

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

M527 Mello, Josefina Carmen Diaz de
Políticas de currículo em escolas de formação de
professores / Josefina Carmen Diaz de Mello - 2008.
222 f.

Orientadora: Alice Casimiro Lopes.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Professores – Formação – Teses. 2 .Currículos –
Mudanças – Teses. I. Lopes, Alice Casimiro. II. Universidade
do Estado do Rio de Janeiro.Faculdade de Educação. III.
Título.

CDU 371.13

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

Assinatura

Data



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Por

Josefina Carmen Diaz de Mello

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação à Comissão Julgadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação da Prof^ª Dra. Alice Casimiro Lopes.

Rio de Janeiro
Dezembro de 2008

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A tese POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Elaborada por Josefina Carmen Diaz de Mello

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Data: 18 de dezembro de 2008

Banca Examinadora:

Prof^a Dra Alice Casimiro Lopes – Orientadora

Prof^a Dra Lia Ciomar Macedo de Faria (UERJ)

Prof^a Dra Prof^a Dra Maria de Lourdes Tura (UERJ)

Prof^a Dra Maria Inês Petrucci Rosa (UNICAMP)

Prof^a Dra Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (PUC/SP)

Aos queridos “Nilos” da minha vida: Nilo marido, Nilo Rafael filho, Nilo Felipe filho e Nilo Eduardo neto: exemplo, inspiração, dedicação, estímulo, apoio, realização e... muito amor.

AGRADECIMENTOS

- À minha orientadora, Alice Casimiro Lopes, por sua inesgotável competência, amizade, atenção e cobrança na busca da perfeição do projeto que abraçamos juntas: o de educar.

- Às professoras Maria de Lourdes Tura e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, pelos ensinamentos e sugestões apresentadas por ocasião do exame de qualificação.

- Aos meus colegas professores, nos diferentes espaços escolares, pela escuta, participação e incentivo intermitente do nosso trabalho.

- Aos meus queridos alunos da universidade que sempre demonstraram interesse, admiração e confiança por minha pesquisa. Obrigada pela “força”, por tudo.

- Aos profissionais de educação das escolas de formação onde desenvolvi minha pesquisa. Obrigada pela acolhida, pelo interesse, pela disponibilidade que estiveram sempre presentes em suas atitudes e que viabilizaram a consecução deste estudo.

iii

RESUMO

Esta tese investiga os condicionamentos institucionais e disciplinares construídos pelos discursos sobre a nova *mudança curricular* e o *perfil do professor* na política curricular, no processo de reapropriação/reinterpretação/ressignificação desses discursos, pelas comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação, no contexto da prática de duas escolas públicas de formação de professores, no Rio de Janeiro. Partimos do pressuposto de que, em contextos de práticas diferentes, as comunidades disciplinares, institucionalmente localizadas, produzem discursos capazes de re-significar a política de

currículo que vem sendo discutida. Nessa reinterpretação procuramos entender as lutas, as resistências, as ações e as singularidades produzidas nos dois contextos. Analisamos essa reapropriação desses discursos com base no ciclo de políticas e da micropolítica escolar de Stephen Ball, partindo da abordagem de recontextualização de Basil Bernstein, incorporada por Stephen Ball para o entendimento de que os processos de recontextualização são, sobretudo, produtores de discursos híbridos (GARCÍA CANCLINI). Desenvolvemos dois estudos de caso do tipo etnográfico argumentando que, estão presentes nos contextos das instituições pesquisadas fatores intrínsecos culturais e singularidades que não seguem uma lógica universal, visto que as comunidades disciplinares não só se apropriam da atual proposta curricular, como também re-significam práticas e fins sociais condizentes com seu contexto sócio-cultural.

PALAVRAS - CHAVE: políticas curriculares – formação de professores – comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação – recontextualização e hibridização de discursos

iv

ABSTRACT

This thesis investigates the institutional and school disciplines paradigms created by the discourses regarding the new curriculum policy change and the profile of the teacher in the process of (re)appropriation, (re)interpretation/(re)designation of the discourses by the school disciplines communities of Didactics and Sociology of Education, considering the practice context of two public teacher education schools in Rio de Janeiro. We used the notion that, in contexts of different practice, the school discipline communities, institutionally located, produce discourses able to re-design the curriculum policy in discussion. From this viewpoint, we try to understand the fights, the resistances, the actions and the singularities produced in the two practice contexts. We analyze the (re)appropriation of discourses, based in Stephen Ball's theory of "policy cycle" and the micro-politics of the school, considering the approach

of reconceptualization of Basil Bernstein to understand the construction of hybrid discourses (GARCÍA CANCLINI). We developed two ethnographic case studies and support that the intrinsic cultural elements and singularities are present in the practice contexts of the two institutions in a way that they don't follow a universal logic. Not only the school discipline communities get hold of the curriculum policy, but also they (re)design practices and social objectives correspondent to the organizational culture of the institution.

KEY – WORDS: curriculum policy - teacher education school – school disciplines communities of Didactics and Sociology of Education – reconceptualization e hybridization of discourses

v

RÉSUMÉ

Cette thèse inquit les conditionnements institutionnelles et disciplinaires construit pour les discours sur le nouveau *changement curriculaire* et le *profil du professeur* dans la politique curriculaire, dans le processus de appropriation /interprétation/signification de ces discours, pour les communautés disciplinaires de Didactique et de Sociologie de l'Éducation, dans le contexte de la pratique de deux lycées publiques de formation d'enseignants, à Rio de Janeiro. Nous partons du présupposition dont, dans des contextes de pratiques différentes, les communautés disciplinaires, institutionnellement localisées, produisent des discours capables de re-signifier la actuelle politique de curriculum vitae. Dans cette reinterprétation, nous cherchons à comprendre les luttes, les résistances, les actions et les particularités produits dans les deux contextes. Nous analysons cette (re)appropriation de ces discours sur base du cycle de politiques et de la micropolitique scolaire de Stephen Ball, en partant de l'abordage de (re)contextualisation de Basil Bernstein, incorporée par Stephen Ball pour comprendre que les processus de (re)contextualisation sont, surtout, producteurs de discours hybrides

(GARCIA CANCLINI). Nous développons deux études de cas du type ethnographique qui avaient comme argument la présence des facteurs culturels intrinsèques et particularités qui ne suivent pas une logique universelle dans les contextes des institutions cherchées, car les communautés disciplinaires ne s'approprient pas de l'actuelle proposition curriculaire, comme aussi re-signifient pratiques et fins sociales propres de son contexte social et culturel.

MOTS - CLÉ : politiques curriculaires - formation d'enseignants - les communautés disciplinaires de Didactique et de Sociologie de l'Éducation - recontextualisation et hybridisation de discours.

vi

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO I – AS POLÍTICAS CURRICULARES: A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS | 22 |
| 1.1 – Políticas de currículo no contexto atual | 22 |
| 1.1.1 – a abordagem do ciclo de políticas | 27 |
| 1.1.2 – a política curricular para o Ensino Médio e para a Formação de Professores | 32 |
| 1.1.2.1 – a Reorientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro | 42 |
| 1.2 – A pesquisa sobre políticas de currículo nas escolas: compreendendo o ciclo de políticas na instituição escolar | 54 |
| 1.2.1 - política como texto e política como discurso: a recontextualização por hibridismo no espaço escolar | 63 |

**CAPÍTULO II – A MICROPOLÍTICA DAS ESCOLAS: A CULTURA
INSTITUCIONAL E DISCIPLINAR E O DIÁLOGO COM A
VIA ETNOGRÁFICA** 82

2.1 – A micropolítica das escolas 82

vii

2.2 – A história, culturas e contextos das escolas pesquisadas via
abordagem etnográfica 92

2.2.1 – a história e cultura da ESCOLA CRISÂNTEMO:
seus saberes e suas práticas 104

2.2.2 – a história e cultura da ESCOLA HIBISCUS:
seus saberes e suas práticas 115

**CAPÍTULO III – OS CONTEXTOS DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO
DE DISCURSOS DAS COMUNIDADES DISCIPLINARES DE
DIDÁTICA E DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NAS
ESCOLAS SOBRE *MUDANÇA CURRICULAR*** 126

3.1 – os efeitos da proposta curricular e a leitura sobre a *mudança* curricular
nas escolas pesquisadas 127

3.1.1 – o discurso da *mudança* curricular das comunidades disciplinares
de Sociologia da Educação e de Didática 129

3.2 – na ESCOLA CRISÂNTEMO e na ESCOLA HIBISCUS: singularidades
da comunidade disciplinar de Sociologia da Educação 129

| | |
|---|-----|
| 3.3 – na ESCOLA CRISÂNTEMO e na ESCOLA HIBISCUS: singularidades da comunidade disciplinar de Didática | 150 |
|---|-----|

viii

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO IV - A POLÍTICA CURRICULAR NAS ESCOLAS: OS DISCURSOS SOBRE O <i>PERFIL DO PROFESSOR</i> | 173 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 4.1 - os efeitos da proposta curricular e a leitura sobre o <i>perfil do Professor</i> nas escolas pesquisadas | 173 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| 4.2 – o discurso sobre o <i>perfil do professor</i> pelas comunidades Disciplinares de Sociologia da Educação e de Didática | 176 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| 4.2.1 – na ESCOLA CRISÂNTEMO e na ESCOLA HIBISCUS: singularidades | 176 |
|--|-----|

| | |
|----------------------|-----|
| V – CONCLUSÃO | 196 |
|----------------------|-----|

| | |
|-------------------------|-----|
| VI – REFERÊNCIAS | 202 |
|-------------------------|-----|

ANEXOS:

| | |
|---|-----|
| . Anexo 01 – Capa do LIVRO IV- Re-orientação Curricular do Curso Normal com as disciplinas de Formação Profissional, distribuído nas escolas normais em 2006. | 221 |
|---|-----|

| | |
|------------------------------|-----|
| Anexo 02 – Matriz Curricular | 222 |
|------------------------------|-----|

INTRODUÇÃO

... atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas.¹

Este estudo se insere em uma constante busca de se repensar o currículo e toda a sua (re)construção, principalmente no espaço escolar. A nossa trajetória no magistério, nos últimos vinte anos, tanto em escolas do município do Rio de Janeiro (ora como regente de turma, ora como supervisora escolar ou como membro do grupo de avaliação e reformulação da proposta curricular da MultiEducação²); ou ainda como professora de Didática e Prática de Ensino na Formação de Professores em nível médio e também desenvolvendo trabalhos de pesquisa em currículo³, tem-nos motivado a procurar entender determinadas ambivalências, contradições, silêncios, tendências e efeitos que se fazem presentes no contexto da prática escolar.

Essa participação e a leitura de autores nos grupos de pesquisa de que temos participado têm-nos apontado que essas políticas curriculares são produzidas por diferentes leituras e/ou são também modificadas através de complexos processos de re-criação no

1- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. (Capítulo II). In: **Microfísica do poder**. (6ª edição). Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1986, p. 15-16.

² Participamos do grupo de avaliação e reformulação da proposta curricular atual do Município do Rio de Janeiro, a MultiEducação, como professora de Língua Inglesa. Essa participação levou de 2003 a 2005, no nível de produção de textos dessa política curricular. O objetivo dessa reformulação foi o de não só avaliar a proposta curricular, como também a de produzir um novo texto de orientação aos professores-regentes da rede, com uma linguagem que pudesse ser entendida por eles. Daí, um dos critérios para a escolha dos que iriam elaborar esse texto: a de ser um professor-regente, atuando em sala de aula. A equipe da MultiEducação acredita que o fato de o professor-regente participar da elaboração do texto curricular pode garantir um diálogo entendível/possível entre proposta e ação/execução por parte do professor, no sentido de “implementar” a proposta.

³ Referimo-nos aos projetos de pesquisa dos quais temos participado, como assistente de pesquisa, sob a coordenação da professora Alice Casimiro Lopes (UFRJ/UERJ): “A organização do conhecimento escolar no ‘Novo Ensino Médio’”; “A integração curricular em textos de ciências para o ensino médio”, ambos apoiados pelo CNPq e “A produção de políticas de currículo em contextos disciplinares” (UERJ). Participamos, também da pesquisa “Imagens de família na Formação Docente” (em 1998), realizada no Instituto de Educação Carmela Dutra, sob a coordenação do professor Henrique Sobreira (UERJ/São Gonçalo) e do Projeto Integrado de Pesquisa “A Socialização Profissional de Professores – as instituições formadoras”, coordenado pelos professores Antonio Flávio Barbosa Moreira (UFRJ) e Menga Lüdke (PUC/RJ), com a participação das professoras Alice Casimiro Lopes (UFRJ/UERJ) e Elizabeth Macedo (UERJ).

contexto da prática escolar. Isso também nos leva a entender o quanto essa prática não apenas responde a algo externo, mas também *produz*.

Além disso, o fato de termos participado de algumas reuniões (de novembro de 2000 a março de 2001), em uma escola normal, na fase final de nossa dissertação de mestrado⁴, também contribuiu para a nossa opção pela temática e objeto de estudo desta pesquisa. Essas reuniões focavam a construção da nova matriz curricular para o “novo” curso normal. Essas discussões foram desenvolvidas no âmbito da reforma do Ensino Médio e da Formação de Professores, a partir de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Nessa reforma, foi produzida a proposta curricular do Estado do Rio de Janeiro e assinada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE-RJ) em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), durante o mandato do governo Rosinha Garotinho (2003-2006) e dirigida às escolas da rede pública de ensino médio.

Os elaboradores dessa proposta trabalharam durante os meses de outubro a novembro de 2004 na redação do documento preliminar. Esse documento foi distribuído nas escolas, foi discutido e muitas sugestões foram enviadas. Foram realizadas também várias reuniões de trabalho, gerais e específicas, com os professores da rede para discussão do material produzido. O resultado de todas as discussões foi avaliado pela equipe e novo trabalho foi produzido, passando a ser discutido pelos professores durante todo o ano de 2005 para, então, ser elaborada a versão final da proposta curricular para a rede pública do estado do Rio de Janeiro, quando foi entregue a versão final em 2006. Esse trabalho foi desenvolvido nas áreas do Ensino Médio e Fundamental, do segundo segmento; na área da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Normal.

A Reorientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro, como foi denominada tal proposta, destina-se aos professores do ensino médio e do ensino fundamental (2º segmento) da rede pública estadual de ensino, estando organizada da seguinte forma: **livro I**, correspondendo à área de Linguagens e Códigos; **livro II**, referente à área de Ciências da Natureza e Matemática; **livro III**, relativo à área de Ciências Humanas; **livro IV**, volume específico para os professores das disciplinas de formação profissional das escolas normais em nível médio; **livros V e VI**, direcionados à educação de jovens e adultos.

No caso das reuniões de que participamos durante a fase final de nossa dissertação, o foco principal da discussão – a nova matriz curricular para o curso normal – deu origem ao

⁴ MELLO, Josefina Carmen Diaz de. “**História da disciplina Didática Geral em uma escola de formação de professores:** (re)apropriação de discursos acadêmicos nos anos de 1980 e 1990.” Dissertação de Mestrado.UFRJ, Rio de Janeiro, 2002, 167 pgs.

documento final: o **livro IV**⁵. As discussões sobre a nova matriz foram lideradas nessa instituição⁶ pela supervisora pedagógica e coordenadora do grupo de Didática da escola que passou a ser a representante da instituição nessas discussões, relatórios e sínteses elaboradas com os professores e que eram levadas à SEE/RJ para nova discussão e elaboração do documento final.

Em uma das reuniões de Centro de Estudos de que participamos nessa escola (em 23/11/2000), essa professora apresentou a proposta final trazida da SEE/RJ com o Conselho de Representantes do MEC e com os representantes das Coordenadorias⁷ do Rio de Janeiro. Nessa nova sugestão de matriz curricular, os conteúdos de Didática Geral surgem subdivididos em diferentes disciplinas assim denominadas: *Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental*, *Conhecimentos Didáticos em Educação Infantil e Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos*, *Educação Especial e Educação Indígena* com a carga horária aumentada. Essa *mudança curricular* define-se, assim, em uma nova organização curricular, a divisão em três eixos: uma base nacional comum, uma parte diversificada e a formação profissional⁸. A Sociologia da Educação passou a ser incluída na matriz curricular com 80h na área de Formação Profissional e foi observado também pelo grupo que a disciplina Sociologia, na área da Base Nacional Comum, surgia com uma carga horária aumentada para 160h. Discutiu-se, então, o aumento significativo da carga horária de Sociologia e da carga e inclusão da Sociologia da Educação, que se aproximava da disciplina Didática, disciplina esta que sempre teve um lugar de destaque, carga horária maior e, daí, maior *status* nas matrizes curriculares anteriores.

Essa discussão pelo grupo de professores da escola apontou uma questão: a mudança no *status* da Sociologia da Educação no currículo. Tal mudança foi justificada pela professora que liderava a reunião com o argumento de que essa disciplina deveria *dar suporte às outras do curso* e que a sua posição na matriz curricular poderia atender à idéia

⁵ **REORIENTAÇÃO CURRICULAR – LIVRO IV**, Curso Normal – Sucesso Escolar – Secretaria de Estado de Educação (SEE/RJ), 2006, 230 pgs (Ver ANEXO 01- capa).

⁶ Denominaremos neste estudo essa instituição de ESCOLA CRISÂNTEMO. Trata-se de *uma* das escolas de formação de professores selecionadas para este estudo e onde foi desenvolvida a nossa dissertação de mestrado (ver nota de rodapé n. 04).

⁷ As denominadas “Coordenadorias” foram divididas pela SEE/RJ, considerando-se as diferenças regionais dentro do estado do Rio de Janeiro e o número de escolas normais em cada uma dessas regiões. Criaram-se, assim, 29 regiões (ou Coordenadorias), com um total de 105 escolas normais. Em cada uma dessas regiões elegeu-se um representante de uma das escolas normais que participou dessas reuniões, desde 2000, com a função de mediar e liderar essas discussões nas escolas e de representá-las nos encontros na SEE/RJ.

⁸ Ver Anexo 2: essa proposta de matriz foi publicada em 02 de janeiro de 2001, através da Resolução SEE/RJ de n. 2352.

de que o curso de formação de professores *não poderia ser mais fragmentado*. Além disso, a Sociologia e a Sociologia da Educação poderiam também promover *a interdisciplinaridade com as outras disciplinas do currículo*.

Apesar da contestação de alguns professores sobre a nova posição dessas disciplinas na matriz, o tom veemente da líder da reunião fez surgir, por alguns instantes, um poderoso silêncio na sala. As palavras da supervisora foram bem claras:

A Sociologia tem que dar suporte às outras disciplinas do currículo, por isso ela aparece na matriz com essa carga horária maior! Por quê? Porque os Referenciais dizem isso e tem que se dar conta do que está nos Referenciais!

A seguir, foi feita a leitura da proposta da nova matriz curricular, destacando-se o trabalho com projetos integrados e com a interdisciplinaridade, elementos estes considerados como inerentes à *mudança curricular*, capazes de trazer novas responsabilidades para o novo *perfil do professor* proposto. Foi destacado pelos professores presentes que essa *mudança curricular* traria um desafio para a escola normal. A fala da supervisora pedagógica sintetizou o pensamento dos professores presentes:

a natureza sócio-econômica dos alunos que ingressam no curso e a singularidade do curso normal com a sua formação inicial e isso é responsabilidade desse currículo: atender a valores étnicos e conteúdos sócio-culturais para a formação crítico-reflexiva dos futuros professores.

Esse episódio nos apontou a possibilidade de aprofundar um tema e desenvolver questões que acabaram construindo esta tese de doutorado: o foco nos discursos curriculares oficiais sobre a *mudança curricular* estabelecida pelo eixo proposto e pelo *status* das comunidades disciplinares de Didática e Sociologia da Educação no contexto da prática escolar de *duas* escolas normais públicas, com a função precípua de se desenvolver um novo *perfil do professor* a ser formado. Ao encerrarmos a nossa dissertação de mestrado (ver nota de rodapé n. 4), registramos a importância da re-construção dos discursos para a consolidação da identidade de uma disciplina em uma instituição. Os discursos que circulam em todos os textos e contextos, na realidade embasam o *ethos* da instituição e não podem ser considerados como elementos, essencialmente, subjetivos. Concluímos na nossa pesquisa de mestrado que, esses discursos tendem a construir condições objetivas.

Desenvolvendo esta investigação no Doutorado, assumimos como objetivo geral desta tese investigar os condicionamentos institucionais e disciplinares construídos pelos discursos sobre a nova *mudança curricular* e o *perfil do professor* no processo de reapropriação/reinterpretação/ressignificação dos documentos curriculares, principalmente o **Livro IV (2006, Formação Profissional)**, pelas disciplinas Didática e Sociologia da Educação, no contexto da prática de duas escolas de formação de professores, em nível médio, no Rio de Janeiro.

Nesse processo, entendemos que são produzidos discursos capazes de re-significar a política de currículo que vem sendo discutida. Buscamos, portanto, investigar contextos da prática diferentes, procurando entender que efeitos⁹ são produzidos pelos discursos oficiais sobre a *mudança curricular* e o *perfil do professor* em documentos que vêm sendo discutidos nas escolas normais, mais especificamente, do documento Re-Orientação Curricular (LIVRO IV, 2006, SEE/RJ) distribuído em 2006 para as escolas e cuja elaboração envolveu vários momentos (desde 2000), com a participação de vários contextos, sujeitos e lideranças das escolas normais e da Universidade (UFRJ).

O foco nas duas disciplinas, em duas escolas normais com contextos e histórias institucionais diferentes, demanda o nosso interesse em analisar as aproximações e diferenças nessas reinterpretações do documento, procurando entender os conflitos, resistências, lutas, ambigüidades, ambivalências, ações e silêncios produzidos nos dois contextos da prática. Nessa investigação, interessa-nos, principalmente, compreender *como* as comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação, os supervisores/ coordenadores pedagógicos à frente das discussões concebem o novo *perfil do professor* e a nova *mudança curricular* que alterou a matriz curricular do curso normal, incluindo disciplinas como a Sociologia da Educação, ampliando a carga horária de Didática (desmembrando-a em quatro “didáticas” e com outra nomenclatura) e especificando uma nova organização curricular em três eixos. Trabalhamos, portanto, tanto com a matriz da disciplina quanto a institucional na produção de políticas de currículo.

A partir dessa preocupação com os discursos sobre essa *mudança curricular* e o novo *perfil* do futuro professor que circulam nos dois contextos de comunidades disciplinares e institucionais, levando à constituição de sentidos diversos nas políticas de currículo que vêm sendo discutidas nessas escolas, surgiu a nossa questão central: de que maneira duas escolas

⁹ *Efeitos*, nesta tese, não tem o sentido de consequência em relação a causas dadas, marca de uma perspectiva instrumental. Refere-se à noção de produzir efeitos sem causas determinadas, mas como sentidos de discursos dispersos.

com culturas diferentes re-significam e produzem as políticas de currículo, considerando os discursos sobre a *mudança curricular* e o *novo perfil do professor*, preconizados para o curso normal?

Nesse sentido, não estamos preocupados em apontar que as práticas das escolas pesquisadas não se “encaixam” com as propostas curriculares. Tencionamos, sim, a partir do fato de que a nova proposta curricular para a formação de professores confere um aumento de carga horária, inclui a Sociologia da Educação e desmembra a disciplina Didática na sua matriz curricular em outras “didáticas” - considerar a análise dessa relação, entre a materialização dos princípios dessa proposta macro e as definições produzidas em nível de contexto da prática escolar (proposta local/micro), podendo nos apontar *como esses* discursos foram recontextualizados e *como* esses novos discursos (hibridizados) foram constituídos na prática escolar das duas escolas.

Defendemos, portanto, que o contexto da prática das escolas pesquisadas influencia o contexto de produção dos documentos curriculares, na medida em que esses documentos também expressam concepções da prática escolar e tentam estabelecer uma “ordem negociada” com as comunidades disciplinares escolares que lideram essas discussões nas escolas. Nesse sentido, os professores, a equipe técnico-administrativo-pedagógica e a universidade também participaram/participam das várias fases das discussões e da elaboração do documento final. Essa participação se dá de forma direta ou indireta e através delas se negociam sentidos, ao mesmo tempo em que os subvertem, na redação final dos documentos e na prática das escolas. Dessa forma, contingências e compromissos disciplinares e institucionais (BALL & BOWE, 1992) condicionam as políticas.

Ainda, essas políticas não refletem somente as dimensões dos diferentes contextos que, segundo Bowe e Ball (1992) e Ball (1994) são os contextos de influência, de produção de textos e o contexto da prática escolar. Esses autores fazem críticas às pesquisas fragmentadas que constroem uma visão linear do processo político e que acabam assumindo a perspectiva do controle estatal, além de não considerarem os condicionantes do contexto. Eles defendem que as análises em política curricular devem considerar os três contextos da política curricular, que estão sempre inter-relacionados, imbricados. Esses contextos influenciam e são influenciados pela educação, como também envolvem ações (e reações) mais restritas, além do fato de serem constituídos por práticas, concepções, valores e intenções dos vários sujeitos presentes nesses multiespaços.

Assim, essas comunidades disciplinares escolares, institucionalmente localizadas, não só implementam essas políticas, como também formam uma instância atuante na produção

desses documentos, já que elas difundem esses discursos recontextualizados oriundos de outros contextos e, ao mesmo tempo, permanecem socializando-os e fazendo sentidos dessas políticas circularem.

A partir desse pressuposto, também argumentamos que as lideranças dessas comunidades disciplinares escolares, influenciadas por suas histórias e pelas culturas institucionais em que se inserem, tornam-se interlocutores privilegiados dos textos e discursos dessa política curricular, produzindo sentidos variados para essa política, através da recontextualização por hibridização, visto que, dependendo das condições históricas, as possibilidades de leituras distintas desses textos podem ser reduzidas ou ampliadas. Focalizamos *como* esses discursos são interpretados diferentemente nos textos dos documentos da formação de professores, abrindo ou fechando possibilidades de leituras diversas por parte dos professores e das escolas.

Nesse sentido, o currículo proposto não pode ser considerado exclusivamente como um “pacote” determinado pelo governo, pelo nível macro, com o sentido de que caberia às escolas, “implementar” ou resistir a esse “pacote”. Nesta tese, com base nessas considerações, diferenciamos esse tipo de argumentação da que a adotamos neste estudo: a des-construção do binarismo entre política e prática como duas instâncias onde se tende a polarizar a dominação e a resistência, a ação e a reação.

Nossa tese, portanto, foca as seguintes dimensões de análise: *como* as comunidades disciplinares específicas de Didática e de Sociologia da Educação participam da produção de políticas no contexto da prática na formação de professores e ainda, *em que extensão* essas comunidades interpretam/consideram/alteram o princípio da *mudança curricular*, assim como o *perfil do professor* a ser formado, a partir da discussão nas escolas da nova proposta (iniciada em 2000) e, principalmente, da chegada às escolas do documento final elaborado, o LIVRO IV (2006). Incluímos nessas comunidades disciplinares os professores dessas duas disciplinas nas escolas pesquisadas e suas lideranças frente às discussões nas escolas.

Muitos trabalhos também têm analisado os discursos dos documentos oficiais da reforma do ensino médio, por exemplo, e como esses discursos são reinterpretados em outros contextos de produção curricular (ABREU & MELLO, 2008; SILVA & LOPES, 2004; MELLO, 2004; DIAS, 2004; ABREU & GOMES, 2004). Entretanto, o estudo das formas de como essa re-interpretação acontece pelas comunidades disciplinares em instituições escolares específicas ainda vem sendo pouco explorado, principalmente no que se refere à produção de políticas. Há muitas investigações nessa área, porém, normalmente pela lógica da implantação da política na escola, vem sendo feita uma separação política/prática.

No levantamento feito por Paiva, Frangella e Dias (2006) existe um espaço de produção de pesquisas que exploram muito a prática, mas como implementadora de políticas. No panorama das produções em política curricular no Brasil, no período de 1999 a 2002, não se percebe nesses estudos a presença de conexões entre macro e micro e, ou simplesmente, o contexto da prática é quase sempre investigado como uma “iniciativa isolada de um sujeito” (PAIVA, FRANGELLA & DIAS, 2006, p. 264) e, “poucos são os trabalhos que se dedicam a investigar a prática no âmbito coletivo” (p. 264). A maior parte dos trabalhos nessa área discute o controle da prática pelos textos das propostas. Poucas pesquisas interpretam a relação entre as propostas curriculares e a prática docente, no nível meso (da instituição escolar).

Para dar conta dessa investigação da prática, desenvolvemos dois eixos teóricos que nortearam a pesquisa: o *ciclo contínuo de políticas, com foco nas propostas curriculares e na micropolítica escolar* e o da *cultura escolar*, assumidos via abordagem *etnográfica* qualitativa. Desenvolvemos essa abordagem com dois “estudos de caso do tipo etnográfico” (ANDRÉ, 2005, p.23). Fizemos “observação participante” (ibid, p. 25) do cotidiano nas duas escolas e descrição objetiva das percepções particulares dos sujeitos da nossa pesquisa, denominada por Geertz (1989, p. 20) de “descrição densa”. Ainda, desenvolvemos entrevistas semi-estruturadas gravadas, conversas, análise das anotações do campo e análise de documentos. A intenção de estudar duas escolas é pouco comum e se baseia na nossa intenção de obter maior profundidade (pelo estudo dos campos) e amplitude (pela forma variada de coleta de dados) - para investigar *como* esse cruzamento interage com os dos documentos curriculares considerados no estudo.

Assim, explicitamos o caminho teórico-metodológico que desenvolvemos ao longo dos quatro capítulos desenvolvidos. Mas aqui enunciamos os principais aspectos teóricos que envolvem esta pesquisa. Partimos da abordagem de recontextualização de Bernstein (1996, 1998), de quem Ball se apropria ao se referir à transferência de significados de um contexto a outro e que está sujeita aos processos de interpretação.

Para Ball (1994), esses processos de recontextualização podem ser analisados pela incorporação do caráter híbrido da cultura. Em outras palavras, a recontextualização dos textos e discursos curriculares assume um caráter híbrido uma vez que esses discursos são deslocados das questões e relações de origem e recolocados em novas questões e relações, produzindo assim novos significados quando dessa passagem. O conceito de recontextualização é importante para a nossa pesquisa porque é por intermédio desse conceito que será possível considerar as re-interpretações dos documentos curriculares como inerentes

ao processo de circulação de textos e identificar determinados efeitos de mudança, de resistência ou de reprodução nos contextos sinalizados por Ball.

No contexto da prática, a leitura desses textos pode ser reduzida, subvertida, silenciada ou ampliada. Assim, quando Ball busca interpretar as variações locais dessas políticas ele incorpora à recontextualização o entendimento da cultura pelo hibridismo. Em nossa investigação, entendemos esse hibridismo com base em García Canclini (1998, 2001). Ball passa a defender que, no mundo globalizado, os processos de recontextualização são, sobretudo, produtores de discursos híbridos. Ou seja, a recontextualização e o hibridismo são princípios teóricos no nosso estudo que nos permitem interpretar as re-interpretações no contexto da prática escolar.

Ainda, para Ball (1989), o estudo da micropolítica escolar pode contribuir para a compreensão das escolas como organizações e é fundamental o seu estudo para a introdução de inovações no processo ensino-aprendizagem e para o estudo das políticas curriculares. Ball (1989) discute as formas de se entrar na “caixa preta” da escola e questiona o fato de se dizer que a escola só faz reprodução (visão funcionalista). Ele defende que o Estado, por mais que tenha controle, não consegue homogeneizar com as orientações políticas.

No estudo da micropolítica escolar, Ball dialoga com Goodson (1997, 1995, 1989, 1983) ao levantar questões sobre como as comunidades disciplinares participam da tomada de decisões e de como as redes e relações se estabelecem no espaço escolar, para garantir o território das comunidades disciplinares e as disputas da carreira. Esse diálogo inclui a questão de como os professores se articulam, desde a disputa por recursos, pelo espaço no território físico e pela busca de *status* de sua disciplina. Segundo Goodson (1983, 1990), no interior de uma determinada instituição escolar ou na própria sociedade, faz-se necessário examinar as matérias escolares como comunidades de pessoas que ora compartilham, ora competem entre si, pois são resultados de uma história social, construída por diferentes grupos, unidos por interesses e tradições comuns. Além disso, para Viñao (2002, p. 75), “as disciplinas são uma das criações mais genuínas da cultura escolar”, portanto este será um eixo importante no nosso trabalho que cruzará a perspectiva etnográfica com o estudo da cultura.

Não podemos ignorar que esse processo de produção de políticas no contexto escolar, essa construção não se faz desligada da micropolítica da escola, da cultura e da dinâmica institucional. A necessidade de revelar determinados aspectos ou traços da realidade e da cultura institucional pode nos apontar indícios que, articulados, não só dão uma identidade própria a essas disciplinas, como também podem nos ajudar a compreender a produção dessas políticas no contexto institucional.

Para tal, nos propomos a desenvolver dois estudos de caso do tipo etnográfico nas duas escolas e que compreendeu dois momentos: o primeiro, de caráter exploratório (de julho de 2005 até novembro de 2006) e que teve o objetivo de levantar os documentos oficiais nas escolas que vinham sendo discutidos pelos sujeitos envolvidos desde 2002, textos das comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação produzidos para os alunos ou em produção, planos de curso dessas disciplinas, textos, projetos políticos institucionais, projetos pedagógicos, circulares, atas de COC (Conselho de Classe), roteiros para Centros de Estudo, cadernos de aviso e jornais escolares produzidos nas instituições. Ainda, tivemos oportunidade de observar os diálogos entre os professores (na sala dos professores, sempre na hora do intervalo ou do recreio), conversar com professores regentes dessas disciplinas, participar de reuniões para Centro de Estudos com os professores, assistir a aulas de alguns professores e até entrevistar a coordenadora pedagógica de uma das instituições (atual diretora-adjunta), profissional essa que participou de todas as etapas da discussão da proposta desde 2000, inclusive como representante da escola e da sua Coordenadoria, nos encontros na SEE/RJ e na Universidade.

No segundo momento, estivemos em campo de novembro de 2007 a agosto de 2008 quando tivemos oportunidade de fazer entrevistas gravadas com dezessete professores de Didática, sete de Sociologia da Educação e com quatro coordenadoras pedagógicas, uma orientadora educacional e uma diretora adjunta de uma das escolas, perfazendo um total de 30 professores entrevistados. Alguns desses professores entrevistados participaram das discussões nas escolas, na SEE/RJ e na Universidade.

Entre os documentos oficiais selecionados e analisados, consideramos: a LDBEN 9394/96 que, no seu artigo 62 define os tipos e modalidades dos cursos de formação inicial de professores e sua localização institucional: o Relatório Delors (2001), os “Referenciais para Formação de Professores” (1999); o Parecer n. 01 e Resolução CEB n. 02, de 19/04/1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal; o documento “Curso Médio Modalidade Normal – proposta de reformulação curricular” (2003), documento preliminar produzido pelas discussões de uma das escolas deste estudo com a participação das comunidades disciplinares focadas; e, principalmente, o documento final distribuído nas escolas normais e apontado como a produção final das instâncias envolvidas na discussão (escolas, SEE, Universidade) – “Reorientação Curricular – LIVRO IV, CURSO NORMAL – Sucesso Escolar” (2006/SEE/RJ), 230 pgs, módulo este referente à Formação Profissional.

Sendo assim, organizamos o estudo em quatro capítulos. No primeiro, tratamos das políticas curriculares no Brasil, no ensino médio e na formação de professores, via abordagem do “ciclo de políticas”, de Stephen Ball. O segundo capítulo aborda a micropolítica das escolas pesquisadas, focalizando suas histórias e culturas institucionais e disciplinares. No terceiro capítulo, analisamos os contextos do processo de formulação de discursos institucionais da política curricular nas duas escolas focalizadas pelas comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação quanto ao princípio da *mudança curricular*. No quarto capítulo, discutimos e analisamos a política curricular nas escolas pesquisadas, quanto ao *perfil do professor* preconizado, situando as singularidades das escolas na reapropriação desses discursos.

Concluimos que é importante pensar que mudanças estabelecidas por documentos oficiais, leis, decretos ou propostas curriculares podem não chegar à viabilização na prática porque é processo a médio-longo prazo, além da necessidade de conhecê-las, entender as razões de sua existência e discutí-las com os pares. Além disso, a instituição escolar, na era da contemporaneidade, possui uma função que vai além de seus muros e que não podemos falar propriamente em *mudanças* produzidas no contexto escolar, mas sim, de re-significações feitas do impacto da globalização, permitindo ocorrer hibridização das políticas curriculares e modificando as finalidades originais e primeiras de uma escola de formação de professores tradicional. Constatamos que fatores intrínsecos culturais, institucionais, disciplinares e singularidades estão presentes nas culturas das instituições pesquisadas e que não seguem uma lógica universal, o que torna essas escolas com uma finalidade social identitária, original e condizente com o seu contexto sócio-cultural. Sem essa consideração, corremos o risco de homogeneizar um currículo, essencialmente plural, multifacetado e com o viés do multiculturalismo.

CAPÍTULO I – AS POLÍTICAS CURRICULARES: A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

*Nunca acreditei em verdades únicas.
Nem nas minhas, nem nas dos outros.*

Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista.

¹⁰

No sentido de contextualizar esta pesquisa no campo das políticas curriculares, este capítulo tem por objetivo discutir as políticas de currículo no contexto atual e situar a pesquisa no campo da política educacional e curricular, mais especificamente no Brasil, com enfoque na política curricular para o Ensino Médio e para a Formação de Professores, temática específica deste estudo.

1.1- Políticas de currículo no contexto atual

Nos últimos anos, vêm sendo desenvolvidas em vários países reformas curriculares nos sistemas básicos de ensino. Essas reformas surgem de uma convergência de discursos que buscam estabelecer uma articulação entre a educação e o panorama mundial. Essas reformas educacionais foram iniciadas nos Estados Unidos e na Inglaterra com a publicação dos relatórios “The Paideia Proposal” (1982 apud SHIROMA, CAMPOS & GARCIA, 2006) e “A nation at risk” (1983).

Esses relatórios são citados por Apple (1995) como desencadeadores de inúmeras reformas em vários países na última década. Essas reformas, do final do século XX, apontam princípios que submetem acentuadamente a educação aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado (APPLE, 1996, 1997; MOREIRA, 1995; PACHECO, 2000).

Com isso, multiplicam-se reformas curriculares visando a empreender tais princípios, bem como são organizadas no campo da educação políticas que Whitty *et al* (1999) denominam como políticas de “quase-mercados”. Nessas reformas, tem sido comum o discurso em defesa do currículo integrado, da interdisciplinaridade, da prática docente, conforme Lopes (2002, p.146) ilustra dizendo que: “Ao longo da história do currículo, o discurso dominante sobre integração curricular, do qual faz parte o discurso sobre a interdisciplinaridade, vem assumindo uma conotação positiva e mesmo democrática”. Tais propostas seguem a orientação de órgãos de fomento internacionais como Banco Mundial,

¹⁰ BROOK, Peter. **O ponto de mudança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

UNESCO, OCDE, PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), produzindo, assim, um discurso “justificador” e procurando construir consensos locais, exportando tecnologias de fazer reformas e iniciando a década de 1990 como um tempo próprio de implementar essas reformas. Para Ball (1998), de maneira não-uniforme, essas reformas vêm sendo submetidas a interpretações múltiplas que inter-relacionam questões globais e locais.

Também na América Latina nesse início de década foram sancionadas leis de educação em diferentes países como o Equador (em 1983), no Uruguai (em 1985), no Chile (em 1990), em El Salvador (em 1990), na República Dominicana (em 1992), na Argentina (em 1993), no México (em 1993), na Bolívia (em 1994), na Colômbia (em 1994) e no Brasil (em 1996). Devemos atentar para o fato de que se trata de uma grande quantidade de reformas que se iniciaram em um período tão curto, porém orientadas por princípios bem similares: coesão social, inclusão, profissionalização, aprender a aprender, cidadania, descentralização, autonomia escolar, desenvolvimento de competências, criação de sistemas centrais de avaliação da qualidade de ensino, entre outros. Ou seja, há que se destacar que, todas essas reformas tendem a dar centralidade à mudança curricular na formação de professores.

Foram assim construídas políticas de currículo nacional, inseridas no contexto da globalização de propostas curriculares. As reformas educacionais são constituídas de ações as mais diversas, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centrada nos resultados. Porém, muitos autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado.

Para Paiva, Frangella e Dias (2006, p. 241), essas políticas educacionais levaram o campo do currículo para o centro das discussões e de propostas que “buscavam atingir a escola básica e, em decorrência disso, a política curricular passou a ser uma das temáticas mais desenvolvidas nos programas de pós-graduação no Brasil”.

Na análise de Lopes (2002), através das mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação. Essa autora defende que as práticas curriculares anteriores à reforma são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas, consideradas necessárias ao projeto- político-social escolhido.

Defendemos que o acompanhamento sistemático dos documentos internacionais e nacionais sobre política educacional nos últimos quinze anos coloca-nos à frente de uma transformação no discurso posto em circulação por tais documentos, em função dessas mudanças. O discurso sobre “mudança” tem trazido determinadas “palavras de ordem” como: qualidade, reforma curricular, novas tecnologias. Para Candau (1999, p. 29-30), também surgiu uma postura antiga em educação que se julgava superada: “a forte crença no poder ‘redentor’ da educação”. Passa-se a acreditar em certo messianismo pedagógico de que a mudança que se faz necessária deve ser a partir da educação, através dos sistemas educativos e da renovação pedagógica. Esses dois eixos seriam fundamentais para a superação de todos os problemas enfrentados nos países em acelerado processo de modernização.

Apesar de não ser a primeira vez que isso acontece, pois já presenciamos discursos semelhantes ao longo da história da educação no Brasil, precisamos refletir sobre *como* esses discursos emergem e conquistam certa “hegemonia discursiva” a que Jameson (1997) se refere. A disseminação massiva desses documentos internacionais e nacionais colabora para a construção da “hegemonia discursiva”, pois são considerados como originais e relevantes pelos pesquisadores, tendendo a vulgarizar um “vocabulário da reforma” e que tende a se legitimar, na medida em que consegue “colonizar” o discurso redentor da educação.

Entendemos, portanto, que as políticas curriculares devem ser compreendidas como parte da reforma curricular, uma vez que constituem uma das etapas do processo de reformas e envolvem ações e definições mais restritas, além de serem constituídas por práticas, concepções, valores e intenções de vários sujeitos nos múltiplos espaços a que pertencem no contexto social e educacional.

A política curricular constitui outro elemento das estratégias voltadas para melhorar a “qualidade da educação”. Lopes discute nos seus trabalhos (2006, 2006 a, 2004, 2004 a, 2004b) que, toda política curricular é constituída e constitui propostas e práticas curriculares, não se podendo separar essas duas dimensões.

Para Lopes (2004b, p. 193), as políticas curriculares devem ser entendidas também como produção de cultura, por serem produto “... do embate de sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo”. Conforme já dissemos anteriormente, autores como Bowe, Ball e Gold (1992) criticam uma visão linear do efeito das políticas, visão essa que tende a não considerar os condicionamentos do contexto em que essas políticas se inserem. Esses autores defendem que as análises em política curricular devem considerar os três contextos da política curricular e que estão sempre inter-

relacionados, imbricados: o contexto de influência, o contexto de produção de textos e o contexto da prática escolar.

Para esses autores, as políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais se distinguem “momentos” articulados: a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores. Assim, a concepção de política curricular não possui um só significado e, portanto, os autores das políticas não controlam o sentido dessas políticas. Além disso, toda política curricular propõe práticas curriculares que não se resumem aos documentos curriculares, apesar de terem assumido um caráter prescritivo que, segundo Goodson (1995 a, p. 21), sob a forma de texto escrito, o currículo escrito aponta para determinados valores e objetivos que tendem a estabelecer “parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola.”

Sendo assim, a política curricular pode ser considerada uma tentativa de se estabelecer um novo discurso. Trata-se de uma construção sócio-histórica e que não é produção exclusiva de um determinado contexto ou de um grupo específico de sujeitos. No caso do nosso estudo, os significados produzidos por esses discursos curriculares no contexto da prática não são dados especificamente pelos documentos; eles são produzidos, construídos e estão aquém e além das palavras que os compõem. Por isso, focamos nesta pesquisa não apenas um documento isolado, mas também suas versões preliminares, textos complementares, assim como o contexto de influência. Nessa perspectiva, um documento não fica restrito a uma única e harmoniosa leitura. Além disso, a influência das comunidades disciplinares focalizadas se desenvolve em outros contextos, além do da prática e os princípios da *mudança curricular* e do *perfil do professor* são re-interpretados pelas escolas e são influenciados por aspectos externos, internos e pela própria organização institucional e cultural das escolas.

Não negamos a instituição de alguns discursos ora presentes e que são oriundos de um projeto global maior, mas defendemos que podemos encontrá-los hibridizados em projetos políticos locais. Em outras palavras, teríamos projetos ‘glocais’. Para Lopes (2004a, 2004b), as escolas têm sua ação limitada pelas propostas curriculares que vêm estabelecendo determinados limites (aspectos externos e internos) como a avaliação, o financiamento e a institucionalização de determinadas concepções como a da formação do profissional para um mercado altamente competitivo e excludente. Usualmente, essas políticas e reformas curriculares, sob forma de documentos curriculares, têm assumido um caráter prescritivo.

De uma forma geral, as pesquisas sobre políticas de currículo se situam em duas dimensões: ou focalizam a esfera oficial com base na análise de determinantes das ações

governamentais da esfera internacional, ou focalizam o confronto entre a política oficial e o que é realizado na escola; se a política proposta é implementada ou não. A partir daí, a tendência é interpretar que a política vem “de cima para baixo” ou interpreta-se que todas as políticas são homogêneas, desconsiderando-se todas as relações e interações discursivas produzidas durante o processo de produção das políticas, além do fato de que nesse processo fazem-se presentes relações de poder que permeiam as negociações dos sujeitos que participam dessa elaboração e nos vários contextos onde elas são produzidas.

Procurando entender a trajetória percorrida por essas políticas, o trabalho de Stephen Ball oferece um potencial de entendimento considerável. Esses contextos estão sempre inter-relacionados e imbricados: o contexto de influência (onde a política pública é normalmente iniciada), o contexto de produção de textos (onde os textos das políticas surgem com uma linguagem mais geral e pública) e o contexto da prática (onde a política está sujeita à interpretação e re-criação). Trata-se da abordagem do “ciclo de políticas” proposta por Stephen Ball e seus colaboradores.

1.1.1 – a abordagem do ciclo de políticas

A abordagem teórica de ciclo de políticas considera a complexa e dinâmica natureza da política educacional mais como um processo do que como um produto. Na década de 1990, Ball (2001, 2000, 1998, 1994, 1992, 1989) tem argumentado em sentido diverso da interpretação linear do resultado dessas políticas. Em sua perspectiva de análise, especialmente as políticas de currículo são processos de negociação complexos, nos quais “momentos” como a produção dos documentos curriculares e o trabalho de re-criação dos professores na escola, devem ser entendidos como imbricados. Os textos produzidos nesses “momentos” não são fechados e estão sujeitos a deslizamentos interpretativos e processos de contestação (BALL & BOWE, 1992). A ênfase de Ball (1994, 1989) tem sido no processo da micro-política da escola e na contribuição dos sujeitos na produção de políticas locais.

A princípio, Ball e Bowe (1992) desenvolveram a noção de um ciclo contínuo constituído por três arenas políticas: política proposta (oficial), política de fato e política em uso. A primeira arena seria a política oficial que se refere às intenções do governo, departamentos educacionais encarregados de “implementar” as políticas, mas também as intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” seria constituída pelos textos políticos e legislativos que passam a representar oficialmente a política proposta e que inicia o processo de colocar tal política em

prática. A “política em uso” estaria se referindo aos discursos e práticas institucionais que emergem do processo de implementação pelos sujeitos no contexto da prática escolar.

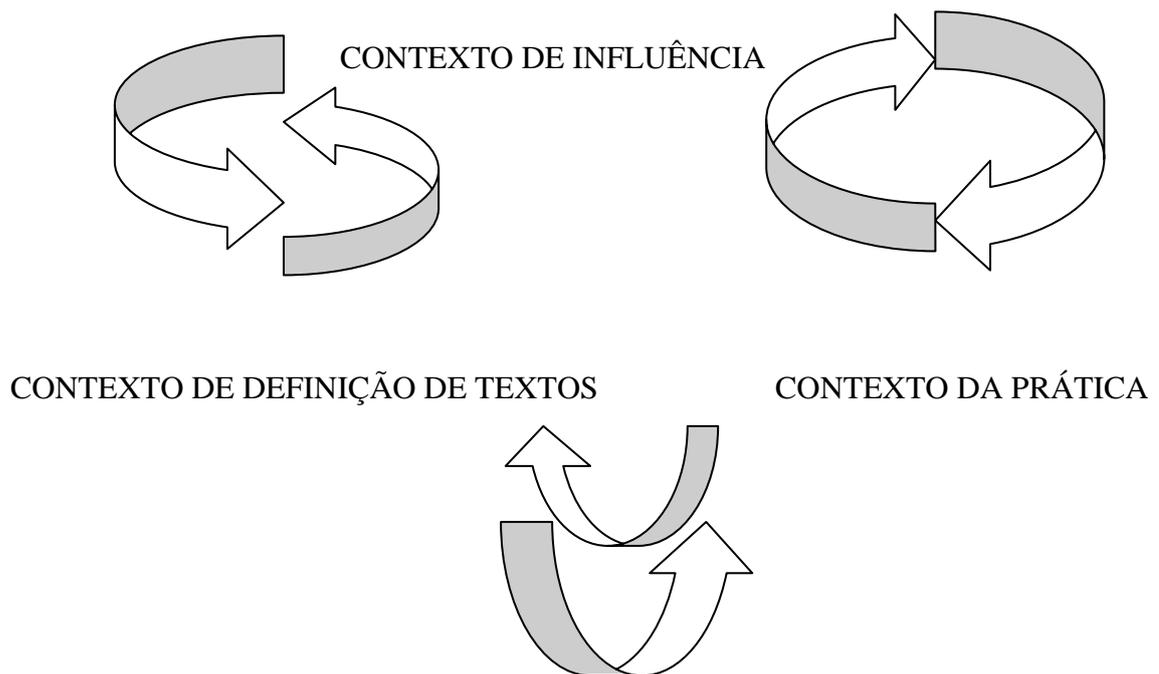
Depois, eles ignoraram essa terminologia porque a linguagem introduzia certa rigidez nas análises e eles não queriam sugerir tal idéia. Esses autores refinaram a abordagem do ciclo de políticas, apresentando-a como uma abordagem inter-relacionada e com dimensões interativas e que, embora possuam no seu interior uma dimensão temporal, elas não são hierárquicas ou lineares.

Essa noção desafia a visão de que a política é um processo linear construído por um estágio de desenvolvimento e outro de implementação. De acordo com essa abordagem conceitual, desenvolvida por Ball e por Bowe, Ball & Gold (1992), o processo da política surge com um número de diferentes contextos, distintos para o propósito de análise. O modelo de ciclo de políticas possui três contextos principais: o *contexto de influência*, de *produção de textos* e o *contexto da prática*. Cada um desses contextos está intrinsecamente ligado aos outros com diferentes arenas, espaços e grupos interessados. Cada um deles envolve lutas, disputas, conflitos, negociações. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares (BOWE, BALL & GOLD, 1992).

Trata-se de uma abordagem que destaca a natureza complexa da política educacional e que indica a necessidade de os processos macro e micro se articularem na análise de políticas educacionais. Além disso, é importante destacar que esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível, conforme podemos visualizar no gráfico¹¹ a seguir

Política Curricular como Processo

¹¹ FONTE: BOWE, BALL & GOLD, 1992, p. 20.



Ball e seus colaboradores desenvolveram a teorização das políticas como um ciclo contínuo formado por três contextos: o *contexto de influência*: é onde a política pública normalmente é iniciada. Nesse contexto é onde grupos interessados “lutam pela influência da definição e do propósito social da educação” (BOWE, BALL & GOLD, 1992, p. 19-20). Nesse contexto, ainda, os conceitos-chave da política adquirem legitimidade e sustentam o discurso inicial da política. Surgem disputas de *quem* vai financiar; temos a presença das agências de fomento, da atuação de redes sociais do governo e de pessoas influentes (setor público, privado e voluntariado), de outros países e do processo legislativo.

O segundo contexto, de *produção de textos*, onde esses textos representam, freqüentemente, políticas complexas e contraditórias, os autores observam que, enquanto o contexto de influência está impregnado de determinadas ideologias dos grupos que definiram a finalidade da educação, os textos da política surgem, normalmente, expressando uma linguagem mais geral e de domínio público, apelando para o senso comum popular e na forma escrita que deixa transparecer uma situação de condições ideais, referidas por Bowe, Ball e Gold (1992, p. 21) como: “idealizações do mundo real”.

Segundo Bowe, Ball e Gold (1992), por exemplo, no mundo atual, somam-se à “lista das palavras mais usadas” vocábulos como gerenciar, avaliar e que caracterizam a linguagem da “implementação” das medidas recomendadas pela política, com base nos problemas educacionais que vão sendo traduzidos como problemas de administração em educação. Esses autores dizem que termos como individualismo, diversidade, competição, forças de mercado,

excelência, autonomia responsável, descentralização, entre outros, estão cada vez mais presentes nos documentos oficiais evidenciando não somente a ideologia do gerencialismo em educação, mas também a produção de um novo “léxico” educacional, um produto híbrido de pedagógico e empresarial.

O terceiro contexto é o *contexto da prática*, onde a política está sujeita à interpretação e recriação, produzindo efeitos e conseqüências que podem vir a representar alguma alteração no sentido inicial e intencional da política, quando da sua definição no contexto de influência. Nessa dimensão, as definições curriculares são reinterpretadas, os textos das políticas também são re-criados e re-interpretados. Existem sempre processos de contestação entre um e outro contexto. Ou seja, nas escolas, nos diferentes níveis da esfera oficial e nos diferentes contextos pelos quais circulam os textos das políticas curriculares, sempre há processos de recontextualização, fazendo com que as políticas curriculares precisem ser interpretadas para além do que está prescrito.

Note-se que temos um aspecto-chave nessa abordagem e que reiteramos como um dos pressupostos da nossa pesquisa: a política nunca é simplesmente, ou exclusivamente, implementada, Ela é sempre, reinterpretada, mediada, re-criada. Sobre isso, Bowe, Ball & Gold (1992, p. 22) esclarecem que:

Os sujeitos não confrontam os textos das políticas como leitores ingênuos, eles têm histórias, experiências, valores e propósitos próprios, eles têm um interesse especial no sentido da política. As políticas serão interpretadas diferentemente, conforme as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses que tornam cada arena diferente.

Considerando o objeto do nosso estudo, a produção das políticas no contexto de duas escolas normais viabiliza a oportunidade de as comunidades disciplinares, ao se encontrarem diante dos documentos curriculares aqui considerados, vivenciarem problemas, silêncios, resistências implícitas no contexto escolar e que precisam ser abordados, flagrados, discutidos de uma forma mais localizada, na medida em que essas escolas também possuem culturas institucionais específicas. Além disso, temos o fato de os professores exercerem um papel ativo no processo dessas políticas, tanto no nível da participação direta de sua elaboração, quanto no próprio nível de ação. Sob esse enfoque, a política será *sempre* reinterpretada e não, implementada do jeito que foi pensada.

Na medida em que os textos se deslocam desde o contexto de sua formulação até à prática, surgem espaços para uma resposta a essa formulação e para uma ação. Nessa perspectiva, Lopes (2006, p. 38) considera, com base em Ball, que:

Dentre as influências legitimadas, há disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações na negociação pelos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas. Textos podem ser mais ou menos legíveis, em função da história, dos compromissos, dos recursos e do contexto de leitura.

Os textos das políticas não se transmitem no vazio porque existem circunstâncias sociais, institucionais, históricas e subjetivas que afetam a maneira pela qual as políticas são entendidas pelos sujeitos que tencionam colocá-las em prática. Os textos não são necessariamente claros, fechados ou completos. São produtos de alianças em diversos estágios. São tipicamente produtos de múltiplas influências e pautas. Existem negociações, dissensos, junto a murmúrios de vozes consideradas ‘legítimas’ e de vozes ‘silenciadas’.

Algumas vezes, os efeitos desses murmúrios e dissensos resultam em uma mistura de significados no interior dos textos, bem como em confusão pública e disseminação da dúvida (BALL, 1994). Além disso, as políticas mudam seus significados nas arenas das políticas; as representações mudam; os sujeitos (secretarias de estado, ministros, conselheiros) que as interpretam mudam de contexto. Seus propósitos e intenções são reorganizados e reorientados o tempo todo. Por vezes, essa mudança de atores acaba mudando o significado da política. A representação das políticas por diferentes atores e interesses acarreta lacunas e espaços para ação. Concomitante a isso, as respostas a essas políticas são abertas e reabertas de forma permanente. Assim, o texto que chega às escolas não surge de repente e nem penetra em um vácuo social ou institucional. O texto, seus leitores e o contexto de respostas têm histórias.

Para Ball e Bowe (1992, p. 98-99), os textos das políticas são parte de um “ciclo de políticas” com significados de diferentes arenas, “composto por contextos significativamente diferentes, atribuindo sentidos diferentes aos silêncios, dubiedades e contradições do próprio texto”. Segundo Ball (2001a), as relações entre essas idéias passam pela recontextualização para se compreender essas políticas. Essas políticas são modificadas através de complexos processos de re-criação no contexto da prática, quando os campos ‘oficiais’ (criados e dominados pelo Estado) e pedagógicos (formado por pedagogos nas escolas e universidades e nas revistas especializadas, por exemplo) também as discutem, reinterpretem e definem seus princípios.

Nesta pesquisa, ao trabalharmos com essa concepção de política curricular – de que não é exclusiva e verticalizada pelo governo – não abandonamos a análise do que é definido legalmente nos textos do governo, mas sim apontamos que existem outros contextos que não são somente reflexos dessas políticas, mas são também espaços de produção. Daí trazermos a discussão teórica sobre as pesquisas no campo da política curricular, principalmente, no Brasil com a contextualização da política curricular para o Ensino Médio e mais especificamente, a política curricular para a Formação de Professores.

1.1.2 – a política curricular para o Ensino Médio e para a Formação de Professores

Nos últimos anos, as reformas educacionais têm se destacado pela urgência e, em diferentes lugares e contextos, são apresentadas como estratégias de superação dos atuais quadros da educação, envolvendo os vários níveis de ensino e promovendo mudanças na estrutura e organização curricular.

No caso brasileiro, a política educacional da década de 1990 foi marcada por essas reformas em consequência de alguns indicadores educacionais preocupantes que apontam, entre outros, para questões relacionadas à desigualdade social no país e à falta de equidade no tratamento dos alunos. São indicadores tão preocupantes quanto à falta de aprendizagem de conteúdos, os índices alarmantes de distorção idade-série, índices de evasão e repetência. A proposta curricular do Estado do Rio de Janeiro está inserida nesse contexto.

Essas reformas curriculares são produtos de “um nexo de influências e interdependências” (BALL, 2001, p. 102) que tentam estabelecer uma articulação entre a educação e o contexto político mundial. Esse processo de *mudança* vem sendo justificado como consequência dos processos de globalização que ocorrem no mundo. As propostas curriculares nacionais incorporam discursos de diferentes origens: da academia, das agências internacionais de fomento e de orientação internacional de políticas globais.

A reforma do nível médio de ensino no Brasil foi financiada basicamente pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), incorporando princípios do Relatório Delors (2001) que preconizam mais vagas nas escolas, o estabelecimento de referenciais nacionais via diretrizes e parâmetros curriculares, sistemas de avaliação centralizada nos resultados e de programas de formação continuada de docentes e gestores de escolas de ensino médio, o desenvolvimento de programas de educação a distância; a melhoria da infra-estrutura e de

mudanças nos sistemas de gestão das escolas. Essa reforma permanece em curso no atual governo, iniciado em janeiro de 2003.

Situamos, portanto, na reforma de ensino médio no Brasil, os PCNEM (BRASIL, 1999) que apresentam como ponto fundamental a re-organização curricular baseada na contextualização, tecnologias e interdisciplinaridade. Por intermédio desses princípios, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) visa a formar um ensino mais geral, inovador e menos conteudista. Para isso, propõe um currículo dividido em três áreas: *Códigos, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Nesse sentido, a proposta para o ensino médio tenta se expressar como inovadora para esse nível de ensino. Valoriza-se a idéia de que o mundo mudou, principalmente com as mudanças nos processos de trabalho e em suas tecnologias (LOPES, 2002). Os PCNEM retratam essa idéia, na medida em que seu texto¹², por vezes, é assumido como sinônimo de reforma curricular. Como Lopes (2004), consideramos os PCNEM como resultado de discursos¹³ sobre organização do conhecimento escolar que focalizam as disciplinas escolares e que são apropriados, principalmente, em textos como o livro didático, por exemplo. Diferentes sujeitos com diferentes concepções participam desse processo, procurando legitimar a idéia de mudança através de textos não-oficiais: o meio acadêmico (representantes das universidades), textos editoriais eletrônicos, trabalhos dirigidos aos professores, autores de livros didáticos e as próprias editoras que possuem forte influência sobre o trabalho em sala de aula (MELLO, 2005).

A Reorientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro (LIVRO IV, 2006) elaborada pela Secretaria de Educação (SEE-RJ) destina-se aos professores do ensino médio e do ensino fundamental (2º segmento) da rede pública estadual de ensino. O LIVRO IV (2006, p. 17-18), volume específico para os professores das disciplinas de Formação Profissional das escolas normais em nível médio especifica que os professores que ministram as disciplinas do primeiro eixo (Base Nacional Comum) em escolas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, “precisam” adaptar as propostas contidas nos livros de I a III que apresentam as orientações para o ensino regular porque

¹² Neste trabalho, invariavelmente, utilizamos o termo “texto” para nos referir às produções escritas, até por entender que a forma escrita é dominante na produção de significados do contexto social e nos processos de divulgação da reforma do ensino médio, embora essa referência não seja restrita, pois muitas vezes são transferidos de um contexto a outro, textos que não os escritos.

¹³ Segundo Bernstein, o discurso não é meramente um texto. Esse autor refere-se a uma categoria onde o sujeito é posicionado e (re)posicionado e que aponta o tipo de relações de poder e de controle que são geradas pelo princípio da divisão social do trabalho (DOMINGOS et al, 1986).

Cada um dos volumes pode ser pensado como um documento complexo para a especificidade a que se destina. Por outro lado, nenhum destes volumes é completamente independente, e na elaboração de um currículo da escola será necessário conhecer todos eles.

O LIVRO IV (2006) por ser dirigido às escolas de ensino médio dialoga mais com os PCNEM na medida em que nesse documento é privilegiada a idéia da *mudança curricular* como a solução para todos os problemas na educação atual. Conforme analisado por Lopes em outros trabalhos (2001, 2002, 2002a, 2002b, 2002c) e Lopes e Macedo (2003), os PCNEM apresentam princípios gerais da reforma do ensino médio, produzidos por pessoas com diferentes concepções, incorporando essas concepções no sentido de legitimar a idéia de *mudança*. O LIVRO IV também foi produzido na sua versão final por profissionais ligados à Secretaria de Ensino Médio e, como os PCNEM, privilegia discursos associados à valorização do currículo integrado e à interdisciplinaridade. O LIVRO IV (2006, p. 21) apresenta uma seção especial com o título “A interdisciplinaridade: como somar esforços?”.

No que se refere à passagem da escola normal em nível médio para o Curso Normal Superior, parece-nos que essa perspectiva não se confirmará a médio-longo prazo, visto que vêm acontecendo ao longo dos últimos anos vários encontros nas escolas normais e na SEE/RJ sobre a questão de terminar (ou não) o curso normal e o consenso geral é de que o curso continuará para atender à demanda que procura pelo curso.

Uma dessas últimas reuniões aconteceu em uma das escolas de nossa pesquisa com elementos da SEE. Foi comunicado aos professores da escola, logo após a reunião com os elementos da SEE/RJ que o curso normal continua existindo, sem previsão alguma para seu término e que já há profissionais do MEC estudando e elaborando uma nova re-estruturação para o curso normal, a fim de adaptá-lo ao Curso Normal Superior. Em uma das atas de reunião¹⁴ onde foi discutido o assunto “Re-estruturação do Curso Normal” ficou registrado o seguinte:

Ficou reafirmado que o curso médio, modalidade Normal não vai acabar porque nos próprios referenciais está dito que no país há necessidade da formação continuada, mas não se pode acabar com a formação de nível médio, principalmente por conta de outros estados

¹⁴ Tivemos oportunidade de assistir a essa reunião nessa escola (ESCOLA CRISÂNTEMO) quando do nosso trabalho de campo durante a elaboração de nossa dissertação de mestrado, finalizada em 2002.

mais carentes como, por exemplo, o Piauí que só tem como possibilidade de acesso ao magistério o curso normal. É o curso de mais curto e fácil acesso e que, no momento, não exige prova de seleção (Ata de Reunião da equipe de Didática, dia 23/11/2000, 9h).

Além disso, na **Introdução** do LIVRO IV (2006, p. 29), na parte intitulada *Uma Fase de Transição* está registrado o seguinte:

Apesar da ênfase atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394/96) à formação em nível superior, não se pode ignorar o papel da formação em nível médio que é – e ainda será por muito tempo (*grifo nosso*) – necessária em muitas regiões do País. Acreditamos que ela tem ainda um papel importante na realidade nacional (e estadual) e pode cumprir, além de fornecer a primeira formação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, funções essenciais tais como: (1) preparar e estimular o acesso aos cursos de formação em nível superior, encarados como formação continuada de professores em exercício e para as licenciaturas, (2) formar pessoal qualificado para atuar na Educação Infantil que vem se expandindo significativamente.

Tivemos também oportunidade de presenciar testemunhos como o da professora diretora-adjunta, em abril de 2008, que esteve à frente dessas discussões desde 2000, dizendo o seguinte:

*Se você termina com a escola normal, você não vai ter quem trabalhe no Ensino Fundamental ou na Educação Infantil. Esse é o grande argumento para dar continuidade no curso. Temos discutido isso em nível de Rio de Janeiro já há muito tempo. Primeiro por causa da questão sócio-econômica dos que procuram o curso normal; há um volume de estudantes tal que querem ingressar no Ensino Médio e que vieram/vêm do Ensino Fundamental. Nós temos uma demanda de alunos do Ensino Fundamental que é uma loucura! Agora, então, com a política dos ciclos do município que não reprova esses alunos!! Além do mais, no Brasil há mais de 80 mil alunos que, em várias localidades do nosso país, só têm o curso normal como única opção de mercado de trabalho. Daí, não acreditamos que esse curso termine tão cedo. Por mais que você ofereça vaga, tem aluno por tudo quanto é lado!*¹⁵

¹⁵ Desde 2002 essa escola normal é uma das mais procuradas no Rio de Janeiro, chegando a ter quase 8000 alunos inscritos, concorrendo a 400 vagas.

Consideramos o estudo da proposta sobre a re-orientação curricular do LIVRO IV¹⁶, que trata da Formação Profissional de fundamental importância, uma via possível de se identificar *que* discursos estão sendo apropriados e hibridizados na sua elaboração, bem como quais os seus desdobramentos, no que se refere à *mudança curricular* e ao *perfil do professor* preconizado nesse curso. A forma de participação de diferentes grupos de professores na sua elaboração torna o processo de produção dos textos mais complexo, pelas re-interpretações produzidas nesse nível.

A reforma curricular no curso normal, portanto, é construída com base em uma convergência de discursos que procuram estabelecer uma articulação entre a educação, a relevância do papel do futuro professor e o panorama mundial. Decretos, Resoluções, Pareceres e Fóruns fazem parte desse contexto de intenso debate sobre a Formação de Professores para a educação básica e o da melhoria da qualidade de ensino, no sentido de tentar assegurar a concretização do direito do aluno de aprender na escola. Nessa lógica, a formação de professores, a educação secundária e o ensino de qualidade, das ciências, matemática e tecnologia, bem como as suas aplicações, têm se destacado pela ênfase recebida na formação geral dos indivíduos (MULLER, 2000).

Assim, desde o início da década, o país participou da Conferência de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia (de 5 a 9 de março de 1990) e que foi convocada pelos organismos internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BIRD) de onde resultou a “Declaração Mundial de Educação para Todos” (1990), documento este que se tornou a base para os planos decenais de educação dos países de maior população do mundo, entre eles o Brasil. Esse documento passou a ser o foco para uma série de reformas no país e traz como sub-título “Plano de ação para Satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem”, em que vêm desmembrados dez artigos: Art. 1- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; Art. 2- Expandir o Enfoque; Art. 3- Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; Art. 4- Concentrar a atenção na Aprendizagem; Art. 5- Ampliar os meios e o raio da Educação Básica; Art. 6- Propiciar um ambiente adequado à Aprendizagem; Art. 7- Fortalecer

¹⁶ Ver ANEXO 1 e nota de rodapé n. 5. Essa proposta, sob forma de um livro específico (o quarto volume) com as disciplinas da Formação Profissional, vem dividida em doze partes: **Introdução, História e Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino, Ciências Físicas e da Natureza, Abordagens PsicoSocioLinguísticas do Processo de Alfabetização, Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental, Conhecimentos Didáticos em Educação Infantil, Conhecimento Didáticos e Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena, Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa e Anexos** (com três anexos: matriz curricular, ementas das disciplinas e a Resolução CEB n. 2 de 19 de abril de 1999).

as Alianças; Art. 8- Desenvolver uma política contextualizada de apoio; Art. 9- Mobilizar os Recursos; Art. 10- Fortalecer a Solidariedade Internacional. A partir da Introdução desse documento, o texto vem dividido em 50 itens onde se estabelecem objetivos e metas de ação. O item de nº 33, inserido na parte intitulada “Aperfeiçoar capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas”, refere-se ao papel do professor na educação básica. Esse item diz o seguinte:

33. O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas (ibid, p. 10).

Nesse documento matriz, percebemos que a referência à participação dos professores no processo de mudança é bastante limitada. Parece-nos que se espera desse profissional muito mais no cumprimento do conjunto de orientações do que no processo de formulação do plano de reformas. Mesmo assim, consideramos que a inclusão da formação dos professores ou a sua qualificação no plano das reformas, mesmo que não expresso de forma prioritária, mostra alguma força, pois sabemos que os professores são importantes nessa mudança e, sem a sua participação na re-construção da escola, poderá conduzir as novas propostas ao insucesso (FREITAS, 1992). Dessa forma, no Brasil, na década de 1990, o debate sobre a formação de professores recupera a atualidade e, segundo Torres (1998), após um longo tempo de omissão dos governos, passou a ser o foco no âmbito das políticas governamentais.

Nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso acelerou-se o estímulo a essas reformas por meio de Emendas Constitucionais, Decretos e Leis, onde se insere a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Entre outros temas destacados, a questão da formação de professores surge no Plano Decenal da Educação para Todos (1993-2003) apresentada pelo governo com a intenção de

Valorizar social e profissionalmente o magistério, por meio de programas de formação permanente, plano de carreira, remuneração e outros benefícios que estimulem a melhoria do trabalho docente e da gestão escolar (1993, p. 88).

Foram muitos os debates em torno do tema onde a *formação* reaparece contextualizada “... como um dos *nós críticos* da educação brasileira dentro do problema da desvalorização do magistério” (MELO, 1999, p. 46). Em meados e final da década de 1990, surge o debate sobre o espaço da formação de professores e que, segundo Torres (1998) passa a ser um tema de preocupação e polêmica, especialmente no âmbito das políticas educacionais.

Um dos documentos dessas reformas editados pelo MEC foi o documento dos “Referenciais para Formação de Professores” (1999), “fruto da discussão de muitos profissionais – equipes de elaboração, técnicos de diferentes instâncias do MEC, leitores críticos, consultores, pareceristas e educadores de todos os estados do país...” (p. 09). O processo de discussão envolveu cerca de quinhentos educadores no primeiro semestre de 1998.

Esse documento estabelece como finalidade “provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformação na Formação de Professores” (p. 15), no sentido de realizar essa transformação “melhor e de maneira diferente” (p. 16). Ainda, preconiza princípios como a formação de um profissional de alto nível capaz de gerenciar, com efetividade e alguma autonomia, os conflitos e diferenças em sala de aula.

Nesse sentido, “o êxito profissional do professor depende de sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e resolver problemas, por meio de uma interação inteligente e criativa” (ibid, p. 59). Isso requer “um conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professor e uma reflexão durante a ação” (ibid, p. 61). Ou seja, a reflexão na ação é parte fundamental do trabalho do professor e implica que esse profissional seja articulador da teoria-prática e reflexivo, em potencial, diante das situações múltiplas de sala de aula que lhe exigem respostas criativas e diferenciadas.

Em seguida, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDBEN 9394/1996) que introduziu, durante algum tempo, uma discussão sobre o Instituto Superior de Ensino (ISE), como alternativa de formação de professores que substituiria a formação oferecida em nível médio, o curso normal. Essa LDB prevê, no seu artigo 62, a formação de profissionais da educação em curso normal superior ou em curso de nível médio. O Decreto nº 3554¹⁷ passou a regulamentar essa nova interpretação da LDB.

¹⁷ Esse decreto retirou a exigência da formação de professores do primeiro segmento do ensino fundamental e da educação infantil nos ISE, quando a LDBEN fez a substituição do termo “exclusivamente” por “preferencialmente”.

Com esse adendo, os sujeitos e grupos sociais envolvidos com a formação de professores, também em nível médio de ensino (curso Normal), iniciaram discussões em várias instâncias, apresentando propostas de adequação do curso de formação de professores, em nível médio na modalidade normal, às diretrizes curriculares e exigindo novas funções para a Escola Normal. O restabelecimento da nomenclatura “curso normal” “... implica uma modificação no *locus* da formação inicial de professores em nível médio: Institutos de Educação, CEFAMs¹⁸ e Escolas Normais” (REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1999, p. 39). O Parecer CEB 01/99¹⁹ e a Resolução CEB 02/99²⁰ foram documentos elaborados a partir dessa discussão.

Ressalte-se que o debate sobre a formação de professores passou a ser destaque, produzindo-se textos em âmbito global, com o intuito de orientar reformas educacionais, Com a explosão da demanda, sobre o ensino médio e na habilitação de magistério, no período de 1991 a 1997²¹, o MEC e outros órgãos preocuparam-se em normatizar o preceito legal e editaram para o ensino médio, alguns documentos como as diretrizes curriculares (DCNEM, 1998), os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM, 1999) e os Referenciais para Formação de Professores (1999), entre outros.

Considerando que em 2000 estavam registrados mais de oito milhões de alunos matriculados no ensino médio e em 2003, mais de nove milhões já frequentavam o ensino médio²², há que se registrar uma maior democratização do acesso, embora esses números não signifiquem que as propostas globais sejam homogêneas nos diferentes estados do Brasil. Para caracterizar a reforma do ensino médio em questão, é importante compreendê-la no quadro global da reforma educacional no Brasil. Numerosas análises já foram feitas apontando que a proposta para o Ensino Médio em vigor, consubstanciada na Resolução nº 03 de 26 de junho de 1998²³, da Câmara de Educação Básica (CEB) é parte integrante das propostas do governo Fernando Henrique Cardoso e que expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso nas políticas dos anos de 1990 que atingiram a educação básica. A favor da reforma curricular há que se registrar que o contexto da virada do século justifica um repensar do currículo do ensino médio em função de constatações como: a explosão da

¹⁸ CEFAMs – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

¹⁹ Parecer do CNE que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio

²⁰ Essa Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal.

²¹ FONTE: MEC/INEP/SEEC/1997 apud **Referenciais para Formação de Professores**, Brasília, 1999, p.34.

²² FONTE: MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), www.mec.gov.br. Acesso em julho de 2004.

²³ Essa Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

demanda por matrículas, os requisitos do novo contexto produtivo, exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática e a exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil (ZIBAS, 2005, p. 25).

No Rio de Janeiro, a reforma curricular para o ensino médio iniciou a discussão nas escolas normais no ano de 2000, no governo Garotinho e foi dada a continuidade dessa política no governo de Rosinha Garotinho (2003-2006). Os dispositivos implantados pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEE-RJ) para admissão dos alunos no curso Normal, como: seleção sem prova, moradia próxima à instituição e carência econômica, além da crítica de conteúdos descontextualizados, bem como a métodos tradicionais de ensino, já eram anteriores e oficiais ao governo Garotinho e demandam de Resoluções que instituíram esses critérios dentro da própria SEE/RJ. Somente no ano de 2005 para 2006 foi instituído o concurso de seleção e os professores das escolas ajuízam esse fato a simpatias político-partidárias de profissionais da SEE/RJ.

Na formação de professores em nível médio, a reforma de ensino médio exigiu uma reforma que repensasse a mudança e o compromisso dos professores com a construção de um curso de Formação de Professores de qualidade, que atendesse aos princípios preconizados pelos documentos produzidos, até então. Alguns elementos comuns da reforma do curso normal com a reforma mais ampla do ensino médio estão claros no LIVRO IV (2006, p. 13), na Introdução, ao explicar que esse documento pretende:

Repensar os currículos frente aos novos conhecimentos e saberes (...) e com a finalidade da educação básica de ‘desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores’
24

1.1.2.1 - A Reorientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro

Os documentos da Reorientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro foram apresentados nos anos de 2005 e 2006 pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. No ano de 2004, foram constituídos grupos de trabalho por consultores de instituições de ensino superior e por professores da rede estadual de ensino, sob a

²⁴ Artigo 22 da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

coordenação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A direção geral do projeto de elaboração dos documentos da proposta ficou a cargo de professores do Instituto de Matemática e da Decania do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza da UFRJ.

A apresentação geral da proposta da Reorientação Curricular, que aparece nos dois livros (II e IV), é assinada pela coordenadora geral da equipe do ensino médio fundamental (2º segmento) do Instituto de Matemática e Decania do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza da UFRJ e diretora do projeto, professora Ângela Rocha dos Santos (Doutora em Matemática /Instituto de Matemática da UFRJ). A Supervisão Geral do projeto é assinada por Luiz Carlos Guimarães, do Instituto de Matemática da UFRJ e por uma professora da Faculdade de Educação da UNIRIO, Coordenadora e Consultora da equipe de elaboração do Documento de Reorientação Curricular para o Ensino Normal (LIVRO IV), professora Mônica Cerbella Freire Mandarino (doutoranda em Educação/Faculdade de Educação da UNIRIO). Nessa apresentação, a equipe ressalta que “este documento é fruto de um trabalho de diálogo entre os professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro e de professores universitários” (LIVRO IV, SEE-RJ, 2006, p. 13), diálogo esse que contribuiu para a reflexão da prática docente no cotidiano, para o repensar dos currículos frente aos novos conhecimentos e saberes, como também para superar alguns dos problemas que atingem o ensino da rede pública estadual.

A proposta da Reorientação Curricular foi introduzida no contexto escolar do Estado como:

parte do esforço de implantação de um currículo capaz de contribuir para melhoria dos padrões de qualidade do ensino, adequando-se às mudanças operadas na esfera do conhecimento e nas relações de trabalho (SEE-RJ, LIVRO IV, 2006, p. 4).

Os documentos da Reorientação Curricular também afirmam terem se preocupado em seguir as orientações do MEC e de outros órgãos, no que diz respeito à normatização das questões referentes à educação uma vez que já existiam várias orientações, diretrizes e propostas curriculares federais com essa finalidade (PCN, PCNEM, PCN+, Referenciais para a Formação de Professores). Segundo o Secretário de Educação do governo na época, Claudio Mendonça,

Foi preciso considerar a diversidade de níveis e modalidades de ensino, as diretrizes da política educacional e, sobretudo, a

participação dos professores regentes, uma vez que a realidade das escolas e as práticas docentes constituem o ponto de partida de qualquer reflexão curricular (SEE-RJ, 2006, p. 4).

O discurso do documento parece indicar que essa proposta curricular surgiu das reflexões e das re-interpretações produzidas tanto pelo contexto escolar estadual como pelo contexto acadêmico, com relação aos discursos sociais vigentes e aos discursos oficiais do campo da educação. Contudo, apontamos que, apesar de os documentos apontarem que o documento final tenha surgido do diálogo promovido pela parceria entre o campo acadêmico e a rede pública estadual, no LIVRO IV - todas as seções disciplinares referentes ao documento foram assinadas por oito professores universitários denominados “consultores” do projeto, por quinze professoras regentes da rede pública estadual do curso normal do Estado do Rio de Janeiro²⁵, denominadas de “especialistas” (uma delas é elemento da SEE/RJ e representante da Superintendência de Ensino) e por cinco profissionais denominados de “colaboradores”, entre revisores e diagramadores.

As apresentadoras da proposta defendem que é preciso definir parâmetros e linhas que contribuam para uma efetiva construção do projeto-político-pedagógico e do currículo em cada escola, de acordo com suas condições e singularidades, garantindo o direito de todos a uma educação de qualidade. Essa tentativa de direcionar as discussões delimitando concepções e parâmetros comuns a todos, nos parece uma tentativa de também limitar as leituras possíveis desses textos, considerando-se que das 105 escolas normais em funcionamento no Rio de Janeiro, constatamos no grupo de especialistas que assinou o documento final, um total de somente cinco (05) dessas escolas com seus representantes professores que participou dos encontros para a elaboração do projeto.

Ou seja, trata-se de um número ínfimo de professores regentes das escolas que participaram dos últimos encontros na universidade, além do fato de que nessa participação nem sempre os professores eram os mesmos nesses encontros. Além disso, constatamos nas escolas de nossa pesquisa que, a grande maioria dos professores não participou direta ou indiretamente dessa elaboração. Existe também a situação de que, por exemplo, uma professora listada como “especialista” no documento final acabou participando da elaboração do documento do LIVRO IV, “por acaso”, conforme suas próprias palavras dadas em entrevista durante o nosso trabalho em campo:

²⁵ Observamos no documento final Livro IV que, uma professora, de uma das escolas de nossa pesquisa (ESCOLA HYBISCUS), participou de todos esses encontros e, por isso, teve seu nome incluído na lista de professores especialistas.

*A minha participação na elaboração da proposta foi por acaso. Eu **caí na reunião** (ênfase da professora) em Caxias, em agosto de 2004, quando então a diretora aqui da escola, pediu-me que fosse (mesmo eu não trabalhando com matéria pedagógica e sendo profa de Francês na escola) a essa reunião onde seria discutido e proposto algum tipo de trabalho com alguns profs representantes das escolas normais do RJ. Na época, foram também dois professores aqui da escola (um deles só foi uma vez) e a outra professora já não está mais aqui na escola. Fiz dupla com a professora Mandarinino (uma das autoras do LIVRO IV) quando participei de várias reuniões até o final do ano, porque havia um cronograma a ser seguido e um tempo planejado para a discussão e elaboração do documento final. Essas reuniões aconteciam entre duas ou três semanas de intervalo uma da outra. No documento final, mesmo com o texto escrito por mim anexado, em 2006, o meu nome foi omitido. .*

Portanto, concordamos com Ball & Bowe (1992) que os autores dos textos oficiais não podem controlar todos os sentidos de seus textos, pois esses textos são escritos, lidos e apreciados de modos diferentes em cenários diferentes, por sujeitos também diferentes. Afinal, esses textos estão na ação curricular, as falas dos sujeitos estão nos textos, assim como a ação dos sujeitos também está nos textos, e assim por diante.

A *educação de qualidade* preconizada nos documentos tem como finalidade um ensino para “formar indivíduos com uma atitude responsável e solidária perante o mundo” (LIVRO IV, SEE-RJ, 2006, p. 18) e a responsabilidade pela implementação da Reorientação Curricular recai na figura do professor: “... A inter-relação entre esta proposta e a prática, o dia a dia do professor, é que definirá o grau de sucesso e aplicabilidade, como em qualquer proposta curricular” (SEE-RJ, 2006, p. 17).

O LIVRO IV (ibid) também sugere grande relevância e responsabilidade ao professor nesse processo. O documento destaca que: “... Se quisermos mudar o grave quadro educacional, o professor é a peça-chave – nós somos a peça-chave” (p. 20). Parece-nos que essa proposta pretende dar o direcionamento de afirmar que a sua elaboração teve a intenção de promover o comprometimento dos professores para um trabalho coletivo de *mudança* e que o Estado depende do trabalho e do empenho dos professores para a adoção e a legitimação dessa proposta. Sugere-se, assim, um novo *perfil* para esse futuro professor. Pode nos parecer que, ao atribuir tal tarefa ao professor esteja lhe sendo outorgado mais poder, entretanto pode não se tratar de empoderamento e sim, de intensificação de suas tarefas cotidianas, ou pode vir mesmo a ser uma justificativa para se repensar um novo

modelo de formação que se coadune com as novas necessidades sociais.

Para os propósitos deste trabalho, nos detemos na análise do princípio de *mudança curricular* e do *perfil do professor*, nos sentidos produzidos pelas comunidades disciplinares e de *como* os diversos significados se constituem, *quais* os sentidos que se entrecruzam na reinterpretção dos discursos e textos curriculares aqui considerados, bem como *quais* estão sendo silenciados.

No que se refere ao Curso de Formação de Professores, modalidade Normal, no Rio de Janeiro foi instituído um Conselho Técnico, a partir de 2000, assessorado pelo professor Waldeck Carneiro, então diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), e composto por mais dois representantes de cada uma das atuais 105 unidades escolares que oferecem o curso Normal no Rio de Janeiro e pelos vinte e nove Gerentes de Ensino e Gestão²⁶. As reuniões do Conselho foram realizadas ao longo de 2000 e de 2001, em dez pólos regionais.²⁷

Nesses pólos eram compatibilizadas as sínteses dos debates ocorridos nas escolas levadas por seus representantes. Esses representantes eram escolhidos nessas escolas, com base nas funções exercidas como supervisores pedagógicos e/ou coordenadores de disciplinas. De uma forma geral, os representantes são professores com alguma função pedagógica e sem turma e que estão sempre participando das discussões pedagógicas na escola e na SEE, ao mesmo tempo.

Os debates giraram em torno de alguns temas sugeridos pela Superintendência de Ensino da SEE/RJ propostos pela LDBEN 9393/1996, pelos “Referenciais para Formação de Professores” (1999) e pela Resolução CEB nº 02 de 19/04/1999²⁸. Esses debates tiveram como tom de discussão alguns princípios comuns preconizados nesses documentos, sugeridos pela SEE/RJ e que resultou no documento preliminar denominado “CURSO MÉDIO MODALIDADE NORMAL: proposta de reformulação curricular - 2003”. Esse documento ressalta:

²⁶ Os Gerentes de Ensino e Gestão são profissionais lotados na SEE e designados para gerenciar e acompanhar o processo de discussão e de implementação da nova propostas nas escolas normais.

²⁷ Os pólos regionais foram divididos pela SEE, considerando-se as diferenças regionais dentro do estado do Rio de Janeiro e o número de escolas normais em cada uma dessas regiões. Criaram-se, assim, as regiões: Metropolitana (Grande Rio), de Itaboraí, de Rio Bonito, de São Gonçalo, Niterói, da baía de Angra dos Reis, da Região Serrana (Petrópolis, Teresópolis e Nova Friburgo), uma em Nova Iguaçu (Xerém, Belford Roxo,...), uma do Norte Fluminense (Campos e Itaperuna) e uma da Região dos Lagos (Cabo Frio e São Pedro D’Aldeia). Em cada um desses pólos elegeu-se um representante de uma das escolas normais que participou das discussões, desde 2000, com a função de mediar e liderar essas discussões nas escolas.

²⁸ Essa Resolução instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal.

O cotidiano da escola de 1º segmento do Ensino Fundamental; a formação de professores em nível médio, seu contexto e perspectivas atuais; as tendências no campo da formação de professores; a formação profissional do professor; a organização do currículo: a base comum nacional, a parte diversificada e a formação profissional; repensando a organização do currículo e a prática enquanto espaço formativo; repensando a organização do currículo e as diferentes ênfases. (CURSO MÉDIO MODALIDADE NORMAL: proposta de reformulação curricular, 2003, p. 02)

Esse debate envolveu os dez pólos (ou Coordenadorias, com 29 Metropolitanas). Cada grupo de três Coordenadorias-pólo se reuniu, ao longo dos encontros, e apresentou uma sugestão para uma nova matriz curricular. De cada um desses grupos foi designado um delegado para formar o Conselho Técnico (conselho de trabalho), para a discussão e redação final da proposta. Ao final desse processo, o Conselho Técnico ficou reduzido a seis representantes das dez regiões-pólo e ao representante da Universidade Federal Fluminense, o professor Waldeck Carneiro, quando desenvolveram as discussões na SEE/RJ. O grupo ficou reduzido a esse número de participantes pela desistência dos professores participantes por motivos aleatórios, administrativos, pessoais e até por discordâncias no próprio processo de redação da nova proposta.

O papel do Conselho Técnico foi o de promover a reestruturação do curso normal, buscando traçar outros referenciais para a ação pedagógica. A SEE/RJ indicou uma bibliografia como subsídio para as reuniões do Conselho. Alguns livros foram indicados para leitura e discussão como importantes para as discussões nas escolas normais. Na lista de dezenove livros que foi indicada, livros sobre a formação de um professor reflexivo encabeçam essa lista como o de Isabel Alarcão (org.) “Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão”. Porto: Porto Editora, 1996. Há dois livros de Antônio Nóvoa, dois de Perrenoud, dois de Sacristán e um de Maurice Tardif. Além desses, há indicação de cinco documentos do MEC, indicação essa que vai desde as “Diretrizes curriculares para a formação de professores na modalidade normal em nível médio” até os “Referenciais para Formação de Professores” (1999), como leitura básica para discussão nas escolas. A tendência dessas leituras propostas é a de adequar a nova proposta curricular para o ensino normal, com o foco na prática docente reflexiva que deve conduzir a formação de um novo professor para

atuar: um professor que seja *pesquisador* da sua própria prática, tornando-o, assim, um professor *reflexivo*.²⁹

O espaço dessas discussões foi preenchido com discussões relativas a esse novo perfil docente de professores em nível médio, às diretrizes legais, ao cotidiano da escola do primeiro segmento do Ensino Fundamental, às práticas docentes e à nova organização do currículo. Essas “... discussões travadas pelos Conselheiros evidenciaram o desejo de mudança e o compromisso dos professores com a construção de um curso de qualidade” (CURSO MÉDIO MODALIDADE NORMAL, 2003, p. 03). A partir daí, esse documento preliminar passou a ser um dos documentos sempre presente nos encontros e a partir do qual foram geradas novas discussões nas escolas até o final de 2004 sobre: o “novo” curso normal, os três eixos da nova organização curricular e a nova carga horária da matriz curricular, que passou de 4000 (Parecer 144/1997) para 4800 horas. Esse debate entre as várias instâncias da SEE/RJ, das Coordenadorias (pólos) e da Universidade, com o representante da Universidade Federal Fluminense, professor Waldeck Carneiro, produziu duas versões do documento final que seria o LIVRO IV (2006), com a nova orientação curricular e que foi distribuído nas escolas normais em janeiro de 2006. Na apresentação desse documento é afirmado que

Ressaltamos que estas orientações curriculares não constituem um programa ou uma relação de conteúdos, embora indiquem os conhecimentos pertinentes a cada etapa de escolaridade. Cabe, portanto, a todos os diretores e equipes inseri-las de acordo com o seu contexto (LIVRO IV, 2006, p. 10).

²⁹ De agosto a outubro de 2007, tivemos oportunidade de participar como *professora-tutora* no “Projeto de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio da SEE”, com a chancelaria da PUC/RJ, Departamento de Letras. Ministramos o Módulo 4 no Curso 2 (*Linguagens e Culturas*), na zona oeste do Rio de Janeiro. O curso de *Linguagens e Culturas* foi oferecido para os professores de ensino médio da rede pública estadual do RJ, da área de Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Educação Artística e Educação Física), da área metropolitana e do interior do estado, compreendendo 11 pólos de diferentes coordenadorias. O curso foi organizado em 4 módulos (“Variação lingüística e cultural”, “Leitura e Interdisciplinaridade”, “Linguagens e Tecnologias” e “Reflexão profissional sobre práticas pedagógicas”), num total de 60 horas. O módulo que ministramos na zona oeste foi o Módulo 4 “Reflexão profissional sobre práticas pedagógicas”, com carga horária maior que os anteriores. Esse projeto PUC-SEE foi composto de três cursos oferecidos concomitantemente: Curso I- **Ciências Humanas e suas Tecnologias** (para professores do ensino de Filosofia, Geografia, História e Sociologia); o Curso 2- **Linguagens e Culturas** e o Curso 3- **Ensino Normal** (para professores das disciplinas “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental” e “Abordagens PsicoSocioLingüísticas do Processo de Alfabetização”). Esse projeto de formação continuada orientou-se por um *eixo reflexivo transversal*, com vistas à concepção de um *projeto interdisciplinar* a ser implantado junto às escolas da rede pública estadual, com base no que preconiza a proposta de Reorientação Curricular do ensino médio do Rio de Janeiro, para professores dos diferentes cursos e disciplinas do ensino médio: ser um profissional *reflexivo* e desenvolver projetos *interdisciplinares* em suas escolas.

Esse documento final sugere, além da nova organização curricular com três eixos (base comum nacional, parte diversificada e formação profissional), a ampliação do papel do professor para a educação básica e a ampliação da carga horária da matriz curricular de 4000 para 4800 horas, para 04 anos (Ver ANEXO 02), além de ampliar a carga horária de disciplinas como a Didática, definindo-lhe uma nova nomenclatura no currículo da formação de professores. Também passa a situar a Sociologia da Educação na matriz curricular, colocando-a próxima do *status* da Didática na matriz, quando até então não era uma disciplina presente na matriz da formação de professores. A Didática e a Sociologia da Educação se inserem na área de Formação Profissional, perfazendo um total de 640 horas aula.

Conveniente lembrar que, na nova matriz do curso normal, a disciplina Didática vem com a sua carga ampliada, na área de Formação Profissional, e desdobra-se em três componentes disciplinares (ver Anexo 2), com nomes diferentes e mais extensos. No contexto da prática escolar, nas duas escolas, a disciplina se fragmenta em quatro “didáticas” ou “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos...”, visto que o componente de “Educação Indígena” foi incorporado em uma dessas didáticas como uma unidade de estudo.

Naturalmente que o fato de a disciplina ter mudado o nome nos chamou a atenção, considerando que essa mudança teria o significado especial de se tentar legitimar com maior rigor a *mudança* preconizada pela proposta, utilizando uma nomenclatura “mais nobre”, no sentido de que um nome mais extenso para a “Didática” pode significar uma forma de se valorizar ainda mais a disciplina no currículo.³⁰ Interpretamos a referência de “que fica mais nobre” feita pela professora entrevistada como uma tentativa de abstrair a relação histórica da disciplina Didática com métodos e tentando traduzi-la como conhecimento. Ou seja, o termo “mais nobre” utilizado pela diretora-adjunta é interpretado por essa educadora como o fato de que a mudança do nome da disciplina (com uma nomenclatura mais extensa) garantiria o deslocamento da idéia de “método” impregnada historicamente nessa disciplina pela de uma disciplina de “conhecimento” e não, necessariamente tão ligada mais a “método”.

Durante o nosso estudo exploratório, iniciado em julho de 2005, entrevistamos uma professora de uma das escolas (atual diretora-adjunta da ESCOLA CRISÂNTEMO), onde foi realizada esta nossa pesquisa, e que participou de todo o processo de discussão como representante de um dos pólos (da Região Metropolitana do Grande Rio) até a fase final nesse debate. Nessa entrevista, essa profissional afirmou que a mudança na nomenclatura da disciplina de Didática era importante, na medida em que a responsabilidade e carga da

³⁰ O termo “mais nobre” foi utilizado pela atual diretora-adjunta quando perguntada sobre o porquê da mudança do nome da disciplina.

Didática também aumentaram na nova matriz curricular. Essa importância estaria ligada à idéia de que, não só a Didática manteria seu *status* de disciplina mais importante no currículo do curso normal (vindo desmembrada em três componentes curriculares de “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos...”), como também estaria reificada a sua valorização no currículo, com esse aumento da carga horária e com cinco disciplinas nos três componentes curriculares (Ver Anexo 2). Assim, podem ser tratadas as diferenças entre essas disciplinas que, embora visem os conhecimentos da didática, não são a mesma disciplina tratada até então como simplesmente “Didática”.

Assim, o conjunto dos documentos analisados nos encontros compõe, não exclusivamente, as políticas curriculares. Tais políticas são construções sócio-históricas que refletem os interesses e as finalidades predominantes, além de que devem ser compreendidas como parte da reforma curricular.

Nesse sentido, o currículo representa um cruzamento nebuloso do que vários grupos de interesse, em um determinado tempo histórico e em uma dada sociedade, valorizam. Nenhum grupo de interesse alcança uma supremacia monolítica porque diferentes grupos competem por hegemonia no currículo e, em alguns momentos, um alcança certo grau de controle, dependendo das condições locais e/ou das condições mais amplas. As intenções formais do currículo nos dão uma idéia do que certos grupos valorizam, mas também é um erro considerarmos que essas intenções, necessariamente, tornam o currículo de fato vivido pelos estudantes. Logo, não são, portanto, produções exclusivas do campo internacional, ou político, ou econômico, nem apenas políticas que podem ser documentadas pela escrita.

Nessa perspectiva, as políticas são sempre um processo de vir a ser, sendo múltiplos os processos de apropriação e re-interpretação dos discursos que produzem essas mesmas políticas. Assim, são múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas pelos múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações. Tais interpretações são analisadas por intermédio da recontextualização (BERNSTEIN, 1996, 1998) e do hibridismo (GARCIA CANCLINI, 1998, 2001; BHABHA, 2001; HALL, 2003), de forma a considerar que toda política de currículo é decorrente de uma negociação de sentidos e significados entre grupos em disputa sob determinadas relações de poder.

Esse processo de produção e de discussão dos princípios preconizados por essas políticas nas atuais 105 escolas normais tem causado grande impacto. Porém, defendemos que, tais princípios curriculares como o da *mudança curricular* e o novo *perfil do professor* preconizados nos documentos discutidos nas escolas são re-focalizados, re-significados, de

acordo com as finalidades sociais de cada escola, com o tratamento e interpretação dados a essas reformas nesses espaços.

Usualmente, as políticas e reformas curriculares têm recebido um tratamento que segue a seguinte lógica: 1) as propostas anteriores são negadas; 2) as novas propostas são apresentadas como a solução; 3) início do discurso de que o currículo assume um ou outro princípio e a escola, não. O currículo escrito, sob a forma de texto escrito, aponta para determinados valores e objetivos que tendem a estabelecer padrões para a ação e diálogo no interior da instituição escolar (GOODSON, 1995).

Nesse enfoque, o currículo tende a assumir a prescrição (através dos documentos curriculares) e os educadores tendem a ficar reféns desse discurso. Passa-se a entender a prática como espaço de implantação e de implementação. Ou seja, cria-se uma cadeia de interpretação em que o contexto internacional produz o nacional e que a centralidade desse discurso vem da esfera internacional (agências de fomento).

Os discursos de uma melhor e diferente forma de transformação na formação do futuro professor pelos “Referenciais para Formação de Professores” (1999), de se combater “uma formação profissional inicial precária” (LIVRO IV, 2006, p. 21) e de “Em nome da dignidade humana, mola-mestra de uma escola cidadã, buscaremos um novo modelo de formação, um novo perfil de professor que se exige e anuncia” (CURSO MÉDIO MODALIDADE NORMAL - proposta de reformulação curricular, 2003, p. 03) levaram-nos a focalizar os discursos sobre a *mudança curricular* e o novo *perfil do professor* na modalidade normal nos documentos e nas falas dos entrevistados, tornando-se, assim, o foco principal desta investigação. O LIVRO IV (2006, 230 pgs), específico para a Formação Profissional para o curso normal, apresenta duas partes denominadas **Apresentação** e **Introdução** antes de iniciar as disciplinas de formação profissional do módulo.³¹ Essas duas partes vêm assinadas pela professora Mônica Mandarino, da UNIRIO.

A **Apresentação** aparece dividida em seis partes assim denominadas: *Introdução, Você está vendo o que está acontecendo? O que este documento se propõe a ser, O que ele propõe para as escolas do Rio de Janeiro* (a quem ensinar? para que ensinar? o que e quando ensinar? Como ensinar? Como lidar com as diferenças na escola e com as diferenças

³¹ No LIVRO IV são apresentadas 12 “disciplinas”, na seguinte ordem: *História e Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino, Ciências Físicas e da Natureza, Abordagens PsicoSociolinguísticas do processo de Alfabetização, Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental, Conhecimentos Didáticos em Educação Infantil, Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena, Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa.*

individuais? Como lidar com o mundo fora da escola? A interdisciplinaridade: Como somar esforços?), *E o papel do professor neste processo? Referências Bibliográficas*.

A **Introdução** vem dividida em oito partes assim denominadas: *Uma missão Coletiva e Complexa, Uma fase de Transição, Como a realidade influenciou neste documento, Pressupostos, O Perfil do Professor, Como este documento pode influir na Realidade, Referências Bibliográficas e Bibliografia Consultada*. A perspectiva político - social parece estar presente na proposta do documento visto que é defendida a idéia de que há um problema pedagógico no currículo da formação de professores, além da crítica da própria estruturação da escola normal, tal como ela se organiza.

Dessa forma, o documento propõe ações nesses dois âmbitos. A perspectiva dessa parte introdutória trabalha com dois pressupostos: o “novo perfil profissional dos professores” (p. 27) e o “papel das escolas de formação de professores”. Enfatiza-se a apropriação “dos documentos legais e das orientações curriculares oficiais, não apenas como exigência burocrática” (p, 33) e “sobre os quais deve se assentar a formação docente de nível médio” (p. 32) onde se deve procurar “traçar um perfil afinado com uma nova cultura profissional”, perfil esse que poderá elevar o *status* desse profissional na visão da sociedade contemporânea.

As disciplinas “... são apresentadas separadamente, com propostas de seriação da disciplina, com sugestões metodológicas e bibliográficas...” (LIVRO IV, 2006, p. 18). A partir da articulação proposta dos três eixos da matriz curricular no LIVRO IV, o documento enfatiza a interdisciplinaridade como base para a nova estrutura curricular proposta porque

É importante que num projeto curricular estejam sempre presentes os conteúdos e métodos das disciplinas, assim como formas de promover o diálogo entre eles. Para nós, um programa curricular é composto por disciplinas... A interdisciplinaridade é construída passo a passo, dia a dia, por intermédio da interação entre as diferentes disciplinas, que, é importante não esquecer, não se diluem neste processo, mas se valorizam (LIVRO IV, 2006, p.21).

Sendo assim, esse documento apresenta uma proposta relacionada com as do Ensino Médio, principalmente com a valorização da idéia de que o mundo mudou especialmente a partir de mudanças nos processos de trabalho e a partir daí a incorporação da idéia de que a mudança curricular é necessária e urgente. Segundo Lopes (2006, p. 146), no caso do nível médio de ensino, difunde-se “a compreensão de que os currículos mudaram – e precisavam mudar – porque há uma diminuição dos empregos, um crescimento de mudanças cada vez mais rápidas nos perfis das ocupações disponíveis (...)”. Surgem, assim, discursos como:

“novo ensino médio”, ou o “novo perfil do futuro professor”, ou a “nova organização curricular”. Ainda, no LIVRO IV (2006) não são apresentados conteúdos ou práticas hierarquizadas nas disciplinas criadas de “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em...”, assim como nos PCNEM, nem é feita qualquer tipo de referência a competências, como nos PCNEM. Não há listagens de conteúdos, porém há o destaque para os objetivos gerais das disciplinas, o papel de cada disciplina na formação de professores, os conhecimentos necessários, abordagens e interfaces possíveis e no final, *Sugestões de Leitura*. No processo de elaboração dos PCNEM, os princípios curriculares como a *interdisciplinaridade*, *contextualização* e *currículo por competências* integram o discurso desse documento e foi com base nesses discursos que o documento dos PCNEM foi produzido. Já no LIVRO IV (2006) não identificamos o discurso da *contextualização* e do *currículo por competências*. O princípio da *interdisciplinaridade* é destacado nesse documento, ressaltando que será “por intermédio da interação entre as diferentes disciplinas que, é importante não esquecer...” (ibid, p. 21) que a interdisciplinaridade poderá ser construída diariamente e valorizar as disciplinas do currículo.

No caso do nosso estudo, interessou-nos saber o que foi destacado nesse documento nas duas escolas. A percepção do documento pelas comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação também foi considerada, suas constantes re-interpretações, incorporando e recontextualizando esses discursos circulantes e estabelecendo, assim, novas finalidades sociais em cada escola.

1.2 – A pesquisa sobre políticas de currículo nas escolas: compreendendo o ciclo de políticas na instituição escolar

Os textos das políticas que circulam nos diferentes contextos se interpenetram no currículo, na política curricular, nas falas dos sujeitos. Sendo assim, esse foco se conecta com o objeto do nosso estudo, fazendo-nos entender a importância de investigarmos o interdiscurso das práticas no contexto escolar das duas instituições selecionadas para esta pesquisa.

Ball & Bowe (1992) ao proporem o “ciclo de políticas”, investigam como diversas comunidades disciplinares em diferentes escolas se relacionam com as políticas curriculares. Nessa investigação, afirmam que os efeitos das políticas curriculares não são iguais nas diferentes escolas e muito menos nas diferentes comunidades disciplinares. Com relação a essas comunidades disciplinares, os diversos sentidos produzidos por esses grupos na re-

interpretação das políticas são determinados pelas diferentes histórias, concepções e formas de organização. Logo, a produção das políticas curriculares também está condicionada por questões institucionais e disciplinares (BOWE & BALL, 1992), daí o nosso interesse por *entrar em duas escolas*.

Nesse sentido, as lideranças das comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação das escolas re-interpretam os documentos curriculares com base em suas concepções, influências, histórias e interesses. Em alguns momentos das discussões sobre a nova proposta, essas comunidades disciplinares chegam a compreender algumas dessas concepções dos parâmetros da proposta como articuladas com seus interesses disciplinares. Não necessariamente que caiba aqui afirmar que isso ocorra *sempre* e para todas as duas comunidades disciplinares, pois observamos que, ao longo do nosso contato nos campos e através das entrevistas realizadas com os professores, na comunidade disciplinar de Didática parece haver uma maior discordância de posições, tendendo a assumir, assim, uma perspectiva mais crítica em relação à Re-orientação curricular para o curso normal.

Assim, tais comunidades disciplinares acabam atuando tanto no contexto de elaboração de documentos nos diferentes contextos, quanto nos contextos da prática escolar, recontextualizando por processos híbridos os sentidos emanados do contexto de influência global. Ball e Bowe (1992) preocupam-se mais especificamente com o contexto da prática escolar e analisam as diferenças existentes entre os efeitos das políticas curriculares nas diferentes comunidades disciplinares e em diferentes escolas. Trata-se do caso desta pesquisa, onde constatamos que esses efeitos da nova política curricular para o curso normal não são homogêneos, tanto nas duas escolas, quanto nas diferentes comunidades disciplinares aqui estudadas.

Defendemos, com base nas conclusões de Ball (1989), que a influência dessas comunidades disciplinares não se limita ao contexto da prática escolar, pois elas são constituidoras e formadoras de políticas curriculares para o curso normal, em nível médio, no contexto de produção dos textos dessas políticas, na medida em que são importantes mediadoras das discussões dessas políticas realizadas nas escolas e nas outras instâncias em que participam, levando suas posições e concepções para serem discutidas.

Em outras palavras, as comunidades disciplinares não são apenas “implementadoras” de definições oficiais, mas também formam uma instância atuante na produção das políticas curriculares. Através dessas comunidades disciplinares, acontecem constantes re-interpretações, incorporando e recontextualizando (BERNSTEIN, 1996) os discursos circulantes e estabelecendo, portanto, novas relações e finalidades. Os textos das políticas são

negociados por essas comunidades que entram em acordo e, por isso, são textos ambíguos, híbridos (GARCIA CANCLINI, 1998).

Nesse processo, essas comunidades acreditam (ou não) nessas propostas, negociam, subvertem, resistem ou se omitem quanto aos princípios e idéias preconizados nos documentos curriculares. Logo, esses documentos devem ser lidos considerando-se o tempo histórico e o contexto particular em que foram produzidos e precisam ser confrontados com outros textos que circulam no mesmo tempo e contexto (BOWE, BALL & GOLD, 1992). Com Goodson (1997, 1999), pretendemos discutir como essas diferenças entre as comunidades disciplinares das “didáticas” e de Sociologia da Educação nas escolas pesquisadas podem ser entendidas do ponto de vista sócio-histórico.

Essa posição demanda entender que as comunidades disciplinares da nossa pesquisa atuam diretamente na produção dos documentos das políticas na medida em que elas apresentam características históricas e epistemológicas distintas das disciplinas de referência e acadêmicas. As disciplinas escolares possuem uma constituição sócio-histórica e finalidades sociais diferentes das disciplinas de referência e acadêmicas (MACEDO & LOPES, 2002).

No contexto da prática e no contexto social onde se insere o nosso estudo, a disciplina de Didática é a de maior *status* apresentando ao longo do tempo, uma carga horária ampliada, em relação às outras disciplinas do currículo na formação de professores modalidade normal. A importância dada a essa disciplina no currículo é argumentada com base no grau de preparação exigido pelo estágio supervisionado a ser cumprido pelas horas, fora do horário regular, por exemplo. Socialmente, essa disciplina tem sido mais valorizada por esse discurso circulante de que “não existe teoria sem a prática”, sendo a Didática considerada como o espaço da prática. Assim, a observação, a co-participação e a participação direta nas atividades escolares supervisionadas e extra-curriculares são consideradas essenciais para a formação do futuro professor que irá atuar na escola.

Sob esse enfoque, consideramos que esse processo de re-interpretação não só responde a algo externo, mas também produz sentidos. Não se trata apenas da leitura de um ou de outro documento curricular, visto que esses textos estão impregnados de uma materialidade da cultura escolar de *cada* uma das instituições. Na análise de Ball (1997) existe a visão predominante de que políticas são “feitas” por pessoas, porém há que se ter uma visão diferente: políticas normalmente não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias onde podemos visualizar diferentes opções para decidir o que fazer, impondo, assim, limites, mudanças, formas particulares ou resultados – tudo isso envolve ação social criativa de algum tipo, até mesmo os pontos de vista de pais e alunos criticando essas políticas. Assim, esses

documentos precisam ser vistos como um conjunto de ações que são sempre re-interpretadas por essas escolas. A análise dessas políticas enquanto uma tarefa que também é produzida no âmbito escolar torna-se fundamental para compreendermos o significado dessa política enquanto *texto*, ou série de textos que são usados nos diferentes contextos (BALL, 1994).

Segundo Blase (2002), atualmente o enfoque da micropolítica da mudança educativa conta com poucos estudos e essa micropolítica é uma dimensão fundamental para a compreensão da mudança escolar. No seu estudo, ele discute a micropolítica da estabilidade e da mudança. O fato de ilustrar a onipresença da micropolítica no contexto escolar considerando duas escolas de formação de professores demonstra a tese central deste estudo: a importância do estudo da micropolítica escolar como uma possibilidade estratégica de compreensão do processo orientador das re-interpretações feitas das políticas ora vigentes nessas escolas.

As pesquisas de Paiva, Frangella e Dias (2006), Souza (2006), Power (2006), Zibas (2005, 2006), Mainardes (2004), Vidovich & O'Donoghue (2003), de Ozga (1990) e de Ball (1989) focalizam a influência do discurso da mudança nas reformas, as tensões e o papel limitado de certas abordagens na análise de políticas com ênfase no papel do Estado ou na microinvestigação. Alguns desses estudos sobre a micropolítica escolar como o de Bacharach e Mitchell (1987), de Hoyle (1986) e de Ball (1989) focalizam estudos de caso onde se discute a onipresença da micropolítica no contexto escolar.

O estudo de Souza (2006) desenvolveu uma pesquisa sobre a política curricular implementada em São Paulo nos anos de 1980 e 1990, onde foram recolhidos depoimentos de coordenadores e de professores, revelando que a política desse período articulou-se com a produção acadêmica em educação, que os diferentes materiais de orientação curricular propostos circularam de diferentes formas na rede e que foram apropriados de forma seletiva pelos professores que chegaram a adotar as indicações práticas da política sugerida. No caso do nosso estudo, queremos compreender se os professores de Didática (das “didáticas”) e de Sociologia da Educação consideram o LIVRO IV (2006) como a representação física do princípio de *mudança* a ser apropriada nas suas práticas, seja no planejamento ou na adoção do livro e textos didáticos.

O trabalho de Power (2006) defende que as teorias centradas no Estado não dão conta de compreender o que acontece nas escolas, considerando as propostas curriculares, pois tais teorias não oferecem elementos teórico-metodológicos que explicitem os detalhes e especificidades locais. Essa autora defende que não se deve “... denegrir o ‘empiricismo’ das pesquisas, “visto que tais referenciais podem ser baseados em suposições que, a princípio, não

são passíveis de serem demonstrados, assim como em oposições que não são facilmente defensáveis” (p. 11). Nessa perspectiva, o trabalho de Power (2006) mostra o papel que a “parte detalhada exerce no macro-contexto” (ibid, p. 28), porém sem deixar de considerar que não é possível sustentar uma divisão rígida entre o contexto macro e micro das políticas. No nosso caso, a “parte detalhada”, a leitura, a reapropriação do discurso escrito do LIVRO IV (2006) feita pelas comunidades disciplinares consideradas em cada um dos dois espaços escolares, foram resultantes das discussões e dos discursos circulantes nesses espaços sobre *mudança* e sobre o *perfil do professor* durante todo o processo de implantação dessa política curricular e, por isso, estão impregnados de influências e interpretações dos vários contextos referidos por Ball.

Power (2006), assim como Ball (1994), argumenta que as teorias centradas no Estado dificultam a compreensão do que acontece nas escolas, considerando-se as propostas curriculares. A autora Zibas (2005, 2006), por exemplo, focaliza nas suas pesquisas a implementação da reforma de ensino médio, apontando as principais inovações introduzidas e algumas das contradições do processo. A autora utiliza conceitos de Stephen Ball como a leitura da rede de relações intramuros que ressignifica as prescrições de órgãos centrais, onde vem pressuposto o conceito de micropolítica de Ball, destacando a importância do espaço físico, dos projetos oficiais e do difícil papel do gestor porque “como porta-voz do órgão central, fica mais difícil no sentido de envolver os professores em atividades que exigem mais trabalho fora da rotina da sala de aula...”(2006, p. 54).

Zibas (2005) refere-se às poucas pesquisas que “entram” nas escolas e destaca nos três estudos, alguns dados convergentes como: a acentuação da “cultura da avaliação”, a possibilidade de um financiamento no ensino médio através do FUNDEB, a possibilidade de implantação do ensino noturno e a convivência paralela e uma aproximação entre antigas bandeiras progressistas e uma dualidade entre uma estrutura conservadora e a pedagogia por competências. Pareceu-nos que esse estudo, no macro-sistema, valoriza a proposta curricular do ensino médio. Por outro lado, parece haver uma relação determinista na escola, pois muitos fazem essa leitura como se não fosse reinterpretada nesse espaço (leitura determinista, até mesmo pelos que defendem a proposta). Esses problemas existem porque nem sempre se consideram as outras instâncias propostas por Stephen Ball e nem as relações macro X micro, quando esse processo acaba sendo “mascarado”.

Esses estudos nos levaram a refletir sobre a nossa responsabilidade neste trabalho, no sentido de fazermos uma “vigilância epistemológica” (CHEVALLARD, s. d., p. 16) quanto ao aspecto micro, do contexto escolar das duas escolas e que é o foco do nosso estudo.

Segundo Chevallard (ibid) essa vigilância seria um questionamento, levantaria um viés de suspeita, tornando-se uma forma de vigia e que “parece a priori hostil ao funcionamento feliz da instituição”. Não podemos isolar os contingentes presentes nessas escolas sem fazer relação com questões mais amplas, pois, assim, estaríamos desenvolvendo um determinismo “às avessas”.

A tese de Mainardes (2004), por exemplo, fundamentou-se em quatro estudos de caso onde foi feita análise da origem e do desenvolvimento dos ciclos de aprendizagem, a escola em ciclos, implantada em diversos estados do Brasil, onde esse autor analisa desde os documentos oficiais da proposta até as ações e atividades desenvolvidas nas salas de aula das quatro escolas. O autor focaliza os cinco³² contextos das políticas, os “ciclos das políticas” de Stephen Ball e que vão do contexto de influência, passando pelo contexto da prática (a sala de aula) até o contexto de estratégia política. O foco do autor concentrou-se, especificamente, em questões referentes à efetivação dessa política da escola em ciclos na sala de aula. O autor discute os discursos presentes nos documentos oficiais, *como* os sujeitos (professores e diretores) perceberam e vivenciaram essa implementação na prática, situando as principais lutas e desafios surgidos no processo, utilizando a abordagem do “ciclo de políticas” proposta por Ball (1992, 1994).

Para Mainardes, o ciclo de políticas é uma abordagem particularmente útil para a análise de políticas educacionais. Segundo ele, essa abordagem traz várias contribuições, tais como a possibilidade de diversificação dos procedimentos para coleta de dados nos três contextos; “o contexto da prática pode ser considerado um micro-processo político” (p. 59), podendo-se identificar nesse contexto a existência dos três citados por Ball e a possibilidade de o pesquisador analisar “fatores macro e micro e as interações entre eles” (p. 60).

Mainardes (2007) cita no seu trabalho o estudo feito por Azevedo e Aguiar (1999). Nesse estudo, essas autoras apontam que o campo de pesquisa em políticas de educação no Brasil é um campo:

relativamente novo, ainda não consolidado em termos de referências analíticas consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as Ciências Sociais e Humanas na contemporaneidade (...) (1999, p. 43).

³² Stephen Ball inclui no seu livro “Education Reform: a critical and post structural approach” (1994) mais dois contextos: o de resultados/efeitos e o da estratégia política e que neste estudo não foram considerados.

Ainda, essas mesmas autoras analisaram os trabalhos apresentados no GT Estado e Política Educacional da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), de 1993 a 2000 (AZEVEDO e AGUIAR, 2001) e observaram que o campo de pesquisa referente ao processo de elaboração da política educacional tem focalizado uma separação entre formulação e implementação das políticas e que nesse campo de pesquisas de políticas de currículo são poucos os trabalhos que utilizam a pesquisa etnográfica ou que envolvam o contexto da prática escolar. No caso do nosso estudo, trabalhamos com dois estudos de caso de cunho etnográfico resultante da adoção de um paradigma investigativo que “propõe” esse tipo de estudo como o formato mais adequado à interpretação da nova reforma curricular no Ensino Médio, especificamente na Formação de professores em nível médio de ensino e no contexto da prática. Mainardes (1997) aponta, ainda, esse confronto fazendo críticas à abordagem do ciclo de políticas realizadas por Lingard (1993), Hatcher e Troyna (1994), Ozga (1990), Dale (1992, 1989), Vidovich (2002) e Vidovich e O’Donoghue (2003).

Lingard (1993), Hatcher e Troyna (1994) defendem que o ciclo de políticas de Ball precisa de uma teoria de Estado mais sofisticada. Eles consideram que a abordagem proposta por Ball não tem uma teoria de Estado clara. Ozga (1990) e Dale (1992, 1989) defendem o pressuposto de que a abordagem estadocêntrica é suficientemente capaz de acomodar a complexidade e a diferença e que não parece ser muito determinista, a não ser de forma caricaturada. Ozga (2000), particularmente, defende que as políticas educacionais podem ser feitas apenas pelo Estado. Já Vidovich (2002) sugere algumas modificações no referencial teórico de Ball, como por exemplo: a influência do Estado que precisa ser incorporada de forma mais ampla no referencial e a necessidade de se destacar mais explicitamente as inter-relações entre os vários contextos propostos. Ainda, Vidovich e O’Donoghue (2003) desenvolveram uma pesquisa focando um estudo de caso em uma escola chinesa de nível médio em Singapura onde se concluiu que, enquanto a escola tem desenvolvido uma orientação global na sua política curricular, ela também tem incorporado “o global” no “local” bem rapidamente. Sob essa perspectiva, o trabalho desses autores indica pontos importantes para os quais precisamos ficar atentos e procurar entender que nas políticas de currículo hoje globalizadas, não homogêneas, existe uma tensão entre o que se propõe e o lugar das disciplinas no currículo, por exemplo.

As diferentes reformas educativas no mundo centralizam discursos sobre a *mudança* da organização curricular (ciclos de aprendizagem, interdisciplinaridade, competências, em rede), muito mais do que a própria seleção dos conteúdos. Foi possível perceber isso na nossa pesquisa, através do testemunho dos professores que parecem estar mais preocupados com o

status das disciplinas que lecionam no currículo do que necessariamente valorizar um ou outro conteúdo mais importante na formação do futuro professor. Ou seja, o descompasso do que é dito nas propostas curriculares vem sendo analisado de forma que há sempre problemas no “global” (reformas) ou no “local” (escolas). Repetimos que, nas escolas faz-se certa caricatura de que os professores são sempre “mal formados”. Nosso intuito foi de, à luz dessas e de outras pesquisas sobre a relação “global” e “local”, compreender a possível existência de um “glocal” orientando o próprio modelo da proposta curricular para a formação de professores enquanto *proposta* (que percorreu um longo caminho até a sua versão final escrita) e a própria “implementação” (que também percorreu/percorre um longo caminho onde está presente a circulação de discursos que aqui denominamos de “glocais”).

Ball (1994) reconhece algumas críticas, mas reitera que a análise do Estado é importante, embora exista o contraste entre o “desordenamento” que caracteriza a realidade das políticas e a abordagem macro analítica. Esse autor se contrapõe a seus críticos, reconhecendo a importância da análise do Estado, por ele considerada incluída no ciclo de políticas, mas questionando que qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle estatal.

Ball (1989) desenvolveu uma perspectiva política sobre algumas escolas britânicas, em estudos de caso (de 1981 a 1985), que indicam insistência nas interações em nível de grupo, como por exemplo, os interesses e a manutenção do controle da vida escolar por parte dos diretores, tendo como duas perspectivas básicas em sua teoria: o conflito e o controle. Nessa obra, Ball (1989) põe a descoberto o “lado obscuro” da escola: as lutas e influência pelo poder em forma de autoridade, a formação e coligação dos grupos em defesa de si e o conflito. Ele também aponta (ibid, p. 21) que é importante a compreensão do modo *como* as escolas mudam (ou permanecem iguais).

Tyler (1988, p.13) defende que: “Somente nos últimos 50 anos, mais ou menos, os sociólogos têm tratado de analisar as escolas sob a ótica do que as caracteriza como instituições”. Ou seja, como Ball, Tyler (1988, p. 13) também critica os estudos fragmentados feitos nas escolas, em análises sociológicas. Sobre isso, este último autor diz o seguinte:

Sem dúvida, como a escola é uma instituição cuja história não é consciente da maioria de seus sujeitos, um passado que a modela, que a media e limita constantemente no âmbito interativo, merece que se lhe outorgue mais importância que a que recebe nessas análises.

Afinal, diz esse autor, a escola não tem sido estudada no que ela tem de mais importante: o que ela *é* e o que a *faz* ser diferente de outra. Paiva, Frangella e Dias (2006), em uma investigação sobre as concepções de política em teses e dissertações sobre currículo da educação básica no Brasil, criticam, centralmente, as tensões que envolvem as relações entre macro e microcontextos.

Lopes (2006), considerando o estado da arte de pesquisas sobre produção relativa a currículo da educação básica nas teses e dissertações de 1996 a 2002, na Região Sudeste, essa autora optou por classificar as teses e dissertações em abordagens macro e micro, com base no trabalho empírico realizado. Para Lopes (2006, p. 625): “Foi possível observar que dos 240 estudos, quase a metade (48,3%) privilegia os estudos micro. Os estudos macro vêm em segundo lugar (67, equivalendo a 27,9%)...” Essa diferença, segundo a autora, “... contradiz a idéia de que são poucos os estudos curriculares sobre a escola” (ibid, p. 626). Para a autora, é evidente nas análises o reforço de uma concepção prescritiva sobre a prática na interpretação dos textos, quando não ocorre o diálogo com instâncias micro, quando os estudos macro mascaram a contingência. Dessa forma, ocorre que “as instâncias micro são interpretadas como homogêneas...” (p. 627). Trata-se do problema da análise apontado pela pesquisadora de que “cada uma dessas instâncias não considera as relações com a outra ou apenas considera relações deterministas entre elas” (p. 630). Além disso, esses estudos no nível macro valorizam as propostas curriculares (PCNs). Por outro lado, esses estudos têm uma relação determinista na escola, pois muitas fazem essa leitura como se não fossem re-interpretadas (leitura determinista e até dos que defendem os PCNs). Essas posições e perspectivas contribuem para nosso estudo no sentido de se repensar que estamos trabalhando com um modelo de proposta curricular, procurando entender os discursos e ações sobre a *mudança* proposta nas ações, idéias, experiências, significados e interpretações dos atores sociais e dos professores. Daí, a importância de situarmos a política como texto e como discurso.

1.2.1 - política como texto e política como discurso: a recontextualização por hibridismo no espaço escolar

A perspectiva de política como texto e como discurso é outra contribuição do trabalho de Ball (1994) para a análise de políticas. Enquanto texto, Ball (1994) diz que podemos ver as políticas como representações que são codificadas de formas complexas (através de lutas, compromissos, interpretações de autoridades públicas e de re-interpretações). Além disso, há

também outras formas como a via interpretativa dos sujeitos e dos significados relacionados a suas histórias, experiências, habilidades, recursos e contextos. A política está sempre em “um estado de tornar-se” (ibid, p. 16), de que “foi” e de que “nunca foi”, de “não totalmente”.

Nesse sentido, a concepção de política como texto e como discurso (BALL, 1994), implícitas uma na outra, é outra contribuição para nossa análise. Essa concepção é uma forma esclarecedora para entendermos a complexidade do que ocorre no processo de passagem dos textos das políticas de um contexto a outro. Ball (ibid) oferece uma estrutura conceitual para o método de análise dessa trajetória da política. Segundo ele, é mais um dispositivo heurístico para analisar as políticas.

Ball (1994) diz que “Política é texto e ação, ao mesmo tempo, palavras e feitos (ações), que é desempenhada tão bem quanto a forma como é intencionada (...)” (p. 10). Ball (1994) diz não defender uma ou outra dimensão da política, mas ambas. Ele diz o seguinte: “elas estão implícitas uma na outra”. O importante para o autor é saber “o que é política?” e que não deveríamos nos enganar em examinar políticas como “coisas”; políticas “também são processos de idas e vindas” (p.15). Em sua opinião, as políticas são, ao mesmo tempo, processos e resultados e os significados que atribuímos ao conceito de política afetam o *como* pesquisamos e o *como* interpretamos o que encontramos. Ball (ibid) salienta, também, que os autores das políticas não podem controlar todos os sentidos do que é lido, por mais que se tenha a intenção de limitar essas leituras.

A política como texto tem base na teoria literária, podendo-se considerar as políticas como representações que são codificadas de modos complexos (lutas, compromissos, alianças) e decodificadas de modos também complexos (interpretações e significados dos atores, suas histórias e experiências pessoais, recursos, contexto). Embora autores não possam controlar os significados de seus textos, os autores das políticas esforçam-se por estabelecer controle, por meios ao seu dispor, para que se faça uma leitura “correta”. É preciso entender tais esforços e seus efeitos (BALL, 1994).

Ainda, a concepção de política como texto indica algumas oportunidades de se interpretar as políticas: a existência de uma pluralidade de leitores redundaria, necessariamente, em uma pluralidade de leituras, visto que “para qualquer texto a pluralidade de leitores deve produzir uma pluralidade de leituras” (BALL, 1994, p. 16).

Afinal, o texto curricular, seus leitores e o contexto de respostas têm histórias que lhes são peculiares. Quando os professores se encontram diante de um determinado texto, como no caso de nosso estudo – um documento com uma nova proposta curricular, eles se enfrentam com uma quantidade de problemas implícitos no contexto escolar e que precisam ser

abordados, discutidos de uma forma localizada. Alguns textos são até ignorados pelos professores, alguns não são bem compreendidos. Confusão gera confusão. Além disso, há os mediadores das políticas: os diretores, os coordenadores pedagógicos, chefes de departamento. Certos textos podem ser minados coletivamente. Ball (1994, p. 18) diz que:

(...) políticas são intervenções textuais na prática; e embora muitos professores (e outros) sejam pró-ativos, 'escritores', leitores de textos, suas leituras e reações não são construídas em circunstâncias que escolheram. As políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que devem ser resolvidos nos seus respectivos contextos.

Logo, a política faz diferença: é importante, quanto mais seja por consistir de textos sobre os quais agimos. Para Ball (1994), o fato é que não se pode prever em cada caso, em cada espaço, como serão essas ações, quais as aberturas e quais os efeitos. As políticas não nos dizem, normalmente, o que fazer. Elas criam circunstâncias nas quais uma escala de opções disponíveis se define. Na verdade, uma resposta se constrói no contexto, envolvendo o confronto de expectativas. Tudo isso envolve ação social criativa e não, reatividade padronizada.

Dessa forma, Ball (ibid) diz que a ação sobre os textos das políticas depende de aspectos como compromisso, compreensão, capacidade, recursos, limitações práticas, cooperação e (de forma importante) compatibilidade inter-extual. Além disso, algumas vezes, quando focalizamos analiticamente sobre uma política ou um texto, esquecemos que outras políticas e textos estão circulando, e a decretação de um pode inibir, ou contradizer, ou influenciar a possibilidade de decretação de outros (BALL, 1994, p. 18-19). Quanto mais ideologicamente abstrata uma política, mais distante da prática e menos provável que se acomode sem mediações no contexto da prática. Necessariamente essa política irá confrontar-se com outras realidades: pobreza, classes difíceis, salas destruídas, falta de recursos. Em função disso, certamente que as políticas não mudam todas as circunstâncias, mas podem mudar algumas das circunstâncias nas quais trabalhamos. Pela análise de Ball (ibid), geralmente deixamos de pesquisar, analisar e conceituar os 'ajustes secundários' que relacionam os professores com a política e com o Estado de diferentes modos. Ele diz que

tendemos a assumir de início o ajuste de professores e do contexto com a política, mas não da política com o contexto. Tendemos a privilegiar a realidade do formulador de políticas. Nesse sentido, importante atentar para o fato de que a escola se diferencia de outro nível “pela interpretação que ela faz dos textos” (BALL, 2003, p. 113) e não, exatamente pela competência ou experiência dos seus participantes. Cabe, portanto, discutir a idéia de resistência e evitar as noções de que sempre se responde negativamente às políticas, assim como de que todas as políticas são coercitivas (BALL, 1994).

Em síntese, o autor acentua que não está excluindo a discussão referente a poder. Não se pode ignorar que as formas pelas quais as coisas mudam ou permanecem as mesmas diferem em diferentes cenários e contextos. Diferem também das intenções dos autores das políticas. As políticas educacionais não mudam simplesmente as relações de poder e sim, interagem (ibid, ibidem, p. 133) e provocam uma reestruturação, redistribuição e disrupção das relações de poder, de modo que diferentes pessoas podem ou não fazer diferentes coisas. O poder é múltiplo, interativo e complexo. Ball (1998) explica que os textos das políticas ‘entram’ nas relações de poder, muito mais do que as modificam. Daí a complexidade da relação entre as intenções da política, dos textos, das interpretações e das reações.

Ou seja, a prática e os ‘efeitos’ da política não podem ser simplesmente derivados dos textos. Nesse processo, as apropriações e reinterpretações dos diferentes discursos circulantes tecem uma produção híbrida (BALL, 1998), de modo que novos sentidos são criados ou modificados.

Note-se, portanto, que a política curricular pode ser interpretada por textos e documentos escritos, por ações, pelas falas dos sujeitos envolvidos. Logo, ao focarmos um texto ou política, há que se considerar a existência de outros textos circulando simultaneamente e, como os textos são contraditórios, precisam ser lidos tendo como referência o tempo e o contexto particular onde foram produzidos, devendo ser confrontados a outros produzidos no mesmo local e período (BOWE & BALL, 1992).

Assim, investigar essa tensão e diferença dos discursos das políticas nos espaços escolares levou-nos a considerar re-interpretações múltiplas, a identificar conflitos, disputas entre o que vem a ser igual, homogêneo e o que é diferente. Não no sentido de entender o que há de similaridade nessas interpretações, mas de tentarmos entender *que* diferenças e singularidades são produzidas nesses espaços e a *que* funções sociais essas diferenças se relacionam nas escolas. Ball (1994) acentua que a política estabelece a localização e o ritmo das disputas, seu conteúdo e “as regras do jogo”. Daí a importância da política *como* discurso e *no* discurso.

Nesse sentido, Ball (ibid) aponta que é preciso apreciar a forma como conjuntos de política, coleções de políticas relacionadas entre si exercem poder por meio da *produção* de “verdade” e “conhecimento” como discursos. Ball apóia-se em Foucault (1992) para explicar que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade” e que o conceito de discurso não se limita à “linguagem”. Ball (1994, p. 21) diz que discursos são sobre “o que pode ser dito, e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade.” Os discursos fazem parte de um sistema de possibilidades: para a produção do conhecimento e de uma forma de exercício de poder através da “produção” da ‘verdade’. Esse é o caminho pelo qual a política aparenta possuir uma unidade. Assim, ao se criarem possibilidades para que se produzam certos significados e interpretações, as possibilidades para que surjam outros significados e interpretações, tendem a ser inibidas. Nesse sentido, a obra de Ball foi marcada por Foucault. Citando Foucault, Ball diz o seguinte:

Discursos são ‘práticas que constroem sistematicamente os objetos do qual eles falam... Discursos não são sobre objetos; eles não identificam objetos, eles os constituem e na prática de fazê-lo, dissimulam, ocultam a sua própria invenção’ (FOUCAULT, 1977, p. 49 apud BALL, 1994, p. 2)

Ball (ibid) explica que os discursos referem-se ao que pode ser dito e pensado, mas também sobre ‘quem pode falar, quando, onde e com que autoridade’. Discursos incorporam o significado, o uso de propostas e de palavras. Ou seja, o discurso não pode ser compreendido fora das relações materiais que o constituem e por isso, são construídas certas possibilidades para o pensamento, visto que as palavras são ordenadas e combinadas de modos particulares. Aliada a essa lógica, outras combinações são deslocadas ou excluídas. Assim, o discurso não se reduz à linguagem, mas inclui o lingüístico e o extra-lingüístico, pois ele “abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e lingüísticas.” (LOPES, 2006, p.38).

Foucault (1996) enfatiza a idéia de que o discurso é produzido na presença de relações de poder. Ball, concordando com Foucault, discursos nunca são independentes da história, do poder e de interesses. Afinal, leitores possuem histórias que podem limitar ou ampliar o nível de interpretação e compreensão dos textos das políticas. Ainda, Foucault (1996) sinaliza que existe um mútuo condicionamento entre a prática discursiva e a prática não-discursiva, tais

como as condições econômicas, sociais, políticas culturais, incluindo até mesmo a materialidade das instituições.

Para Veiga Neto (2004, p. 53) referindo-se ao sentido dado por Foucault explica o seguinte: “As *práticas* são particularmente relevantes para os historicismos. Mas numa perspectiva foucaultiana, a questão das *práticas* assume um caráter singular e fundamental.” O autor refere-se ao fato de a palavra *prática*, segundo Foucault, designar a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o “discurso”. Ou seja, é o discurso que constitui a prática e como tal investigar o discurso demanda investigar essas regras que norteiam a prática. Assim, o discurso pode ser compreendido dentro de relações materiais que o constitui. Nesse enfoque, discursos seriam práticas que, sistematicamente formam os objetos de que falam. Discursos não são sobre objetos, não identificam objetos; os discursos os constituem e, ao fazê-lo, escondem a própria invenção. As proibições a que o discurso está sujeito revelam logo seus elos com desejo e poder, mas o discurso é irreduzível à linguagem e à fala. Não falamos um discurso, ele nos fala. Nós *somos* as subjetividades, as vozes, o conhecimento, as relações de poder que um discurso constrói e permite. Nesse sentido, somos falados pelas políticas, assumimos as posições construídas para nós no interior das políticas. Os discursos fazem com que as coisas sejam feitas, cumprem tarefas reais, conferem autoridade (BALL, 1994). Nessa perspectiva, ao pensarmos políticas como discursos, estamos sinalizando que certos discursos fazem os sujeitos agir e pensar de forma diferente, neutralizando suas respostas a mudanças. Assim, os efeitos dessas políticas são contextuais e acabam por estabelecer determinados constrangimentos para essas políticas (LOPES, 2006).

Consideramos que esse enfoque na teorização de Ball é útil e oportuno: juntar duas teorias (recontextualização e política como texto e como discurso) para analisarmos e compreendermos que as mudanças aceleradas no mundo contemporâneo não conseguem produzir políticas homogêneas nos vários espaços a que se destinam.

Assim, nesta tese, o conceito de *política como texto* é entendido como o reconhecimento de decodificação dos textos da reforma curricular e que é resultado de compromissos, lutas, conflitos, dissensos entre os sujeitos que participaram da elaboração do texto final da política. Na sua análise, Ball (1994, p. 16) ofereceu elementos para a compreensão do processo dessa política nos contextos de produção de textos. Para ele, “somente certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e somente algumas vozes são ouvidas a qualquer tempo”.

Procuramos identificar nesta análise determinados interesses, conceitos explícitos e implícitos usados pelos sujeitos nas duas escolas. Esta pesquisa envolveu também compreender as lutas presentes nesse processo, com características específicas de cada cultura institucional, além de identificar *como* essa proposta foi recebida e lida pelas duas comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação, a idéia geral que cada uma dessas comunidades disciplinares faz dessa proposta, o que elas consideram como *novo*, *como* resistem a ela e como vêem a centralidade da disciplina Sociologia da Educação na proposta. Ainda, *que* sentidos os professores dessas comunidades disciplinares conferem aos princípios da *mudança* curricular e do novo *perfil do professor* preconizados pelo documento oficial.

O conjunto das teorias consideradas no nosso estudo apontou para uma convergência das políticas curriculares ao valorizarem, por exemplo, a importância da gestão escolar, das competências, de um novo perfil docente. Nesse enfoque, Ball sinaliza a participação da *comunidade epistêmica*³³ que estaria disseminando esses valores e idéias, o que não quer dizer que sejam idéias homogêneas. Ainda, na medida em que esses textos e discursos vão sendo re-contextualizados, podemos associar o processo de *hibridização* porque esses textos ao serem re-focalizados, produzem-se textos *híbridos*.

Nesse sentido, Ball diz que é possível associar hibridismo a esses processos. Trata-se de *recontextualização por hibridismo*. Assim, os textos são re-focalizados e produzem outros textos híbridos, ampliando ou reduzindo a leitura dos mesmos. Isso irá depender das condições históricas desses contextos. Portanto, haverá sempre constrangimentos de determinadas leituras e favorecimento de outras.

A incorporação da categoria hibridismo implica considerarmos as políticas de currículo não só como uma política de seleção, distribuição e controle do conhecimento, mas também como políticas culturais. Essas políticas são oriundas de uma seleção de cultura (cultura essa na qual cada sujeito interpreta seu tempo e sua realidade, dotando-a de significações). Nesse processo, o indivíduo faz, desfaz, inventa, reinventa tudo o que é presente. Nessa perspectiva, o currículo é uma forma materializada e simbólica da interpretação dessa cultura. Com isso, estamos optando pela concepção no campo do currículo

³³ Esse termo significa neste estudo um grupo de especialistas de disciplinas diferentes, não exclusivamente cientistas, que compartilham uma determinada visão de mundo e que atuam na proposição de políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber e poder. São profissionais com competência reconhecida em um domínio de conhecimento particular, ao mesmo tempo em que reivindicam uma autoridade política relevante em função desse conhecimento que dominam (HAAS, 1992). Nesse sentido, essas comunidades se diferenciam das comunidades disciplinares, visto que estas fazem parte de um grupo mais específico, com especialistas nos conteúdos específicos a serem transmitidos.

que entende os textos, oficiais ou não, constituindo-se e marcados por discursos hibridizados, nos quais o global dialoga com o local, por conta da recontextualização que ocorre nos três contextos da política curricular.

Para Dussel, Tiramonti e Birgin (1998) a *hibridização* é um termo da moda na teoria social e sempre houve hibridização. Segundo essas autoras, podemos encontrar discursos *híbridos* na educação, desde que a escola surgiu. Dussel (2002), com base nos trabalhos de Homi Bhabha e Robert Young, discute que as interações culturais entre colonizado e colonizador não produzem sínteses dialéticas, mas associações que ao mesmo tempo são rupturas. Ao se associar duas culturas – colonizadoras e colonizadas - em um híbrido, converte-se o mesmo em outro e este outro no mesmo, sendo a união de dois e um terceiro (o híbrido) ao mesmo tempo. Pensar nessas ambivalências nas imagens na cidade abre outras perspectivas de entendimento da dominação. Interessante seria confrontar tal construção da cidadania de que nos fala Dussel (ibid) com a “colonização inversa” que hoje as imagens televisivas das novelas brasileiras fazem em Portugal.

A diferença estaria na velocidade com que isso acontece e elas defendem a noção de currículo como um *híbrido*, se pensarmos nesse currículo como “... o resultado de uma alquimia que seleciona a cultura e a traduz para um ambiente particular, com uma clientela também particular” (1998 DUSSEL, TIRAMONTI & BIRGIN apud MELLO, 2002, p. 45). Essas autoras citadas dizem que:

Estamos vivendo em uma sociedade global, complexa e contraditória na qual vemos os meios de comunicação e transporte transformando o mundo em um *shopping center* global, desfazendo as fronteiras entre o velho e o novo, o campo e a cidade, o nacional e o regional. Todo esse movimento sugere que duvidemos da idéia de uma cultura pura, não contaminada por outras manifestações presentes. Isso nos indica um processo de *hibridização*, no qual elementos culturais de diferentes origens se misturam e se redefinem em novas sínteses. Essas novas sínteses mostram-se como produtos eficazes de serem representados como homogêneos ou uniformes da totalidade da cultura – é o fenômeno da *hibridização*.

Na visão de Hall (1997, p. 99), hibridismo seria a fusão entre diferentes tradições culturais. O hibridismo estaria impregnado de “indeterminação”, de uma “dupla consciência e de um “relativismo” ou seria a “fusão entre diferentes tradições culturais”, podendo ser visto, portanto, como uma poderosa fonte criativa.

Para García Canclini (1998), os processos de hibridização em suas manifestações acabam se tornando fontes criativas que produzem novas formas de linguagem e de cultura.

Ou seja, García Canclini (1998) defende que, essas reinterpretações múltiplas produzem os discursos híbridos (GARCÍA CANCLINI, 1998; HALL, 2003). Assim, para esse autor, a hibridização refere-se a uma tendência criativa e humana de se reproduzir novas formas de “ver” a realidade vivida. Trata-se de uma tendência humana, de (re)interpretação e reconstrução da realidade, de misturar um valor considerado então como “velho” a outro dito mais moderno ou atual, denominado “novo”. Haveria, portanto, processos-chave para explicar essa hibridização: o descoleccionar, a desterritorialização, a expansão dos gêneros impuros e a presença de poderes oblíquos (GARCÍA CANCLINI, 2001, 1998).

Pelo *descoleccionar*, podemos entender que as culturas já não se agrupam em conjuntos fixos e estáveis. Como exemplo, podemos ver os museus e bibliotecas expondo os diferentes tipos de artes em diferentes salas, ao mesmo tempo. Hoje, a hibridez cultural se entremescla em uma mesma rua, apresentando diferentes estilos de várias épocas distintas com peças de diferentes grupos étnicos. García Canclini (ibid) chama a atenção para a necessidade de se incluir nas estratégias descoleccionadoras dessas tecnologias culturais, a *assimetria* existente em sua produção e em seu uso, entre os países centrais e dependentes, entre consumidores de diferentes classes de uma mesma sociedade. O ato de “descoleccionar” nas políticas produzidas pode nos levar a entender o porquê de “tais” princípios terem sido selecionados e reapropriados no LIVRO IV (2006), por exemplo. Princípios como o da nova organização curricular preconizada pelo documento estaria dentro de uma “coleção” de outros princípios que, por sua vez, também foram reorganizados e mesclados com outros considerados “de emergência” e do senso comum, considerando-se as funções sociais da escola normal, segundo a LDBEN (1996).

No caso dos documentos curriculares para a Formação de Professores, essa mistura de concepções veio se expressando a partir das reapropriações feitas dos documentos anteriormente consultados como a LDBEN 9393/96, o Relatório Delors (2001), os “Referenciais para Formação de Professores” (1999), entre outros, quando se tentou definir a finalidade, a função e o perfil da escola normal.

Daí o porquê de determinados conteúdos terem sido reorganizados e mesclados com outros, em um determinado contexto onde foram pensados e produzidos e de, na passagem de um território a outro, de um contexto a outro, terem perdido suas marcas teóricas iniciais, terem sido mesclados seus discursos por diferentes matrizes teóricas. Até porque, nessa passagem, sempre são considerados os fins sociais, os objetivos, princípios pedagógicos e metodológicos dos conteúdos considerados, além das especificidades institucionais. Na nossa pesquisa, constatamos esse processo, a movimentação de diferentes discursos, essa mistura e

que, nessa passagem da remontagem discursiva ficou impossível de se tirar uma cópia do original (xerox) porque esse ir e vir acabou por re-criar novos sentidos nas duas instituições pesquisadas (DUSSEL, TIRAMONTI e BIRGIN, 1998).

O ato de *desterritorializar* a que Garcia Canclini (1998) se refere significa a perda da relação *natural* da cultura com os territórios geográficos e sociais e a re-localização territorial, relativa e parcial, das velhas e novas produções simbólicas. Ou seja, a noção de cultura autêntica como um universo autônomo não é mais sustentável. Os empregos são trocados com a mesma versatilidade e rapidez que os carros e as casas.

García Canclini (ibid) se reporta às migrações para explicar estudos de conflitos interculturais que realizou do lado mexicano da fronteira com os Estados Unidos e que mostram que o “autêntico” se relativiza e a experiência da fronteira re-elabora identidades culturais múltiplas; mostram o subemprego e o desarraigamento de camponeses e indígenas que tiveram que sair de suas terras para sobreviver. Como, então, considerar o “desterritorializar” na produção de políticas no contexto das escolas normais? Podemos considerar a produção dessas políticas em um dos contextos da prática das escolas normais pesquisadas, por exemplo, se essa escola se apropria de outras propostas de outros contextos sociais ou de outros países. Para essa escola reafirmar sua identidade, seus saberes, sua especificidade, sua cultura institucional, ela precisa interagir com as propostas dos outros contextos que lhes são disponibilizadas, além daquelas que já circulam e que lhe são particulares no seu contexto escolar.

Um exemplo desse processo de hibridização no nosso estudo é a apropriação de propostas curriculares de outros países e de outros contextos sociais, como o contexto de produção de textos representado pela SEE/RJ e o das próprias escolas normais. Na nossa análise, destacamos o documento preliminar oriundo das discussões nas escolas (CURSO MÉDIO MODALIDADE NORMAL, 2003) e o LIVRO IV (2006) distribuído nas escolas como um resultado dessa mixagem de discursos híbridos. Esses documentos são construções coletivas que hibridizam discursos como o da “valorização do profissional”, expressão repetidamente presente no documento preliminar e referindo-se ao futuro professor a ser formado. Já no LIVRO IV (2006), na parte da **Apresentação e Introdução do documento**, os discursos presentes referentes a essa “valorização profissional” e que se repetem a cada página giram em torno de “novo perfil profissional dos professores” (p.27), “profissionalização dos professores” (p.27), “formação continuada dos professores” (p. 28-29), “desenvolvimento profissional permanente” (p. 31-32), “formação permanente” e “profissionalização docente” (p. 33-34). Existe uma vinculação direta entre o discurso de

“valorização do professor” com a idéia de que a “formação continuada” é imprescindível para alcançar o *status* profissional que se espera para a profissão professor na sociedade contemporânea. Entendemos que a repetição nos documentos curriculares de uma nova “valorização profissional” embute um discurso de que, até a proposta, a profissão professor seria considerada como uma semi-profissão e que considerá-la profissão é o mesmo que possuir um diploma superior.

Ou seja, ora essa valorização aparece com uma forte idéia de melhor “status” social para a profissão professor entre as outras profissões do mercado; ora, em outro desses documentos esse princípio aparece reforçado à projeção desse “status”, a importância de esse futuro professor ser um “pesquisador reflexivo”. Há, assim, uma tentativa constante de relacionar a nova formação para esse professor, formado em nível médio, com uma formação sempre “profissional” e que a “formação continuada” pode garantir.

Logo, não podemos visualizar esses documentos como oriundos de uma só autoria, pois eles tiveram versões iniciais mais detalhadas e que foram re-escritas pelos autores, consultores e professores especialistas, conforme já explicamos em outro momento deste estudo. Chegamos a observar (e até “marcar”) nas várias versões desses documentos a que tivemos acesso, partes dos textos originais que foram cortados e re-escritos. Comparando, por exemplo, as várias versões do LIVRO IV (2006), na sua **Apresentação**, até chegar à versão final distribuída nas escolas, constatamos que, a versão primeira dessa parte do documento datada de novembro de 2004³⁴, possuía sete páginas com o texto subdividido em seis partes. Já o documento final do LIVRO IV (2006), conforme discriminamos anteriormente neste trabalho, passou a ter onze páginas, sendo acrescentada uma parte denominada *Como lidar com o mundo fora da escola?* e que não constava da primeira versão do documento.

Assim, situamos o *descoleccionar* e o *desterritorializar* na proposta curricular para a formação de professores como processos de remontagem discursiva dos princípios aqui analisados que re-criam, durante todo o processo de interpretação, de recontextualização, de re-colocação de novos/diferentes sentidos para esses princípios na re-apropriação que as comunidades disciplinares fazem dessa nova proposta, dentro das instituições pesquisadas. Essas descolecões, associadas às desterritorializações e reterritorializações engendram a produção dos gêneros impuros, híbridos daí produzidos, cuja impureza é conferida à impossibilidade de classificá-los segundo os modelos de coleções curriculares tradicionalmente e classicamente definidas. A formação dos *gêneros impuros* pode ser

³⁴ Tivemos acesso a essa versão através de uma das professoras de uma das escolas normais e que participou da elaboração do LIVRO IV (2006) desde o primeiro momento de sua discussão e elaboração.

investigada nessas políticas no que se refere à inter-relação de teorias ou tendências pedagógicas nos documentos curriculares, à apropriação nos seus discursos de teorias de autores com perspectivas diferentes e que permitem leituras cruzadas. Garcia Canclini (1998) situa que nos próprios processos de arte e cultura não se pode mais pensar em gêneros puros. Esse autor exemplifica citando dois gêneros como constitucionalmente híbridos, enquanto lugares de interseção entre o visual e o literário, o culto e o popular, o artesanal e a produção industrial: o grafite e as histórias em quadrinhos.

No nosso estudo, a formação dos gêneros impuros aponta a inter-relação de teorias, de autores que se cruzam nas diferentes disciplinas (um mesmo autor é adotado na Didática e na Sociologia da Educação nas duas escolas pesquisadas, ou a combinação de autores diferentes com perspectivas diferentes e que permitem leituras cruzadas, por exemplo) e na própria definição dos limites dos conteúdos, que seriam específicos de uma ou de outra disciplina, onde se é permitido, também, fazer leituras cruzadas. A formação dos *gêneros impuros* pode ser investigada na produção de políticas no contexto das escolas, no que se refere à inter-relação de teorias, tendências pedagógicas, perspectivas e combinação de autores da área da educação presentes na produção de novos documentos curriculares e que permitam leituras cruzadas. O fluxo plural de sentidos torna aparentemente similares políticas de currículo de países diferentes e os próprios livros didáticos adotados podem ser citados como exemplo de gêneros impuros.

Ou seja, no momento em que as escolas estão discutindo e negociando os sentidos dos documentos curriculares, estão presentes “novas” e “velhas” interpretações feitas nos espaços dos contextos proferidos por Ball, desde o contexto de influência até o contexto da prática nas escolas. A negociação de novas e velhas interpretações, esse hibridismo envolve mistura de concepções, de valores, que vieram sendo negociados desde o contexto de influência, quando se definiu a finalidade da educação. Não se trata de elementos contraditórios em que um existe na dependência de o outro se manifestar. Trata-se de discursos ambíguos, que dão margem a se conferir mais de uma categoria a um objeto ou idéia.

García Canclini (1998) discute que, aparentemente os grandes grupos concentradores de poder são os que subordinam a arte e a cultura ao mercado, são os que disciplinam o trabalho e a vida cotidiana. Ao mesmo tempo, os modelos clássicos que até então “dominavam” esse poder, não são mais capazes de dar conta da multipolaridade e pluralidade das referências presentes no seu entorno. Nesse enfoque, o aumento dos processos de hibridização torna evidente que captamos muito pouco do poder, se só registrarmos os confrontos e as ações verticais. Segundo Garcia Canclini (ibid), o poder não funcionaria se

fosse exercido unicamente por burgueses sobre proletários, por brancos sobre indígenas, por pais sobre filhos. Até porque todas essas relações se entrelaçam umas com as outras e o que lhes dá a sua eficácia é a *obliquidade* que se estabelece na trama.

Assim, as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento. Registramos, portanto, que essa obliquidade, esses *poderes oblíquos* permitem repensar a relação entre cultura e poder. As comunidades disciplinares pesquisadas neste trabalho buscam nos seus contextos, mediar os conflitos enfrentados na forma como a proposta curricular chega ao contexto da prática. Elas criam vias diagonais para gerir esses conflitos, dando às relações culturais um lugar privilegiado no desenvolvimento e manutenção do seu espaço político na instituição. Nessa comunicação entre as comunidades disciplinares estão presentes relações de poder oblíquas que favorecem determinados sentidos e significados aos princípios preconizados na proposta curricular, em detrimento de outros nos processos de negociação gerados nos espaços escolares. Na verdade, esses deslizes de sentidos são formas de escape da opressão e que expressam negociações entre as diferentes comunidades disciplinares para legitimar suas posições nesses processos políticos caracterizados pela assimetria de poder.

Determinadas ações exemplares, como projetos interdisciplinares³⁵ das escolas voltadas para uma melhor formação do futuro professor e determinados ritos para transpor os limites impostos, por onde for possível, são exemplos dessas vias oblíquas. Esses projetos (as vias diagonais), singulares de cada instituição, foram construídos para gerir conflitos que lhe peculiares. Cabe, portanto, à investigação das políticas de currículo compreender o que é privilegiado nesse processo.

Neste estudo, articulamos essas perspectivas teóricas de ciclo de políticas com a re-contextualização por hibridismo, procurando entender que a circularidade dos diferentes discursos no contexto da prática escolar de cada escola normal advém de um mesmo processo de circularidade de discursos dos outros contextos referidos por Ball, tendendo a criar sempre novos sentidos, produzindo textos híbridos, ambivalentes dessas políticas no contexto das escolas.

³⁵ Em uma das escolas do nosso estudo (ESCOLA CRISÂNTEMO), projetos permanentes como “Musicoterapia Educativa” e a construção de uma creche para filhos de adolescentes professorandas designam uma especificidade e objetivo social maior da instituição no sentido de minimizar a evasão na escola por conta do alto índice de gravidez das professorandas. Já a segunda escola (ESCOLA HIBISCUS) criou um núcleo de estudo “Formação Afro para Professores”, pelo grupo de professores de Sociologia da Educação, com o objetivo principal de incorporar, no currículo da escola de formação, uma visão da importância da formação de um professor multicultural, para atender aos problemas da contemporaneidade e legitimar o *status* dessa disciplina no currículo da escola.

Note-se que, é nessa perspectiva que os resultados dessa mixagem são os discursos híbridos, ambivalentes, e que irão mobilizar as ações políticas dessas escolas no nível da micropolítica escolar. Dessa forma, a escola irá produzir as políticas para o seu contexto, reconfigurando os modelos “externos” de política, reposicionando os sujeitos no seu interior, as comunidades disciplinares, os alunos, pais e a equipe técnico-administrativa-pedagógica.

Nesse sentido é que Ball defende que as políticas curriculares precisam ser interpretadas como redes de poder, de discursos e de tecnologias que se desenvolvem no campo da educação. É por isso que concordamos com Ball e entendemos que as políticas são produtos frágeis, resultantes “de acordos, algo que pode ou não funcionar” (BALL, 2001, p. 102). Esse processo dependerá das associações e releituras que essas políticas venham a assumir, nos diversos grupos sociais.

Assim, entendemos que é possível, no nosso estudo, analisar essa *re-contextualização* através desses processos de hibridização nos contextos a que Ball se refere, na tentativa de sinalizar a materialidade desses discursos, seus limites e possibilidades, no contexto da prática das duas escolas normais do nosso estudo, a fim de investigar as possibilidades que essas abordagens apontam para o entendimento da produção de políticas no contexto da prática escolar. Para Ball, a maneira como Bernstein analisa as hierarquias no sistema educacional constitui-se em uma forma radicalmente nova. Bernstein (1996, p. 12) “mostra que sua preocupação é entender como os textos educacionais são organizados e como são construídos, como são postos em circulação, contextualizados, apreendidos e também como sofrem mudanças”. Na sua obra, Bernstein (1996, p. 18) – questiona o seguinte:

Sumarizando, como poder e controle são traduzidos em princípios de comunicação, e como estes princípios de comunicação diferencialmente regulam formas de consciência no que se refere a sua produção e possibilidades de mudança?

Assim, Ball (1998, 2001a) sugere, ainda, que o conceito de recontextualização do discurso de Bernstein (1996, 1998), desenvolvido para entender como o conhecimento oficial é transformado do seu processo de produção para sua prática educacional, pode ser também aplicado para analisarmos as políticas educacionais. Por conta da emergência das políticas educacionais que, como as teorias educacionais, se assentam em relações de poder no campo de controle simbólico, é possível entender esse processo.

Afinal, em que momento as reinterpretações acontecem? Elas ocorrem no momento em que nos apropriamos de concepções e de propostas curriculares de outros países; no momento em que as escolas se apropriam das concepções estabelecidas pelos documentos oficiais e, ainda, no momento em que as definições curriculares são produzidas, incorporando sentidos e significados tanto das práticas, quanto do contexto internacional de influência.

Logo, nesta tese o conceito de política como discurso deve ser entendido como uma construção social e, considerando esse conceito de recontextualização, será discutido o processo de desenvolvimento do discurso dos documentos curriculares aqui considerados e que vêm sendo alvo de discussão e polêmica nas duas escolas normais aqui pesquisadas. Os princípios que vêm sendo confrontados, re-apropriados, nas várias versões das políticas para a Formação de Professores no contexto da prática escolar dessas duas escolas normais têm sido re-contextualizados de formas específicas e peculiares, não só no que se refere ao contexto oficial das políticas, como também nos outros campos recontextualizadores pedagógicos.

Segundo Bernstein (1996), a recontextualização se constitui a partir da transferência de textos³⁶ de um campo a outro, considerando-se que há aceleração das trocas de textos e discursos durante esse processo de passagem. Nessa transferência, há uma (re)interpretação desses textos porque esses documentos escritos não são produções exclusivas do governo, de determinadas comunidades disciplinares. Nesse processo, ocorre uma (des)contextualização porque alguns desses textos são selecionados em lugar de outros, assim como são trazidos de um contexto de questões e relações sociais distintas, para outros contextos. Simultaneamente, acontece uma (re)posição e uma (re)focalização. Ocorre, então, modificação do texto por processos de simplificação, condensação e (re)elaboração, vivenciadas em meio a conflitos e negociações entre interesse diferentes. Assim, um *novo sentido* é dado.

Quando o discurso se desloca de sua posição original para uma nova posição como um discurso pedagógico, acontece uma transformação porque, em todo momento que um discurso se move de um lugar para outro, abre-se espaço para a ideologia. É pela recontextualização que um discurso se desloca da sua forma original para outro espaço, quando, então, é alterado e relacionado a outros discursos que circulam. É nessa perspectiva que Ball (1998) diz que é importante se apropriar do conceito de recontextualização de Bernstein para entendermos a abordagem de “ciclo de políticas”. Ou seja, os discursos que circulam pelos campos acabam se interpenetrando nos três contextos, havendo, assim, uma troca discursiva entre os três

³⁶ Bernstein (1996) diz que textos não se limitam à produção escrita, mas é toda e qualquer representação pedagógica expressa pela fala, pela escrita, de forma visual, espacial e mesmo nas roupas que vestimos, nas posturas que assumimos.

contextos: influência, produção de textos e da prática, formando um “ciclo contínuo de políticas” (BALL, 1998) e se imbricam de tal forma que acabam se tornando diferentes daquilo que se idealizou a princípio. Vão se tornando produtos híbridos (GARCIA CANCLINI, 1998).

Nessa dimensão, a recontextualização dos textos e discursos curriculares assume um caráter híbrido, na medida em que são textos reinterpretados, deslocados, reposicionados, (des)territorializados das questões e relações de origem. Esses textos são re-localizados em novas relações de origem, produzindo, portanto, novos significados, novos sentidos e novas finalidades educacionais. Tornam-se, portanto, *produtos híbridos*³⁷, com uma função social específica. Portanto, nosso foco está ancorado em Ball entre os conceitos de recontextualização e hibridismo, conforme vimos explicitando.

Nesse ciclo, a palavra escrita oficial, ainda que não seja em um documento legal, surge impregnada de uma “certa” legalidade, com poder privilegiado de instaurar determinados sentidos e produzir discursos constituintes nessa formação. Pela palavra escrita (e também falada), e não apenas pelas exigências para o financiamento oficial, são instituídos processos de legitimação de discursos. Isso não significa ver as políticas como produzidas apenas pelo poder central, mas entender os mecanismos utilizados por essa esfera de poder para favorecer determinados sentidos.

Entendemos ser possível compreender esse processo nos quais os professores das comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação são protagonistas na perspectiva de que a produção de políticas de currículo nesse contexto organiza-se, portanto, por processos de recontextualização (BERNSTEIN, 1996, 1998). Essa abordagem indica que, por meio da recontextualização, constitui-se o discurso pedagógico que seria “um discurso sem discurso específico, sem discurso próprio” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Por que isso ocorreria? Discurso não é do indivíduo, é social. Nesse processo de formar outros ordenamentos, essa gramática transforma os discursos originais em discursos imaginários, criando, assim, um espaço para a atuação da ideologia, a que nos referimos anteriormente.

Na construção de sua análise, Ball (1998, 2001a) focaliza a recontextualização como uma *bricolage* de discursos e textos, concepção esta mais próxima da perspectiva de Bernstein. *Bricolage* seria a atividade de aproveitar coisas usadas, quebradas ou apropriadas para uso, em um novo arranjo ou em uma nova função. Lévi-Strauss introduziu esse termo na

³⁷ A recontextualização por processos híbridos não deve ser interpretada com um sentido negativo ou de celebração da hibridização. Deve, sim, ser interpretada, como a produção de um novo significado, com uma finalidade social específica. Há que se analisar devidamente *quais* são os novos significados instituídos e não, simplesmente, celebrar a hibridização.

linguagem antropológica para caracterizar a atividade mito-poética (DUTRA, 1989). Para Ball (1998, 2001a), isso não quer dizer que essas idéias sejam homogêneas, visto que os textos oficiais e não oficiais estão sempre sendo re-contextualizados. Nesse sentido, Ball diz que é possível associar hibridismo a esses processos. Trata-se de *recontextualização por hibridismo*. Assim, os textos são re-focalizados e produzem outros textos híbridos, ampliando ou reduzindo a leitura dos mesmos. Isso irá depender das condições históricas desses contextos. Portanto, haverá sempre constrangimentos de determinadas leituras e favorecimento de outras.

A incorporação da categoria hibridismo implica considerarmos as políticas de currículo não só como uma política de seleção, distribuição e controle do conhecimento, mas também como políticas culturais. Essas políticas são oriundas de uma seleção de cultura (cultura essa na qual cada sujeito interpreta seu tempo e sua realidade, dotando-a de significações). Nesse processo, o indivíduo faz, desfaz, inventa, reinventa tudo o que é presente. Nessa perspectiva, o currículo é uma forma materializada e simbólica da interpretação dessa cultura. Com isso, estamos optando pela concepção no campo do currículo que entende os textos, oficiais ou não, constituindo-se e marcados por discursos hibridizados, nos quais o global dialoga com o local, por conta da recontextualização que ocorre nos três contextos da política curricular.

Na nossa pesquisa, consideramos a participação de uma universidade pública (UFRJ) e da SEE/RJ na elaboração da proposta e do documento final, quando da discussão feita nesses contextos quando as professoras-líderes das discussões nas escolas também participaram. O discurso pedagógico a ser transmitido sofrerá, então, influências desses campos recontextualizadores, de suas teorias, práticas e relações sociais. Ambos os contextos estão preocupados com os princípios e as práticas que irão regular a circulação de textos e de teorias nos seus contextos de produção e de reprodução. Assim, podemos considerar a escola como um campo de recontextualização de todos os discursos anteriormente explicados.

A abordagem de Bernstein (1996, 1998) aliada à perspectiva do ciclo de políticas de Ball pode nos levar a entender e construir o processo de re-apropriação dos documentos curriculares pelas escolas normais, o *porquê* de esses documentos não serem produções exclusivas do governo, *como* os grupos que participaram dessas discussões nas escolas, que negociaram os sentidos e entraram em acordo. Não que esperamos que exista consenso nessas idéias, porque o construído é sempre produto de conflitos. Na medida em que esses contextos são diferentes, em que essas escolas têm culturas e histórias diferentes, com profissionais de histórias de vida distintas, torna-se impossível controlar os sentidos que são lidos. Na verdade,

a política incorpora os sentidos da prática e, portanto, concebe as ambivalências dos discursos. Estamos atentos no sentido de que essas mediações, recontextualizações, interpretações e “reproduções” dessas políticas precisam considerar as “culturas, histórias e políticas locais” (LINGARD, 2004, p. 74). O processo de negociação que acompanha o ciclo de políticas, apontado por Ball, envolve discussão sobre o que é *cultura*, ou *culturas*. Envolve também as práticas sociais dos sujeitos nos vários contextos.

No caso do nosso estudo envolve, primeiramente, a cultura institucional, as comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação e o contexto da micropolítica escolar. Com base nesse pressuposto, desenvolveremos a seguir, a micropolítica das escolas desta pesquisa, suas histórias e culturas institucionais/ disciplinares via abordagem etnográfica na qual apoiamos nossa investigação, articulando o levantamento crítico de enfoques e práticas nas duas instituições: o explorado nos campos de 2005 até 2008.

Para desenvolver esse pensamento, consideramos o conceito de *cultura* ou *culturas* presentes nas comunidades disciplinares escolares de Didática e de Sociologia da Educação. Nas instituições, esses conceitos foram a nossa via *etnográfica* de pesquisa que, articulados com o objeto de pesquisa, permitiram a construção de instrumentos heurísticos³⁸ coerentes com a apreensão, interpretação e consecução dos objetivos a que nos propomos neste estudo.

CAPÍTULO II - A MICROPOLÍTICA DAS ESCOLAS: A CULTURA INSTITUCIONAL, DISCIPLINAR E O DIÁLOGO COM A VIA ETNOGRÁFICA

A escola constitui um filtro que modela as mudanças que vêm do exterior, bloqueando-as ou dinamizando-as. Na organização desenvolvem-se padrões de relação, cultivam-se modos de ação e produz-se uma cultura própria em função da qual os indivíduos definem seu mundo, elaboram juízos e interpretam as inovações. Nessa perspectiva, a organização tem um papel crucial na criação de um clima de mudança, na

³⁸ Segundo André (1995, p. 35), os eixos teóricos da pesquisa são um dispositivo *heurístico*. Ou seja, com a capacidade de oferecer “insights” e conhecimentos que clarificam os vários sentidos do fenômeno ao leitor, estabelecendo novas relações.

Com a intenção de identificar a micropolítica presente nas escolas deste estudo, buscamos situar neste capítulo, a cultura institucional e disciplinar “no chão” das escolas, através do diálogo com a abordagem de dois estudos de caso do tipo etnográfico.

2.1 – a micropolítica das escolas

Ball (1989) focaliza nessa obra temas que giram em torno de núcleos de poder: os professores e a gestão escolar. Trata-se de discutir, segundo ele, a luta de interesses pedagógicos, profissionais e pessoais contra os interesses políticos surgidos em situação e mudança. Ball (1989, p. 46) concentra sua compreensão no modo *como* as escolas mudam (ou permanecem iguais), procurando utilizar a categoria *conflito* para explicar a “desordem concreta” nas escolas: “Pode considerar-se a mudança dentro das instituições como processos eminentemente políticos na medida em que revela as faces do poder”. Além disso, Ball (1989) afirma que a exploração do processo de inovação (mudança) também proporciona “... meios para identificar os principais protagonistas da micropolítica da escola”. Ainda que, “na mudança, o âmbito da prática é o âmbito da aplicação” (p. 55) e que “As mudanças de política não devem ser confundidas com mudanças na prática. Na micropolítica da escola, o mais geral é a primeira que está em jogo, ainda que aconteçam estratégias micropolíticas para promover ou defender a segunda”.

Apesar de Lannaccone (1975 apud BLASE, 2002) tenha sido o primeiro a introduzir o conceito de micropolítica nos anos de 1970, não foi antes da década de 1980 que se produziu um trabalho teórico e empírico de relevância. Ball (1989), Bacharach e Mitchell (1987), Blase (1987) e Hoyle (1986) foram pioneiros nessa nova área de investigação (BLASE, 2002). A perspectiva política de Ball (1989) sobre as escolas é derivada dos estudos feitos em escolas britânicas que indicam a insistência nas interações em nível de grupo: seus interesses, a manutenção do controle por parte dos diretores e os conflitos na tomada de decisões, além da política escolar.

Ball (ibid) não trabalha com a categoria “cotidiano”, mas se aproxima disso porque tenta sair do nível macro e entrar na “caixa preta” da escola e considera os professores atores

³⁹ GONZÁLEZ, Maria Teresa. Organización Escolar e innovación educativa. In: **La calidad de los centros educativos**. Alicante: Sociedad Española de Pedagogía. IX Congreso Nacional de Pedagogía. 1988, p. 179- 199.

fundamentais. Para ele, o “cotidiano” é *dentro e fora* da escola e no processo micropolítico, “... o papel do diretor é fundamental para a compreensão da micropolítica da escola” (p. 91). O diretor é o profissional capaz de neutralizar, dissuadir ou sufocar os grupos da escola que queiram fazer mudanças. Ball (ibid) não vê as decisões tomadas só em função do diretor, mas também em função das opções que o professor faz nas disciplinas, na avaliação, por exemplo. Isso acaba envolvendo-os de forma diferenciada. Nessa perspectiva, ele defende a categoria *controle*. Ele diz o seguinte: “Supõe-se que, em circunstâncias normais, o diretor é o centro principal da atividade micropolítica da escola, mas as possibilidades da direção se realizam dentro das limitações específicas de um marco, de uma história e de um contexto particular” (BALL, 1989, p. 92).

Ball (ibid) também aponta que, a partir das comunidades disciplinares é que acontecem os conflitos, mas a questão de gênero é importante e mais importante que a de raça porque ele analisa os conflitos considerando nessas comunidades escolares, por exemplo, como o grupo de professoras mulheres e de professores homens se articulam. Além disso, temos os professores mais velhos nas escolas que, muitas vezes, funcionam como “os consultores”, ou o grupo de “elite” da escola. Dentro das comunidades disciplinares da escola, nós temos professores mais velhos, professores jovens que chegam às escolas, as lideranças das comunidades onde há o predomínio da liderança feminina, tudo isso são questões importantes para analisar como elas se cruzam no contexto da prática.

Segundo Ball (1989), as negociações das propostas na escola são feitas pelas ideologias dos professores, pois suas tomadas de decisões passam por seus interesses pessoais, ideológicos e não só por suas concepções teóricas. O autor defende que o processo de ir e vir das políticas acontece de forma disciplinar, nas comunidades disciplinares. A tomada de decisões dos professores nas escolas passa pelos seus interesses pessoais e de como isso também acontece de forma disciplinar, dentro das comunidades disciplinares. Para Ball (ibid) existem tendências similares em um mesmo campo disciplinar e ainda sugere que, o melhor momento para se compreender porque algumas escolas mudam e outras não, é o momento de crise na escola; é o momento de mudança. Quanto menor a organização dessas comunidades, maior a dificuldade de legitimação.

Metodologicamente, isso é importante para se observar melhor as lideranças disciplinares e a sua atuação no momento de mudança, de crise, de conflito. Na verdade, os estudos ocultam a realidade da vida organizacional das escolas. Na sua maioria, os teóricos tendem a descuidar da descrição em prol da prescrição. Assim, entrar na “caixa preta” da escola significa desvelar se a escola tem estratégias de discutir as várias formas de sua prática.

Ball (1989) aponta a importância de focalizarmos a relação da micropolítica da escola com o contexto social mais amplo. Precisamos saber em que medida essas escolas são condicionadas a “forças externas” na tomada de decisões sobre suas práticas, ou identificar que princípio preconizado nos documentos curriculares vem sendo reapropriado ou silenciado nos discursos que circulam nas escolas. A questão de como a autonomia se expressa nas escolas também é importante diagnosticar, por exemplo.

Segundo Ball (2001), no contexto da prática escolar, no contexto da escola, a gestão pode ser uma força transformadora visto que “A gestão funciona de dentro para fora” (p. 108). Para isso, precisamos *observar*: a importância da mudança dos sujeitos que estão em jogo na política curricular em questão; a relação dos sujeitos na escola e a política como intervenção textual na prática institucional. Compreender a elaboração dos projetos que circundam as disciplinas nas instituições implica entender *como* essas disciplinas se apropriam dos discursos oficiais e que também produzem novos sentidos para essas políticas, com a marca do *híbrido*. Isso acontece porque os professores das escolas fazem essas leituras com suas histórias de vida e trajetórias ao longo das disciplinas que lecionam.

A variação dos problemas, da autonomia e reinterpretação quanto às políticas nas escolas pesquisadas retrata algum tipo de mudança do debate político com os corpos do Estado (MEC, SEE) sobre o que seria a *prescrição*, sobre as próprias matérias estabelecidas na base nacional comum do currículo para a Formação de Professores, em nível médio. Por outro lado, no contexto da escola, essa variação reflete as diferentes capacidades, contingências, compromisso e história de cada instituição. Para se entender esse processo de mudança nacional e institucional deve-se considerar esses quatro conceitos. Para Ball (2001), a *capacidade* refere-se à experiência e competência dos membros da equipe encarregados da mudança. A *contingência* aponta os fatores que podem fazer avançar ou inibir as possibilidades de mudança da equipe como o recrutamento, a experiência, a especialização, por exemplo. O *compromisso* e *história* de cada instituição estão imbricados e ligados a um projeto político da instituição.

Portanto, a história da mudança do currículo da instituição está associada aos altos níveis de compromisso e há evidências de que a alta capacidade, o compromisso e a história de inovação podem gerar maior autonomia e boa vontade para *interpretar* textos na prática a tornar possível até mesmo uma ‘reconciliação’ e ‘transformação’ (ORWIN, 1983 apud BALL, 2001, p. 112). Assim, a recontextualização das políticas acontece na escola e requer uma investigação do impacto dos fatores de contingência e de capacidades individuais

Ball (1989, p. 19) diz que alguns autores têm dito pouca coisa com alguma significação sobre o modo como as escolas funcionam na realidade no seu cotidiano. Segundo Ball (ibid, p. 21):

boa parte dos escritos sobre este campo tem tendência a se esquivar e a ocultar as realidades da vida organizativa nas escolas... os teóricos da organização não têm logrado oferecer a ninguém uma análise sensata e ampla das escolas.

Ball (1989) desenvolve uma parte de seu trabalho defendendo a política em ação através do que ocorre na sala dos professores. O relato da vida na sala dos professores pode nos fornecer subsídios para a compreensão da ação e da própria cultura escolar. Para Ball (1989, p. 212):

Em muitos aspectos, todas as salas de professores são iguais. As categorias das conversas são similares, as broncas são as mesmas e as queixas praticamente idênticas. Sem dúvida, além dessas semelhanças, cada sala de professores revela muitas coisas sobre as peculiaridades da escola. As relações sociais da sala dos professores são um reflexo direto da estrutura micropolítica da instituição.

Assim também, grande parte das decisões e da elaboração da política “aparentes” nas instituições, segundo Ball (ibid, p. 233) “se realiza em ‘momentos oficiais’ como as reuniões e os comitês”. Ball (ibid) aponta que, sendo assim, “A tomada de decisões é um processo micropolítico que abarca todo um conjunto de esferas formais e informais de interação, confronto e de negociação.” Em todos esses espaços, estão presentes redes e relações para garantir, também, os territórios dos professores, as disputas de carreira, a organização das comunidades disciplinares para defender o acadêmico, a articulação entre a carreira do professor com a História das Disciplinas Escolares (HDE), desde os recursos financeiros e humanos até os territórios físicos, a definição do próprio *status* das disciplinas, o espaço no horário escolar, a própria definição das disciplinas com maior poder na escolha do diretor.

O autor Van der Vegt citado por Ball (2001) chama isso de “cenários para mudança” que também é visto como um processo de auto-reflexão na escola, provocado pela intervenção da política curricular. Ball (ibid) defende que a mudança na escola é compreendida de forma melhor na relação *história, cultura e contexto da escola*, além das *intenções* dos que produzem os textos da política curricular. Observamos influências globais,

nacionais e locais nessa mudança nas escolas aqui consideradas. As influências globais surgiram das demandas da economia global que trouxeram novas demandas como a necessidade e exigência de um *novo perfil* de profissional para atuar no mundo contemporâneo. A influência nacional é sentida através do MEC, com a divulgação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) e a influência local através do apoio da comunidade local e pais dos alunos em projetos desenvolvidos pelas duas escolas relacionados à violência, a questões de energia, preservação do ambiente e tecnologias da informação, com implantação de laboratórios de informática em seus espaços físicos. Essas influências e mudanças viabilizam-se no currículo das escolas, através das disciplinas escolares enquanto também consideradas como sub-divisões do conhecimento.

Ainda, para Ball (1989), o estudo da micropolítica escolar pode contribuir para a compreensão das escolas como organizações e é fundamental o seu estudo para a introdução de inovações no processo ensino-aprendizagem e para o estudo das políticas curriculares. Ball (ibid) discute as formas de se entrar na “caixa preta” da escola e questiona o fato de se dizer que a escola só faz reprodução (visão funcionalista). Ele defende que o Estado, por mais que tenha controle, não consegue homogeneizar com as orientações políticas.

Ou seja, não podemos ignorar que nesse processo se estabelecem os marcos institucionais/disciplinares e que essa construção não se faz desligada da micropolítica da escola, da cultura e da dinâmica institucional. A necessidade de revelar determinados aspectos ou traços da cultura e realidade institucional pode nos apontar indícios que, articulados, não só dão uma identidade própria às disciplinas do nosso estudo (Didática e Sociologia da Educação), como também podem nos ajudar a compreender a produção dessas políticas no contexto da prática escolar.

Como analisa Goodson (1995, 1995a, 1990, 1989, 1983), o processo de consolidação de uma disciplina escolar em um currículo tende a acontecer em direção ao caráter mais acadêmico do conhecimento, visando atender aos padrões exigidos pelos cursos superiores e, por conseguinte, assumindo um caráter mais excludente. Tal aproximação evidencia o poder dos discursos das disciplinas de referência e, especialmente, das disciplinas científicas, que influenciam os vários setores, como o escolar e o social. Esse autor defende que, no interior de uma determinada instituição escolar ou na própria sociedade, faz-se necessário examinar as matérias escolares como comunidades de pessoas que ora compartilham, ora competem entre si, pois elas são resultados de uma história social construída por grupos diferenciados, unidos por interesses e tradições comuns.

Alguns estudos sobre políticas de currículo, produzidos em contextos disciplinares (SISKIN, 1991; GOSSMAN & STODOLSKY, 1995 a), concluem que as características disciplinares são mais importantes na construção de culturas dos professores nas escolas do que as características institucionais. Stodolsky (1993) investigou as diferenças e semelhanças entre concepções curriculares dos professores de disciplinas diferentes, destacando como eles respondem de forma distinta às políticas. Na sua análise, essa autora identifica características das matérias que afetam o trabalho dos professores. Essa autora acredita que o entendimento das diferenças entre as disciplinas nas escolas de nível médio é essencial para a implementação de mudanças na escola. Ela busca investigar as diferenças e semelhanças entre concepções curriculares dos professores de disciplinas diferentes, destacando como esses professores respondem de forma distinta às políticas.

Tanto para Ball, quanto para Stodolsky o conceito de disciplina que esses autores trabalham é o de disciplina escolar. É a concepção de disciplina que envolve os sujeitos como atores sociais com suas tradições e não, com a concepção epistemológica. Nesse sentido, a interdisciplinaridade deveria ser estimulada entre as diferentes comunidades disciplinares para uma maior compreensão das concepções e orientações de professores de diferentes disciplinas, não só para o entendimento dessas diferenças entre as disciplinas, como também para a implementação de mudanças na escola.

Ball & Bowe (1992) investigam no contexto da prática como diversas comunidades disciplinares em diferentes escolas se relacionam com as políticas curriculares. Nessa investigação, afirmam que os efeitos das políticas curriculares não são iguais nas diferentes escolas e muito menos nas diferentes comunidades disciplinares. Com relação às comunidades disciplinares escolares, os diversos sentidos produzidos por esses grupos na (re)interpretação das políticas são determinados pelas diferentes histórias, concepções e formas de organização (BALL & BOWE, 1992).

Em virtude dessas reflexões, investigar as disciplinas de Didática e de Sociologia da Educação no currículo da formação de professores nas duas escolas está relacionado ao entendimento dessas culturas escolares, inseridas em uma cultura institucional maior, com influência na orientação dos rumos das políticas nas escolas, visto que essas comunidades reinterpretam, também de forma diferente, os documentos das políticas.

Essa re-interpretação pelas comunidades disciplinares faz desses grupos ‘mediadores’ entre os contextos de influência, de produção de textos e da prática escolar. Não só as comunidades disciplinares se apropriam dos documentos oficiais (LOPES, 2006, 2006a, 2004,

2004a) e (SILVA & LOPES, 2004), mas também estes se apropriam dos discursos que já vinham circulando nas escolas.

No que concerne ao contexto da prática, as diferentes instituições e comunidades disciplinares não entendem os documentos curriculares da mesma forma. Tyler (1988, p. 13) explica que:

Somente nos últimos cinquenta anos, mais ou menos, os sociólogos têm tratado de analisar as escolas para investigar mais claramente o que as caracteriza como instituições (...) A sociologia da escola tem-se fragmentado em uma série de perspectivas que tratam de captar a sua vida interna... Esta tendência em direção à fragmentação... tem suposto também uma identificação correspondente dos pesquisadores com grupos que mantêm interesses específicos no espaço escolar (...)

Segundo Tyler (1996, p. 14), freqüentemente se compara a escola com hospital ou a algum órgão do governo; ou a um hospital psiquiátrico, ou a uma fábrica. Tyler complementa destacando que:

No entanto, nenhuma dessas analogias nos dizem muito das características peculiares da escola como instituição por direito próprio. São sugestivas e têm valor heurístico, mas sem dúvida, estão afastadas das relações com as questões sociológicas mais importantes: o que é a escola e o que ela tem que as difere em suas propriedades estruturais tanto de outras instituições, como entre elas mesmas.

Consideramos, portanto, a importância de se outorgar um tratamento específico e situado à instituição escolar no nosso estudo, ao cruzamento de questões institucionais e disciplinares, visto que as instituições e as comunidades disciplinares possuem diferentes histórias, concepções pedagógicas que influenciam ou são influenciados pelas orientações globais e que respondem (ou silenciam), favoravelmente (ou não), às mudanças curriculares, reinterpretando-as (MELLO, 2006; MELLO, 2006 a; MELLO, 2006b; MELLO, 2005; MELLO, 2005 a; MELLO & LOPES, 2004; MELLO, 2004 b; MELLO, 2004c; MELLO, 2003; MELLO, 2002; MELLO, 2001).

Nesse sentido, nosso foco neste estudo inclui as comunidades escolares disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação como grupos atuantes na produção desses documentos

curriculares. Investigamos *como* essas comunidades reinterpretam e atuam na produção desses documentos curriculares nas escolas pesquisadas. Entendemos que os discursos sobre o princípio da *mudança curricular*, por exemplo, interagem com outros textos da sociedade na medida em que esses textos não são fechados (BALL, 1992, 1994) e que as comunidades disciplinares não são apenas “implementadoras” de definições oficiais, mas também produzem sentidos para essas mesmas políticas (ABREU & MELLO, 2008).

Em função desses princípios, entendemos que não podemos ignorar “... os processos internos ou a ‘caixa preta’ da escola” (GOODSON, 1995, p. 118) e partimos para a compreensão das políticas de currículo como políticas culturais. Logo, a cultura institucional, as disciplinas como culturas no espaço escolar indicam uma circularidade de discursos dessas políticas e que o foco nas distintas culturas dos professores pode gerar não apenas concepções curriculares distintas, mas também práticas de ensino distintas. Esse fator ajuda a entender as diferenças entre essas comunidades disciplinares.

Goodson (2005) também sugere que o trabalho de triangulação com “vinhetas narrativas”, a análise de documentos e entrevistas com professores, pode fornecer ao pesquisador a história de vida dos sujeitos envolvidos no processo de mudança escolar. Com Goodson (ibid), pretendemos discutir como essas diferenças entre as comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação podem ser entendidas do ponto de vista sócio-histórico. Em função dessas questões, entendemos que o estudo das disciplinas escolares, como uma construção sócio-histórica, torna-se fundamental na nossa pesquisa.

A preocupação com o fato de que algumas disciplinas são mais valorizadas e que têm mais *status* que outras na matriz curricular - está presente no currículo desde o surgimento da Nova Sociologia da Educação e as pesquisas em HDE (História das Disciplinas Escolares) têm buscado entender essa diferente valorização das disciplinas escolares. Sendo assim, não basta analisar apenas a história das formas de validação deste ou daquele saber como integrante da disciplina, sem analisar as histórias das lutas sociais em torno da legitimação dos sujeitos dessas comunidades, desses grupos, por intermédio dos saberes desses sujeitos.

Percebemos ao longo do nosso estudo no campo que, existem especificidades de diferentes práticas nas comunidades disciplinares nas escolas pesquisadas, na forma de unidade dessas comunidades, assim como determinadas crenças que valorizam mais uma das disciplinas do que a outra, no contexto da prática escolar. Essa valorização pode ser resultante de efeitos não só políticos ou das políticas, como também de efeitos subjetivos, institucionais e sócio-históricos. Além disso, percebemos que essas políticas produzem efeitos diferentes nas diferentes comunidades disciplinares.

A leitura e a reinterpretação dos textos e discursos leva em consideração a construção do sujeito como indivíduo e como parte de um grupo social. Nesse processo, algumas vozes são privilegiadas em detrimento de outras e alguns sentidos são mais destacados que outros. Assim, o discurso e os sentidos construídos por um determinado grupo social influenciam a produção de políticas de forma diversa que outro grupo social.

Nesse sentido, reiteramos que as comunidades disciplinares não influenciam somente o contexto da prática, como também abrangem o contexto de produção dos textos das políticas curriculares. As comunidades disciplinares, geralmente vistas como divulgadoras das políticas, facilitando ou dificultando sua implementação e / ou difusão, devem ser vistas como autores e atores no processo de produção dessas políticas nos vários contextos em que transitam, uma vez que recontextualizando-as, produzem novos significados ou reforçam aqueles já existentes.

A análise dos dados buscou detectar, entender o processo de reapropriação de discursos pelas propostas curriculares na formação de professores de nível médio de ensino, visando contribuir para a compreensão dessa apropriação pelas propostas curriculares, oficiais ou não, além dos discursos que circulam nos contextos aqui considerados. Além disso, esta pesquisa pode redimensionar a compreensão das relações presentes entre os marcos institucionais e os marcos disciplinares na produção de políticas nas escolas.

Ball (1994, p. 14) concorda com Ozga (1990) quando esta autora diz que é importante “trazer junto à análise estrutural da macropolítica dos sistemas educacionais e das políticas educacionais, a investigação da micropolítica, especialmente no que se refere à percepção e experiência dos sujeitos”. Ball acrescenta que nós, pesquisadores, geralmente falhamos ao pesquisar, analisar ou conceptualizar. Para ele, “A essência disso é que existem lutas reais acima da interpretação e da decretação” (ibid, p. 22). Além disso, a “dificuldade em discutir os efeitos é que o específico e o geral estão frequentemente conflitados” (p. 24).

Esse caminho pode nos permitir analisar a articulação entre os conceitos de recontextualização por hibridismo nas políticas (como discurso e como texto) nos contextos considerados, dando-nos oportunidade de problematizar, de fazer um uso crítico das abordagens utilizadas no estudo, apontando seus limites (BALL, 1994), além de nos permitir interpretar as relações macro-micro.

Nessa abordagem, apontamos que o diálogo entre o contexto de produção de textos da política e o da prática (BALL & BOWE, 1992; BALL, 1994) precisam considerar a dimensão cultural da instituição, pois esse documento das políticas não é fechado e inclui também o conjunto da vida humana social significativa presente no cotidiano escolar e as dinâmicas

materiais vivenciadas na instituição como: condições e recursos de trabalho, as lideranças das comunidades disciplinares nas leituras dessas políticas, o projeto-político-pedagógico institucional, as decisões e ações visíveis (e invisíveis), junto a determinadas leis, objetos, normas, rituais que convivem na escola.

Sendo assim, situaremos a história, cultura e contexto das escolas pesquisadas.

2.2 – A história, culturas e contextos das escolas pesquisadas: via abordagem etnográfica

Assim, a perspectiva que adotamos neste estudo aponta para a explicação de um caminho teórico-metodológico no qual torna-se necessário explicitar a história e culturas das instituições pesquisadas, através da abordagem etnográfica.

Nossa atenção se volta para *dentro* da escola e sobre a importância de atentarmos para o que acontece no seu interior. A escola é ela mesma uma totalidade complexa, dentro da qual ocorrem processos como a interação, lutas, conflitos e formas diferentes de interpretar o currículo, além de se considerar a própria organização escolar.

Para Nóvoa (1995, p. 16): “As escolas são instituições de um tipo muito particular... elas constituem uma *territorialidade* espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos”. A ação desenvolvida pelos sujeitos no interior da instituição escolar não se faz desligada de sua forma de existir, de sua dinâmica, de sua cultura. Assim, sentimos a necessidade de revelar determinados aspectos ou traços dessa realidade e que, articulados dão às escolas pesquisadas uma identidade própria.

Importante ressaltar que nosso estudo não é sobre *cultura(s)*, especificamente. Não estudamos a cultura das escolas, porém foi necessário entender essas culturas, no sentido de compreendê-las como sistemas ou códigos de significados que conferem sentidos às ações dos sujeitos envolvidos no contexto especificado (HALL, 2003). Essas múltiplas interações foram pesquisadas com base no conceito de *cultura* de Geertz (1989) como um conjunto de *mecanismos de controle*. Assim, as posições de Geertz (1999, p. 29-30) com relação à cultura e ao trabalho etnográfico foram importantes no encaminhamento da nossa pesquisa, visto que, com relação à cultura esse autor se posiciona em uma corrente *interpretativista* da cultura, onde a realidade social é sempre simbólica e fruto da criação humana. Ainda, a *descrição densa* sugerida por esse autor pôde nos ajudar a compreender a singularidade do contexto e das práticas dessas escolas na apropriação dos documentos da nova proposta curricular na Formação de Professores.

A(s) cultura(s) das escolas, as culturas das comunidades disciplinares servem de base, de *pano de fundo* para o entendimento do que acontece no contexto da prática dessas instituições. Geertz (1999, p. 29-30) define bem a nossa intenção de integrar a sua perspectiva e as relações entre cultura, as culturas das comunidades disciplinares, a importância da alteridade a ser considerada no contexto da prática das escolas normais do nosso estudo. Suas palavras sobre “Ver-nos como os outros nos vêem, pode ser bastante esclarecedor” definem bem essa perspectiva. Senão, temos:

Não estamos cercados (é verdade, não estamos cercados) nem de marcianos nem de edições humanas menos favorecidas que as nossas: uma proposição que faz sentido seja qual for a ‘nossa’ origem – a de etnógrafos americanos, juízes marroquinos, metafísicos javaneses ou dançarinos balineses. Ver-nos como os outros nos vêem, pode ser bastante esclarecedor. Acreditar que os outros possuem a mesma natureza que possuímos é o mínimo que se espera de uma pessoa decente.

Ou seja, Geertz (1999) preconiza que o estudo da cultura nessa situação é relativo e que o nosso interesse, enquanto pesquisadores, deve ser o de tentar *compreender* o que ocorre nesses espaços, de contribuir no sentido de repensar essas questões, pois não é possível *interpretar* as culturas no sentido mais amplo dessa palavra (não é possível isolar os objetos que estão presentes na cultura, dentro de um laboratório).

Afinal, em uma cultura temos símbolos “inter-laçados”. Lembramos da afirmação de Geertz (1999 apud TURA, 2003, p. 186) “de que estamos sempre diante de uma versão dos fatos, parcial e provisória, posto que nossos relatórios de pesquisa expressam, não a realidade social observada, mas uma construção do real ...”

Ou seja, temos *espaços culturais* que são diferentes e daí o diálogo que Ball (1994, p. 02) propõe com a Antropologia, área essa que deu origem aos estudos etnográficos:

(...) eu lanço mão de métodos, de dados e de procedimentos analíticos de etnografia, no sentido de gerar perspectivas críticas sobre o impacto e efeitos da política em cenários locais. A etnografia fornece recursos para acessar discursos ‘situados’ e ‘táticas específicas’ e ‘claras e tênues’ relações de poder que operam nesses contextos locais (...) e oferece um caminho que traz à cena os interesses e as diversas vozes de grupos sociais

marginalizados e oprimidos; assim como um caminho para acessar as vozes de autoridade e de influência tênues” em espaços locais... A etnografia... oferece um caminho que traz à cena os interesses e as diversas vozes de grupos sociais marginalizados e oprimidos, assim como um caminho para acessar as vozes de autoridade e de influência (ibid, ibidem, p. 02-03).

Segundo Gewirtz e Ozga (apud BALL, 1994), a etnografia oferece um caminho que traz à cena os interesses e as diversas vozes de grupos sociais marginalizados e oprimidos, assim como um caminho para acessar as vozes de autoridade e de influência.

Nesse enfoque, a perspectiva etnográfica permite, a seu ver, a investigação dos efeitos das políticas em contextos locais, favorecendo o desenvolvimento crítico de interpretações “do real” (ibid, p. 04). Assim, precisamos dimensionar e distinguir as *culturas* presentes no espaço das instituições da nossa pesquisa visto que pesquisamos duas instituições diferentes, com práticas variadas diferentes, com sujeitos educadores e educandos diferentes, com leituras de mundo e histórias de vida, também diferentes. Não podemos desconsiderar esse conceito ao entrar no espaço dessas instituições se nosso propósito é o de investigar *como* instituições *diferentes* (re)apropriam os discursos da política curricular. Importante expressar a idéia de que não se deve olhar para o que se define legalmente nos textos do governo, mas sim apontar que existem outros contextos, com sentidos que lhe são inerentes e que não são só reflexos dessas políticas, mas também são espaços que produzem novos sentidos.

A perspectiva etnográfica associada ao conceito de cultura escolar pode ser um caminho para articular nossas análises macro-micro com a escolha do material etnográfico. Os conceitos de *cultura* e de *cultura escolar* são centrais. Aliados à abordagem do ciclo de políticas, esses conceitos permitem-nos a análise crítica da trajetória das políticas recém-implantadas, desde a sua formulação inicial até a sua influência, discussão e efeitos no contexto da prática.

Para tanto, neste item específico, trazemos discussões teórico-metodológicas para envolvem o conceito de *cultura*. Falamos de *culturas* e o que queremos ressaltar é que as diferenças entre as culturas marcam e produzem discontinuidades porque elas são dinâmicas. Geertz (1999, p. 29-30) define bem essa dificuldade:

A larguesa do espírito, no entanto, sem a qual a objetividade é nada mais que autocongratulação, e a tolerância apenas hipocrisia, surge através de uma conquista muito mais difícil: a

de ver-nos, entre outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos. Se a antropologia interpretativa tem alguma função geral no mundo, é a de constantemente re-ensinar esta verdade fugaz. (GEERTZ, 1999, p. 29-30).

Assim, acontece o diálogo com a Antrpologia. Para tal, nessa perspectiva considerada por Geertz há que se desenvolver o espírito da tolerância na produção do diálogo com a antropologia interpretativa no sentido de se observar e respeitar a cultura (s) como dinâmica(s) porque nela(s) estão imbricadas especificidades e saberes culturais diferentes.

Ou seja, Geertz (1999) preconiza que o estudo da cultura nessa situação é relativo e que o nosso interesse, enquanto pesquisadores, é de tentar *compreender* o que ocorre nesses espaços, de contribuir no sentido de repensar essas questões, pois não é possível *interpretar* as culturas no sentido mais amplo dessa palavra. Afinal, em uma cultura temos símbolos interlaçados. Ou seja, temos *espaços culturais*. Daí o diálogo que o autor sugere com a Antropologia, área essa que deu origem aos estudos etnográficos.

Assim, optamos pela perspectiva etnográfica em educação. O nosso interesse pelo estudo etnográfico é anterior à nossa pesquisa (etnográfica) de mestrado. Vimos desenvolvendo, desde 1995, estudos de cunho etnográfico com os quais nos identificamos enquanto pesquisadores com atividades do tipo: permanência por longo tempo no campo; entrevistas gravadas com os sujeitos da pesquisa; observações do cotidiano, rituais e culturas escolares; participações em reuniões e eventos da instituição; registro de observações feitas, relatos de experiências no campo, registros de casos ocorridos; descrições e transcrições de vídeos; análise e consulta de documentos, interpretação de fotos, imagens e construção de “vinhetas narrativas” e trabalho com histórias de vida – tudo anotado no nosso “caderno de campo”.

Com isso, tencionamos neste estudo, aproximar a abordagem etnográfica com a possibilidade de expandir, aprofundar o nosso trabalho teórico, através da observação e variedade do material empírico que este estudo nas duas escolas nos proporcionou. Limitamos nossa análise ao período de 2000 a agosto de 2008, considerando com isso que circunscrevemos o período relativo ao início das discussões nas escolas sobre a nova matriz curricular e o período de circulação do novo documento com a proposta e que foi distribuído em janeiro de 2006 nas escolas normais.

Nessa busca, utilizamos a corrente *interpretativista* da cultura de Geertz (1989) através da *descrição densa* expressão que esse autor tomou emprestada de Gilbert Ryle (GEERTZ, 1989, p. 15) e que carrega o sentido primeiro de determinar a base social da descrição a ser feita e a sua importância. Geertz (1989, p. 19-20), ao criticar uma passagem (vinheta narrativa) com três quadros diferentes de interpretação (do judeu, do berbere e do francês) diz que nesse texto passaria “...então a mostrar **como** (e **por que**), naquela ocasião, naquele lugar...” (grifo nosso) o que deveria ser indagado. Ou seja, Geertz (1989, p. 20-21), explica que o que se deve indagar na *descrição densa* “é qual é a sua importância: o que está sendo transmitido com a sua ocorrência...” Nessa *descrição densa* não se faz descrição objetiva das complexidades, mas das percepções particulares dos atores” (ANDRÉ, 2005 a). Assim, a descrição sugerida seria a maneira de tornar os símbolos inteligíveis, como os das culturas das escolas pesquisadas e que vai além de uma descrição superficial.

Naturalmente que nesse contexto, é importante lembrar, como sinaliza Geertz (1999, p. 14) que essa abordagem de investigação com a intenção de conhecer de forma mais direta as culturas institucionais locais, vai se realizando por *vias tortuosas, desvios e ruas estreitas*, independentes de o trajeto estar planejado *a priori*. Ficamos, portanto, atentos para o valor heurístico concretizado através das inúmeras e diversas atividades (e também não previstas), nas quais nos inserimos como pesquisadores *de fora*, como observadores *de dentro* (enquanto aceitos no contexto local) e como interlocutores do discurso (enquanto pesquisadores que adquiriram convívio com o grupo) construído.

Sendo assim, acreditamos que a abordagem etnográfica nos ajudou a entender os sentidos e interpretações, o *modo* como as comunidades disciplinares, que lideram as discussões nas instituições, estabelecem ações sobre o que foi lido e, a partir daí, *como* elas constroem suas realidades. Na verdade, a perspectiva de articular o levantamento crítico de enfoques e de práticas curriculares nas duas instituições nos leva à opção etnográfica de pesquisa como a mais apropriada definida por autores como André (2005, 2005a, 1997, 1997a, 1997b, 1995); e Ball (1994).

Para Ball (1994), a abordagem etnográfica permite a investigação dos efeitos das políticas em contextos locais, favorecendo situar os discursos em táticas e relações de poder específicas. Ball (ibid) argumenta que na etnografia o compromisso não é com a generalização e sim, com os *conceitos* que podemos formular para que a política seja entendida de uma forma mais ampla e profunda.

Para André (2005, 2005a, 1997, 1995) a *descrição densa* da realidade estudada pode ser viabilizada se o pesquisador lançar mão de diferentes técnicas de coleta de dados e de

fontes variadas de dados no estudo etnográfico. Ainda, a autora diz que “por descrição densa entende-se uma descrição completa e literal da situação investigada” (ANDRÉ, 2005, p. 18). Essa pesquisadora especifica que, a variedade de fontes como levantamentos, registros documentais, fotografias, entrevistas, imagens, figuras literárias, além do método básico de observação participante ⁴⁰, conjugados, permitem a “descrição densa”, abordada anteriormente. Essa “descrição densa” exige que se disponha de métodos de observação flexíveis para podermos identificar não só as interações imprevistas, mas também as contradições e os ‘silêncios’ das culturas a serem pesquisadas nas escolas do nosso estudo.

Com relação à abordagem etnográfica, André (2005, 2005 a, 1997, 1997 a, 1997b) tem discutido e questionado o seu uso na educação. Essa autora explica que

o que caracteriza, fundamentalmente, a pesquisa do tipo etnográfico é, primeiramente, um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados (1997, p. 38).

Isso significa colocar uma lente de aumento nas relações que se estabelecem no interior da *vida* da escola, buscando e identificando as formas de organização do trabalho nesse contexto, situando-o com um espaço onde essas relações e interações são (re)construídas no seu dia a dia (ANDRÉ, 1995, p. 41). Essa pesquisadora informa que, etimologicamente etnografia significa “descrição cultural” e argumenta que o uso da pesquisa etnográfica pode ser uma alternativa válida “... para o exercício da tão buscada articulação teoria-prática”, além de “propiciar uma aproximação do professor em relação às situações concretas das escolas” através da estratégia de “estranhamento”, que será explicada a seguir (ANDRÉ, 1997b, p. 25).

André (1997a, p. 100) aponta a abordagem antropológica no processo de pesquisa “para ultrapassar problemas” como “uma supervalorização da metodologia em detrimento da teoria”. Para isso, a autora sugere que o pesquisador busque

compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (ibid, ibidem, p. 100-101).

⁴⁰ Segundo Erickson (1989 apud ANDRÉ, 1997a), pela observação participante, o pesquisador deve procurar descrever os significados das ações e interações através do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa.

Essa seria uma contribuição importante da etnografia para a pesquisa em educação: “a consideração dos múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos as suas ações e interações...” (ibid, p. 103). Ainda, essa autora considera que o que se tem feito, na verdade, “é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos **do tipo etnográfico** (grifo da autora) e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 2005, p. 25)

Sobre a questão curricular, André (1997a) sugere a abordagem socioantropológica (*iluminativa*), proposta por Hamilton et al (1977). A proposta desses autores, segundo André (ibid), preconiza levar-se em conta as dimensões sociais, culturais, institucionais na investigação da percepção dos grupos envolvidos na situação de pesquisa. Na opinião de André (ibid), sob essa perspectiva, é possível investigar o processo de materialização da interação entre os sujeitos no contexto da prática escolar. Há, portanto, três dimensões que se inter-relacionam no contexto da prática escolar: o clima *institucional*, o processo de *interação* que envolve esse contexto e a *história de vida* dos sujeitos manifesta no contexto escolar (ANDRÉ, 1997).

Outro fato por optarmos pela via etnográfica de pesquisa vem do nosso interesse e experiência pelo estudo etnográfico que é anterior à nossa pesquisa (também etnográfica) de mestrado. Vimos desenvolvendo, desde 1995, estudos ⁴¹ de cunho etnográfico, pesquisas do tipo *pesquisa-ação*, com os quais nos identificamos enquanto pesquisadores com atividades de “observação participante” (ANDRÉ, 1997a, p. 100). Nesses estudos temos desenvolvido atividades como: aplicação de questionários e entrevistas (gravadas) com os sujeitos do estudo; observações do cotidiano, rituais e culturas escolares; participação em reuniões e eventos da instituição; registro de observações feitas, relatos de experiências no campo, registros de casos ocorridos; descrições e transcrições de vídeos; análise e consulta de documentos; situações de sala gravadas em áudio; interpretação dessas gravações, de fotos, imagens e construção de “vinhetas narrativas”. Essas vinhetas sempre com “descrições minuciosas de lugares, pessoas, situações observadas e citações literais de suas falas em

⁴¹ Desde 1995, temos participado de um Projeto Integrado de Pesquisa entre a SME (Secretaria Municipal de Educação), PUC/RJ e a UFRJ, onde desenvolvemos alguns projetos de pesquisa-ação (de cunho etnográfico) com nossos alunos de 5ª a 8ª séries do município do Rio de Janeiro, na disciplina língua inglesa. Através desse trabalho com a abordagem etnográfica, aprendemos a estar em campo por tempo prolongado, a observar a rotina da sala de aula, as relações e tensões presentes no espaço da sala, do contexto e cultura. Nesses estudos temos trabalhado com “vinhetas narrativas” e até mesmo com a microetnografia. Dentro do paradigma que temos trabalhado no projeto (Prática Exploratória), nossa intenção tem sido a de *compreender* as questões-problema presentes na nossa sala de aula e, não necessariamente, com o objetivo de prescrever fórmulas, receitas ou de tentar explicar *como* ocorre ou de propor soluções para o problema estudado. Prática Exploratória (*Exploratory Practice*) é um método de investigação em sala de aula que fornece a professores e alunos (praticantes) uma nova forma de ensinar e aprender e não, uma maneira de “fazer pesquisa ocasionalmente”. Essa concepção de Allwright (2002, 1995, 1993, 1992) está associada a uma epistemologia da prática proposta por Schön (1987, 1983), que pressupõe uma atitude reflexiva no enfrentamento de situações desafiadoras.

entrevistas, depoimentos e documentos”, sempre anotadas no nosso caderno de campo (ANDRÉ, 1997a, p. 107-108).

Esses trabalhos de cunho etnográficos realizados (MELLO & WURM, 2004a); (MELLO, 2003; 2003a; 2002; 2001a; 2001b; 2000; 1998b; 1998c; 1997; 1995; 1995a; MELLO & LANZIOTTI, 2001b; MELLO; PURCELL; SILVA & GOMES, 1998; MELLO & SILVA, 1998a); caracterizaram, fundamentalmente, trabalhos com abordagem etnográfica principalmente pelo nosso contato direto e prolongado (de, no mínimo, seis a sete meses no campo) com as situações e os sujeitos selecionados das pesquisas, pela grande quantidade de dados descritivos e de diferentes técnicas de coleta de dados e de fontes variadas, além da observação.

Com relação à importância do cruzamento dos dados, do ponto de vista metodológico, na própria definição de trabalho etnográfico, em que “o observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles no seu cenário natural, colhe dados” (CICOUREL, 1980 apud ANDRÉ, 1997, p. 42), não deixamos de considerar a problemática da difícil e complexa questão objetividade-participação e que envolve a análise de dados na abordagem etnográfica, além do fato de que esses dados ainda continuam a ser construídos e interpretados, enquanto não finalizarmos nosso trabalho de campo e a nossa pesquisa. Nosso objetivo não foi de realizar apenas uma descrição simplista do que vínhamos observando ou escutando, mas sim de *entender* como o contexto da prática das escolas se comunicava com o contexto de produção de textos na formulação e divulgação da nova proposta curricular para o ensino normal.

Para não correremos o risco de analisar os dados e interpretá-los imbuídos por preconceitos e/ou observações do senso comum, temos tentado manter o “estranhamento”. Ou seja, trata-se de incorporar uma postura de pesquisador que envolve um esforço sistemático de análise de uma situação familiar, vivenciada, como se fosse estranha (ANDRÉ, 1997a, p. 106). Ainda, André (2005a, p. 48) defende que o grande desafio em manter o “estranhamento” é a dificuldade de lidar com a situação pesquisada porque essa situação depende de “saber *trabalhar* o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor”. Nesse caso, o pesquisador deve buscar uma diversidade de sujeitos (professores, alunos, técnicos), além de uma variedade de fontes de informações e de diferentes abordagens na interpretação dos dados (ANDRÉ, 2005a). Autores como Ginzburg (2001) sugerem que o “estranhamento” (presente na etnografia) é um marco metodológico para lidar com um olhar diferenciado e distanciado daquilo que, linearmente, os

documentos tentam representar ou da forma com que são representados. Não se trata de fazer uma “descrição objetiva das complexidades, mas das percepções particulares dos atores” (ANDRÉ, 2005, p. 28).

No caso do nosso estudo, ao considerar o campo da cultura, das culturas disciplinares, da cultura institucional e da cultura das escolas da pesquisa com a política curricular buscamos um caminho metodológico de abordar a reinterpretação e os sentidos produzidos nessas instituições pelas políticas curriculares. Consideramos os elementos que compõem o contexto da prática escolar, suas culturas, as lideranças das duas comunidades disciplinares e as articulações entre as dimensões global/local e local/ global. Isso foi possível, através da análise dos contextos de produção de textos dessas políticas e, principalmente, do contexto da prática das escolas, visto que são contextos que se interpenetram, sem hierarquia.

Sendo assim, nossa atenção se volta para o interior da escola e para atentarmos sobre o que acontece dentro dela, onde os sujeitos estão envolvidos em um complexo emaranhado de relações sociais que incluem confrontos, negociações, conflitos, resistências, acordos, concessões, práticas e rituais, configurando a vida na instituição. A cultura seria, portanto:

o conjunto de significados e condutas compartilhados, desenvolvidos através do tempo por diferentes grupos de pessoas como consequência de suas expectativas comuns, suas interações sociais e seus intercâmbios com o mundo. (SACRISTÁN, 1996, p. 34).

Para Geertz (1989, p. 15), o homem constrói a sua cultura e se constitui pela cultura. Ele diz que o conceito de cultura por ele defendido é:

... essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental, em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Ou seja, até mesmo a aparente inércia dos objetos físicos à nossa volta, ou o seu movimento aparente, tudo assume um sentido que é dado pela interlocução entre os sujeitos de um mesmo espaço e, ao mesmo tempo, ocultam outros sentidos que são interpretados,

significados por outras diferenças desse espaço que passam pelo imaginário dos sujeitos, pelo simbólico presente.

Nesse quadro, situamos nosso estudo em duas escolas públicas de formação de professores em nível médio e que denominaremos de forma ficcional de ESCOLA CRISÂNTEMO e ESCOLA HIBISCUS. Essas escolas vêm discutindo a nova proposta curricular desde 2000. São escolas com contextos sócio-culturais diferentes, situadas em bairros de regiões opostas no mapa do Rio de Janeiro (zonas norte e sul, respectivamente) e atendendo a um número diferente de alunos (a primeira atende a mais de 3000 alunos e a segunda a 600 alunos).

O critério para a escolha de *duas* escolas decorreu, inicialmente, da nossa disponibilidade cronológica de *estar* e de pesquisar em *duas* escolas (e não mais que em duas), por tempo prolongado. Além disso, a nossa história como professora-pesquisadora esteve ligada a essas instituições de alguma forma, o que nos permitiu ter livre acesso aos campos. O fato de termos participado de três pesquisas⁴² anteriores nessas duas escolas, facilitou a nossa entrada nas instituições, além de termos, por esse motivo, algum conhecimento da história e organização dessas instituições. Porém, ressaltamos que poderia ser qualquer outra escola, tendo em vista a matriz teórico-metodológica deste estudo, em função do interesse em entender políticas de currículo cruzando questões institucionais e disciplinares. Além disso, segundo Yin (2001 apud ALVES-MAZZOTTI 2006, p. 646) “os estudos de caso, portanto, não representam ‘amostra’ cujos resultados seriam generalizáveis para uma população (generalização estatística) mas a partir de um conjunto particular de

⁴² Na ESCOLA CRISÂNTEMO, situada na zona norte do Rio de Janeiro, participamos da pesquisa “Imagens de Família na Formação Docente”, de agosto a dezembro de 1998, sob a coordenação do professor Dr. Henrique Sobreira (UERJ/FEBF/Caxias). Essa pesquisa tratou do confronto de opiniões de família, com a família dos professores do curso de formação, em nível médio de ensino. Essa investigação incluiu saber *como* esses professores representam a família de seus alunos. O objetivo foi investigar essa representação, no sentido de evidenciar possibilidades práticas e teóricas da introdução de novas formas e conteúdos no currículo de formação de professores. Nessa pesquisa, permanecemos em campo por cinco meses, observando, aplicando questionários, entrevistando professores e participando do relatório final. Voltamos a essa instituição em 2001, onde permanecemos até julho de 2002, desenvolvendo nossa pesquisa de mestrado, de cunho etnográfico. Na ESCOLA HIBISCUS participamos do início de 1997 até o final de 1998, como aluna especial do curso de Mestrado da UFRJ, do Projeto Integrado de Pesquisa “A Socialização Profissional de Professores: as instituições formadoras”, coordenado pelos professores Antônio Flávio Barbosa Moreira (UFRJ) e Menga Lüdke (PUC/RJ), com a orientação e participação das professoras Dra Alice Casimiro Lopes (UFRJ) e Dra Elizabeth Macedo (UERJ). Essa pesquisa se desenvolveu na ESCOLA HIBISCUS, escola normal pública, situada na zona sul do Rio de Janeiro. O objetivo dessa pesquisa foi investigar o complexo processo de construção da identidade profissional de professores, a partir de dois fatores básicos apresentados por eles nas instituições formadoras, a escola Normal e (ou) a licenciatura advinda do exercício da ocupação docente, ao longo da trajetória de trabalho do professor nas escolas onde lecionou. Nessa pesquisa, participamos de todas as etapas nessa instituição: desde o planejamento até a entrada no campo, quando fizemos entrevistas coletivas (gravadas) com os alunos e individuais com professores de Didática, sob a supervisão e orientação da professora Menga Lüdke.

resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos”. Yin (2001, p. 39) denomina esse fato de “generalização analítica”.

Sendo assim, podemos estudar as escolas como um elemento difuso e entendê-las com explicações que estão escritas fora de seus muros ou podemos detalhar cada um de seus componentes, sem situá-las na totalidade mais ampla do social. Em ambos os casos, estaremos reduzindo o estudo da escola. Para Ball (1989, p. 25), “o futuro da análise das escolas está no âmbito do que não sabemos sobre as escolas, em particular sobre a micropolítica da vida escola, ao que Hoyle (1986, p. 87) chama de *lado obscuro da vida organizativa*”.

Sabemos *a priori* que as escolas são diferentes, têm culturas e histórias institucionais diferentes. Porém, não é tão fácil visualizar essas diferenças em um primeiro momento, em um primeiro contato. Em se tratando de *duas* escolas, procuramos investigar o que essas escolas têm de singular, no processo de re-apropriação dos discursos preconizados pela proposta curricular para o ensino médio. Interessou-nos pesquisar se não existe algo de visível e comum nessa re-apropriação dos discursos nas escolas e que instrumentos, estratégias foram criadas no sentido de produzir alguma singularidade nessa re-apropriação. Para isso, mergulhamos na história e contexto da prática dessas instituições.

2.2.1 – a história e cultura da ESCOLA CRISÂNTEMO: seus saberes e suas práticas

*Acreditamos na possibilidade de estarmos contribuindo para a abertura de um espaço para o debate, o diálogo e o início de um novo consenso para a superação da violência e o fortalecimento da educação para a paz. '... paz é uma palavra que precisa ser inscrita em nossos corações, para que assim possa existir...' (RIGOBERTA MENCHÚ TUM, Prêmio Nobel da Paz/1992).*⁴³

A ESCOLA CRISÂNTEMO está situada em um subúrbio da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, em um pólo industrial, comercial, que abastece a cidade. Está localizada na principal via do bairro, muito movimentada, cercada por favelas e que liga o bairro ao centro da cidade e à Baixada Fluminense (região próxima da escola e de nível sócio-econômico-baixo, onde ficam as denominadas “cidades-dormitório”). A escola atende a alunos da região

⁴³ Retirado da folha distribuída na primeira reunião geral de 2008 quando foi, então, apresentado e discutido o projeto pedagógico da instituição denominado: “Educar para uma cultura de paz”.

e dos bairros da Baixada Fluminense. Trata-se de uma região com um pólo comercial de muita atividade e dentro de um entorno onde existem conflitos freqüentes entre facções criminosas. Há regularmente necessidade de constantes negociações entre a direção da escola, a comunidade e os chefes do tráfico, no sentido de proteger a escola contra conflitos entre essas facções presentes na favela, situada atrás do terreno da instituição. Esses conflitos são tão violentos que, às vezes, os líderes dessas facções interditam todo o comércio e a área onde a escola está situada, ordenando o seu fechamento.

Esse fato já passou a fazer parte da rotina da instituição. Apesar dessas dificuldades, a escola tem negociado com a comunidade, tentando proteger e resguardar a escola contra a violência e conflitos entre as duas facções criminosas e que são consideradas como as mais violentas do Rio de Janeiro. Nesse sentido, a ESCOLA CRISÂNTEMO consegue manter uma política de “boa vizinhança” com a comunidade, negociando e cedendo alguns de seus espaços para uso da comunidade.

Desde 30 de dezembro de 2004, através do Decreto 3180, essa instituição passou a denominar-se *Instituto de Educação*. Antes, era denominada de *Colégio Estadual*. O critério para se transformar em *Instituto* baseou-se no fato de a escola passar a atender critérios como: projeto político pedagógico voltado para atividades interdisciplinares e coerentes com o projeto político pedagógico maior da instituição (NORMALISTA TOTAL), o fato de a escola ter criado uma creche para as alunas grávidas e a implantação do segmento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Além disso, pelo quadro de desempenho dos alunos ficou constatada a minimização da evasão escolar e o bom índice de aproveitamento dos alunos nas disciplinas do currículo.

A migração de colégio para Instituto foi um dos fatos mais importantes que aconteceram na história dessa escola normal. A iniciativa garantiu o reconhecimento dos segmentos de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e a oportunidade de os alunos do Curso Normal estagiarem no próprio colégio de aplicação criado na década de 1990. A instituição tornou-se um colégio de aplicação. O Curso Normal do Instituto de Educação da ESCOLA CRISÂNTEMO, que tem duração de quatro anos, possui matriz curricular específica para atender aos futuros professores do Estado do Rio de Janeiro. A meta é oferecer disciplinas voltadas para o ensino pedagógico. Para isso, a cada semestre, os estudantes do instituto se reúnem e desenvolvem atividades educativas. Essa instituição estadual produz o “Dia da Convivência” para que os normalistas possam ter a oportunidade de praticar atividades pedagógicas. Em todos os semestres, os estudantes do Curso Normal dessa instituição desenvolvem trabalhos com teatro, esporte e música. Recentemente, o Instituto de

Educação inaugurou uma brinquedoteca para alunos da Educação Infantil e para as normalistas. A escola foi escolhida pela Secretaria de Educação (SEE/RJ) para receber a brinquedoteca, doada pelo “Oi Futuro” e pela “OG Brinquedos Construtivos”. Esse espaço tem servido de laboratório para os futuros professores, formados pelo instituto.

Segundo Martins (1996), trata-se de uma das quatro mais importantes escolas normais cariocas, responsáveis pela formação de 100% dos professores primários até a década de 1960. O espaço físico da escola exprime o seu processo de construção social, visto que várias áreas da escola vêm sendo construídas desde a década de 1990, com base nas necessidades sociais surgidas no espaço escolar como, por exemplo, a creche construída no espaço do almoxarifado⁴⁴, ao lado do pátio principal da escola. A escola possui uma grande área de terreno e suas dependências distribuem-se em dois pavimentos: o térreo e o andar superior, cujo acesso é feito por rampa. A escola não possui escadas. No térreo, localizam-se: o gabinete do diretor, que interliga a Secretaria aberta à comunidade, à sala de expedição dos diplomas, à sala do Núcleo do pessoal, às salas de leitura e biblioteca, à sala do Arquivo morto e à quadra coberta de desportos para as aulas de Educação Física, danças, festas. Essa área é interligada ao espaço onde funcionam a creche, o maternal, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e que foram acrescentados na gestão do diretor anterior, em 1995. Ainda, no prolongamento dessa área, há um auditório que acomoda 1000 pessoas. Há também cantina com refeitório, cozinha e dispensa. Do lado da quadra, foi construída, em 2004, uma capela onde são celebradas missas, quando na comemoração de algum evento da escola.

No andar superior, encontram-se as salas de aula e outras dependências como 18 salas de aula, sala de professores com banheiro, sala de Coordenação de turnos, sala de Informática, sala de Recursos e de Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional. Cada sala vem nomeada com nomes de professores que se destacaram na instituição.

Essa escola tem 62 anos de existência (inaugurada em 1946) e atende a uma faixa de 3000 alunos, distribuídos em 42 turmas de primeira até a quarta série normal, em três turnos. A escola possui também uma creche/maternal, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental até o quinto ano infantil. Atualmente, a escola possui cerca de 140 funcionários, com um total de 100 professores em turma. Desse número total, uma faixa de 83 professores estão em turma no curso normal. A escola possui um diretor geral e três diretores-adjuntos, duas coordenadoras pedagógicas e duas orientadoras educacionais do curso normal. Não há prova

⁴⁴ Essa creche foi construída com recursos próprios da escola, na gestão anterior (de 1991 – 2004) e com a finalidade maior de conter a evasão das normalistas grávidas, tendo em vista o alto número de adolescentes grávidas na década de 1990 nessa escola, quando essa região já havia sido apontada por pesquisas como a “capital da gravidez na adolescência”.

de seleção para os alunos (só houve concurso de 2005 para 2006). O acesso é por ordem de chegada, via Internet, aliado à carência econômica e proximidade da escola e por resolução da própria SEE/RJ.

Iniciamos nosso trabalho na escola em julho de 2005 (fase exploratória) e terminamos em agosto de 2008. Em um primeiro momento do nosso trabalho, entregamos em mãos o nosso projeto de tese aos sujeitos do nosso estudo, conforme íamos mantendo o contato. Sempre fizemos essa entrega com uma pequena dedicatória (na primeira folha) e na qual escrevemos, no final, o seguinte: “Submeto meu trabalho à sua apreciação crítica e aceito sugestões. Obrigada”. Essa sempre foi a nossa atitude frente às pesquisas de que temos participado em outras instituições. Acreditamos que essa forma de entrada no campo contribui para a obtenção do consentimento dos sujeitos no trabalho porque a consideramos uma forma inicial de estabelecer *empatia* com o futuro entrevistado.

Para André (2005a, p. 42): “Segundo esse princípio, o observador deve tentar se colocar no lugar do outro, para tentar entender melhor o que está dizendo, sentindo, pensando”. Percebemos que o professor ao receber o projeto em mãos se sente, de alguma forma, lisonjeado com tal “deferência”, até mesmo porque eles emitem espontaneamente algumas exclamações do tipo : *Puxa, que bom! Ou Uhm! Obrigada, vou ler com atenção! Ou Nossa! Nunca ninguém me entregou algo do tipo!* Interessante observar que, quando a resposta à leitura do projeto não vem de imediato, ela sempre aparece na observação que o entrevistado faz ao responder às perguntas. Ele sempre demonstra estar inteirado da pesquisa e até faz algumas críticas.

Nesse período, desenvolvemos atividades como: observação das atividades, rituais de entrada e saída das escolas, conversas informais e entrevistas semi-estruturadas (um total de 18 entrevistas). Entrevistamos a diretora-adjunta, as coordenadoras pedagógicas e os professores de Didática (das “didáticas”) e de Sociologia da Educação. Consultamos o Projeto Político Pedagógico da instituição, denominado “Normalista Total”, os projetos pedagógicos da escola desenvolvidos até 2008, o “Caderno de Informes Gerais” (sempre disponível na Sala dos Professores), o “Manual do Aluno”. Também participamos das reuniões gerais, de Conselho de Classe e Centros de Estudo organizados na escola nesse período. Observamos e conversamos com os professores do curso normal (principalmente na Sala dos Professores, sempre em horários de entrada, saída e do recreio). Atualmente, a instituição possui projetos permanentes como: Sala de Recursos, Animação Cultural, Musicoterapia Educativa⁴⁵ e

⁴⁵ No início da década de 1990, esse projeto surgiu na escola com o título de “Sexualidade e Cidadania” e passou a ser um projeto permanente na instituição, hoje denominado de “Musicoterapia Educativa”. Esse projeto é

Comemorações (Festa de Incorporação dos Alunos Novos, Festa do Adeus, Aniversário da Escola e Solenidade de Formatura). A escola possui sub-projetos como: Informática aplicada à Educação e Língua Brasileira de Sinais, atendida pelo NAPES (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado) com um grupo de professoras especializadas no trabalho com criança especial. Esse núcleo é pólo de atendimento às outras escolas da região.

Seu projeto-político-pedagógico, voltado para a minimização da alta evasão escolar na instituição, gerou uma função social específica de minimizar essa evasão da professoranda grávida, visto que essa escola está situada em uma região onde existe o maior índice de gravidez na adolescência. Por esse motivo, no início da década de 1990, o índice de evasão nessa instituição era o mais alto no Rio de Janeiro.

Observamos, ao longo da nossa permanência no campo que o projeto político pedagógico dessa instituição, intitulado “NORMALISTA TOTAL” (2000) e iniciado em 2000, continua sendo discutido e aprofundado através dos projetos pedagógicos paralelos e permanentes e que são referenciados como “parte tradicional da instituição” (2000, p. 06) e desenvolvidos na instituição. Observamos que esse projeto político institucional continua sendo discutido e re-estruturado pelos professores que trabalham *no* projeto, através de reuniões e centros de estudo periódicos, tendo como pano de fundo de discussão a nova reforma curricular proposta pelo LIVRO IV (2006).

Os projetos pedagógicos, com temas integradores do projeto político pedagógico da instituição são, desde 2000, os seguintes: “500 anos de lendas, costumes e tradições do Brasil”; em 2001: “Ler para bem viver”; em 2002: “Pensar, Criar e transformar a partir do conhecimento lógico”; em 2003: “O educador consciente: seu papel no mundo em transformação”; em 2006: “Programa, Trabalho, Justiça e Cidadania”; em 2007: “Educação: rompendo as fronteiras da Cultura”; em 2008: “Educar para uma Cultura da Paz”.

O final da década de 1980 e início da de 1990 marcou de forma negativa a gestão das escolas normais estaduais com decisões do governo como a indicação política de substituir pedagogos, para o cargo de direção das escolas, por técnicos do governo. Essa posição só foi revogada no início dos anos de 1990, quando ficou oficializada no estado a eleição para diretor do colégio. Apesar de ser uma época em que o cenário caótico das escolas públicas – falta de professores, merenda escolar, material didático, pouca infra-estrutura e

decorrente de uma situação vivida desde a década de 1990 na instituição, quando essa região onde se encontra a escola era designada pelas pesquisas e pela mídia como a “capital da gravidez na adolescência”, segundo a Revista Época (fevereiro de 2000). Foi nesse momento histórico da instituição que a escola optou por enfrentar esse problema, construindo uma creche para os filhos das professorandas e que atualmente funciona também para filhos de funcionários.

principalmente, escassez de verbas, a ESCOLA CRISÂNTEMO sobreviveu com quase 3000 alunos (apenas 30 homens) matriculados. A eleição pela escola e comunidade aconteceu nessa época, elegendo um diretor (professor de Geografia e na escola desde 1976) em 1991 e que permaneceu até 2004, sendo sempre re-eleito pela comunidade escolar. Na sua gestão, aconteceram as grandes mudanças na estrutura física (construção da Creche, por exemplo) e pedagógica da instituição (MELLO, 2002). A partir de 2005, assumiu um novo diretor (professor de História), também eleito pela comunidade escolar. Ou seja, de 1991 até 2004 (durante 13 anos) a escola passou por uma gestão. Conforme Ball (1989), esse fato passa a ser relevante para o nosso estudo, na medida em que esse autor enfatiza que:

o estudo da sucessão na direção tem-se constituído em um importante centro de atividades entre os investigadores da organização. (...) Como “grandes dramas sociais”, as sucessões na direção têm uma qualidade reveladora que põe a descoberto de um modo único a estrutura e o poder a organização (p. 155).

Assim, a mudança da direção nos últimos anos na escola tornou-se uma oportunidade de investigação para explorar o conflito (BALL, 1989), como fator primeiro de mudança e a oposição na atitude de alguns sujeitos do estudo, frente à nova proposta curricular. Além disso, o cultivo a incentivos e recompensas, dentro de uma nova economia moral, para “ser a melhor” (BALL, 1997) escola foi lançado em 2000, pelo governo Garotinho e pela SEE nas escolas de ensino médio. Trata-se do projeto denominado “Nova Escola”. O discurso desse projeto tem sido de valorizar as escolas públicas e de melhorar a qualidade de ensino, através da avaliação feita do projeto político pedagógico da instituição, do desempenho escolar dos alunos e da gestão. As escolas podem ser classificadas em cinco níveis (notas de 1 a 5). A cada pontuação é estabelecida uma bonificação diferenciada que vai de R\$500,00 a R\$100,00 no salário dos professores no final do mês. Políticas como essa se inserem nos processos de conferir à educação modelos baseados nos princípios de mercado.

Segundo Ball (1997), os novos mercados sociais são definidos por uma mistura de incentivos e recompensas que permitem estimular respostas auto-interessadas. Parte-se do pressuposto de que a competição entre pessoas é natural da condição humana e que a humanidade é composta por indivíduos basicamente auto-referenciados (concentrados em suas próprias vantagens e interesses), sendo o mercado expressão desses pressupostos. Dessa maneira, está em questão um novo modelo de organização, de cultura escolar capaz de mudar as relações e as práticas das lideranças, bem como os próprios valores e subjetividades que,

sob algum aspecto, aparecem disseminados na proposta curricular em discussão nessas escolas. A partir do próximo capítulo, esse será um dos aspectos a que nos propomos analisar para entendermos melhor o objeto deste estudo.

Não podemos deixar de sinalizar que, em vários momentos da nossa estada no campo, principalmente na *sala dos professores* presenciarmos a várias discussões como essa. Para Ball (1989), existe uma estrutura social de relações na sala dos professores capaz de filtrar e difundir informação e rumores. Esse autor diz que: “este ambiente emocional ao está separado do mundo da micropolítica: neste plano, ‘o pessoal é político’ e ‘o político é pessoal’. Estão em jogo o pessoal e a pessoa (ibid, p. 215). Muito do que observamos, ouvimos, lemos: o caderno de Informes Gerais, os avisos e comunicados nos murais, o próprio cafezinho compartilhado com o grupo de professores, muita conversa “jogada fora” – tudo isso foi levado em conta no nosso trabalho.

Sempre que possível, procurávamos não perder a hora da entrada e a hora do recreio para estar na sala dos professores. Nessa escola, a sala dos professores é do tamanho da sala de aula (maior até que algumas salas). A sala possui um grande mural que circunda toda uma lateral da sala, onde aparecem afixados avisos de reunião e de Centro de Estudos, o Cronograma da escola, informes, notícias, comunicados da secretaria dirigidos aos professores sobre alunos com algum tipo de problema. Ainda, na sala estão disponíveis os armários com chave para cada professor, uma ante-sala com estofados bem confortáveis, um espaço para os diários de classe, um mural à frente da grande mesa retangular para uso da coordenação pedagógica comunicar-se com os professores. Além das conversas e discussões sobre o trabalho, presenciamos e participamos de alguns aniversários dos professores e do diretor, quando sempre havia um bolo, refrigerante e o clássico “Parabéns” cantado. Ainda, algumas das entrevistas feitas para o nosso estudo aconteceram nesse espaço.

Do grupo de professores entrevistados (11 de Didática e 4 de Sociologia da Educação), a grande maioria faz dupla jornada em outra escola. Observamos nessa nossa volta à instituição que, a grande maioria dos professores de Didática é da mesma da época (2002) da nossa pesquisa de mestrado e que continua em sala de aula. Confirmamos, portanto, um elemento que já tínhamos anotado na nossa pesquisa anterior na instituição: o baixo índice de rotatividade dos professores na instituição. Para Goodson (1997) esse fato confere à instituição uma estabilidade curricular: a longa permanência de professores na instituição. Dos 11 professores de Didática entrevistados, 10 deles estão na escola há, pelo menos, dez anos. Ainda nesse grupo, oito desses professores estão, pelo menos, há vinte e dois anos no magistério. Esses dados revelam que, no caso da disciplina Didática, existe um número

expressivo de professores na instituição, não só com experiência, formação específica no magistério, como também ligados afetivamente à instituição e demonstrando fazer dessa permanência a mais longa possível. Entrevistamos também as duas coordenadoras pedagógicas e a diretora-adjunta, perfazendo um total de 18 entrevistados.

O trabalho feito por Mello (2002, p. 164) na instituição, estudando os discursos re-apropriados pela disciplina Didática nas décadas de 1980 e 1990, apontou que os discursos sobre a disciplina Didática

... parecem um amálgama de perspectivas escolanovistas, tecnicistas e críticas... o próprio grupo de Didática estável na instituição desde a década de 1970, lutou e ainda está mudando os rumos da disciplina Didática no currículo da instituição.

Ou seja, nessa instituição, nas duas décadas anteriores, a comunidade disciplinar de Didática tinha à frente lideranças atuantes no ensino da Didática Geral e das metodologias específicas, reforçando um discurso de uma cultura comum voltada para a associação intrínseca entre *teoria e prática* e que permeia a identidade profissional do futuro professor. Na discussão preliminar feita nessa escola pelos professores e que resultou no documento preliminar da proposta, anterior ao LIVRO IV, enfatiza-se

a necessária integração entre as áreas disciplinares e a prática como espaço de formação e construção de saberes. A prática, nessa perspectiva, surge não como simples aplicação de pressupostos teóricos, mas como eixo do currículo. A centralidade da prática tem como fundamento a idéia de que o professor não é um simples transmissor dos saberes produzidos em outros campos do conhecimento (CURSO MÉDIO MODALIDADE NORMAL-proposta de reformulação curricular, 2003, p. 02)

Ou seja, o que foi colocado em discussão e que vem sendo re-apropriado na nova proposta curricular nessa instituição pela comunidade disciplinar de Didática é a idéia da *prática* como um eixo central dessa nova proposta e que seria a nova demanda que desloca a idéia de vocação para a idéia de *profissão*, enquanto resultado de uma formação específica gerando um grande senso de realização profissional.

Professores das comunidades disciplinares escolares de Didática e de Sociologia da Educação da ESCOLA CRISÂNTEMO têm participado das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no ENDIPE ((Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), da década de 1990 até o ano de 2005. A direção tem pago a inscrição desses professores e esses professores ficam com a incumbência de “repassar” os assuntos e temas mais importantes na formação de professores (do Grupo de Trabalho de Didática da ANPEd) para todos os colegas da escola. Desde 1998, existe um grupo de dois ou três professores de Didática que participam regularmente desses encontros. Não se trata de um critério da escola o fato de serem professores de Didática a participar dessas reuniões, pois podem participar quaisquer professores de outras disciplinas. O fato é que nessa instituição são os próprios professores de Didática que se oferecem para ir, visto que possuem maior disponibilidade de horário para participar desses encontros.

Consideramos essa informação relevante no nosso estudo, se considerarmos que as comunidades disciplinares acadêmicas com pesquisadores em ensino das disciplinas Didática e Sociologia da Educação têm uma participação histórica reconhecida através dos grupos de trabalho (GT) de Didática (na ANPEd e no ENDIPE) e de Sociologia da Educação na (ANPEd). Ou seja, mesmo esses professores de Didática da ESCOLA CRISÂNTEMO, não fazendo parte da comunidade disciplinar acadêmica dos pesquisadores desse grupo de trabalho, eles têm voz nas reuniões de suas escolas, ao trazerem desses encontros, as últimas pesquisas no campo.

Assim, além de participarem de congressos dirigidos especialmente aos professores dessas disciplinas, eles acabam desenvolvendo projetos e pesquisas relacionadas ao trabalho prático dos professores nas suas escolas e, também, uma participação ativa na constituição da identidade profissional do professor, do *perfil do professor* em seu processo de formação como professores de Didática e de Sociologia da Educação. Como exemplo disso, citamos o projeto dessa escola “Sexualidade e Cidadania” e que atualmente é um projeto permanente da instituição. Hoje é denominado de “Musicoterapia Educativa”, orientado pela professora de Musicoterapia e que é o fio condutor de todas as atividades paradidáticas da instituição. Observamos que esse projeto continua presente desde a década de 1990 até os dias atuais porque as alunas professorandas gestantes ainda têm sessões de musicoterapia de uniforme, o professor de Biologia dá orientação sexual, o de Psicologia acompanha discussões em grupo entre as alunas, o de Música orienta sessões de Musicoterapia e os das “didáticas” supervisiona e assessora todo o trabalho (MELLO, 2002). Ou seja, o grupo de professores de Didática continua liderando projetos como esse na instituição (desde 1999) até a presente data.

As lideranças na comunidade disciplinar de Didática apesar de dispersas atualmente (não tão fáceis de se identificar, visto que a escola quase dobrou o número de funcionários), ainda apresentam alguns aspectos-chave citados por Siskin (1991) e Grossman e Stodolsky (1995 e 1995a) quando concluem que as características disciplinares são mais significativas na formação de culturas dos professores do que as características institucionais, como por exemplo, a *seqüência* dos conteúdos das disciplinas, tanto no interior da disciplina quanto de um ano para outro. Os professores das didáticas (dos “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em...”) apontaram que suas disciplinas possuem seqüências mais rígidas que tendem a constranger o trabalho dos professores e eles sentem necessidade de um trabalho de equipe com os colegas das várias didáticas, o que não seria tão necessário se essas seqüências dos conteúdos fossem mais indefinidas.

Segundo Stodolsky (1993), outro aspecto-chave observado nas comunidades disciplinares é o das *tradições pedagógicas*. Determinadas tradições pedagógicas definidas em uma comunidade disciplinar podem promover um trabalho mais similar entre os professores. Por exemplo, a antiga discussão de não se separar conteúdo e método, parece estar associada mais fortemente às didáticas do que em outras disciplinas. O próprio uso de filmes e vídeos comuns nessas disciplinas é muito raro em matemática, por exemplo. A *formação acadêmica dos professores* é outro aspecto-chave citado pela autora e onde encontramos uma maior similaridade na formação acadêmica dos professores em certas comunidades disciplinares do que em outras. Professores de língua estrangeira tendem a ter formações mais distintas, por exemplo. Algumas comunidades disciplinares são multidisciplinares como, por exemplo, as de ciências. Por sua vez, as comunidades disciplinares do ensino de Didática e do ensino de Sociologia, por exemplo, carecem de maior definição, visto que professores dessas disciplinas têm formações distintas. Encontramos nas escolas professores lecionando as diferentes didáticas com formação em Pedagogia sem licenciatura, outros com licenciatura e ainda, professores formados em curso normal com ensino superior em áreas diferentes como: Letras, Pedagogia, História, Geografia. Múltiplas tradições pedagógicas estão presentes nessas diferentes modalidades de didática, fazendo com que o consenso em relação a objetivos e padrões seja menos acentuado, e, portanto, com a busca mais acentuada dos professores dessas comunidades disciplinares por um trabalho coletivo, por um trabalho interdisciplinar.

Dos quatro professores de Sociologia da Educação entrevistados, três estão na escola há, pelo menos, nove anos e um deles há um ano. Esses professores têm trabalhado com outras disciplinas do currículo (mais especificamente com a Didática) e com a Sociologia da

Educação há dois anos. O número reduzido de professores à frente da disciplina (essa disciplina aparece na matriz curricular somente na quarta série normal. VER ANEXO 2), faz-nos inferir que se trata de uma comunidade disciplinar em fase de construção nessa escola, até mesmo pela diversidade da formação de seus profissionais.

Dos quatro professores, três deles são formados em pedagogia e habilitados para dar Sociologia da Educação e um deles tem a formação em Metodologia do Ensino de Ciências Sociais (licenciatura). Podemos dizer que, no caso da Sociologia da Educação, tem-se uma visão bem simplificada porque ela se trata, por um lado, de um “recorte” muito peculiar das ciências, com histórias diversas, definindo-se muito mais pela cultura escolar do que pelos fundamentos científicos que a orientam. No caso do único professor de Sociologia da Educação, formado em Ciências Sociais, quando entrevistado ele afirma que

Sou novo na rede estadual, entrei este ano e nunca tive contato com essa disciplina, com essa proposta e muito menos com as antigas. Nunca ouvi falar dessa proposta e nem sabia que a rede tinha disponibilizado para o corpo docente esse LIVRO IV.

Esse professor revela que sua preocupação maior seria a de achar textos ou livro para trabalhar em sala de aula com a Sociologia da Educação. Nessa perspectiva, torna-se difícil a legitimação, no presente momento, dessa disciplina no currículo do curso normal, considerando-se que a maior parte desses professores são oriundos do curso de Pedagogia e que, na área de Ciências Sociais (licenciatura, no ensino de) “As pesquisas ainda são recentes e tomam como principal objeto o processo de institucionalização da disciplina e cursos de Ciências Sociais nas várias unidades da federação, pouco ou nada avançando no que se refere ao estudo das metodologias e conteúdos de ensino”⁴⁶.

2.2.2 – a história e cultura da ESCOLA HIBISCUS: seus saberes e suas práticas

Comprometidos com uma qualidade na educação, engajados na missão educacional, onde a educação de qualidade é nosso ideal; integrados na caminhada para construir o futuro melhor e formar um homem novo para o mundo novo; alunos e professores juntos buscam uma educação para combater a intolerância; a política de igualdade é nosso ponto de

⁴⁶ MORAES, GUIMARÃES & TOMAZI. **Sociologia**. (s.d.), p. 358. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/pdfs/13sociologia>. Acesso em 13 de março de 2008.

partida, visando a constituição de identidades que busquem a pratiquem a igualdade. SEMPRE BUSCANDO SUJEITO, CRIATIVO, CRÍTICO, CONSCIENTE, SOLIDÁRIO. SOMOS UMA EQUIPE UNIDA.⁴⁷

A ESCOLA HIBISCUS situa-se em um bairro (zona sul residencial) de classe média alta da cidade do Rio de Janeiro, na rua principal do bairro e bastante movimentada que interliga a zona sul à zona oeste da cidade. A escola fica situada a dois quarteirões de duas favelas que circundam essa parte do bairro e é vizinha de um dos maiores e mais importantes hospitais públicos do Rio de Janeiro. Atualmente, possui dois cursos de ensino médio: o Curso de Formação de Professores (manhã e tarde) e o Curso de Formação Geral (noite).

A partir do decreto “E” n. 5871 de 30 de novembro de 1972, o então Secretário de Estado de Educação, Celso Kelly, resolveu integrar o antigo Ginásio Municipal à rede estadual, seguido do nome do seu patrono, com a designação de “Escola Normal”. Sendo assim, a escola possui 36 anos e foi construída em um prédio de cinco andares que comporta cerca de 1000 alunos. Essa escola denomina-se *Colégio Estadual* e atende, atualmente, a 670 alunos distribuídos em 23 turmas que vão da primeira a 4ª série do curso normal. Com as turmas na noite (Formação Geral, com 200 alunos), a escola perfaz um total de 30 turmas nas 12 salas de aula, localizadas no segundo e terceiro andar do prédio.

O colégio atende a uma clientela heterogênea, incluindo alunos oriundos das escolas públicas municipais de ensino fundamental, de escolas supletivas e de escolas particulares. O nível sócio-econômico é variável, convivendo alunos de classes populares e de classe média, chegando a ter alunos oriundos de cidades vizinhas do Rio de Janeiro, como Seropédica. Essa diversidade se reflete nos aspectos culturais e educacionais. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2001, p. 02) consultado:

Do ponto de vista cultural, essa clientela sintetiza as diferenças étnicas e regionais do povo brasileiro, fornecendo material especialmente enriquecedor para um currículo que enfatiza a formação do cidadão crítico e participante, contextualizado em seu meio sócio-histórico, agente e transformador de sua cultura.

A entrada na escola é feita através de dois portões (sempre com cadeado e com o inspetor à frente do portão). Após o primeiro portão, localiza-se a xerox. Após esse portão,

⁴⁷ Mensagem exposta em mural na entrada da Sala dos Professores. Ficou afixada até dezembro de 2007. Em fevereiro de 2008 a mensagem foi retirada.

vê-se à esquerda o pequeno pátio e à direita a sala de secretaria onde se arquivam os documentos oficiais da escola e dos alunos. O acesso aos andares, onde se localiza a sala dos professores, a sala da direção e da inspetoria, da coordenação pedagógica e a outras salas existentes, é feito por escadas.

No primeiro andar localiza-se a sala da Inspetoria seguida pela sala dos professores com uma pequena ala de almoxarifado e ligada a um pequeno refeitório com banheiro para os professores. Na continuação desse espaço, há a sala da direção com um banheiro exclusivo e com duas portas de saída (uma dá para a sala dos professores e a outra dá para o corredor como outras salas). Essas salas do corredor são: a sala da coordenação pedagógica, a sala do núcleo de pessoal, a sala de orientação educacional, a sala da coordenação de estágio do Terceiro Grau e a sala de Informática. No segundo e terceiro andares estão localizadas as salas de aula e no último andar fica o espaço do auditório. O corpo docente da escola é composto por 64 professores que lecionam no curso normal, por dois coordenadores pedagógicos, por uma orientadora educacional, por uma coordenadora de estágio de Terceiro Grau, por uma diretora geral e uma adjunta, dois inspetores e por mais seis funcionários administrativos entre responsáveis pelo núcleo, biblioteca, secretaria e correspondência oficial, além de merendeiras, perfazendo um total de 78 funcionários. Assim como foi explicado anteriormente, os alunos ingressam na escola através dos critérios estabelecidos pela SEE sem prova de seleção.

A escola possui um total de 64 professores, sendo que 14 de Didática e 3 (três) de Sociologia da Educação. Desse número, entrevistamos 6 das “didáticas” e 3 de Sociologia da Educação. Nosso critério, conforme já dissemos anteriormente, foi o de selecionar o maior número possível de professores das duas comunidades disciplinares que participaram das discussões sobre a reforma curricular nas suas escolas.

Iniciamos nosso trabalho nos campos em agosto de 2005 e terminamos em agosto de 2008. Em um primeiro momento e sempre que era oportuno, entregamos nosso projeto de tese aos professores a serem entrevistados. Nessa instituição, a surpresa era bem maior do que na outra ao entregar esse material. Talvez porque uma boa parte dos professores, da outra escola, os professores já me conheciam da outra pesquisa feita na instituição.

Nessa instituição desenvolvemos atividades como conversas com a equipe de direção (direção e direção adjunta), conversas informais com os professores na Sala dos Professores, consulta a horários dos professores, às Atas do Conselho de Classe, ao histórico da instituição, ao projeto político pedagógico da instituição e consulta às provas e textos trabalhados em sala pelos professores de Didática e de Sociologia da Educação e ao “Manual do Aluno”.

Também contatamos a coordenação pedagógica e a orientação educacional. Conversamos com alunos (na xerox, no pátio, no corredor e nas salas de aula) e observamos algumas aulas do professor de Sociologia da Educação (a convite) em quatro turmas da quarta série normal. Além dos nove professores entrevistados das comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação, entrevistamos também dois coordenadores pedagógicos e a orientadora educacional perfazendo um total de 12 professores entrevistados nessa escola. Importante observar que na nossa primeira entrada na escola (em agosto de 2005) a diretora-adjunta nos recebeu, deu-nos o horário dos professores impresso em mãos. Quando solicitamos consultar o projeto político pedagógico, a resposta foi a seguinte:

Não há projeto político pedagógico porque a escola não tem, ainda, há algum tempo, coordenadora pedagógica. Já pedimos e estamos esperando ela chegar para fazer. Por isso, não temos ainda o projeto político pedagógico.

Em seguida, chegou a diretora da escola e quando começamos a conversar sobre a história da instituição, ela nos indicou a secretaria de documentos, no andar térreo, onde poderíamos consultar o histórico da escola. Ao procurar o funcionário responsável, ele nos respondeu que não tinha esse histórico e que essa informação poderia ser obtida através da placa que estava na parede, na entrada das escadas, onde dizia o dia da inauguração da instituição. Sempre pedindo e perguntando a um e outro professor, conseguimos o histórico da instituição neste ano de 2008, com a própria diretora-adjunta, em outro momento quando ela se lembrou que tinha um pequeno resumo da história da instituição no seu computador. Ao conversarmos com a professora encarregada do estágio para alunos das faculdades que procuram a escola, ela nos entregou o projeto político pedagógico que vinha utilizando com os alunos de estágio, visto que era o que tinha em mãos. Tratava-se do projeto político pedagógico de 2001. No segundo semestre de 2007, essa instituição recebeu uma supervisora pedagógica que iniciou o trabalho e a construção do projeto político pedagógico intitulado: “Sou louco por ti, América”. Em 2008, o projeto político intitula-se “Cidade quase maravilhosa”, justificado pela equipe na circular distribuída aos professores, na primeira reunião de 2008, como um tema

que parece ser bem interessante por suas múltiplas possibilidades de exploração da nossa cidade, com suas belezas e mazelas, com toda a riqueza de conteúdos pedagógicos que poderão ser trabalhados sob diferentes ângulos e que atende a uma clientela heterogênea, incluindo alunos oriundos das escolas públicas municipais de ensino fundamental, de escolas supletivas e de escolas particulares. O nível sócio-econômico

é muito variável. Convivem alunos de classes populares e de classe média. A área geográfica atendida pela escola também é muito abrangente, além de receber alunos dos bairros próximos, incluindo as áreas do Vidigal, Rocinha, Morro Dona Marta. Recebemos também alunos de bairros mais distantes como Jacarepaguá, Campo Grande, Santa Cruz e Seropédica (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2001, p.02).

Esse documento possui 30 páginas e apresenta uma descrição detalhada da história da cidade do Rio de Janeiro desde a república até o Rio contemporâneo. A cada desdobramento e passagem histórica, são apresentados “boxes” com sugestões para os professores de diversas disciplinas trabalharem o tema na sala de aula. Na apresentação do projeto aos professores em reunião, o projeto “Cidade quase maravilhosa” foi distribuído pelos dois coordenadores: um professor de História e a Coordenadora Pedagógica, professora de Educação Física.

Os professores entrevistados desconheciam o então projeto-político-pedagógico de 2001, que vinha sendo utilizado e consultado pela Coordenadora de Estágio Supervisionado do Terceiro Grau e pelos estagiários atendidos por ela. A filosofia desse projeto pedagógico preconiza:

Uma educação de linha progressista que estimule o processo de construção dos diversos saberes, de forma democrática, participativa, criativa e responsável, voltada para uma mentalidade que estabeleça uma relação íntima entre a cidadania e o mundo do trabalho” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL ..., 2001, p. 03)

No projeto da “Nova Escola”, essa escola conseguiu passar do nível mais baixo para o nível acima, o nível 2 (dentro dos cinco os níveis existentes). Na opinião dos professores que entrevistamos, essa melhoria deveu-se ao fato de a escola estar desenvolvendo projetos paralelos ao projeto institucional vigente, como “Saúde e Orientação Sexual”, “O homem e o mundo da cultura” e a “Oficina de Leitura”.

Outro critério importante para a escolha dessas escolas como campo de pesquisa foi o fato de estarem em processo de mudança de gestão. Enquanto a ESCOLA CRISÂNTEMO esteve de 1991 a 2005 com um mesmo gestor, sempre re-eleito pela escola e pela comunidade, a ESCOLA HIBISCUS passou por quatro gestões nesse mesmo período. A última equipe de gestão atual foi iniciada em 2005, na escola CRISÂNTEMO, que esteve sob a mesma gestão de um diretor durante 14 anos. Em junho de 2008, durante esse mesmo período, a escola HIBISCUS passou para a sua quinta gestão. Consideramos esse fato

importante na nossa pesquisa porque, conforme já mencionamos anteriormente, o momento de mudança, de crise, de conflito na instituição é importante porque é no processo de conflito que acontecem as mudanças e esse é o momento onde as lideranças das comunidades escolares se definem e passam a orientar os rumos da escola (BALL, 1989). Para Ball (ibid, p. 16) defende que os estudos de caso em escolas apresentam “problemas particulares com certa profundidade em um contexto particular”. Por exemplo, “os efeitos da chegada de um novo diretor” pode ser um problema específico importante de ser estudado. Segundo Ball (1989), há que se aproveitar o “conhecimento folclórico” presente entre os interlocutores da instituição escolar

para se obter uma informação em primeira mão dos resultados e efeitos dos processos micropolíticos e também comentários de segunda ordem, alertando aos professores a fazer a sua própria análise das estruturas e processos políticos em que estão envolvidos. Estes dados são apresentados no texto com a finalidade de exemplificação mais do que uma prova (BALL, 1989, p. 16).

Ainda, fomos tomados de surpresa quando, de um dia para o outro (quando havíamos estado na escola, em final de maio de 2008) a diretora e diretora-adjunta haviam sido exoneradas dos seus cargos e que a escola estava sob *intervenção branca*⁴⁸. Essa intervenção implicou a substituição da diretora e diretora-adjunta (há três anos e meio nos cargos) por duas novas professoras da SEE. Esse fato foi central na nossa decisão em continuar o nosso trabalho de pesquisa por mais três meses na instituição.

No caso das comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação na ESCOLA HIBISCUS percebemos que, na opinião dos professores entrevistados e no relatório dos alunos (feito sob a orientação da orientadora educacional), a comunidade disciplinar de Didática aparece ainda um pouco mais valorizada que a de Sociologia da Educação até mesmo por um fator histórico que se explicita na fala de alguns professores entrevistados e em expressões como:

⁴⁸ Termo utilizado para designar que a instituição está sob intervenção da SEE, quando se indica um interventor “fora” da escola para substituir a direção e fiscalizar, supervisionar e liderar as atividades da instituição a partir do momento da intervenção. Essa intervenção haveria ocorrido pelo fato de a direção da escola estar tomando decisões consideradas não compatíveis com uma escola de formação de professores já há algum tempo. Foram denunciadas irregularidades à SEE pelos próprios pais dos alunos quanto aos atos de matrícula, de transferência dos alunos para outras escolas e o próprio fornecimento da merenda escolar que não vinha sendo feito já há muito tempo. Além disso, teriam sido criados “alunos-fantasmas” nas matrículas de um alto número de alunos que se evadiram da escola por falta de motivação de frequentar essa instituição: muitos professores alegaram que os alunos moram muito longe, têm que chegar cedo à escola, não conseguem entrar porque chegam atrasados e sem merenda, fica mais difícil a situação porque esses alunos já chegam à escola sem o café da manhã.

na minha época havia um grupo de Didática orientado por uma professora excelente de 70 anos em uma sala de Didática, em uma mesa enorme, onde nós tínhamos um horário para a discussão da disciplina e todos vínhamos pra cá antes do horário de aula!... os professores mais novos respeitavam muito ela!... outros, batiam com ela! (Professora ROSA de Didática)

o grupo de Didática se esfacelou! As outras áreas, de Sociologia, por exemplo, questionam por que o grupo de Didática é mais importante?(Professora DÁLIA de Didática)

o que dá para perceber é que o grupo de Didática discrimina os outros professores...esse é o grupo das disciplinas pedagógicas que está concentrado no turno da manhã. Esse grupo vive dizendo “eu sou da disciplina pedagógica!” (Professor CRAVO, coordenador pedagógico)

Com base em Godson (1990, 1995, 1997), é possível entender como as relações e disputas de poder estabelecem situações de conflito, de disputas por hegemonia, de classificação das comunidades disciplinares, isolando-as umas das outras, na re-interpretação da proposta curricular. No caso, a participação na elaboração da proposta curricular que propunha um trabalho coletivo, em equipe, interdisciplinar, acabou se desenvolvendo em um clima de isolamento de uma comunidade disciplinar em relação à outra. Há sempre nesse caminho de construção histórica, recriação e valorização das disciplinas e lutas por financiamento, recursos, prestígio de determinados grupos, lideranças e interesses políticos.

Por outro lado, constatamos que o pequeno grupo de Sociologia da Educação vem se firmando na instituição ao longo dos últimos três anos, No momento, o grupo está à frente de um projeto sugerido pela SEE de “Formação Afro para Professores”, sob iniciativa do MEC com a intenção de colocar em prática a lei 10.639/2003 que trata do ensino obrigatório da história da África e da cultura afro-brasileira nas redes de educação básica, públicas e privadas. Tivemos oportunidade de ver essa iniciativa nascer no grupo de professores de Sociologia da Educação (há pelo menos dez anos na escola) e de participar de, pelo menos, três reuniões com o grupo. Esse grupo começou com três professores e hoje já tem mais de dez, inclusive professores de Didática. O grupo se reúne de quinze em quinze dias, inclusive aos sábados, fora do horário de aula e planejam tornar o projeto interdisciplinar com o propósito de formar o futuro professor multicultural. O grupo tem realizado discussões e tem planejado atividades, além de discutir temas a serem incorporados nas várias disciplinas para

serem trabalhados com os futuros professores. Algumas das atividades previstas são palestras com professores que pesquisam sobre o Multiculturalismo, como a professora Dra Ana Canen (UFRJ), que trabalha na linha de pesquisa sobre o multiculturalismo na educação.

Nesse sentido, a formação dos professores de Sociologia da Educação na área de Ciências Sociais e licenciatura dessa escola, contribuem para o entendimento das disciplinas como construções sociais e não, como campos de conhecimentos específicos. Para Goodson (1997, p. 26) os estudos sobre as disciplinas escolares avançam “... no sentido de examinar a relação entre o conteúdo e a forma da disciplina escolar, e de analisar as questões da prática e dos processos escolares”. Além disso, as disciplinas são constituídas por comunidades social e historicamente constituídas (GOODSON, 1983).

Na verdade, essa iniciativa vem construindo um *ethos* na instituição no sentido de que, na perspectiva de que a força social desse grupo tende a oficializar e apoiar determinados padrões na proposta de Re-orientação curricular de Sociologia da Educação, pois no momento essa comunidade disciplinar está tendo “voz” na instituição e exercendo um tipo de controle sobre as outras disciplinas. Correlacionando com as conclusões de Ball (1994) e de Ball & Bowe (1992), entendemos que a comunidade disciplinar de Sociologia da Educação nessa instituição não é apenas “implementadora” da proposta curricular, mas essa comunidade forma uma instância atuante na produção de política curricular na escola através de discursos como o de formar um *professor multicultural* através do “debate em torno da questão racial (...) através do conhecimento da Lei 10.639/03” (LIVRO IV, 2006, p. 61). Essa comunidade disciplinar vem atuando e difundindo discursos que recontextualizam uma orientação curricular e que, dessa forma, permanece construindo essa mesma proposta curricular. Nesse sentido, a disciplina de Sociologia da Educação no LIVRO IV (2006) especifica que:

O debate em torno da questão racial, por exemplo, pode ser introduzido através da Lei 10.639/03. É importante que, apoiados na visão sociológica, os futuros professores compreendam a necessidade de se promover a valorização étnico-racial nos currículos da educação básica (LIVRO IV, 2006, p. 61).

No caso das escolas do nosso estudo, o período de 2005 até o presente momento tem trazido, paralelo às discussões da nova proposta curricular, mudanças também nas formas de organização interna das instituições que vão desde a proposição (ou não) de momentos para a discussão dessa nova política até disponibilidade das novas gestões em discutir seu projeto político, em função dos princípios defendidos nos documentos curriculares como o perfil do

futuro professor oriundo da escola normal, a nova organização curricular em três grandes áreas: a base nacional comum, a parte diversificada e a formação profissional.

Note-se que nessa discussão, temos observado que, no campo explorado, a ESCOLA CRISÂNTEMO tem direcionado suas discussões sobre a nova proposta curricular sob a liderança da professora diretora-adjunta, em 2005, há vinte anos na instituição, durante sete anos como professora de Didática e como supervisora pedagógica, além de coordenadora do grupo de Didática, de 1993 a 2004. A partir de 2006, essa educadora divide a liderança com a nova supervisora pedagógica da instituição.

Já na ESCOLA HIBISCUS não há uma líder nessas discussões pelo fato relatado anteriormente. A comunidade disciplinar de Sociologia da Educação vem discutindo e agregando as outras disciplinas com a discussão sobre a necessidade de formação de um futuro professor multicultural. Mesmo assim, até antes da “intervenção branca” não houve, também, discussão regular da nova proposta curricular na escola, apesar de (conforme os professores que entrevistamos), haver dois professores de Didática e um de Sociologia, interessados em continuar essa discussão. Esses professores tentaram discutir suas idéias na sala dos professores, no intervalo e na hora do recreio, sempre pleiteando alguma reunião ou discussão sobre os documentos curriculares que circulam na escola.

A opção por buscar entender a política de currículo na dimensão do contexto da prática recusa o positivismo que, historicamente, tem trazido explicações “de fora”, “de cima” para o que ocorre no contexto educacional. Parece que a produção de um texto-chave, a transformação desse texto em um “documento de trabalho” para políticos, professores e todos os responsáveis por sua discussão e compreensão, no nosso entender, constitui um processo de especial relevância na análise desse processo das duas escolas de formação desta pesquisa.

Sobre isso, Goodson (1987, p. 62) diz que um estudo crítico do currículo, da história do currículo precisa “compreender como o cotidiano e a estrutura maior interagem”, acreditando que “as mudanças estruturais criam uma arena facilitadora para uma série de ações individuais que depois se integram e atuam no sentido dessa mudança inicial” (ibid, p. 63). Isso é o mesmo que dizer que, ao estudarmos eventos particulares de um determinado fenômeno ocorrido, percebemos que esses casos estão imersos na complexidade do processo social. Logo, a abordagem etnográfica, através do estudo de caso, trabalhando com a dimensão da prática social onde os sujeitos se acham envolvidos, possibilita o acompanhamento e a compreensão do que ocorre *naquela* situação.

A compreensão do processo de re-apropriação de determinada proposta curricular depende, portanto, de algumas considerações e análises a serem feitas a fatores externos e

internos à instituição escolar que, de uma forma ou de outra, mantém o sistema educativo funcionando, fornecendo parâmetros “e... talvez de fato, ‘coerções’ para os que estão envolvidos na construção e promoção das disciplinas escolares” (GOODSON, 1997, p. 44).

Na nossa pesquisa de mestrado (MELLO, 2002) foi possível constatar essa premissa ao concluirmos que a disciplina Didática (objeto do nosso estudo) se moldou às finalidades sociais da instituição, tornando-se a disciplina integradora de todas as outras disciplinas na manutenção do projeto social maior da instituição: manter a creche para os filhos das professorandas e, assim, minimizar a evasão das adolescentes grávidas, visto que a região onde essa escola normal está inserida apresenta o maior índice de gravidez na adolescência no Rio de Janeiro. Essa escola, onde realizamos nossa pesquisa de mestrado, é uma das escolas a que nos referimos e que investigamos neste estudo (ESCOLA CRISÂNTEMO).

Os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa à realidade em que se inserem e suas visões de mundo constituem dados relevantes na consecução deste estudo do tipo etnográfico. Nessa perspectiva, as entrevistas, a observação participante e a análise dos documentos curriculares aqui considerados, buscaram captar suas representações com relação aos principais objetivos da presente pesquisa.

Assim, passamos à discussão e análise do processo de formulação de discursos disciplinares sobre *mudança* e o *perfil do professor* a ser formado para a Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental nas disciplinas de Didática e de Sociologia da Educação, no curso normal.

CAPÍTULO III – OS CONTEXTOS DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DE DISCURSOS DAS COMUNIDADES DISCIPLINARES DE DIDÁTICA E DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS SOBRE *MUDANÇA CURRICULAR*

Nem sempre é chegada a hora da mudança,... às vezes, não é o momento adequado para mudanças, mesmo quando as mudanças parecem ser o caminho mais fácil (SHEEHY, PATHFINDERS, SIDGWICK & JACKSON, 1981)⁴⁹

Se por meio do currículo pretendemos modificar algo em alguém, se buscamos transformar alguém em direção a determinadas características identitárias, devemos refletir sobre como será esse alguém modificado pelo currículo e sobre como organizar o processo que desencadeará a mudança (MOREIRA, 2004, p.02)⁵⁰.

Procuramos, ao longo do presente estudo, analisar a articulação entre os eixos teóricos aqui desenvolvidos: a micropolítica das escolas pesquisadas com suas histórias, culturas, práticas institucionais e os discursos das comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação. Precisamos, entretanto, discutir algumas das razões de considerarmos que a proposta curricular para a formação de professores nas escolas pesquisadas *não* foi implementada linearmente “de cima para baixo” e que a percepção das

⁴⁹ FONTE: citação feita por Goodson (1999, p. 109) no artigo “A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação” In: SILVA (org.) **Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: ed. Vozes, 1999, p. 109 – 126.

⁵⁰ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **O Currículo como espaço de produção de identidades**. Entrevista concedida à equipe da MULTIEDUCAÇÃO/RJ em 14 de junho de 2004.

comunidades disciplinares revela-se multifacetada nas escolas, através da produção híbrida dos seus discursos sobre a *mudança* curricular e o novo *perfil do professor* a ser formado.

Para tal, dividimos este capítulo em duas seções. A primeira trata dos efeitos da nova proposta curricular produzidos pela leitura dos sujeitos no que se refere à *mudança* curricular proposta nas duas escolas. A segunda focaliza as singularidades produzidas pela leitura da proposta curricular das comunidades disciplinares quanto ao princípio da *mudança* curricular.

3.1 – Os efeitos da proposta curricular e a leitura sobre a *mudança* curricular nas escolas pesquisadas

Afirmamos que as ações e práticas desenvolvidas pelas comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação que contribuiram de alguma forma, para a história das instituições, não se fizeram desligadas da forma de *como* essas escolas dialogam com o contexto de produção de textos, como por exemplo, com a SEE/RJ. Essa forma de diálogo se constituiu em ações tais que expressam a dinâmica da organização das instituições no seu conjunto. Percebemos, outrossim, a necessidade de revelar determinados traços ou aspectos dessa realidade onde realizamos o estudo e que articulados, dão a essas escolas uma identidade própria.

A reconstrução desses elementos foi feita tentando incorporar a dimensão política da nova proposta curricular com a idéia de *mudança* que ela traz para o trabalho com o currículo, através da análise da percepção dos sujeitos dessas comunidades disciplinares no contexto da prática das escolas. As duas escolas são singulares e por isso, o nosso interesse de investigar duas escolas: reforçar o caráter de singularidade de cada uma delas e de apontar as diferenças entre essas escolas na produção desses discursos.

Na verdade, percebemos nas escolas um desejo de mudanças. Para Goodson (1999, p. 109) “a maior parte das mudanças curriculares acontecem normalmente em locais específicos”. Esse autor argumenta que as propostas curriculares produzem discursos tais que sugerem uma necessária conotação positiva que a mudança curricular assume. Ainda, apesar de serem constantes estudos de caso sobre vários tipos de mudança (progressiva ou regressiva), esses estudos “têm constantemente trabalhado com noções aleatórias de tempo e contexto” (GOODSON, 1999, p. 110). Esse autor cita um estudo como exceção e que trata da reforma curricular de uma escola que mostra como “os processos de mudança nas escolas estão incrustados nos constrangimentos contraditórios e trajetórias de mudanças do sistema” (ibid, p. 110). Além disso, há que se considerar um período de tempo significativo dessas

mudanças nas escolas: a longo, médio e curto prazo e que se interpenetram de maneira complexa, embora operem de modo independente (GOODSON & ANSTEAD, 1994).

Esses autores consideram que, o longo prazo é representado aparentemente como estável apesar de se mover o tempo todo como as visões de mundo, formas de estado e até os movimentos de formas modernas para pós-modernas, por exemplo, poderiam definir os termos de mudanças de uma época. O *médio prazo* teria a duração média de 50 anos e que na sociedade contemporânea vem sendo reduzido (GIDDENS, 2000). Nesse ciclo de *médio prazo* pode-se entender o estabelecimento da atual “gramática da educação”, baseada na sala de aula com séries e disciplinas. Os autores Tyack e Tobin (1994 apud GOODSON, 1999, p. 111) dizem que: “a menos que os reformadores comecem a falar sobre a histórica ‘gramática da educação’, suas tentativas de iniciar uma mudança curricular serão eternamente frustradas”. O *curto prazo* é o dia-a-dia. Para Goodson (1990) quando essas três categorias de tempo coincidem é o momento para que mudanças e reformas aconteçam mais fortes e essa coincidência pode ser vista em momentos-chave da história da educação e mudança.

No caso brasileiro, as mudanças sociais e econômicas também resultaram em transformações importantes nos sistemas de ensino e, em consequência, no mercado de trabalho e no perfil a ser exigido dos professores. O discurso da mudança passa pela relevância do papel do professor na implementação e sucesso das reformas e tem sido destacado em vários documentos. Trata-se do “vocabulário para mudança”. Dahrendorf (1995) elaborou um relatório ressaltando a importância das palavras e de como elas fazem diferença nos processos de mudanças políticas e sociais. Com base nessa idéia, selecionamos, principalmente, os seguintes documentos que apresentam pistas para mudanças na formação de professores em nível médio: os “Referenciais para Formação de Professores” (1999), o documento preliminar “Curso Médio Modalidade Normal: proposta de reformulação curricular” (2003, SEE) e o LIVRO IV (2006) que nos ajudaram a analisar esse “vocabulário de mudança”, nos contextos das escolas, cruzando-os com as falas dos entrevistados, no sentido de identificar a idéia que cada comunidade disciplinar faz da proposta curricular nas escolas.

A análise do conteúdo dos documentos apontou haver algum tipo de consenso acerca dos discursos sobre o que os professores (que participaram de alguma forma da elaboração) pensam acerca da *mudança* necessária no curso normal e que, dessa forma, ficou registrado no documento preliminar que originou o documento final LIVRO IV (2006), em circulação nas escolas.

3.1.1 – o discurso da *mudança* curricular das comunidades disciplinares de Sociologia da Educação e de Didática

Para os propósitos deste estudo, nos deteremos nos próximos itens deste capítulo na análise dos princípios da *mudança* curricular preconizado nos documentos aqui analisados, considerando os sentidos produzidos pelas comunidades disciplinares de Sociologia da Educação e de Didática das instituições, *quais* são as especificidades dessas escolas que deram origem a esses sentidos. Ainda, procuramos entender *como* essa proposta curricular foi recebida, também *como* a centralidade da Sociologia da Educação foi recebida e lida na escola pela comunidade disciplinar de Didática: o que é central na proposta e o que se tornou central na escola.

Passamos, portanto, a analisar mais detalhadamente os discursos sobre *mudança* curricular e que foram produzidos nos contextos da prática escolar das escolas pesquisadas.

3.2 – na ESCOLA CRISÂNTEMO e na ESCOLA HIBISCUS: singularidades da comunidade disciplinar de Sociologia da Educação

Na ESCOLA CRISÂNTEMO, os professores da comunidade disciplinar de Didática, a partir de 2000 tiveram oportunidade de debater sobre a questão da *mudança* curricular e que resultou no documento preliminar CURSO MÉDIO MODALIDADE NORMAL (2003, p. 02), produzido pelo Conselho Técnico. Nas entrevistas feitas e nas conversas realizadas com os professores de Sociologia da Educação durante todo o nosso trabalho de campo, constatamos que esse grupo não participou dessas discussões, até porque na época, a disciplina de Sociologia da Educação não constava da matriz curricular e, portanto, não havia professores representantes dessa disciplina nas reuniões. Os próprios professores de Didática e os de Sociologia da época na escola participaram das reuniões emitindo suas opiniões sobre a nova proposta curricular. Essa escola, através da participação direta da professora que, na época estava à frente das discussões (atual diretora-adjunta) participou com seus professores de discussões na escola e essa mesma professora (na época como supervisora pedagógica e coordenadora do grupo de Didática), era a porta-voz das idéias do grupo nas reuniões da SEE e na universidade, quando da formação do Conselho Técnico. O documento preliminar da proposta aponta que:

As reuniões do Conselho foram realizadas ao longo de seis meses, em dez pólos regionais onde eram compatibilizadas as sínteses dos debates ocorridos nas escolas, em torno dos seguintes temas sugeridos pela Superintendência de Ensino da SEE/RJ: cotidiano da escola de 1º segmento do ensino fundamental; formação de professores em nível médio/contexto histórico e perspectivas atuais; tendências no campo da formação de professores; formação profissional do professor; a organização do currículo (base comum nacional, a parte diversificada e a formação profissional); repensando a organização do currículo/a prática enquanto espaço formativo; repensando a organização do currículo: as diferentes ênfases (CURSO MÉDIO MODALIDADE NORMAL, 2003, p. 02).

Em entrevista com professores de Sociologia da Educação e das didáticas (“Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em...”) nos detivemos nos temas sugeridos por esse documento e que se referem à *mudança* curricular, com base na “organização do currículo...” com os três eixos e no “repensando a organização do currículo...”. Temos aqui destacado a importância do estudo etnográfico, porém fazemos nossas as palavras de André (2006, p. 228) sobre a ênfase de uma das contribuições desse tipo de estudo “... qual seja a de propiciar uma aproximação do professor às situações concretas das escolas” e que precisamos “... ir muito além e empreender o que eu chamo de *garimpo teórico*, isto é, tornar a pesquisa como ponto de partida para um esforço de reflexão, de garimpagem dos aspectos críticos da realidade que precisam ser aprofundados” (ibid, p. 231).

Num segundo momento, analisamos as falas desses professores, considerando suas interpretações sobre o princípio da *mudança* curricular, na proposta curricular do LIVRO IV (2006), para a formação de professores. Dos quatro professores da comunidade disciplinar de Sociologia da Educação entrevistados na ESCOLA CRISÂNTEMO, três são formados em Pedagogia e acabaram sendo designados para lecionar a disciplina Sociologia da Educação. Somente um deles é formado na área de Ciências Sociais com licenciatura. Dos quatro professores dessa comunidade disciplinar, três têm mais de 15 anos no magistério (duas delas com mais de 25 anos no magistério) e estão na escola há mais de 10 anos. Uma dessas professoras leciona Sociologia da Educação há 5 anos, uma delas há dois anos e os outros dois professores há um ano.

Algumas das respostas dos professores entrevistados foram as seguintes⁵¹:

⁵¹ Os grifos nas falas são nossos e têm a intenção de apontar partes das falas que serão analisadas, a seguir.

Sim, conheço e utilizo essa proposta... porém, infelizmente não tive oportunidade de discutir e de participar da elaboração dessa proposta. Meu trabalho é baseado a partir desse currículo estabelecido. A disciplina Sociologia da Educação valorizou-se a partir da obrigatoriedade da lei na grade curricular... Na instituição, essa disciplina vem sofrendo mudanças, nem sempre positivas. Isso porque na gestão anterior a esta era possível trabalhar com projetos e havia uma maior unidade escolar e liberdade (grifo nosso) (Professora CAMÉLIA).

Não conheço a nova proposta, não! Não tive a informação de que essas novas propostas foram discutidas e entregues para os professores das escolas normais desde 2001. Eu sou novo na rede estadual, entrei este ano e nunca tive contato com qualquer tipo de proposta, muito menos com as anteriores!(Professor LÍRIO)

Tive oportunidade, sim, de conhecer a proposta curricular há pouco tempo, mas Quanto à participação, só tive acesso após a sua elaboração, ou seja, já em uso na escola. Não sei se a disciplina ficou mais valorizada com essa proposta, pois tenho pouco tempo lecionando essa disciplina (somente um ano e meio). Não sei o que mudou nessa proposta. (Professora MARGARIDA).

Não, não tive oportunidade de participar da elaboração dessa proposta. Essa disciplina ainda não está valorizada porque a Sociologia foi determinada obrigatória agora. Para que ela seja valorizada, há necessidade de uma política pública que valorize o magistério e também as outras disciplinas para uma melhor formação de cidadãos e profissionais em uma visão holística. (Professora MIOSÓTIS)

Essas falas indicam que a comunidade disciplinar de Sociologia da Educação dessa escola recebeu a proposta da inclusão da Sociologia da Educação na sua matriz curricular, às vezes como uma forma possível de legitimação via lei estabelecida por um ou outro professor, às vezes com certa indiferença, visto que até o presente momento sequer o professor, pelo pouco tempo lecionando essa disciplina *nunca teve contato com qualquer proposta* ou porque tem *pouco tempo lecionando essa disciplina*. Ao mesmo tempo, consideram que o tempo de vigência dessa implementação ainda é insuficiente para se observar algum tipo de mudança trazida por essa proposta. O fato visível é de que ela pode ter-se valorizado a partir da *obrigatoriedade da lei na grade curricular* e que nem sempre essas mudanças não são *sempre positivas* também pela mudança de gestão ocorrida na escola. Há que se considerar, portanto, o fato de que devemos abandonar a idéia do currículo como simples prescrição e que deveríamos considerá-lo “como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática” (GOODSON, 1998, p. 67).

Ou seja, essas falas da comunidade disciplinar de Sociologia da Educação indicam que existe em andamento um processo de negociação de sentidos dados pela reforma curricular quanto à inclusão dessa disciplina na matriz curricular e que esse grupo ainda percebe/concebe essa reforma com um enfoque acentuadamente prescritivo, como por exemplo, quando a professora CAMÉLIA se refere ao fato de que seu *trabalho é baseado a partir desse currículo estabelecido*. Goodson (ibid, p. 44) analisa que: “A comunidade disciplinar deve ser vista, sim, como um ‘movimento social’ incluindo uma gama variável de ‘missões’ ou ‘tradições’ distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções”. Ou seja, a fala da professora está impregnada de uma visão, de uma tradição da sua formação em Pedagogia e de trabalhar, principalmente com a Didática, no sentido de que o planejamento e o cumprimento do programa, do currículo estabelecido é prioridade no seu trabalho. Essa professora desloca essa visão ao trabalhar com a Sociologia da Educação.

Ball (1989, p. 92) também defende que o diretor é o centro principal da atividade micropolítica na escola, “mas as possibilidades da direção se realizam dentro das limitações específicas de um determinado modelo, de uma história e de um contexto particular”. A mudança de gestão que passa de um estilo mais democrático e participativo para um estilo de gestão com maior *unidade escolar e liberdade* (Professora CAMÉLIA) nos remete ao que Ball (ibid) associa com a dificuldade de manter o controle que o diretor acaba enfrentando, “tanto no sentido organizativo de assegurar a continuidade e a sobrevivência, como no sentido educacional, mediante a elaboração e a aplicação de uma política” (p. 93). Traduzindo essas palavras e cruzando-as racionalmente com as da professora entrevistada, percebemos a existência de pressões e de expectativas que resultam em conflitos que se resolvem (ou não) dependendo do tipo de liderança que esse diretor exerça. Ball (1989, p. 97) identifica quatro tipos de atuação do diretor e que “raramente, os estilos se desenvolvem em um vazio social; são ao mesmo tempo o veículo da ação conjunta na escola e um produto dela”.

Nesse processo de recontextualização de discursos, ao mesmo tempo em que os documentos propõem a inclusão da disciplina Sociologia da Educação⁵², eles tendem a refletir o quadro mais amplo da reforma cujos princípios preconizados, como o da *mudança curricular*, acabam sendo reconhecidos pelos professores. A fala dessa comunidade disciplinar na ESCOLA CRISÂNTEMO aponta para uma possível mudança, a princípio de um possível reconhecimento no futuro do *status* da disciplina pela legalidade da sua inclusão na matriz,

⁵² Até a inclusão da Sociologia da Educação, pela Resolução SEE/RJ, n. 2353 de 02 de janeiro de 2001, as grades curriculares anteriores do curso normal não previam essa disciplina. Nas duas últimas grades curriculares: Parecer 23/1990 e o Parecer n. 69/1994, só estava prevista a disciplina denominada “Fundamentos da Sociologia”.

que vem sendo construída nas relações com as outras disciplinas e que depende da liderança exercida pela gestão escolar. Os discursos que a inclusão dessa disciplina assumem nos documentos remetem, a princípio, a uma necessidade social de existência (GOODSON, 1983) que a disciplina assume e que podemos distinguir nos “Referenciais para Formação de Professores” (1999), no documento preliminar elaborado pelas escolas normais na primeira fase da discussão da nova proposta, o documento “Curso Médio nos Modalidade Normal” (2003) e no LIVRO IV (2006). No documento dos Referenciais está previsto que o futuro professor precisa, não só “conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem” (p. 88) dos seus alunos,

assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social (*grifo nosso*) em que os alunos se inserem (p. 88-89).

Esse documento explicita o trabalho não só com aspectos da psicologia, mas também cita conteúdos ligados a *experiências institucionais e do universo cultural e social*. Ou seja, refere-se ao campo do cultural e do social, conceitos e categorias possíveis da Sociologia e da Sociologia da Educação. O documento preliminar “Curso Médio Modalidade Normal” (2003), não só prevê essa nova disciplina, como se reporta aos “Referenciais para Formação de Professores” (1999) para justificar a inclusão desse novo conhecimento no currículo do curso normal. O documento preliminar afirma que o processo de formação inicial na escola normal deve permitir

aos docentes lidar com o avanço das investigações relacionadas ao desenvolvimento profissional e pessoal; com a transformação dos valores, crenças e hábitos; com as diferentes formas de organização escolar, social e política; com as mudanças aceleradas que ocorrem no mundo científico, tecnológico e cultural (*grifo nosso*) (2003, p. 06).

O foco nesse documento é de um ensino de Sociologia aplicado a objetos científicos, tecnológicos e culturais, para um melhor entendimento dos diferentes tipos de organização, o que implica uma forma de contextualização. Esse mesmo documento sugere que “as diferentes disciplinas da educação básica sejam vistas em sua profundidade e entendidas enquanto totalidade” (ibid, p. 07) e que o futuro professor a ser formado precisa ter “domínio

de conhecimentos específicos e correlatos e dos saberes mais gerais, situados no plano cultural, social e político”, além de

Identificar determinados grupos sociais: populações em situação de risco, de assentamentos, grupos étnicos, religiosos ou quaisquer outros grupos excluídos por questões avessas à cultura da paz e à escola cidadã. A formação para atuar nos campos descritos anteriormente exige um currículo que desenvolva as competências sinalizadas nos Referenciais (REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1999, p. 22-24 apud CURSO MÉDIO MODALIDADE NORMAL, 2003, p. 07).

O LIVRO IV (2006) especifica esses conhecimentos a serem trabalhados na disciplina de Sociologia da Educação apontando, na parte denominada “Conhecimentos Necessários”, para o desenvolvimento de idéias, de temas que o futuro professor precisa compreender como o papel da educação na socialização do indivíduo, a contribuição da educação e da escola no processo de transformação social, a educação como fator de estratificação social e meio de distinção, a educação como fator de reprodução dos esquemas sociais (ibid, p. 59-60). Ainda, como Anexo 2, o Livro IV (2006, p. 217) apresenta a ementa da disciplina de Sociologia da Educação e que traduz essa perspectiva:

As bases sociológicas da educação. A educação como processo social. O papel da educação na estrutura social. Educação e Diversidade Cultural: currículo e cultura. Educação Inclusiva. A educação como uma prática simbólica. A escola como instituição social e sua articulação com outras instituições socializadoras: relação escola e família. Escolas, reprodução e transformação social. Estado, classes sociais, ideologia e escola.

Esses documentos apresentam apropriações distintas, recontextualizadas por hibridismo, da idéia do que é social, cultural e de como reconhecer e articular esses conceitos com a função social da escola. Ao entendemos as políticas curriculares como produção da cultura, não podemos desprezar o papel dos sujeitos nessa luta interna sobre “concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 193), Sendo assim, esses discursos e as próprias falas desses sujeitos aparecem recombinações com uma “nova” aparência, onde se aproveitaram idéias e discursos antigos, produzindo uma nova configuração para a idéia de *mudança*: ora o discurso se associa com a idéia de

“transformação social”, ora à “função social da escola”, ora à idéia de uma “escola cidadã”, ora à associação do “conhecimento tecnológico e científico” ao “universo social e cultural” que rodeia os alunos. O currículo tem centralidade nesses documentos e a análise de idéias que vêm sendo produzidas para a formação de professores apontam que as políticas curriculares não são desencarnadas (BALL, 1997).

Assim, os discursos do documento preliminar (2003) e do LIVRO IV (2006), apesar de diferentes entre si, parecem ser aqueles em que é maior a associação entre o princípio da *mudança* e o discurso sobre “transformação social”, onde se torna mais explícito o hibridismo de concepções nos dois documentos para o campo da Sociologia da Educação. Na ementa do LIVRO IV fica clara a relação da “transformação social” esperada com o papel da educação e a sua articulação com a função social da escola. Apontar essas aproximações e diferenças nos documentos não significa entendê-los como independentes, como autônomos. Pelo contrário, as diferentes leituras desses documentos não deixam de incorporar o discurso de *mudança* da proposta curricular para o curso normal.

Não podemos deixar de considerar que, na comunidade disciplinar de Sociologia da Educação das duas escolas pesquisadas, quatro professores são formados em Pedagogia e alguns deles completam a sua carga com a disciplina Sociologia. Em outras palavras, para um professor com formação consistente na sua área, a Sociologia, assim retratada nos PCN de Sociologia, contém conhecimentos de Sociologia, Antropologia e (Ciência) Política. Esse professor interpreta nessa ementa do LIVRO IV uma abrangência da temática em Sociologia da Educação, de forma diferente de um professor formado em Pedagogia. O professor formado na área específica visualiza na proposta muitos cursos para a Sociologia da Educação que ele se sente capaz de desenvolver, enquanto um professor não formado nessa área (e ainda considerado por muitos como “mal formado”) tem dificuldade de visualizar um curso para futuros professores na disciplina, visto que ele teria apenas um vocabulário arbitrário, pois ele sequer teve acesso ou leu os PCN de Sociologia.

Entendemos que a própria idéia de “construção da cidadania”, proposta desde a Constituição Federal até os PCN e PCNEM, passando pela LDBEN 9393/96 e pela DCN, fica fragmentada, pois o que se pretende é que ela se limite a “entender” como ocorrem os fenômenos sociais, para o que os conhecimentos da Sociologia e da Sociologia da Educação estariam contribuindo. Ou seja, estaria sendo proposto o “exercício da cidadania” (LIVRO IV, 2006, p. 58) e “pensamento mais concreto” *para mudar* ou para se *adaptar ao mundo*? Nesse sentido, o professor da disciplina de Sociologia da Educação vem sendo, de certa forma, um tradutor que ajuda os alunos a dominarem esse instrumental como forma de conhecimento do

mundo e contexto que o cerca, como também de autoconhecimento. Assim, o LIVRO IV (2006, p. 58) preconiza a importância da Sociologia da Educação na formação dos futuros professores porque essa disciplina

é fundamental para a compreensão do que seja a educação na realidade social do nosso país capitalista, cheio de contradições e detentor de grande diversidade cultural. Elementos da vida social como o trabalho, a família, os diversos grupos sociais e o exercício da cidadania (*grifo nosso*) podem ser entendidos com os estudos da Sociologia da Educação, contribuindo para a construção de um pensamento mais concreto (*grifo nosso*) sobre a nossa realidade social e escolar (LIVRO IV, 2006, p. 58).

A ênfase nos documentos de como o social, representado pela Sociologia da Educação, pode dar conta do que se espera ser a função social da escola parece ser o foco principal da apresentação dessa disciplina no LIVRO IV (2006). Parece claro, como a proposta curricular para o curso normal procura apresentar uma centralidade da Sociologia nesse documento, também levando em conta que a construção e elaboração final do documento preliminar aconteceu entre os representantes das escolas normais do Rio de Janeiro e a gestão do professor Waldeck Carneiro, então diretor do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF) e formado na área de Ciências Sociais.

Mesmo assim, essa centralidade não se desenvolve da mesma forma nas escolas. Na ESCOLA HIBISCUS, a comunidade disciplinar de Sociologia da Educação é composta por três professores formados em Ciências Sociais com licenciatura plena e mestrado em Educação. Dois desses professores estão na instituição há 10 anos e o outro há 5 anos. Um deles está no magistério há 12 anos e o outro há 20 anos, pelo menos. Os três lecionam a disciplina há pelo menos 7 anos na instituição e afirmam que não participaram da elaboração e discussão da proposta na escola e não consideram essa disciplina valorizada na instituição, embora afirmem que utilizam a proposta curricular na sua prática diária.

Esse grupo disciplinar expressa algum tipo de *mudança* gerada pela nova proposta com falas associadas com a idéia de política como um pacote “de cima para baixo”, ao considerarem a elaboração desse pacote dizendo, por exemplo, que *os especialistas que elaboraram o documento final foram muito felizes* ou referindo-se à proposta que *não pode ser uma ‘camisa de força’!*

Alguns professores dessa comunidade disciplinar de Sociologia da Educação da ESCOLA HIBISCUS responderam o seguinte:

Nunca discutimos essa proposta aqui na escola. Isso chegou como chegam muitas coisas aqui: de cima para baixo! Não pode ser “camisa de força”! Surge, mais uma vez a idéia de que uma proposta vai ser comum para todo mundo, quando na verdade teria que se valorizar muito mais o local onde ela vai ser inserida! Outra coisa é não elege uma disciplina como a disciplina. a disciplina não é valorizada, não! E não sei se vai chegar a ser! Eu acho que a proposta ajuda, mas gera resistências! o que permanece igual Agora, nós temos que discutir a compreensão da proposta. Para isso, os gestores precisam flexibilizar e dar oportunidade de criação de espaços valorizados para a discussão entre todos os envolvidos! (Professor GIRASSOL)

Estou aqui na escola há algum tempo e tenho como referência o documento “Reorientação Curricular – LIVRO IV” da formação profissional apesar de nunca ter recebido algum tipo de orientação sobre esse documento. Essa proposta, a meu ver, se constitui em um apoio para o professor definir os conteúdos, embora não a veja sendo valorizada na escola. Utilizo um livro didático e notícias de jornais para o estudo em sala de aula. A meu ver, os especialistas que elaboraram o documento final foram muito felizes. (Professora DAMA DA NOITE)

As falas da comunidade disciplinar da ESCOLA HIBISCUS indicam que a idéia de *mudança* trazida pela nova proposta curricular representa desafios e, ao mesmo tempo, representa um instrumento facilitador da aprendizagem no trabalho do professor, na medida em que a gestão criar *espaços valorizados* para discussão. A proposta curricular foi recebida na escola pela comunidade disciplinar de Sociologia da Educação com o sentimento que passa da indignação à indiferença ou com uma certa “passividade” e alguma incoerência ao expressar a opinião sobre como a centralidade da Sociologia da Educação foi recebida e lida pela comunidade disciplinar. O professor GIRASSOL demonstra algum grau de indignação que se reflete, principalmente na fala *Isso chegou como chegam muitas coisas aqui; de ‘cima para baixo’! Não pode ser ‘camisa de força’!* A professora DAMA DA NOITE demonstra na sua fala também a idéia de algo feito “de fora” e com alguma indiferença, passividade ao focar que, mesmo estando *na escola há algum tempo*, ela assume o LIVRO IV *como referência*, apesar de *nunca ter recebido algum tipo de orientação sobre o documento*. Ainda

assim, considera que *os especialistas que elaboraram o documento final foram muito felizes*. O professor GIRASSOL complementou a sua fala expressando esse mesmo sentimento de algo feito externamente ao se referir à autoria do documento dizendo: *Geralmente os pedagogos têm a palavra porque são os especialistas. Dizem que é 'a palavra do pedagogo'!*

Essa comunidade escolar, pela sua formação em Ciências Sociais, tende a expressar, em maior ou menor medida, convicções, interesses e princípios teóricos da área a que pertencem. A própria posição ocupada pela Sociologia nas matrizes anteriores do curso normal apresenta um problema de intermitência com que essa disciplina se configura no currículo do ensino médio nos últimos cem anos. Esse problema acaba se repetindo com a Sociologia da Educação, tornando difícil a consolidação de um programa consensual, restando aos professores o recurso ao livro didático e à própria proposta curricular como formas de legitimação de suas escolhas, visto que a professora a considera como *um apoio para o professor definir os conteúdos*. A fala da professora DAMA DA NOITE ao dizer *Utilizo um livro didático e notícias de jornais*, parece querer garantir uma maior vinculação da disciplina escolar Sociologia da Educação com a sua valorização no currículo do curso normal, apesar de essa professora afirmar que não vê essa disciplina *sendo valorizada na escola*.

Essa valorização da disciplina no LIVRO IV (2006) destaca a Sociologia da Educação com uma inter-relação de discursos de mudança social e de *integração entre as outras disciplinas do curso*, via o trabalho com projetos. Essa valorização remeteria “ao entendimento de situações concretas, como a construção social do analfabetismo, do fracasso escolar, das dificuldades de aprendizagem” (ibid, p. 58) e ao trabalho com projetos que seria “uma maneira de envolver os alunos em atividades diversificadas, dinâmicas e de promover a integração entre as disciplinas do curso” (ibid, p. 67). Faz-se no documento um apelo à criatividade dos professores e uma margem de liberdade para o trabalho em sala através de projetos, incorporando, portanto, um discurso educacional mais crítico com o qual a professora DAMA DA NOITE se identifica e que justificaria a sua fala quanto ao fato de dizer que *os especialistas que elaboraram o documento final foram muito felizes*.

Apesar de estarem cientes do desafio de se criar *espaços valorizados para a discussão entre todos os envolvidos* porque não aconteceu algum tipo de orientação sobre esse documento, pareceu-nos que esses profissionais estavam se sentindo bem com relação à mudança proposta pelo documento e conscientes de suas resistências frente ao documento, até porque concederam a entrevista com o documento LIVRO IV (2006) em mãos e justificando suas respostas apontando as páginas do documento que traduziam suas idéias. Ainda assim, tais princípios mais críticos no documento estão hibridizados ao discurso de articulação com

as práticas sociais e escolares necessárias aos “direitos e deveres de cidadania das crianças e adolescentes” (LIVRO IV, 2006, p. 62) na formação do futuro professor. Nesse processo de hibridização, recontextualiza-se a própria idéia de cotidiano, tornando-a incorporada à concepção de realidade social.

Com base no exposto, não interpretamos como sendo positiva a valorização da disciplina de Sociologia da Educação por essa comunidade escolar da ESCOLA HIBISCUS, pois essa comunidade disciplinar resiste ao fato criticando a forma como foi conduzida e recebida a proposta curricular na escola e por expressarem, também, a centralidade do discurso da inclusão dessa disciplina na matriz como sendo feita pelos *especialistas pedagogos*. Como analisa Goodson (1999) a mudança curricular proposta em um novo currículo tende a assumir uma conotação positiva, quando utilizada como fator de legitimidade da política curricular proposta. No caso, essa positividade foi construída pela negação do que vinha sendo feito até a divulgação da nova proposta pois

Eu recebo os alunos no 4º ano com pouca compreensão do processo social onde se coloca a educação e aí fica tudo mais difícil! Surge, mais uma vez a idéia de que uma proposta vai ser comum para todo mundo, quando na verdade teria que se valorizar muito mais o local onde ela vai ser inserida! Afinal, para se desenvolver este ou aquele conteúdo, quantos tempos de aula de Sociologia vão ser necessários aqui? (apontando para a matriz). Será que não tem que ter no primeiro ano também? Temos que discutir essa matriz! (Professor GIRASSOL).

Por outro lado, percebemos que esses discursos já possuem alguma legitimidade no campo, como é o caso do discurso da “descentralização das reformas”, a “valorização do local” (maior autonomia da escola em decidir, optar, adaptar) e a discussão “em pares”, “democrática”. Ainda, o documento da Re-orientação Curricular (LIVRO IV, 2006, p.14), diz que o ponto de partida para mudar o quadro problemático da educação no país e ter como ponto de chegada “garantir ao estudante (,,,) o acesso a uma formação escolar de qualidade, que lhe permita o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho...” é “contribuir para mudar” (ibid, p. 15). A Sociologia da Educação é apresentada no documento como “fundamental para a compreensão do que seja a educação na realidade social do nosso país capitalista” e para “ajudá-los a se tornarem agentes da mudança na escola e na sociedade” (ibid, p. 58). Ou seja, a nova LDB nomeia a Sociologia e Filosofia como “conhecimentos necessários para o exercício da cidadania” e, dentro da lógica disciplinar do Ensino Médio, de aprofundamento de conhecimentos em relação aos de Ensino Fundamental. A própria

“construção da cidadania”, preconizada da Constituição Federal aos PCN, passando pela LDB e DCN e pelos outros documentos curriculares fica *hibridizada*, pois o que se pretende é que ela se limite a “entender” como ocorrem os fenômenos sociais, para o que os conhecimentos de Sociologia contribuiriam.

Aqui, percebemos na fala do professor GIRASSOL uma indignação ao se referir à proposta curricular ao dizer que essa proposta *traz certa apreensão na tentativa de fazer uma proposta igual para diferentes locais, para diferentes escolas*. É um discurso que deixa transparecer o reflexo do todo na parte: cidadania e criticidade para *mudar* ou para se adaptar ao mundo? Pois ele completa o pensamento dizendo: *Eu trabalho até com uma bibliografia simples: O Piletti! O quê? E por quê? É simples! É mais acessível para os alunos aqui*. Sabemos que a tradição das Ciências Sociais parte desse conflito, mas tem apostado predominantemente na mudança.

No entanto, os documentos das políticas educacionais que circulam levam em conta a orientação dada pelos PCNEM que seria a de que esse “documento se mantém na perspectiva de inserção social e de formação de pessoas adaptadas ao mundo que se modifica” (LOPES, 2002a, p. 101). Quando o professor de Sociologia da Educação diz que *Eu recebo os alunos no 4º ano com pouca compreensão do processo social onde se coloca a educação e aí fica tudo mais difícil*, notamos nessa fala que o problema se concentra, no entanto, na intermitência com que a disciplina Sociologia figura no currículo do Ensino Médio e na Formação de Professores nos últimos cem anos, tornando difícil a consolidação de um programa consensual, restando a muitos professores o recurso ao livro didático (com linguagem *simples*) como forma de legitimação das escolhas. Não se trata, no entanto, de substituir uma proposta por outra, mas de oferecer alternativas no debate. Estamos certos, também, de que uma legítima proposta deve nascer da *prática* dos professores, o que envolve não só a aula, mas a participação desses na construção do saber escolar sobre o ensino de Sociologia. Além disso, enfatizar a idéia de que o bom professor é o que entende ou se apropria do documento oficial utilizando-o corretamente é o mesmo que dizer que o mais importante é que esse professor seja um técnico, capaz apenas de executar o que “os especialistas” apontam correto fazer. Muitas vezes, os professores recusam as orientações curriculares oficiais porque encaram o texto da política muito distante da sua realidade ou, ao contrário, porque consideram que esse texto traz idéias e sugestões que eles vêm realizando no seu cotidiano escolar e que, por isso, não traz nenhuma mudança efetiva ou “nova” que valha a pena ser discutida. Lopes (2006, p. 43) salienta que: “Representantes das comunidades disciplinares defendem os parâmetros curriculares para o nível médio de ensino, na medida

em que vêm nesses documentos respaldo para suas concepções” e, assim, acabam introduzindo nesses documentos oficiais sentidos particulares de suas disciplinas que acabam sendo hibridizados.

Sendo assim, é importante estarmos atentos à idéia de que a política curricular *tem* que estabelecer o controle sobre a prática escolar, orientando *sempre* a ação do professor em sala de aula. Mesmo sabendo que há muitos problemas nas escolas, sabemos também que há muitas experiências bem sucedidas e é com essas experiências e com esses currículos em ação das escolas que as propostas curriculares precisam dialogar.

Nesse aspecto, presenciamos na ESCOLA HIBISCUS uma iniciativa da comunidade disciplinar de Sociologia da Educação sobre o debate em torno da questão racial e que foi introduzido “através do conhecimento da Lei 10.639/03” (LIVRO IV, 2006, p. 61) na parte da disciplina Sociologia da Educação. O texto do documento diz que: “É importante que, apoiados na visão sociológica, os futuros professores compreendam a necessidade de se promover a valorização étnico-racial nos currículos da educação básica”. Acompanhamos o processo de implantação desse projeto desde o dia 02 de maio de 2008, até o início de agosto, quando nos afastamos do nosso trabalho de campo. Nesse dia, chegou à sala dos professores um “AVISO IMPORTANTE” com o título “Projetos de Formação Afro para professores terão R\$ 2 milhões”⁵³. Acompanhamos a discussão que nos permitiu adentrar nos sentidos subjacentes de *como* a comunidade disciplinar de Sociologia da Educação dessa escola recebeu, entendeu e resistiu à centralidade dessa disciplina na proposta curricular, de suas crenças na possibilidade de *mudança* e na opção por ações educacionais, com base nos seus interesses e ideologias. Nesse dia, ocorreu o seguinte na sala dos professores:

Eram exatamente 12h. Hora de saída de alguns professores do turno da manhã e de entrada de alguns professores da tarde. Havia um grupo de cinco professores na sala e um deles, com o AVISO IMPORTANTE nas mãos (esse professor o havia visto em cima da mesa), chamou a atenção dos outros sobre o teor do escrito nesse papel, enfatizando o prêmio de 2 milhões anunciados e lançando a seguinte pergunta para os outros colegas: *Por que não fazemos um núcleo aqui na escola com esse projeto?* Estavam presentes nesse dia dois professores de Sociologia da Educação, um de Biologia, um de História e uma de Sociologia. Um dos professores de Sociologia da Educação passou a liderar a conversa e a dar sugestões. Houve um

⁵³ Esse aviso tratava de uma iniciativa do MEC que liberou R\$ 2 milhões para projetos de formação em história da África e cultura afro-brasileira para professores da rede pública de educação básica com a intenção de colocar em prática a lei 10.639/2003, que trata do ensino obrigatório da história da África e da cultura afro-brasileira nas redes de educação básica, públicas e privadas. A entrega do projeto estava vinculada à construção de um Neab (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros) e o prazo entrega para concorrer ao prêmio era até o dia 30 de maio.

momento em que todos falavam ao mesmo tempo, tal o entusiasmo que tomava conta de todos os presentes. De repente, um dos professores de Sociologia da Educação (professor GIRASSOL) falou em alta voz: *Isso! Podemos voltar essas temáticas para a questão curricular! Vamos incorporar todas as categorias nessa discussão voltando para a formação de professores.* Interessante observar que todos os presentes deram sugestões criativas e falaram até de suas experiências anteriores em projetos interdisciplinares. O professor de Biologia foi um deles dizendo: *A escola tem que trazer para o cotidiano essa discussão que combate o racismo! Isso é fundamental para a formação de cidadãos que saibam conviver com as diferenças. Eu posso entrar com a questão da Biologia genética que vai explicar o porquê da cor da pele e desmitificar, assim, mostrando que a cor branca em Biologia é ausência de cor. Eu já trabalhei isso num projeto cujo foco era integrar com a questão das religiões!* E assim, esse professor começou a falar das conexões dos projetos feitos por ele com o que estava em discussão. A discussão chegou na questão de um *currículo multicultural* a ser pensado para uma formação de um futuro professor também multicultural. Esse enfoque foi levantado pelo outro professor de Sociologia da Educação (que passou a ser líder do grupo, do Neab, professor FLOR COROA DE CRISTO) que já havia presenciado a várias palestras da professora Ana Canen⁵⁴ e que cogitou, em um determinado ponto do trabalho nesse projeto, de convidá-la para dar uma palestra na escola sobre a temática do projeto e sobre a formação de um currículo multicultural para a formação de professores em nível médio de ensino. Nessa altura da discussão, achei por bem dar alguma contribuição para o grupo, no sentido de até fazer um futuro contato com a professora Ana Canen (mantemos contato atualmente com essa professora e já fizemos parte, algum tempo atrás, da sua pesquisa sobre Multiculturalismo) e de trazer para o grupo, alguns textos dessa professora, além da sua pesquisa finalizada para consulta dos professores envolvidos no projeto. O grupo concordou com a idéia. Foi lembrado, por um dos professores de Sociologia da Educação que, na proposta de Re-Orientação curricular do curso normal (LIVRO IV) essa professora faz parte das *Sugestões de Leitura* (p. 45), na disciplina Sociologia da Educação, justo com um dos textos que nós ficamos de levar para o grupo e que trata de um estudo de caso de cunho etnográfico⁵⁵, com a observação sistemática do cotidiano da prática pedagógica de uma professora de Ciências, em uma escola pública municipal da zona oeste do Rio de Janeiro. O professor FLOR COROA DE CRISTO se incumbiu de trazer mais dois textos da professora Ana Canen e de outros textos sobre a lei que regulamenta a inclusão desse estudo na formação

⁵⁴ Professora da UFRJ- Faculdade de Educação e que desenvolveu, entre outras pesquisas, uma delas apoiada pelo CNPq que versa sobre “Multiculturalismo, Educação e Formação de Identidades”, visando identificar, entre outros objetivos, experiências multiculturais educacionais imbuídas de sensibilidades quanto à necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com uma perspectiva de desafio a preconceitos contra identidades sistematicamente marginalizadas, tais como negros, homossexuais, indígenas, crianças de rua e outras, já concluída na Faculdade de Educação, UFRJ.

⁵⁵ CANEN, Ana & OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, set/out/nov/dez 2002, 17 pgs.

de professores e de desenvolver o roteiro e agenda dos próximos encontros para a discussão do projeto que ora nascia na escola. Agendou-se uma próxima reunião para a semana seguinte. A partir desse primeiro encontro, outros professores foram se agregando ao grupo e, mesmo tendo perdido o prazo para a inscrição no MEC, a escola continua até os dias de hoje com esse núcleo. As reuniões são feitas semanalmente, fora do horário de aula e se compõem de estudos da Lei 10.637/2003, de pesquisas (foram divulgadas várias fontes de consulta) e leituras sobre a história e culturas africanas e sobre o multiculturalismo no Brasil, além de planejamento com palestras para toda a escola com especialistas no assunto. Na última reunião de que participamos no grupo Neab, o núcleo já contava com doze professores, de outras disciplinas como as didáticas (“Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em...”).

O grupo disciplinar de Sociologia da Educação da ESCOLA HYBISCUS nos fez perceber que, junto à resistência demonstrada nas falas dos professores, esse grupo propõe, por outro lado, opções de trabalho ligadas, mesmo que de forma não totalmente consciente, à atual proposta de mudança da Re-Orientação curricular. Não cabe, portanto, afirmar que as práticas dos professores são desconsideradas pela proposta curricular que vem sendo discutida, pois o grupo parece querer assegurar direitos e com o propósito de inovar no interior de uma escola sob uma “intervenção branca” da SEE, com base na sugestão feita para a Sociologia da Educação no LIVRO IV (2006, p. 61), sobre a Lei 10.639/03 que trata da questão racial. Em alguns dos encontros do grupo de que participamos ouvimos, por várias vezes, alguns professores questionarem se falariam ou não com a atual direção sobre o núcleo formado. Por fim, o grupo decidiu por comunicar à atual direção dos encontros do núcleo, mas *sem querer saber a opinião da direção sobre a iniciativa*. Em uma das reuniões seguintes do grupo, o professor líder acrescentou o seguinte:

Parabenizo a professora DAMA DA NOITE pelo bom trabalho de redigir e sintetizar as nossas falas. Só queria fazer duas retificações numa parte que se refere a mim: A discussão sobre Ciclos quando disse que a implementação de algumas políticas ocorrem às vezes de forma verticalizada. A outra é sobre a minha fala quanto ao reconhecimento do núcleo: a minha fala não foi no sentido de afirmar que não exista reconhecimento do Núcleo (Neab) por parte da Escola,... Ao que me lembre, minha fala, como a de todos os professores que estavam na reunião, foi no sentido de dizer que a discussão sobre o PDE, PPP e outras questões devem ser amplamente discutidas contemplando não só o nosso núcleo (que é uma instância que tendo sua autonomia pensa e discute projetos na escola) mas também com o conjunto dos professores de outras disciplinas da escola. (Professor FLOR COROA DE CRISTO – líder do Neab)

O que podemos interpretar dessas falas, das decisões tomadas pelo grupo e do observado nesse tempo no campo é que nos parece ser pouca a articulação entre o grupo de Sociologia da Educação e as outras comunidades disciplinares da escola, mesmo alguns professores estando preocupados com essa situação. Alguns professores da ESCOLA HIBISCUS demonstraram essa falta de integração entre a comunidade disciplinar de Didática e as outras disciplinas. Temos as seguintes falas que demonstram isso:

o que dá pra perceber é as disciplinas pedagógicas de “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em ...”(as didáticas) discriminando os outros profs!.... Existe isso!! a própria fala “eu sou da disciplina pedagógica, da didática!”. Todas as disciplinas do currículo são focadas para formação desse aluno, para a formação do educador que é sério demais!!!! É só uma questão de nomenclatura, boba!. Não consigo entender, o empoderamento de uma coisa que não dá empoderamento. Se fosse em equipe.., mas de forma isolada, não dá empoderamento nenhum!!! (Professora ROSA VERMELHA)

Dos profs antigos, a gente tem um grupo da manhã muito qualificado (das didáticas. Eu não sei se é um grupo antenado, mas não sei se eles querem dividir suas antenas. Eu nunca consegui sentar com eles. As coisas aconteciam isoladamente e com outros não acontecia nada!! Tive boas tentativas (de vamos fazer!) no projeto do ano passado e não aconteceu. Isso porque existe, sim uma coisa muito clara aqui! Aqui existem “tribos intelectuais!” (Professora ROSA PÊSSEGO).

Entendemos que o papel da Sociologia da Educação vem despontando na formação de professores e que retratar um saber como uma disciplina delimitada é uma estratégia discursiva de um determinado grupo com intenção de tornar hegemônico o discurso desse saber (VEIGA NETO, 1998). Demarcar até onde vai essa ou aquela disciplina é o mesmo que estudar seus limites, porém é importante lembrar que os principais discursos acadêmicos da década de 1980 e 1990 influenciaram o campo e o *status* da disciplina Didática no curso de formação de professores. Não temos como objetivo desenvolver uma história do campo acadêmico da Didática, porém a discussão a partir da década de 1980 foi marcada por perspectiva crítica, transformadora e progressista nesse campo.

A partir da última década a discussão sobre a reconstrução da Didática recoloca e atualiza a perspectiva de uma visão mais contextualizada do processo pedagógico. Para

Candau (2000, p. 155): “... hoje o desafio é, tendo presente a especificidade da Didática, trabalhar a articulação com diferentes áreas do conhecimento”. Passamos, a partir desse período, a assistir ao debate pela segregação de territórios, em vez do diálogo frutífero entre as diferentes disciplinas do currículo, como no caso da discussão entre os limites e territórios da disciplina Currículo e da disciplina Didática.

Ao longo da história da disciplina Didática no currículo do curso normal, os professores dessa comunidade disciplinar nas escolas tendem a lançar mão de sua autonomia relativa para se fazerem ouvir na instituição quando percebem que as outras comunidades disciplinares tentam afastar essa disciplina de seus valores tradicionais como sendo o alicerce ou o “carro chefe” do currículo do curso normal. A própria desvalorização da profissão professor ao longo do tempo, assim como as novas finalidades sociais trazidas pelos PCNEM com a inclusão da Sociologia da Educação, disputando um melhor *status* com a Didática, tudo isso parece querer deslocar o *status* desta disciplina-base orientadora da ação e formação dos futuros professores. A observação das professoras expressa nas falas sobre *as didáticas discriminando os professores* (Professora ROSA VERMELHA) e *não sei se eles querem dividir suas antenas e aqui existem “tribos intelectuais”*- o que demonstra resistência, falta de articulação entre as duas comunidades disciplinares na escola e de como a disciplina de Sociologia da Educação vem se configurando, vem se posicionando como uma disciplina também central no currículo dessa escola, através do grupo formado para discutir a questão do multiculturalismo na formação dos futuros professores, como um viés importante no currículo da formação de professores.

Constatamos, portanto, uma singularidade na comunidade disciplinar de Sociologia da Educação da ESCOLA HIBISCUS na sua forma de entender e de conferir um sentido à mudança proposta no LIVRO IV (2006). Na análise de García Canclini (1998) essa forma de iniciativa, de (re)ação, ação e atuação pode ser interpretada como processos de hibridação, onde a cultura dessa comunidade disciplinar é de fronteira e tende a perder relação exclusiva com seu território, mas acaba ganhando em comunicação e conhecimento ao criar um projeto que acaba por agregar outras comunidades disciplinares da instituição. A busca de mediações, de vias diagonais para gerenciar conflitos, dá às relações culturais dessa comunidade um lugar de destaque no desenvolvimento político. Sobre isso, García Canclini (1990) explica que, quando não conseguimos mudar o governante, nós o satirizamos. Esse processo se expressa, portanto, por *poderes oblíquos* citados por García Canclini (1998). O que interessa nesse processo é que os expectadores respondam a certas ações ditas “orientadoras” com “tomadas de consciência” e “mudanças reais”, visto que o maior interesse para a política deve ser o de

que determinados rituais do social tornem evidente o que há de oblíquo, simulado e distinto em qualquer interação (GARCÍA CANCLINI, 1990).

Queremos destacar nessa percepção que, o que nos chamou a atenção do posicionamento, iniciativa e singularidade dessa comunidade disciplinar nessa escola é que, apesar de ser uma instituição cuja gestão vem sendo criticada pela maioria dos professores (mudança contínua de diretores na escola, falta de liberdade de trabalho, de metas claras para a escola, de falta de projetos e trabalho em equipe), observamos que existe uma tendência geral nessa comunidade disciplinar para a inovação (pela iniciativa de liderar o projeto do Neab), para alguma autonomia em tomar decisões (pesquisar as leis que regem a inclusão da cultura afro no currículo, agendar encontros com o grupo de estudos, dividir as atribuições entre os professores do grupo de estudos, como o de contatar palestrantes sobre a temática) e decidir sobre os rumos do curso, de suas aulas e pela preocupação com a formação de seus futuros alunos. Em alguns momentos de implantação do projeto nos perguntamos se isso estaria acontecendo pela própria formação desses professores de Sociologia e de Sociologia da Educação, formados em Ciências Sociais, visto que esse processo nem chegou a ter início na ESCOLA CRISÂNTEMO com a comunidade disciplinar de Sociologia da Educação. Na ESCOLA CRISÂNTEMO, esta comunidade disciplinar nos pareceu ser mais conservadora, formal e mais preocupada com as atividades, com o planejamento e com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula com seus alunos. As falas das entrevistas dessa comunidade disciplinar, nessa instituição, expressam essa idéia:

Aqui na escola procuro seguir a ementa da disciplina e os temas, conteúdos. Na verdade, o discurso do documento da disciplina é um e na hora da prática fica difícil de executar. Daí eu busco textos na Internet e com os colegas que já atuam nessa disciplina (Professora MIOSÓTIS).

Eu trabalho com o currículo estabelecido. Nesta instituição trabalho com textos, com a ementa e com o programa que desenvolvemos baseado na proposta. (Professora CAMELIA)

Em parte, a formação da maior parte dos professores na área de Pedagogia poderia explicar essa posição, visto que as diferentes comunidades disciplinares não entendem da mesma forma as políticas considerando que estão presentes nos contextos disciplinares diferentes, também relações, histórias de vida, disputas internas, leituras diferentes e por isso, as comunidades disciplinares re-interpretam de forma diferente. Goodson (1997, p. 44)

analisa a comunidade disciplinar dizendo que “deve ser vista, sim, como um ‘movimento social’ incluindo uma gama variável de ‘missões’ ou ‘tradições’ distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções”. Existem também, “lutas de poder entre grupos, coligações e segmentos sociais na comunidade disciplinar, cada um com seu próprio ‘sentido de missão’ e com interesses, recursos e influências diferentes e rivais” (BALL, 1989, p. 17-18). Questões institucionais podem explicar essas diferenças entre as comunidades disciplinares nas escolas como o fato de, por exemplo, a ESCOLA CRISÂNTEMO ter uma gestão considerada democrática e participativa e o rodízio da gestão na ESCOLA HIBISCUS ser apontado como uma das causas do trabalho desintegrado entre as comunidades disciplinares.

Todos esses discursos nos levam à fala da coordenadora pedagógica da ESCOLA HIBISCUS que, ao final de sua entrevista, fez questão que gravássemos uma última palavra sua, por considerar muito relevante para entendermos o trabalho, a cultura e singularidade dessa escola. Suas palavras foram as seguintes:

A gente ainda tem uma postura muito, muito rígida, ainda aqui dentro da escola!!! E isso não vai levar a lugar algum! Quanto mais rígidas as nossas posturas pedagógicas, mais educadores rígidos vamos estar formando! Afinal, estamos falando de uma escola de formação de professores!!!! Outra coisa é: as questões partidárias são fortes dentro da escola: elas mesmas elegem e destroem! Outra coisa que me impressiona é o número de professores, funcionários afastados, com doenças emocionais! Principalmente o ‘stress’ esse número é muito grande aqui na escola! Só de professores temos mais de dez afastados aqui na escola!!! (Professora ROSA VERMELHA)

Ou seja, entendemos que problemas e responsabilidades variam entre escolas e que, na verdade, os textos das políticas possuem uma problemática tendência de se tomar como suposto que, em todo sistema escolar, existem condições ideais para se efetivarem as mudanças (BALL & BOWE, 1992). Para esses autores, não existe nenhuma teoria da inovação. Na análise de Goodson (1995, p.75) “A questão do “stress” do professor, em minha opinião, deveria ser convenientemente estudada através da perspectiva das histórias de vida, e bem assim o problema do ensino eficaz e a questão das inovações empreendidas e de novas iniciativas administrativas”.

Para muitos dos professores entrevistados neste estudo, existe ainda uma dúvida profissional: uma falta de convicção e até mesmo de confiança no processo de mudança ‘posto’ pela Re-Orientação curricular da SEE/RJ. O discurso de muitos professores sinaliza o

sentimento de que tem havido muitas mudanças em um período curto de tempo, inclusive das gestões na instituição e por isso, há necessidade de se encontrar mais oportunidades de criar espaços para discussão. Para Ball & Bowe (1992) esse rápido processo de mudança, associado à falta de apoio, de quantitativo de pessoal, de gestão centralizada, da sobrecarga imposta pela inovação que uma proposta curricular sempre sugere nas suas linhas e entre-linhas e as próprias contradições que os textos das políticas trazem na sua essência, tudo isso aponta para determinadas *contingências* nos diferentes contextos escolares (BALL & BOWE, 1992) de fatores que fazem avançar ou inibir as possibilidades de mudança como, por exemplo, o fato de essas propostas sinalizarem ações e estratégias que os professores já vinham realizando antes mesmo de serem implantadas.

3.3 – na ESCOLA CRISÂNTEMO e na ESCOLA HIBISCUS: singularidades da comunidade disciplinar de Didática

Nas entrevistas feitas com os professores da comunidade disciplinar de Didática da ESCOLA CRISÂNTEMO foi comum essa comunidade apontar, por exemplo, para o fato de que a *mudança* trazida pela recente proposta poderia ser descrita pela “crise” de uma tendência global nas diferentes especializações da Didática que a matriz apresenta, com base no mercado de trabalho que se abre para quem se certifica nessas especializações.

A comunidade disciplinar de Didática dessa escola, mesmo na sua maioria de professores não tendo participado diretamente da sua elaboração, recebeu a proposta identificando que a *mudança* trazida pelo documento foi no sentido do desmembramento da tradicional Didática nas didáticas nomeadas como “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em ...” e do aumento da carga horária. O registro de falas como *Essa Didática (com um novo nome) ainda não está valorizada porque essa disciplina “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial” ainda não é uma disciplina e sim, uma ênfase na formação do futuro professor* (Professora MIOSÓTIS), aponta para uma didática que ainda não está legitimada no currículo porque a professora interpreta essa disciplina, via matriz curricular (Ver Anexo 2), dentro de um bloco global total de 160 horas para três disciplinas⁵⁶, enquanto outras duas disciplinas desmembradas da antiga Didática (Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental/CDPEF e Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil/CDPEI), vêm, respectivamente, com 240 h e 150h. Ou seja, a idéia de

⁵⁶ A matriz propõe três componentes curriculares para serem distribuídas essas 160 horas: Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial, em Educação de Jovens e Adultos e na Educação Indígena.

mudança e de *valorização* foi recebida e associada ao quantitativo de horas/aula a serem distribuídas no horário escolar ou até mesmo a algo que não é novo na prática de alguns professores porque:

Na verdade, não percebi nenhuma diferença com essa nova proposta, pois eu já fazia tudo isso e sempre busquei qualificar a minha prática buscando Acho, sim, que precisamos estar mais próximos dessas mudanças educacionais e, para isso, eu espero que o processo de formação continuada seja mais qualificado (Professora DÁLIA).

Ou ainda uma terceira professora afirma que: *Acho mesmo que a disciplina Didática que surgiu desmembrada com outros nomes nessa proposta ficou mais valorizada no currículo do curso, ocupando o lugar **principal** (ênfase da professora) – são falas que sinalizam posições diferentes e não necessariamente opostas sobre como a centralidade da Didática foi recebida e celebrada, focando essa(s) didática(s) como disciplinas importantes para a valorização do curso normal pelo fato, principalmente, de uma maior carga horária prevista na matriz proporcionar oportunidade de um trabalho mais aprimorado, como a fala de outra professora que assim se expressou:*

Tivemos na escola algumas reuniões sobre essa nova proposta curricular aqui na escola, antes e depois da elaboração final, com a entrega do LIVRO IV. As Didáticas com o nome novo de “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental” (CDPEF) e “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil” (CDPEI), por exemplo, ficaram com a carga maior, proporcionando ao professor um tipo de trabalho mais aprimorado.. Acredito que essa proposta veio para valorizar mais o curso de formação de professores, com a parte pedagógica, profissional sendo mais valorizada (Professora AZALÉIA).

Assim, a idéia de *mudança* é interpretada por uma *valorização do magistério* que passa a ser urgente. Essa valorização aparece nos discursos sob variadas formas: o desmembramento e a modernização da Didática tradicional, a valorização do curso normal e da prática, pelo aumento da carga do curso com a diluição de disciplinas práticas pelos quatro anos do curso, por *um tipo de trabalho mais aprimorado* e a necessidade de um *processo de formação continuada* que seja *mais qualificado*, a fim de darem conta dessas mudanças propostas.

Pela análise de Ball (1989, p. 25), é importante compreender a “micropolítica da vida escolar” ou o “lado obscuro da vida organizativa”. A questão do poder presente nas relações das comunidades disciplinares, as diversidades de metas oriundas dessas relações e das culturas presentes nas comunidades escolares das escolas pesquisadas, os conflitos, os

diferentes interesses, por exemplo, podem ajudar nessa análise. Até porque “as escolas, como todas as outras instituições educativas, se caracterizam por tal ausência de consenso” (ibid, p. 28), no que se refere a ter uma mesma meta, pois “na verdade, a ‘estrutura’ das escolas permitem e reproduzem o dissenso e a diversidade de metas”. Essas escolas são “campos de luta” divididos por esses conflitos em curso através das idéias, experiências, significados e interpretações dos sujeitos, dos professores no *interior* dessas escolas (BALL, 1989, p. 41).

Ball (1997) incorpora a recontextualização por hibridismo com a intenção de entender as nuances e culturas locais por onde circula a política curricular. A circularidade de discursos nos dois contextos sobre a *valorização profissional* vem associada nas falas dos entrevistados, a uma *formação continuada* imprescindível para a necessária *profissionalização*, característica esta socializadora do conhecimento, da atuação e da capacidade de ser professor. Talvez possamos interpretar essa associação de discursos como um novo vocacionalismo, na competição institucional e no fundamentalismo curricular. No nosso estudo, nas duas escolas aqui pesquisadas, observamos que essa agenda se modifica, tanto por um ou outro princípio que se faz representar na fala dos sujeitos da pesquisa, seja também pela recolocação desse discurso a outro (BALL, 1998). É a partir da idéia de uma mistura de lógicas globais, locais que vão sempre se recontextualizando que o hibridismo se configura.

Constatamos nas falas e na observação participante que realizamos na escola que, a comunidade disciplinar de Didática parece estar vivendo um conflito permanente ao posicionar-se sobre a nova proposta, levando esse grupo à constituição de sentidos diversos na nova política curricular. Percebemos nessas falas, por exemplo, conflitos entre o discurso da cultura comum através “da unificação da matriz curricular”, da “unificação da carga horária” e, por exemplo, a valorização da disciplina CDPEE (Conhecimentos Didáticos Pedagógicos de Educação Especial), enquanto *disciplina*, visto que nessa proposta a professora MIOSÓTIS declara que *ainda não é uma disciplina e sim, uma ênfase na formação do futuro professor, o que particularmente eu acho um absurdo*. O conflito entre legitimar a disciplina CDPEE frente à lei de Inclusão já em vigor e o fato de essa disciplina ser considerada apenas como uma “ênfase na formação de professores” é vista como uma incoerência. Além disso, outro conflito vem acompanhando esse processo da nova política curricular: os professores precisam “estudar e refletir” sobre a proposta, porém como fazê-lo, se a maioria não recebeu essa proposta em mãos?

O documento LIVRO IV (2006), ao definir as disciplinas de formação profissional, apresenta a disciplina “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena” como um componente curricular (ver

ANEXO 2). Por outro lado, o LIVRO IV (2006, p.175) na apresentação dessa disciplina, assinada por um consultor e por dois especialistas, refere-se a essa nova disciplina dizendo que

Queremos convidá-lo a pensar conosco questões novas e complexas a partir da disciplina Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos Em: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena (*grifo nosso*), que constitui uma abordagem inovadora no curso de formação de professores. Como tratar tais disciplinas (*grifo nosso*) no currículo deste curso? Que temas abordar? Qual seria o papel destas três (*grifo nosso*) disciplinas?

O documento expõe a existência de *um* “componente curricular” (Ver ANEXO 2) na matriz curricular, ao mesmo tempo em que se refere a esse componente como sendo “disciplinas” e “destas *três* disciplinas”. Por outro lado, ao mesmo tempo em que essa proposta fala de *disciplina* e de *disciplinas*, referindo-se a um bloco de abordagens diferentes, o documento também as apresenta com o objetivo de

Discutir as três (*grifo nosso*) disciplinas que compõem a Ênfase na Formação (*grifo nosso*) é colocarmo-nos diante de inúmeras possibilidades... Como ênfase na formação de professores, fazem-se necessários o debate e as ações sobre Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena, perpassados em todos os níveis pelas conquistas da cidadania (LIVRO IV, 2006, p. 175).

Esse enfoque e organização proposta pelo documento baseiam-se no previsto pelos “Referenciais para Formação de Professores” (1999, p.86) que, referindo-se a essas três especificidades da educação básica, já havia apontado a necessidade dessa ênfase. Esse documento explica o seguinte:

Essa abrangência deve ser contemplada na seleção de conteúdos relacionados a todos os âmbitos do conhecimento da formação de professores. Mesmo que vá atuar apenas em um segmento, todo professor deve conhecer, ainda que de forma geral (*grifo nosso*), as características específicas dos diferentes momentos da escolaridade dos alunos e da intervenção pedagógica (...) Para o trabalho com portadores de necessidades especiais nas classes regulares, a formação precisa tratar das especificidades de cada tipo de deficiência e as formas de integrar esses alunos nas classes regulares.

Interessante observar que os elementos comuns na fala da professora e nos documentos apontados também foram objeto de discussão e debate durante a elaboração do documento preliminar “Curso Médio Modalidade Normal: proposta de reformulação curricular” (2003) quando essa proposta já vinha sendo discutida em tempo anterior, quando da formação do Conselho Técnico, a que nos referimos no início deste trabalho, e que reuniu representantes de todas as escolas normais, com sugestões e críticas dos professores em encontros desenvolvidos nas escolas normais. Esse documento preliminar já então preconizava que

O ideal para a formação em nível médio é que as diferentes disciplinas da educação básica sejam vistas em sua profundidade e entendidas enquanto totalidade, buscando-se superar ou atenuar as rígidas demarcações disciplinares, para que os conhecimentos tornem-se, na essência, o instrumental da ação educativa (ibid, 2003, p. 07).

Dessa forma, notamos que, por mais que nos pareça contraditório referir-se ora à “componente curricular”, ora à *ênfase* (professora MIOSÓTIS não querendo se referir à “disciplina” ou no LIVRO IV, p.175), ora a “três disciplinas” – todas essas nuances tendem a nos remeter a elementos comuns em todos os documentos sobre a nova proposta curricular. Aliás, para Ball (1994), é preciso considerar que os textos são frequentemente contraditórios. Por isso, a importância de lê-los considerando-se o tempo histórico e o contexto específico de sua produção, além da importância de se confrontá-los a outros de mesmo período histórico e local (BALL & BOWE, 1992).

Ou seja, a professora contesta a “ênfase” proposta no documento e reivindica que seja uma “disciplina” enquanto o próprio documento LIVRO IV (2006) utiliza, ao mesmo tempo, os dois termos para se referir a essa nova didática. O documento diz inicialmente que se trata de *a partir da disciplina Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos Em: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena* e, no mesmo parágrafo refere-se a essa disciplina lançando a questão *Qual seria o papel destas três (grifo nosso) disciplinas? Ainda, o documento dos Referenciais trata de uma forma de abrangência a ser considerada pelos professores nos conteúdos das disciplinas. A seguir, esse mesmo documento diz que se precisa tratar das especificidades de cada tipo de deficiência. Entendemos que essa “interpretação da interpretação” (BALL, 1997) trouxe essa problemática no diálogo da professora com os documentos e com a realidade por ela vivida na instituição, apesar de ter sido discutido em encontros anteriores à produção do LIVRO IV (2006), o que nos é sinalizado pelo discurso do documento preliminar ao explicar que as disciplinas precisam ser*

entendidas enquanto totalidade, buscando-se superar ou atenuar as rígidas demarcações disciplinares. Naturalmente que também inferimos que essas professoras não participaram das reuniões e discussões que antecederam à produção do documento final⁵⁷, ao passo que a fala da professora SEMPRE VIVA, que participou de todos os momentos da elaboração da proposta, aponta para uma coerência e elementos comuns presentes nos documentos produzidos nos diferentes contextos discutidos por Ball (1989). Ela diz que: ... *LIVRO IV – o trabalho foi feito em cima dessa reorientação e não tem muita diferença do que foi discutido pelas escolas normais.* Portanto, há que se considerar a interação entre os grupos disciplinares das escolas que participaram das diferentes fases de discussão da proposta e os discursos re-apropriados e estabelecidos no documento final. Nesse sentido, havemos de considerar que essa interação, esse diálogo não foi marcado apenas pelo confronto, contradição ou imposição de idéias de um ou de outro grupo, contexto que venha a ter participado dessa elaboração.

Ou seja, como discute Ball (1994), as definições políticas para orientar a formação de professores não se encerram nos textos legais das reformas curriculares, mas permanecem em processo de contínua produção pelos grupos disciplinares nas escolas. Esses grupos disciplinares atuam no sentido de construir novos sentidos ao se expressarem com os termos *ênfase, disciplina, disciplinas, delineamento* para se referirem às mudanças na Didática proposta pelo documento no que se refere ao desmembramento dado à Didática e que surge na proposta com nomes de didáticas diferentes. De uma forma geral, essa mudança foi bem recebida na ESCOLA CRISÂNTEMO porque os professores de Didática (e agora das novas didáticas) que chegaram a participar, em algum momento, da elaboração do documento, afirmam que a proposta é viável e que dependeria de os professores receberem o documento em mãos, para que ela se legitimasse na escola. Isso dependeria, também, de *uma unificação dessa matriz curricular:*

Conheço a proposta, sim e acho que ela é viável. O que precisa é uma unificação dessa matriz curricular, com todas as escolas de formação de professores, para que sejam feitos um intercâmbio e troca de experiências com relação às disciplinas novas que surgiram nessa nova grade (Professora AZALÉIA).

⁵⁷ Constatamos essa situação também na outra instituição (ESCOLA HYBISCUS) pesquisada em que a professora entrevistada denominou essa abordagem dos documentos não como “ênfase”, “disciplina” ou “disciplinas” e sim como “um delineamento” da abordagem feita a essa disciplina pelos documentos.

*Participei, sim, de alguma forma desse processo de elaboração até porque eu fui representar a escola em um encontro desenvolvido pela SEE. Nesse encontro fiz algumas leituras, debates sobre a nova proposta. Para isso, o documento deveria ser dado para **todos** (ênfase da professora) os professores da escola na íntegra! Para cada um de nós, professores, o que não aconteceu. (Professora FLOR DO CAMPO)*

O discurso em prol de uma matriz curricular comum, de uma defesa de uma cultura comum e no caso, de um currículo comum não isenta a discussão do caráter plural da cultura. Discursos variados como “um documento a ser seguido por todos”, “unificação da matriz curricular” ou a “valorização do magistério” por “uma formação continuada mais qualificada”, são discursos que permanecem ao longo do tempo e que acabam sendo difundidos por vários segmentos sociais. As comunidades disciplinares, por exemplo, são vozes ativas na disseminação desses discursos e de outros, quando tendem a defender essas orientações curriculares na medida em que vêm nessas orientações alguma similaridade com as suas concepções (LOPES, 2005, 2006) e, dessa forma, introduzem nessas propostas sentidos particulares de suas disciplinas. No caso da disciplina Didática que faz parte de uma tradição curricular no currículo de formação de professores pelo seu *status* adquirido ao longo do tempo, essa disciplina acaba contribuindo para a estabilidade do currículo (GOODSON & MARSH, 1996) por intermédio do discurso em defesa da cultura comum e na perspectiva de que essas orientações curriculares são concebidas como guias de ação curricular na escola. Logo, é importante levarmos em conta tanto a dimensão disciplinar quanto a dimensão institucional (BALL & BOWE, 1992) para entendermos os efeitos da proposta curricular oficial nas escolas e dos diferentes textos que circulam por essas escolas.

No pensamento de Goodson (1983, 1995, 1997) as comunidades disciplinares promovem novas idéias na re-interpretação que fazem das propostas, enquanto currículo oficial e na medida em que ocorre alocação de recursos, atribuição de *status* a esses discursos, independente dos significados desses discursos serem re-contextualizados, poderemos pensar na valorização social da nova disciplina. Para Goodson (1987), esses conflitos *dentro* da instituição escolar podem nos levar a compreender e interpretar essas mudanças propostas. Sobre isso, ele diz o seguinte:

Mudanças de macronível são consideradas como sinais de uma série de novas escolhas visando submeter facções, associações e comunidades. Para entendermos como, com o tempo, as matérias escolares mudam, assim como mudam histórias de idéias intelectuais, precisamos entender não só como grupos particulares são onipotentes para introduzir mudança num currículo, mas também que as respostas desses

grupos constituem uma parte muito importante do quadro geral, se bem que por ora subestimada (GOODSON, 1987, p. 3-4).

Dessa forma, fica claro o entendimento de Goodson (ibid) de que a instituição escolar re-interpreta, através de suas comunidades disciplinares, os contextos mais amplos do processo educacional, mas também não se pode negar que as propostas curriculares direcionam certos parâmetros que são considerados no trabalho em sala de aula.

As falas da comunidade disciplinar de Didática da ESCOLA HIBISCUS sobre a *mudança* trazida pela nova proposta curricular expressam que essa proposta foi recebida na escola com certa indiferença (pois não chegou a acontecer algum tipo de mudança no trabalho da escola), mesmo trazendo alguma legitimidade pela diversificação das didáticas. Os testemunhos abaixo ilustram a forma como foi recebido e lido o princípio da *mudança* na proposta:

*Acho que a disciplina CDPEE, ao ser lembrada para ser inserida no currículo de formação de professores, trouxe maior visibilidade para os alunos “especiais”. Quanto à receptividade dessas disciplinas didáticas na escola, creio que ela vem crescendo muito, principalmente a CDPEE, pois os alunos a abraçam com muita garra! Muito embora eu não considere que o nosso trabalho pedagógico propriamente dito aqui na escola tenha sofrido alterações com a vinda dessa proposta, reconheço que ela veio trazer, talvez, a **legitimidade** (ênfase da professora) que nos faltava, (Professora ORQUÍDEA).*

Acho que foi retomada a valorização da disciplina Didática com os seus novos nomes. Isso se liga diretamente à própria valorização do curso normal (Professor GERÂNIO).

Por outro lado, foi muito presente nas falas da comunidade disciplinar de Didática dessa escola a referência ao fato de a escola não estar acostumada a trabalhar em equipe porque falta discussão, faltam reuniões na escola. O grupo de professores explica esse fato pelo número excessivo de troca de diretores na escola, pela última gestão muito centralizada, pela intervenção da SEE na gestão da escola, além do fato de as comunidades disciplinares trabalharem isoladamente. A comunidade escolar de Didática é vista como uma “tribo intelectual” nessa escola pelo fato de trabalhar e de não aceitar prontamente inovações, porque seria privilegiada de estar sempre no turno da manhã e de ser formada pelos professores mais antigos da escola. As falas dos professores foram as seguintes:

Eu até fiquei muito contente com esse novo rumo norte da proposta.. Mas eu quero registrar aqui que esta escola ainda não está organizada para trabalhar com ela (ênfase da professora)... nós não temos aqui um grupo coeso, que sente pra discutir. Falta discussão, falta reunião. Aqui é tudo compartimentado porque cada professor trabalha do jeito que ele acha e o que ele acha que deve dar. Antes dessa, há 11 anos havia uma proposta? Eu nunca vi!! Aqui eu nunca vi! Eu acho que a disciplina ficou muito mais valorizada não pela carga horária, mas porque ela ficou diluída em todos os anos. (Professora VIOLETA)

eu vejo que os professores da manhã, os mais antigos e preparados, são mais elitizados e não estão nem aí para a nova proposta, visto que tentei algumas vezes, multiplicar e discutir a minha participação no trabalho como representante da escola na SEE , mas não fui considerada. Eles se esquivaram e não houve interesse. Há necessidade de mais encontros formais para essa discussão com todos.(Professora ROSA AMARELA)

Aqui no colégio não houve uma discussão dessa grade. Acho que deveriam ser criados espaços para essa discussão e aqui na escola têm profs que não têm conhecimento, ainda. Essa discussão da reorientação curricular não aconteceu aqui na escola, esse documento não tinha aqui para os profs e o que eu fazia? Mas eu não consegui isso de novo!! Pra ninguém! Os profs que chegavam e diziam: o que é isso? Nunca vi isso! não conheciam!! (de Biologia, de Filosofia) Prof de Didática, de Psicologia, de Filosofia, até profs antigos de Didática... Eu explicava e dizia: “isso aqui é a nossa bíblia!!!!, tem que saber isso!” !!! O que mudou não deu pra sentir. Isso tudo ficou “capengando”, até por vários problemas de gestão, de falta de gestão e de a última gestão ser tão centralizada: o fato talvez de ter eu ter uma liberdade muito grande, mas nenhuma liberdade, a liberdade de não fazer, talvez (Professora ROSA VERMELHA)

As falas da comunidade disciplinar de Didática da ESCOLA HIBISCUS sinalizam um tipo de conflito histórico na instituição provocado pelo *rodízio muito grande na gestão escolar* e pela falta de uma cultura de *trabalho conjunto*, o que retardaria a mudança esperada pela nova proposta. Ball (1989, p. 123) “chama a atenção sobre a importância de compreender a direção na relação com os contextos institucionais e as histórias específicas” e que, independente do estilo de liderança do diretor da escola, “os estilos são meios diferentes para alcançar o mesmo fim: a manutenção da estabilidade política dentro da organização” (ibid, p.

125). Goodson (1999, p. 124) também explica “que a escolha do momento de mudança no currículo deve ser avaliada de perto (...). Atualmente, a escolha do momento para iniciativas de mudança é extremamente problemática, considerando as forças globais.” Duas questões nesse conflito são visíveis: *a questão da autonomia e da participação dos professores na vida da escola*. O grupo de professores de Didática “tocou na ferida” da instituição, apesar de essas mesmas idéias serem compartilhadas pela maioria dos professores que foram entrevistados.

Percebemos, na convivência durante todo o tempo que estivemos na escola e em todas as oportunidades que compartilhamos junto às conversas, discussões, idéias, projetos, uma busca incessante de uma autonomia legitimada por parte desses professores que simboliza o *status* profissional do professor dessa escola e que é aceito como uma forte limitação do poder da direção. Convém lembrar que a atual direção “entrou” na escola como interventora enviada pela SEE (“intervenção branca”), pela inoperância da anterior. Além disso, os professores das duas comunidades disciplinares entrevistados, quando se referiam às três últimas direções anteriores, fizeram-no sem saudosismo ou elogios. Vários desses professores fizeram questão de enfatizar que da década de 1990 até hoje houve cinco gestões na escola, o que é por eles considerado *um número muito alto de rodízio na direção da escola*. Isso acontece porque nenhuma dessas gestões chegou ao final do tempo estabelecido.

Muitos dos professores entrevistados se referiram ao excesso de liberdade dada pela direção anterior e que não é percebida por eles como “um direito básico de profissionais em atividade, senão como um privilégio concedido pelo diretor em determinadas condições” (BALL, 1989, p. 128). A própria referência desses professores à existência de *tribos intelectuais* dentro da escola pode ser agregada a uma lista de limitações impostas pela formação desses grupos na escola como um todo, cuja autonomia “ilusória” parece ser decorrente de um compromisso entre a liberdade e o controle (BALL, 1989, p. 129). As falas da coordenadora pedagógica, da orientadora educacional, de uma professora ex-diretora e de alguns professores da escola ilustram bem essa situação de conflito vivida na escola:

Este ano tivemos outro projeto e de novo não teve reunião de planejamento e tudo se repetia, tudo muito solto!!!! Aqui existem “tribos intelectuais” e essas tribos nem sempre interagem uma com a outra. Eu acho que não existe um trabalho integrado. Entre eles, eles brigam e querem um aparecer mais que o outro!! Os próprios profs das mesmas disciplinas não se entendem! É o que te falei, são as tribos!!!! Ele pensam em “eu quero brilhar!” e não o pensamento de “queremos brilhar Não consigo entender, o empoderamento de uma coisa que não dá empoderamento, porque se for em equipe... mas isolado não dá empoderamento nenhum!!!! Você não consegue!! Esta escola tem um caminho muito longo, longo... A gente precisa aqui de uma renovação

muito grande! E a nova direção vai trazer isso!!! (Professora ROSA VERMELHA)

*A semana do planejamento não aconteceu!!! Porque não tivemos outras reuniões e ficou tipo de atendimento isolado para quem tivesse 'a fim de'. E equipe é uma coisa, ficou capengando até por vários problemas de gestão centralizada. Estamos com uma nova gestora há apenas 4 dias! eu acho que tínhamos que ter mais encontros sistemáticos para formar um grupo porque nós não temos um **grupo!**(ênfase da professora) ROSA BRANCA)*

... porque nós não temos aqui um grupo coeso, que sente pra discutir. Falta discussão, falta reunião. Aqui é tudo compartimentado porque cada professor trabalha do jeito que ele acha e o que ele acha que deve dar. (Professora ROSA PÊSSEGO)

No final da década de 1980 eu tive dois anos de adjunta e três na direção geral. Houve uma eleição e gestão tumultuada, depois dos dois anos onde eu não concorri. Na saída dessa diretora, eu assumi e depois eu indiquei a diretora atua que era minha adjunta no final da minha gestão. O que eu fiz aqui foi mais de acalmar a escola (Professora regente e ex-diretora com testemunho antes da “intervenção branca”).

Há muito personalismo aqui. Cada professor impõe a sua forma de trabalhar e inclusive escolhe conteúdos programáticos que vão até contra a proposta. Tem uma coisa que dependeu sempre da gestão, estamos em uma quarta gestão aqui!, A última gestão acirrou mais ainda esse individualismo, personalismo Aqui temos um personalismo muito acirrado!!!. Eu gostaria de ter mais reuniões de Didática e tentar quebrar esse distanciamento que é muito grande. Antigamente a gente trabalhava junto, mesmo com outros professores que batiam de frente e não seguiam o programa. Apesar disso, todo mundo trabalhava junto (Professora VIOLETA).

Ou seja, fica evidente nessas falas a falta de um trabalho em equipe e de um histórico de gestão sempre “inacabada”, um saudosismo pela organização da instituição no passado e, acima de tudo, de uma atitude de “oposição” dos grupos disciplinares no interior da instituição. Percebemos nas falas uma forma de exaltação da independência de alguns professores ao controle externo de suas atividades na instituição, além do fato de por em relevo a independência, a “liberdade” de uns professores com relação a outros, de outras disciplinas e o isolamento e separação e manutenção de fronteiras rígidas e disputas entre os grupos disciplinares, isolando principalmente a comunidade disciplinar de Didática.

Nesse sentido, Ball (1989, p. 137) refere-se a dois tipos de atividade política desenvolvidas no interior da instituição escolar: “influência” e “oposição”. Cada um desses mecanismos, de formas muito diferentes, “é um mecanismo para intervir no processo de tomada de decisões”. Ball (ibid) diz que o primeiro mecanismo “é conhecido, insinuado e usado, mas não observado”. Nosso foco foi no segundo mecanismo pois “A oposição se baseia, em certo sentido, na ausência de uma relação, é um choque público de vontades entre indivíduos ou grupos da organização.” (BALL, 1989, p. 137).

Diante das entrevistas dadas pelos grupos e pela observação participante feita no campo, foi possível identificar o mecanismo da “oposição” que se caracteriza pela sua “visibilidade”. Segundo Ball (1989), trata-se aqui de uma forma intencional de manifestar a negociação das coisas e projetos em discussão, de até desafiar o poder formal, “de destruir o *status quo*, e de eliminar os canais aprovados historicamente na tomada de decisões”. Essa percepção torna-se evidente na fala do professor, quando da anotação da Ata sobre o estabelecido na reunião do núcleo Neab, em um dos encontros do projeto sobre o Multiculturalismo nessa escola ao dizer que

Minha fala foi no sentido de dizer que a discussão sobre o PDE, PPP e outras questões devem ser amplamente discutidas contemplando não só o nosso núcleo, que é uma instância que tendo sua autonomia pensa e discute projetos na escola) mas também o conjunto dos professores da escola. (Professor FLOR COROA DE CRISTO – líder do Neab)

Mesmo assim, há um grupo minoritário da comunidade disciplinar de Didática na ESCOLA HIBISCUS que recebeu e leu a proposta curricular com sentidos de: maior valorização da disciplina Didática com o seu desmembramento em outras didáticas, democracia compartilhada, de construção coletiva, proposta como *instrumento que tem a voz do professor*. Senão, vejamos:

*o que me encantou foi que pela primeira vez, a gente respirou democracia na produção curricular dentro da SEE! Eu nunca vi uma produção curricular dentro da SEE ser feita democraticamente como se tentou fazer essa. Foi a primeira vez, em dezessete anos de estado, que eu vi, que eu pude participar e ver que havia uma construção coletiva efetivamente. Eu nunca vi matriz curricular do estado ser discutida com professores dentro das escolas. Aqui na escola teve uma discussão muito tímida. Ela pode ter alguns defeitos, mas ela tem **muito** (ênfase do professor) a voz do professor (Professor COPO DE LEITE)*

*Conheço a proposta em parte. Leciono a disciplina CDPEF desde 2003 e a de “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial” (CDPEE). Acho essa proposta bem apropriada. A meu ver, tivemos um **delineamento** (ênfase da professora), muito relevante, sim, mas um delineamento que nos ajudou muito. Para mim foi também um marco na história da rede estadual, após quase vinte anos de emudecimento, independente de qual gestão político-partidária estivesse no “comando”... a rede estadual incorporou um novo “status”, ou estatuto se quisermos, à sua “identidade” de órgão gestor de políticas públicas para o curso normal. (Professora ORQUÍDEA)*

Não é difícil encontrar indícios em alguns de nossos informantes de como receberam e atestaram a importância da chegada da nova proposta curricular na escola, mesmo tendo na escola *uma discussão muito tímida*. Além disso, as orientações políticas não se encerram nos textos legais, mas permanecem também sendo produzidas pelas comunidades disciplinares nas escolas (BALL, 1994). Sendo assim, as comunidades disciplinares atuam no sentido de construir novos sentidos para essas propostas curriculares ou mesmo para reforçar sentidos estabelecidos previamente como o da *qualidade da educação, valorização do magistério, professor autônomo e reflexivo*, o que acentua o caráter híbrido das propostas curriculares. Sendo assim, entender os efeitos das propostas curriculares nas escolas e da produção de diferentes textos pelas escolas irá depender de se considerar tanto a dimensão disciplinar quanto a dimensão institucional (BALL & BOWE, 1992; BALL, 1994). Essa interpretação nos permite entender alguns dos mecanismos que condicionam os sentidos produzidos por uma mesma comunidade escolar em diferentes escolas.

Ou seja, as escolas respondem de diferentes modos às propostas de mudança. Há espaços de re-interpretação, de se modificar essas formas de respostas com as práticas nos contextos escolares diferenciados. No caso brasileiro, haveria necessidade de mudar os marcos na economia e nas políticas, pois o que vemos, ainda, é uma continuidade entre o governo Fernando Henrique Cardoso e o governo Lula nas políticas. Nessa perspectiva, temos que considerar dois pontos: toda política curricular propõe práticas curriculares que não se resumem, apenas, nos documentos e também não se pode descartar a importância, segundo Ball (1997), de que os textos não têm sentidos fixos. Existem os três contextos e há sempre processos de contestação entre um e outro contexto.

Daí surge uma convergência de discursos nas políticas curriculares do curso normal como a *valorização do curso normal, escola de qualidade, valorização da disciplina Didática, valorização do magistério*. Repetimos que, o fato de esses discursos serem comuns na comunidade disciplinar de Didática das escolas pesquisadas - isso não quer dizer que sejam homogêneos. Há sempre processos de contestação entre um e outro contexto por onde esses discursos das políticas circulam. No contexto de passagem para a prática, também existem re-interpretações e re-criações e, por isso, essas políticas não podem ser vistas da mesma forma, na medida em que há histórias e culturas diferenciadas nesses contextos escolares.

Ball (1994, 1997) defende essa idéia e incorpora o conceito de re-contextualização de Bernstein (1996, 1998) ao dizer que os diferentes textos oficiais e não-oficiais estão sempre sendo re-contextualizados nessa passagem de um contexto a outro. Ainda, essa leitura pode ser reduzida ou ampliada. Trata-se, segundo Ball (1994, 1997) da re-contextualização por hibridismo. Nessa passagem, quando os textos são re-focalizados, produzem-se outros textos *híbridos*. As condições históricas, as contingências podem constranger determinadas leituras e favorecer outras. Portanto, esses discursos são resultado da *bricolage* a que nos referimos em um momento anterior deste estudo.

Na verdade, esses comentários também expressam um forte sentido de não-participação. Nessa perspectiva, a autonomia pode servir para reforçar a integração dos indivíduos à organização, mas também deixa implícita a subordinação desses indivíduos ao controle organizativo, Ball (1989, p. 132) explica que:

Em todos os casos, em maior ou menor medida, a participação fica reduzida a uma aparência de participação, sem acesso a uma 'real' tomada de decisões. Esta aparência de participação, esta pseudoparticipação é realizada em particular pelo conceito de 'consulta'.

Apesar dessa referência sobre a 'consulta' "como o fator fundamental da participação dos professores no processo de tomada de decisões" (BALL, 1989, p. 132), a criação do grupo de trabalho (o Neab) não passou por nenhuma consulta à direção anterior da escola e com relação à atual direção "interventora", simplesmente foi comunicada após a terceira reunião do grupo. Ball (1989, p. 139) ilustra bem esse tipo de situação vivida nas escolas da atualidade. Suas palavras são as seguintes:

Na atualidade, as escolas tendem a caracterizar-se por um claro sentido da diferença entre 'eles e nós', os que dirigem e os dirigidos, o que

emprega e o empregado. Talvez isso seja um indício do que alguns comentaristas chamam de ‘proletarização’ dos professores, a redução do ensino de uma forma de prática profissional para uma forma de trabalho mental centrado rigidamente no intercâmbio de força de trabalho por salários.

Concordamos com Ball (1989, p. 248) na afirmação de que os conflitos desse tipo parecem decisivos para análise das relações micropolíticas na instituição escolar e que envolvem a figura e papel do diretor. Os conflitos dos descontentamentos e das disputas desnudam as tensões, criadas por questões de raça, sexo, ascensão salarial, por exemplo. Segundo Ball (1989, p. 268) “O conflito salarial não está inteiramente limitado às preocupações materiais, nem totalmente separado dos problemas educativos”. Na maior parte dos testemunhos dos professores entrevistados, eles vincularam a condição dos conflitos e os problemas surgidos com a *falta de tempo* para se dedicarem mais a uma só escola e com o próprio *clima organizacional* da escola. A fala do professor COPO DE LEITE indica esse conflito e aponta para outros aspectos importantes provocados pela nova proposta, enquanto uma proposta construída de forma *democrática* e que sugere *mudança* para tornar a escola normal em uma *escola de qualidade*. Senão, vejamos:

Eu não tenho tempo, eu tenho um horário muito amarrado e eu não trabalho só aqui. Se a escola normal fosse mais..., posso falar desta escola porque aqui a gente ainda tem um trabalho ainda muito pouco articulado entre as disciplinas. Quando a gente conseguir garantir e der esse passo e mostrar pros nossos alunos como se faz na prática, aí a formação deles vai ficar mais consistente! Como eu vou contrapor se a gente aqui dentro não consegue fazer o que a gente prega? é muito complicado! não depende também da própria gestão? (Professor COPO DE LEITE).

O professor entrevistado concorda que a falta de tempo limita seriamente as oportunidades para viabilizar a mudança curricular proposta. Por outro lado, o professor reconhece que, essa proposta deve ser valorizada na medida em que ela foi elaborada *democraticamente e tem a voz do professor*. Sobre isso, Ball (1997, p. 19) defende que

Algumas políticas mudam algumas circunstâncias nas quais nós trabalhamos; elas não podem mudar todas as circunstâncias (...) geralmente nós falhamos ao pesquisar, analisar ou conceptualizar (...) Nós tendemos a começar por assumir o ajustamento de professores e o contexto à política, mas não a política ao contexto”.

Essa percepção está expressa na fala do professor COPO DE LEITE visto que o fato de ele ter participado na elaboração da proposta levou-o a entender que, na verdade, não se trata de uma “camisa de força” conforme alguns colegas a denominaram, o que vai contra a idéia de que “existe um privilegiamento da política pela realidade do elaborador, do que a constrói (...)” e de que a política “está sempre respondendo negativamente a alguma coisa ou que todas as políticas são coercitivas e repressivas e sujeitas a uma não-implementação criativa” (BALL, 1997, p. 20). A identificação feita ao fato de que *ela tem muito a voz do professor* não exclui o poder presente no diálogo com a proposta. Ainda para Ball (1997, p 23): “Política como discurso deve ter o efeito de redistribuir ‘voz’ de tal forma que não faz mal o que algumas pessoas digam ou pensem e somente certas vozes podem ser ouvidas como significativas ou autorizadas.”

Nessa perspectiva de análise, Foucault (1981 apud BALL, 1997, p. 20) explica bem o que ocorre nessa relação, dizendo que o poder é produtivo visto que “as relações de poder não estão em posições superestruturais, como meramente um papel de proibição ou acompanhamento; elas têm um papel produtivo, seja onde for que ele apareça”. Ou seja, o poder é multiplicável, interativo e complexo.

Nesse sentido, enquanto texto, as políticas postulam uma re-distribuição, re-estruturação e quebra das relações de poder, de tal forma que pessoas diferentes podem e não podem fazer coisas diferentes; de novo “as relações de poder não estão em uma posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relacionamentos como processos econômicos, relacionamentos de conhecimento ou relações sexuais, mas são imanentes no final” (FOUCAULT 1981 apud BALLL, 1997, p. 20). Ao mesmo tempo, esse mesmo professor percebe nessa política curricular proposta um processo global e local simultâneos, quando, na sua re-interpretação ele confere múltiplos sentidos ao global e local. Como discute García Canclini (2003 apud LOPES, 2006, p, 39): “nem tudo que não se deixa aprisionar na pretensa homogeneidade é resistência, nem tudo que busca a sintonia com o global é submissão ao instituído”. Senão, vejamos a fala do professor:

Vamos parar de partilhar o universo! A criança é uma só! esse ser que cresce é um só e faz parte do nosso mundo, da nossa sociedade, vive em conjunto com ele e a gente tem que olhá-lo de maneira global! O conhecimento que a gente vai trabalhar com ele é global, é um conhecimento só, é universal. É com esse olhar que a gente tem que desenvolver qualquer proposta curricular e aí as áreas virão como

conseqüência do trabalho e não os conteúdos delas a priori definidos, não é?

Para Hall (2003), todos temos o universal como parte da nossa identidade considerando-se que esse universal é sempre uma particularidade que foi universalizada. hibridizada. Nessa fala, identificamos uma compreensão do universal como um conteúdo *a priori* e fixo, além de um discurso em defesa de um currículo com uma cultura comum, ignorando que sempre existem lutas sociais entre o universal e o particular. Para Lopes (2006, p.43): “essas lutas serão sempre entre particulares que buscam inscrever seus registros como universais (...) no que se refere à concepção de política, esse antagonismo nunca é superado, fazendo parte da própria ação política democrática”. A maior parte das mudanças curriculares acontecem em locais específicos, embora não se possa deixar de considerar que em alguns momentos haja “movimentos mundiais” que direcionam as forças de mudança (GOODSON, 1999, p. 109).

Logo, levamos em consideração que a referência que o entrevistado faz entre global, local; universal torna-se importante para a compreensão das mediações e re-contextualizações “por culturas, histórias e políticas locais” (LINGARD, 2004, p. 74) e que essa política curricular incorpora essas re-contextualizações nos vários estágios dos documentos produzidos e que consideramos complexas. Até porque Ball (1997, p. 24) explica esse processo dizendo o seguinte:

As respostas aos efeitos das políticas variam entre contextos. Políticas que vêm “de cima” não são as únicas influências e a usarem de forças contra a prática institucional. Uma dificuldade em discutir os efeitos é que o específico e o geral estão freqüentemente conflitados. Os efeitos gerais das políticas tornam-se evidentes quando aspectos específicos de mudança e de respostas (dentro da prática) estão relacionados juntos. Uma negligência do geral é mais comum em estudos de um único foco, que levam uma mudança ou um texto de política e tentativa de determinar seu impacto na prática. Tomando nesse sentido, os efeitos específicos de uma política específica podem ser limitados, mas os efeitos gerais das políticas de diferentes tipos, podem ser diferentes.

Assim, são vários os discursos que atuam como instrumentos de homogeneização na política curricular como ensino e *escola de qualidade e interdisciplinaridade*. O discurso do professor COPO DE LEITE sobre a interdisciplinaridade evidencia essa preocupação:

Alguns alunos me perguntam: AH! Professor, você está falando de trabalho interdisciplinar, da discussão conjunta, mas vocês fazem isso aqui? Como eu vou contrapor se a gente aqui dentro não consegue fazer o que a gente prega? Mas eu acho que a grade poderia ajudar um pouco mais porque a gente ainda tem um currículo ainda disciplinar demais!! Como você vai garantir a interdisciplinaridade, se não se privilegia uma grade interdisciplinar?!

Todos esses discursos aparecem nos documentos das políticas e estabelecem relações entre o currículo proposto e o praticado. A leitura dos documentos foi orientada pelo entendimento de que os textos curriculares se caracterizam por não conter sentidos fechados, permitindo, portanto, diferentes leituras pelos diferentes leitores e contextos nos quais circulam (BALL, 1997). Sendo assim, situamos as aproximações e divergências/contradições nos discursos sobre *escola de qualidade*, *trabalho conjunto* (de equipe) e *interdisciplinaridade* nesses documentos, no que se refere aos desdobramentos que esses discursos expressam sobre a *mudança* curricular. A análise concomitante com os vários textos produzidos ao longo da construção final da proposta pode contribuir para uma melhor compreensão das idéias e dos sentidos preconizados pela atual política curricular na formação de professores.

A partir da circularidade desses discursos nessa política curricular, são construídos determinados consensos diferentes nas diferentes comunidades disciplinares das duas escolas e nas mesmas comunidades disciplinares dessas mesmas escolas. Isso ocorre por um processo em relação às ações e acordos entre governos, das negociações entre sujeitos e grupos que lideram nos diferentes contextos referidos por Ball (1992, 1994). Esses discursos acabam sendo re-apropriados por essas lideranças nos diferentes contextos, pelas diferentes comunidades disciplinares com base na idéia de *mudança* e de *qualidade da educação*, discursos estes colonizados nas atuais reformas curriculares. Concordamos com Ball (1998, p. 132) ao dizer que:

O processo nacional de elaboração de políticas é, inevitavelmente, um processo de *bricolage*. Trata-se de tomar emprestado e de copiar pedaços e segmentos de idéias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as, canibalizando teorias, pesquisas, tendências e modas e, não raramente, saindo em busca de qualquer coisa que pareça, minimamente, funcionar.

Trabalhamos no entendimento de que esses textos curriculares estão abertos a interpretações múltiplas considerando-se os diferentes sujeitos e contextos onde esses textos são produzidos e circulam. O Relatório Delors (2001, p. 166), enfatiza o trabalho de equipe como fundamental na profissão professor porque

apesar de ser fundamentalmente uma atividade solitária... o trabalho de equipe é indispensável, sobretudo no secundário, para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos.

Nos “Referenciais para Formação de Professores” (1999, p 18) temos a descrição da atuação do professor em uma dimensão ampliada na construção de uma escola de qualidade, democrática. Esse documento destaca que essa atuação não deve se restringir à docência pois “inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola”. Já na discussão do documento preliminar CURSO MÉDIO MODALIDADE NORMAL (2003, p.4), os professores que elaboraram esse documento apontam que “a escola Normal deverá ser um espaço de vivência de cidadania, de qualidade social”. Ainda,

ao organizar e apresentar este documento, não podemos perder de vista a relevância e a abrangência dos programas de formação que devem abandonar o modelo tradicional de definir os conteúdos e de seu tratamento em aulas estanques, evoluindo para o trabalho em projetos interdisciplinares que privilegiem a articulação entre a Base Comum Nacional e a Formação Profissional (ibid, p. 05).

O documento final produzido com base nesses documentos, o LIVRO IV (2006, p. 14), diz que “O ponto de chegada... é garantir... o acesso a uma formação escolar *de qualidade*, que lhe permita o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Na p. 21 do documento o parágrafo intitulado “A *interdisciplinaridade*: Como somar esforços?” preconiza a elaboração do projeto curricular da escola (o PPP) sem deixar de trabalhar com as disciplinas. Ressalta-se a interdisciplinaridade presente no trabalho cotidiano da escola e em interação diária com as disciplinas: “Esta interação exige de nós, professores, atitudes e comportamentos que desejamos que nossos alunos sejam capazes de conquistar: *o trabalho em equipe*, ... Tal aprendizado é longo e árduo, mas vale a pena.”

Em todos esses documentos, a interpretação é de que se deve formar o futuro professor para a empregabilidade, adaptável às mudanças e capaz de solucionar problemas. Porém esses

discursos aparecem hibridizados com a intenção de obter consenso de se alcançar a transformação social desejada (GARCÍA CANCLINI, 2001). Podemos observar nessa recontextualização de discursos por hibridismo o discurso *interdisciplinar* presente nas falas dos entrevistados e nos documentos citados. Esse discurso busca legitimar essa proposta oficial, na medida em que os próprios Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEMs) preconizam o seu caráter inovador ao enfatizar a organização curricular e defender o currículo integrado, privilegiando os conceitos de interdisciplinaridade, contextualização, tecnologias e competências.

Observamos que, na folha de “Apresentação” do documento final LIVRO IV (2006), a equipe técnica assinada por sete professores da SEE apresenta o histórico de construção desse documento, referindo-se aos vários momentos dessa elaboração e da consideração e consulta aos documentos aqui analisados, quando ao professores das escolas normais apresentaram “sugestões que foram incorporadas ao documento.” Ou seja, nessas sugestões e nos documentos, é comum o discurso da interdisciplinaridade e da participação dos professores na discussão e na elaboração do documento curricular que, na prática usual das escolas, ele tende a acontecer a partir das disciplinas e não pela superação das mesmas, ou tanto pela voz do professor que, de alguma forma, parece estar presente no documento, conforme o discurso do professor COPO DE LEITE.

Nessa primeira análise dos discursos sobre a *mudança* curricular da proposta curricular para o ensino normal, foi possível demonstrar o quanto as políticas curriculares não são produzidas exclusivamente pela esfera oficial, nem possuem o “dom mágico” de redenção de políticas anteriores. Constatamos, que essa política para a formação de professores contou com a participação efetiva de algumas lideranças dos contextos referidos por Ball (1997), especialmente pelo contexto de produção de textos e pelo contexto da prática e que, tanto na ESCOLA CRISÂNTEMO quanto na ESCOLA HIBISCUS especialmente a comunidade escolar de Didática se constitui uma importante mediação das definições curriculares nas escolas, tanto por sua trajetória histórica com um *status* definido e respeitado na matriz curricular da formação de professores, como também pelo fato de que, nessas duas escolas pesquisadas os professores selecionados para participar diretamente das discussões, nas suas diferentes fases, quase sempre foram os professores de Didática. Porém, também verificamos que, na ESCOLA CRISÂNTEMO essa posição é mais visível, localizada e continua sendo assumida pela comunidade disciplinar de Didática. Na ESCOLA HIBISCUS a comunidade disciplinar de Didática tem assumido uma posição mais passiva na sua forma de resistir ou de se apropriar da nova proposta curricular.

Sendo assim, torna-se importante caracterizar o papel do professor a ser formado no curso normal e que, na sua formação inicial já estará trabalhando com a mudança na relação com seus alunos e com a escola. Esse princípio será tratado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV – A POLÍTICA CURRICULAR NAS ESCOLAS: OS DISCURSOS SOBRE O *PERFIL DO PROFESSOR*

Se por meio do currículo pretendemos modificar algo em alguém, se buscamos transformar alguém em direção a determinadas características identitárias, devemos refletir sobre como organizar o processo que desencadeia a mudança.⁵⁸

⁵⁸ FONTE: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **O Currículo como espaço de produção de identidades.** Entrevista dada na SME para o grupo de professores do Município do Rio de Janeiro que trabalhou na Avaliação da Proposta da MULTIEDUCAÇÃO, texto impresso, 2004, 25 pgs.

Nos limites deste item, procuramos analisar o conceito do novo *perfil do professor* a ser formado, dialogando com os autores até aqui citados e argumentando que a concepção do *perfil do professor* nos documentos analisados aparece sempre associada à idéia de melhoria dessa modalidade de formação, de valorização cultural pela sociedade e de uma formação profissional muito superior à atual. Essa valorização depende de investimentos e de leis que equipem a escola e que dêem outro *status* ao professor que trabalha na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

4.1 - os efeitos da proposta curricular e a leitura sobre o *perfil do professor* nas escolas pesquisadas

Os discursos das comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação nas escolas pesquisadas apontam para um perfil de *professor leitor* ou do professor que domine as habilidades de *leitura* e que se faz urgente formar atualmente na escola normal. Nas falas dos 30 professores entrevistados das comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação das duas escolas, a grande maioria (17 professores) enfatiza a idéia do *domínio da leitura, de saber ler, interpretar, analisar*. Ainda, os discursos para a formação desse futuro professor circulam entre se formar um *professor reflexivo e pesquisador*, que saiba se auto-gerenciar, *ter consciência de seu papel na sociedade e estudando sempre*. Essa convergência de discursos que procura estabelecer uma articulação entre a educação e o panorama mundial, com a ênfase na necessidade de *mudança*, relaciona-se com os vários e novos contextos, instaurando novas formas de trabalho e de perfis profissionais, quase sempre associados a certas características como a adaptabilidade, à empregabilidade, ao domínio de conteúdos básicos e ao trabalho de equipe. Os discursos da comunidade disciplinar de Didática das duas escolas, por exemplo, ressaltam alguns princípios permanentes na constituição dessa disciplina como o de defender um princípio básico da perspectiva tecnicista (de eficácia e eficiência) no sentido de que esse futuro professor precisa sair da escola normal *sabendo fazer planejamento*.

O conceito do perfil necessário ao professor para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental vem se desenvolvendo e se estruturando ao longo do tempo entre as “qualificações relacionadas diretamente a um vasto conjunto de virtudes: abnegação,

sacrifício, bondade, paciência, sabedoria” (REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1999, p. 30-31).

Atualmente, as construções discursivas postulam que, para se obter uma escola de qualidade há que se alterar não só o *locus* dessa formação, mas também os modelos de formação, construindo-se um *novo* perfil docente. O discurso atual sobre *profissionalização*, por exemplo, na análise de Popkewitz (1997) afirma que a profissionalização docente nada mais é do que uma estratégia de controle dos professores porque, em muitos países essa é uma das maiores categorias de servidores públicos e que, acaba exigindo do Estado novas formas de controle desses profissionais.

A leitura dessa *profissionalização* é feita via currículo na escola normal. Na análise de Goodson (1995, p. 78) entendemos que a leitura feita pelos sujeitos não ocorre descolada das disciplinas do currículo que, funcionando como uma tecnologia, tende a reagir a algum tipo de inovação. A análise de Goodson aponta que:

A elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as ‘disciplinas tradicionais’ ou ‘matérias tradicionais’ são justapostas contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito, sob qualquer forma (...) é um exemplo perfeito sobre invenção de tradição (GOODSON, 1995, p. 78)

Assim, a questão da “tradição” a que Goodson se refere não é algo pronto, fixo ou acabado. É algo que, com o tempo, re-incorpora e re-constrói novas mistificações, novos discursos e que, nessa perspectiva, havemos de destacar as falas dos professores entrevistados nas duas escolas, procurando focalizar como as comunidades disciplinares lêem e interpretam esse novo perfil preconizado. Desta feita, não separamos as comunidades escolares de Didática e de Sociologia da Educação, conforme vínhamos fazendo até aqui para esta análise. O motivo por essa opção de não separar as falas de acordo com as comunidades disciplinares teve origem no fato de que os sentidos dos discursos sobre o *perfil do professor leitor* ou do professor que **saiba ler, interpretar** a ser formado foram convergentes, similares e se

tornaram uma singularidade comum nas duas escolas pesquisadas e nas duas comunidades disciplinares. Esses discursos apontam para a idéia de que a prática social vivenciada nessas escolas é um reflexo de suas culturas específicas e que depende da organização curricular ‘colocada’, tendendo a uma colonização dessas práticas, dos discursos em uma determinada direção, mesmo configurando-se híbridos culturais nesses discursos (LOPES, 2006, p. 139).

O documento da UNESCO (1998, p. 21) sinaliza que “Hoje, os 57 milhões de professores empregados nos sistemas de educação formal do mundo constituem a maior e mais específica categoria de pessoas envolvidas em ocupações de caráter profissional e técnico”. Tal grandeza apontada e atribuída à ação do professor permite-nos compreender a importância do currículo, de se considerar a flexibilidade curricular na formação de professores e da dificuldade de se adequar a escola a essa demanda contemporânea de formação ideal e que, por esse motivo precisa ser estudada, pesquisada. Sendo assim, passamos ao registro das falas dos sujeitos da nossa pesquisa sobre os discursos das comunidades disciplinares a respeito do *perfil do professor* na nova proposta curricular.

4.2 – o discurso sobre o *perfil do professor* pelas comunidades disciplinares de Sociologia da Educação e de Didática

O novo perfil profissional na proposta curricular, enquanto um perfil preconizado a se formar nos futuros professores oriundos do curso normal, tem sido discutido pelos professores das duas escolas, mais freqüentemente na ESCOLA CRISÂNTEMO e com certa ênfase, pelas leituras, trabalhos e relatórios assessorados pela supervisão pedagógica da instituição. Conseqüentemente, esses profissionais incorporam de maneira diversa. Isso sinaliza que existem, portanto, diferenças importantes entre professores de diferentes disciplinas que podem levá-los a interpretar os discursos sobre o novo *perfil do professor*, por exemplo, com sentidos diversos. Importante registrar que, independente de as metas dessas escolas serem (ou não) comuns e de não serem homogêneas, isso não nos impede de entendermos as singularidades dessas comunidades disciplinares nas duas escolas e de como essas comunidades agem, interagem, dialogam com esses documentos.

A reformulação da formação de professores esteve sempre presente nas discussões e debates que antecederam à promulgação da Lei nº 9394/96. Nessa lei, do artigo 61 ao 67, são ressaltados aspectos ligados à formação de professores e com uma inovação de se fazer a “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” (Artigo 61 –

inciso I). No artigo 67, destaca-se “a valorização dos profissionais de educação”, onde nos incisos II, V e VI, são enfatizados aspectos como “aperfeiçoamento profissional continuado”, “período reservado a estudos, planejamento e avaliação”, respectivamente.

4.2.1 – na ESCOLA CRISÂNTEMO e na ESCOLA HIBISCUS: singularidades

A concepção de *perfil do professor*, por exemplo, com a fala da supervisora escolar e atual diretora-adjunta da ESCOLA CRISÂNTEMO ficou clara em uma reunião de Centro de Estudos de que participamos quando do nosso trabalho no campo. Importante ressaltar que essa professora liderou e acompanhou todo o processo de construção da proposta curricular desde 2000. Nessa trajetória, essa professora liderou as reuniões na ESCOLA CRISÂNTEMO, levando os relatórios para as discussões na SEE/RJ e na Universidade, até a elaboração do documento final, o LIVRO IV (2006). Importante registrar também que essa professora foi a representante da ESCOLA CRISÂNTEMO e a relatora da Metropolitana III, que abrangia três escolas normais quando da discussão na SEE/RJ e da formação do CONSELHO TÉCNICO na Universidade. Existem 29 Coordenadorias que englobam as 105 escolas normais do Rio de Janeiro. Quando da discussão da nova proposta, 10 coordenadorias-pólos fecharam a sua sugestão para a nova matriz curricular. De cada três escolas do Rio de Janeiro saiu uma matriz. Neste caso, na Metropolitana III tivemos a ESCOLA CRISÂNTEMO, a ESCOLA HIBISCUS e outra escola normal. Foi escolhido um delegado de cada grupo para formar o CONSELHO TÉCNICO de trabalho quando então, saiu um representante final para a discussão na SEE/RJ e na universidade com o professor Waldeck Carneiro. Portanto, o testemunho dessa professora sobre relatório registrado das vozes das duas escolas é importante no nosso trabalho porque esse testemunho abrangeu e sintetizou as falas dos professores das duas escolas de nossa pesquisa durante o período do processo de discussão nos contextos da SEE/RJ e nas escolas.

Denominaremos essa professora de SEMPRE VIVA. Passamos a apresentar, sob a forma de quatro vinhetas narrativas, ilustrando três momentos do ocorrido em uma reunião pedagógica da qual participamos com os professores da ESCOLA CRISÂNTEMO, no dia 08 de dezembro de 2005. O assunto era sobre a nova matriz curricular. A narrativa do ocorrido nessa reunião traz depoimentos e diferentes visões dos professores com relação ao papel da escola normal na formação de futuros professores da educação inicial.

A dificuldade de considerar a proposta curricular como flexível

Eram exatamente 15h quando a professora SEMPRE VIVA entrou na sala onde ocorreria a reunião sobre a nova matriz curricular. Entre a chegada e saída de professores pela sala, registramos um total de 24 professores presentes, duas orientadoras educacionais, duas coordenadoras pedagógicas e o diretor da escola. A professora SEMPRE VIVA passou a liderar a reunião chamando a atenção de todos os professores sobre as quatro disciplinas desmembradas da Didática, os “Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em EI, EF, EE e EJA”. A professora líder da reunião observou que *A demanda para a disciplina de Ensino Fundamental é maior e por isso, precisa de mais tempo de horas-aula. Vejam e confirmem na matriz curricular, por favor! Vamos aproveitar e fazer uma experiência, um trabalho experimental. Vamos colocar a disciplina de “Práticas ...” nas pontas dos horários.* Uma das professoras quis saber o porquê de se fazer isso e a professora SEMPRE VIVA respondeu: *Por quê? porque o aluno pode fazer o estágio lá fora e se precisar, poderá chegar mais tarde ou sair mais cedo.* Muitos professores não concordaram achando que, mais uma vez, a escola estaria dando regalias ao aluno. A partir daí, a professora líder da reunião mostrou o LIVRO IV, segunda versão 2005, e disse o seguinte: *O trabalho será em cima dessa re-orientação e não tem muita diferença de tudo o que temos discutimos esse tempo todo aqui na escola e do que foi também discutido pelas escolas normais. O que vocês observaram no documento?* Uma professora respondeu: *a sugestão que eles dão é para fazer um trabalho com os conteúdos, e não um trabalho metodológico. Em outras disciplinas eu também vi que há também sobreposição de conteúdos!*

Na análise de Geertz (1989) não é possível isolar o objeto de estudo e tentar estudá-lo, entendê-lo dentro de um laboratório, porque a realidade social é sempre simbólica e produto da criação humana. Existem espaços culturais onde podemos observar e ver como o grupo se comporta. Esse posicionamento não nos garante colocar *dentro* da situação e entender a lógica e os símbolos que perpassam *aquela* situação. Voltamos nossa observação para o fato de *como* esses professores receberam, leram, interpretaram e o que mais valorizaram. Nessa vineta narrativa, nos voltamos para as respostas dadas pelos professores no diálogo formado. Colocamos à nossa disposição determinadas idéias que emergiram desse diálogo e que, estamos conscientes de que são idéias que traduzem apenas uma versão dos fatos parcial e provisória, visto que elas expressam apenas uma construção do real (GEERTZ, 1999).

O diálogo construído pelos sujeitos nos indicou, de certa forma, que aquela situação e discussão não era usual *naquele* cotidiano porque foi tudo contestado: estavam “dadas” as “didáticas” na proposta e uma delas com uma maior demanda e que foi associada a um número maior de horas-aula estabelecidas na matriz, pois a professora apela: *Vejam e confirmam na matriz curricular, por favor!* Ainda, pairou no ar uma dúvida: a professora *sugeriu* ou *impôs* a realização de uma experiência a ser feita com a disciplina de “Práticas...”, visto que já estava dado, sem esperar qualquer questionamento, a afirmativa imposta de *Vamos colocar a disciplina... nas ‘pontas dos horários’!* A interpretação de que se estaria dando uma *regalia* ao aluno, no lugar de *ler* que seria uma opção de liberdade e flexibilidade que o aluno poderia usar quando fosse necessário, de acordo com sua necessidade e senso crítico, foi outra interpretação que abstraímos da situação observada. Por outro lado, de novo uma imposição de que *de que o trabalho será em cima dessa re-orientação* e, ao mesmo tempo uma abertura para leitura crítica a ser feita pelos professores. Temos, assim, leituras diferentes para uma mesma situação vivida: o discurso oficial da proposta sendo contestado na prática da escola pela re-interpretação dos sujeitos e que acaba conferindo à proposta, desenhos curriculares próprios (BALL, 1998).

Os “subterfúgios” presentes na proposta

A professora foi interrompida pela aclamação de outros professores presentes, que concordaram com a sua fala. Imediatamente, outro professor ponderou: *Mesmo assim, dando essa abertura para o aluno, vai haver o caso de o aluno só vir assistir apenas os dois primeiros ou os dois últimos tempos de Prática!* A professora líder prontamente respondeu: *Ora, ora! O aluno tem que ter consciência de que tem que vir! Cabe à escola criar “subterfúgios” para ele vir! E na parte profissional da proposta todos os professores podem trabalhar isso! O professor de “Prática...”, por exemplo, pode pedir ao aluno que observe tal e tal estágio. Assim, ele aproveita a prática, dá a nota que vai servir para todos os compromentimentos!* Uma professora lá no fundo da sala diz: *É a interdisciplinaridade, gente!* A professora líder retomou a reunião dizendo: *Já pedimos ao nosso diretor dinheiro para a compra dos livros didáticos básicos que constam do documento. Há mil e uma sugestões. Há até sugestão de “sites”. Achei que está muito bem feito, vamos entregar as ementas das disciplinas da parte profissional, os grupos se dividem de acordo com as suas disciplinas para a discussão, ok?* Nesse momento, uma professora levantou a voz e perguntou: *mas, afinal, professora, para onde vai o nosso aluno com tudo isso? que tipo de professor nós vamos poder formar, afinal? Os alunos estão chegando aqui cada vez mais*

***semi-analfabetos!* De repente, fez-se um silêncio na sala e o burburinho natural em uma sala de reunião de professores foi completamente apagado. Isso era tudo o que eu esperava para, em uma só tarde, apreender o pensamento, o posicionamento dos professores a respeito da proposta e do que ela sugeria para melhorar a formação do futuro professor.**

Geertz (1989, p. 24) não concebe cultura como poder, como “ algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos”. Para tal, esse autor afirma que cultura é “um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - isto é, descritos com densidade” (1989, p. 24). Se temos a necessidade de traduzir os comportamentos e falas desse momento descrito, precisamos por em ordem a situação observada. Trata-se de um contexto de uma escola de formação de professores onde os sujeitos concordam em utilizar *subterfúgios* que a proposta deixa em aberto para trabalhar com “formação profissional” em uma escola de formação. O professor interpreta isso como a possibilidade de viabilizar a interdisciplinaridade preconizada pela proposta e que as disciplinas de “Práticas...” podem regular a liberdade e abertura a ser dada ao futuro professor pela *nota*. Mais um “subterfúgio” aceito na proposta pelos professores é a associação do livro didático sugerido para cada disciplina.

Existe uma interpretação subjacente nessa leitura de que o livro didático pode garantir o cumprimento do programa, do currículo e isso não pode ser entendido como uma entidade isolada da proposta curricular, pois esses livros foram editados posteriormente à edição dos primeiros documentos oficiais e também se apropriam dos discursos que circulam nos contextos das políticas curriculares, produzindo novos sentidos e significados (BALL, 1992). Ainda, a situação destaca o aluno que ingressa no curso normal de hoje interpretados pelos seus professores como o *semi-analfabeto* e que será o professor de amanhã. Ao dizer *para onde vai o nosso aluno com tudo isso?* esse professor faz coro com a opinião de outros colegas na sala (e que não tiveram a coragem de personificar seu pensamento soltando sua voz para todos ouvirem). O *tudo isso* a que a professora se refere seriam: mais uma *nova* proposta, livros didáticos para trabalhar as disciplinas, as ementas, orientando o trabalho docente, as discussões e reuniões para planejamento. *Tudo isso* basta para formar um futuro professor com domínio de leitura?

A crença na mudança do perfil do curso normal

Logo após esse instante de silêncio inesperado, alguns professores começaram a falar, a maioria concordando com a observação feita pela professora questionadora, outros começaram a trocar idéias com seus pares. A professora SEMPRE VIVA retomou a palavra dizendo: *O retorno das didáticas específicas das disciplinas na re-estruturação do currículo foi pensado e formulado pelas instituições formadoras de professores. A nossa escola participou disso e eu fui porta-voz na SEE das nossas idéias. Nós entendemos que ainda não basta essa reformulação e já registramos em outros relatórios das nossas reuniões que, no momento a manutenção da formação em nível médio deveria: limitar a idade mínima para o ingresso no curso normal, para que os alunos ingressem com mais maturidade; que haja uma prova de seleção para esse ingresso; que haja também uma prova de seleção para professores de disciplinas pedagógicas, as “didáticas”, inclusive com concurso interno para quem já atua na disciplina e, ainda, registramos nas nossas sugestões (eu acho que você não esteve presente a essas discussões), que o curso normal precisa permanecer em quatro anos, além de se dar ao nosso aluno, a partir do 3º ano, a oportunidade de escolha de habilitação. Ele escolheria entre querer trabalhar como professor de Educação Infantil, ou de EJA, ou de Ensino Fundamental ou de Educação Especial. Só assim ele receberá uma formação profissional mais eficaz. De uma forma geral, os professores ouviram e reforçaram as palavras da professora líder, mas a questão que ainda perdurou e que fez outros professores se manifestarem foi a questão de que os alunos do 1º ano são muito fracos, têm dificuldade para compreender o que lêem, sem base, sem postura em sala de aula.*

No que se refere ao currículo já existem diferentes mecanismos sociais que regulam a cultura e contribuem para certos direcionamentos comuns. A própria formação de professores, os livros didáticos utilizados, a organização das disciplinas no currículo com sua carga maior ou menor previamente definida são apenas alguns desses mecanismos pelos quais a regulação do currículo se desenvolve. A nova proposta passa a atuar sobre todos os demais mecanismos sociais já existentes e tendem a promover a tentativa de colonização das práticas em uma determinada direção. Os professores consideram a proposta atual insuficiente para mudar visto que idealizam um curso normal com características mais desejáveis, apropriadas. Eles

interpretam e já vêm discutindo e registrando que há necessidade de se mudar os critérios para a manutenção da formação de professores em nível médio: a especialização nas didáticas garantiria um novo perfil profissional mais eficaz e que atenderia às demandas da sociedade atual com as especializações das didáticas.

A idéia da reconstrução do *status* da disciplina Didática no currículo do curso normal, desmembrando essa disciplina em especializações, em outras “didáticas” precisa atender a certas exigências, tanto de estruturas quanto de conteúdos que atendam às demandas da sociedade atual e é nesse sentido, que esses interesses desencadeiam processos de diálogo e de conflito, interferindo na organização e discussão do currículo (GOODSON, 1997).

Tudo isso esbarra no diagnóstico que vem sendo feito: o embate em torno dos alunos tão diferenciados que estão ingressando no curso normal: *fracos, sem base, com dificuldade para compreender o que lêem, sem postura*. Assim, parece haver um hiato significativo entre a realidade escolar, a proposta curricular e o profissional a ser formado. A forma como as questões são percebidas, interpretadas no interior da instituição escolar constitui um material importante para a compreensão, não só das ações dos sujeitos considerados no estudo, como também do próprio clima institucional.

A crença no perfil do professor-leitor e conhecedor

A partir daí, os professores começaram a falar dos alunos de forma depreciativa, culpando o fato de serem oriundos da 1ª aprovação automática do município do Rio de Janeiro. Os professores presentes chegaram a pensar e retomar esse problema e já com duas sugestões: a de reprovar todos os alunos considerados semi-analfabetos e de se colocar todos os e-mails e telefones de todos os professores na Sala dos Professores a fim de marcarem encontros sobre essa questão entre as disciplinas comuns. Foi quando a professora SEMPRE VIVA retomou a palavra e terminou a reunião com a seguinte fala:

Eu gosto de ler. Meu pai gostava muito de ler. A questão da leitura é muito importante e aqui na escola nós estamos sensibilizando muito para a leitura, colocando, por exemplo, a Literatura Infantil que não está na grade e fazendo um trabalho integrado. A questão nem é tanto a literatura porque nós temos ótimos professores de Literatura, mas é o contar histórias mesmo! Os alunos chegam com dificuldade e a verdade é que nós, professores, fazemos uma cobrança desnecessária porque não sabemos trabalhar a dificuldade do aluno.

A segunda questão é cultural: o professor da EI e de 1ª a 4ª séries não é tão valorizado como o professor de 5ª a 8ª séries ou do ensino médio.

*Mesmo ele tendo a formação, se ele está na sala de aula de EI, ele é **socialmente desvalorizado!**(ênfase da professora) Ele pode ter até mestrado ou doutorado, não importa! Se ele está na sala de aula de EI ele é **socialmente desvalorizado!**... Então, enquanto não se tentar reverter esses dois fatores por caminhos legais e que nada está sendo feito nada nesse sentido,(...) o EF ainda não é investimento sério... Assim, se você termina com a escola Normal, você **não vai ter profissional que trabalhe nesses segmentos!** esse foi o argumento para dar continuidade ao curso Normal: a questão da **formação profissional** (...)(Professora SEMPRE VIVA).*

*Quem poderá valorizar esse professor? **O conhecedor** (ênfase da professora). Ele poderá ser valorizado pelos pares. Isso foi muito discutido nos nossos encontros com todas as escolas normais. **O conhecedor** é quem tem o conhecimento, o conhecedor nessa história toda é o que faz a graduação, a pós, o mestrado, o doutorado... aí você valoriza esse profissional. Você valoriza porque você conhece esse profissional, sua trajetória profissional, ... mas a sociedade **não** valoriza! Não importa o conhecimento que ele tenha: se ele é professor da Educação Infantil (EI)! E isso no Brasil ainda é uma questão enraizada, **é cultural!** Então, enquanto não se tentar reverter isso por caminhos legais... (Professora SEMPRE VIVA).*

O testemunho e participação da professora SEMPRE VIVA na elaboração do documento final e liderando as duas escolas nos dois contextos (SEE e na escola), sugere que, no que se refere à concepção de *formação docente* nos documentos, podemos verificar algumas semelhanças, ou segundo Ball (1998, p. 122): “elementos gerais e comuns” com o pensamento da grande maioria das duas comunidades escolares das duas escolas em torno de se formar um professor que domine as habilidades de compreensão de leitura e chegue a ser um professor-leitor. Pela teorização de Ball (1992) podemos compreender que esses documentos curriculares traduzem políticas similares para determinados “momentos” e que, mesmo havendo ambigüidades internas, contradições, eles são preparados para exercer uma mesma orientação específica: a idéia de *melhoria da qualidade de educação* associada à idéia de *melhoria de condições de trabalho* e de uma *formação continuada* do professor.

Na fala da entrevistada o enfoque da *valorização social do professor* formado na escola normal está ligado aos estudos a serem adquiridos, não só ao domínio de conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, a uma formação profissional legitimada e voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem exclusivamente acadêmica. Nesse enfoque, essa valorização está associada à idéia de uma escola normal capaz de propiciar ao futuro professor as credenciais necessárias para se desenvolver na estrutura social, independente do nível ou segmento em que atue. Para isso, esse futuro

professor precisa ter um perfil qualificado e diferenciado, com perspectivas de empregabilidade⁵⁹. A melhoria e valorização dessa formação dependem, essencialmente, de essas políticas fazerem um diagnóstico mais aproximado da realidade brasileira e de a sociedade passar a considerar esses professores tão ou mais importantes, quanto outros formados em outros níveis. Mesmo assim, esses textos são preparados para exercer uma função específica maior: nos textos legais, a função de uma *educação de qualidade*; na fala da entrevistada, uma *valorização social e cultural* do professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

As falas dos outros professores entrevistados têm como elemento comum a maior parte das referências feitas a um *perfil de professor leitor* e/ou do professor que **domine a leitura**. A grande maioria dos professores entrevistados das duas comunidades disciplinares sinaliza para a importância de se formar professores que saibam **ler**. Através de expressões como *precisamos de professores que saibam ler, gosto pela leitura, a questão da leitura é muito importante, saber ler, interpretar, saber ler, escrever e contar*. Até mesmo quando usam expressões como *empenho em relação aos estudos*, ou *estudando sempre* também estão valorizando as habilidades de compreensão em leitura sem as quais o ato de ‘estudar’, de pesquisar não se concretiza de forma eficaz. Sendo assim, o perfil de um professor **leitor** é o fim maior a ser alcançado e isso depende de esse futuro professor dominar as habilidades básicas de compreensão na leitura como: identificar a idéia central do texto, interpretar os parágrafos do texto, analisar as idéias do texto, sintetizar e avaliar o que lê. Esses comportamentos são fundamentais para a formação de uma atitude de **professor-leitor**. O domínio das habilidades de leitura é pré-requisito para ser um professor *pesquisador*. Esse comportamento foi apontado pelos professores entrevistados como um comportamento importante, junto ao domínio da leitura, para o futuro professor.

Para Carvalho (2007, p. 75), o fracasso escolar em massa pela falta de competência em leitura “é um fenômeno social, e não o resultado de deficiências particulares daqueles que não conseguem escolarizar-se satisfatoriamente”. Os PCNs (1998, p. 19) apontam que atribui-se :

⁵⁹ Participamos de uma reunião na ESCOLA HIBISCUS, cujo assunto era: “Considerações sobre os tópicos propostos para as discussões sobre as políticas para o curso normal – nível médio”. Os tópicos abordados nessa reunião giraram em torno de: A ampliação da oferta do curso normal em nível médio, Alternativa de acesso ao trabalho, Empregabilidade, Atual demanda por professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e ampliação da Educação Infantil e A oferta do curso Superior. A questão da empregabilidade foi muito discutida nessa reunião, visto que essa escola faz parcerias com o Museu do Forte Copacabana e o Projeto Revivarte/Petrobrás, onde são criadas novas perspectivas de empregabilidade e atividades paralelas ao exercício do magistério. Os alunos fazem as atividades de estágio nessas instituições, além do fato de atuarem como auxiliares de ensino (e até como regentes de turma) em associações de moradores, em igrejas, ONGs e em pequenas escolas (principalmente na Educação Infantil e em projetos de alfabetização) em suas comunidades.

“à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania”. O texto dos PCNs focaliza, em especial, a leitura de textos, que tem se revelado problemática no contexto escolar. Do ponto de vista do aluno, o desempenho em atividades de leitura, após a conclusão do ensino fundamental e médio, aponta para resultados insuficientes na sua constituição enquanto leitor maduro. Atividades de leitura como a elaboração de resumos, de resenhas críticas, que consistem em parafrasear e/ou criticar/avaliar um dado texto, são realizadas de forma ainda insatisfatória. Do ponto de vista da escola, o trabalho com atividades e habilidades de compreensão em leitura é fundamental para a formação e desenvolvimento do leitor maduro. Em várias passagens dos PCNs e dos PCNEMs, reafirma-se a postura de ver o leitor em trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto. As propostas de leitura e escrita visam a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Espera-se que: “Cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (PCN, 1998, p.67).

Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (PCN, 1998, p.69).

O leitor competente é capaz de ler nas entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (íbid, p. 70).

Os PCNEMs de Língua Portuguesa apresentam competências e habilidades a serem desenvolvidas que abarcam desde a leitura e interpretação da língua materna passando por competências interdisciplinares tais que dêem condição ao aluno de desenvolver o pensamento interdisciplinar necessário para a aprendizagem de qualquer disciplina do currículo. Esse pensamento precisa ser construído na escola desde a Educação Infantil. A construção do pensamento interdisciplinar na escola poderá formar o aluno/profissional-leitor no futuro. Através do desenvolvimento de “competências transversais” (PCNEM, 1999, p. 14) como: identificar, caracterizar, reconhecer, selecionar, destacar, associar, analisar, confrontar, comparar, relacionar, ordenar, organizar, interpretar, aplicar, analisar, avaliar – o aluno poderá

ter acesso ao conhecimento de qualquer disciplina visto que todas essas competências transversais estão presentes em qualquer área do conhecimento.

Sendo assim, há que se repensar e discutir sobre a construção do pensamento interdisciplinar na escola de qualquer nível enquanto um processo possível para desenvolver as habilidades de compreensão em leitura e viabilizar um domínio mais amplo dos usos das leituras e da escrita em situações sociais variadas. Trata-se, portanto, de pensar em formar um profissional *letrado* e não somente com a idéia de um conhecimento simples de “saber ler”. É nesse sentido que a professora SEMPRE VIVA associa a idéia de professor **leitor** à de professor **conhecedor**. Ela interpreta a idéia de professor **leitor** como a de um profissional que se apropria, torna própria a leitura através das “competências transversais” citadas pelos PCNEMs (1999). Sendo assim, esse profissional incorporou à sua própria atitude e gosto pela leitura no seu cotidiano, nas situações sociais vividas e, por

isso, chegou a se transformar em um professor **conhecedor**. Para ser um professor **conhecedor** em qualquer área de conhecimento o domínio das competências transversais é condição básica para se transformar em professor leitor, conhecedor e pesquisador.

O documento dos “Referenciais para Formação de Professores” (1999, p. 32) admite que

Existem professores leitores e pesquisadores, que investem pessoalmente em seu desenvolvimento profissional, que exigem oportunidades de formação de seus empregadores, que trabalham em equipe, que participam do projeto educativo de suas escolas, que estudam sobre a aprendizagem dos alunos para poder ensiná-los mais e melhor... **mas não é assim com a maioria, e essa realidade precisa ser encarada de frente** (grifo nosso).

O documento marca necessidade de formar professores **leitores**. Nas falas dos entrevistados das duas escolas a idéia de professor leitor difere da interpretação do documento. Os professores entrevistados, de uma forma geral, dão uma conotação negativa sobre a situação atual dos egressos da escola normal, visto que eles não sabem ler ou interpretar. A dificuldade de se formar um professor **leitor** pode ser entendida também como um problema histórico na educação brasileira e que vem sendo apontado pelas pesquisas, principalmente, nos últimos vinte anos, compondo um discurso que também atinge aos professores. Notícias como “Na escola, 2,1 milhões de alunos analfabetos” (O GLOBO, 25 de setembro de 2008), “O analfabetismo vai à escola” (O GLOBO, 28 de setembro de 2008), “Analfabetismo: pior do que na Bolívia” (O GLOBO, 19 de setembro de 2008), “Alunos

lêem, mas não entendem” (O GLOBO, 16 de abril de 2008). Esta última notícia divulga os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que verifica o nível de conhecimento dos alunos do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries) e do Ensino Médio (3ª série) da rede pública e privada nas disciplinas de Português e de Matemática. O termo “analfabetismo” utilizado nessas notícias não se refere ao processo técnico de alfabetização. Essas notícias se reportam ao fato de o aluno, ao final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, não consegue interpretar o que lê.

Para Soares (1999, p. 30) “a palavra significa um *modo de proceder como analfabeto* (grifo da autora); ou seja, analfabetismo é um *estado*, uma *condição*, o modo de proceder daquele que é analfabeto.” Segundo a autora, existe uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado* e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado*. Ou seja, a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna *alfabetizada* e passa a fazer uso da leitura e escrita, é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever. O processo que engloba a leitura e escrita é diferente de apropriar-se da leitura, simplesmente. Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia e apropriar-se da leitura. Trata-se de um processo que torna a leitura como uma *propriedade, própria* (SOARES, 1999).

Quanto à incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico e estático. Na análise de Zilberman (1989, p. 17), a escola:

Dota as crianças do instrumental necessário a automatiza seu uso, através de exercícios que ocupam o primeiro – mas dificilmente o segundo – ano do primeiro grau. Ler confunde-se, pois, com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual não mais se consegue regredir; porém, a ação implícita no verbo em causa não torna nítido seu objeto direto: ler, mas ler o quê? Desta maneira, o cerne da leitura não se esclarece para o aluno que é beneficiário dela. Por conseguinte, sabendo ler e não mais perdendo esta condição, a criança não se converte necessariamente num leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada – a literatura.

Os testemunhos das comunidades disciplinares das duas escolas sugerem a mudança da forma de ingresso dos alunos na escola normal como uma forma de a escola normal receber alunos mais competentes em leitura. Os professores entrevistados dizem que *o acesso à escola vem sendo pelo 0800!, sugiro que seja estabelecida e regulamentada juridicamente a prova de seleção para o ingresso desses alunos no curso normal ou Teria que ser outro tipo de seleção, e não do jeito como vem sendo feita: por carência, pela distância que o aluno*

mora Ou seja, através dessa fala, os professores interpretam e defendem processos seletivos para os alunos. Há que se pensar em como esse processo pode ser excludente, além do fato de que esse tipo de avaliação não garante uma melhor qualidade para a educação.

Na realidade que observamos nas duas escolas normais da nossa pesquisa, o discurso do *domínio da leitura* como comportamento de saída do curso normal aparece na fala da maioria dos professores entrevistados. Falas como *A gente não pode formar um educador semi-analfabeto!!! Os professores das disciplinas podem saber **teoricamente** (ênfase da professora) pensar no perfil necessário ao novo professor a ser formado, mas na prática não rola!* Outra professora enfatiza que: *Nessa formação a questão da leitura é muito importante... eu gosto de ler. Então, aqui na escola a questão da leitura é muito importante. Precisamos de professores que saibam **ler!** (ênfase da professora).*

A maior parte dos entrevistados não está se referindo a formar o professor-**leitor**. Na verdade, esses professores estão defendendo a idéia do domínio das habilidades básicas em leitura visto que os alunos não conseguem ler e interpretar as idéias principais de um texto. Algumas falas ilustram essa idéia:

eu também utilizo alguma coisa do pró-infantil do MEC para os alunos lerem porque a leitura é mais acessível para eles que já têm muita dificuldade de entender. Trata-se de um programa do MEC pra ajudar a formar profs leigos, essa coleção é muito interessante e forma a distância! (Professor COPO DE LEITE).

Eles têm muita dificuldade em ler textos e eu procuro entregar textos não tão aprofundados para que tenham o prazer da leitura. Eles dizem que quanto mais o texto tem mais dificuldades, menos eles se aproximam. O texto introdutório, preliminar precisa ter as informações necessárias, mas de uma forma clara, acessível e simples (Professora VIOLETA).

*Eu procuro dar conhecimentos mínimos para que os alunos possam ampliar pela pesquisa e pela prática. Eles têm dificuldade em ler, dominar os conhecimentos teóricos e isso tem dificultado a dinamização das minhas aulas. Eles precisam saber **ler, interpretar** (ênfase da professora) para serem bons professores em sala! (Professora DÁLIA).*

Acho que o mais fundamental para esse futuro professor é que ele tenha consciência do seu papel como professor nessa sociedade. Esse futuro professor precisa ter a competência de dominar o básico de leitura e de conteúdo e a questão é que o ensino fundamental está

muito fraco, por isso eles têm muita dificuldade de dominar o conteúdo e de ler (Professora CRAVINA).

Aliada à idéia de **saber ler**, alguns entrevistados apontaram algumas características como a *pesquisa*, a *reflexão* e o *estudo contínuo* e que complementariam o perfil do futuro professor. Essas *performances* estão associadas ao domínio da leitura. Esses professores disseram o seguinte:

Procuro fazer a parte da fundamentação teórica e prática de ensino no sentido de trabalhar para um perfil de professor com reflexão e ação dominando metodologias de ensino adequadas à faixa das crianças que eles vão trabalhar (Professora HORTÊNSIA).

Procuro na formação dos meus alunos articular teoria e prática, principalmente promovendo o gosto pela leitura, dando oportunidade para a pesquisa e para o aprofundamento dos conhecimentos (Professora FLOR DO CAMPO).

*Esse novo professor a ser formado precisa sair com uma boa base: precisam saber ler, interpretar, analisar. Por isso mesmo, eu acho que a nova LDBEN está correta quando admite essa formação em nível superior, uma complementação do curso normal, uma formação continuada. Hoje (e antes) nossos alunos não conseguiam/conseguem **interpretar** (ênfase da professora), haja vista os resultados dos últimos SAEBS. A juventude de hoje está completamente alienada. (Professora PAPOULA)*

Outros professores entrevistados, mesmo apontando que o aluno precisa estar *bem alfabetizado*, continuam associando a questão da alfabetização ao domínio da leitura e escrita. Eles empregam o termo *alfabetizar* no sentido de “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 1999, p. 31). Ainda, vinculam o ingresso do aluno no curso normal e a seleção do professor para trabalhar nesse curso a desafios que o professor encontra no cotidiano escolar e para os quais não vem sendo preparado para resolver:

O grande desafio é formar um aluno que esteja bem alfabetizado (é um grande desafio!!) e o professor fica dividido entre alfabetizar e ser dinâmico para trabalhar. O currículo da escola normal para jovens ainda adolescentes que procuram a escola normal é uma questão bastante complexa. Além do fato de que a grande maioria dos professores que trabalha no curso normal não foi professor primário. Teria que ser outro tipo de seleção, tanto para o professor

que vai dar aula no curso normal, quanto para o aluno que ingressa no curso normal (Professora BROMÉLIA).

Os professores interpretam o trabalho com a leitura *que deveria ser o fio condutor para formar o perfil desse futuro professor* como o foco principal para melhorar o trabalho com a leitura e escrita na formação de professores e propõem projetos e discussões afinados com a realidade da comunidade escolar

*A gente escuta muito no COC os profs dizendo "Ah! Essa menina tem o perfil do educador, é educada, tem postura! Lê e escreve bem" (são pouquíssimas!)... a questão da leitura que tem sido colocada nos COCs pelos professores, deveria ser o fio condutor para formar o perfil desse futuro professor. Isso é um problema num país que não investe na alfabetização e não aprofunda as questões! ... No primeiro COC do ano passado (e este ano de novo!), uma professora colocou que **o texto escrito deles está cada vez pior!** (ênfase da professora) e de lá pra cá, pouco a gente fez! Teria que haver projetos mais reais! Mais imediatistas, ou melhor, **socorristas!!!!** do tipo: prof tem que ler e escrever **bem!!!!** A questão do analfabetismo funcional na escola normal é um fato! (Professora ROSA VERMELHA).*

A fala de uma professora apontou para a importância de preparar todo um ambiente propício para que o aluno possa vir a se tornar um professor leitor. Na sua interpretação, não basta somente se apropriar da leitura e escrita para se tornar um professor leitor. Ela se refere a um professor que saiba *escrever bem*. Precisamos considerar que essa apropriação também depende de ter acesso a um material e de fácil acesso, que seja permanente no cotidiano do futuro professor. Concordamos, portanto, que há necessidade de abrir espaços de discussão dinâmicos na escola de formação de professores, nas escolas de educação infantil, de ensino fundamental e médio a fim de repensar formas de melhorar o acesso a diferentes formas de leitura. Trata-se de processo a médio, longo prazo e que define a função precípua de uma escola de formação de professores. A fala da professora ilustra bem essa idéia:

*A escola normal tem que trabalhar e formar **leitores!** (ênfase da professora) Isso é indispensável! Para isso, precisamos ter a biblioteca funcionando, o laboratório de informática funcionando. Nossos alunos não têm acesso a isso, porque a escola pouco (ou*

quase nunca) oferece além do fato de que esses alunos trabalham depois da escola junto com o estudo, têm uma vida sobrecarregada, não lêem o jornal. Em vez de memorizar conteúdos (isso já perdeu a importância de antes) temos que preparar para outro momento. Precisamos estar correndo atrás de aprender (Professora ROSA BRANCA).

Expressões como *um aluno que esteja bem alfabetizado, a questão da leitura, deveria ser o fio condutor para formar o perfil desse futuro professor, dominar o básico de conteúdo, a escola normal tem que trabalhar e formar leitores, ler textos, eles têm mais dificuldade de ler e isso é importante! Esse novo professor a ser formado precisa sair com uma boa base: precisa saber ler, interpretar, analisar.* Esses discursos expressam claramente um claro consenso entre os entrevistados da necessidade urgente de um professor que se aproprie da leitura e escrita na escola contemporânea.

As comunidades disciplinares entrevistadas enfatizam e são quase unânimes em afirmar a atenção que deve ser dada à leitura na escola. O domínio da leitura seria pré-requisito para se ter uma base sólida na aquisição dos conteúdos das disciplinas. Os entrevistados fazem alusão à **interpretação e análise** de textos. Se interpretarmos a expressão “domínio da leitura e escrita” como uma marca original da idéia de que esse domínio abrange todas as competências transversais para a apropriação permanente da leitura e escrita, podemos também entender essa idéia como a de que possibilita a formação do professor-leitor. Trata-se, portanto, de se redefinir um discurso “velho” por um “novo” que tenta substituí-lo. Ou seja, na recontextualização dos discursos, ao passar pelos processos de hibridização (GARCIA CANCLINI, 1998) esses discursos perdem suas marcas originais, outras concepções se associam a esses textos. Os conceitos de Ball, Bernstein e de Garcia Canclini nos permite entender o processo de (re)interpretação e de legitimação de “novos” discursos associados a “velhos” e que tendem a se legitimar nas propostas curriculares. Esse hibridismo está presente nos discursos dos sujeitos entrevistados, quando relacionam as habilidades de compreensão em leitura, a de *interpretar e analisar*, por exemplo, ao se expressarem sobre a importância do *domínio da leitura* como o principal pré-requisito para o exercício da função-professor.

Percebemos que, em cada contexto, cada local fez sua reinterpretação, separando os que pensam as políticas dos que as implementam na instituição escolar. Percebemos, também, que a reinterpretação e a hibridização desses discursos circulam nos vários contextos e que nessa rede há sujeitos e grupos sociais que participam diretamente desse processo,

influenciando e produzindo significados próprios a esses textos nos espaços em que atuam. Foi possível entender que determinados balizamentos teóricos são deslocados de seus significados originais, às vezes refletindo, refinando ou até refutando determinados princípios e produzindo, assim, novos sentidos e novas finalidades.

No caso das políticas curriculares sobre o ensino Normal, determinadas leituras sobre a concepção de *perfil do professor* confirmaram a sua importância preconizada em textos do contexto de influência e do de produção, como de uma formação que precisa ser ampliada frente à multiplicidade de tarefas que esse professor vem encontrando na contemporaneidade. Porém, no contexto da prática, nas discussões dentro da instituição escolar e até mesmo na SEE (contexto de produção de textos), essas discussões foram orientadas por sujeitos diferentes e com grupos diferentes, como o do consultor da universidade e que, na elaboração da reformulação da proposta para o curso Normal, as leituras e (re)interpretações desses documentos se hibridizaram e passaram a apontar, antes, para uma “valorização social e cultural” desse profissional do que para uma “qualidade de formação”, preconizada pelas políticas oficiais.

Os documentos discutidos na SEE apontam para um *perfil de professor* atrelado à idéia de uma formação que deve ser continuada e que precisa ser, também, valorizada. No contexto da escola, entendemos que essa formação, antes mesmo de se colocar esse profissional no mercado, precisa ser valorizada, social e culturalmente, pela sociedade. O discurso da liderança que participou de todos os momentos na SEE e na escola, em função da realidade vivida e discutida com as representantes das outras escolas normais do estado do Rio de Janeiro, construiu um “novo” significado: o de se formar um *professor leitor* que tenha o *domínio da leitura e da escrita*.

No contexto da SEE e das escolas ficou claro que há que se investir concretamente em recursos para equipar as escolas e de se elaborar leis e resoluções que diminuam essa distância entre esses patamares. Essa foi a forma com que os sujeitos e os grupos que participaram dessas discussões encontraram para interpretar idéias como o “estatuto social”, ou de dar “melhor condições de trabalho”, de valorizar mais ou menos o desmembramento da Didática em “didáticas”, de se encontrar formas alternativas para valorizar o *status* da Sociologia da Educação na nova proposta curricular. Por isso, concordamos com Ball & Bowe (1992) que os autores dos textos oficiais não podem controlar todos os significados presentes em seus textos, pois esses textos se lêem e se apreciam de modos diferentes em cenários diferentes. Afinal, esses textos estão na ação curricular, estão nas falas, a ação também está nesses textos e as falas dos sujeitos estão nos textos.

A educação de qualidade preconizada nos documentos tem como finalidade um ensino para “formar indivíduos com uma atitude responsável e solidária perante o mundo” (LIVRO IV, 2006, p. 18) e a responsabilidade pela implementação da Reorientação Curricular recai na figura do professor: “... A inter-relação entre esta proposta e a prática, o dia a dia do professor, é que definirá o grau de sucesso e aplicabilidade, como em qualquer proposta curricular” (LIVRO IV, 2006, p. 17). O LIVRO IV também sugere grande responsabilidade ao professor nesse processo. O documento destaca que: “... Se quisermos mudar o grave quadro educacional, o professor é a peça-chave – nós somos a peça-chave” (ibid, p. 20).

As comunidades disciplinares entrevistadas nas escolas se posicionaram quanto ao papel do professor como “peça-chave”, ressaltando as qualidades necessárias para esse futuro professor, porém sempre ressaltaram a necessidade de *valorização de espaços* para discussão nas escolas entre as disciplinas, a fim de pensar novas formas de trabalhar com os desafios. A fala de um professor ilustra um desses desafios de tornar esse futuro professor uma “peça-chave” no trabalho: Esse professor diz o seguinte:

E eu acho que, por incrível que pareça, o currículo da escola normal tem uma consistência, um preparo técnico para o profissional que vai atuar na EI e no EF muito mais aprofundado, em termos de discussão metodológica e do desenvolvimento. Agora, como é uma garotada mais nova, a maioria é adolescente, eles têm mais dificuldade de absorver a teoria. Então o trabalho é um pouco mais lento, mas a discussão teoria-prática é muito mais intensa na escola normal do que na Pedagogia. Com certeza! (Professor COPO DE LEITE).

Podemos dizer que essa proposta curricular tem um direcionamento claro: promover o comprometimento dos professores para um trabalho coletivo de *mudança* e que o estado depende do trabalho e do empenho dos professores para a adoção e a legitimação dessas propostas curriculares. A nova organização curricular proposta no Livro IV sugere que “pode influir na realidade” (LIVRO IV, 2005, p. 29) na medida em que a nova reorientação curricular propõe três novos eixos na sua matriz curricular: uma base nacional comum, uma parte diversificada e um eixo de formação profissional.

A *mudança curricular* proposta com base nos três eixos, aparece atrelada ao maior número de horas na formação profissional (LIVRO IV, 2006), por exemplo, e a uma lógica de valorização do *profissional-professor* para as séries iniciais, com o mesmo *status* dos professores de outros níveis. Temos, portanto, um *híbrido* do sentido dado à nova *organização* curricular dessas propostas e que circula entre o social, o pedagógico e o

gerencial, na medida em que os documentos ressaltam a *competência* de saber trabalhar em equipe, como uma das formas de alcançar essa *profissionalização* do professor. Além disso, uma idéia de intensificação de tarefas como parte de sua *formação atual* hibridizada com a idéia de um professor com mais *poder*, mais *autonomia*, mais *empoderamento* está presente nos documentos analisados e nas falas dos professores entrevistados.

Entendemos que o sentido ligado à idéia quantitativa (de números de horas/aula ou a definição de *que* conteúdos seriam significativos) acaba se constituindo pela dicotomia: quantitativo X qualitativo. Ou seja, não é possível separar essas duas dimensões na prática escolar. Nesse sentido, afirmamos que esse sentido se entrecruza com a idéia de “mudança” e do novo “perfil de professor” desejável. Trata-se, na verdade, de um novo “léxico” educacional. Passamos, portanto, à conclusão da nossa pesquisa.

V- CONCLUSÃO

à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos de ensaios publicados e idéias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior me sussurra: “Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento”.⁶⁰

Desde o princípio da nossa pesquisa, fomos alertados para a o desafio que nos aguardava pelo fato de decidir *entrar* em *duas* escolas de formação de professores para investigar como as comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação re-interpretam a nova proposta curricular para a formação de professores no Rio de Janeiro. Na

⁶⁰ BROOK, Peter. **O ponto de mudança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995, p. 15.

opinião dos que alertavam, o fato em questão é que se tratava de *duas* escolas, o que demandava mais tempo de permanência no campo, um maior número de sujeitos a serem observados, contatados, entrevistados, além de precisar dialogar com duas culturas e ritmos institucionais diferentes. Tudo parecia ser dobrado, embora a pesquisa fosse uma e com o mesmo objeto: a leitura, a re-interpretação e sentidos conferidos à *mudança* curricular e ao *perfil do professor* pelas duas comunidades disciplinares das duas escolas, considerando a nova proposta curricular para o curso normal e que chegou oficialmente às escolas em 2005.

Sabíamos que nesse desafio algumas inquietações eram pertinentes: a dimensão do tempo necessário de que precisávamos para estar nos dois campos com culturas e práticas diferentes e sem privilegiar um em detrimento do outro, os ritmos e climas que encontraríamos nas instituições, os primeiros contatos com os professores das duas disciplinas, a tensão e compatibilização dos momentos de trabalho no campo com os das leituras, do estudo e da escrita. Questões simples como a de usar dois cadernos de campo (um para cada escola) em vez de um só caderno para as duas escolas já nos incomodava e nos fazia sentir um tipo de angústia para decidir. Por mais que tenhamos experiência com trabalho no campo, em escolas, a primeira sensação que sentimos é a de que esta seria diferente (como sentimos em todas as outras). Afinal, decidimos por estar em *duas* escolas! Em nenhum momento, durante todo o trabalho, pensamos em desistir ou investigar uma só escola, por mais que nos tenham aconselhado. Estávamos motivados para investigar se, realmente, haveria semelhanças e diferenças nas leituras da proposta curricular pelas comunidades disciplinares, em se tratando de duas escolas. Estávamos interessados em investigar quais seriam as especificidades dessas instituições que poderiam dar origem a determinados sentidos à proposta, e não a outros. Através das leituras feitas no nosso grupo de pesquisa, estávamos cientes de que o próprio campo de cruzamento de culturas no interior de cada escola, de cada comunidade disciplinar, tende a resistir às propostas curriculares. Além disso, essas comunidades disciplinares tendem a estabelecer acordos e resolver conflitos independentes da complexidade das práticas sociais e do imprevisível no contexto escolar.

Por conta de todas essas incertezas que fazem parte do nosso trabalho como pesquisadores, iniciamos nosso estudo em julho de 2005 e com um só caderno de campo (de 200 folhas) para as duas escolas. A princípio, dividimos o nosso tempo igualmente para as duas escolas e conseguimos respeitar esse planejamento por algum tempo. Porém, não foi tão simples assim. A partir do final de 2007, sentimos que precisávamos estar um tempo maior em uma das duas escolas. Já no final do nosso trabalho de campo, resolvemos estender a nossa pesquisa no campo até agosto de 2008, privilegiando um tempo maior em uma dessas

duas escolas. Essa escola passava por uma grave crise de gestão que se fazia sentir desde a dúvida da servente com o que ocorria no clima da escola, passando pela tensão entre os professores e a incredulidade dos alunos que não eram informados do que ocorria na escola: a “intervenção branca”.

Quando coletamos os dados sobre o nosso objeto de pesquisa em observações participantes em cada escola, nos documentos curriculares, na matriz curricular da nova proposta, no projeto político pedagógico das escolas, nos textos discutidos em reuniões ou centro de estudos, fizemos um esforço para dialogar com esse material no sentido de que tudo isso contém uma dimensão social maior que tende a influenciar as leituras da proposta curricular feitas pelas comunidades disciplinares, chegando, portanto, a afetar o currículo de cada instituição. Foi possível constatar nas duas instituições a valorização histórica do *status* da disciplina Didática no currículo de formação de professores. Independente de a maior parte dos professores das duas escolas não ter participado ou recebido em mãos a nova proposta curricular, a disciplina Didática, mesmo sendo desmembrada em quatro outras didáticas, continua sendo assumida nos contextos das escolas como uma disciplina importante na formação do futuro professor.

Na realidade, percebemos que, embora os discursos da comunidade disciplinar de Didática nas duas escolas apareçam com roupagem nova ao se referirem às “didáticas”, as especializações da Didática tradicional, essa comunidade tende a continuar uma tradição histórica da Didática no currículo das instituições: a Didática é disciplina que ocupa o lugar *principal* no currículo. Referências às novas didáticas como *um delineamento, uma ênfase* ou mesmo o fato de dizer: *Acho que foi retomada a valorização da Didática com seu novo nome*, são testemunhos dados pela comunidade disciplinar de Didática das escolas no sentido de que essa mudança do nome e desmembramento foi lida e recebida nas escolas como algo inovador e que se traduz como um mecanismo de estabilidade da disciplina no currículo. A comunidade disciplinar de Didática de uma das escolas chegou a interpretar essa mudança como estando associada à própria finalidade do curso normal que também teria mudado: deixou de haver preocupação maior em preparar o aluno para o vestibular e *hoje esta escola pretende formar professores de fato*.

Ainda, para a comunidade disciplinar de Didática das duas escolas, o fato de a disciplina Didática ou as “didáticas” ser recebida nas escolas, com a sua carga horária aumentada, tornou-se um fator para sua valorização no currículo. A comunidade disciplinar de Didática de uma das escolas apontou a crise vivida por gestões passadas e pela atual “intervenção branca” como um fator central para se viabilizar qualquer tipo de mudança na

escola. Todos os professores entrevistados das comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação dessa escola reivindicam *mais espaços valorizados para discussão* de propostas, para Centros de Estudo, para reuniões, para planejamento e entrosamento das disciplinas. Esses professores conferem a centralização da gestão como um dos fatores responsáveis pelas *tribos intelectuais* formadas pela comunidade disciplinar de Didática que se isola na escola, resistindo a qualquer tipo de inovação ou de troca de idéias. Esse discurso é muito forte nessa escola pelas duas comunidades disciplinares e são colocadas razões para essa atitude como: os professores mais antigos da escola (alguns já poderiam ter-se aposentado) são das “didáticas” e muitos deles já fizeram mestrado e se auto-rotulam como os profissionais das disciplinas mais importantes da escola. Interpretamos esse posicionamento dessa comunidade disciplinar como uma posição singular frente às discussões que envolvem a nova proposta curricular e à crise que vem sendo vivenciada na escola pela intervenção da SEE/RJ na direção da escola. Nesse sentido, há que se articular currículo, formação docente e gestão escolar para compreendermos os efeitos e limites das propostas curriculares que ora circulam nesse espaço. Os gestores precisam ser profissionais qualificados, com formação específica, com poder de decisão, capazes de organizar o trabalho em equipe e estar em formação contínua.

Por outro lado, a comunidade disciplinar de Sociologia da Educação dessa escola fez uma leitura singular da proposta. Mesmo solicitando mais reuniões e denunciando o fato de que não participaram ou receberam o documento final da proposta curricular, essa comunidade se mobilizou e criou um núcleo de estudos com base no documento final que apresenta na disciplina de Sociologia da Educação uma discussão sobre a questão racial com desdobramento para a questão multicultural. O grupo formado já agregou outros professores de outras disciplinas, inclusive das “didáticas” e vem discutindo e estudando estratégias e parcerias com essas disciplinas para a introdução no currículo do estudo do etnocentrismo, da diversidade, do relativismo cultural com a intenção de incorporar o viés do multiculturalismo no currículo de formação dos futuros professores.

Entendemos que, no que se refere às comunidades disciplinares de ensino das disciplinas, certos discursos das políticas são mais facilmente assimilados, na medida em que tais discursos expressam as próprias concepções desse grupo de professores. Ou, neste caso, entendemos que esses professores reivindicam um *status* similar ao da Didática no currículo porque acreditam que a posição tomada pelo grupo passa a representar um discurso capaz de influenciar as outras disciplinas e a própria organização da escola.

As comunidades disciplinares localizadas formam uma instância atuante na produção dos documentos curriculares através de suas lideranças que interpretam partes desses documentos oficiais de diferentes formas, produzindo inclusive sentidos contrários à proposta curricular vigente e que acabam modificando as finalidades primeiras dos princípios da proposta curricular. Assim, os discursos circulantes nas comunidades disciplinares das duas escolas apontam e valorizam uma nova função social da escola normal no momento histórico atualmente vivido nesses contextos disciplinares e institucionais: formar a médio, longo prazo um *professor leitor* para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, os testemunhos das comunidades disciplinares das duas escolas, com culturas e histórias diferentes, apontaram para uma singularidade comum a essas comunidades: o *perfil do professor* a ser formado. Devemos destacar essa singularidade pelo fato de essas comunidades disciplinares elegerem o perfil do futuro professor como o do profissional que precisa, principalmente na fala da grande maioria, *dominar a leitura e escrita*. Uma grande parte dos professores entrevistados sinaliza para a formação de um professor *leitor*. Ou seja, as comunidades das duas escolas vêm diagnosticando nesta última década o ingresso de alunos com muita dificuldade para ler e interpretar, o que tem dificultado a aquisição do conhecimento em outras disciplinas do currículo. Foi unânime a opinião dos professores de que esses alunos precisam sair da escola normal sabendo ler, interpretar e analisar. Em função dessa dificuldade dos alunos, os professores vêm adaptando suas aulas selecionando livros didáticos e textos simples e de fácil compreensão. Um dos professores até utiliza textos de ensino a distância para professores leigos do país e que têm outra metodologia, diferente para o ensino presencial.

Assim, o sentido de uma *valorização social do magistério* preconizada pela proposta curricular para a formação de professores vai muito além de simplesmente melhorar a formação dos professores ou de proporcionar *formação continuada*. Na verdade, trata-se de um discurso antigo, de uma “velha” discussão que vem sendo pesquisada e registrada em todos os meios de comunicação: o aluno sai do Ensino Fundamental e do Ensino Médio sem dominar as habilidades básicas de compreensão em leitura, sem o exercício do pensamento interdisciplinar, o que dificulta tornar-se um profissional *leitor* com competências transversais, competências estas básicas para se formar esse pensamento e tornar o aluno capaz de aprender a aprender. Ou seja, ser pesquisador, problematizador, cidadão crítico e profissional reflexivo.

Ficou claro que existe um longo caminho e que se há de investir concretamente em recursos humanos e físicos para equipar as escolas normais e considerar o currículo como uma tecnologia possível para estreitar essa distância com essa nova finalidade social da escola normal.

As propostas curriculares que circulam no cotidiano das escolas, sendo ou não discutidas em conjunto pelos professores com outras instâncias, precisam ser socializadas mais amplamente. Não com a idéia de serem modelos prontos a serem seguidos, mas para que se considere e se reivindique a escola como espaço de pluralidade de saberes que precisa ser escutado, sem deixar de considerar que os efeitos das políticas curriculares não são iguais nas comunidades disciplinares nos diferentes contextos, pois elas produzem sentidos que são determinados por suas histórias, concepções, interesses e formas de organização.

Durante o nosso estudo, deparamos com algumas questões que ainda nos parecem sem resposta e com as quais recomeçamos todo aquele processo de angústia descrito ao pensar em uma nova pesquisa. Considerando o contexto global, um espaço para questionarmos sobre determinadas identidades fixas produzidas pelo currículo. Assim, interessa-nos saber: em que medida a flexibilidade curricular garante alguma autonomia para a escola normal expressar sua diferença de outras escolas de nível médio e de construir sua identidade própria, possibilitando a formação de identidades sociais autônomas desses alunos? Em que medida a constituição de identidades pedagógicas projetadas pela reforma do curso normal contribui para formar determinadas identidades sociais para o futuro professor na contemporaneidade?

Essas e outras questões nos deixam em alerta e nos faz retomar o caminho da prática nas escolas para a análise e exploração de questões da prática e do currículo escolar.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Rozana G. de & GOMES, Maria Margarida. Investigando a contextualização e as tecnologias em livros didáticos de Biologia e Química para o ensino médio. **Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares/I Colóquio Luso-Brasileiro**, v. 01, CD-Rom, 2004.

ABREU, Rozana G. de & MELLO, Josefina Carmen Diaz de. A circularidade dos discursos sobre organização curricular nos textos das políticas curriculares. In: **XIV ENDIPE - Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas**, 2008, no prelo.

ALLWRIGHT, Dick. Bringing classroom language learning to life. In: **Pesquisa em Discurso Pedagógico: qualidade de vida na sala de aula**. RJ: IPEL/PUC, Vol. 01, nov. 2002, p. 37-67.

ALLWRIGHT, Dick & LENZUEN, R. **Exploratory Practice: work at Cultura Inglesa**. RJ: Brasil Language Teaching Research, 1995, p. 73-79.

ALLWRIGHT, Dick. Integrating Research and Pedagogy: appropriate criteria and practical possibilities. In: EDGE & RICHARDS (eds.). **Teachers Develop Teachers Research**. Oxford: Heinemann, 1993, p. 125-135.

_____. Interaction in the language classroom: social problems and pedagogic possibilities. In: **Language Teaching in Today's World**. Volume Three of the Proceedings of the International Symposium on Language Teaching and Learning. Paris: Hachette, 1992, p. 32-53.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. "Usos e Abusos dos estudos de caso". In: **Cadernos de Pesquisa**. SP: Autores Associados, 2006, p. 637 – 652.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Ensinar e Pesquisar e Para Quê?. In: SILVA et al. **XII ENDIPE. Educação Formal e Não Formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006, p. 221-233.

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005 a.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. SP: Ed. Cortez, 1997, p. 37-45.

_____. Avanços no Conhecimento Etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. SP: Ed. Papirus, 1997a , p. 99 – 120.

ANDRÉ, Marli E. D. A. O papel mediador da pesquisa no ensino da Didática. In: ANDRÉ. M. E. D. A. & OLIVEIRA, M. R. S. (orgs.). **Alternativas do ensino de Didática**. SP: Papirus, 1997b, p. 19 – 69.

APPLE, M. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Cultural politics and education**. New York: Teachers College, 1996.

_____. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 77, p. 40-70, set/dez. 2001.

AZEVEDO J. M. L. de; AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C. ; GRACINDO, R. V. (Coords.). **O Estado da Arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: Inep, 1999, p. 43-51.

BACHARACH, S. B. & MITCHELL, S. M. The generation of practical theory: Schools as political organizations. En. J. W. Lorsch (Ed.). **Handbook of organizational behavior**, p. 405-418, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.

BALL, Stephen J. "The teacher 's soul and the terrors of performativity". **Journal of Education Policy**. V. 18, n. 2, 2003, p. 215-228.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas globais e relações políticas locais em educação. In: **Currículo sem fronteiras**. V. 1, n.2, dez. 2001, p.99-116.

_____. Consumo e Política Educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. RJ: Editora Vozes, 2001a, p. 121-137.

BALL, S. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**. V. 34, n. 02, p. 119-130, 1998.

_____. Policy Sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. In: **British Educational Research Journal**. Vol. 23, n. 03, p. 257-274, 1997.

BALL, S. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R.; BALL, S. & GOLD, A. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres-Nova Yorque: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A., 1989.

BALL, S. J. & BOWE, R. Subjects departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. In: **Curriculum Studies**, vol. 24, n. 2, 1992, p. 97-115.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BLASE, Joseph. As micropolíticas da mudança educacional. In: **Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado**, 6 (1-20), 2002, pp. 01-15.

_____. “Political interaction among teachers; Sociocultural contexts in the schools”. **Urban Education**, 22 (3), 1987, p. 286-309.

BOWE, R.; BALL, S. J. & GOLD, A. **A reforming Education in Changing Schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. **Parâmetros Curriculares nacionais – ensino médio**. Brasília, 4v, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, versão atualizada, 1993.

BRASIL. MEC. CEB n. 1/99. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.

BRASIL. MEC. Resolução CEB/CNE n. 2/99. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.

CANDAU, Vera Maria. “A Didática hoje: uma agenda de trabalho”. In: SILVA. A. M. M. et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. RJ: DP&A Editora, 2000.

_____. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A.F.B. (org.). **Currículo, Políticas e Práticas**. SP: Papirus, 1999, p.29-42.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. SP: Ed. Ática, 2007.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica – del saber sabio ao saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, s. d.

CNE/CEB. Parecer CEB n.1 de 29 de janeiro de 1999. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1999.

CNE/CEB. Resolução CEB n.2 de 19 de abril de 1999. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1999.

DAHRENDORF, R. et al. **Report on wealth creation and social cohesion in a free society**. London: The Commission on wealth creation and social cohesion, 1995.

DALE, R. “Review essay: whither the state and education policy? Recent work in Australia and New Zealand”. **British Journal of Sociology of Education**, v. 13, n.2, 1992, p. 387-395.

_____. **The State and education policy**. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

Declaração Mundial de Educação Para Todos. 1990, Jomteim, Tailândia.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir** – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. SP: Cortez, Brasília, DF, MEC, UNESCO, 2001.

DIAS, Rosanne Evangelista. Discurso das competências nos manuais do professor – um estudo sobre os livros didáticos do ensino médio. **Anais do VI Colóquio sobre questões curriculares/I Colóquio Luso-Brasileiro**. V.1, CD-Rom, 2004.

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel pestana. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

DUSSEL, Inês. **El curriculum híbrido. Domesticación o pluralización de lãs diferenças?** (Texto mimeografado) FLACSO/Universidad de San Andrés, Argentina, 2002.

DUSSEL, Inês; TIRAMONTI, Guilhermina & BIRGIN, Alejandra. “Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa Argentina”. In: **Revista de estúdios del curriculum**. Barcelona: Ed. Pomares, v.1, n. 2, 1998, p. 132-162.

DUTRA, J. P. A utopia da mudança nas relações nas relações de poder na gestão de recursos humanos. In: FLEURY & FISCHER (Coords.). **Cultura e poder nas organizações**. SP: Ed. Atlas, 1989.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. SP: Ed. Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do poder**. RJ: Ed. Graal, 1992.

FREITAS, L. C. de. Em direção a uma política de formação de professores. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr/jun 1992.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Definiciones em transición**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. Acesso na Internet em 30 de abril de 2003 no endereço <http://www.clacso.edu.ar/~libros/mato/canclini.pdf>.

_____. **Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. SP: Edusp, 1998.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

_____. **A interpretação das culturas**. RJ: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrolo: o que a globalização está fazendo de nós.** RJ: Ed. Record, 2000.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira:** nove reflexões sobre a distância. SP: Cia das Letras, 2001.

GOODSON, Ivor. F. **Learning, Curriculum and Life Politics.** London: Routledge, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 3ª ed., 1999.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-78.

_____. **Currículo: Teoria e história.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1995a.

GOODSON, I. F. “Tornando-se uma matéria académica: padrões de explicação e evolução”. In: **Teoria e Educação.** 2, 1990, p. 230-254.

_____. **The Making of Curriculum:** collected essays. London: The Falmer Press, 1987.

_____. Subjects for study: aspects of a social history of curriculum. In: **Curriculum studies.** 1983, p. 409-423.

GOODSON, I. F. & ANSTEAD, C. J. **Heroic principals and Structures of Opportunity:** conjuncture at a Vocational High School. University of Western Ontario, 1994.

GOODSON, I. F. & MARSH, C. J. **Studying School Subjects – a guide.** London: Falmer Press, 1996.

GROSSMAN, Pamela & STODOLSKY, Susan. Content as context: the role of

school subjects in secondary school teaching. **Educational Researcher**, v. 24(8), p. 5-11, 23, 1995.

GROSSMAN, Pamela & STODOLSKY, Susan. The impact of subject matter on curricular activity: an analysis of five academic subjects. **American Educational Researcher Journal**. 32(2), 227-249, 1995a.

HAAS, Peter. Introduction: epistemic communities and international policy coordination. **International organization**, v. 46, n. 1, 1992, p. 21-26.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as Revoluções Culturais do Nosso Tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul/dez, 1997.

HAMILTON, D. et al (orgs.). **Beyond the numbers game**. Londres: Macmillan, 1977.

HATCHER, R. & TROYNA, B. The 'the policy cicle': a Ball by Ball account", **Journal of Education Policy**, 9(2), 1994, p. 155-170.

HOYLE, E. **The politics of school management**. London: Hodder and Stoughton, 1986.

JAMESON, F. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. SP: Ática, 1997.

LINGARD, B. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N. C. & TORRES, C. A. **Globalização e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 59-76.

_____. The changing state of policy production in education: some Australian reflections on the state of policy sociology. **International Studies in Sociology of Education**, v. 3, n. 2, 1993, p. 25-47.

LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES , A. C. & MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. SP: Ed. Cortez, 2006, p. 126-158.

_____. Discursos nas Políticas de Currículo. In: **Currículo sem fronteiras**. V. 6, n.2, p.33-52, Jul/Dez 2006 a.

_____. O livro didático nas políticas de currículo. IN: PEREIRA, Maria Zuleide e MOURA, Arlete. **Políticas e Práticas Curriculares: impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa: Idéia, 2005.

_____. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança? In: **Revista Brasileira de Educação**. 2004.

_____. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e Matemática. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo de Ciências em debate**. Campinas: Ed. Papirus, 2004 a.

_____. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (org.) **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília, MEC, 2004b.

_____. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A. R. C. & MACEDO, E. P. (org). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. RJ: DP&A, 2002.

LOPES, A. C. A organização do conhecimento escolar nos PCN para o ensino médio. IN: ROSA, Dalva E. G. & SOUZA, VANILTON, C. de. (orgs). **Políticas Organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. RJ: Ed. DP&A, 2002a, p. 94 – 112.

_____. “Identidades Pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil”. In: MOREIRA, A. F. B. & MACEDO, E. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Ed. Porto, 2002b.

LOPES, A. C. “Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo; o caso do conceito de contextualização”. **Educação e Sociedade**, SP, v. 234, n. 80, 2002c, p. 389-404.

_____. “Competências na organização curricular da reforma de ensino médio”. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.27, n. 3, 2001, p. 1-20.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. “The curriculum field in Brazil in the 1990s. In: PINAR, William. **International Handbook of Curriculum Research**. Mahwab, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003, p. 185 – 203.

MACEDO Elizabeth & LOPES, Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES & MACEDO (orgs.). **Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-94.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. SP: Cortez, 2007.

_____. **Moving away from a graded system: a policy analysis of the cycles of learning project (Brazil)**. London. Tese (Doutorado em Educação). University of London, Institute of Education, 2004.

MARTINS, Ângela Maria Souza. **Dos Anos Dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. UFRJ, 1996.

MELO, Maria Teresa Leitão de. “Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica”. In: **Formação de Profissionais da Educação: políticas e tendências**.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (Revista Quadrimestral de Ciência e Educação), n. 68, 1999, p. 45-60).

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. A Contemporaneidade e as políticas curriculares: impacto na cultura de uma escola de formação de professores do Rio de Janeiro. In: **VII Colóquio sobre Questões Curriculares/ III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: globalização e (des)igualdades – os desafios curriculares**. Braga/Portugal, 2006.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. A formação docente nos contextos de influência, de produção de textos e da prática: os sentidos produzidos pelos documentos curriculares em uma escola de formação de professores do Rio de Janeiro, modalidade normal. In: **III ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: Virtus Impávida, UFPE, 2006a.

_____. Concepção de formação docente em uma escola de formação de professores: o diálogo possível entre as dimensões da prática social e da prática discursiva. In: **Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos. 29ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu/MG. CD-Rom, 2006b.

_____. As políticas curriculares no contexto da prática: questões teórico-metodológicas. In: **VII Encontro de Pesquisa da Região Sudeste (ANPEDINHA): Educação: Direito ou Serviço?** Belo Horizonte, MG. PUC de Minas Gerais, AndFórum, 2005.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. Os livros didáticos nas políticas curriculares para o ensino médio. In: **40 Anos de Pós-Graduação no Brasil. 28ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG: Editora Vozes, CD-Rom, 2005a .

MELLO, Josefina Carmen Diaz de & LOPES, Alice Casimiro. Trajetória da disciplina Didática Geral em uma escola de formação de professores em nível médio de ensino: hibridismo de discursos. In: **Revista Educação em Foco**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, v. 8, n. 01 e n.02, Setembro/Fevereiro 2003/2004, p. 47-62.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. & WURM, Maria Lúcia. Buscando entender o processo de orientação de monografia em cursos de graduação e de pós-graduação. In: **VI Evento Anual de Prática Exploratória – I Encontro IPEL-ESCOLA: Buscando entender a Vida na sala de aula.** PUC/Rio de Janeiro, CD-Rom, 2004a.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. O livro didático como currículo escrito. In: **Anais do VI Colóquio sobre Questões Curriculares / II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares.** Rio de Janeiro: UERJ, CD-Rom, 2004b.

_____. Da Didática Rainha à Didática Amorosa: a história de uma disciplina escolar em uma escola pública de formação de professores no Rio de Janeiro. In: **II Seminário de Educação-Memória(s), História(s) e educação: fios e desafios na formação de professores.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2004 c.

_____. Cultura escolar e a história da disciplina didática geral – ponto de partida ou de chegada para a análise de uma instituição pública de formação de professores? In: **II seminário Internacional: as redes de conhecimento e a tecnologia: imagem e cidadania.** Rio de Janeiro/UERJ, CD-Rom, 2003.

_____. A língua inglesa no Brasil: instrumento de inclusão social? Percepção dos sujeitos de uma escola pública municipal da zona oeste do Rio de Janeiro. In: **V Encontro Anual de Prática Exploratória: alunos e professores juntos na Prática Exploratória – a Construção do Sonho.** Rio de Janeiro/ PUC, 2003 a.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. O hibridismo na disciplina Didática em uma escola de formação de professores: a trajetória de uma pesquisa. In: **XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Igualdade e Diversidade na Educação.** ENDIPE. Goiânia, CD-Rom, 2002.

_____. O currículo escrito com um híbrido: questões presentes na construção de uma disciplina escolar. In: **23ª Reunião Anual da ANPEd – Intelectuais, Conhecimento e Espaço Público.** Caxambu: CD-Rom, 2001.

_____. Prática Exploratória: uma experiência de avaliação participativa em turmas de 8ª série. In: **Congresso Internacional de Educação Pública: educação para todos – O desafio do Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro/SME/Secretaria Municipal de Educação, CD-Rom, 2001a.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. Por que o sentimento de “angústia” alimenta o “estar” na Prática Exploratória? In: **III Encontro Anual de Prática Exploratória: Nosso Labirinto – Espaço Energizante para Encontros e Reflexões Pedagógicas**. Rio de Janeiro/PUC, 2001b.

_____. Prática Exploratória: uma experiência de avaliação participativa na formação do professor reflexivo e do aluno autônomo. In: **X ENDIPE – Ensinar e Aprender: Sujeitos, Espaços e Tempos**. Rio de Janeiro/ UERJ, CD-Rom, 2000.

MELLO, J. C. D. de; PURCELL, D. V.; SILVA, I. C. L. ; GOMES, R. B. Município Teachers Exploring to Understand their Practice. In: **32nd International IATEFL Conference**. Lancaster-Cambridge/Inglaterra, 1998.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. & SILVA, Isolina C. Lira. Prática Exploratória: uma experiência reflexiva, desafiante, sedutora. In: **I Encontro de Professores de Língua Inglesa do Rio de Janeiro – Towards the new Millenium: rethinking ELT in Brazil**. RJ/UFRJ/SME, 1998a.

_____. Teachers’ and students’ perceptions during a team-teaching experience. In: **II Encontro Anual de Prática Exploratória: Questões da sala de aula – ensinando, investigando e refletindo**. RJ/PUC, 1998b.

_____. O que faz um aluno desinteressado tornar-se interessado, considerando-se um projeto de trabalho? In: **Seminário do Projeto Pesquisa-Ação do Rio de Janeiro: projeto SALÍNGUAS**. RJ/SME/UFRJ, 1995.

_____. Trabalhando a compreensão escrita no livro didático de língua estrangeira. In: **2nd Meeting of English Teachers**. RJ/PUC/SME, 1995a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasil: MEC/SEE, 1999.

MOREIRA, A. F. “Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação”. In: SILVA, Luiz heron & AZEVEDO, José Clóvis (orgs). **Reestruturação Curricular**. Petrópolis: Vozes editora, 1995, p. 84-107.

MULLER, Johan. **Reclaiming Knowledge** – social theory, curriculum and education policy. London: Routledge Falmer, 2000.

A NATION AT RISK. **Report to the nation and the Secretary of Education of the United States Department of Education by the national Commission on Excellence in Education**. Washington: Abril, 1983.

NORMALISTA TOTAL. Projeto Político Pedagógico. Instituto de Educação ... 2000.

NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Ed. D. Quixote, 1995.

OZGA, J. Policy **Research in educational settings: contested terrain**. Buckingham: Open University Press, 2000.

OZGA, J. Policy Research and policy theory: a comment on Fitz and Halphin. **Journal of Education Policy**, n.5, p. 359-362, 1990.

PACHECO, José Augusto (org.). **Política educacional: o neoliberalismo em educação**. Porto: Porto editora, 2000.

PAIVA, Edil V. FRANGELLA, Rita C. P. & DIAS, Rosanne. E. Políticas Curriculares no foco das investigações. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. SO: Ed. Cortez, 2006, p. 241-269.

PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). MEC/SEF – Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

PCNEM (Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio). MEC/SEF. Brasília: MEC, 1999.

PLANO DE AÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CARMELA DUTRA. 2005. Texto impresso, 2005, 43 pgs.

POPKEWITZ, T. **Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POWER, Sally. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: **Olhar de professor**. Ponta Grossa, vol.9(1), 11-30, 2006.

PROJETO POLÍTICO PEAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL. 2001. Texto impresso, 12 pgs.

PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR – CURSO MÉDIO MODALIDADE NORMAL – SEE, 2000. Texto impresso, 15 pgs.

REORIENTAÇÃO CURRICULAR – LIVRO IV, CURSO NORMAL, 2ª versão, SEE, 2005, 185 pgs.

SACRISTÁN, J. Gimeno. “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, A (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1996, p.63 – 92.

SCHÖN, D. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

_____. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, Denys Brasil Rodrigues da & LOPES, Alice Casimiro. Livros didáticos de Física na produção de políticas de currículo. **VI Colóquio sobre Questões Curriculares/II Colóquio Luso-Brasileiro**. CD-Rom, 2004.

SHIROMA, E. O., CAMPOS, R. F & GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Dez. 2006. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br>. Acesso em 10 dez.2006.

SISKIN, Leslie Siskin. Departments as Different Worlds: Subject Subcultures in Secondary Schools. In: **Educational Administration Quartely**. Vol. 27, Number 02, May 1991, p. 134-160.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. BH: Editora Autêntica, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. “Política Curricular no estado de São Paulo nos anos de 1980 e 1990”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan/abr 2006, p. 203-221.

STODOLSKY, Susan. A framework for subject matter comparison in high schools. **Teaching and Teacher education**, vol. 9, n. 4, p. 333-346, 1993.

TORRES, R. M. “Tendências da Formação Docente nos anos 90”. In: **Seminário Internacional - Novas políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC, 1998.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **A circularidade entre as culturas docente e discente: construindo o mito do fracasso escolar**. Rio de Janeiro, 1998. 225 pgs. Tese em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

TYLER, William. **Organización escolar: una perspectiva sociológica**. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

_____. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1996.

WHITTY, Croff, POWER, Sally & HALPIN, David. **La escuela, el estado y el mercado**. Madrid: Morata, 1999.

UNESCO. (Relatório Mundial de Educação). **Professores e Ensino num mundo em mudança**. Lisboa: Asa, 1998.

VEIGA NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

_____. Conexões. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Confluências e divergências entre Currículo e Didática**. SP; Papirus, 1998, p. 101-130.

VIDOVICH, L. & O'DONOGHUE. "Global-local dynamics of curriculum policy development : a case-study from Singapore". **The Curriculum Journal**, 14(3), 2003, p. 351-370.

VIDOVICH, L. **Expanding the toolbox for policy analysis: some conceptual and practical approaches**. Hong Kong: Comparative Education Policy research Unit, University of Hong Kong, 2002.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas – continuidades y cambios**. Madrid: Ed. MORATA, 2002.

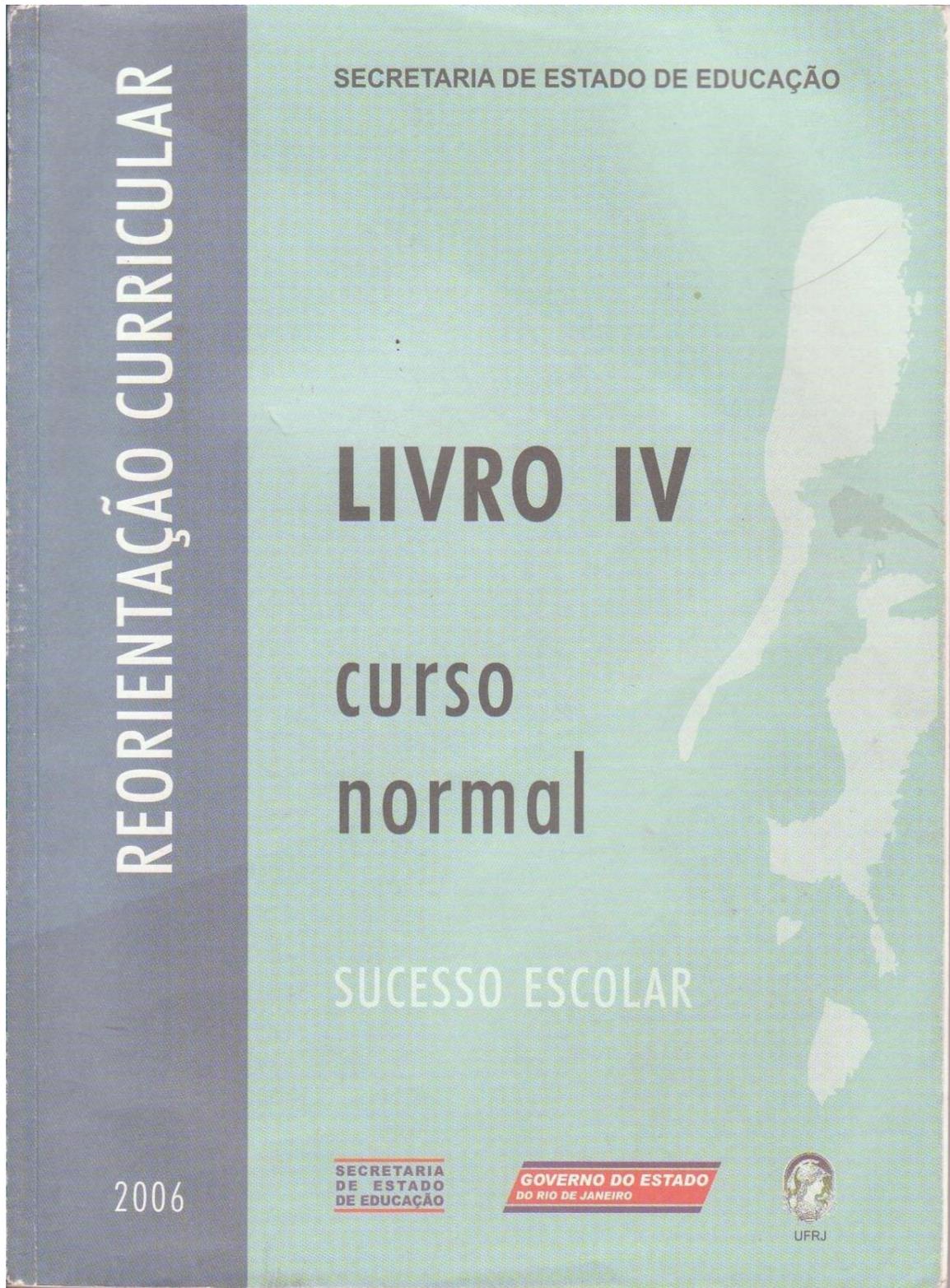
YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIBAS, Dagmar M. L. Micropolítica Escolar e Estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. In: **Cadernos de Pesquisa**, vol.36, n. 127, jan/abr. 2006.

ZIBAS, Dagmar M. L. A Reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/ Abr 2005, n. 28, p. 24 – 36.

ZILBERMAN, Regina. "A leitura na escola". In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. SP: Mercado Aberto, 1989, p. 9-22.

ANEXO 1



ANEXO 2

Curso Normal em Nível Médio

ANEXO 1*

Matriz Curricular do Curso Normal em Nível Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MODALIDADE NORMAL EM NÍVEL MÉDIO**

| Área | Componente Curricular | Carga horária semanal | | | | Carga horária anual | | | | Total | |
|--|---|--|----|----|----|---------------------|------|------|------|-------|-----|
| | | 1º | 2º | 3º | 4º | 1º | 2º | 3º | 4º | | |
| BASE NACIONAL COMUM | LINGUAGENS E CÓDIGOS | Língua Portuguesa | 4 | 4 | 2 | 2 | 160 | 160 | 80 | 80 | 480 |
| | | Artes | 2 | 2 | - | 2 | 80 | 80 | - | 80 | 240 |
| | | Educação Física | 2 | 2 | 2 | - | 80 | 80 | 80 | - | 240 |
| | CIÊNCIAS DA NATUREZA | Matemática | 4 | 2 | 2 | 2 | 160 | 80 | 80 | 80 | 400 |
| | | Química | 2 | - | - | - | 80 | - | - | - | 80 |
| | | Física | 2 | - | - | - | 80 | - | - | - | 80 |
| | | Biologia | 2 | - | - | - | 80 | - | - | - | 80 |
| | CIÊNCIAS HUMANAS | História | 2 | 2 | - | - | 80 | 80 | - | - | 160 |
| | | Geografia | 2 | 2 | - | - | 80 | 80 | - | - | 160 |
| | | Sociologia | - | 2 | 2 | - | - | 80 | 80 | - | 160 |
| | | Filosofia | 2 | 2 | - | - | 80 | 80 | - | - | 160 |
| | PARTE DIVERSIFICADA | Língua Estrangeira | 2 | 2 | - | - | 80 | 80 | - | - | 160 |
| | | Tempos para ênfase definida no PPP | 2 | - | - | 2 | 80 | - | - | 80 | 160 |
| Ensino Religioso * | | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| FORMAÇÃO PROFISSIONAL | FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO | História e Filosofia da Educação | - | - | 2 | - | - | - | 80 | - | 80 |
| | | Sociologia da Educação | - | - | - | 2 | - | - | - | 80 | 80 |
| | | Psicologia da Educação | - | 2 | 2 | - | - | 80 | 80 | - | 160 |
| | | Política Educacional e Org. do Sistema de Ensino | - | - | - | 2 | - | - | - | 80 | 80 |
| | FORMAÇÃO COMPLEMENTAR | Ciências Físicas e da Natureza | - | - | 2 | 2 | - | - | 80 | 80 | 160 |
| | | Abordagens Psico-sócio-lingüísticas do Processo de Alfabetização | - | - | 2 | 2 | - | - | 80 | 80 | 160 |
| | CONHECIMENTOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS | Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental | - | 2 | 2 | 2 | - | 80 | 80 | 80 | 240 |
| | | Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil | - | - | 2 | 2 | - | - | 80 | 80 | 160 |
| | | Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena | - | - | 2 | 2 | - | - | 80 | 80 | 160 |
| | Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa | | 2 | 6 | 8 | 8 | 80 | 240 | 320 | 320 | 960 |
| Carga Horária Anual Das Disciplinas De Formação Profissional | | 30 | 30 | 30 | 30 | 1200 | 1200 | 1200 | 1200 | 4800 | |

* Este documento de reorientação curricular contempla apenas as disciplinas de formação profissional. As disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada precisam ser discutidas nas escolas para que os programas curriculares sejam adaptados à carga horária do Curso Normal a partir das propostas construídas para o Ensino Médio Regular (volumes 1, 2 e 3).

** Publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 02 de janeiro de 2001 (Resolução SEE n.2353).