso. (Marcelle, 71B, 14 anos)
4	Sou avaliada mais pelo meu saber naquela matéria que foi dada pra gente, o segundo é pelo meu comportamento e o comportamento é o mais importante. Na verdade, o comportamento vem em primeiro lugar. É a sabedoria, é a inteligência do aluno. É como eles fazem. E a terceira, é a participação de uma matéria mais difícil. [...] Eu acho que comportamento está em primeiro lugar, além da sabedoria do aluno. (Carlita, 71A, 11 anos)	14	Não sei...eles colocam assim do lado...faz a pergunta, coloca assim do lado quatro pontos. Acho que eles vão contando assim para ver. Também pode ganhar por causa do nosso comportamento. Porque tem gente que não acerta a prova, mas ganha AE, por causa do comportamento. Eu acho que eu sou AS no comportamento, não chego a ser AE não. (Lara, 71B, 12 anos)
5	Pelo comportamento, porque eu não tinha bom comportamento. Eu melhorei bastante e eles notaram, eles contam o comportamento, notas, os trabalhos. Os professores sempre falam, eu sou uma aluna AE, mas o que atrapalha as vezes são as conversas. [...] Em mat. estou com AI pela nota, não pelo comportamento porque eu estava com conjuntivite em casa perdi muita matéria. Em português estou com AE, geog AE, Ens. religioso AE, inglês AE, história AS. A única matéria que estou fraca que tirei AI na prova mas fiquei com AP por causa do comportamento foi em matemática. (Alexia, 71A, 12 anos)	15	AP, AE, AS, AI. AI é ruim. AI é zero até 5. Eles não avaliam só a prova não, eles avaliam caderno, comportamento, se faz dever. (Yssa, 71B, 13 anos)
6	Pelo comportamento do aluno, se ele respeita os professores, notas das provas, trabalhos que passam para ver se o aluno estão interessados nas aulas mesmo. Eu acho que sou AS. AS é bom, quem tira nove, dez. AE é dez. Tem professor que diz que estou com conceitos bons, outros dizem que tenho que melhorar mais ainda. Depende do professor, tem professor que vai dizer que eu brinco, tem outros que vão dizer que eu não brinco. Em cada matéria vou ficar com uma nota, dependendo do comportamento e dos trabalhos. (Micael, 71B, 15 anos)	16	Tem os conceitos AI, AS, AP e AE. Pelo comportamento, pela dedicação do aluno, pelo capricho. Quando ele vê sua dedicação e sua vontade de aprender, eu acho que os professores ficam felizes quando os alunos mostra interesse e dedicação. (Jessy, 71D, 14 anos)
7	Saber, saber, eu não sei não, mas tem gente que fica falando que conforme eles vão, conforme a gente vai mudando o comportamento, eles vão trocando a nota. E conforme a gente vai melhorando mais nos deveres vão aumentando e assim vai. Pra mim eles falam isso, mas eu não sei, porque eles estão lá como diário aberto, quando eles abrem o diário, muda tudo, muda tudo porque a gente tem que ficar de mais ou menos pra bom, porque senão é zero. Eles vão colocando, eles botam assim: 10, aí eles vão diminuindo, conforme a gente vai fazendo bagunça e não fazendo as atividades aí vai diminuindo, vai de 10 vão pra 9, 8 até 0 [...]. (Henry, 71B, 14 anos)	17	Assim eu acho assim...que eles veem pelo comportamento, pela falta, se está com o livro...Aí eles vão e dão. Os deveres também que estão certo. Se faltar uma pergunta eles dão AE e se faltar umas duas perguntas eles dão AS e por aí vai...quando você erra tudo, ou quase tudo eles dão AI. (Jeni, 71D, 16 anos)

8	Eles sempre... Os alunos que não têm matéria é AI, agora os outros alunos que tem todas as matérias os professores dão nota boa, os que não tem, eles dão AI ou AP, os que têm a matéria completa no caderno, eles dão AE. As avaliações também que eles dão, aí depois eles dão a nota, se não foi boa tem uma outra chance de passar a fazer. Tem vezes que não tem chance de fazer ou falta. (Tícia, 71B, 15 anos)	18	Pelo comportamento, a professora até falou que a gente pode ter tirado nota boa na prova, mas se ficar fazendo bagunça na sala a nota vai ser ruim. Já aconteceu isso com vários alunos na sala, não acreditaram no que a professora falou [...]. (Mara, 71D, 12 anos)
9	Eles passam trabalhos, muito dever. Eles passam uma matéria, que tem que aprender. E isso vai se tornar uma nota. Passam matérias que são difíceis. [a nota sobe ou abaixa] Do AE, vai para AS, do AS vai para AP vai para o AI é assim. Para abaixar tem que ser bem bagunceiro. As vezes tento me controlar. Quando faço minhas atividades a nota sobe. (Jely, 71B, 14 anos)	19	Eu estava com AI em Português e ela me botava lá na frente para eu fazer os deveres dela. Ela viu que eu estava me esforçando, fazendo os deveres dela aí eu tiro AS ela me dá um AP pelo meu esforço. Ela vê que eu não estou de brincadeira. Conta os deveres no caderno, trabalhos, testes, provas, disciplina, se não tem faltas. Se o professor luta pelo aluno mais quando eles vêm que eles não querem nada eles desistem. Eles olham o comportamento do aluno na aula. (Katia, 71D, 14 anos)
10	Eles avaliam pelo caderno, pelo comportamento e pelas notas. Às vezes eu mesmo fico... A professora passa assim no lado, ela fica olhando meu caderno, eu sei que ela tá me avaliando pra ver como é que eu tô, todos os alunos. [...] Ela também avalia a letra, pelo comportamento, pela bagunça. Bagunça eu não posso fazer, como não pode responder ao professor, ela avalia assim. (Tell, 71B, 11 anos)	20	As notas de AI é nota vermelha. As notas azuis são: AP, AS e AE. A gente tem que tirar uma dessas para passarmos três bimestres.[...] Eles avaliam pelo comportamento, pelo seu jeito de falar, pelo seu jeito de se comunicar com as pessoas e também pelo jeito de você ser interessado em estudar e se você é interessado em fazer as tarefas do dia a dia e só. (Hugo, 71D, 13 anos)

Quadro 9 - Organização da análise de conteúdo – respostas dos alunos à questão 3.

Como você acha que os professores te avaliam, para no final do bimestre você ter um conceito? Alunos entrevistados no CP das turmas 71A e 71B e na EM das turmas 71B e 71D e registrados pelos números de 1 a 20.

Como se observa no quadro, as escolas pesquisadas apresentam pontos em comum nas respostas. No imaginário deste grupo, não há a primazia das questões pedagógicas no tocante ao tema em questão, na medida em que a maioria das respostas que obtivemos vinculam a situação da avaliação da aprendizagem ao comportamento demonstrado pelos alunos, sejam ligados ao aspecto disciplinar, sejam relacionados a expectativas de condutas e hábitos esperados deles pelos professores. Por outro lado, coexistem duas lógicas de avaliação: conceito e nota. Nessa coexistência se interligam conceito e nota, num imbricamento igualmente expressivo, ou seja, os dois formatos de avaliação se hibridizam produzindo uma outra lógica onde cada professor pressupõe a avaliação da aprendizagem sob uma perspectiva própria, peculiar.

Trabalhamos com a noção de tema, que, segundo Minayo (2004, p.208), “está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo”. O tema é a unidade de significação (BARDIN, 2004), em outras palavras, de acordo com Bauer (2010, p.198) são “características dos textos que implicam um juízo humano” que possibilitam, a nosso ver, a busca do significado e do sentido das afirmações produzidas, em determinado contexto, favorecendo, também, a que cheguemos a diferentes níveis de significação aos quais vamos nomeando os dados analisados.

Nesse sentido, após serem conhecidas as respostas dos alunos e alunas, estas passaram, também, a se constituir em indicadores para a criação das categorias pertinentes ao quadro teórico definido por nós para esse estudo, conforme quadro ilustrativo abaixo. Vale, mais uma vez, ressaltar que as categorias são identificadas a partir da “fala”, do conteúdo das respostas, implicando idas e vindas ao material de análise que, ao serem interpretadas, à luz da teoria, vamos delineando uma moldura teórica para o material analisado e para as categorias que emergiram.

No quadro que segue, sistematizamos o conjunto de indicadores, as categorias criadas e a frequência cujos percentuais foram calculados a partir do total das situações explicitadas e não a partir do número de alunos e alunas. Apresentamos, também, a distribuição por escolas. Vejamos:

RESPOSTA DOS ALUNOS INDICADORES	ALUNOS	CATEGORIA	FREQUÊNCIA (n %)	
			CP	EM
<p>Situações relacionadas à sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os trabalhos que ela passa, os deveres, os resumos ajuda muito a gente [...] ▪ Vão passar um dever, eles explicam. ▪ Ensina a gente muito bem mesmo. E ela tá ali pra qualquer momento, se a gente não entendeu, ela explica, explica até a gente entender, ▪ Assim, elas passam dever.[...] elas explicam bem pra caramba ▪ Passa muito dever de casa, fala muito em sala de aula, explica muito, explica mais que passa dever no quadro. ▪ Fazemos teste, trabalho com consulta, trabalho sem consulta, ▪ Ela passa um dever pra gente, ela explica como é e depois manda a gente para o quadro, para ver se a gente aprendeu, ▪ Passa deveres ótimos, conversa muito com a turma, explica, passa filme. ▪ Passam os deveres, explicam, se não entender eles explicam até a gente entender, pegar a matéria. ▪ Fazem trabalho em grupo, jogos, trabalhos de casa, pesquisa. ▪ Eles explicam direitinho até a gente pegar a matéria. Eles passam detalhe por detalhe, devagarinho até a gente aprender e pegar tudo. ▪ A gente faz dever no livro, dever no caderno. Faz trabalho em grupo, em dupla, ▪ Ela explica lá no quadro. Aí, se a gente não aprendeu, ela explica de novo. ▪ Prova, avaliação, trabalhos, tem professores que fazem pergunta, ▪ Eles [os professores] explicam pra gente entender aquilo que eles estão tentando passar, ▪ Eles ensinam, eles explicam, passam muitas atividades. ▪ Testes, revisão para provas. A revisão é melhor ainda. A professora de matemática deu jornal matemático. ▪ Eles passam no quadro, [...] explica melhor do que antes. Aí quando a gente já sabe tudo, às vezes eles pedem pra gente ir no quadro escrever. 	11, 2, 12, 3, 13, 4, 14, 5, 15, 6, 16, 7, 17, 8, 18, 9, 19, 10	Prática Pedagógica	9 90%	9 90%
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Só lembro só equação. Aprendi. A equação eu consigo aprender. [...] é pronome em português, verbo, essa coisa assim, pretérito, futuro, sabe? ▪ Aprender a separar sujeito, predicado. [...]. A gente aprende também o objeto, o objeto que é direto, objeto que é indireto. Sobre os verbos, para falar certo e não falar errado. 	1, 20	Conhecimento Escolar	1 10%	1 10%

<p>Situações relacionadas ao Cotidiano Escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ na escola tem o projeto de meio ambiente [...] fizeram palestra com a gente. ▪ a gente estava fazendo um trabalho sobre bullying. Fizemos uns cartazes sobre bullying, ▪ As conversas da professora de ensino religioso toca muito na gente, [...]Acho que isso tem a ver com as nossas vidas. ▪ ficam falando de religião assim, aí eu gosto bastante. [...] E isso é bom porque a gente aprende a um respeitar o outro, ▪ Influencias boas porque ah! As aulas são ótimas. Mas que influir mesmo bem melhor. Que eu não sabia, antigamente, eu não sabia escrever. E, agora eu sei. ▪ Influencia no modo de inteligência de sabedoria, para a gente saber mais, de ficar mais esperto, de ser mais consciente, de saber. ▪ Acho que eles ensinam melhor... ensinam bem... ▪ Quando eu estudava no Armandinho eu não sabia ler nada, nadinha, eu era da 3ª.série. [...]na 4ª.série a Dona Angela me forçando pra mim aprender e eu fui aprendendo tudo. ▪ Você é muito levada, você é muito agitada, é... ah! É muito levada, mas é inteligente [...] ▪ Eu acho que depende do meu esforço, do meu comportamento. ▪ Não sei. Não, eu venho para estudar mesmo, para mim ter um bom futuro. ▪ Se eu me formar fizer faculdade, trabalhar, eu acho que vou ter uma vida melhor. ▪ Eu acho assim, que as professoras ficam dando conselho pra você, quem quiser pegar... Aí tem gente que fica assim: ah! Tá bajulando ela, rindo, ▪ Se estiver fazendo bagunça, eles pedi pra sentar [...] Tem aluno que fica ali de brincadeira, que não querem aprender. ▪ Eu acho que sim, a minha colega, por causa da professora de matemática, ela se influenciou desde o ano passado pela professora e quer ser professora de matemática. ▪ Quero ser assim... como é que se diz... um professor também... ▪ Não há influência ▪ Positiva muitas, negativa nenhuma. Não tenho palavras 	<p>11, 14, 5, 7</p> <p>12, 4, 17, 10</p> <p>13, 15, 8, 16</p> <p>3, 9</p> <p>18, 20</p> <p>2, 6</p> <p>19</p>	<p>Currículo</p> <p>Processo Ensino-aprendizagem</p> <p>Cultura Escolar</p> <p>Disciplina</p> <p>Identidade</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>2 20%</p> <p>2 20%</p> <p>1 10%</p> <p>2 20%</p> <p>- -</p> <p>2 20%</p> <p>- -</p> <p>- -</p>	<p>2 20%</p> <p>2 20%</p> <p>3 30%</p> <p>- -</p> <p>2 20%</p> <p>- -</p> <p>1 10%</p>
<p>Situações relacionadas ao contexto da Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Igual esses dias a professora tava falando que não adianta você tirar um AE em uma prova se seu comportamento e sua participação em turma não for boa. ▪ Tem o comportamento e o professor avalia por isso. [...] Tem professores que dão o conceito pelo comportamento do aluno, ▪ Vamos supor: AI por causa que não fez a tarefa, mas por comportamento, se o seu comportamento tá bom é AP. ▪ Ah! Pelo comportamento, aí eles falam: o comportamento, [...]Ai teve um aluno que falou: ah, a Priscila está com AE em comportamento. Aí a professora: porque ela me respeita, eu faço uma questão ela responde[...] ▪ Ah! Os alunos mais levados levam tudo AI né? ▪ Porque tem gente que não acerta a prova, mas ganha AE, por causa do comportamento. Eu acho que sou AS no comportamento, ▪ A única matéria que estou fraca que tirei AI na prova mas fiquei com AP por causa do comportamento foi em matemática. ▪ Conforme a gente vai mudando o comportamento, eles vão trocando a nota. ▪ Pelo comportamento, a professora até falou que a gente pode ter tirado nota boa na prova, mas se ficar fazendo bagunça na sala a nota vai ser ruim. ▪ Para abaixar tem que ser bagunceiro. As vezes tento me controlar. Quando faço minhas atividades a 	<p>11, 2, 12, 3, 13, 14, 5, 7, 18, 9</p>	<p>Controle</p>	<p>5 50%</p>	<p>5 50%</p>

<p>nota sobre.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pelo seu comportamento, pelas suas notas e assim vai. ▪ Na verdade, o comportamento vem em primeiro lugar. ▪ Eu acho que sou AS. [...]Tem professor que diz que estou com conceitos bons, outros dizem que tenho que melhorar mais ainda. ▪ Pelo comportamento, pela dedicação do aluno, pelo capricho. Quando ele vê sua dedicação e sua vontade de aprender ▪ Ela viu que eu estava me esforçando, fazendo os deveres dela aí eu tiro AS ela me dá um AP pelo meu esforço. ▪ Ela também avalia a letra, pelo comportamento, pela bagunça. Bagunça eu não posso fazer, como não pode responder ao professor, ▪ Eles avaliam pelo comportamento, pelo seu jeito de falar, pelo seu jeito de se comunicar com as pessoas 	1, 4, 6, 16, 19, 10, 20	Disciplina	4 40%	3 30%
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eles não avaliam só a prova não, eles avaliam caderno, comportamento, se faz dever. ▪ Eles veem pelo comportamento, pela falta, se está com o livro... Aí eles vão e dão. Os deveres também que estão certo. ▪ Os alunos que não têm matéria é AI, agora os outros alunos que tem todas as matérias os professores dão nota boa, os que não tem, eles dão AI ou AP, os que têm a matéria completa no caderno, eles dão AE. 	15, 17, 8	Avaliação da aprendizagem	1 10%	2 20%

Quadro 10 – Indicadores para criação de categorias – entrevistas com os alunos
Indicadores, Categorias e Frequência (n e %) explicitadas nas entrevistas dos alunos e alunas das escolas pesquisadas CP e EM, respectivamente.

É possível observar no quadro o lugar de destaque dado pela maioria dos alunos e alunas (18 deles), às práticas pedagógicas relacionando-as às estratégias utilizadas pelos professores e professoras no processo de ensino como sendo capazes de desencadear motivações variadas e sentidos para a aprendizagem na sala de aula. O processo de ensino e de aprendizagem é atravessado por atividades e vivências no cotidiano que acabam por enriquecer a experiência educacional tornando-a mais significativa como é explicitado pelos alunos e alunas. Existem “códigos, ritos” que alimentam e dão significados para a vida escolar e pessoal contribuindo, no nosso entender, para o desenvolvimento efetivo do aluno e aluna e para a construção de sonhos, perspectivas futuras e a própria identidade. No que tange aos conteúdos escolares, foi diminuto o número de respostas indicativas de seu impacto ou de seus desdobramentos, o que pode levar o leitor a inferir, erroneamente, que os conhecimentos escolares ocupam um espaço reduzido na dinâmica escolar. No entanto, nas observações que fizemos em sala de aula, especialmente na disciplina de Matemática e de Português, na EM, os conhecimentos escolares eram trabalhados de forma extensiva, mas, também, de modo lúdico, levando os alunos e alunas a se envolverem, intensamente, no que era proposto; fato que acontecia, também, em outras disciplinas. Essa estratégia utilizada para o ensino da disciplina é ilustrada na fala de um dos alunos,

Também tem a professora Kris de português, que ela ensina através da brincadeira, ela brinca muito com a gente. Aí, conforme a gente vai brincando, ela vai ensinando, sempre que ela brinca com a gente, eu presto mais atenção na aula, do que converso com os outros. (Hugo, 71D, EM, 13 anos).

Nestas situações, em que o lúdico é, rotineiramente, incorporado à prática, é estabelecida uma relação de prazer no processo de ensinar e aprender, como é explicitado, concentrando grandes possibilidades no que diz respeito ao desenvolvimento efetivo de uma aprendizagem significativa para os alunos e alunas.

Considerando a percepção que os alunos e alunas têm do processo avaliativo, é possível compreender a forte vinculação que fazem do processo de avaliação com os aspectos comportamentais e disciplinares individuais como sendo determinantes do sucesso ou do fracasso do seu desempenho escolar, especialmente no CP, que traz altos índices no tocante à disciplina. Afora isso, mesmo quando constatamos a percepção dos alunos e alunas da existência de critérios relativos ao processo de avaliação da aprendizagem, estes, também, trazem o componente comportamental em justaposição aos pedagógicos.

4.1.1 Entrevistas com professores e professoras: uma leitura possível

Na análise de conteúdo temática que fizemos das entrevistas realizadas com os professores e professoras de ambas as escolas, empregamos, com base em Bardin (2004), a mesma técnica utilizada acima, cujo processo de categorização a partir dos dados coletados, resultou de um esforço de síntese empreendido na construção de categorias. Moraes (1999, p.6) traduz o movimento que empreendemos quando afirma que,

[...] a análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear. Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. [...] o retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão.

Assim sendo, os dados brutos foram sendo “lapidados”, gradativamente, para serem analisados, descritos e interpretados.

Das entrevistas realizadas com os professores e professoras, foram selecionadas oito entrevistas e três perguntas das que foram formuladas, em razão de objetivarmos levantar elementos para configurar os eixos 1, 2 e 3. A pergunta 1- Como é sua sala de aula e o que você faz para que seu aluno aprenda? Foi feita para conhecermos a percepção que o professor e a professora têm dos alunos e alunas da turma e apreender os sentidos que são dados por eles para as práticas que são realizadas em sala. A pergunta 2 – Você acredita que seu trabalho tem algum significado para os alunos? Questão importante para identificar os motivos e finalidades explicitados pelos professores e professoras para o processo ensino-aprendizagem no cotidiano da escola. Por fim, a pergunta 3 – Como você avalia seus alunos? Foi feita com o objetivo de conhecer as concepções do processo avaliativo.

A partir das respostas obtidas, passamos para a construção do quadro para facilitar a visualização dos procedimentos de agrupamento, ordenação e classificação. Segue:

RESPOSTAS DOS PROFESSORES			
PROFESSORES	(EIXO 1)	(EIXO 2)	(EIXO 3)
	Pergunta 1- Como é sua sala de aula e o que você faz para que seu aluno aprenda?	Pergunta 2 - Você acredita que seu trabalho tem algum significado para os alunos?	Pergunta 3 - Como você avalia seus alunos?
CP – Profa. Kasia, Hist./geog. 11 anos na escola	<p>Eu trabalho com textos. Exercito muitas Copias. Tem alunos que copiam rápido... e copiando do livro didático e alguns casos, mesmo copiando do livro fazem errado. Distribuo pessoas para ler pedaços do mesmo texto. Mando resumir e passarem para o caderno, faço bem com a 71A... Eles têm uma cultura muito pobre, mal assistem televisão, não vêem noticiário, não vão ao teatro, nem quando é grátis, não estão preparados. Eles gostam de FUNK, vão na danceteria X e voltam achando que é o máximo [...]</p>	<p>Em trinta por cento da turma sim. Eu sempre vou por baixo. Nunca espero muito.... A maioria não quer nada... Estão ali para zoar Eu tento trazer a realidade para eles tentarem se situar, colocar a visão deles, mas a visão deles fica muito longe. Eles não tem uma rota... São poucos os que falam, por conta daqueles que gostam de encarnar. Alguns têm iniciativa para falar mas se calam por causa daqueles que não falam, ficam botando lenha na fogueira e acanham os outros... Eu digo sempre: vocês têm que respeitar a vez de quem está na vez de falar. A gente faz esses trocadilhos por causa da falta de educação. [...] Se o professor trabalhasse com alunos educados o trabalho renderia mais, mas diante do tempo que você perde tempo chamando atenção de um e de outro a aula passa, termina e você faz o pouquinho do pouquinho que deveria ser muito.</p>	<p>O conceito de zero a quatro e meio AI. O conceito de quatro e meio a seis e meio vem a ser o AP. O conceito de seis e meio a oito e meio AS. Oito e meio ao dez AE. Esse é o melhor conceito. Eu sinceramente, nas turmas que eu trabalho eu devo ter 4 ou 5 AE...É muito difícil conseguir um dez, se tiver um sete e meio eu já fico feliz (AS). [...]Eu faço três atividades em cada bimestre e depois eu tiro a média. Trabalhos em sala de aula, pesquisa, trabalho em grupo, método de arguição. Não gosto mais de decorar... Mas quando você trabalha com estados e capitais eles tem que decorar as capitais. Tem um teste oral... Se ele fez 4 trabalhos dou uma média. Tem AI porque não fez nenhuma atividade.</p>

EM – Profa.Ana, História, 21 anos na rede	<p>Ai a minha sala de aula.. cada sala de aula é uma sala de aula diferente. Depende muito das turmas, eu gosto muito da prática tradicional. Então, eu apresento o conteúdo, eu passo exercício, eu olho o caderno até porque o caderno também é um instrumento de avaliação, são as atividades que eles fazem no caderno, corrijo. É dessa forma que eu faço e o que eu vejo hoje aqui na escola, a maioria das professoras são professoras tradicionais. O tradicional não quer dizer que a gente vá deixar de usar um data show, um filme, uma música, não significa isso. A gente utiliza a inovação em sala de aula, eu deixo meu aluno à vontade, bem à vontade. Mas, a gente não pode abandonar aquilo que era tradicional, alguma coisa do tradicional tem que ficar porque houve uma época que falavam assim, ah! mais a gente tem que usar a criatividade o tempo todo. Uso o tradicional mesclado com alguma coisa assim de criatividade tal, pra motivar os alunos.</p>	<p>Ah! eu acho que sim, Já tive aluno dizendo que queria ser professor, que gosta da história. Eu acho que sim, e é o que eu falei pra você, se diante de todas as dificuldades que nós encontramos principalmente a questão cultural, que as pessoas não dão valor à educação, eu acho que é a principal. Na sua época, na minha época a educação era tão importante que deixava-se de comprar alguma coisa mas o filho estava na escola.</p>	<p>Diariamente, diariamente. Tem que fazer as atividades, eu dou várias Avaliações, eu anoto tudo lá no diário se está fazendo, se não está fazendo. E depois dou trabalho, dou prova também, claro. Não pode faltar. Só acho péssimo avaliar por conceitos AP pode representar muitas coisas, de 4 a 6. Uma nota você olha lá, o aluno tirou 4, o aluno é um AP fraquinho. O aluno tirou 6, então regular [...].Eu trabalhava com nota o tempo todo, no final eu transformava em conceito. Eu sempre trabalhei dessa forma porque pra minha cabeça, eu queria entender se meu aluno era um AE de 8 ou um AE de 10. Eu precisava identificar isso e eu precisava mostrar pra eles também nos instrumentos de avaliação. Porque eu via, não estou criticando meus colegas, eu via juntar AE com AS, juntar com AP e vira um outro conceito. Mas eu não via lógica. Assim, no final do ano quando eu pegar lá as quatro notas que eu vou ver que o meu aluno vai ser aprovado, ou não vai ser aprovado. Aí tá, ele tem lá um AP, um AP e um AI. Que AP é esse, quanto que valeu esse AP? Que nota eu dei nesse AP, eu preciso enxergar isso pra saber quem é o meu aluno. Se ele é um aluno com mais deficiência ou se é um aluno que.. é um aluno regular. Mas AP não me diz o que ele é.</p>
---	--	--	--

RESPOSTAS DOS PROFESSORES (continuação quadro 11)			
PROFESSORES	(EIXO 1)	(EIXO 2)	(EIXO 3)
	Pergunta 1- Como é sua sala de aula e o que você faz para que seu aluno aprenda?	Pergunta 2 - Você acredita que seu trabalho tem algum significado para os alunos?	Pergunta 3 - Como você avalia seus alunos?
CP – Profa. Bela, História, 11 anos na escola e 29 anos na rede	<p>É complicado. Dou aula de história e geografia. As vezes precisamos dar piraquetas em sala de aula, virar cambalhotas. Eles têm uma dificuldade muito grande para se concentrar e ouvir. A gente trabalha com textos e muitas vezes eles não conseguem interpretar, está na cara deles e eles não conseguem encontrar as respostas. Dentro de sala é muito difícil, por causa da agitação, falta de interesse, falta de motivação. Eu acho que a gente dá e não está recebendo nada em troca [...]. Dou atividades variadas com eles. Texto para ler, eu gosto de conversar com eles depois de dar a matéria ou até paro a matéria e converso sobre assuntos da adolescência com eles. No outro dia eu trouxe um jornal que tinha uma reportagem de "jovens sem limites" aí contei a história para eles e muitos deles falaram: aí professora, isso acontece com a gente mesmo.</p>		<p>Alem dos trabalhos, a gente procura avaliar o emocional um pouco dos alunos. Sei lá, é uma coisa meio misturada porque na minha época o que interessava era a nota. Hoje a agente procura ver outros lados dos alunos, procura ver o emocional, o que se passa na casa dele, sei que não é muito correto você saber da vida dele, mas é pra ver o que ele tem de bom para tirar a média. O interesse, o comportamento deles também ajuda a gente a avaliação do aluno, se se interessa já conta ponto para ele, a nota pode não estar boa mas, isso já ajuda. A gente junta isso tudo e faz uma soma e faz uma média. Procuro fazer assim: Vou anotando tudo de lápis. Vou colocando xizinho aí vou fazendo tipo um código com ponto, ou bolinha, que aí eu já sei, conto tudo aquilo depois, aí pego prova, pego teste, pego o trabalho e tenho que jogar dentro do AI, dentro do AP, AS, AE. É complicado! Porque às vezes tem aluno de 8 que não é igual ao que tira 10. O cara que tira 8 nunca vai ser igual ao que tira 10. De certa forma você coloca tudo dentro de um pacote de 8, de 10, para dar a nota máxima. Acho isso meio complicado. Acho que deveria, realmente, ter nota. De certa forma a gente até rotula, mas esse negócio de conceito às vezes você bota o cara com 4,5 AP e o que tirou 6 também AP. Então não é... a gente tenta, faz aquele jogo de cintura, se ele está com 4,5 e é um aluno que participa da aula, se interessa, a gente empurra para cima, às vezes o aluno só precisa de um empurrãozinho para passar de lado. Se o aluno não se interessa a gente empurra para baixo [o conceito</p>

(EM – Profa. Mécia, Ciências, 21 anos na rede).	<p>Na minha sala de aula o aluno trabalha. Dou o conteúdo, vamos para o laboratório, sempre que dá, faço exercícios, dou visto no caderno, cobro do meu aluno porque acho que ele tem que estudar. Quando a gente faz um trabalho diferenciado você tem um resultado melhor, na minha prática eu tento trazer o aluno para o real, pra vida dele, pra ver como aquela informação vai melhorar a vida dele</p>	<p>Acho que tem, às vezes boas ou as vezes ruins. Tenho certeza que tem. O aluno que quer alguma coisa ele sente a verdade do professor, ele quer, ele busca cada vez mais ele ajuda. Aquele que não quer se sente muito irritado com esse tipo de postura e provoca o professor o tempo inteiro, quer desestruturar o professor e tem que ter sangue de barata. Minha relação com meu aluno é muito direta. Influencia completamente.</p>	<p>No ciclo houve a mudança de nota para conceito, nós recebemos uma ficha inicialmente que dizia o porcentual que o aluno deveria ter. AP, significava que ele alcançou apenas 40% do objetivo, quantificado seria 4,0. 65% a 80% do objetivo seria 6,5 a 8,0 é AS. Para o aluno acostumar com o conceito você não pode colocar nota. AI quando não alcançou o mínimo necessário. O aluno não parava para analisar que ele não conseguiu alcançar o objetivo. Ele pedia AP, que já dá para passar. Ele não parava para analisar. Eu faço questão de quantificar para ele ter consciência do que ele está construindo. Coloco os 100% ou seja os 100 pontos que ele já tinha no início e cada avaliação eu pego um pouquinho desses 100 aí, são 10 pontos, 20 pontos e vou somando o trabalho dele que no final vai ser positivo ou negativo, é uma conta que ele faz com cada professor. Faço questão de colocar quanto vale cada avaliação, quais são as avaliações no bimestre para se recuperar, se ele não foi bem na próxima tem um valor maior e ele tem que ter uma pontuação maior. Acho que isso ajuda ao aluno ter uma consciência maior.</p>
--	---	--	--

RESPOSTAS DOS PROFESSORES (continuação quadro 11)			
PROFESSORES	(EIXO 1)	(EIXO 2)	(EIXO 3)
	Pergunta 1- Como é sua sala de aula e o que você faz para que seu aluno aprenda?	Pergunta 2 - Você acredita que seu trabalho tem algum significado para os alunos?	Pergunta 3 - Como você avalia seus alunos?
CP – Profa. Isabel Português e Religião, 32 anos de rede e 11 na escola	<p>Ah! Meu Deus! Minha sala de aula é a coisa mais linda que existe. Sou apaixonada por ser professora, dou aula há 32 anos, das 4 escolas que eu trabalho, não consigo mudar minha personalidade. Todas as minhas aulas todas, todas têm algo diferente, tem um sabor diferente. Eu quero primeiro, conquistar a alma do meu aluno. Trabalho muito a sensibilidade do aluno, trago textos que tratam da realidade do aluno, gosto de brincar com a sensibilidade, com o coração de cada um, é justamente para eu perceber as feridas emocionais causadas na família que refletem na disciplina, no aprendizado pra eu ter uma palavra de cura, de amor porque nossas palavras têm poder para construir e para destruir. Na minha sala de aula tem sempre algo novo, hoje trouxe essa proposta de trabalho e trouxe halls, guaravita só para levantar a auto-estima, pra eles ficarem com muita vontade de aprender... Eles dizem: chegou a professora lindona. Não é lindona por fora de beleza, é por dentro. Sou uma professora apaixonada.</p>	<p>Só tem a ver. O que o professor prepara para os alunos, tem a ver com uma resposta, frutífera, um feedback bem legal. Se ele já vem preparado, trazendo algo que mude a aula dele já é o bastante para o aluno se interessar e dar aquele estalo e aprender. [...]Eles conseguem encontrar a identidade deles nisso ai. O prof. é psicólogo, é tudo. Vou para a sala agora. Com certeza, o que vou fazer influencia. Tudo que ele recebe em sala de aula fica gravado, eles têm potencial. Fica registrado na mente, nosso cérebro é poderoso, registra direitinho. Nós estamos caminhando para um mundo violento. A violência o que a gente recebe não ajuda a formar essa personalidade nos alunos. Eu gosto de trabalhar com ética, valores. E importante dar bom dia, muito obrigada, saber ouvir, é importante esperar o colega falar. Eu percebo que eles entendem a minha linguagem e reproduzem.</p>	<p>Desde a hora que ele chega em sala de aula, até a hora que eu saio. Eu avalio não é pela produção de erros e acertos. Eu avalio meus alunos pela participação deles, pela motivação, pelo comportamento, pelo respeito. Existem várias coisas que estou avaliando. Não avalio só com provas e testes, às vezes no dia da prova de português ele não esta bem, esta triste, não teve o que comer em casa. Tem criança que não tem o que comer em casa, come aqui na escola. Eu avalio tudo. Tudo que o meu aluno me pergunta, a disposição, a reação, como ele me olha, olha para os colegas, o modo como ele recebe o que estou falando, aí eu somo tudo. Se eu somar só testes e provas o resultado vai ser pequenininho. Muitos não conseguem nem aprender porque não tem alimentação, tem rejeição em casa, um monte de fatores que trabalham na mente do aluno e bloqueiam o crescimento do aluno. É fraquinho mas é pontual, interessado, assíduo, dou visto PP+ (ponto de participação positiva), tirou 6 é AP aí vou arredondando dou AE e digo que ele tem potencial, que ele é capaz porque recebendo uma palavra de otimismo, de estímulo eles crescem no outro bimestre e chegam em casa e dizem para os pais “não sou burro não mãe”. Há esse retorno, eu tenho porque eles conversam comigo, há um diálogo entre nós. Eu avalio tudo.</p>

EM – Profa. Greyce, matemática, 20 anos na rede	<p>É assim, geralmente eu não faço na sexta feira porque são três tempos, e com três tempos eu acho ruim, eu acho que no máximo em uma sala é você ficar dois tempos. Um é pouco, porque você faz a chamada e já acabou. Igual terça feira, é o ultimo, eles já estão agitados, doidos para ir embora, o ideal é o da quinta-feira, são dois tempos. Sexta, são três, então enjoa. Se você ficar fazendo só calculo, só exercício, então eu sempre faço uma coisa diferente para não se estressar, igual hoje. Hoje fiz tangram, porque vai ter uma exposição aqui, eu fiz aos poucos e questão de premiação eles gostam. Eu peguei uma provinha do Município do Rio e achei interessante da maneira como eles fizeram e pedi para tirar um xerox e vou dar essa prova [...].</p>		<p>Cada professor usa seu parâmetro, o certo é você fazer: AP é regular, ou então na hora que você for dar AP regular com AS, ele merece um AP ou AS, sendo duas avaliações. Ai é que se sente falta do numero, se ele foi AP, mas tirou cinco ou até quatro, porque pela prefeitura quatro é AP, então se ele tirou quatro e eu no caso não concordo com quatro ser AP, porque eu acho que para ser regular o aluno tem que acertar pelo menos a metade. Então ele tirou quatro (que é AP), o que tirou seis e meio também é AP, então quando você coloca um AP que foi quatro com AS, ele deveria ficar com AP. Agora, se for um AP de seis e meio com AS, dependendo do aluno ele pode ficar com AE e ainda tenho que analisar o aluno. Igual neste bimestre que eu dei seis avaliações, [...].Essas seis avaliações que eu falei é tudo escrita e fora trabalhos que eu passo em sala de aula, tangram, quebra-cabeça, porque vai ter exposição agora em outubro [...]Além da nota, eu considero a assiduidade, a participação, cadernos também[...]</p>
---	---	--	--

RESPOSTAS DOS PROFESSORES (continuação quadro 11)			
PROFESSORES	(EIXO 1)	(EIXO 2)	(EIXO 3)
		Pergunta 1- Como é sua sala de aula e o que você faz para que seu aluno aprenda?	Pergunta 2 - Você acredita que seu trabalho tem algum significado para os alunos?
CP – Profa. Keli, Português, 11 anos na escola	<p>Por mais que se queira dinamizar as aulas. A gente não pode fugir dos conteúdos programáticos, em cima desse conteúdo procuro trabalhar o máximo de atividades com eles com jornal, agora tem determinadas atividades que você tem que colocar regras, mas na maior parte do tempo é necessário buscar regras atitudes. As atividades mais dinamizadas requer maior tempo, muitas vezes, por causa do tempo dou produção de texto. Mesmo sabendo que eles produzem mais, porque eles entendem que dinâmica é brincadeira, ate por causa da idade, mas é preciso prepará-los antes para que se comportem, sempre que posso faço uma dinâmica, um jogo. Eles ainda são condicionados, observo isso, eles tem dificuldade de colocar opinião própria, eles tem dificuldades de pensar. Parece que foram colocados numa forma, acostumados a repetir.</p>	<p>_____</p>	<p>Continuo avaliando diariamente, o mesmo que fazia antes. A prova é importante, o teste também, mas continuo avaliando diariamente, atribuindo conceitos. Até porque assim eu me auto-avalio, pelo que ele [o aluno] conseguiu aprender. Para isso avaliação diária me ajuda a isso e é muito mais importante que apenas o resultado dos testes e das provas. Avalio interesse dele na atividade, o envolvimento, o comportamento, assim a gente acaba sendo muito mais justa com ao aluno, do que rotulá-lo em cima de uma prova ou um teste, mais valor ao processo.</p>

EM – Profa. Sely, matemática, 21 anos na rede	<p>Bom, matematicamente falando eu tento... eu invento N maneiras para eles assimilarem o processo. O cuspi e giz tem que ter. Não adianta, você precisa explicar e precisa expor. Por isso, o quadro é fundamental. Depois que eu começo a perceber que eles entenderam lá no quadro. Ai eu começo a introduzir outras coisas. [...] Lembro de uma música e falo um pedaço da música meio desafinado e tal. Mas eles entendem o que eu estou querendo. Então eu tô sempre buscando assim, atividades diversificadas e diferentes. Até funk, pagode o que rolar. Que é para ver se ele naquela brincadeira, naquela música...pra ver se eles conseguem captar o que eu quero. [...]O grande desafio do 7º ano é as regras de sinais. Se eles não saírem do 7º com essas regras bem, eles não vão conseguir caminhar nos outros anos. Então é a maior coisa. Eu inventei tabela. Fiz eles fazerem tabelas com cartolinas, papelão para eles conseguirem assimilar a regra sem ficar na decoreba. Por que também não adianta, você decora hoje amanhã você não sabe. Então fiz joguinhos com eles com números positivos e negativos para ajudar nas regras de sinais.</p>	<p>Futuramente eu acredito. Porque, Futuramente eu acredito. Porque, oh, eu tenho 21 anos de prefeitura. Então é...O impacto que eu vejo. Não sei se é esse que você quer saber. Mas o impacto que eu vejo é a longo prazo. Por exemplo eu com 21 anos de profissão eu já encontrei N ex alunos que falaram :- Professora, sou seu colega de trabalho. Não fiz Matemática, mas fiz Biologia. Eu já encontrei ex alunos que falaram :- Professora, estou fazendo faculdade de matemática. Então eu vejo assim, esse impacto eu consegui. Daquela sementinha que eu plantei lá atrás foi germinando e chegou lá [...]E quando isso acontece é que eu vejo o impacto do meu trabalho. Que eu consegui fazer, eu contribui para que aquela criança e adolescente se formasse e não parasse no tempo.</p>	<p>O seguinte...A prova é o que menos pesa. O O seguinte...A prova é o que menos pesa. O que eu mais peso no aluno é a participação e o interesse dele. As vezes ele até faz, mas metade ta certo, metade ta errado...Então, eu sou até assim, eu preciso ver fazer. E se eu vejo que ele está caminhando, seja ele correndo, andando, engatinhando, tropeçando...mas se ele está indo eu já estou muito satisfeita [...].</p>
---	---	--	--

Quadro 11 – Organização da análise de conteúdo - respostas dos professores e professoras às questões 1, 2 e 3. Professores entrevistados no CP das turmas 71A e 71B e na EM das turmas 71B e 71D.

Considerando o conteúdo que emerge das respostas, é possível notar uma grande preocupação dos professores e professoras com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na sala de aula e com o uso de um repertório diversificado de estratégias que possibilitem a promoção da aprendizagem dos alunos e alunas em ambas as escolas. É explicitado, também, preocupação com os aspectos comportamental, disciplinar e atitudinal dos alunos e alunas que acaba refletindo no processo de avaliação e, amiúde, são aspectos que concentram grande possibilidade de configuração do resultado avaliativo. Como pode ser observado, há uma concordância entre os professores e professoras sobre a oposição frente ao sistema de avaliação adotado pela Política Curricular em curso pautado em conceitos, levando-os a reinterpretar e a adaptar a proposta num processo que mescla conceito e nota, configurando outros critérios, outro sistema e outros princípios, característico de um processo avaliativo hibridizado, com critérios peculiares aos estilos e concepções dos professores e professoras, em cada uma das instituições educacionais.

No quadro que segue, apresentamos a distribuição dos indicadores, categorias criadas e a frequência cujos percentuais foram calculados a partir do total das situações explicitadas e não a partir do número de professores e professoras e a distribuição por escolas. Vejamos:

RESPOSTA DOS PROFESSORES INDICADORES	PROFESSORES	CATEGORIA	FREQUÊNCIA (n %)	
			CP	EM
Situações relacionadas à sala de aula <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu trabalho com textos. Exercito muitas cópias ▪ Dou o conteúdo, vamos para o laboratório, sempre que dá, faço exercícios, dou visto no caderno, ▪ Na minha sala de aula tem algo novo, hoje trouxe essa proposta de trabalho e trouxe halls, guaravita ▪ Se você ficar fazendo só cálculo, só exercício, então eu sempre faço uma coisa diferente ▪ Então eu to sempre buscando assim, atividades diversificadas e diferentes. Até funk, pagode o que rolar. ▪ Uso o tradicional mesclado com alguma coisa assim de criatividade tal, pra motivar os alunos ▪ Dentro de sala é muito difícil, por causa da agitação, falta de interesse, falta de motivação. ▪ Agora tem determinadas atividades que você tem que colocar regras, 	1, 6, 3, 7, 8	Prática Pedagógica	2 25%	3 37%
	5	Cultura Escolar	—	1 13%
	2, 4	Disciplina	2 25%	—
Situações relacionadas ao Cotidiano Escolar <ul style="list-style-type: none"> ▪ Em trinta por cento da turma sim. Eu sempre vou por baixo. [...] a maioria não quer nada... Estão ali para zoar. ▪ O aluno que quer alguma coisa ele sente a verdade do professor, ele quer, ele busca [...] Aquele que não quer provoca o professor ▪ Já tive aluno dizendo que queria ser professor, que gosta da história. ▪ Já encontrei N ex-alunos que falaram: professora, sou seu colega de trabalho. ▪ Se ele [professor] já vem preparado, trazendo algo que mude a aula dele já é o bastante para o aluno se interessar e dar aquele estalo e aprender 	1, 6	Disciplina	1 20%	1 20%
	5, 8	Identidade	—	2 40%
	3	Processo Ensino-aprendizagem	1 20%	—
Situações relacionadas ao contexto da Avaliação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu faço três atividades em cada bimestre e depois eu tiro a média. ▪ Tem que fazer as atividades, eu dou várias avaliações, eu anoto tudo lá no diário ▪ Eu faço questão de quantificar para ele ter consciência do que ele está construindo. ▪ Eu avalio não é pela produção de erros e acertos. Eu avalio meus alunos pela participação deles, pela motivação, pelo comportamento, pelo respeito. ▪ A prova é importante, o teste também, mas continuo avaliando diariamente, atribuindo conceitos ▪ O que eu mais peso no aluno é a participação e o interesse dele. ▪ [...]se ele está com 4,5 e é um aluno que participa da aula, se interessa, a gente empurra para cima, [...]. Se o aluno não se interessa a gente empurra para baixo [o conceito] ▪ Agora, se for um AP de seis e meio com AS, dependendo do aluno ele pode ficar com AE e ainda tenho que analisar o aluno. 	1,5, 6, 3, 4, 8	Avaliação da Aprendizagem	3 37%	3 37%
	2, 7	Controle	1 13%	1 13%

Quadro 12 – Indicadores para criação de categorias – entrevistas com os professores
Indicadores, Categorias e Frequência (n e %) explicitadas nas entrevistas dos professores das escolas pesquisadas CP e EM, respectivamente.

Podemos considerar, de um lado, que no processo educativo como um todo há preocupação com o componente disciplinar na medida em que metade das respostas incidem sobre situações vinculadas a aspectos comportamentais relacionados aos alunos e alunas. Por outro, são, também, expressivas as situações

que compreendem as estratégias de ensino adotadas em sala de aula, reiterando a preocupação com práticas diversificadas que promovam, efetivamente, um processo em que a aprendizagem seja significativa para os alunos e alunas. Além disso, há que se considerar o contexto da avaliação, no que tange às diferentes concepções e práticas dos professores e professoras e suas finalidades educativas.

Após a finalização dessa etapa, passamos a uma outra em que fizemos a comparação e o entrecruzamento dos diferentes registros e fontes que foi um recurso analítico que utilizamos para significar, checar e validar os dados obtidos na pesquisa empírica. Nesse processo, a triangulação dos dados e fontes, atuou como uma espécie de “vigilância interna” (MINAYO, 2004), onde procuramos estabelecer relações entre as informações coletadas nas entrevistas, observação participante e na leitura dos documentos. As categorias temáticas foram cruzadas originando as categorias finais que subsidiaram e foram foco do capítulo subsequente, são elas: prática pedagógica, Processo ensino-aprendizagem, cultura escolar, controle e disciplina.

No próximo capítulo traremos elementos dos três eixos já explicitados, ou seja, as práticas pedagógicas em sala de aula, o cotidiano escolar e a avaliação da aprendizagem que estão interligados, dando os contornos do currículo construído cotidianamente e esses fornecem, também, as configurações das escolas pesquisadas.

5 CURRÍCULO E COTIDIANO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentamos os resultados desta pesquisa acompanhados de uma interlocução entre os fragmentos da fala dos participantes, cenas e situações evidenciadas nesse estudo; as explicações e interpretações provindas das análises que realizamos e a fundamentação teórica que serve de “bússola”, “norte”, “guia” para essa pesquisa. Não é nossa pretensão comparar o trabalho de professores e professoras ou comparar as escolas pesquisadas, mas trazer duas configurações de instituições de ensino e fazer uma leitura possível das práticas pedagógicas desenvolvidas à luz da política curricular, na medida em que entendemos que não há uma “forma correta” ou uma “forma errada” para o “fazer educacional”, afastando-nos dos binarismos, mas existem sim, construções que estão sintonizadas com diferentes experiências, com a história profissional e pessoal de cada ator social, com os saberes acumulados no percurso profissional, com o envolvimento com os alunos e alunas e, sobretudo, com o compromisso político com as classes sociais que são atendidas pela escola pública. Aqui, estamos privilegiando o contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) e, nesse sentido, vamos poder, também, perceber o diálogo feito com o contexto de influência e o contexto de produção do texto. Assim, na tentativa de configurar os sentidos das práticas pedagógicas na sala de aula, o currículo construído cotidianamente e a avaliação na ótica dos alunos e alunas e de professores e professoras em ambas as escolas, subdividimos este capítulo em quatro seções a seguir.

5.1 Práticas pedagógicas e sala de aula: a produção de sentidos dos sujeitos educativos no cotidiano escolar

Ao participar das atividades rotineiras das salas de aula nas escolas pesquisadas foi possível constatar que estas são, por excelência, espaços onde há produção de conhecimentos em vários níveis e, sobretudo, constituem-se em um espaço privilegiado de interação entre os diferentes sujeitos educativos. Nesse

espaço, circulam atividades, rotinas e ritos que dão os contornos das práticas pedagógicas das instituições escolares, mas circulam, também, desejos, motivações e subjetividades.

A análise dos contextos em que tais práticas se inserem nos permite compreender um pouco da dinâmica, do movimento e do “clima” que perpassava esses espaços escolares.

No **CP**, chegávamos para o início das aulas por volta das 12:30h, quando as turmas formavam no pátio interno, cantavam o Hino Nacional e subiam para a sala de aula e permaneciam acompanhadas por um dos inspetores que lá ficava, até a chegada do professor. Nesse momento de chegada das turmas, os inspetores, o pessoal da secretaria, as orientadoras pedagógicas e a vice-diretora se distribuíam pelo corredor e pelas salas, ficando na porta a espera dos alunos e alunas. Os professores e professoras, que estavam presentes, aguardavam a subida dos alunos e alunas na porta da sala ou dentro dela, sentando-se à mesa, até que todos se acomodassem. Geralmente, era uma grande barulheira de carteiras sendo puxadas, cadeiras sendo arrastadas, mochilas sendo jogadas sobre as mesas, alunos entrando e saindo da sala e, amiúde, alguns professores e professoras já iniciavam a aula brigando por causa da barulheira e mandando os alunos e alunas se calar e sentar para começarem as tarefas do dia. A falta de algum professor do dia, era motivo de tumulto na escola e na sala de aula, na medida em que os alunos ficavam agitados e precisavam ser “controlados” ora pelo inspetor de alunos, ora pela orientadora pedagógica que permanecia em sala aguardando a chegada do professor do tempo subsequente e, repetidas vezes, observamos que os alunos e alunas eram dispensados quando tal fato ocorria no penúltimo ou último tempo de aula. Ficávamos, do lado de fora da sala ou junto à porta acompanhando o inspetor ou a orientadora pedagógica observando a turma, quando estavam sem professor, porque o clima no interior da sala de aula ficava agitado e, com frequência, haviam brigas e/ou agressões entre os alunos e alunas. No que tange aos alunos e alunas individualmente, não havia qualquer problema, no entanto, quando estavam em grupo eram sempre problemáticos porque se mostravam pouco respeitosos e agressivos entre si. Quando a turma estava com professor presente, permanecíamos em sala de aula fazendo o trabalho de observação. As turmas, continham em média 36 alunos inscritos e em torno de 20 a 25 alunos frequentando, exceto em dia de prova que, geralmente, estavam presentes quase 30 alunos e

alunas. As turmas 71A e 71B guardam algumas semelhanças como, por exemplo, terem elevados índices, de 57% e 80%, respectivamente, dos alunos participantes do Programa Bolsa Família, estando estes alunos em desvantagens socioeconômicas e culturais, e, em ambas as turmas, os índices de defasagem idade-série era na ordem de 17%. As turmas guardavam algumas diferenças nas avaliações bimestrais dos Conselhos de Classe, que consideravam a 71A como sendo “*uma turma interessada, com alguns alunos indisciplinados e com rendimento regular*” e a 71B como sendo “*uma turma desinteressada, indisciplinada e mal educada*” (anotação do caderno de campo, Conselho de Classe, 2º. bimestre, 2010).

Ao longo de um ano que passamos nesta escola, com a periodicidade de 2 a 3 vezes por semana, foi possível acompanhar algumas atividades desenvolvidas em sala de aula que descreveremos mais adiante.

Na **EM** chegávamos ao final do segundo tempo de aula, que tinha iniciado às 7h. Em alguns dias da semana, a primeira aula tinha a duração de três tempos, até o horário do recreio em que alunos e alunas ficavam direto com o mesmo professor (a); em outros dias, o primeiro tempo de aula terminava por volta das 8:10h. Quando não havia troca de professores, ficávamos próximo da porta, observando, ao longo do corredor, o movimento das salas de aula e, com frequência, o professor ou professora que estava na 71B, que já sabia que estávamos trabalhando com aquela turma, nos convidava para entrar e/ou falava sobre a atividade que estava acontecendo na sala, e acabávamos, quase sempre, por compartilhar com eles – alunos e alunas e professores e professoras - daquele espaço e da atividade que era desenvolvida. Quando o(s) tempo (s) de aula terminava e havia troca de professor (a), ficávamos do lado de fora da sala, junto à porta, aguardando a chegada do professor que seria responsável pela turma a partir daquele tempo de aula. Algumas vezes, ocorria que o professor ou professora se atrasava ou mesmo faltava naquele dia e, até que o inspetor ou a orientadora pedagógica chegassem à turma para dar alguma orientação aos alunos e alunas, muito tempo se passava e, no início, era motivo de apreensão com o desenrolar dos acontecimentos, já que aquele grupo de alunos e alunas estavam sozinhos na sala de aula e, por vezes, durante um longo período que, em algumas situações, variava de um a dois tempos de aula. Contudo, a resposta dos (as) alunos (as) àquela situação era a de se juntarem em grupos mistos, só de alunos ou só de alunas, e ficarem conversando, animadamente, aguardando a chegada do professor ou professora. Por vezes,

quando eram avisados de que não haveria aquele tempo de aula, imediatamente, se agrupavam para jogar dama, forca, jogo da memória, um jogo que chamavam de Uno e/ou simplesmente, conversar. Chamava nossa atenção o comportamento da turma e o modo como os alunos e alunas permaneciam sentados e, sobretudo, as raras vezes que o inspetor passava pelos corredores e ia até as salas fazer a “fiscalização” da ordem. Poucos foram os episódios em que houve alguma confusão entre os alunos e alunas em sala. O mesmo ocorria na turma 71D, do turno da tarde, que entrava às 12:45h e os alunos e alunas também tinham esse tipo de comportamento. Algumas vezes, a falta de algum professor ou professora levava a que o(a) professor(a) que estava em sala vizinha adiantasse o tempo de aula para entrar na turma sem professor ou professora, fazendo uma espécie de revezamento entre as turmas: enquanto passava dever/tarefa para uma, explicava/corrigia para a outra. As turmas continham em média 37 alunos inscritos e frequentes. Um número reduzido de alunos e alunas, em torno de 10% da turma, eram tidos como casos isolados de faltosos. Apesar das turmas guardarem algumas semelhanças como, por exemplo, terem altos índices de 60% e 63%, respectivamente, dos alunos participantes do Programa Bolsa Família, sendo, portanto, alunos(as) que apresentam desvantagem socioeconômicas e culturais, guardavam, também, diferenças como, por exemplo, a turma ser constituída em 51% e 23%, respectivamente, de alunos(as) que apresentavam defasagem idade-série (DIS) e, nas avaliações bimestrais dos conselhos de classe, as turmas eram consideradas, como sendo a 71B “*uma turma um pouco agitada, mas os alunos eram respeitosos e tinha alunos faltosos*” e a 71D “*uma turma carinhosa, participativa e com bom rendimento*” (anotação do caderno de campo, Conselho de Classe, 3º.bimestre, 2011).

Ao longo do tempo em que permanecemos em campo, com periodicidade de 2 vezes por semana, fizemos um trabalho sistemático de observação e participação na sala de aula, com anotações no caderno de campo, mas, sobretudo, a convivência com alunos e alunas e professores e professoras permitiu a familiarização com a “rotina” da sala de aula, compreender um pouco da dinâmica interacional e das práticas pedagógicas que perpassavam a relação que se estabelecia entre eles, na medida em que, de modo recorrente, ambos interpretavam e traduziam, para nós, os eventos que ocorriam em sala.

O trabalho em sala de aula envolve, necessariamente, dois sujeitos. O primeiro que, no exercício de sua tarefa, traz em si uma autoridade e uma legitimidade do seu fazer, conferida pelos próprios alunos e alunas e seus pais no ambiente escolar. O segundo, cuja relação de subordinação envolve, antes de mais nada, a credibilidade e a crença que, de certa forma, alimenta a relação professor-aluno. Assim, essa inter-relação é negociada continuamente nesse processo de ensinar e aprender numa configuração que Goffman (1989, apud CAJAL, 2001, p.125) define como sendo,

[...] uma situação social em que os atores se encontram face a face, eles sofrem, em suas ações, influência recíproca uns dos outros. [...] uma situação social [que] não é tecida por um único fio ou por fios de igual textura, há fios díspares, alguns contrastantes, uns coerentes, outros contraditórios, uns lógicos, outros não lógicos.

Esta tessitura relacional, no seu conjunto, cada uma à sua maneira, molda essa dinâmica na relação de sala de aula desencadeando e, por que não, determinando, a nosso ver, o sucesso ou o fracasso do processo ensino-aprendizagem. A esse respeito trazemos alguns fragmentos que evidenciam nas palavras dos alunos e alunas tal fato:

Eles explicam prá gente entender aquilo que eles estão tentando passar, tipo assim, eles passam o dever e se a gente não entende o dever muito bem, a gente vai lá pede explicação prá eles. Eles explicam e se a gente continuar a não entender, eles explicam prá gente de novo, prá gente tentar aprender aquele dever, aquela matéria (entrevista aluna Mara, **EM**, 71D, 12 anos);

[...] a professora Greyce de matemática, a primeira explicação dela, ela consegue expressar. Dá para você aprender rápido na hora [...] acho muito bom o ensino dela. A professora de ciências Mécia é ótima o ensino dela é também é bom [...] eles sabem passar a matéria para a gente de um jeito bom [...] os trabalhos que ela passa, os deveres, os resumos ajuda muito a gente [...] (entrevista aluna Iza, **EM**, 71B, 12 anos);

A professora de matemática passa dever, explica bastante, é bem calma, não grita com ninguém, passa deveres que às vezes é difícil, mas se prestar atenção faz. A professora de ensino religioso passa deveres ótimos, conversa muito com a turma, explica, passa filme. A professora de português é super minha amiga, é calma, passa deveres que todo mundo entende (entrevista aluna Alexia, **CP**, 71A, 12 anos).

Eles [os professores] ensinam, eles explicam, passam muitas atividades. Às vezes brigam com os que brincam. [...] a professora de matemática passa matéria, explica, passa continhas, passa muito dever. A professora de Ed. Física é maneira, a mochila tem que estar do lado, ela não gosta que gritem na sala de aula. O professor Daniel ele ensina a pedir licença para levantar, passa matéria. Na quarta-feira a professora de matemática pediu papel de

presente para fazer um trabalho. A professora Kel ensina, explica, passa dever e tem que prestar atenção (entrevista aluna Jely, CP, 71B, 14 anos).

A interação provinda da relação professor-aluno, se desdobra no que Tardif (2008, p.231) denomina de “[...] tramas interacionais que comandam a ‘lógica’ das ações em sala de aula”. Isso significa dizer que cada sala de aula tem um certo modo de funcionamento ou, melhor, um *modus operandi* e características peculiares o que demanda intervenções, também, diferenciadas por parte de professores e professoras.

Como pode ser visto nas falas dos alunos e alunas de ambas as escolas, eles valorizavam as explicações sistemáticas e contínuas dos professores e professoras como intervenções mediadoras para concretização das suas aprendizagens. Afora isso, o bom relacionamento, o tratamento respeitoso dirigido aos alunos e alunas também, são destacados por estes como facilitadores no processo ensino-aprendizagem. Algumas dessas características se repetem de um grupo de alunos e alunas para outro, de uma sala de aula para outra, ainda que contenham coloridos e tonalidades distintas. No cotidiano das escolas pesquisadas em que compartilhamos dos trabalhos desenvolvidos em 4 salas de aula (2 em cada escola), verificamos que elas se constituíam em universos singulares, distintos, ainda que guardassem pontos comuns.

Corroborando esta perspectiva, Cajal, (2001, p.127) reforça nosso argumento quando ressalta que:

[...] a vida de sala de aula, como a de qualquer outra situação social, não é dada *a priori*, nem tomada de empréstimo a outra situação, ao contrário, é construída, ‘definida e redefinida’ a todo momento, revelando e estabelecendo os contornos de uma interação em construção. Interação enquanto ‘encontro’ em que os participantes, por estarem na presença imediata uns dos outros, sofrem influência recíproca, daí negociarem ações e construirão significados dia a dia, momento a momento.

Sendo assim, dentre algumas situações vivenciadas na sala de aula, no que tange ao processo ensino-aprendizagem e interacional de uma das turmas observadas e a prática pedagógica desenvolvida, ilustramos com a situação 1, o trabalho realizado em sala, da escola **EM**, na turma 71D, que denominamos pelo clima instalado de “Alegria de aprender matemática”. Passamos a descrever abaixo:

Após o primeiro tempo de aula que começou às 12:45h, inicia-se o segundo tempo com a professora de matemática que iria ficar com os alunos até às 14:45h quando bate o sinal para a hora do recreio, retornando à sala, após 15 minutos quando ocorre o término deste, para dar mais dois tempos de aula. Nesse dia, estavam presentes 25 alunos dos 37 frequentes. Durante a nossa permanência em sala vieram à tona lembranças²¹ dos tempos de escola trazendo algumas recordações das aulas de matemática, porque a disciplina era temida por muitos e admirada por poucos. Lembramos que era a disciplina que apresentava maior quantitativo de alunos com notas baixas e reprovados no final do ano letivo. Estávamos sempre “em alerta e vigilante” em relação a esta disciplina, diferentemente, do que ocorria em relação a outras matérias.

A observação desta sala, especificamente, chamou nossa atenção pelo “clima” alegre e descontraído em que o ensino da matemática se dava e os alunos interagiam entre si e com a professora. Ao mesmo tempo em que faziam a tarefa proposta, mostravam seu trabalho uns aos outros, demonstrando um visível interesse em aprender. Nesta cena que apresentamos, vemos claramente a influência das relações entre professora e alunos e alunas para o processo de ensino e de aprendizagem a partir da prática pedagógica²².

Ao entrar em sala, a professora Sely dá “boa tarde” aos alunos que respondem efusivamente e nos cumprimenta logo após. Em seguida, faz referência ao conteúdo ensinado na aula anterior e relembra, em voz alta, juntamente com os alunos, alguns aspectos do que havia sido dito para eles sobre “inequação”²³ e ressalta a questão dos sinais $>$ (maior) ou $<$ (menor) e diz: “*não esqueçam que quando o número atravessa a rua tem que mudar de sinal!*”²⁴. Após essa rememoração, ela coloca no quadro de giz um grupo de inequações e diz para os

²¹ Anotação feita pela pesquisadora no caderno de campo, tendo em vista que ele era não só um espaço de registro, mas, também, um espaço de reflexão permanente.

²² Como já explicitado no cap.4, a prática pedagógica aqui é entendida como o conjunto de atividades, intervenções e/ou procedimentos didáticos realizados no espaço da sala de aula.

²³ A inequação é uma expressão matemática que possui a propriedade de expressar desigualdades. Os sinais utilizados na inequação são $>$ (maior que); $<$ (menor que); \geq (maior ou igual que); \leq (menor ou igual que). A inequação define os limites de valor que determinada incógnita pode atingir. A incógnita é sempre representada por uma letra. Ex: $a+5>3$ (onde a é a incógnita). Fonte: <http://www.mundoeducacao.com.br>

²⁴ Em conversa, a professora explica que esta foi a maneira que ela encontrou para que os alunos internalizassem que o número ao mudar de lado, ou seja, transpor o sinal $<$, $>$, \leq ou \geq ele troca de sinal também, ficando positivo ou negativo dependendo do caso.

alunos que estavam sentados enfileirados, um atrás do outro, que se juntassem com os colegas fazendo grupos para resolverem a tarefa que estava colocada no quadro. Os alunos se levantam, de forma autônoma, organizam-se em grupos de 3, de 4 e de 5 alunos e, em algumas duplas, dando pistas, ao nosso olhar, de um engajamento na atividade proposta, que era acrescida da discussão que iniciam sobre a resolução das questões. Cada grupo apresenta uma forma diferenciada de organização. Alguns grupos optaram por resolverem juntos as questões uma a uma e iam discutindo ao longo da execução da tarefa; já outros grupos preferiram que cada aluno fizesse uma questão e apresentasse ao grupo como um plenário para checarem o resultado; havia grupos em que se destacava uma liderança que resolvia por todos os outros alunos as questões e, também, havia poucos grupos que não conseguiam chegar a um consenso sobre a dinâmica que usariam. A professora circula todo o tempo pela sala, esperando ser solicitada pelos grupos.

5.1.1 Cena 1 – Alegria de aprender matemática

Situação 1 – alguns registros retirados do caderno de campo da observação em sala (sala 2 – 71D)

Os alunos já divididos, por conta própria, em grupos começam a operar com as expressões matemáticas. Os grupos mais organizados tinham um interlocutor com os demais grupos, enquanto os grupos menos organizados tinham vários interlocutores que se autoconstituíam ao longo do desenvolvimento da atividade pedagógica e se comunicavam com os demais grupos.

(Hugo levanta-se e começa a checar com outros grupos seu resultado).

- Aí, o meu primeiro deu 5.

(Otelo faz um sinal negativo)

- Você errou não é isso não, é outro número.

(Hugo pergunta pelo segundo exercício)

- O meu segundo deu 3 e o seu?

(Sara que estava sentada no grupo da frente, levanta-se e vira-se)

- Nesse você foi perto, mas não é 3

(Vitor que, habitualmente, não faz as tarefas passadas em sala diz)

- Ei! Muleque! Fica quieto aí, não tá dando uma dentro...

(A professora se aproxima, olha para o exercício do Hugo e diz:)

- Quando o número atravessa para o outro lado o sinal muda, esqueceu?

(Hugo lembra da regra e num aceno afirmativo senta-se)

- É mesmo! Vacilei! Vou consertar já [...].

(Otelo que já tinha feito todos os exercícios visita alguns grupos para confrontar os resultados e ensina aos colegas que estavam com dificuldades de resolver, como fazer o exercício proposto)

- Não é isso não cara! É desse jeito aqui ó [...].

Logo depois, Otelo começa a falar seus resultados em voz alta para os demais grupos e alguns grupos começam a comemorar os supostos acertos e a discutir e questionar os resultados diferentes. Então, um tempo depois quando as discussões começam a ficar mais acaloradas a professora começa a correção oficial e a cada acerto todos se manifestam, de forma comemorativa, individualmente ou em grupo. Jesy e Sara comemoram seus acertos com o grupo e gritam todos.

- Acertamos tudo! Acertamos!

(Otelo também comemora)

- Eh!eh! eh! Acertamos também!

E, em sequência, a maioria dos grupos comemoram seus acertos. Na sala de aula há um clima de muita participação e engajamento dos alunos na atividade e a postura da professora é de reforçamento e valorização dos alunos assertivos e, de estímulo, encorajamento e confiança aos alunos que não acertaram o desenvolvimento da atividade proposta com frases do tipo:

- Vamos lá! Tente novamente!

- Preste mais atenção, foi pura distração porque você sabe fazer isso aí.

- Observa o sinal! Não esqueça ao atravessar a rua, preste atenção, entendeu?

O sinal do recreio bate e a professora avisa que no retorno farão mais exercícios para que todos possam acertar.

Nessa experiência de sala de aula, a professora parte de um conteúdo científico para promover, através da prática pedagógica, o desenvolvimento de uma atividade que pressupõe o acionamento de um repertório de competências cognitivas de nível complexo como: associar, calcular, refletir e fazer a transposição dos elementos apreendidos da disciplina para a resolução da problematização proposta pela professora. Diante dessa situação, vemos que a atividade envolvendo diferentes grupos de alunos e alunas em interação na sala de aula mostra, segundo Tura (2002, p.169) apoiando-se em Sacristán (1995), que “[...] os conhecimentos escolares não são meros objetos manipuláveis e transmissíveis como uma realidade física ou algo externo àqueles que o possuem” mas, sobretudo, se desdobram em uma rede de significados, com uma multiplicidade de sentidos, capazes de enriquecer experiências individuais e coletivas no cotidiano da sala de aula. Este aspecto, na prática da professora, fica evidenciado quando, ao final da aula, em conversa, indagamos sobre a estratégia utilizada por ela no desenvolvimento daquela atividade que acabou por envolver todos os alunos na resolução do exercício proposto e perguntamos, também, para a Professora Sely como se tornou

professora de matemática, já que a disciplina é tida, no geral, como a mais difícil pelos alunos e alunas no processo de escolarização e ela respondeu:

Por isso mesmo, quando eu era garota tinha muita dificuldade, era a disciplina que eu sempre me ferrava. Até que no final do ensino fundamental tive um professor com quem aprendi mesmo e ele que me ensinou a gostar da matéria. Quando fui para o ensino médio resolvi que iria ser professora de matemática. Minha irmã também é, mas ela sempre foi ótima e eu não. Na faculdade, quando fiz os estágios, experimentei várias coisas para os alunos aprenderem e dava certo e aí não parei mais. Gosto de ver meu aluno descobrir que é capaz de aprender matemática (registro do caderno de campo 20.09.2011).

Zibetti (2005, p.153) que estudou a prática pedagógica de professoras, mostra, de um lado, que os “*saberes docentes*” são mobilizados e que propostas de atividades e materiais que são experimentados em outras circunstâncias e épocas da trajetória profissional são aprendidos, retomados e adaptados quando são avaliados como positivos e representam possibilidades de aprendizagens para os alunos e alunas. Do mesmo modo, quando são colocados “à prova na prática” e são considerados inadequados pelo professor, são repensados, abandonados e/ou substituídos. Tardif (2008, p.38), por outro lado, também traz uma contribuição para pensarmos sobre o trabalho docente na forma em que se realiza e se (re)produz através das práticas cotidianas, mostrando que, como atores sociais que são, os professores e professoras pensam, dão sentido e significado, permanentemente, às suas ações. As palavras da professora são ilustrativas:

[...] eu invento N maneiras para eles assimilarem o processo. O cuspi e giz tem que ter. Não adianta, você precisa explicar e precisa expor. Por isso, o quadro é fundamental. Depois que eu começo a perceber que eles entenderam lá no quadro. Ai eu começo a introduzir outras coisas. [...] Lembro de uma música e falo um pedaço da música meio desafinado e tal. Mas eles entendem o que eu estou querendo. Então eu tô sempre buscando assim, atividades diversificadas e diferentes abordagens. Até funk, pagode o que rolar. Que é para ver se ele naquela brincadeira, naquela música... pra ver se eles conseguem captar o que eu quero [...] O grande desafio do 7º ano é as regras de sinais. Se eles não saírem do 7º. ano com essas regras bem assimiladas, eles não vão conseguir caminhar nos outros anos. Então é a maior coisa. Eu inventei tabela. Fiz eles fazerem tabelas com cartolinas, papelão para eles conseguirem assimilar a regra sem ficar na decoreba [...] (entrevista com professora Sely, Matemática, EM, 21 anos na rede).

Nesse trecho da entrevista, é possível compreender duas faces da prática pedagógica na atuação profissional desta professora: a intencionalidade e a

motivação, que, também, é mostrado por Asbahr (2005, p.61), no seu estudo, quando aponta que o trabalho dos professores e professoras é marcado por um “sentido pessoal da atividade pedagógica e uma significação social”, sem o que o trabalho e a prática tornam-se alienadas, automatizadas e fadadas à mera repetição mecânica de conteúdos.

Durante o tempo da pesquisa em que estivemos nas salas de aula, compartilhando com alunos e alunas e professores e professoras daquele espaço e daquele momento de trabalho, esta questão nos mobilizava para esse empreendimento: Quais as percepções dos alunos e alunas sobre as práticas pedagógicas na sala de aula?

Nosso olhar procurava indícios de estratégias utilizadas pelos professores e professoras, na sua prática pedagógica, para levar a cabo sua tarefa de ensinar àqueles alunos e alunas, porque entendemos que tais práticas merecem ser conhecidas. Nossa observação tentava compreender, e não avaliar, que situações de ensino-aprendizagem eram propostas pelos professores e professoras, como era evidenciada pelo material didático utilizado e pelo material produzido pelos alunos e alunas e, sobretudo, os sentidos atribuídos por estes à situação vivenciada. Nesse sentido, a pesquisa com abordagem etnográfica em muito contribui. Assim, nosso olhar focava a prática pedagógica realizada no dia-a-dia buscando evidências que podem ser traduzidas pelas falas dos alunos e alunas.

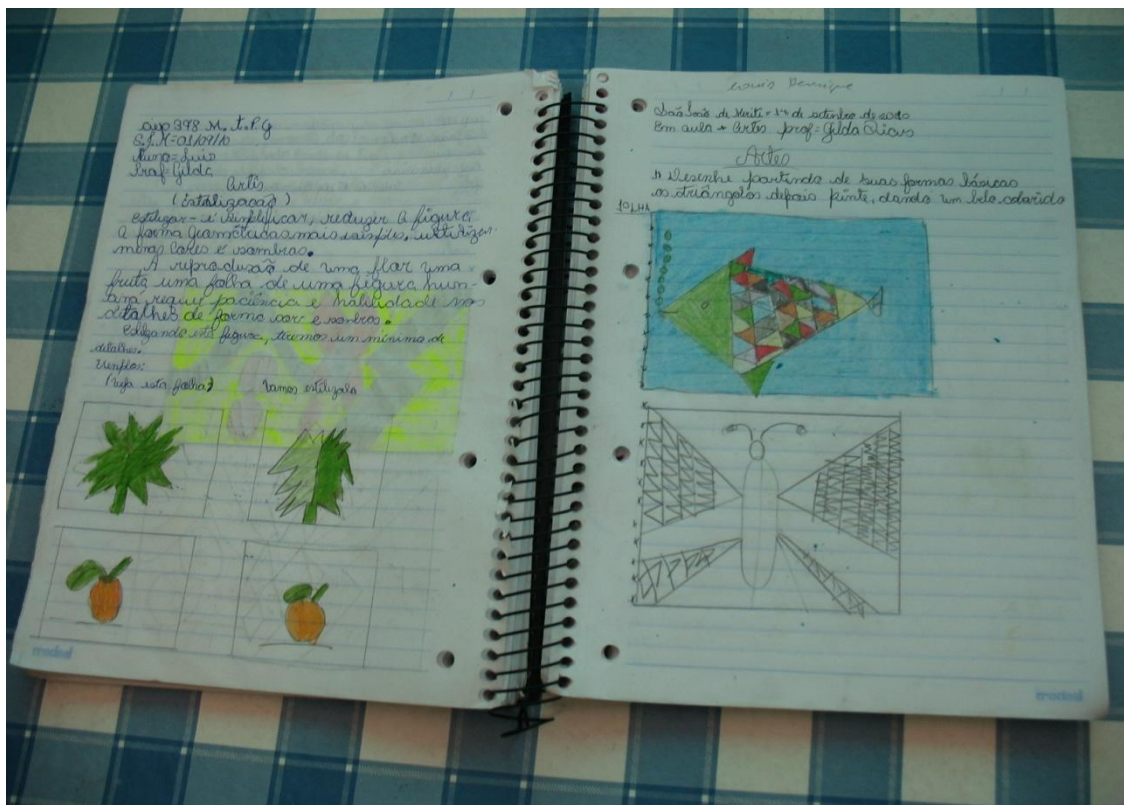
Eles passam uma atividade, às vezes uma atividade no livro ou no quadro, ditando. Só que às vezes eles querem passar uma atividade legal, um filme, um desenho que desenvolve. É muito bom as atividades deles. [...] assim, às vezes eles passam trabalho em grupo, às vezes passa trabalho em casa, às vezes a gente sai pelas ruas, aí tem que entregar no dia e tem um prazo, senão, não entrega mais e perde a oportunidade de fazer o trabalho, de ganhar nota [...] (entrevista com a aluna Carlita, **CP**, 71A, 11 anos).

Ah, tem muitas atividades, a gente faz dever no livro, dever no caderno. Tem aula de português, de matemática, tem as aulas todas menos as de matemática que a gente também não tá usando livro. Mas português, história, ciências, estamos usando livro bastante. E são essas coisas: passa dever do livro, porque no livro a gente sempre encontra as coisas que a gente precisa (entrevista com o aluno Henry, **CP**, 71B, 14 anos).

A professora Greyce de matemática colocou a gente em dupla. Depois distribuiu um papel com uma questão e mandou copiar no caderno que ela ia dar o visto depois. Podia responder com palito, com chapinha de garrafa, com papel de bala, essas coisas assim... A maioria preferiu com papel de bala, é claro porque podia chupar a bala [...] Dentro da brincadeira a gente fez o dever, a gente brincou, a gente respondeu e a gente aprende, é bem legal! (entrevista com a aluna Marcelle, **EM**, 71B, 14 anos).

[...] A Professora Sely de Matemática é ótima, quando a gente pede para explicar vai na mesa dela e ela explica tudo, tem uma paciência. História e Geografia a mesma coisa.[...] Testes, revisão para provas. A revisão é melhor ainda. A professora de matemática deu jornal matemático. Deu desafios, carimbos e visto no caderno. A professora deu ditado e deu um carimbo para você não rasurar para na aula do outro dia ela ver. Primeiro ela explica no quadro, passa atividade para o aluno aprender mais. (entrevista com a aluna Katia, **EM**, 71D, 14 anos).

Para os alunos e alunas participantes da pesquisa, as situações de ensino e de aprendizagem, a partir das atividades que são propostas pelos professores e professoras, são portadoras de sentido porque a elas são conferidas uma significação. Nesse sentido, Tura e Silva (2010, p.101) fortalecem nosso argumento, a partir das pesquisas que realizaram, mostrando que “[...] em uma mesma situação pedagógica os modos como são apropriados os conhecimentos escolares têm sentidos diferentes e isso é indicativo de diferentes relações com as propostas do Mundo da Escola”, dando pistas sobre a complexidade dessa situação, tendo em vista que os sujeitos educativos estão mergulhados, tanto nas suas vivências pessoais quanto nesse ambiente cultural que é a escola. Ao que parece, não se trata de mera operação mecânica, mas, ao contrário, comporta múltiplos sentidos, que podem ser visualizados no material produzido pelo aluno que ilustramos abaixo:



Fotografia 15 - Caderno do aluno Henry, CP, 71B, 14 anos, com tarefa de Artes
Fonte: o autor, 2010.

No material produzido pelo aluno (Fotografia 15) temos, do lado esquerdo, fornecida uma figura simples, que mostra no ciclo reprodutivo uma flor→fruto. É solicitado que seja feito uma estilização usando criatividade, cores e detalhes. Do lado direito: é solicitado que, a partir de figuras geométricas em forma de triângulos, seja criado um desenho para ser pintado com bastante cores. Na realização da atividade, o aluno produz um novo sentido ao estilizar a figura e concebe uma configuração para os triângulos em forma de peixe e depois uma borboleta como uma possibilidade de significar a tarefa.

Segundo Asbahr (2005, p.59) “a significação social da atividade pedagógica do professor é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem”, já que é de responsabilidade do professor organizar situações promotoras da aprendizagem, levando alunos e alunas a apropriar-se, dos conteúdos programáticos, dos conhecimentos escolares e do saber sistematizado, cumprindo, assim, a função primeira da ação pedagógica e da própria escola que, a nosso ver, é garantir que os alunos e alunas aprendam.

Tardif (2008, p.41), fala do trabalho desenvolvido pelo(a) professor(a) como algo complexo não tendo nada de simples e tampouco natural, para ele é uma “construção social que comporta múltiplas facetas [...]”. Nesse sentido, Zibetti e Souza (2007) corroboram quando reafirmam a complexidade do trabalho cotidiano do(a) professor(a) que constrói “*saberes docentes*” a partir de situações concretas de ensino, dos diferentes contextos em que atua e são, também, produtos de uma construção individual e coletiva, mostrando que no seu percurso teórico e prático, os professores e professoras selecionam e utilizam “elementos diversos com os quais constitui seus saberes docentes, atualizando-os constantemente, de acordo com as exigências dos sujeitos e dos diferentes contextos em que está inserido” (ZIBETTI;SOUZA, 2007, p.255).

No trabalho desenvolvido pela professora Greyce podemos compreender o tipo de esforço que esta maneira diversificada de fazer sua prática pedagógica demanda: a definição e sequência da atividade para a aula, a preparação do material a ser utilizado, adequando-o à proposta, a seleção de estratégias de intervenções e encaminhamentos a serem dados junto aos alunos e alunas envolvidos na tarefa etc... Afora isso, buscamos evidenciar a forma como a atividade é conduzida em sala de aula. Para ilustrar, selecionamos o registro feito no diário de campo de uma aula da qual participamos, sem sermos aguardada, e que nos

chamou atenção pelo esmero da professora com o material a ser trabalhado com os alunos e alunas. A descrição a seguir mostra esses aspectos:

A professora chega dizendo que tinha novidade para os alunos e alunas. Todos ficam eufóricos querendo saber o que era. Então a professora pede que sentem-se para ela começar. Os alunos e alunas sentam-se, imediatamente, e ficam à espera e atentos, enquanto a professora começa a pendurar no quadro um mural em feltro marrom escuro, com vários envelopes na cor amarela com a aba aberta contendo, cada um, um número escrito no meio à caneta pilôta preta. Depois disso, pede que os alunos e alunas sentem-se em grupos de 4, porque ela vai explicar primeiro o que vão fazer. Explica: *“Vou escolher no grupo um aluno ou aluna que virá ao quadro pegar um envelope e resolver a questão. Caso ele não saiba ou erre, chamarei outro aluno. Aquele que acertar é ponto para o grupo. Todos vão copiar as questões e a resposta no caderno, entenderam? Posso começar?”*. O que a professora trazia dentro dos envelopes eram equações do 1º.grau²⁵. Conteúdo este, que já havia sido trabalhado naquela semana.

5.1.2 Cena 2 – O esmero da professora

Situação 2 – alguns registros retirados do caderno de campo da observação em sala (sala 1 – 71B)

Os alunos já estão apostos, aguardando a professora iniciar. Assim, ela começa a chamar pela listagem da turma, sorteando cada aluno pelo número. A questão era sobre Equação de 1º.grau. A professora inicia a chamada:

- Número X venha até o quadro, pegue um envelope, sente aqui na frente, resolva a questão e depois coloque no quadro sua resposta. Número Y, número Z.

Assim, ela chama alguns alunos e eles, depois de pegarem o envelope, sentam-se na frente, em cadeiras que já estavam arrumadas, resolvem a questão e após colocam no quadro. A turma está muito motivada e logo começam as primeiras intervenções.

(Iza, rapidamente resolve e diz:)

- X você errou, Y você acertou e Z você também errou.

(Marcelle em seguida também diz:)

- É mesmo, X você errou mesmo, mas Y e Z acertaram.

²⁵ Equação é toda sentença matemática aberta representada por uma igualdade, em que exista uma ou mais letras que representam números desconhecidos. Neste caso é uma equação com uma incógnita designada por “x”, por exemplo: $2x + 7 = 18$ Disponível em: <http://www.mundovestibular.com.br/articles/57/1/EQUACOES-DO-PRIMEIRO-GRAU/Paacutegina1.html>

(Mara pouco depois diz:)

- X teu resultado tá errado, não é isso não. Y e Z acertaram mesmo.

Logo, outros alunos começam a confirmar a intervenção de Marcelle e Mara

(A professora intervém, em voz alta diz:)

- Vamos corrigir e todos copiem nos seus cadernos a correção. Quem começa a correção?

- Eu, professora!

(Mara faz a primeira equação $2x-3=11$)

Vários alunos e alunas queriam participar e a professora designa um deles por vez, para ir ao quadro negro fazer a resolução da questão. A aula transcorre com a maior participação dos alunos para fazerem a tarefa que se constituiu de três blocos totalizando 9 equações. A professora diz para a turma que ao final do trabalho, o grupo que acumular mais acertos, ganhará um prêmio.

Como podemos depreender da situação descrita acima, o uso do recurso didático, associado à estratégia individual e depois coletiva para a resolução da atividade trazida pela professora, coloca os alunos e alunas em interação permanente e promove uma situação de troca de conhecimentos. Ou dito de outra maneira, a aprendizagem dos conteúdos escolares ministrados acaba sendo mediada pelo material didático trazido e, ainda, facilitada, a consolidação da aprendizagem dos alunos e alunas pela interação, que acaba sendo geradora de sentido pela circulação das informações ocorrida na turma.

Ao final do turno encontrei com a Professora Greyce na sala dos professores e disse-lhe que achei muito dinâmica a aula e que os alunos e alunas daquela turma haviam produzido bastante. Ela, então, me leva até um armário e diz: “*vêm cá, vou te mostrar umas coisas legais*”, mostra vários materiais criados por ela para dinamizar suas aulas. Mostra, também, um álbum cheio de fotografias das turmas e/ou alunos onde ela registra suas experiências e os trabalhos produzidos em sala com os alunos e alunas e ela diz: “*gosto de testar vários materiais com os alunos para fazer uma aula diferente, penso no futuro escrever algum trabalho sobre esses experimentos*” (registro do caderno de campo 26.08.2011).

Durante o trabalho de campo, situações de sala de aula semelhantes a esta relatada acima, foram observadas em relação aos professores e professoras de outras disciplinas na **EM**, mas na sala de aula desta professora, especialmente, sempre tinha uma “novidade” porque ela adotava dinâmicas diferenciadas. O fragmento da fala da professora evidencia esse aspecto:

É assim, geralmente eu não faço na sexta-feira porque são três tempos, e com três tempos eu acho ruim, eu acho que no máximo em uma sala é você ficar dois tempos. Um é pouco, porque você faz a chamada e já acabou. Igual terça-feira, é o ultimo, eles já estão agitadíssimos, doidos para ir embora, o ideal é o da quinta-feira, são dois tempos. Sexta, são três, então enjoa, se você ficar fazendo só cálculo, só exercício, então eu sempre faço uma coisa diferente para não se estressar, igual hoje. Hoje fiz tangram, porque vai ter uma exposição aqui, eu fiz aos poucos e a questão de premiação eles gostam. Eu peguei uma provinha do Município do Rio e achei interessante da maneira como eles fizeram e pedi para tirar um xérox e vou dar essa prova [...]. (entrevista com Professora Greyce, Matemática, EM, 20 anos na rede).

A situação apresentada nesta parte da análise e o fragmento de fala da professora traduzem a complexidade presente na prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da escola que são reveladoras, também, do investimento da professora na capacidade de aprendizagem dos alunos e alunas que, a nosso ver, funciona como mola propulsora do desenvolvimento e da aprendizagem destes últimos.

As salas de aula na **EM** continuam, amiúde, um movimento próprio, um colorido singular cujas cores eram dadas por cada professor e professora daquela instituição de ensino que alimentava a crença dos alunos e alunas nas práticas pedagógicas ali desenvolvidas por eles e na própria escola, como evidenciam as falas dos alunos e alunas selecionadas:

Ela [a professora de ciências] é uma boa professora sempre na aula dela, presto atenção, que é dia de segunda-feira, presto atenção na aula dela, adoro a aula dela, é muito legal o que ela ensina pra gente e a gente presta muito atenção bem na aula dela. Então o ensino que ela ensina pra gente é muito bom e o jeito dela de agir com a gente é diferente. Mas o ensino dela é ótimo. E em segundo lugar, a professora Greyce também que ela é a professora de matemática da gente, ela também ensina a gente muito bem mesmo. E ela tá ali pra qualquer momento, se a gente não entendeu, ela explica, explica até a gente entender, tem paciência com a gente [...] (entrevista com a aluna Lyna, **EM**, 71B, 14 anos).

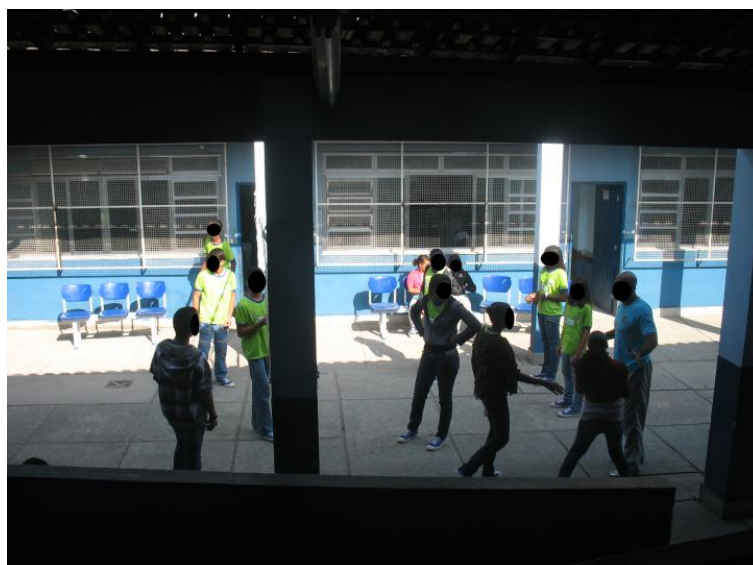
Eu gosto de todos os professores. A que eu mais gosto, é a professora Cristal de português. Ela é ótima, ela faz uma aula divertida, vai explicando e brinca, isso faz guardar a matéria é fácil gravar, pegar a matéria dela. A professora de matemática também é ótima, tem paciência. A professora de história explica e passa a matéria que faz a gente querer saber mais. Ela explica direitinho que a gente entende tudo. Artes também é ótima já me deu ótimos conselhos. Ciências, o professor Pedro fala de fome, pobreza e ao mesmo tempo brinca com a gente e a gente aprende brincando (entrevista com a aluna Jesy, **EM**, 71D, 14 anos).

Eles [os professores] passam deveres no quadro, o texto no quadro, a gente copia, quando todos terminam eles explicam. Falam, vocês tem que fazer, senão vocês vão ficar sem nota. A gente faz, responde, mostra pra eles. Eles dizem não está certo faz de novo, lê que você vai achar. Eles explicam, a gente entende. A professora Greyce explica uma vez só e a gente entende tudo. Eles explicam muito bem. [...]a professora de ciência

corrige e bota o carimbo e bota a assinatura dela no caderno para saber quem fez e quem não fez o dever. Quem não fez, ela vê e cobra na outra aula. Tem o professor de história que dá uma rubrica no caderno. Todos fazem isso, mas cada um tem uma forma diferente de fazer. Quem não faz na próxima aula são cobrados, eles estão em cima de novo. Mas, todos fazem. Quando os alunos estão agitados eles dizem que ninguém sai sem fazer o dever. [...] Quando os alunos estão agitados e não terminaram de fazer o dever eles não deixam sair sem fazer os deveres, ai todos fazem para sair cedo. Quem não faz fica depois do horário. Eles fazem isso para o nosso bem (entrevista com a aluna Issa, **EM**, 71B, 13 anos).

Notamos que é recorrente na fala dos alunos e alunas, de um lado, a ênfase dada à didática utilizada pelos professores e professoras na transmissão do conhecimento escolar, que promove o engajamento dos alunos e alunas e desperta, ao mesmo tempo, o interesse pelo que está sendo ensinado. Por outro lado, os alunos e alunas explicitam a confiança no professor e na professora e no seu trabalho, aspecto que Tura e Silva (2010, p.101) destacam quando explicitam que “embora a escola já não seja a única forma legítima de se pensar a educação, continua a ser uma instituição significativa e uma referência”, diferindo nos significados que adquire, que variam de acordo com os diferentes públicos que a frequentam.

Sob o ponto de vista das práticas pedagógicas, vale aqui destacar que nem sempre encontramos condições objetivas nas nossas escolas para a atuação dos professores e professoras, como bibliotecas, ambientes educativos adequados e recursos materiais. Trazemos, como evidência, as aulas de Educação Física das turmas 71B e 71D, que acompanhamos. As fotografias que seguem são ilustrativas:



Fotografia 16 - Educação Física, EM, 71B
Fonte: o autor, 2011.



Fotografia 17 - Educação Física, EM, 71B – aula de vôlei
Fonte: o autor, 2011.

A **EM** não possui quadra para a prática de Educação Física e as aulas são ministradas no pátio interno da instituição, onde os professores e professoras da disciplina desenvolvem suas atividades pedagógicas. Neste espaço ocorre, também, o recreio das turmas do 6º. ao 9º. ano de escolaridade do Ensino Fundamental, que funciona nos turnos manhã e tarde. Neste dia, o professor ensinava os fundamentos do vôlei para a turma 71B. Apesar das condições pouco favoráveis ao trabalho, os professores e professoras da **EM**, de modo geral, sempre encontravam alternativas criativas para superar as dificuldades cotidianas.

No **CP**, ambas as salas de aula pesquisadas tinham uma dinâmica parecida, um movimento semelhante, em que durante as aulas os alunos e alunas pouco se envolviam com as atividades propostas por determinadas disciplinas. Do mesmo modo, na maior parte do tempo, o clima era tenso porque alunos e alunas ficavam fazendo brincadeiras, pegando material como lápis, borracha e/ou caneta emprestado dos colegas e, quando negado, repetidas vezes, era motivo de brigas, agressões e dispersões das mais variadas, como o aluno ou aluna ficar passeando pela sala, de carteira em carteira, às vezes fazendo provocações ao colega. Era comum “guerra” de bolinha de papel entre alunos e alunas nas salas durante a aula expositiva ou quando o professor ou professora estava de costas escrevendo no quadro negro e a tensão advinda dessa situação culminava, geralmente, com o professor(a) colocando para fora de sala alunos e alunas ou, ainda, a professora brigando, chamando a atenção do aluno, que, muitas vezes, resultava em risos dos

colegas ou zombarias a partir de determinados traços ou características pessoais que ele possuía, do tipo “orelha de abano”, “cabeçudo”, “paraíba”. Essa era uma situação recorrente no cotidiano da escola, exceto nas aulas de matemática, português e religião que, de modo geral, as professoras traziam, amiúde, propostas de atividades que mobilizavam, envolviam e resultavam na participação ativa dos alunos e alunas na realização da tarefa.

Meirieu (2005, p.31) aponta que até uma época bastante recente, a instituição escolar, ao receber os alunos e alunas, estes já traziam simbolicamente, algumas regras e comportamentos internalizados, ou, ao menos, conhecidos através de orientação dada pelos pais de um certo “estatuto de obrigações” requeridas pela escola que legitimava seu papel de aluno, definindo, assim, por antecipação, uma “ordem escolar” e os papéis a serem desempenhados. Essas “obrigações” eram bem definidas tais como: não responder ao professor, não mostrar jamais o tédio causado por determinada aula, não olhar o professor de frente para não parecer insolente, não encarar e/ou discutir as ordens do professor etc... . Ficava claro, de certo modo, o que não era tolerável no espaço escolar. Contudo, o autor afirma que a situação atual apresenta-se com uma configuração diferente,

Ora, o que caracteriza a situação atual é que essas antigas regras foram para o espaço sem que outras tivessem sido claramente definidas ou as substituíssem. Hoje os papéis já não são estabelecidos por antecipação. [...] eles chegam à sala de aula sem saber o que significa ser aluno, sem imaginar as exigências específicas da instituição e, na falta de modelo em relação ao qual situar-se, reproduzem comportamentos existentes em outros espaços sociais (MEIRIEU, 2005, p.31-32).

Essa realidade apresentada foi a que encontramos nas escolas e, segundo Meirieu (2005), diante disso, alguns professores, muitas vezes, cultivam uma certa nostalgia desejando restaurar a “antiga ordem” e o autor op.cit. alerta que é inútil sonhar porque as coisas mudaram muito e não voltaremos atrás. Algumas falas que foram registradas na entrevista e selecionadas do caderno de campo evidenciam esse aspecto:

Se o professor trabalhasse com alunos educados o trabalho renderia mais, mas diante do tempo que você perde chamando atenção de um e de outro a aula passa, termina e você faz o pouquinho do pouquinho que deveria ser muito. Se os professores trabalhassem com alunos educados o trabalho seria outro. Perde-se tempo chamando a atenção (entrevista com Professora Kasia, História e Geografia, CP, 11 anos na escola). É complicado. Dou aula de história e geografia. Às vezes precisamos dar piruetas em sala de aula, virar cambalhotas. Eles têm uma dificuldade

muito grande para se concentrar e ouvir. A gente trabalha com textos e muitas vezes eles não conseguem interpretar, está na cara deles e eles não conseguem encontrar as respostas. Dentro de sala é muito difícil, por causa da agitação, falta de interesse, falta de motivação. Eu acho que a gente dá e não está recebendo nada em troca [...] (entrevista com Professora Bela, História, CP, 11 anos na escola e 29 anos na rede).

As coisas mudaram muito. Hoje o aluno não respeita mais o professor, tá muito difícil, no meu tempo não era assim [...] (fala de uma professora do CP anotada no caderno de campo 14/06/2010).

Estamos vivendo uma realidade constrangedora, os alunos não têm educação, os alunos não têm a mínima educação, não tem valores, não tem respeito à pessoa do professor, parece que não estão preparados para estar numa escola, numa sala de aula. Eles estão carentes de tudo, de valores, não estão preparados para estar com o outro, as coisas do outro, eles pegam o que não é seu [...] (fala de uma professora do CP anotada no caderno de campo 16/08/2010).

No meu tempo de escola, aluno não respondia um professor e hoje eles só faltam bater na gente... Se bobear batem mesmo, eu é que não dou mole pra eles [...] (fala de uma professora do CP anotada no caderno de campo 07/10/2010).

Durante a pesquisa, observamos que professores e professoras, orientadoras pedagógicas e inspetores de disciplina no **CP** faziam sempre queixas variadas em relação aos alunos e alunas, como se eles tivessem a obrigação de conhecer as “regras escolares” ao invés de ser a eles ensinadas e eles serem, efetivamente, educados no sentido estrito da palavra. Pensamos nos dados coletados no campo e apresentados no capítulo 3, em que os alunos e alunas participantes da pesquisa vêm de famílias com nível de pobreza extrema e cujos pais tiveram, curta estadia na escola com seu processo de escolarização interrompido ou abandonaram a escola por motivos variados, entre eles, sucessivas repetências. Ou seja, o levantamento socioeconômico que fizemos evidencia, a baixa escolarização dos pais desses alunos e alunas com concentração no Ensino Fundamental incompleto, na ordem de 73%, variando do 4º.ano ao 7º.ano de escolaridade (antiga 3ª. série a 6ª.série). Uma explicação possível, a nosso ver, pode estar ligada ao fato de que, a pouca vivência dos pais na escola, com a internalização das “regras escolares” provinda da sua curta escolarização, pode contribuir para esta falta de familiarização, por parte dos alunos e alunas com a “ordem escolar” e, por que não, a ausência de uma certa “etiqueta escolar”, que pode ser traduzida em um repertório de comportamentos considerados apropriados a esse espaço social, ou nas palavras de Teixeira (2001, p.202), “[...] um conjunto de regras relativas à conduta dos alunos e dos professores, à esfera da disciplina ou do controle institucional”. Há um certo

“protocolo” a ser apreendido, internalizado e incorporado como parte das aprendizagens que favorece, aos poucos, a um processo em que a criança vai “alunando-se”, ou seja, aprendendo a portar-se como aluno (TEIXEIRA, 2001).

Outro aspecto central a ser apontado é explicitado por Bourdieu (1999) que, em suas análises, constata que o capital cultural que cada família transmite direta ou indiretamente aos seus filhos é um fator que explica, de certo modo, as diferenças de êxito que se verifica em alunos e alunas ao longo do seu processo de escolarização. Assim, os participantes desta pesquisa, alunos e alunas provindos de uma situação de desfavorecimento econômico e social, em que a ação do privilégio cultural não se encontra presente em suas vidas, acabam por permanecerem em desvantagem frente à experiência escolar e às exigências feitas pela instituição educacional, fato que entendemos como uma outra possibilidade de explicação. Bourdieu (1999) enfatiza a relação entre resultados escolares e origem social, em que o nível cultural dos pais terá influência no capital cultural acumulado pelas crianças e, conseqüentemente, sobre o êxito escolar, ainda que tenhamos variações. Na nossa compreensão, o aluno que não traz consigo esse capital cultural acaba ficando distante da cultura escolar e mais vulnerável, portanto, às intempéries da sofisticada “maquinaria escolar” (ALVAREZ-URÍA, 1996), durante seu processo de escolarização.

Ainda sobre a instituição de “regras escolares”, Meirieu (2005) alerta que, as regras morais, sociais e tampouco as regras escolares “não caem do céu” que precisam ser construídas e explica:

[...] o professor não pode mais limitar-se a entrar na classe e esperar que esta se coloque espontaneamente em posição de marcha. Ele deve personificar, materializar, tornar reconhecíveis e mobilizadores os princípios fundamentais do projeto da Escola (MEIRIEU, 2005, p.32).

Assim sendo, a explicitação das “regras”, como parte integrante do contexto escolar, constitui-se como um ato educativo e uma referência para alunos e alunas no cotidiano da escola. A observação registrada no caderno de campo, durante uma prática pedagógica, mostra o dia-a-dia da sala de aula da professora de Matemática do **CP** que é ilustrativa nesse aspecto, vejamos a seguir:

Os alunos sobem para a sala de aula após o recreio e são aguardados pela professora de Matemática que ficaria com a turma dois tempos. Ela anuncia que

farão uma atividade e pede que juntem as carteiras e que sentem em grupos de 4 alunos. Fica aguardando que se organizem e ao final tínhamos 6 grupos, cujos alunos e alunas estavam sentados e aguardavam as orientações da professora.

5.1.3 Cena 3 – As regras do jogo

Situação 9 – alguns registros retirados do caderno de campo da observação em sala (sala 1 – 71A)

Os alunos se dividiram com empolgação e a professora foi reorganizando-os e, em alguns casos, fazendo alguns reagrupamentos e explicitava por que o estava fazendo.

- Você senta aqui para ajudar seus colegas; Max senta naquele grupo ali para eles ajudarem você; Tell fica no grupo da Karol, você vai trabalhar mais rápido [...]

(Em seguida dá as orientações dizendo:)

- Cada grupo vai receber uma folhinha contendo umas operações. Terão que copiar no caderno. Depois de copiar vão resolver todas as continhas. Não poderão mostrar o resultado para os outros grupos. Vocês terão 30 minutos para fazer e depois vamos corrigir.

Os grupos, logo depois de receberem a folhinha, começam a trabalhar e a professora acompanha o movimento dos grupos observando e indo até cada um, ao longo do desenvolvimento da atividade pedagógica. Eram contas de adição com 3 parcelas, subtração, multiplicação por dois números e divisão por dois números. À medida que os alunos e alunas em grupo vão terminando, a professora vai dando visto nos cadernos e anotando no diário de classe.

(A cada correção grupal dizia para os alunos:)

- Muito bom!
- Gostei de ver!
- Muito bem!
- Que pena! Essa aqui está errada.
- Vocês erraram, fiquem atentos à correção!

Depois que todos terminaram a professora vai para o quadro e faz as contas para que todos conferissem o resultado. Os alunos levaram um pouco mais de tempo na resolução das questões, aproximadamente, 45 minutos. Quando a professora termina a correção bate o sinal e ela elogia o trabalho que fizeram, se despede da turma e sai. A professora de Geografia está na porta para entrar.

A mudança de professora trouxe, também, uma abrupta mudança de comportamento da turma. Quando a professora de Geografia adentra a sala, se dirige para seu lugar e começa a colocar seu material sobre a mesa, concomitantemente, os alunos e alunas começam a arrastar as carteiras para colocá-las enfileiradas novamente, em seguida os meninos começam uma “guerra” de bolinhas de papel. Alguns arrancavam folhas do caderno, outros usavam a

folhinha do exercício da aula anterior e arremessavam uns sobre os outros, pulavam pelas carteiras, brincavam, corriam pela sala.

Os alunos e alunas ficaram, repentinamente, agitados e ignoraram tanto a chegada da professora à sala para assumir a turma, quanto à presença da pesquisadora.

- Ó! Toma!

(Mauro joga uma bolinha no Max)

- Ah, é?

(Max joga uma bolinha no Mauro e corre)

- Essa é pra tú!

(Jonas arremessa em outro colega e no Mauro).

A confusão é generalizada e a professora não consegue controlar a situação e dá algumas advertências verbais a alguns alunos e alunas e, em seguida, diz: *“você estão mostrando o quê? Que não tem educação para a professora [a pesquisadora]. Ela vai anotar o comportamento de vocês, vai anotar tudo [...]”*. A professora fica de costas e começa a copiar a matéria no quadro negro e, concomitante, listava alguns nomes de alunos no canto do quadro e dizia: *“esses aqui vão perder ponto”*. Quando bate o sinal de final do turno, os alunos saem correndo da sala com suas mochilas nas mãos para ir embora porta à fora.

A situação acima mostra, no primeiro momento, a instituição de regras através da condução da atividade e das palavras da professora de Matemática para a turma sobre *“o como deveria transcorrer a atividade e o modo de estar na sala”* como uma *“etiqueta da sala”*. As regras do jogo estavam postas claramente e observamos que, amiúde, esta professora tinha essa prática nas suas aulas nas duas turmas, como se tentasse instituir um *“código”* ou, ainda, enformar o comportamento dos alunos e alunas. No segundo momento, vemos algumas evidências sobre o pouco conhecimento da *“ordem escolar”* ou, melhor, do *“estatuto de obrigações”* (MEIRIEU, 2005), pelos alunos e alunas desta turma. Na cena é perceptível a mudança do *“modo de estar na sala”* no momento da troca de professora. Ainda que este tipo de ocorrência fosse, também, comum na outra turma (71B) que observamos, as turmas manejavam essas situações de formas diferenciadas.

Teixeira (2001, p.223) faz um alerta quando diz: *“certamente muitos dos traços que caracterizam a cultura dessa sala estão também presentes em outras”*

revelando, também, que cada sala de aula tem uma cultura e, mesmo em situações que se repetem, as salas se parecem, mas não são iguais ratificando nossa percepção das turmas.

Para Cajal (2001, p.133), “[...] uma vida escolar bem sucedida depende em grande parte de professores e alunos compartilharem convenções sociais e culturais”, sendo estas, condições que possibilitam a ocorrência da díade ensinar e aprender, que são, sobretudo, processos interativos. Assim sendo, uma questão nos inquietava todo o tempo: Como eram as práticas pedagógicas dos professores e professoras no cotidiano da escola?

Também verificamos, nas nossas observações nas salas de aula, que alguns professores e professoras de algumas disciplinas mandavam os alunos e alunas copiar o que estava no livro para o caderno, ora exercícios de perguntas e respostas, ora textos grandes contendo de 20 a 30 linhas e os alunos e alunas reclamavam muito, com expressões: *“Pra que copiar se já tá no livro?”*, *“Pô! professor, assim é muito chato, já tá tudo no livro [...]”*, *“Por que não pode dar só a resposta no caderno?”*. Quando os alunos e alunas questionavam, ficávamos com a sensação de que eles não compreendiam ou não identificavam o propósito da tarefa. Ficávamos, também, sem entender a razão. Qual seria o propósito de tais tarefas? A fala da professora é ilustrativa:

Eu trabalho com textos. Exercito muitas cópias. Tem alunos que copiam rápido... e copiando do livro didático em alguns casos, mesmo copiando do livro fazem errado. Distribuo pessoas para ler pedaços do mesmo texto. Mando resumir e passarem para o caderno, faço bem com a 71A... Eles têm uma cultura muito pobre, mal assistem televisão, não veem noticiário, não vão ao teatro, nem quando é grátis, não estão preparados. Eles gostam de FUNK, vão na danceteria X e voltam achando que é o máximo [...] (entrevista com Professora Kasia, História e Geografia, CP, 11 anos na escola).

Observamos que havia uma certa regularidade: de um lado, os alunos e alunas tinham que copiar no caderno e, de outro, as aulas eram ditadas do início ao fim. Estas ocorriam conjugadas com ameaças de o aluno ou aluna ter o conceito mais baixo no final do bimestre caso não executasse o comando dado e as professoras e professores, ficavam durante todo o tempo de frente para a turma. Ficávamos sempre com a impressão de que aquela estratégia utilizada configurava-se numa tentativa de controlar a turma e prender os alunos e alunas às carteiras e o resultado era, quase sempre, o inverso.

Os dados da observação e das entrevistas feitas mostram que, coexistiam professores motivados, que faziam da sala de aula um espaço educativo como um todo e professores desmotivados, com expectativas negativas em relação aos alunos e alunas e que faziam profecias acerca deles: “*estudar pra quê? vão acabar no balcão da padaria ou no caixa do supermercado mesmo [...]*” e, nesse espaço escolar, davam a aula pela aula, o conteúdo pelo conteúdo, estimulavam a uma aprendizagem mecânica cuja a estratégia para mobilizar as funções cognitivas superiores dos alunos e alunas era através da reprodução, da repetição ao “exercitar muitas cópias do livro didático”; “repetidas leituras do mesmo texto”, dentre outras.

Parece-nos que um dos princípios que regem a prática pedagógica no cotidiano da escola é fazer de cada momento de “encontro” entre professores e professoras e alunos e alunas, não só de aprendizagem, mas um momento em que de acordo com Asbahr (2005, p.55) “[...] a atividade humana seja verdadeiramente humanizadora”, porque entendemos, assim como a autora, que é via educação que nos humanizamos. Assim, selecionamos a fala da professora quando se refere à sala de aula para ilustrar este aspecto:

Ah! Meu Deus! Minha sala de aula é a coisa mais linda que existe. Sou apaixonada por ser professora, dou aula há 32 anos, das 4 escolas que eu trabalho, não consigo mudar minha personalidade. Todas as minhas aulas todas, todas têm algo diferente, tem um sabor diferente. Eu quero primeiro, conquistar a alma do meu aluno. Trabalho muito a sensibilidade do aluno, trago textos que tratam da realidade do aluno, gosto de brincar com a sensibilidade, com o coração de cada um, é justamente para eu perceber as feridas emocionais causadas na família que refletem na disciplina, no aprendizado pra eu ter uma palavra de cura, de amor porque nossas palavras têm poder para construir e para destruir. Na minha sala de aula tem sempre algo novo, hoje trouxe essa proposta de trabalho e trouxe halls, guaravita só para levantar a auto-estima, pra eles ficarem com muita vontade de aprender... Eles dizem: chegou a professora lindona. Não é lindona por fora de beleza, é por dentro. Sou uma professora apaixonada. (entrevista com Professora Isabel, Português e Religião, CP, 32 anos de rede e 11 na escola).

A atividade trazida pela professora era uma proposta em que os alunos e alunas faziam um trabalho de jogral e ela havia preparado vários recortes de paisagens e situações cotidianas e, ainda, figuras humanas diversas que, a partir de uma temática, seria desenvolvida em sala. A professora contava-nos sobre o objetivo daquela aula: “*hoje vou trabalhar princípios de convivência e os valores. Nossa sociedade está muito desapegada de valores humanos [...]*”.

Nessa direção, vale retomar o estudo de Asbahr (2005), que postula a necessária unidade entre “significado social e sentido pessoal” da atividade docente, ou seja, a autora fala do imbricamento consciente entre a prática pedagógica, motivos e finalidade das ações, onde a cisão entre significado e sentido “compromete o produto do trabalho interferindo, diretamente, na qualidade do ensino ministrado” (ASBAHR, 2005, p.62), desfigurando e descaracterizando, assim, o trabalho educativo e a prática pedagógica no cotidiano da escola.

Na próxima seção, trazemos algumas evidências que revelam as múltiplas maneiras de como se produzem as diferentes práticas educacionais que constroem, em ambas as escolas pesquisadas, o currículo escolar no seu cotidiano.

5.2 A construção do currículo no cotidiano: um olhar “por dentro” da escola

Inicialmente, vale recordar que, historicamente, o currículo já foi entendido sob várias perspectivas²⁶, influenciando, assim, nos formatos que este assumiu ao longo das décadas e das políticas curriculares empreendidas e, por conseguinte, seus impactos na produção das práticas no interior da escola. As orientações curriculares foram diversas e sempre estiveram afinadas com os contextos históricos, sociais, políticos e econômicos (MOREIRA, 2001; SACRISTÁN, 1998).

Nesta perspectiva, Lopes (2005, p.51) amplia a discussão quando faz referência ao campo do currículo, afirmando que ele é caracterizado “por um hibridismo de tendências teóricas distintas [...]” com prevalência no Brasil dos discursos da matriz crítica e pós-crítica com foco, também, no pós-estruturalismo.

Nesse sentido, de forma semelhante, esta questão é, também, explicitada por Pacheco e Pereira (2007, p.199) quando salientam que, em sua gênese, o currículo é “marcado pelo hibridismo epistemológico” em que os estudos curriculares, em um século, foram crivados de dúvidas e crises persistentes, cujas raízes conceptuais são “[...] entendidas como um campo de fronteiras híbridas [...]”

²⁶ Há autores que tratam das teorias sobre o currículo, como modelos teóricos que se convertem em referenciais ordenadores das concepções e das práticas em educação. Ver SACRISTÁN, 2000, p.37-53 e MOREIRA, 2001, p.11-12.

tendo em vista as contribuições originárias dos diferentes campos do conhecimento²⁷, passando o currículo por uma diversidade de designações.

Lopes e Macedo (2011a) mostram que definir currículo não tem sido tarefa fácil, considerando que os estudos curriculares têm revelado formas muito diversas de entendimento, desde o século XIX, para o que tem sido denominado de currículo²⁸ no cotidiano das escolas. Num universo de significados, as autoras destacam um aspecto comum que é a ideia de currículo como “[...] organização prévia ou não de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES;MACEDO, 2011a, p.19), indicando uma certa organização dos conhecimentos e da experiência escolar de um agrupamento de sujeitos, sentido este presente e consolidado no campo educacional. Contudo, alertam, também, para os sentidos sempre parciais, localizados e contingenciais que o termo assume, ao longo do tempo.

Nas duas últimas décadas, com a complexificação da sociedade e o avanço do sistema capitalista e da tecnologia, há, por assim dizer, uma demanda pela extensão da educação básica e, nesse viés, os “olhares” e as “atenções” voltam-se para a escola, seu currículo e os conteúdos a serem ensinados nas instituições de ensino, bem como o desempenho dos alunos via avaliações externas de larga escala. Concomitantemente, há, também, de um lado, muitas críticas dirigidas à escola pelos resultados apresentados²⁹ e sua pouca eficiência em desenvolver habilidades relacionadas com a leitura, a escrita e com o domínio de operações matemáticas, consideradas aprendizagens fundamentais para os alunos e alunas no

²⁷ Entre os campos citados pelos autores estão a Filosofia, a Administração, a Psicologia, a Sociologia, a Ciência Política, a História, a Teoria da Literatura, a Fenomenologia e, mais recentemente, foram incorporados os Estudos Culturais. Fato que já nos referimos no cap. 2.

²⁸ Lopes;Macedo (2011, p.20) fazem referência a estudos históricos sobre a primeira menção ao termo currículo que datam de 1633, sem no entanto implicar no surgimento de um campo de estudos sobre currículo.

²⁹ Há décadas, tem sido amplamente divulgada na imprensa falada e escrita, os desempenhos e os resultados escolares dos alunos do sistema educacional brasileiro. Sob o título “A tragédia do ensino brasileiro”, Correio Braziliense/DF em 27/11/88; Sob o título “Problemas do estudante brasileiro assustam o MEC”, O GLOBO, RJ, 24/03/1996, Caderno O país, p.12; No Jornal Nacional, edição de 25/08/2011 em rede nacional sob o título “Testes nas redes pública e privada mostram deficiência no ensino de matemática” veiculava indicadores com o índice de 42,8% dos alunos no país que possuíam domínio na matemática aos 8 anos e mostravam um abismo entre o ensino privado e público em que deste percentual 74,3% era da rede privada e 32,6% da rede pública. Sobre o ensino na 3ª.série do Ensino Fundamental, era veiculado que somente 53,4% dos alunos conseguem fazer uma redação compreensível; no tocante à leitura, 78,9% eram da rede privada *versus* 48,6% oriundos da rede pública e, na escrita, os indicadores eram 82,4% para os alunos da rede privada *versus* 42,9% da rede pública, mostrando a discrepância entre os grupos sociais. Disponível em: <http://g1.globo.com/videos/jornal-nacional/t/edicoes/v/teste-nas-redes-publica-e-privada-mostra-a-deficiencia-no-ensino-de-matematica/1609262/>

seu processo de escolarização. Por outro lado, as críticas voltam-se para a produção do fracasso escolar, os altos índices de repetência e defasagem idade-série e, por último, o analfabetismo funcional presentes no sistema educacional como mostra a literatura (RIBEIRO, 1991; BRANDÃO, 2005; FREITAS, 2007; JACOMINI, 2009).

Macedo (2003) ressalta sua compreensão sobre o currículo como híbridos culturais, como espaço de negociação e articulação entre culturas ou definido, ainda por ela, como espaço-tempo de produção cultural que, a nosso ver, está para além do entendimento do currículo como uma simples seleção de conhecimentos ou de culturas, presentes na sociedade.

Tomando de empréstimo a reflexão de Macedo (2006, p.288), que entende o currículo como um espaço-tempo de fronteira “em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo [...]”, podemos inferir que o currículo escolar traz, em si, a possibilidade de interação de diferentes atores sociais, fazendo ou não a mediação de diferentes culturas.

As palavras de Macedo (2006) e de Lopes e Macedo (2011a) são complementares quando fazem referência ao currículo. Quando as autoras falam sobre o currículo, entendendo-o “[...] como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos” nos remetem a pensar a coexistência de uma diversidade de culturas que negociam, permanentemente, de formas variadas, sua existência, sua legitimação e seus pertencimentos nos diferentes espaços do dia-a-dia da escola. Esta ideia nos ajuda a refletir sobre a diferença cultural dos atores sociais, a fronteira entre as culturas que permeia o currículo, a relação interacional entre os sujeitos educativos e a prática pedagógica, especialmente, no tocante à sala de aula e, sobretudo a refletir, também, sobre possíveis alternativas para o currículo no cotidiano escolar.

Assim sendo, a nosso ver, o currículo adquire forma e significado educativo à medida que passa por processos, transformações, adaptações, ressignificações, interpretações, hibridizações³⁰ e ajustes decorrentes das atividades práticas diárias

³⁰ Ver LOPES, Alice C. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p.50-64, jul/dez, 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>> Acesso em: 18.08.2011. Ver, também, MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil V. de. Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, p.185-201, jul/dez, 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/matos-paiva.pdf>> Acesso em: 23.01.2012.

que são desenvolvidas no cotidiano da escola, tornando-se, assim, o currículo um elemento que dá materialidade a uma realidade curricular e à prática pedagógica, entendidos como um conjunto e indissociáveis (SACRISTÁN, 2000). Ilustramos abaixo com dados coletados no campo sobre esse aspecto. Vejamos:

Fragmento da entrevista realizada com aluna do 7º.ano, EM, 16 anos, turma 71 D, em 06.09.2011

Pesquisadora: que tipo de atividade eles [os professores] fazem, para no final vocês aprenderem as coisas?

Jeni: A professora de matemática pegou botou para juntar grupo. Ai passou a atividade no quadro para a gente responder com palito. Responder com palito quanto dava o número. Essas coisas assim... mas dentro da brincadeira a gente fez o dever. Ai ela passou a professora de ensino religioso mesmo, também faz assim com a gente. Dentro da brincadeira que a gente tá fazendo, a gente responde, a gente brinca...dentro da brincadeira a gente responde e aprende.

Pesquisadora: Me explica melhor... E como é que é isso?

Jeni: Ah! ela passa uma pergunta no quadro. A professora de matemática. É... o triangulo deu tanto, com o quadrado tanto e essas coisas... Ai a gente pega o palito e faz e responde, a gente chama a professora e ela pega e vê se tá certo. Se não tiver certo, aí ela fala: Ah! tá faltando alguma coisa! A gente pega e faz de novo. Ai a professora diz: tá certo! Ai cada grupo que acerta primeiro ela vai e tira uma foto da gente. Ai ela fala que bota num álbum e depois traz para a gente ver.

Pesquisadora: Fala mais prá mim sobre isso. Está muito interessante...

Jeni: Ela fez isso com a gente. Ela tirou uma foto. Brincou com a gente e tudo. E depois disso, nós fomos no quadro e fizemos o dever para ver se estava tudo certo. Ai ela fez cada questão. Ai o grupo tal ganhou tanto. E ela foi e deu chocolate para todo mundo. [...] Todo mundo procura fazer o dever todo certinho [...].

Nessa situação de ensino-aprendizagem que destacamos, procuramos evidenciar como a professora parte do conhecimento matemático, recriando-o e produzindo sentidos na interseção entre sua prática pedagógica e a relação estabelecida com alunos e alunas. Dito de outra maneira, tanto o conteúdo programático ensinado quanto a estratégia didática que é utilizada pela professora transformam o currículo, através da prática, para dar sentido às aprendizagens dos alunos e alunas. Vemos, portanto, esta prática como uma das formas de recontextualização por hibridismo como estudado por Ball (2000) e Lopes (2005, 2008a).

Partindo da situação mencionada acima, entendemos que o currículo é uma construção social, ideia compartilhada por Goodson (1997), Sacristán (2000), Silva (2002), Tura (2002), sua existência e materialidade ocorrem a partir da experiência

humana, ele não existe concretamente, previamente à esta última. Portanto, há uma relação muito estreita entre o currículo, a prática pedagógica e a interação que é estabelecida entre os sujeitos educativos.

Como assinala Sacristán (2000), é fundamental compreender a prática educativa institucionalizada que, a bem da verdade, é um “modelo” educativo determinado que traz, em si, as finalidades sociais, culturais, cognitivas, intelectuais e, por que não, políticas da instituição escolar como um todo, tendo no currículo a via preferencial para que alunos e alunas tenham acesso ao conhecimento e à cultura. Dependendo das condições em que se realiza, torna-se algo dinâmico e transbordante de significados. Como salienta o autor,

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Esta “trama institucional” a que se refere o autor pode ser compreendida quando observamos, no trabalho realizado no campo, além das salas de aula, várias outras situações e atividades do cotidiano das escolas, em que a abordagem etnográfica permitiu-nos reunir evidências que passamos a descrever abaixo a partir dos dados coletados em ambas as escolas que compõem o lócus desta pesquisa.

No período em que realizamos o trabalho de campo, foi possível verificar que ambas as escolas tinham na Proposta de Ação Político-Pedagógica – SEMEar da Secretaria Municipal de Educação do Município um guia orientador do trabalho a ser desenvolvido nas escolas. Ao perguntarmos às Direções das escolas pelo Projeto Político-Pedagógico da própria escola fomos informados de que estavam revisando, mas que “*seguiam as orientações da SEMEar e trabalhavam com projetos*”. Assim sendo, não foi possível acessar o Projeto Político-Pedagógico das escolas **CP** e **EM** até o término do trabalho de campo.

A organização curricular é apresentada, na Proposta de Ação da SEME, a partir de eixos temáticos³¹ e, desse modo, as escolas pesquisadas, de acordo com informações da orientação pedagógica, se organizam em torno deles para desenvolver seus projetos ao longo do ano letivo.

³¹ Os eixos temáticos da SEMEar são: identidade, sociedade, natureza e linguagens devendo ser articulado às áreas do conhecimento – Códigos de linguagens (Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Arte e Educação Física), Ciência e Tecnologia (Ciências e Matemática) e Sociedade e Cultura (História e Geografia). (SEMEar, 1998, p.15).

No **CP**, durante o período de um ano que lá permanecemos fazendo observações e participando das atividades, não vimos ou ouvimos menção ao projeto da escola pela equipe gestora e/ou técnico-pedagógica e tampouco atividades coletivas relacionadas a ele e/ou culminâncias oriundas dele. Houve a realização de vários trabalhos por iniciativas individuais, realizados nas disciplinas de matemática, português e religião cujas professoras confeccionavam murais, juntamente com os alunos e alunas, para fazerem a exposição da produção das turmas. Para ilustrar trazemos a fotografia que evidencia a atividade proposta pela professora, onde apresentamos um dos trabalhos de matemática, realizado no 1º.semestre/2010. Segue abaixo:



Fotografia 18 - mural de matemática da turma 71A – escola CP – jun/2010.
Fonte: o autor, 2010.

Nesta atividade realizada com as turmas 71A e 71B, a professora da disciplina aproveitou-se da Copa do Mundo³², que ocorreu no período de 11 de junho a 11 de julho, como temática e foram trabalhadas as figuras geométricas e ensinados conceitos matemáticos às turmas pesquisadas.

Na fotografia que segue, temos um dos murais da disciplina de religião, confeccionado no 2º. semestre/2010, que aparece atrás da professora, que solicitou-nos aparecer junto com o aluno, num ato afetivo e de reafirmação de autoria do

³² O evento foi sediado na África do Sul e a grande campeã da Copa foi a Seleção Espanhola. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Copa_do_Mundo_FIFA_de_2010. Acesso em 10/11/2012.

material. Seguindo pelo mural, em tom azulado, está o trabalho da professora de português com a turma 71A sobre poemas. Para ilustrar, apresentamos a fotografia abaixo:



Fotografia 19 - mural de religião da turma 71B – escola CP – 2º.semestre/2010.
Fonte: o autor, 2010.

Presenciamos a confecção dos murais no primeiro e no segundo semestres, em que, de maneira bastante colaborativa, alunos, alunas e professoras faziam a montagem no tempo de aula ou esporadicamente, fora do horário.

No que tange a algumas atividades que faziam parte da Programação/Calendário da escola **CP**, como por exemplo, Grupo de Estudos, Conselho de Classe, Planejamento e Reunião de pais, amiúde encontrávamos algumas dificuldades para ter acesso a elas, em razão das restrições colocadas por parte da orientação pedagógica que, num comportamento de evitação, colocava obstáculos à nossa participação, em suas palavras: *“é desnecessária sua presença nesse momento, prefiro trabalhar só com os professores, sem interferências, você entende?”*. Ao que frequentemente, respondíamos prontamente: *“não quero causar nenhum transtorno, de modo algum farei alguma interferência no seu trabalho, não se preocupe”*. No tocante aos professores e professoras, não tivemos nenhuma dificuldade, a rotina do trabalho de campo era construída colaborativamente: sempre facilitavam o nosso acesso às salas de aula e às atividades desenvolvidas por eles com os alunos e alunas.

Um outro aspecto que merece registro é sobre o calendário escolar (ANEXO B). Verificamos ao longo das observações de campo, que havia um calendário enviado pela SEME a ser seguido pelas escolas, com um elenco de atividades, datas comemorativas, encontros a serem realizados na escola e os períodos do Conselho de Classe pré-determinados. À primeira vista, tudo regulado pela SEME. Contudo, esse processo de circulação de textos no meio educacional traz consigo a possibilidade de reinterpretação (LOPES, 2005). Assim, o calendário ao chegar à escola era reinterpretado e nele era introduzido, também, por ambas as escolas, algumas outras atividades num calendário “paralelo” ou melhor, num calendário híbrido como: a semana de prova nos 4 bimestres, seguida de um período de recuperação pós-provas. Afora isso, a **EM** agregava outras atividades, ou seja, fazia algumas outras adaptações que atendessem às necessidades do trabalho desenvolvido pelos professores e professoras, como por exemplo, a semana de planejamento com atividades para os professores e professoras e alunos e alunas no início e meados do ano letivo, que já mencionamos e uma semana de Pré-Conselho de Classe no 4º bimestre a fim de ser feita uma avaliação prévia da situação de cada aluno pelos professores e professoras, minimizando o desgaste dos profissionais e possíveis equívocos em relação aos alunos e alunas, quando feita a avaliação num único dia de Conselho de Classe, no final do ano, como determina a SEME. Ao que tudo indica, fica evidenciada a apropriação feita do calendário escolar pelas escolas, a qual podemos entender pelo viés conceitual da recontextualização defendido por Ball (2000). Este conceito permite-nos compreender o fato de que uma orientação “oficial”, que circulava na rede municipal, ou seja, de um contexto para o outro, ao chegar para ambas as escolas pesquisadas sofreu uma reinterpretação, ao ser inserida nestes espaços institucionais ou contexto da prática sendo adaptadas, modificadas, ressignificadas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), pelas mediações criadas pelas escolas e pelos atores sociais para condução do trabalho nos diferentes contextos escolares.

Na **EM**, ao chegarmos à escola já estavam fechando as atividades do primeiro semestre com o Conselho de Classe do 2º bimestre do qual participamos. Procuramos saber junto à orientação pedagógica se havia algum projeto sendo desenvolvido e a mesma nos informou que no início do ano de 2011 a equipe da escola reuniu-se e definiram um projeto que se desdobraria nos dois semestres. Ele seria avaliado na ocasião do planejamento, no retorno das aulas em agosto e

seriam definidas as atividades para o 2º. Semestre. Segundo a orientação pedagógica, “[...] as ações pedagógicas são orientadas em sintonia com o projeto proposto”, cujo o título era: “Formando Cidadão: diversidade profissional num mundo globalizado”.

Ao longo das observações de campo, notamos dinâmicas diferenciadas no cotidiano das escolas pesquisadas para a elaboração dos planejamentos realizados pelos professores e professoras.

No **CP**, os planejamentos ocorriam de forma individualizada e de modo esporádico, por vezes, um pequeno grupo de professores da mesma disciplina trocavam ideias, na sala dos professores, sobre estratégias de atividades que foram realizadas com sucesso junto aos alunos e alunas. O Centro de Estudos era usado para atualização e preenchimento dos diários, entregas de modelos de provas, informes da SEME, bem como para resolver assuntos internos, como por exemplo, a destinação da verba recebida pela escola (relativa ao PDE), naquele período, tendo em vista o prazo de sua utilização.

Na **EM**, no retorno às aulas, na primeira semana, estavam reservados alguns dias para o Planejamento. Neste período os alunos estiveram presentes parcialmente³³. Os dias 01, 02 e 03 de agosto de 2011, no turno da manhã e da tarde ocorreriam as reuniões de planejamento, em equipes e por área de conhecimento, para contemplar o maior número de professores possível, já que neste período eles retornavam em outras escolas também. O Centro de Estudos ocorria bimestralmente, no horário da manhã ou tarde, por vezes, com frequência de professores e/ou professoras do contra-turno e com estudo de texto previamente definido e discussão de temática relativa ao cotidiano escolar. Assim, a agenda da reunião de planejamento se repetia nos dois turnos do dia. O quadro abaixo sintetiza todo o movimento da reunião.

AGENDA DA REUNIÃO DE PLANEJAMENTO – 01/08/2011

- Acolhida aos professores;
- Informe sobre as reuniões que ocorreram na SEME durante as férias – Nova Proposta/Política Curricular do município a ser implantada;
- Arrecadação da Festa do Milho;
- Eleição do Conselho Escolar – CAEM;
- Participação no Desfile Cívico em 10/09 organizado pela SEME;

³³ Durante os dias dedicados ao Planejamento, ocorreram algumas atividades com os alunos como palestra com o Conselho Tutelar, sessões de filmes, reunião de alunos, dentre outras.

- Carência de Professores no turno da tarde e à noite;
- Curso de formação obrigatório dado pela SEME para Coordenação e Orientação Pedagógica;
- Apresentação do Plano de Gestão Escolar enviado para a SEME
- Participação da escola na OBMEP – 7ª.Olimpíada Brasileira de Matemática das escolas públicas, em agosto (1ª.fase) e outubro (2ª.fase);
- Planejamento por área de conhecimento.

Quadro 13 - Agenda da Reunião de Planejamento em 01/08/2011 da escola EM.
Fonte: Caderno de campo

No primeiro momento da reunião, os professores e professoras foram recebidos pela Direção e pela Vice-diretora, que iniciaram o encontro dando boas vindas, foram projetados na parede slides com frases: “Sejam Bem-Vindos!” e “Agora é hora de reiniciar os trabalhos – mãos à obra!”. A Direção propôs que fizéssemos uma oração coletiva para abençoar a caminhada do 2º.semestre que se iniciava. Em seguida, deu os informes sobre as reuniões que ocorreram durante as férias na SEME, cuja finalidade era a de colocar a gestora da escola a par da política curricular que está sendo gestada com previsão de implementação no ano de 2012. Apresentou aos professores e professoras o total da arrecadação da Festa do Milho que ocorreu no primeiro semestre, para ajudar na formatura dos alunos do 9º.ano de escolaridade. Houve uma breve fala sobre a eleição do Conselho Escolar³⁴ em que participaram responsáveis de alunos e alunas da escola. A direção falou da importância da participação dos alunos no desfile cívico para representar a escola. Em suas palavras: *“Nossa escola vai participar e seremos bem representados por nossos alunos. Enviaremos cerca de 100 alunos de 5º. ao 9º. ano de escolaridade que deverão ser preparados”* e pediu ajuda aos professores de Educação Física nessa atividade que iria ocorrer em frente à Prefeitura. Informou sobre a carência de professores de Português à tarde e no horário da noite e da carência de professor de Educação Física para o turno da tarde tendo em vista a aposentadoria ocorrida. A adjunta pediu aos professores que tivessem interesse em “dobrar” que a procurassem. Informou sobre o curso para os Orientadores Educacionais e Orientadores Pedagógicos que seria feito em 10 encontros durante o horário de trabalho a ser realizado na SEME cuja temática seria sobre a nova Proposta Curricular. Logo após, a Direção fez uma apresentação comentada do “Plano de Gestão Escolar” que estava sendo analisado pela SEME e informou,

³⁴ Trata-se de um conselho formado pela Direção da escola ou representantes desta, professores e pais de alunos regularmente matriculados, que se reúnem periodicamente para deliberar sobre assuntos relacionados à aplicação de verbas, prestação e aprovação de contas dentre outras funções.

também, que o material foi elaborado por ela e a diretora adjunta durante as férias de julho. Houve uma explanação sobre a Olimpíada Brasileira de Matemática das escolas públicas (OBMEP)³⁵ e foi definida uma equipe de professores e professoras para aplicação, correção da prova e gerenciamento do evento junto com a orientação pedagógica. No segundo momento, a orientadora pedagógica conduziu a Reunião de Planejamento que iniciou com a leitura de um texto que terminou com uma frase com as palavras trocadas que foram projetadas, a vista de todos, e os professores tinham que decifrar. A frase era: “aluno quando o dá e a certo feliz escola aprende”. Inicialmente, a frase desconexa, causou alguma perplexidade ao grupo que, em seguida, mobiliza-se e tenta dar sentido a ela. Após ser decifrada pelos professores e professoras ficou: “A escola dá certo quando o aluno aprende e é feliz”. A fotografia abaixo ilustra este momento do turno da manhã.



Fotografia 20 - Reunião de Planejamento com o coletivo de professores da escola EM
Fonte: o autor, 2011.

Encerrada esta etapa do encontro, a orientadora pedagógica continuou o encaminhamento da reunião fornecendo algumas diretrizes e os professores e professoras, por área, se reuniram em algumas salas para discutirem o planejamento, alinhando com o projeto da escola e definindo algumas atividades

³⁵ A Olimpíada Brasileira de Matemática das escolas públicas (OBMEP) é uma competição aberta a todos os estudantes de escolas públicas do Brasil inteiro. A iniciativa vem da Sociedade Brasileira de Matemática que desenvolveu o projeto de competições para melhorar o ensino de matemática no país e ainda descobrir novos talentos matemáticos. As provas do OBMEP são divididas em 4 níveis de acordo com a escolaridade do aluno, a olimpíada é realizada sempre em 3 fases e ao final todos podem acessar o gabarito do OBMEP. Disponível em: <http://www.obmep.org/> Acessado em: 20/11/2012.

para o 2º. semestre/2011 dentro de sua área de conhecimento. Nas salas, os grupos de professores e professoras, agrupados por área, fizeram a leitura do material fornecido pela orientadora pedagógica, discutiram e elaboraram um conjunto de atividades a serem desenvolvidas no semestre em curso. Abaixo está reunido o grupo da área de Códigos de Linguagens (Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Artes) do turno da manhã.



Fotografia 21 - Reunião de Planejamento - Equipe de professores da área de Código de Linguagens da escola EM – turno manhã.
Fonte: o autor, 2011.

Após fazerem a leitura do material e discutirem, fizeram o registro do que ficou definido na reunião de equipe. Ao terminarem a tarefa, os professores e professoras se dirigiram para o lanche coletivo que havia sido preparado para eles pela Direção. Depois do lanche, todos retornaram à biblioteca para fechar com um plenário, de modo a que todo o coletivo de professores tomassem conhecimento do que foi definido dentro das equipes. Assim sendo, tudo o que foi decidido, foi também, socializado para toda a equipe presente.

No dia 02/08 houve uma segunda Reunião de Planejamento cuja agenda foi repetida, igualmente, nos dois turnos; segue abaixo:

AGENDA DA REUNIÃO DE PLANEJAMENTO – 02/08/2011

- Acolhida aos professores – Direção e Adjunta
- Informes sobre aposentadoria/Previmeriti
- Informes da SEME (Conferência da Mulher; Semana de Ed. Especial de 22/08 a 25/08; Simpósio de Educação em 30/08; Coleta seletiva)
- Verbas do PDE
- Definição de equipes de professores para a preparação dos alunos para a Prova Brasil com aplicação de simulados de 15 em 15 dias.
- Planejamento/Continuação – Elaboração do Plano de Ação
- Visita de Representantes da SEME – Nova Proposta Curricular do Município

Quadro 14 - Agenda da reunião de Planejamento em 02/08/2011 da escola EM.

Fonte: Caderno de campo

Neste dia, inicialmente, a Diretora e a Vice-diretora receberam os professores e professoras projetando alguns slides que eram paisagens muito bonitas com dizeres: “Boa Tarde! e Sejam bem-vindos!” e começaram a dar os informes, falando do SEPE (sindicato dos professores), que fez uma ação coletiva para garantir o direito dos profissionais que pagaram a Previmeriti, que hoje está sendo extinta. Informaram que havia uma série de atividades patrocinadas pela SEME, que ocorreria visando o aprimoramento do corpo docente. A direção falou do recebimento de verbas e o grupo definiu como ia ser gasto. Por fim, deram prosseguimento ao Planejamento, definindo o Plano de Ação para o 3º. e 4º. bimestres. Após as 16:30h. chegaram à escola os dois representantes da SEME para falar da nova Proposta Curricular, que finalizou com uma discussão acalorada dos professores com os dois representantes da SEME sobre o currículo mínimo, pois os mesmos tinham uma discordância sobre as diretrizes e sobre os conteúdos elencados. O grupo de professores da **EM** protestava e alguns diziam: “*vocês estão com tudo pronto e os professores não foram sequer chamados para participar das decisões [...]*”. Neste dia, a reunião, que estava prevista para terminar às 17:30h, veio a se encerrar às 19:30h. No dia 03/08, foi concluído o planejamento dos professores e professoras com a entrega à orientação pedagógica e todos almoçaram na escola, pois a Direção havia preparado um cardápio especial para a ocasião: arroz, feijão, filé de frango à milanesa e salada de maionese, que foi muito elogiado por todos.

Ao final do Planejamento, que envolveu os professores e professoras da **EM**, um elenco de atividades foi combinado. Ficou definido o que segue:

PROJETO - Formando cidadão: diversidade profissional num mundo globalizado				
Plano de Ação – 3º. e 4º. Bimestre/2011				
Proposta/Atividade	Responsável	Período	Público	Observações
Planejamento e Semana Especial com palestras para alunos e responsáveis, promovendo integração entre comunidade e escola	Todos os Professores, OP/OE/Direção	1ª. semana agosto	Pais, alunos, professores, Direção/OP/OE	Ênfase para: Respeito, Comportamento, Responsabilidade, Família, Vida saudável (droga não!) Início da Prova Brasil com simulado de 15 em 15 dias
Oficinas para os professores	Educ. Especial Profa. Cristina	2ª. semana agosto	Todos os professores	Estudo de caso, dinâmicas, oficinas
Práticas e atividades lúdicas/Desfile Cívico/Dia dos Mestres/Semana da Criança com torneios	Professores de Educação Física	Setembro e outubro	Alunos	Torneio entre turmas, turnos individuais (dominó, peteca, queimado, bola de gude, amarelinha, corda, dama)
Exposição – Práticas ambientais na escola e comunidade	Professores Ciências, Artes e Ensino Religioso	05/10	Todos da Unidade Escolar	Utilização de material reciclável para confeccionar objetos de uso pessoal e utilitário para escola e comunidade
Apresentação e/ou exposição de trabalhos de matemática	Professores de matemática	24 a 28/10	Todos da U.E	Criar gráficos de rendimento das turmas, tabelas de campeonatos, práticas com o desenvolvimento do raciocínio lógico
Encontro literário e exposição de trabalhos	Professores de Português	31/10 a 04/11	Alunos do 1º. e 2º. turnos	Trava língua, Literatura de cordel, Rimas, Poesias, Paródias
Pré-Coc	Prof. 9º.ano OP e OE	09/12	1º. e 2º. Turno	Horário das 10:00h. às 14:00h.
COC e encerramento	Prof. 8º.ano OP e OE	13/12	Idem	
	Prof. 6º.ano OP e OE	14/12	Idem	
	Prof. 7º. Ano OP e OE	15/12	Idem	
	Toda a U.E	19/12	Turno único	

Quadro 15 - Projeto da escola EM com a Programação para o 2º. Semestre/2011

Fonte: Caderno de campo 03.08.2011

Na semana seguinte ao Planejamento, retornamos à escola para dar continuidade ao trabalho de campo e procuramos a Direção para comentar sobre os trabalhos realizados na Reunião de Planejamento ocorrida e ela disse-nos, categoricamente, o seguinte:

[...] optamos sempre pelo trabalho em grupo porque fortalece a equipe de professores. Acabam saindo sempre coisas muito boas para a escola. Viu, quantas atividades o grupo vai desenvolver com os alunos? **Nossa escola é uma escola viva, ela não pára!**. (Registro do caderno de campo – grifo nosso)

Ficamos pensando, durante toda a pesquisa de campo, o que significava, naquele contexto social, econômico e cultural, ser uma “escola viva”.

Em mais uma visita realizada à escola, no dia 17 de agosto de 2011, encontramos a orientadora pedagógica e a orientadora educacional, ambas sentadas em suas mesas fazendo a correção dos cartões respostas dos alunos e alunas a partir do 6º. ano de escolaridade, que tinham participado da 1ª. fase da 7ª. Olimpíada Brasileira de Matemática das escolas públicas – OBMEP. A equipe de professores, que ficou responsável por organizar este evento na escola, havia feito a aplicação dos cadernos de provas recebidos pela Direção, vindos da SEME. Elas trabalhavam com afinco porque, segundo afirmação da orientação pedagógica, havia prazo para a devolução do material à SEME. Em suas palavras: “*temos que devolver hoje todos os cartões corrigidos, temos que trabalhar rápido*”. Na última semana do mês de agosto começavam os ensaios para o Desfile Cívico. Observamos na hora do recreio e na saída de ambos os turnos muitos alunos treinando a marchar, sob o comando do professor de Educação Física do turno. Estavam muito animados, alguns grupos de alunos carregavam bandeiras e se mostravam bastante participativos e preocupados em representar bem a escola. O desfile seria no sábado, dia 10 de setembro, em frente à Prefeitura e participariam várias escolas da rede. No final de setembro, a **EM** também participaria do Torneio Intermunicipal das escolas da Baixada Fluminense realizado em Seropédica. Participaram escolas da rede municipal de Caxias, Nova Iguaçu, Eden, Seropédica, Coelho da Rocha, São João de Meriti, dentre outros. Concorreriam a prêmios que seriam oferecidos aos alunos e alunas das escolas que conseguissem boas

pontuações nas várias modalidades de atividades como dança, soletrando³⁶ e uma rodada de perguntas de conhecimentos escolares. O resultado obtido pela **EM** foi: 2º.lugar na dança, 1º.lugar na rodada de perguntas e soletrando e 4º. lugar na classificação geral. A fala da aluna que participou do evento é ilustrativa:

Foi muito bom! Saímos daqui da escola num ônibus da Prefeitura que levou os alunos. Nossa escola representava S. João de Meriti. Foram 11 alunos daqui pra concorrer, a Diretora e mais uma torcida enorme de alunos dessa escola. Foi um dia de torneio, na hora ficamos muito nervosos, mas conseguimos a nota máxima. São João arrasou, acertou tudo, eram dezesseis perguntas. Foi muito bom mesmo! Tiramos primeiro lugar na sabatina, segundo lugar na dança e no geral, ficamos em quarto lugar [...]" (Entrevista com a aluna Yssa, 71B, EM, 13 anos).

Durante o mês de outubro, a escola estava movimentada com arrecadação de material, doações dos funcionários da escola e preparativos para a "Semana da Criança", que seria realizada de 10 à 14/10; a escola parecia em festa. Havia uma programação (ANEXO C) distribuída a todos os professores e professoras. Logo após essas comemorações, na semana seguinte, iniciava-se um curso de defesa civil, promovido pela Prefeitura, com um grupo de aproximadamente 50 alunos, composto por alunos voluntários, oriundos das turmas de 6º.ano ao 9º.ano de escolaridade. O objetivo do curso era o de capacitar os alunos e alunas com treinamento para situações de emergência, enchentes, deslizamentos, primeiros socorros e técnicas de orientações para agir em crises/calamidades. O curso ocorria no horário da manhã e da tarde (em dois turnos); seu término foi em início de dezembro, com uma cerimônia de formatura. Selecionamos duas Fotografias para ilustrar o evento e nossa descrição:

³⁶ O soletrando que foi realizado no Torneio Intermunicipal foi uma imitação da atividade que é realizada no programa do Caldeirão do Luciano Huck da TV Globo, conforme informação da aluna entrevistada.



Fotografia 22 - Cerimônia de Formatura do curso de defesa civil, EM, dez/2011.
Fonte: o autor, 2011.

A cerimônia realizada no salão cedido pela Igreja Batista, localizada em frente à **EM**, foi presidida pelo Coronel da Defesa Civil e pela Direção da escola, que aparece na fotografia de pé com o microfone em punho falando com os presentes. Ambos fizeram um breve discurso e, também, enaltecem a importância para a comunidade dos ensinamentos ministrados pelos profissionais e a dedicação dos alunos e alunas ao curso realizado. Estavam presentes os familiares dos alunos e alunas, bem como professores e professoras da escola.

Na fotografia, que segue, temos reunidos os alunos e alunas que fizeram e concluíram o curso. Estavam todos vestidos com o uniforme do curso. Totalizavam, aproximadamente, cerca de 50 alunos e alunas. Ilustramos abaixo:



Fotografia 23 - Turma de alunos do curso de Defesa Civil, na EM, em dez/2011
Fonte: o autor, 2011.

Neste momento, preparavam-se para receber a certificação com entrega de diplomas a todos os alunos e alunas participantes do curso ministrado pela SEME.

Quando terminamos a pesquisa de campo, após meses de convívio com o cotidiano da escola, ficou mais clara para nós a menção da Diretora sobre a **EM** ser uma “*escola viva*”. Entendemos o significado das palavras que ouvimos, pela vida que pulsava no dia-a-dia daquela escola, pelo engajamento dos professores e professoras em tudo que acontecia naquele espaço e no envolvimento e participação dos alunos e alunas nas atividades que eram propostas na instituição escolar. O currículo da escola e/ou sua construção no cotidiano fala, também, da própria escola como um todo.

Cabe aqui registrar, ainda, que verificamos nas nossas observações que a rotina de ambas as escolas, ao longo do ano letivo, com frequência, eram atravessadas por solicitações da SEME de prestação de contas, relatórios, planejamentos, cobranças diversas, determinações a serem cumpridas dentro de prazos curtos e que não estavam previstas na rotina diária e tampouco nos planejamentos das escolas, dentre outras. Este fato, via de regra, imprimia ao cotidiano escolar dos gestores, da equipe técnico-pedagógica – orientação pedagógica e educacional e dos professores e professoras uma dose de stress adicional e, evidenciava, uma espécie de “regulação” e “controle” que mobilizava, constantemente, a todos. Selecionamos, a seguir, uma fala da orientação pedagógica da **EM** que ilustra o clima que se instalava no grupo. Nossa anotação no caderno de campo continha o seguinte: “*é insuportável essa pressão, a gente tá trabalhando e de repente ‘buuum’, a gente tem que largar tudo para atender e o pior é que, às vezes, é pra ontem e sem ter gente pra fazer [...]*”. O que chamava nossa atenção, era a carga intensa de trabalho da escola **EM**, porque havia um elenco diversificado de atividades provindas do Planejamento Coletivo a ser executado para não cair em descrédito e, sobrepostas a elas, demandas variadas da SEME, quase sempre, urgentes a serem cumpridas. No **CP**, também observamos, quase que semanalmente, a Direção da escola, juntamente com a Vice-direção, durante o ano de 2010, participarem de reuniões na SEME que pareciam intermináveis, acrescida de inúmeras visitas de supervisão externa à escola. Afora isso, sempre havia solicitações de documentos, prestação de contas e relatórios que provocava muita agitação no cotidiano da escola **CP**.

Tura (2008) em seu estudo, observa que as equipes gestoras das escolas pesquisadas trabalham atreladas às metas impostas pelas administrações central e regional da educação em que, sutis “tecnologias políticas” (BALL, 2002) são empregadas para a regulação do trabalho acadêmico realizado por professores e professoras da instituição escolar e, nas suas análises, Tura (2008, p.162) conclui que “[...] o trabalho docente estava sendo controlado por critérios de eficiência, construídos em espaços de gerenciamento da atividade escolar externos à escola”.

Nessa mesma linha, Ball (2002, 2004, 2005, 2006, 2010) fala da performatividade como uma lógica assentada em uma cultura do “desempenho” e da “responsabilização” que impõe, de um lado, novos padrões de atuação direcionado à consecução de metas no interior das instituições escolares e, de outro, uma nova “cultura institucional”. Ball (2000, p.217) enfatiza que,

[...] a performatividade é um mecanismo de controle, uma forma de controle indireto ou de controle a distância, que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e pela comparação.

De acordo com Ball (2004, p. 1117) “[...] isso gera a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a ‘obter’ desempenho, melhoria da qualidade e eficácia”, palavras de “ordem” que formam uma tríade que nos remete a um passado nem tão distante cujos resultados já conhecemos.

Na experiência de campo que vivenciamos, observamos que diante das solicitações da SEME, o movimento e o clima das escolas mudavam e eram acompanhados de muito esforço para atendê-las. Selecionamos uma anotação, que fizemos no caderno de campo, na **EM**, sob o impacto do evento, num momento de tensão, mas também de reflexão:

A exposição [do turno da tarde] estava tão boa com a Coordenação prestigiando os trabalhos dos alunos, os professores animados e engajados na atividade das turmas e, de repente, percebi que a movimentação das pessoas [coordenação, direção e a adjunta] ficou tensionada. Ficaram muito agitadas, porque até o final do dia tinham que mandar um relatório sobre índices de aprovação, repetência e evasão do ano anterior para a SEME. A direção repetia várias vezes: ‘já mandamos isso, estão pedindo outra vez! Pôxa! [...]’. Dava para perceber que ficaram muito estressadas com a solicitação (anotação do caderno de campo, EM, 27.09.2011).

Pletsch (2009, p.142) na pesquisa que realizou, também, salienta que durante os três anos que permaneceu em campo, coletando dados em duas escolas, confirmou o aumento da demanda, das exigências de “controle” sobre as escolas e sobre o trabalho dos professores e professoras e diz: “[...] essa realidade parece ser bastante comum nas escolas públicas brasileiras”. Outrossim, podemos dizer que, em outros espaços de um mundo globalizado, é crescente este movimento, como ficou evidente nos textos de Ball (2002, 2004), citados acima e no texto de Maguire e Ball (2011).

Ainda no que concerne ao cotidiano das escolas, a construção do currículo escolar era marcado por um hibridismo de concepções e práticas que configuravam posturas distintas de professores e professoras. Essa construção trazia, também, uma marca incontestável que era a cultura escolar que, por assim dizer, servia de pano de fundo e norteava as ações, as rotinas, os rituais das instituições educacionais que apresentaremos, mais detidamente, nas próximas seções. Há evidências de que, apesar das escolas pertencerem à mesma rede e compartilharem das mesmas orientações curriculares, elas se organizam e estruturam suas atividades de formas bem distintas e adotam, também, dinâmicas diferenciadas.

5.3 Currículo, cultura escolar e o processo ensino-aprendizagem: algumas interseções nas ações cotidianas da escola

Na literatura encontramos em Sacristán (2000), Moreira e Silva (2001) e Macedo (2003, 2006) argumentos que colocam o currículo como um campo político³⁷ por excelência, na medida em que, no contexto da sua produção, está circunscrita uma moldura permeada por determinações sociais e limites do contexto histórico em que nasce o texto curricular. Isto significa dizer que o currículo não é atemporal, neutro e desinteressado, ao contrário é datado, situado, tem história e responde a formas contingentes de organização da sociedade e, por conseguinte, da educação.

³⁷ Bourdieu (1998) traz a noção de campo como sendo uma esfera da vida social marcada por uma distribuição desigual de recursos, de poder, onde um conjunto de relações de forças entre agentes e/ou instituições são concorrentes e se confrontam para conservar ou transformar esta relação de forças – um campo de lutas. Ver Corcuff, 2001, p.50-56. Ver, também, nota 9 em Macedo (2003).

Neste sentido, vale lembrar que os campos pesquisados pertencem à rede do município de São João de Meriti, na Baixada Fluminense, em que as escolas foram regidas pelo sistema de ciclo³⁸ a partir do final da década de 1990, com uma proposta curricular de contornos próprios para todo o Ensino Fundamental. Sua implantação se deu num contexto que é descrito por Souza (2007, p.78) e é ilustrativo, também, das mudanças introduzidas nas escolas. Vejamos:

A partir de 1996 inicia-se um período de grandes mudanças para a educação brasileira, principalmente para os sistemas de educação municipais. A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.424/96, Lei do FUNDEF, implantada em todos os Estados brasileiros a partir de 1998, mais a política de descentralização de recursos possibilitaram diversas mudanças nos vários sistemas e níveis de ensino. Nesse contexto, o sistema municipal de educação de São João de Meriti precisou se adequar às novas exigências legais, por meio de medidas como a reformulação de currículos e a criação de conselhos, tais como Conselho de Alimentação Escolar – CAE, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF e Conselho de Acompanhamento do Programa Bolsa-Escola. Outras medidas foram implantadas como a construção do Plano de Cargos e Salários para Professores, a autonomia de todas as escolas municipais, por meio do Conselho de Apoio às Escolas Municipais – CAEM, e também a construção de uma Proposta de Ação Político-Pedagógica [SEMEar]. Essas mudanças possibilitaram ao Município acesso a diversos convênios e programas das esferas estadual e federal que beneficiaram a educação da Cidade. [...] A partir desta data, o sistema de ensino de São João de Meriti dá início a um momento de mudanças estruturais, propondo, por meio de sua Proposta de Ação Político-Pedagógica [SEMEar], uma política educacional fundamentada em um novo currículo.

No bojo dessas mudanças de cunho, fundamentalmente, político e econômico nasce o texto curricular, trazendo consigo novos discursos e propondo novas práticas no interior das escolas. É notória a centralidade que o currículo assume na política educacional nascente.

Lopes et al. (2008b, p.13), apoiando-se em Ball (1994), afirma que “as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em constante processo de interpretação das interpretações”. Nessa perspectiva, podemos inferir que a Proposta de Ação Político-Pedagógica – SEMEar enquanto texto e enquanto discurso, não eram propostas fechadas, acabadas e fixas porque, ao circularem

³⁸ O sistema de ciclo na rede de S. João de Meriti teve início em 1998 com o Ciclo 1 (CA até 2ª.série) e em 1999 foi expandido ao ciclo 2 e extensivo ao 2º.segmento do Ensino Fundamental, ou seja, Ciclo 3 e 4 (5ª. até a 8ª.série). Foi extinto através da Resolução N°. 04/10-SEME, de 20 de abril de 2010, que determinava a organização das escolas da rede em anos de escolaridade. Contudo, a nova nomenclatura foi utilizada tão somente para a organização das turmas ficando o trabalho pedagógico (práticas, currículo e avaliação) inalteradas, funcionando sob a égide da Proposta de Ação Político-Pedagógica SEMEar, durante a nossa pesquisa de campo no período 2010-2011.

pelas escolas (contexto da prática), passaram por complexos processos de negociação e estavam sujeitas a interpretações as mais diversas (LOPES, 2005).

Abreu (2010, p.29), vindo ao encontro dessa ideia, afirma que a política curricular no interior da escola adquire dimensões complexas, “[...] uma vez que as práticas e as leituras estabelecidas não são necessariamente precisas e explícitas”, mostrando que a política curricular é reinterpretada e recriada, permanentemente, no cotidiano da escola. Além disso, Abreu (2010, p. 26) baseando-se em Ball (2001), reafirma, também, que as políticas curriculares “[...] são processos de negociação complexos, uma vez que os sujeitos e os contextos influenciam e são influenciados por diversos discursos circulantes [...]” favorecendo, assim, a que os atores sociais teçam uma rede de ressignificações acarretando uma infinidade de leituras e interpretações.

Nessa perspectiva, Souza (2007), por sua vez, fortalece esses argumentos quando apresenta a pesquisa que realizou em cinco escolas localizadas em regiões socialmente e economicamente desfavorecidas, no município de São João de Meriti, contemplando o período 1998-2004. O estudo comparativo vem a corroborar a ideia de reinterpretação, quando afirma que: “Ficou claro, também, na pesquisa que as escolas reagem de modo diferente às políticas educacionais e essas reações estão associadas a resultados também diferentes [...]” (SOUZA, 2007, p.132), revelando que as referidas escolas, cada uma à sua maneira, interpretou a proposta curricular, resultando estas ressignificações em impactos que tiveram ressonância sobre o desempenho dos alunos, sobre os índices de evasão, repetência e defasagem idade-série, dentre outras. Conforme dados coletados nas escolas e apresentados no seu estudo, a pesquisadora lança luz sobre as interseções existentes entre a política curricular, o currículo e as práticas pedagógicas no cotidiano da escola.

De acordo com Sacristán (2000, p.21), “conceber o currículo como uma práxis” implica pensar a educação, as aprendizagens necessárias para a vida dos alunos e alunas e o próprio currículo como um projeto pessoal, profissional e técnico, que está para além de uma relação de conteúdos intelectuais a serem aprendidos pelos alunos e alunas. Esta práxis reside num processo permanente de reflexão sobre a ação educativa na instituição escolar, com a qual o currículo se traduz em atividades e adquire significados concretos no processo educativo a partir dos atores sociais nele implicados.

Se o conhecimento é socialmente distribuído a alunos e alunas através do currículo, exatamente por isso, a natureza do saber distribuído pela escola é dotada de uma intencionalidade e revestida de uma importância fundamental, garantindo um conjunto de saberes considerados como constitutivos do vínculo social de uma nação, que dará a cada um desses alunos e alunas, no futuro, o acesso ao estatuto de cidadão. Isso explica, de alguma forma, o que diz Sacristán (2000, p.17), quando afirma que: “o valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo [...]”. Alguns alunos e alunas que foram entrevistados reafirmam o valor da escola e, na tentativa de pensarmos com os alunos e alunas sobre o currículo escolar e as aprendizagens realizadas, eles traduzem alguns significados e nos dão algumas pistas. Seleccionamos algumas falas que fazem referência a esse aspecto:

Fragmentos da entrevista realizada com alunos e alunas do 7º.ano de escolaridade das escolas EM e CP.

Pesquisador: Essas coisas que os professores fazem em sala, esses trabalhos, essas avaliações, essas atividades... isso interfere em você, influencia na sua vida de alguma maneira, faz algum sentido para você?

Iza: Olha, agora aqui na escola tem esse projeto de meio ambiente. Estavam fazendo. Muita gente não liga para isso. Mas fizeram uma palestra com a gente. Veio um moço de uma fábrica ai que veio falar sobre a importância do meio ambiente. Que nosso país corre muito risco. Esse negócio. Na hora que eles estava falando, eu não levei muita fé. Mas, assim, depois eu guardei muito. Antigamente, eu jogava muita coisa no chão. Deixava muita água escorrer [...] agora eu vejo uma luz acesa e vou lá apagar. Me tocou muito. Ai eu vejo uma luz, um ventilador e vou lá e desligo. Meu pai tem mania de deixar a televisão ligada ai eu vou lá e desligo. Tudo assim, me tocou muito... Acho que isso me ajudou muito. (aluna da turma 71B, **EM**, 12 anos, entrevistada em 09/09/2011).

Hugo: [...] tem a professora Tina de português, que ela ensina através da brincadeira, ela brinca muito com a gente. Aí, conforme a gente vai brincando, ela vai ensinando[...]. Aprender a separar o sujeito, predicado. A separar...ah...porque acho que são cinco tipos de sujeito e predicado é difícil de separar. A gente aprende também o objeto, o objeto que é direto, objeto que é indireto. Sobre os verbos, para falar certo e não falar errado, falar palavras erradas. E a professora de matemática passa tantas continhas, conta que a gente vai aprendendo bem lá na frente e a gente vai aprendendo agora na sexta série e que lá na frente a gente vai aprender sobre isso e vamos usar. Eu acho que devemos escutar e aprender mais com eles. A professora de história passa sobre as antiguidades que os nossos antepassados passaram, ensina sobre os negros africanos e o que eles sofreram como escravos, a professora de educação física passa o que nós devemos fazer no dia a dia e os outros professores também, passam outras coisas também que valem não só para a escola, mas para a nossa vida. (aluno da turma 71D, **EM**, 13 anos, entrevistado em 13/09/2011)

Lara: Até no mês passado, no segundo bimestre, a gente estava fazendo um trabalho sobre bullying. Fizemos uns cartazes sobre bullying, a gente fez um monte de coisa, pesquisamos sobre o que é o bullying, colamos figura, estava até ali, mas eles já tiraram. Já tive um caso aqui na escola também, os meninos juntaram um menino mais fraco, contra um só e bateram no menino. [...] Eu nunca pratiquei atos assim, entendeu? mas eu acho que sim, [influencia] porque o bullying não é feito só de batendo nas pessoas, mas sim de palavras, só de falar com uma pessoa e a pessoa se magoa, já se chama o bullying já. Mas já tocou sim em mim, antigamente os meninos ficavam me zoando e eu chegava em casa chorando [...] eu não queria mais estudar e ficava com medo dos alunos aqui na escola, mas depois eu fui me enturmando, conhecendo mais cada um nesses trabalhos [...]. (aluna da turma 71B, **EM**, 12 anos, entrevistada em 09/09/2011)

Alexia: Muitas vezes as conversas da professora de ensino religioso toca muito na gente, pelo fato dela ser evangélica, conversando com a gente sobre as coisas que a gente está vivendo, e o que está acontecendo. Acho que isso tem a ver com a nossas vidas. Isso toca muito na gente[...]. (aluna da turma 71A, **CP**, 12 anos, entrevistada em 27/09/2010)

Henry: Sim, porque tem algumas coisas assim que ficam falando de religião assim, aí eu gosto bastante. Porque ficam falando, porque cada pessoa tem a sua religião. Aí eu fico vendo essas matérias assim porque eu fico pensando assim: eu tenho a minha religião, os outros têm, as pessoas têm a delas. E isso é bom porque a gente aprende, a um respeitar o outro, por causa da religião assim e porque todos nós somos iguais. Ninguém é diferente. (aluno da turma 71B, **CP**, 14 anos, entrevistado em 23/09/2010)

Ticia: Não sei... Acho que sim. Eu venho para estudar mesmo, para aprender, para mim ter um bom futuro. Essas coisas que eles [professores] ensinam vai ajudar no meu futuro a trabalhar, ter um casarão, um carro, tudo que eu puder comprar eu compro. Roupa, muitas coisas[...] (aluna da turma 71B, **CP**, 15 anos, entrevistada em 26/08/2010).

Com base nesses registros, podemos inferir que eles revelam a complexidade que o currículo assume, seu alcance e seu impacto sobre a vida dos alunos e alunas. Estes trazem uma riqueza nas suas falas, evidenciando alguns nexos entre o currículo que vivenciam na escola, o conhecimento que eles produzem e a transposição destes para sua realidade. Na escola, o currículo é traduzido em atividades e, assim, os temas são trabalhados e adquirem alguma importância quando produzem aprendizagens significativas, que permitem compreender a realidade da instituição escolar e da própria sociedade, através da organização e desenvolvimento curricular (SACRISTÁN, 2000).

Para Moreira (2001) e Silva (2006) há profundas relações entre currículo e a produção de identidades individuais e coletivas, na medida em que o currículo se constitui em um espaço de produção e de criação de sentidos que, pelo seu caráter social, fomenta processos e práticas de significação cujos significados são construídos e reconstruídos, permanentemente, no cotidiano da escola pelos

sujeitos educativos – professores e professoras, alunos e alunas que dele participam. As palavras dos alunos e alunas selecionadas a seguir são ilustrativas desse aspecto. Seguem alguns fragmentos:

Fragmentos da entrevista realizada com alunos e alunas do 7º.ano de escolaridade da escola EM

Hugo: [...] eu pra mim quero ser assim...como é que se diz... um professor também...Eu vejo esses professores que são tão felizes. O professor Pedro é tão brincalhão também com a gente em sala de aula, aí eu vejo a alegria dos alunos e me dá vontade de ser professor. Eu acho que quero ser professor lá na frente. (aluno da turma 71D, EM, 14 anos, entrevistado em 13/09/2011).

Sara.: Ah! tipo ano passado, tive uma professora muito boa de português, ela é completamente [...]. Assim, ela sabe explicar e ela é do jeito que eu penso tipo, ela sabe explicar pra gente, ela é de uma forma... que a gente consiga entender, entendeu?! Do nosso jeito, da nossa maneira, ela consegue, ela explica, ela brinca, ela sabe, ela sabe brigar na hora que tem que brigar. Ela sabe ser chata na hora de ser, na hora de ser legal, ela sabe ser legal. Aí ela é professora, professora de português, aí eu adorava português. Sei lá! Aí já esse ano sabe, tudo que eu tinha de português passou [...]. (aluna da turma 71B, EM, 11 anos, entrevistada em 17/10/2011).

Jesy: Eles [professores] Influencia você a ser alguém melhor. A ter mais dedicação, porque eles trabalham para a gente aprender alguma coisa, vida de professor não é fácil. Isso me faz querer ser alguém melhor. Me faz tentar aprender mais e chegar pelo menos aonde eles chegaram, porque eles vieram de uma família pobre e chegaram até aqui. Se eu me formar, fizer faculdade, trabalhar, eu acho que vou ter uma vida melhor. (aluna da turma 71D, EM, 14 anos, entrevistada em 30/08/2011).

As falas mostram que quando os alunos e alunas se referem aos professores e professoras, fica evidenciado um processo de identificação³⁹ promovido pelo currículo, na interseção entre a prática pedagógica, o processo ensino-aprendizagem e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Neste sentido, o estudo de Zibetti (2005) traz contribuições significativas para entendermos o processo educativo como uma trama complexa em que

A realidade escolar é, portanto, o resultado da construção cotidiana realizada pelos sujeitos concretos que convivem no contexto, envolvidos pela influência das normas oficiais e pelas dinâmicas da realidade escolar e o conjunto das práticas cotidianas que resultam desse processo é o que constitui o contexto formativo real tanto para alunos quanto para os professores (ZIBETTI, 2005, p.101).

³⁹ Numa perspectiva psicanalítica freudiana o processo de identificação é um mecanismo psíquico pelo qual apreendemos atributos do outro (social-cultural), modelos com o outro modificando-nos e nos constituindo como singularidade, sempre inacabada e em processo contínuo de construção. Ver HALL;LINDZEY (1984, p.62-63) e FREUD, S. (1980).

Desse modo, entendemos que o currículo não é um espaço apenas de transmissão de conhecimento, mas, como afirma Silva (2006, p.27) “[...] O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”.

Outro aspecto que julgamos importante é a ideia assumida por nós, a partir das experiências vividas nos campos pesquisados, de que a cultura escolar “dirige, orienta, guia” as ações cotidianas dos atores sociais envolvidos nos processos educacionais nas escolas.

Viñao Frago (1995, p.68, tradução nossa), numa perspectiva histórica, defende a cultura escolar como sendo um “conjunto de aspectos institucionalizados” no sentido de que são elementos que caracterizam e definem a escola como uma organização, o que “[...] inclui, práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar, objetos materiais, [...] e modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas”⁴⁰. Posição semelhante à de Viñao Frago é defendida por Tura (2001, p.3) quando argumenta que a escola instituiu uma cultura específica que abriga “[...] padrões de relacionamento e convivência social, suas expectativas de comportamento, seus ritos, sua disciplina, seus horários de trabalho e lazer e seus procedimentos didático-pedagógico”, todo um repertório que é reelaborado pelos sujeitos educativos no seu cotidiano e constitui a cultura escolar de cada instituição de ensino.

Assim como os autores acima citados, entendemos que a cultura escolar representa um “modo de pensar” dentro da instituição. Ela traduz uma espécie de “lógica local” que institui práticas, hábitos, códigos, linguagem, relações sociais, ritos, rotinas que acabam por “impregnar” o espaço escolar, tanto no âmbito docente quanto no discente. Ilustramos essa situação com os fragmentos das falas dos alunos e alunas, de ambas as escolas, que registramos nas entrevistas realizadas, a seguir:

⁴⁰ O trecho correspondente à tradução é a seguinte: “Por último, la expresión anterior — “conjunto de aspectos institucionalizados” — [...] incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos — la historia cotidiana del hacer escolar —, objetos materiales — función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición... —, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas.

Pesquisadora: Quando você pensa na sua escola, o que te vem à cabeça?

EM: Os professores sempre se dedicando a ajudar a gente; Aprender mais; Quero ter a minha casa, me formar, estudar, fazer concurso; Quero ser alguém na vida; Os ensinamentos dos professores; Quero me formar em medicina, eu quero ser alguém na vida e fazer a diferença; Eu quero estudar, terminar meus estudos e fazer curso de advocacia; Fazer faculdade para ser veterinária; Vencer na vida; Ter um bom emprego (alunos e alunas das turmas 71B e 71D).

CP: Eu quero ser um trabalhador honesto, ter família, filhos; Tenho que estudar bastante para ser alguém na vida, eu quero ter meu dinheiro, minha casa; Penso em fazer faculdade, trabalhar, ter a minha casa, ajudar minha avó; Estudar para ter um bom emprego; Quero ser modelo ou aeromoça. Basta eu me esforçar nos estudos e pegar o ensinamento dos professores; Estudar muito até eu conseguir o que eu quero ser no futuro; Ser alguém na vida; Estudar porque eu quero entrar na Marinha, porque eu quero que o meu pai tenha orgulho de mim, minha família toda tenha orgulho de mim; Estudar muito para vencer na vida; O meu futuro é estudar bastante, quero ser, aeromoça (alunos e alunas das turmas 71A e 71B).

Como pode ser visto, os alunos e alunas fazem associações da escola com diferentes aspectos. No entanto, três aspectos nos “saltam aos olhos”, a saber: associam escola, fundamentalmente, ao futuro, à superação da pobreza em que vivem e à ideia de que ela pode transformar a sua vida. É digno de nota o valor simbólico conferido à escola pelos alunos e alunas de ambas as instituições educacionais, configurando, por assim dizer, uma “cultura escolar discente”. Temos, portanto, nessas instituições pesquisadas a existência de uma “cultura de valorização” da escola e dos professores no âmbito discente. Vemos isso, nitidamente, presente nas falas dos alunos e alunas quando fazem menção à escola, contrariando alguns discursos que relacionam a pobreza, ou melhor, o aluno pobre à falta de interesse pela educação, pelos estudos e pela própria escola. Afora isso, os fragmentos das falas dos alunos e alunas traduzem sentimentos, informam sínteses e deles emergem incontáveis sentidos. O valor da escola para essas pessoas subjugadas pela pobreza é incomensurável, nela estão depositadas esperanças de toda ordem. Fortalecendo essa ideia, Caivano (2001 apud PLETSCHE, 2009, p. 109) salienta que a escola pode ser “pequena e remota, mas, para muitos estudantes, é o centro do mundo”, é o espaço “onde a esperança sobrevive para muitas pessoas subjugadas pela pobreza e pela ignorância, ambas filhas da injustiça e da opressão [...]”.

Nesse sentido, durante todo o período em que estivemos nas escolas, foi possível perceber alguns conteúdos que eram explicitados em conversas informais,

revelando que alguns professores da **EM** tinham uma clareza “política” contundente quanto à finalidade da educação para com a classe social que era atendida pela escola e a própria função social do professor, cujos indícios eram explicitados de modo recorrente, por professores e professoras, no uso do vocábulo: “*compromisso*” (sic) com os alunos. Nessa escola havia um número expressivo de professores e professoras que participavam do sindicato de classe e estavam, também, engajados em lutas políticas no município.

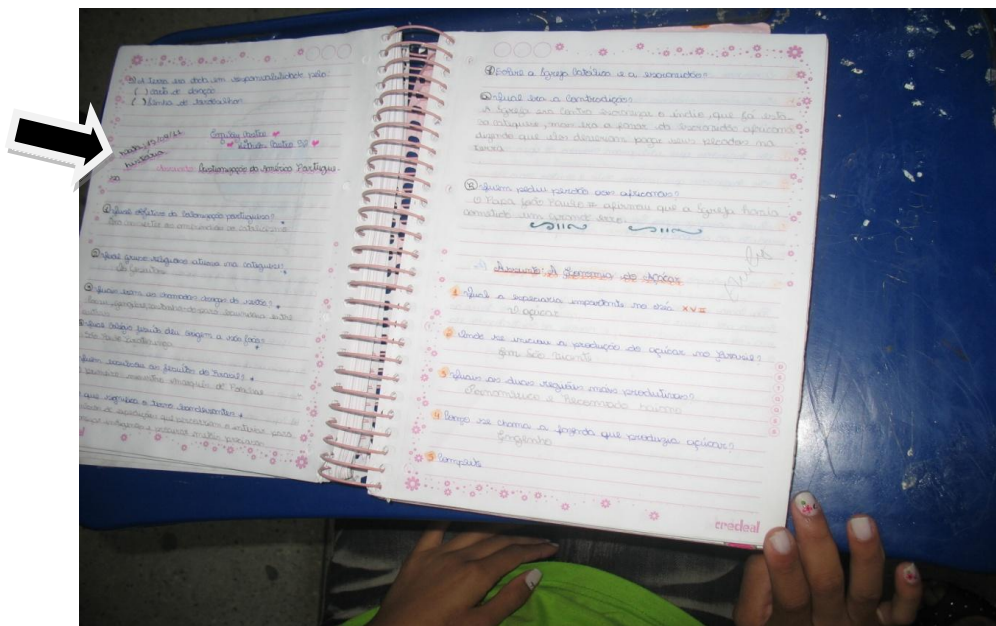
A busca por estabelecer uma proximidade com os sujeitos da pesquisa oportunizou a que, em alguns momentos, em conversas informais com os professores, estes fizessem relatos sobre sua experiência na rede, com os alunos e alunas e, na própria escola. Nossa escuta atenta viabilizou a que fizéssemos alguns registros dos relatos que foram tecidos e nos quais são evidenciadas algumas questões. Em suas narrativas, era comum ouvir dos professores da **EM** frases como:

Fragmentos de conversas com os professores extraídas do caderno de campo

- É chato falar certas coisas, mas parece que alguns colegas já desistiram de ensinar [...]. **Eu luto, não desisto até que meu aluno aprenda de verdade, experimento de diferentes maneiras até ele chegar lá!** (Professora de História há 12 anos na EM); grifo nosso.
- Estou na Educação desde os 13 anos, quando dava aulas de reforço na minha comunidade e eu acho que a escola é fundamental. **Faço que ela seja fundamental para meus alunos e para suas vidas [...]** (Professora de Ciências há 25 anos na rede e há 15 anos na EM); grifo nosso.
- Eu tenho claro meu objetivo na educação desses alunos. Entra governo, sai governo e eles querem deixar a sua marca [...]. **Eles passam, mas o que eu ensino fica [...]** (Professora de Português há 20 anos na rede e há 10 anos na EM); grifo nosso.
- Para mim, o ciclo foi a pior coisa que aconteceu à Educação [...] **mas eu sempre fiz o meu trabalho, como eu achava que devia ser feito: um trabalho digno e consciente com esses alunos [...]** (Professora de Artes há quase 30 anos na rede municipal e há 10 anos na EM); grifo nosso.
- Agora eles inventam um currículo mínimo e determinam o que os professores têm que ensinar. Não somos consultados, ninguém pergunta o que pensamos sobre o assunto e quando você vê, cai na escola de pára-quedas a ordem [Política Curricular] para executarmos. Eles pensam que é assim que rola, mas o buraco é mais embaixo. **Eu ensino aos meus alunos, o que a minha experiência de mais de 20 anos de magistério e a minha consciência me diz que é bom para eles, que vai ser útil para suas vidas** e não o que eles mandam a gente fazer (Professora de geografia há 25 anos na rede municipal e há 11 anos na EM). grifo nosso.

A partir das falas das professoras temos a possibilidade de identificar um elo comum nos diferentes discursos, que é a disposição para ensinar aos alunos e alunas e a convicção da função social da escola e do seu “fazer” cotidiano que nomeamos aqui como a “cultura do compromisso”. Ela impregnava, como um código, tanto os discursos como as práticas dos professores nessa instituição de ensino. Salientamos, também, outro aspecto que permeava o cotidiano dessa escola, que era o sistemático cuidado que alguns professores e professoras tinham, corrigindo os alunos e alunas no tocante ao ensino de condutas de sociabilidade, como cumprimentar ao entrar em sala, o “bom dia” ou o “boa tarde” e, sobretudo, às alunas na sua postura, no modo de sentar, de se dirigir aos colegas (sem gritos). Eram com frequência lembrados das regras sociais de boa convivência, ao que denominamos de “cultura do cuidado” pela forma, sempre carinhosa, atenciosa e didático-pedagógica com que era expresso pelos professores e professoras numa espécie de “cultura escolar docente”.

Dentro disso, a observação contínua e sistemática das práticas pedagógicas realizadas chamou nossa atenção para um ritual que era comum em ambas as escolas - o “visto no caderno” dos alunos e alunas. Este era dado, pelos professores e professoras na **EM**, quando se aproximava a semana de provas. Era destinado um dia de aula específico, previamente marcado pelos professores e professoras para que eles olhassem os cadernos, um a um. No **CP**, o “visto no caderno” era dado, ao longo do bimestre, pelas professoras de matemática, português e religião e, após a semana de provas, era feita a avaliação dos cadernos dos alunos e alunas nas turmas observadas. A finalidade era a mesma em ambas as escolas, conforme nos explicaram os professores e professoras, era a de ver se o aluno estava com a matéria em dia e se havia feito as tarefas/exercícios passados em sala de aula. Além disso, objetivavam, verificar, também, a organização dos cadernos, limpeza e capricho dos alunos e alunas relativo ao material. Cada professor adotava uma sistemática na verificação e na avaliação dos cadernos, em que era atribuída uma nota ou pontuação que ao final do bimestre era juntado à nota obtida na prova e nos trabalhos e que, se transformava em um conceito como determinava o processo de avaliação da política curricular do município explicitado na Proposta de Ação - SEMEar. Para ilustrar, trazemos abaixo alguns cadernos dos alunos que evidenciam este aspecto:



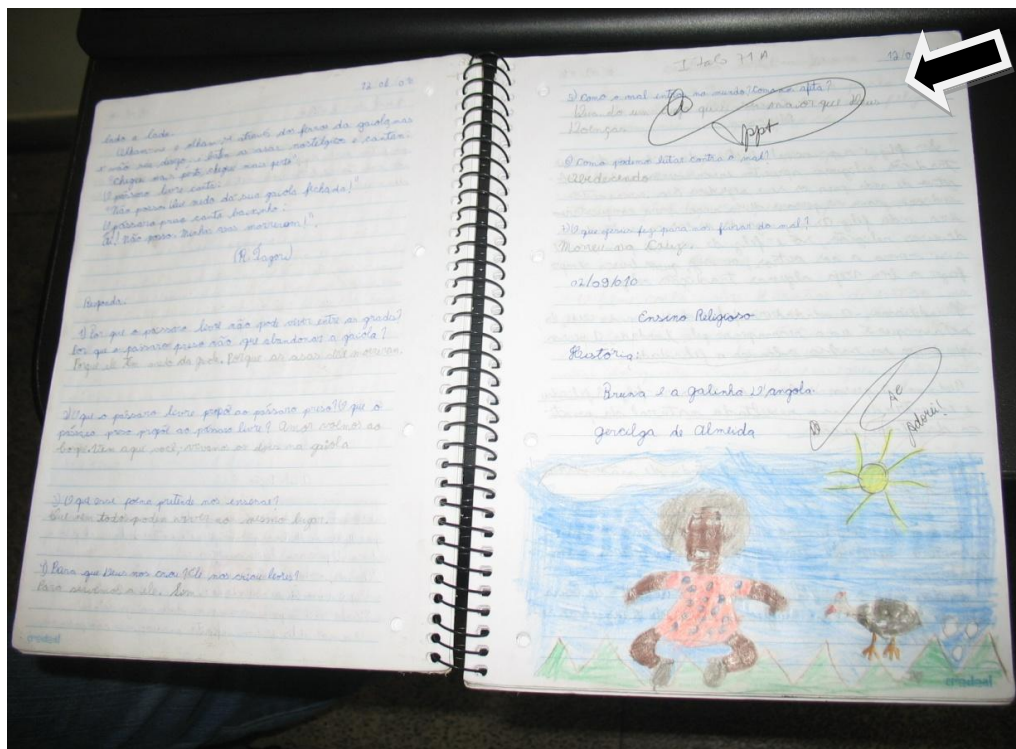
Fotografia 24 - Caderno da aluna da turma 71B da EM com “visto” da professora História
Fonte: o autor, 2011.

Neste caso, a professora de história da **EM** deu um carimbo - o “visto”, do lado esquerdo na parte superior do caderno da aluna e isso acontecia ao longo do bimestre e o critério era: cada aluno e aluna que tivesse ao final 5 “vistos” ganhava 1 ponto para ser somado ao resultado final naquele bimestre.

Coexistiam vários critérios por parte dos professores e professoras da **EM** para verificação dos cadernos nas diferentes disciplinas; cada um imprimia à tarefa uma forma peculiar para avaliar o material. Abaixo segue a fala da aluna que é ilustrativa desse aspecto:

[...] a professora de ciência que corrige e bota o carimbo e bota a assinatura dela no caderno para saber quem fez e quem não fez o dever. Quem não fez, ela vê e cobra na outra aula. Tem professor de história que dá uma rubrica no caderno. Todos fazem isso, mas cada um tem uma forma diferente de fazer. (Registro do caderno de campo, Issa, 71B, EM, 13 anos).

No **CP**, os critérios para verificação dos cadernos e para a avaliação do material também era variada por parte daqueles professores que tinham a prática de dar o “visto”. A professora de religião, por exemplo, além de dar um visto ela tinha um código para diferenciar os alunos e alunas com dificuldades, mas que faziam um esforço adicional, diferenciando-se dos outros alunos mais aptos. Ilustramos abaixo:

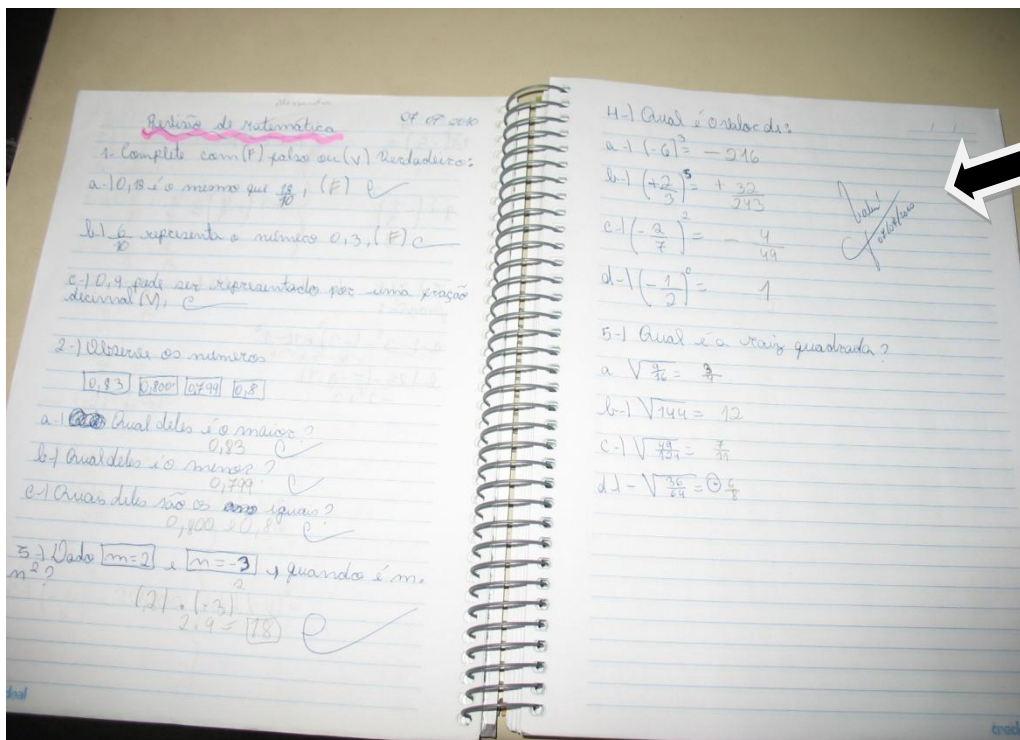


Fotografia 25 - Caderno do aluno da turma 71B do CP com “visto” da professora de Religião
Fonte: o autor, 2010.

O “visto” com o PP+ (ponto de participação positiva) tinha um sentido especial – era indicador de uma tentativa de superação feita pelo aluno e/ou aluna. Durante nossa conversa, a professora relata que o momento do “visto no caderno” era muito importante porque ela aproveitava para aproximar-se um pouco mais dos alunos e aconselhá-los a corrigir sua postura em sala, dar conselhos e valorizar seu esforço, especialmente aqueles alunos e alunas que apresentavam maiores dificuldades, tanto no tocante à aprendizagem quanto relativo ao comportamento. Na entrevista, ela faz menção a este aspecto da sua prática. A fala da professora é ilustrativa:

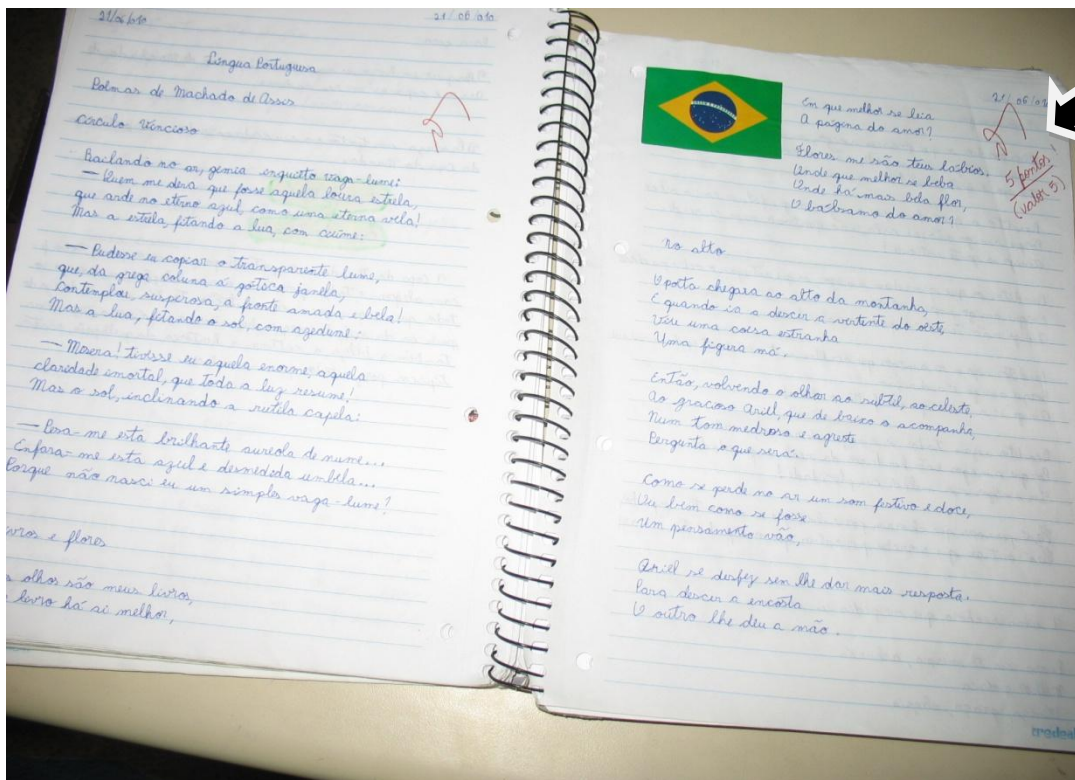
[...] Se o aluno é fraquinho, mas é pontual, interessado e assíduo, dou visto PP+ (ponto de participação positiva), tirou 6 é AP aí vou arredondando e dou AE e digo que ele tem potencial, que ele é capaz porque recebendo uma palavra de otimismo, de estímulo eles crescem no outro bimestre e chegam em casa e dizem para os pais ‘não sou burro não mãe’. Há esse retorno, eu tenho porque eles conversam comigo [...] (Entrevista em 16/08/2010, Professora Isabel, Religião, 32 anos de rede e 11 no CP).

No CP, a professora de Matemática adotava como praxe dar uma revisão dos conteúdos programáticos estudados no bimestre, antes de aplicar sua prova. Dedicava algumas aulas para passar exercícios de modo a rever com os alunos e alunas a matéria, tirar as dúvidas e ao final dava “o visto” nos cadernos. Ilustramos abaixo com o caderno da aluna Alexia, turma 71A. Segue:



Fotografia 26 - Caderno do aluno da turma 71A do CP com "visto" da professora de Matemática
Fonte: o autor, 2010.

Ao conversarmos sobre a prática de dar "o visto", a professora de Matemática relata que "é uma forma de obrigar os alunos a estudar, participar das aulas e manter o caderno em dia e organizado. Senão, na hora de estudar para a prova, eles não têm o material e sabendo que vou ver, alguns até capricham [...]". Com essa professora os "vistos" nos cadernos eram juntados à avaliação dos alunos e alunas e transformavam o conceito final que seria atribuído no bimestre. A professora de Português, também, adotava a sistemática de dar "visto" nos trabalhos que passava no cotidiano da sala de aula, atribuindo uma pontuação. Ilustramos com um caderno da 71B. Segue:



Fotografia 27 - Caderno do aluno da turma 71B do CP com "visto" da professora de Português
Fonte: o autor, 2010.

Ao final do bimestre, os vistos dos cadernos funcionavam como um mecanismo de controle das aprendizagens dos alunos e da organização escolar. Ademais era um item considerado por ela na avaliação do bimestre e acabava por ajudar no conceito final que iria para o boletim.

Os mecanismos utilizados pelas professoras, no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos eram inúmeros. Cada professor e professora tinha uma forma, um estilo, uma lógica que explicava e dava sustentação a essa mescla que resultava num conceito ao final do processo atendendo aquilo que era preconizado, ou melhor, proposto e esperado pela Proposta de Ação - SEMEAR: um conceito. Assim, diante das evidências fornecidas pelo trabalho de campo, podemos afirmar que o contexto da prática é produtor de currículo (BALL, 1994) e, nesse aspecto, produz as práticas pedagógicas e assim a política curricular é ressignificada, em razão do protagonismo dos professores e professoras como produtores de sentidos e significações, ou, dito de outra forma, na escola se trabalha a proposta curricular mesclada com aquilo que o professor acredita, pensa, traz consigo enquanto experiência, criando e recriando diferentes formas de desenvolver

a Proposta, e realizando o que é denominado por autores como Ball (2000) e Lopes (2005, 2008a) como recontextualização por hibridismo.

Na próxima seção trazemos outros dados da pesquisa onde procuraremos apresentar as práticas avaliativas realizadas pelos professores e professoras de ambas as escolas, sua relação com o currículo e o processo ensino-aprendizagem, evidenciando seus “modos de fazer” e o sentido atribuído pelos alunos e alunas e pelos professores e professoras em relação às exigências da Proposta de Ação SEMEar entendida aqui como elemento que teve origem no contexto de produção do texto num movimento de inter-relação com os contextos da prática e o contexto de influência, tendo por base a ideia de ciclo de políticas estudado por Bowe;Ball; Gold (1992) e Ball (1994).

5.4 A avaliação da aprendizagem - o controle e a disciplina: a produção de sentidos de alunos e alunas e professores e professoras

O estudo realizado por Tardif (2008) analisa, sob vários ângulos, o trabalho docente e salienta sua complexidade. Entre eles, ressalta que, seja do ponto de vista administrativo, onde os conteúdos e a própria organização escolar são balizados pelas normas oficiais na forma de leis, decretos, regulamentações etc, seja do ponto de vista das exigências do trabalho cotidiano no desempenho de sua função, há que se considerar, como se processa a tarefa real, ou seja, o processo concreto do trabalho escolar. Nesse sentido, entendemos como necessário explicitar, especialmente no que tange à avaliação da aprendizagem dos alunos e alunas, o conjunto de diretrizes que sustenta a Proposta Curricular do município das escolas pesquisadas.

A partir da leitura e análise do documento que traz a Proposta de Ação Político-Pedagógica – SEMEar, é possível observar a introdução de orientações para as escolas da rede municipal, numa tentativa de “mudança de rumo” e uma “ruptura com a lógica seriada” trazendo, como pano de fundo, uma exigência, tanto da escola quanto dos professores, do compromisso com a aprendizagem dos alunos e alunas, explicitada no princípio de “rejeição à cultura da repetência e implementação da cultura do sucesso” (SEMEar, 1998, p.41). O documento sinaliza,

também, a adoção de uma perspectiva teórica sóciointeracionista baseada “nos estudos realizados por Jean Piaget, L. S. Vygotsky, Celestin Freinet e Henri Wallon” (SEMEar, 1998, p. 92). Há na Proposta uma recomendação de que o currículo seja desenvolvido com o trabalho pedagógico efetivado através de Projetos, implicando numa postura interdisciplinar que é traduzida pelo trecho:

É neste contexto que se propõe a realização do currículo através de Projetos Pedagógicos, de base interdisciplinar. Diferentemente de ser apenas mais uma estratégia ou uma técnica de ensino mais atrativa para os alunos, o trabalho com Projetos é uma opção política, pois traz à baila reflexões sobre o papel da escola dentro do contexto atual, voltando-se para o futuro. Transformando o espaço escolar num espaço vivo de interações, mostra uma nova perspectiva de processo de ensino-aprendizagem [...]” (SEMEar, 1998, p.99).

Nessa direção, o texto da Proposta destaca a base teórica adotada com implicações na avaliação da aprendizagem, buscando desenvolver, nas escolas, um modelo que tem como características, ser a avaliação dos alunos e alunas, “diagnóstica, mediadora e dialógica”, que são conceitos formulados na Proposta SEMEar por seus idealizadores e, que portanto, optamos por transcrever a seguir:

A SEMEar, Proposta de Ação Político-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação propõe uma avaliação que, sendo parte integrante do processo educativo, acompanhe o processo de construção do conhecimento do aluno, contribuindo para o seu desenvolvimento. Uma avaliação nas concepções diagnóstica, mediadora e dialógica, que privilegie o desenvolvimento do processo e não apenas o resultado (SEMEar, 1998, p.104).

Na leitura realizada dos documentos, destacamos a Resolução nº03/98 – SEME, de 12 de fevereiro de 1998, que estabelece normas e diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem para as escolas. Assim sendo, define no Artigo 2º. que, “a avaliação do processo ensino-aprendizagem dos alunos será contínua e cumulativa durante todo o ano letivo [...]”, constando no Parágrafo Único que, “a avaliação deve ser baseada nos objetivos previamente estabelecidos a serem alcançados pelos alunos, prevalecendo-se os aspectos qualitativos sobre os quantitativos”. A Resolução traz expressa a atribuição de conceitos da seguinte forma:

Art. 5º. – Serão utilizados no processo de avaliação dos alunos os seguintes conceitos no alcance dos objetivos propostos:

- AE – alcançou eficazmente
- AS – alcançou satisfatoriamente
- AP – alcançou parcialmente
- AI - alcançou insatisfatoriamente

Do mesmo modo, esses conceitos, determinados no artigo citado acima, eram atribuídos a partir de critérios, dando uma certa configuração a todo processo avaliativo dos alunos e alunas. Estes são descritos no Artigo 6º, na mesma Resolução, vejamos:

Art. 6º. – Os conceitos determinados no artigo anterior serão atribuídos a partir dos seguintes critérios:

a) AE – (Alcançou Eficazmente) – quando o aluno alcançar no mínimo 81% dos objetivos propostos, realizando de forma independente os trabalhos previstos e compreendendo pelo menos o mesmo percentual dos núcleos conceituais trabalhados;

b) AS – (Alcançou Satisfatoriamente) – quando o aluno alcançar a faixa compreendida de 61% a 80% dos objetivos propostos, realizando de forma quase independente os trabalhos previstos e compreendendo pelo menos a mesma faixa de núcleos conceituais trabalhados;

c) AP – (Alcançou Parcialmente) – quando o aluno alcançar a faixa compreendida de 40% a 60% dos objetivos propostos, realizando parte dos trabalhos previstos, compreendendo a mesma faixa dos núcleos conceituais trabalhados, necessitando em algumas situações, da ajuda do professor, da colaboração de colegas e de consulta a diferentes tipos de material de apoio pedagógico;

d) AI – (Alcançou Insatisfatoriamente) – quando o aluno necessitar da ajuda direta do professor ou dos colegas mais experientes para realizar no máximo de 39% do trabalho escolar e atingir no máximo 39% dos objetivos para formar os conceitos essenciais à sua série ou a cada disciplina.

O texto da Resolução nos diz sobre a promoção dos alunos no Artigo 14º, onde explicita que “será considerado promovido, ao término do ano letivo, o aluno que obtiver cumulativamente os conceitos AE, AS ou AP em cada componente curricular e a frequência mínima de 75% ao total de aulas e atividades da série”. Em outro documento que coletamos, o Parecer N.º 11/00, datado de 13 de março de 2000, traz uma reorganização do Ensino Fundamental criando os Ciclos 2, 3 e 4 do seguinte modo: Ciclo 2 (agrupando a 3ª. e 4ª. série; Ciclo 3 (agrupando a 5ª. e 6ª. série) e o Ciclo 4 (agrupando a 7ª. e 8ª. série) e define, também, que a retenção, se necessária, ocorreria apenas na passagem de um ciclo para outro.

Assim, os dados dos documentos analisados, das entrevistas e das observações de campo que realizamos nos permitem uma constatação: a avaliação não é uma atividade mecânica pautada na contabilização dos pontos, notas e/ou conceitos. A prática de avaliação da aprendizagem dos alunos e alunas, ao que tudo indica, parece ser um processo complexo, como salienta Tardif (2008), em que o julgamento constitui um elenco de critérios, expectativas e mesmo dificuldades, transformando-se numa operação difícil e acompanhada de tensões, preocupações, conflitos e dilemas para alguns professores e professoras. As falas selecionadas

das entrevistas com os professores e professoras são ilustrativas de tal fato, vejamos:

Além dos trabalhos, **a gente procura avaliar o emocional um pouco dos alunos. Sei lá, é uma coisa meio misturada [...]**. Hoje a gente procura ver outros lados dos alunos, procura ver o emocional, o que se passa na casa dele, sei que não é muito correto você saber da vida dele, mas é pra ver o que ele tem de bom para tirar a média [...] (Professora Bela, História, **CP**, 11 anos na escola e 29 anos na rede). Grifo nosso.

Não avalio só com provas e testes, às vezes no dia da prova de português ele não está bem, está triste, não teve o que comer em casa. Tem criança que não tem o que comer em casa, come aqui na escola. Eu avalio tudo. Tudo que o meu aluno me pergunta, a disposição, a reação, como ele me olha, olha para os colegas, o modo como ele recebe o que estou falando, aí eu somo tudo. Se eu somar só testes e provas o resultado vai ser pequenininho. Muitos não conseguem nem aprender porque não tem alimentação, tem rejeição em casa, um monte de fatores que trabalham na mente do aluno e bloqueiam o crescimento do aluno [...] (Professora Isabel, Português e Religião, **CP**, 11 anos na escola e 32 anos de rede). Grifo nosso.

[...] eu via, não estou criticando meus colegas, eu via juntar AE com AS, juntar com AP e vira um outro conceito. Mas eu não via lógica. Assim, no final do ano quando eu pegar lá as quatro notas que eu vou ver que o meu aluno vai ser aprovado ou não vai ser aprovado. Aí tá, ele tem lá um AP, um AP e um AI. Que AP é esse, quanto que valeu esse AP? Que nota eu dei nesse AP, eu preciso enxergar isso pra saber quem é o meu aluno. Se ele é um aluno com mais deficiência ou se é um aluno que... é um aluno regular. Mas AP não me diz o que ele é... (Professora Ana, História, **EM**, 21 anos na rede). Grifo nosso.

O seguinte... A prova é o que menos pesa. O que eu mais peso no aluno é a participação e o interesse dele. Às vezes ele até faz, mas metade tá certo, metade tá errado... Então, eu sou até assim, eu preciso ver fazer. **E se eu vejo que ele está caminhando, seja ele correndo, andando, engatinhando, tropeçando... mas se ele está indo eu já estou muito satisfeita [...]** (Professora Sely, Matemática, **EM**, 21 anos na rede). Grifo nosso.

Durante as entrevistas, ao falar da avaliação, os professores e professoras de ambas as escolas manifestaram algumas angústias e dificuldades tanto com a formulação dos conceitos que eram perpassados pela produção das notas como com a avaliação da aprendizagem propriamente dita. Foi recorrente de um lado, a discordância com o sistema de avaliação por conceitos, adotado pela rede e, por outro lado, no curso das entrevistas, eram explicitadas as múltiplas concepções e práticas avaliativas com descrição do uso de instrumentos de cunho formal como as provas, sendo atribuído a elas papel secundário no processo como pode ser observado nas falas acima apresentadas. Os aspectos informais da avaliação ganharam relevo, segundo o que é afirmado nas entrevistas dos professores e

professoras e estes influenciavam e, em alguns casos, determinavam o “julgamento” para o resultado final de alunos e alunas. Fato apontado, também, nas pesquisas realizadas por David (2003) e Amaral (2006). No que tange a retenção ou promoção dos alunos e alunas, tais temáticas eram sempre desenvolvidas, com certa dose de angústia na medida em que parte dos alunos e alunas não conseguiam um desenvolvimento satisfatório e apropriação do conhecimento adequado para o enfrentamento das exigências do sistema educacional, alimentando o grupo de alunos e alunas que compõe aqueles que apresentam defasagem idade-série, fruto dos sucessivos fracassos na escola.

Outro aspecto que chamou nossa atenção foram as declarações dos professores e professoras entrevistados do uso, preferencialmente, de notas, fato que entendemos ocorrer em razão da ancoragem de sua prática estar no paradigma da nota e todo um ritual inerente à concepção, modelo e prática tradicional de avaliação, fato que as pesquisas realizadas por Bastos (2007) e Almeida (2008), também, constataram no trabalho empírico realizado pelas pesquisadoras. O uso das notas para codificar as tarefas e trabalhos escolares de alunos e alunas na **EM** e no **CP** é parte integrante do “fazer cotidiano” e, posteriormente, tais notas são “transformadas” em conceitos, fato que constatamos quando acessamos os materiais didáticos dos alunos e alunas, como seus cadernos, provas, testes, trabalhos diversos e, passamos a compreender a lógica e a maneira como essas “transformações” eram realizadas no cotidiano da escola. Estes dados serão apresentados mais adiante como evidências que trabalharemos oportunamente.

Partindo do entendimento da abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994) podemos inferir que as políticas curriculares são intervenções textuais que, ao chegarem à escola, acabam por provocar impactos no cotidiano escolar e têm consequências no contexto da prática, porque os sujeitos educativos exercem um papel central nessa trama, na medida em que, interpretam, ressignificam e recriam “a letra da lei”, (re)produzindo novos e velhos sentidos. Desse modo, como aponta Mainardes (2007, p.30-31),

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Nesse sentido, tomando de empréstimo a contribuição de Mainardes (2006, p.53), para elucidar este aspecto da recriação das políticas, o autor explicita que, “[...] os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores”, incidindo sobre o contexto da prática produzindo efeitos e consequências como também nos ensina Ball (1994). Indo ao encontro dessa ideia, as pesquisas de Borborema (2008) e Stremel (2011), destacam que o contexto da prática vai comportar uma variedade de modificações e de adaptações das diretrizes propostas no documento oficial aos contextos locais, em razão das recontextualizações que são realizadas pelos atores sociais, como observamos nos campos pesquisados. Tura (2009) amplia nossa compreensão quando sinaliza o dinamismo dos processos de recontextualização, que é marcado por deslocamentos constantes, refocalizações, reposicionamentos, movimentos de ruptura nos diferentes contextos da ação educativa, pondo em foco as reinterpretações e ressignificações a que estão sujeitos os textos curriculares e as práticas cotidianas na escola.

Assim como Lopes (2006, p.148), acreditamos que “o contexto da prática é efetivamente produtor de sentidos para as políticas de currículo, reinterpretando definições curriculares oficiais [...]”, na medida em que, de diferentes modos, os professores e professoras, protagonistas que são neste cenário, por exemplo, interpretam, criam mecanismos e utilizam as notas e/ou conceitos dos alunos e alunas no cotidiano escolar para levar a cabo sua tarefa. Seleccionamos algumas falas transcritas das entrevistas realizadas com professores e professoras, de ambas as escolas, que seguem abaixo e são ilustrativas desse aspecto:

Pesquisadora: Como você avalia seus alunos?

EM: Diariamente, diariamente. Tem que fazer as atividades, eu dou várias avaliações, eu anoto tudo lá no diário se está fazendo, se não está fazendo. E depois dou trabalho, dou prova também, claro! Não pode faltar. Só acho péssimo avaliar por conceitos, AP pode representar muitas coisas de 4 a 6. Uma nota você olha lá, o aluno tirou 4, o aluno é um AP fraquinho. O aluno tirou 6, então regular [...]. Eu trabalhava com nota o tempo todo, no final eu transformava em conceito. Eu sempre trabalhei dessa forma porque pra minha cabeça, eu queria entender se meu aluno era um AE de 8 ou um AE de 10 [...] (Professora Ana, História, 21 anos na rede);

EM: Cada professor usa seu parâmetro, o certo é você fazer: AP é regular, ou então na hora que você for dar AP regular com AS, ele merece um AP ou AS, sendo duas avaliações. Aí é que se sente falta do número, se ele foi AP, mas tirou cinco ou até quatro, porque pela prefeitura quatro é AP, então se ele tirou quatro e eu no caso não concordo com quatro ser AP,

porque eu acho que para ser regular o aluno tem que acertar pelo menos a metade[...] (Professora Greyce, Matemática, 20 anos na rede).

CP: O conceito de zero a quatro e meio AI. O conceito de quatro e meio a seis e meio vem a ser o AP. O conceito de seis e meio a oito e meio AS. Oito e meio ao dez AE. Esse é o melhor conceito. [...]Eu faço três atividades em cada bimestre e depois eu tiro a média. Trabalhos em sala de aula, pesquisa, trabalho em grupo, método de argüição. Não gosto mais de decoreba...[...] Tem um teste oral... Se ele fez 4 trabalhos dou uma média. Tem AI porque não fez nenhuma atividade. (Professora Kásia, História e Geografia, 11 anos na escola);

CP: O interesse, o comportamento deles também ajuda a gente na avaliação do aluno, se se interessa já conta ponto para ele, a nota pode não estar boa mas, isso já ajuda. A gente junta isso tudo e faz uma soma e faz uma média. Procuro fazer assim: Vou anotando tudo de lápis. Vou colocando xizinho aí vou fazendo tipo um código com ponto ou bolinha, que aí eu já sei, conto tudo aquilo depois, aí pego prova, pego teste, pego o trabalho e tenho que jogar dentro do AI, dentro do AP, AS, AE. É complicado! Porque às vezes tem aluno de 8 que não é igual ao que tira 10. O cara que tira 8 nunca vai ser igual ao que tira 10. De certa forma você coloca tudo dentro de um pacote de 8, de 10, para dar a nota máxima. Acho isso meio complicado. Acho que deveria, realmente, ter nota. (Professora Bela, História, 29 anos na rede).

Há indícios de que os professores e professoras fizeram uma associação dos conceitos que constam na Proposta SEMEar com a escala numérica de 0 a 10, como se percebe na fala da professora que traz uma forte evidência desse fato. Vejamos:

No ciclo houve a mudança de nota para conceito, nós recebemos uma ficha inicialmente que dizia o porcentual que o aluno deveria ter. AP significava que ele alcançou apenas 40% do objetivo, quantificado seria 4,0. 65% a 80% do objetivo quantificado seria 6,5 a 8,0 é AS [...] (Professora Mécia, Ciências, EM, 21 anos na rede);

A nosso ver, essa escala dá indícios da vinculação com a classificação, com a medição, com a díade aprovação/reprovação, num primeiro momento, ao invés de um olhar agudo sobre o processo de aprendizagem na construção e apropriação do conhecimento sistematizado pelos alunos e alunas. A percepção fica mais clara ao observarmos o material didático-pedagógico do aluno que confirma o uso da nota como substituta ou referência para os conceitos propostos, o que não corresponde às orientações e diretrizes estabelecidas pela Proposta de Ação Político-Pedagógica SEMEar, mas uma tradução desta. Selecionamos um teste de Matemática e uma prova bimestral (ambos do 3º.bimestre) da mesma matéria como evidência disso. Vejamos:

6,0 AP Regular!

Nome = Wendell de Souza Gomes dos Santos nº = 38
 Turma = 71B Data = 11/02/11 Matéria = Matemática

1) CALCULE:

A) $8643 + 980 + 620 = 10.243$ F) $63843 - 28926 = 34.917$
 B) $75000 + 95000 = 170.000$ G) $80.006 - 26.386 = 53.620$
 C) $690 + 5 + 320 = 1060$ H) $53.9002 - 8345 = 53.0657$
 D) $6800 + 9400 + 8650 = 24.850$ I) $47.596 - 26.853 = 20.743$
 E) $15380 + 721 + 2800 = 18.901$ J) $29.0004 - 12.961 = 16.0394$

<p>A)</p> $\begin{array}{r} 8643 \\ + 980 \\ + 620 \\ \hline 10243 \end{array}$	<p>B)</p> $\begin{array}{r} 75000 \\ + 95000 \\ \hline 170000 \end{array}$	<p>C)</p> $\begin{array}{r} 690 \\ + 5 \\ + 320 \\ \hline 1060 \end{array}$	
<p>D)</p> $\begin{array}{r} 6800 \\ + 9400 \\ + 8650 \\ \hline 24850 \end{array}$	<p>E)</p> $\begin{array}{r} 15380 \\ + 721 \\ + 2800 \\ \hline 18901 \end{array}$	<p>F)</p> $\begin{array}{r} 63843 \\ - 28926 \\ \hline 34917 \end{array}$	
<p>G)</p> $\begin{array}{r} 80.006 \\ - 26.386 \\ \hline 53.620 \end{array}$	<p>H)</p> $\begin{array}{r} 53.9002 \\ - 8345 \\ \hline 53.0657 \end{array}$	<p>I)</p> $\begin{array}{r} 47.596 \\ - 26.853 \\ \hline 20.743 \end{array}$	
<p>♥♥♥ Faça com atenção! ♥♥♥</p>			

Fotografia 28 - Teste de matemática, 71B, EM
 Fonte: o autor, 2011

Neste teste é nítida a associação da nota circulada, dando certo destaque à relação estabelecida com o conceito AP – (Alcançou Parcialmente). Este representa o alcance da faixa compreendida entre 40% a 60% do objetivo que, ao ser quantificado, é traduzido na nota 6,0. Ou seja, há uma lógica: nota e conceito ficam justapostos, ficam lado a lado.

Média = AP Recuperação

E. M. [REDACTED] ALUNO: [REDACTED] N. [REDACTED] TURMA: 71B
 PROFESSORA: [REDACTED] DATA: 21 / 09 / 2011 DISCIPLINA: MATEMÁTICA NOTA: 3,5

3,5
AI

Avaliação do 3º Bimestre

● Complete com os sinais < ou > :

a) $\frac{4}{5} > \frac{1}{3}$ c) $0 < \frac{3}{4}$ e) $\frac{4}{9} > \frac{1}{3}$
 b) $\frac{7}{5} > 0$ d) $-\frac{2}{7} < \frac{3}{4}$ f) $-\frac{6}{5} < \frac{2}{3}$

● Calcule:

a) $\frac{3}{4} - \frac{1}{2} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4} - \frac{2}{4} + \frac{1}{4} = \frac{2}{4} = \frac{1}{2}$
 b) $-\frac{2}{5} + \frac{5}{8} = \frac{-16}{40} + \frac{25}{40} = \frac{9}{40}$
 c) $\frac{9}{7} \cdot \frac{3}{2} = \frac{27}{14}$

● Calcule cada potência e responda CERTO ou ERRADO:

a) $(\frac{3}{5})^{-2} = \frac{25}{9}$ (ERRADO) d) $(\frac{2}{5})^{-2} = \frac{25}{8}$ (ERRADO)
 c) $(\frac{3}{4})^{-3} = \frac{64}{9}$ (ERRADO) d) $(\frac{2}{7})^{-2} = \frac{49}{4}$ (ERRADO)

● Extraia cada raiz quadrada e, em seguida, efetue:

a) $\sqrt{\frac{1}{4}} + \sqrt{\frac{9}{4}} = \frac{1}{2} + \frac{3}{2} = \frac{4}{2} = 2$ c) $\sqrt{\frac{25}{36}} - \sqrt{\frac{1}{36}} = \frac{5}{6} - \frac{1}{6} = \frac{4}{6} = \frac{2}{3}$
 b) $\sqrt{\frac{9}{25}} + \sqrt{\frac{1}{25}} = \frac{3}{5} + \frac{1}{5} = \frac{4}{5}$ d) $\sqrt{\frac{16}{81}} - \sqrt{\frac{4}{81}} = \frac{4}{9} - \frac{2}{9} = \frac{2}{9}$

● Arme e efetue:

a) $49,6 + 13,7 + 329,8 = 391,21$
 b) $139,7 - 3,897 = 34,14$
 c) $34,47 \times 7,9 = 63,113$

a) $\begin{array}{r} 49,6 \\ 13,7 \\ 329,8 \\ \hline 391,21 \end{array}$ b) $\begin{array}{r} 139,7 \\ - 3,897 \\ \hline 34,14 \end{array}$ c) $\begin{array}{r} 34,47 \\ \times 7,9 \\ \hline 315,23 \\ + 310,9 \\ \hline 63,113 \end{array}$

Fotografia 29 - Prova de Matemática, 71B, EM
 Fonte: o autor, 2011

A prova de matemática do aluno traz, na parte superior, a nota 3,5 que corresponde ao conceito AI. A primeira vista a lógica seria: prova a ser juntada com o teste, cuja nota foi 6,0 que no registro equivale ao conceito AP. O resultado é representado na média entre $3,5+6,0=9,5$ que dividido por dois seria 4,25 (conceito AI). No entanto, o aluno fez a recuperação e obteve na avaliação final o conceito final AP. São perceptíveis práticas e concepções de avaliação do regime seriado coexistindo com o regime ciclado com diferentes matizes, um tipo de mescla que, no momento, ficamos a pensar se enriquece ou empobrece o processo ensino-aprendizagem e a prática avaliativa. Outrossim, os professores e professoras explicitam diversos critérios no momento em que avaliam seus alunos e alunas, fazendo, continuamente, adaptações que tomam formas diversas. Afora isso, consideram uma variedade enorme de fatores na sua avaliação como: o esforço do aluno; a feitura dos deveres de casa; trabalhos solicitados em sala; caderno com a matéria em dia, organizado e visto; o comportamento em sala de aula; a

participação; a frequência; o interesse demonstrado; as provas e testes realizados pelos alunos e alunas, resultando numa média ao final do processo avaliativo que é transformada em conceito. Enfim, podemos inferir que a avaliação da aprendizagem como foi proposta pela SEMEAR, a nosso ver, no cotidiano das escolas pesquisadas, não ocorreu segundo o modelo original proposto, mas foi sendo hibridizada no contexto local dando origem a práticas combinadas, ou seja, sofreu processos de recontextualização e hibridação ao longo do tempo marcados pela mescla das lógicas: seriação e ciclo. As falas que selecionamos das entrevistas ilustram tal fato:

[...] cada sala de aula é uma sala de aula diferente. Depende muito das turmas, eu gosto muito da prática tradicional. Então, eu apresento o conteúdo, eu passo exercício, eu olho o caderno até porque o caderno também é um instrumento de avaliação, são as atividades que eles fazem no caderno, corrijo. É dessa forma que eu faço e o que eu vejo hoje aqui na escola, a maioria das professoras são professoras tradicionais. O tradicional não quer dizer que a gente vá deixar de usar um data show, um filme, uma música, não significa isso. A gente utiliza a inovação em sala de aula, eu deixo meu aluno à vontade, bem à vontade. Mas, a gente não pode abandonar aquilo que era tradicional, alguma coisa do tradicional tem que ficar porque houve uma época que falavam assim, ah! mais a gente tem que usar a criatividade o tempo todo. **Uso o tradicional mesclado com alguma coisa assim de criatividade** tal, pra motivar os alunos. (Professora Ana, História, EM, 21 anos na rede); grifo nosso.

[...] Igual neste bimestre que eu dei seis avaliações, [...].Essas seis avaliações que eu falei é tudo escrita e fora trabalhos que eu passo em sala de aula, tangram, quebra-cabeça, porque vai ter exposição agora em outubro [...]. Além da nota, eu considero a assiduidade, a participação, cadernos também [...] **faço uma mescla e no final tenho o resultado do aluno** naquele bimestre (Professora Greyce, Matemática, EM, 20 anos na rede).grifo nosso.

Em outras palavras, a avaliação da aprendizagem original passa por uma transformação, tendo em vista que as ideias inicialmente propostas, ao serem inseridas na escola, sofreram mudanças nos seus significados reais, derivadas das (re)leituras, que foram realizadas no contexto da prática constituindo-se de elementos novos, próprios (recontextualizados). Essa explicação apoia-se no conceito de recontextualização por hibridismo⁴¹, a partir das análises de Ball que incorporam a perspectiva do hibridismo ao conceito de recontextualização⁴²

⁴¹ Sobre o conceito ver Ball (2000) e Lopes (2005; 2008a).

⁴² A recontextualização é um princípio que caracteriza o discurso pedagógico formulado por Bernstein que explica que o discurso pedagógico ao se deslocar de um contexto para outro é modificado “através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração, relacionado com outros discursos e depois é relocado” Stremel (2011, p.34). A autora faz uma ampla explanação sobre a Teoria do Dispositivo Pedagógico de Bernstein nas p.30-37 que oferece uma perspectiva bastante produtiva e interessante para a compreensão do processo de recontextualização na análise das políticas educacionais.

formulado por Bernstein que, para nós, faz sentido nos registros acima, que são esclarecedores da nossa análise.

É compartilhado pela maioria dos professores e professoras entrevistados e corroborado pelos dados que temos, a ideia de que o esforço demonstrado e o bom comportamento (avaliação informal), ambos têm um papel primordial e, em alguns casos, são considerados mais importantes na avaliação dos alunos e alunas que, propriamente, os resultados objetivos conquistados nas provas e testes durante o processo avaliativo. Fato que é percebido, também, pelos alunos e alunas e, explicitado nas entrevistas que realizamos com eles. Selecionamos alguns fragmentos das falas de alunos e alunas do 7º. ano de escolaridade de ambas as escolas que são ilustrativas:

Pesquisadora: Como você acha que os professores te avaliam, para no final do bimestre você ter um conceito?

EM: [...] O comportamento, o dever de casa, olha o caderno, os trabalhos, como você está indo em sala de aula, leitura, eles avaliam por isso tudo. Principalmente pelo caderno e como você está indo em sala de aula, o comportamento [...] Vamos supor: AI por causa que não fez a tarefa, mas por comportamento, se o seu comportamento tá bom é AP. (Lyna, 71B, 14 anos).

EM: As notas de AI é nota vermelha. As notas azuis são: AP, AS e AE. A gente tem que tirar uma dessas para passar nos três bimestres,[...] Eles avaliam pelo comportamento, pelo seu jeito de falar, pelo seu jeito de se comunicar com as pessoas e também pelo jeito de você ser interessado em estudar e se você é interessado em fazer as tarefas do dia a dia e só. (Hugo, 71D, 13 anos).

EM: Tem os conceitos AI, AS, AP e AE. Pelo comportamento, pela dedicação do aluno, pelo capricho. Quando ele [professor] vê sua dedicação e sua vontade de aprender, eu acho que os professores ficam felizes quando os alunos mostra interesse e dedicação. (Jesy, 71D, 14 anos).

CP: Pelo comportamento, porque eu não tinha bom comportamento. Eu melhorei bastante e eles notaram, eles contam o comportamento, notas, os trabalhos. Os professores sempre falam, eu sou uma aluna AE, mas o que atrapalha às vezes são as conversas. [...] Em Matemática estou com AI pela nota, não pelo comportamento porque eu estava com conjuntivite em casa perdi muita matéria. Em Português estou com AE, Geografia AE, Ensino Religioso AE, Inglês AE, História AS. A única matéria que estou fraca que tirei AI na prova mas fiquei com AP por causa do comportamento foi em Matemática. (Alexia, 71A, 12 anos).

CP: Ah! pelo comportamento, aí eles falam: o comportamento, não sei que, aí ficam falando. Aí teve um aluno que falou: ah, a Cila está com AE em comportamento. Aí a professora: porque ela me respeita, eu faço uma questão ela responde [...] Aí ela [professora]: não vou passar a mão na cabeça de ninguém, porque ela sempre me respeitou, sempre quando eu

falo ela abaixa a cabeça, nunca me respondeu, nunca foi de abuso comigo, nem nada [...]. (Cila, 71A, 16 anos).

CP: Saber, saber, eu não sei não, mas tem gente que fica falando que conforme eles vão, conforme a gente vai mudando o comportamento, eles vão trocando a nota. E conforme a gente vai melhorando mais nos deveres vão aumentando e assim vai. Pra mim eles falam isso, mas eu não sei, porque eles estão lá com o diário aberto, quando eles abrem o diário, muda tudo, muda tudo porque a gente tem que ficar de mais ou menos pra bom, porque senão é zero. Eles vão colocando, eles botam assim: 10, aí eles [professores] vão diminuindo, conforme a gente vai fazendo bagunça e não fazendo as atividades aí vai diminuindo, vai de 10 vão pra 9, 8 até 0 [...]. (Henry, 71B, 14 anos).

No **CP** era uma prática recorrente privilegiar, de acordo com os fragmentos de fala de alunos e alunas, o componente comportamental da avaliação informal e, nas observações que fizemos, configurava-se, concretamente, na forma de ameaças explícitas e de diminuição do conceito final no bimestre, diante dos comportamentos “inadequados dos alunos indisciplinados”(sic) na sala de aula. Há indícios de que, em vários momentos, a avaliação da aprendizagem atuava, como mecanismo de controle e disciplinamento exercido pelos professores e professoras sobre os alunos e alunas. A fala da professora é ilustrativa desse aspecto:

[...] De certa forma a gente até rotula, mas esse negócio de conceito às vezes você bota o cara com 4,5 AP e o que tirou 6 também AP. Então não é... a gente tenta, faz aquele jogo de cintura, se ele está com 4,5 e é um aluno que participa da aula, se interessa, a gente empurra para cima, às vezes o aluno só precisa de um empurrãozinho para passar de lado. Se o aluno não se interessa a gente empurra para baixo [o conceito] (Professora Bela, História, **CP**, 11 anos na escola e 29 anos na rede).

A atribuição de conceitos na avaliação da aprendizagem de um lado, transformava-se em “moeda de troca” dando o tom da interação professor-aluno e, de outro, tornava-se instrumento de controle no **CP** a partir do entendimento dos pressupostos teóricos desenvolvidos por Foucault (1993, 2001), que traz os conceitos de controle e disciplina nos seus estudos sobre as práticas nas instituições como hospitais, prisões, hospícios, entre outras, preocupando-se com as relações de poder que se estabelecem no seu interior. Entendemos que as explicações fornecidas pelo autor citado abrangem, também, as instituições escolares e, se aplicam, também, a compreensão das práticas escolares. Neste sentido, utilizamos o termo controle, já explicitado no capítulo 4, para nomear os mecanismos utilizados pelos professores e professoras no espaço escolar para monitorar, inspecionar, fiscalizar e vigiar o comportamento, as atitudes, enfim, o “estar” na escola e na sala

de aula dos alunos e alunas, atendendo a padrões normativos, como evidencia a fala da aluna sobre sua percepção de como é sua avaliação da aprendizagem, vejamos:

[...] Ah! o comportamento, assim pelo dever que você faz, que você aprende. Assim também quem não fica conversando, faz as tarefas todas que eles pedem, o trabalho, é assim, [...]. Aí ele [o aluno] sabe que vai ter nota boa, porque ele faz tudo que o professor mandou, já sabe que vai passar, por causa do comportamento da pessoa, o que a pessoa faz. (Cila, 71A, **CP**, 16 anos).

A fala da aluna explicita que ela sabe que seu comportamento é alvo de avaliação pelo olhar do professor e que terá impacto no seu resultado final. Isto traz consigo, a ideia de poder disciplinar trabalhada por Foucault (2001, p.143), cuja função maior é “adestrar”, tomando os “[...] indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”.

A disciplina era um tema recorrente no cotidiano da escola, muitas vezes, mencionada como fonte de insatisfação e preocupação de professores e professoras. Nossos estudos apontam que na escola **CP** os problemas com a disciplina circulavam entre fazer com que os alunos e/ou grupos de alunos e alunas se calassem, por exemplo, durante a exposição da matéria ou, algum incidente, entre eles, em sala de aula que resultava em agressão mútua, mas sem graves proporções de violência. Alguns problemas disciplinares ocorreram, com certa frequência e em graus diversos no **CP** durante o tempo da pesquisa. No geral, em algumas aulas, eram eventos mais frequentes. Nestes casos, o poder disciplinador que assumia as notas e os conceitos, sob forma de “ameaça” à redução do resultado final no bimestre, sempre funcionava para colocar limites nas ações dos alunos e alunas e terminalidade à situação. Ou, em outras palavras, tais práticas atuavam como uma medida regulatória da ação/evento em curso e de controle do grupo. O poder disciplinador ou os mecanismos disciplinares são antigos, são invenções do século XVIII e funcionam como técnica de gestão e controle dos homens implicando numa vigilância constante dos indivíduos (FOUCAULT, 1993).

Segundo Foucault (2001, p.118), a disciplina pode ser traduzida por “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]” e, desse modo, a prática avaliativa se transforma em relação de poder

onde são combinadas as técnicas de hierarquia, vigilância e a de sanção que assumem um papel normatizador para manter o controle e a ordem social no cotidiano desta instituição escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meu futuro é estudar bastante porque quero ser aeromoça. Acho que estudando muito consigo o que eu quero ser no futuro (Tícia, 71B, 15 anos, CP).

Tem que meter a cara no estudo porque se a gente quer ser alguém na vida a gente tem que correr atrás, em primeiro lugar os nossos estudos para tentar ser alguém na vida (Lyna, 71B, 14 anos, EM).

O currículo e as questões curriculares têm história recente. A escola, os conteúdos e suas implicações eram tratados desvinculados da sociedade em que estavam inseridos e, durante muito tempo, não existiam nexos claros entre eles. O conhecimento escolar, em dado momento histórico, passou a ser preocupação de teóricos, culminando com diferentes abordagens da teoria curricular.

Se no início do século XX olhava-se para o que influenciava a escola e todos os que a compunham a partir de fora (déficits cognitivos, pobreza, herança cultural etc.), na segunda metade do século, o olhar volta-se para dentro da escola e os fatores que tinham impactos sobre aqueles que faziam parte dela com suas implicações sociais, em especial, o currículo que incidia sobre os alunos, visando buscar as causas da evasão e da repetência que eram considerados graves problemas do sistema educacional. Dentro dessa ideia, a preocupação passa a ser com o que era ensinado nas escolas, traduzindo-se, então, numa seleção e hierarquização de conteúdos considerados legítimos e válidos, que configurava as grades curriculares, numa concepção meramente instrumental, exigindo, assim, rígidos mecanismos de controle e regulação na transmissão e assimilação de tais conteúdos, que culmina com a normatização dos currículos escolares (TURA, 2002).

Assim, no desenvolvimento do currículo, entendido para além da transmissão do conhecimento, que se dá materializado nas diferentes disciplinas que são ensinadas nas escolas, estão, também, agregados a aprendizagem de comportamentos, regras, valores e a própria cultura, ou, melhor, a aprendizagem das diferentes culturas que coabitam o espaço escolar. Podemos, então, inferir que às questões curriculares foram agregadas, ou melhor, incorporados os problemas sociais e, mais recentemente, os aspectos culturais. A cultura e o currículo passam a ser inseparáveis e teorizados por vários autores na literatura internacional e

nacional, trazendo contribuições importantes para a compreensão do campo curricular.

Entendemos que são produzidas nas práticas escolares subjetividades e identidades individuais e coletivas, assim como códigos e rituais que estão inscritos no currículo e lhe dão sentido, através dos processos de significação que são produzidos na relação ensino-aprendizagem, nos intercâmbios sociais e na vida, propriamente dita, da escola. Neste sentido, o currículo pode ser entendido como uma construção social (GOODSON, 1997; SACRISTÀN, 2000; TURA, 2002; SILVA 2002), na medida em que as experiências e vivências curriculares ganham significado atribuídos por quem delas participa – professores e professoras, alunos e alunas, concretizando, por assim dizer, o currículo no cotidiano escolar.

Se por um lado, há avanços teóricos ocorrendo no campo do currículo, como indica a literatura (SOUZA, 1993; MOREIRA, 2003; LOPES; MACEDO, 2011), por outro lado, o cenário educacional tem mostrado, através dos resultados divulgados pelas avaliações externas, que inúmeras instituições públicas de Ensino Fundamental do sistema educacional estão em situação de um mau desempenho, revelando indícios de desigualdade na distribuição do conhecimento escolar aos diferentes grupos sociais, remetendo-nos à função social da escola. Este fato nos provoca inquietação e nos faz lançar um olhar “por dentro” da escola, focalizando no currículo que é construído no seu cotidiano, materializado pelas diferentes práticas pedagógicas.

O que nos move para esse investimento é pesquisar a construção do currículo no cotidiano da escola, buscando compreender, através da prática pedagógica desenvolvida por professores e professoras, como os sujeitos educativos – professores e alunos - vivenciam e desenvolvem suas práticas pedagógicas? Quais as percepções que alunos e alunas, professores e professoras têm do processo ensino-aprendizagem no cotidiano da escola? Em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas têm impactos sobre o processo ensino-aprendizagem na ótica de ambos? Estas são algumas das questões que nos mobilizam e indicam algo do que se tem discutido amplamente sobre as desigualdades de oportunidades educacionais em relação à perspectiva de que o conhecimento escolar pode ser socialmente distribuído com mais equidade, diminuindo, assim, a distância que separa os alunos e alunas provindos de grupos sociais mais pobres dos grupos privilegiados economicamente que, ao que parece,

têm maiores e melhores oportunidades educacionais no interior do sistema educacional.

Neste estudo que realizamos, foi possível perceber de um lado, as rotas diferenciadas que a recontextualização coloca sobre as políticas curriculares que chegaram às escolas, cujas orientações foram apropriadas por cada instituição de ensino de modo singular. A começar pelos projetos das escolas que seguiram rumos distintos, como mostrado no cap.5. Do mesmo modo, as práticas pedagógicas adquiriram contornos próprios em razão do protagonismo dos professores e professoras passando ao largo das orientações “oficiais”.

A partir dos resultados da pesquisa, consideramos que o processo ensino-aprendizagem é perpassado por estratégias capazes de desencadear motivações variadas e sentidos, que os alunos e alunas dão para as práticas pedagógicas na sala de aula e no cotidiano escolar, enriquecendo a experiência educacional e tornando-a mais significativa, como é explicitado pelos alunos e alunas que participaram deste estudo. Afora isso, existem “códigos e ritos” que alimentam o processo educativo, instituindo uma “lógica”, dando significados para o currículo e para a própria vida escolar, contribuindo, no nosso entender, para o desenvolvimento efetivo do aluno e aluna e para a construção de sonhos e perspectivas de futuro, que é traduzida nos fragmentos com os quais iniciamos estas considerações.

A pesquisa evidencia que nem sempre encontramos um coletivo de professores articulados, o que, certamente, enfraquece tanto no âmbito da construção de um trabalho comprometido com os alunos e alunas pobres, como no âmbito da significação social do trabalho pedagógico (ASBAHR, 2005).

. Ademais, em cada uma das escolas, uma das faces do currículo - a avaliação da aprendizagem - teve um “tom” e uma “forma” em razão das interpretações e adaptações feitas pelos professores e professoras num processo que mescla conceito e nota, mostrado no capítulo 5, com evidências nítidas das ressignificações, que foram realizadas em ambas as instituições, configurando, assim, outros critérios, outro sistema e outros princípios, característicos de um processo avaliativo hibridizado, coexistindo com duas lógicas de avaliação: conceito e nota.

Considerando o conteúdo que emerge das análises realizadas, é possível notar uma grande preocupação dos professores e professoras com os aspectos

comportamental, disciplinar e atitudinal dos alunos e alunas, que acaba refletindo no processo de avaliação e, amiúde, são aspectos que concentram grande possibilidade de configuração do resultado avaliativo, determinando, por vezes, o sucesso ou o fracasso no que tange ao seu resultado final. Nessa prática avaliativa, há um imbricamento dos dois formatos de avaliação, onde cada professor, no contexto da prática (BALL, 1994), adota uma perspectiva própria, constituindo-se de elementos novos e peculiar – recontextualizados - que refletem diferentes concepções, práticas e seus fins educativos.

Conforme evidenciam os resultados desta pesquisa, é possível a visualização da disparidade na construção do currículo entre as escolas pesquisadas em que, ainda que pertençam à mesma rede, estejam sob a mesma orientação das diretrizes da política curricular e estejam localizadas num mesmo espaço geográfico e condições sócio-econômicas semelhantes, apresentam currículo, práticas e cultura escolar distintas.

A pesquisa possibilitou compreender determinados aspectos relativos às políticas que chegam à escola, em especial, o “por quê” dela não sair nos “moldes” em que foi pensada e projetada, dada a complexidade da dinâmica e cultura escolar e a infinita possibilidade de recriação da política que, ao que tudo indica, parece nunca prevista. Goodson (2000) adverte que a história mostra algumas bases em que estão alicerçadas a educação, onde a desconsideração de alguns elementos, pode frustrar as tentativas de reestruturação e/ou mudança curricular, comprometendo sua penetração e seu alcance na escola. Verificamos, na nossa investigação, que as escolas se constituíam em universos singulares, traziam configurações distintas, ainda que guardassem pontos comuns.

Ressaltamos, aqui, o quanto foi gratificante e estimulante a realização dessa pesquisa nas escolas, fazendo com que não saíssemos a mesma pessoa que iniciamos este estudo. Diante da intensidade da convivência que tivemos com alunos e alunas – eu era “a tia do bombom” - com professores e professoras, do que vimos, do que ouvimos e do que vivenciamos nesses espaços escolares, mesmo estando há alguns anos em contato com as escolas de educação básica, esta experiência teve uma inscrição única.

As considerações que elencamos são provisórias e contingenciais e apontam para a necessidade de outras investigações. Algumas questões ficam e continuam a nos inquietar, principalmente as relacionadas com o conhecimento escolar que é

produzido na escola e o nível de aprendizagem de alunos e alunas do Ensino Fundamental, sobre as recontextualizações e os sentidos produzidos pelas práticas pedagógicas, os impactos da cultura escolar no cotidiano da escola, que demandam maior aprofundamento e, por conseguinte, novas investigações.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rozana G. de . *A comunidade disciplinar de ensino de química na produção de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil*. 2010. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2010.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, Campinas. v.22, n.75, p.15-32, ago, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

ALGEBAILLE, Eveline B. *Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil*. 2004. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/Rj, 2004.

ALMEIDA, Ana Maria B. de. *A avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos – sentidos da prática avaliativa docente*. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

ALVAREZ-URIA, Fernando. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, M. V; GARCIA, R. L. *Escola Básica na virada do século*. São Paulo: Cortez, 1996.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

AMARAL, M. C. E. *Avaliação da Aprendizagem na Escola Ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação*. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ANDRÉ, Marli E. D. A de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa; v. 13).

_____. *Etnografia da prática escolar*. 15. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

ASBAHR, Flávia da S. F. *O sentido pessoal e projeto político-pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-social*. 2005. 199 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n. 2, jul/dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>>. Acessado em: 02 jun. 2011

_____. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckinham: Open University, 1994.

BALL, Stephen J. 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.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400002&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 jun. 2011

_____. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p. 10-32, jul/dez, 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2011.

_____. Reformar escolas/Reformar Professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, v. 15, n. 2, p.3-23, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2011.

_____. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo à uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*. v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

_____. Cidadania Global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.121-137.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p.21-53.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: 70 Edições, 2004.

BARRETO, E. A. *Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo: os contextos de construção da política de ciclo na experiência da Escola Cabana (1997/2004)*. 2008. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/Rj. 2008.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, Imagem e som: um manual prático*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 189-217.

BASTOS, R. L. *Avaliação da aprendizagem em uma “escola ciclada” em Juiz de fora, MG: o que pensam as professoras?* 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2007.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *LDB: passo a passo*. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2005.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p.15-43.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa V. *O Currículo nos limiões do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.159-176.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Ed., 1994.

BORBOREMA, C. *Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretação e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ*, 2008. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p.17-58.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (Ciências Sociais da Educação).

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. (Org.) *Reforming Education & changing school: case studies in policy sociology*. London/New York: Routledge, 1992.

CAJAL, Irene. Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: PAGLIARINI COX, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Org). *Cenas de sala de aula*. Campinas/SP: Mercado de Letras. 2001. p.125-159. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

CICOUREL, A. Teoria e Método em Pesquisa de Campo. In: ZALUAR, Alba G. *Desvendando máscaras sociais*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1990. p.87-121.

CORCUFF, P. *As novas sociologias: construções da realidade social*. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001. p.50-62. (Humus).

DAVID, Leila Nívea B. K. *A experiência do sistema de ciclos na rede municipal de educação de Niterói/RJ: da proposta oficial às práticas concretas*. 2003. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ. 2003.

DIAS, Rosanne E. *Ciclo de Políticas Curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. 2009. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ENEM 2010 tem somente 13 escolas públicas entre as cem melhores. Disponível em: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/09/enem-2010-tem-somente-13-escolas-publicas-entre-cem-melhores.html>>. Acesso em: 06 out. 2011

- EUGÊNIO, B. *Política curricular para o ensino médio no estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola*. 2009. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2009.
- FRANCO, Maria L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v.28, n.100, out. 2007.
- FREUD, S. *Três ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago Editora, vol. VII, 1980.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.
- _____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 24. ed. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 117-161.
- GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A. 1989. p.13-66.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-179.
- GREEN, B.; BIGUM, C. A. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org). *Alienígenas na sala de aula*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.208-243. (Coleção Estudos Culturais em Educação).
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GOODSON, Ivor F. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Heron da (Org). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.109-126.
- _____. *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997.
- HAGUETTE, Teresa Maria F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, v.22, n.2, p.15-46, jul/dez, 1997.

HALL, Calvin S.; LINDZEY, G. *Teorias da Personalidade*. 18. ed. Tradução Lauro Bretones. São Paulo: EPU, 1984. p.43-63.

JACOMINI, Márcia. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009.

JULIÀ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. n.1, jan/jun. p. 9-43. 2001. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE1.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2011.

LOPES, Alice C. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p.50-64, jul/dez, 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

_____. A recontextualização por hibridismo. In: LOPES, Alice C. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008a. p.27-32.

_____ et al. Investigando políticas de currículo no Brasil e em Portugal: relações global-local. In: LOPES, Alice C. et al. (Org.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008b. p.7-18.

_____. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In: _____; MACEDO, Elizabeth F. de; ALVES, Maria Palmira C. (Org.). *Cultura e Política de Currículo*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p.139-160.

_____; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____; _____. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p.249-283.

_____; _____. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.13-57.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

_____. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v.8, n.1 e 2, mar./2003-fev./2004.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan/abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MALINOWSKI, B. Objetivo, Método e alcance desta pesquisa. In: ZALUAR, Alba G. *Desvendando máscaras sociais*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1990. p.39-61.

MAGUIRE, M; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, J. (Org). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p.175-193.

MAGNANI, José Guilherme C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *RBCS*, v. 17, n. 49, jun. 2002.

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil V. de. Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, p.185-201, jul/dez, 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/matos-paiva.pdf>>. Acesso em: 23 jan. .2012.

MCCARTHY, C. Os usos da cultura. In: SILVA, Heron da (org). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 148-156.

MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTALI, Lilia; TAVARES, Marcelo. Família, pobreza e acesso a programas de transferência de renda nas regiões metropolitanas brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos de População – Abep*, São Paulo, v. 25, n.2, p.211-231, jul/dez 2008.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____; SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 7-37.

_____. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, p.72-83, abr/jun. 1990.

_____. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Papirus. 1990a. p.81-188.

MOREIRA, Antonio Flávio B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa V. *O Currículo nos limiões do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.11-36.

MOURA, Maria Lúcia, Seidl de. *Manual de elaboração de projetos de pesquisa*. Rio de Janeiro:EDUERJ, 1998. p.77-88.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. p. 197-221. jun. 2007.

PAULA e SILVA, Joyce Mary A. de. "Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para a reflexão". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.º 112, p.125-135, maio, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16104.pdf>> Acesso em: 27 out.2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p.11-19.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009.

PROPOSTA DE AÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA – SEMEar. São João de Meriti: Secretaria Municipal de Educação, 1998.

RIBEIRO, Sergio Costa. A Pedagogia da Repetência. *Estudos Avançados*, v. 12, n. 5, p.7-21, 1991.

RICHARDSON, Roberto J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RIO DE JANEIRO TEM 9 das 20 com melhor pontuação no Enem: das cem escolas com as melhores notas, a maioria é particular, apenas 13 são públicas e daquelas bem exigentes, ligadas ao ensino técnico e universidades". *Jornal Nacional*, Edição de 12/09/2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/09/rio-de-janeiro-tem-9-das-20-escolas-com-melhor-pontuacao-do-enem.html>>. Acesso em: 06 out. 2011.

SACRISTÁN, José G. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomás Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.82-113.

_____. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 13-95;165-223.

_____. O que são os conteúdos do ensino? In: _____; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Org.). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998a. p. 149-195.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.84-111. (Questões da Nossa Época; v.42).

SANTOS FILHO, José Camilo dos; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Questões da Nossa Época v.42).

SÃO JOÃO DE MERITI. Parecer Nº 11/00 da Comissão de Legislação e Normas e Ensino Fundamental de 27 de março de 2000. Sobre proposta de Secretaria Municipal para implantação dos ciclos 1, 2, 3 e 4 na reorganização do Ensino Fundamental nas escolas municipais.

SÃO JOÃO DE MERITI. PARECER nº 01/98 de 09/02/1998 do Conselho Municipal de Educação de São João de Meriti.

SÃO JOÃO DE MERITI. Resolução Nº: 04/10 – SEME de 20 de abril de 2010 dispõe sobre a organização do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São João de Meriti, extinguindo a organização na modalidade de Ciclo, instituindo a organização em anos de escolaridade.

SILVA, Tomás Tadeu da. Currículo, conhecimento e Democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, p.59-66, maio, 1990.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.184-202.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 190-207. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.7-28.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. A Produção Intelectual Brasileira sobre Currículo a partir dos anos 80. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n.58, p.116-128, abr./jun. 1993.

SOUZA, Wilna M. de. *Ciclos de aprendizagem na educação de São João de Meriti: a realidade entre projetos e práticas*. 2007. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

STREMEL, S. *A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas*. 2011. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

TARDIF, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Mariluce B. Tornar-se aluno: o aprendizado da etiqueta escolar em uma sala da pré-escola. In: PAGLIARINI COX, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas/SP: Mercado de Letras. 2001. p.193-226. (Ideias sobre Linguagem).

TESTES nas redes pública e privada mostra deficiência no ensino de matemática. [Jornal Nacional, edição de 25/08/2011]. Disponível em: <<http://g1.globo.com/videos/jornal-nacional/t/edicoes/v/teste-nas-redes-publica-e-privada-mostra-a-deficiencia-no-ensino-de-matematica/1609262/>>. Acesso em 06 out. 2011.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Geral do Planejamento. *Estudo Sócio Econômico Caxias*. 2004-2006 .

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, Maria de Lourdes R. Conhecimento escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p.150-173. (Cultura, memória e currículo, v.2).

_____. Políticas de currículo no cotidiano escolar. In: LOPES, A. C.; LOPES, A.; LEITE, C.; MACEDO, E.; TURA, M. de L. (Org.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis, DP et Alii, FAPERJ, Rio de Janeiro, p. 139-166, 2008.

_____. A Propósito dos Estudos Culturais. In: MAFRA, L. A.; TURA, Maria de Lourdes R. *Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet. 2005, p. 101-135.

_____. A cultura escolar e identidade. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro: INES, n. 16, p. 15-19, 2001. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/paginas/revista/debate2.htm>>. Acesso em: 29 out. 2011.

_____. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita Amélia T. (orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p.183-206.

_____. A recontextualização por hibridismo na prática pedagógica da disciplina ciências. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.133-148, jul./dez. 2009.

TURA, Maria de Lourdes R.; 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 R.; LEITE, Carlinda (Org.). *Questões de currículo e trabalho docente*. Rio de Janeiro: Quartet, 2010, p.71-105.

TURA, Maria de Lourdes R.; MARCONDES, Maria Inês. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 222, p. 242-258, maio/ago. 2008.

VASCONCELOS, Teresa. Ao ritmo de um cortador de relva: entre o “estar lá” e o “estar aqui”, o “estar com”. *Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, n.14, p.37– 58, 2000.

VEJA NOTAS no Enem 2010 por escola. Disponível em: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/09/veja-notas-no-enem-2010-por-escola.html>>. Acesso em: 06 out. 2011.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, set./dez.1995.

ZIBETTI, Marli Lúcia T. *Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico*. 2005. 252f. Tese (Doutorado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ZIBETTI, Marli Lúcia T. SOUZA, Marilene P. R. de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 247-262, maio/ago. 2007.

WILLINSKY, John. Currículo, depois de cultura. In: SILVA, Heron da (Org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.127-147.

YOUNG, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". *Educação & Realidade*, v.14, n.1, p.29-39, 1989.

ANEXO C – Programação de atividades para a Semana da Criança – EM

Semana da Criança.

De 10 à 14/10/11 – 3º turno. Entrada: 14:00 (alunos) saída: 16:00 (alunos)

Dia 10/10/11

* Gincaena: Objetos exóticos e Antigos	Pontuação
* Sapato de maior número	10
* Ferro de passar mais antigo	10
* Moeda mais antiga	10
* Óculos mais extravagante	10
* Caixa de menor tamanho	10
* Mãe mais jovem	10
* Mãe mais idosa	10
* Vovó e vovô mais "gato(a)"	10
* Funcionário(a) com mais tempo de trabalho no Aderito	10
* Mural mais criativo (tema livre)	10

lanche - ^{Merenda +} pipoca com guaraná natural (doação dos funcionários)

Dia 11/10/11

* Jogos infantis * bambolê / dança da cadeira / bola na testa / corrida de saco / peléca / cabo de guerra / pular corda / Jogo Maluca.

* lanche → Merenda + saquinhas de doce (doce de leite, pipoca, bananada, pirulito e balas (doação dos funcionários)

Dia 13/10/11

* Dineminha → (4 salas com T.V e DVD) para acomodar 2 turmas em cada.

01 sala 02 sala	① <u>Popitão América</u> → 61 C/B ② <u>Velozes e Furiosos</u> → 61 A/B ③ <u>Rio</u> → 71 E/D ④ <u>lanterna Verde</u> → 61 D / 71 F	sala: _____ sala: _____ sala: _____ sala: _____
--------------------	---	--

* lanche → cachorro quente com guaraná natural (doação dos funcionários) + Merenda

Dia 14/10/11

"Qual é o seu talento?" (Inscrições prévias)

- Dança → (grupo ou individual) / trazer CD

- canto → (grupo ou individual) / trazer play back

- lanche → Merenda + bolo com guaraná natural (Direção)

"Mistral"

Obs: Será uma semana diferente e animada, todo nós juntos
 Funcionários/D.E./E.O.P./Professores.

ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação - ProPed
Linha de Pesquisa – Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto de Pesquisa: “CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DA ESCOLA DA BAIXADA FLUMINENSE”

Informações sobre o projeto: você está sendo convidado a participar, voluntariamente, neste estudo, que tem como objetivo pesquisar a construção do currículo no cotidiano da escola. Durante este estudo, será realizada uma análise nos documentos e materiais escolares, bem como, acompanhamento das atividades pedagógicas cotidianas, para mapeamento do desempenho e do processo ensino-aprendizagem do aluno que terá caráter sigiloso.

Algumas situações ocorrerão: serão realizadas observação participante e entrevistas com o aluno visando a coletar dados que possam contribuir para o avanço do conhecimento teórico-epistemológico e metodológico. Tais procedimentos serão gravados, fotografados e/ou filmados, sempre orientados pelo pesquisador que acompanhará este estudo com fins exclusivos da pesquisa educacional.

Riscos possíveis na participação da pesquisa: Não há qualquer tipo de risco e o pesquisador orientará para que sua participação seja a melhor possível. Você estará todo o tempo acompanhado e apoiado pelo pesquisador.

Benefícios da pesquisa: Esta pesquisa busca enriquecer o conhecimento acerca dos alunos e alunas do Ensino Fundamental que estão defasados na idade-série, ou não, e que são incluídos, ou não, no Programa Bolsa Família, visando as práticas pedagógicas que produzem o currículo escolar, produzindo material etnográfico de forma a contribuir para elucidar a natureza do desempenho escolar, dos processos interativos e de ensino aprendizagem.

Garantias: Garantimos que você tem o direito a retirar-se do presente estudo a qualquer momento, antes ou durante sua realização, sem sofrer penalidade alguma ou ônus de qualquer tipo. Você poderá fazer perguntas a qualquer momento e pedir quaisquer esclarecimentos. Os resultados desta pesquisa, quando divulgados, não mencionarão a identidade dos voluntários. A confidencialidade de seus dados será assegurada pelos pesquisadores. Você não terá despesas pela sua participação neste estudo.

Divulgação: A divulgação dos resultados poderá ocorrer em artigos científicos, aulas, palestras, dissertações acadêmicas, vídeos ou outras formas audiovisuais de comunicação, em âmbito local, regional, nacional ou internacional, tendo como autores os pesquisadores responsáveis com finalidade, exclusivamente, acadêmica e científica.

CONSENTIMENTO: Declaro ter sido, suficientemente, informado sobre o estudo acima citado, tendo lido as informações e/ou obtido esclarecimentos dos pesquisadores. Ficaram claros os propósitos da pesquisa e os procedimentos a serem realizados. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas ou remunerações para mim. Entendo que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento. Entendo, também, que estou cedendo voluntária e gratuitamente os dados e imagens provenientes deste estudo, que poderão ser explorados, analisados e divulgados, a qualquer tempo, pelos pesquisadores e colaboradores por eles indicados e, nada tenho a reclamar a respeito no presente e no futuro.

Nome do voluntário: _____ /data _____ / _____ / _____

Assinatura do voluntário: _____ end. _____

Nome do pesquisador: Tania de A. S. Granja / Assinatura do Pesquisador: _____

Local _____ data _____ / _____ / _____

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo são: Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes R. Tura e Prof^ª. Tania de A.S. Granja – Programa de Pós-Graduação/PROPED/UERJ e estão à sua disposição durante o estudo para esclarecimentos nos telefones: (21)25711572 e 91633512.