



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DE LOURDES OLIVEIRA REIS DA SILVA

**A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: UM ESTUDO MULTICASO E
PROPOSITIVO NO CONTEXTO INSTITUCIONAL DE ESCOLAS DO
ENSINO BÁSICO DE SALVADOR-BAHIA**

Salvador
2009

MARIA DE LOURDES OLIVEIRA REIS DA SILVA

**A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: UM ESTUDO MULTICASO E
PROPOSITIVO NO CONTEXTO INSTITUCIONAL DE ESCOLAS DO
ENSINO BÁSICO DE SALVADOR-BAHIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Salvador
2009

UFBA/ Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

S586 Silva, Maria de Lourdes Oliveira Reis da.

A avaliação do currículo na Rede Municipal de Ensino [recurso eletrônico] : um estudo multicaso e propositivo no contexto institucional de escolas do ensino básico de Salvador-Bahia / Maria de Lourdes Oliveira Reis da Silva. – 2009.

1 CD-ROM : il. ; 4 ¼ pol.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.

1. Escolas municipais – Salvador (BA) - Currículos – Avaliação. 2. Ensino fundamental - Currículos - Avaliação. 3. Educação de crianças – Currículos – Avaliação. 4. Avaliação educacional. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.19098142 - 22. ed.

BANCA AVALIADORA

A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: UM ESTUDO MULTICASO E PROPOSITIVO NO CONTEXTO INSTITUCIONAL DE ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO DE SALVADOR-BAHIA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca avaliadora:

Roberto Sidnei Macedo – Orientador

Doutor em Educação pela Universidade de Paris VIII – França

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Álamo Pimentel

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Antenor Rita Gomes

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Professor da Universidade Estadual da Bahia (Uneb)

Claudio Orlando do Nascimento

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Professor da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)

Rita Dias Pereira de Jesus

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Professora da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)

Sérgio da Costa Borba

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII – França

Professor da Universidade Federal de Alagoas (Ufal)

Salvador, 12 de fevereiro de 2009

Dedico este trabalho

Aos meus filhos, noras e netos

Com quem tenho compartilhado a minha vida, os meus sonhos e esperanças. De quem tenho recebido apoio incondicional para minhas mais importantes realizações.

Ao meu pai

Por quem guardo uma profunda e perene admiração, pela sua honestidade, pelo seu sentido ético diante da vida e por tudo que fez e desejou para o que sou e consegui realizar. (Homenagem Póstuma).

À minha professora Elvira de Oliveira Costa

Pelo muito que me ensinou, exemplificou e contribuiu para a minha formação como educadora. (Homenagem Póstuma).

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, a Deus, por nunca me ter deixado sucumbir diante dos obstáculos, mostrando-me o fio condutor e construtivo de meu destino.

Aos meus filhos, noras, netos e demais familiares, pelo que tenho aprendido na convivência com eles, proporcionando-me a reflexão de minhas ações e o esforço para o crescimento espiritual e intelectual.

Ao professor Roberto Sidnei Macedo, meu orientador, querido amigo, a quem devo inúmeras oportunidades de crescimento no meu processo de formação, que acreditou em mim e com quem sempre contei para amenizar as dificuldades e inquietações desse caminho.

Aos amigos e colegas do Grupo de Pesquisa Currículo e Formação Docente (Formacce), pelo apoio e pela troca de experiências que muito contribuíram para esta produção.

Aos professores, gestores e funcionários das Escolas co-participantes deste estudo, pela confiança que depositaram em meu trabalho, por disponibilizarem tempos, momentos e espaços e pela solidariedade e seriedade com que encararam e participaram deste processo de construção de conhecimento.

À minha aluna do curso de Pedagogia da FIB – Centro Universitário da Bahia, Mirella Lacerda Teixeira de Souza, pela sua contribuição na digitação dos resultados das entrevistas e dos grupos focais.

Ao coordenador da Cenap professor Manoel Calazans e a professora Maria de Lourdes Nova Barboza que me atenderam com gentileza e interesse em contribuir para este trabalho.

Aos professores que compuseram a banca avaliadora deste trabalho, pela disponibilidade e interesse demonstrados.

Aos professores: Nelson Cerqueira, Magnífico Reitor; Oseas Vieira Guedes, Diretor Geral; e Cilene Maria de Andrade Santos, Diretora Pedagógica da FIB – Centro Universitário da Bahia, pelo apoio institucional neste trabalho e pela confiança em mim depositada.

Aos colegas de trabalho da FIB – Centro Universitário da Bahia, professores e funcionários, pelo incentivo e confiança.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela oportunidade de formação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA, pelo reconhecimento do valor deste trabalho.

Ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação, da Faced/UFBA, pelo apoio, pela seriedade de seus objetivos e pela atenção com que sempre atendeu às minhas necessidades. Aos seus funcionários, pela gentileza que tem caracterizado o seu trabalho junto aos alunos.

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFBA, pelo bom atendimento prestado.

Aos meus colegas do curso de Pós-Graduação, pela valiosa troca de experiências durante a nossa convivência.

A todos os meus amigos e colegas de outras experiências, pelo incentivo, solidariedade e entusiasmo com que sempre encararam e apoiaram a minha formação. Decidi por não nomeá-los, porque são tantos, que não caberia neste pequeno espaço. Entretanto, preciso destacar a participação e contribuição da amiga Rita de Cássia Chagas, com quem tenho discutido e compartilhado a minha itinerância nesta experiência.

O meu muito obrigado e o meu desejo de continuar compartilhando outros processos de crescimento espiritual, intelectual e profissional.

Somos, antes de mais nada, de um lugar. De um lugar que nos ultrapassa e cuja forma nos forma.

Michel Maffesoli

O currículo que se institui sabe e quer saber sempre da vida dos seus sujeitos-alunos, constrói-se preponderantemente a partir deles e movimenta-se com eles.

Roberto Sidnei Macedo

Minha vida não é guiada por uma certeza originária, senão por aquela de lutar corpo a corpo com a incerteza.

Edgar Morin

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender como duas escolas da Rede Municipal de Salvador fazem a avaliação do currículo escolar. A opção por este estudo decorre do fato de que a análise da avaliação do currículo no âmbito institucional traz a possibilidade de provocar a reflexão dos educadores sobre suas práticas e sobre os seus saberes no campo do currículo, bem como sobre o seu poder de tecer/construir e de legitimar a práxis pedagógica. Tomei como opção de pesquisa a Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, um valioso caminho formativo que possibilitou a investigação sobre as condições do campo de pesquisa de forma crítica. Como dispositivos de investigação a pesquisa colaborativa com estudo multicaso. Para a análise das implicações dos atores institucionais, usei dispositivos da Análise Institucional francesa – método de intervenção socioanalítica desenvolvido por René Lourau, para a análise das relações dos atores sociais com o sistema oculto e manifesto das instituições, a partir de analisadores históricos (conteúdos) que surgiram das demandas do grupo e o analisador experimental (avaliação do currículo) onde o analista é alguém aí implicado. Tomei como questões norteadoras: 1) Que aspectos teóricos, políticos e epistemológicos fundamentam a prática da Avaliação de Currículo na Rede Pública Municipal de Salvador, no contexto da Educação Infantil e Fundamental das escolas estudadas? 2) Tomando este contexto como referência, que concepção de Avaliação de Currículo é formulada pela SMEC? 3) Qual a natureza das relações de poder que são exercidas entre professores e gestores escolares na avaliação do currículo, nas escolas estudadas? 4) Que práticas de Avaliação de Currículo são desenvolvidas no contexto da Educação Infantil e Fundamental das escolas estudadas? 5) Como as unidades de Educação Básica investigadas vivenciarão um processo de análise da avaliação do currículo e suas implicações; e qual a natureza da proposição de avaliação institucional do currículo nascida da pesquisa decorrente dessa experiência? Trago uma reflexão conceitual sobre a Análise Institucional francesa e faço uma contextualização dos dois campos de pesquisa, trazendo para a reflexão as suas singularidades, especificidade, pontos comuns e minhas implicações com/neles. A análise da avaliação do currículo levantou o véu de muitas questões que estão na atmosfera do cotidiano das Escolas, contribuindo para que educadores provassem de sua competência, para dizerem sobre o que pensam e o que fazem em um processo de intercrítica e de produção de sentido. A construção de um projeto de avaliação institucional do currículo inseriu os educadores das duas escolas na experiência, que é também formativa, de avaliadores institucionais, representantes de uma “*inteligência institucional*” que os coloca como críticos das práticas curriculares, através de seus modos de ser, de fazer, de constituírem-se como sujeitos de sua própria ação.

Palavras-chave: Avaliação, Currículo, Análise Institucional.

RÉSUMÉ

Ce travail a eu comme objectif de comprendre comment deux écoles du Réseau Municipal de Salvador font l'évaluation du curriculum scolaire. L'option pour cette étude découle du fait que l'analyse de l'évaluation du curriculum dans le contexte institutionnel apporte la possibilité de provoquer la réflexion des éducateurs sur leurs pratiques et sur leurs savoirs dans le champ du curriculum, ainsi que sur son pouvoir de tisser/construire et légitimer des praxis pédagogiques. J'ai pris comme option de recherche la Recherche Ethnique Critique et la Multiréférencialité, un précieux chemin formatif qui a rendu possible l'investigation sur les conditions du champ de recherche de forme critique. Comme dispositifs d'investigation la recherche collaborative avec l'étude des deux cas. Pour l'analyse des implications des acteurs institutionnels, j'ai utilisé des dispositifs de l'Analyse Institutionnelle française - méthode d'intervention socioanalytique développée par René Lourau, pour l'analyse des relations des acteurs sociaux avec le système occulte et manifeste des institutions, à partir d'analyseurs historiques (contenus) qui sont apparus des exigences du groupe et de l'analyseur expérimental (évaluation du curriculum) où l'analyste est quelqu'un d'impliqué. J'ai pris comme lignes directrices les questions suivantes: 1) Sur quels aspects théoriques, politiques et épistémologiques se base la pratique de l'Évaluation de Curriculum dans le Réseau Public Municipal de Salvador, dans le contexte de l'Éducation Infantile et Fondamentale des établissements scolaires étudiés? 2) En prenant ce contexte comme référence, quelle conception d'Évaluation de Curriculum est formulée par le SMEC? 3) Quelle est la nature des relations de pouvoir qui sont exercées entre professeurs et gestionnaires d'établissements scolaires dans l'évaluation du curriculum, dans les écoles étudiées? 4) Quelles pratiques d'Évaluation de Curriculum sont développées dans le contexte de l'Éducation Infantile et Fondamentale des écoles étudiées? 5) Comment les unités d'Éducation de Base objets de l'enquête vivront-elles et avec quelle intensité un processus d'analyse de l'évaluation du curriculum et leurs implications; et quelle est la nature de la proposition d'évaluation institutionnelle du curriculum né de la recherche liée à cette expérience? J'apporte une réflexion conceptuelle sur l'Analyse Institutionnelle française et je fais une contextualisation des deux champs de recherche, en apportant pour la réflexion leurs singularités, spécificités, points communs et mes implications avec/en elles. L'analyse de l'évaluation du curriculum a soulevé le voile de beaucoup de questions qui sont dans l'atmosphère du quotidien des Écoles, contribuant à ce que des éducateurs prouvent leur compétence pour dire ce qu'ils pensent et ce qu'ils font, dans un processus d'intercritique et de production de sens. La construction d'un projet d'évaluation institutionnelle du curriculum a inséré les éducateurs des deux écoles dans l'expérience, qui est aussi formative, d'évaluateurs institutionnels, représentatifs d'une « intelligence institutionnelle » qui les place comme des critiques des pratiques curriculaires, à travers leurs manières d'être, de faire, de se constituer comme des sujets de leur propre action.

Mots-clé: Évaluation, Curriculum, Analyse Institutionnelle.

LISTA DE FIGURAS

ESCOLA CARLOS MURION

Figura 1 – Foto da Escola. Fonte: Blog da Escola	93
Figura 2 – Parque de Pituauçu anos 1980. Fonte: Tribuna da Bahia	95
Figura 3 – Parque de Pituauçu atualmente. Fonte: Bahiatursa	97
Figura 4 – Encerramento do Projeto Planeta Azul. Fonte: trabalho de pesquisa de tese	104
Figura 5 – Alunos em atividade. Fonte: Álbum da Escola	107
Figura 6 – Resultado de estudos pelos alunos. Fonte: Álbum da Escola	107
Figura 7 – Apresentação de capoeira no Terreiro de Jesus. Fonte: Álbum da Escola	107
Figura 8 – Capoeira na Escola. Fonte: Álbum da Escola	108
Figura 9 – Arte visual. Fonte: Álbum da Escola	108
Figura 10 – Uma das atividades de sala de aula. Fonte: Álbum da Escola	108
Figura 11 – Produção de texto. Fonte: Álbum da Escola	109
Figura 12 – Arte e beleza infantil. Fonte: Álbum da Escola	109

ESCOLA BARBOSA ROMEO

Figura 13 – Foto da Escola. Fonte: Blog da Escola	115
Figura 14 – Rua Osvaldo Gordilho antes e depois da construção da Escola. Fonte: Blog da Escola e Salvador Cultura Todo Dia, respectivamente	116
Figura 15 – Projeto Quilombo. Fonte: Dossiê da Escola	124
Figura 16 – Projeto Revolta dos Malês	124
Figura 17 – Projeto ABC da Educação Científica	125
Figura 18 – Festa de São João e Aniversário da Escola	125
Figura 19 – Laboratório de Informática	126
Figura 20 – Atividades culturais. Fonte: Blog da Escola	126
Figura 21 – Atividades do Projeto Mão-na-Massa. Fonte: Blog da Escola	129

DOCUMENTOS

Figura 22 – Eixos norteadores das Diretrizes Curriculares da SMEC. Fonte: documento da SMEC	136
Figura 23 – Fragmento do Diário de Classe da Educação Infantil. Fonte: sítio da SMEC	139
Figura 24 – Fragmento dos MA da Educação Infantil. Fonte: sítio da SMEC	139
Figura 25 – Objetivos para o Ciclo de Aprendizagem I. 1º ano. Fonte: sítio da SMEC	140
Figura 26 – Objetivos para o Ciclo de Aprendizagem I. 2º ano. Fonte: sítio da SMEC	140

Figura 27 – Objetivos para o Ciclo de Aprendizagem I. 3° ano. Fonte: sitio da SMEC	141
Figura 28 – Fragmento do Diário de Classe do 1° Ciclo. Fonte: Sítio da SMEC	141
Figura 29 – Objetivos para o 4° ano. Fonte: sitio da SMEC	142
Figura 30 – Fragmento dos MA de História para o 5° ano. Fonte: sitio da SMEC	142
Figura 31 – Mapa conceitual do lugar da avaliação do currículo	255
Figura 32 – Mapa conceitual da avaliação do currículo	255

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividades Complementares
AI	Análise Institucional
Ceviba	Centro de Atendimento às Vítimas de Violência na Bahia
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CEB	Ciclo de Estudos Básicos
Cecluz	Centro Espírita Cavaleiros da Luz
Cenap	Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico
DC	Diário de Classe
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Faced	Faculdade de Educação
Formacce	Grupo de Pesquisa Currículo e Formação Docente
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Marcos de Aprendizagem
MEC	Ministério da Educação
OAF	Organização do Auxílio Fraternal
ONGs	Organizações Não governamentais
PA	Projeto Axé
PC	Proposta Curricular
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMS	Prefeitura Municipal de Salvador
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEJA	Seguimento da Educação de Jovens e Adultos
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Cenap	Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico
UFBA	Universidade Federal da Bahia

EDUCADORES CO-PARTICIPANTES DESTA PESQUISA

PROFESSORES DA ESCOLA CARLOS MURION

Ana Gelma Fróes Batista Ribeiro
Ana Maria Teixeira Oliveira Bressy
Ana Patrícia dos Santos e Silva
Gladys Reis Rebouças
Galbani Fraga Menezes
Jailton Dias
Maria das Dores Neri Grave
Rosângela Peleteiro Peleteiro
Selma Marília Carneiro de Souza
Vera Lúcia dos Santos
Teresa Cristina Teixeira Silva

PROFESSORAS DA ESCOLA BARBOSA ROMEO

Aline Santos Brito
Elane Cristina França de Oliveira
Ediana dos Santos Almeida Abreu
Eliana França Cardoso
Elienai Sampaio Gonçalves de Brito
Elisabete Regina da Silva Monteiro
Eunice Virginia Almeida Argolo
Gina Moraes R. Rodrigues de Souza
Ginalva Souza Carneiro
Iara Ferreira Nolasco
Iracema de Jesus Souza.
Isa Clarissa de Almeida Costa de Carvalho
Jutânia Silva de Souza
Luciana Fonseca de Aquino
Márcia de Oliveira Cardoso
Rita de Cássia Maria de Brito
Rosinai Sampaio Aquino
Sandra Paim Martins Almeida
Sonaide de Brito Moreira
Sonia Beatriz Leal Silva Rossi

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE CURRÍCULO: UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO E DE TRANSFORMAÇÃO	27
1.1 ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS	27
1.2 INSTITUIÇÃO E CRÍTICA DO CURRÍCULO	32
1.3 AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO, HISTORICIDADE, CAMPO E CONCEITOS	36
1.3.1 Caminhos Precusores da Avaliação do Currículo	38
1.3.2 Complexidades do Campo da Avaliação	40
1.3.3 Conceitos que permeiam o Campo da Avaliação	41
1.3.4 Avaliação, Contexto e Prática	43
2 A ANÁLISE INSTITUCIONAL	49
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E SITUACIONAIS	49
2.1.1 A Instituição	51
2.1.2 Os Analisadores	53
2.1.3 A Implicação	54
2.1.4 Autogestão	56
2.1.5 Transversalidade, grupo, sujeito	58
2.1.6 Transdução	60
2.1.7 Dissociação	63
2.1.8 A teoria dos momentos	64
2.1.9 O intercultural	67
3 CAMINHOS E ITINERÂNCIAS: UMA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	71
3.1 MINHA RELAÇÃO COM O MEU OBJETO DE PESQUISA	71
3.2 A IMPLICAÇÃO COMO PAUTA EPISTEMOLÓGICA E OBJETO DE REFLEXÃO	74
3.3 O PROCESSO DA PESQUISA	78
4 CONTEXTOS, TEMPOS, LUGARES, HISTÓRIAS: CAMPOS DE ANÁLISE DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO CURRÍCULO ESCOLAR	86
4.1 MEU VÍNCULO COM AS ESCOLAS: UMA ANÁLISE IMPLICACIONAL	86
4.1.1 Escola Municipal Carlos Murion	87
4.1.2 Escola Municipal Barbosa Romeo	91
4.2 ESCOLA MUNICIPAL CARLOS MURION: CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS	93

4.2.1 Missão	93
4.2.2 Aspectos Históricos	94
4.2.3 A Escola e seu Funcionamento	97
4.3 ESCOLA MUNICIPAL BARBOSA ROMEO: CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS	115
4.3.1 Missão	115
4.3.2 Aspectos Históricos	116
4.3.3 A Escola e seu Funcionamento	116
4.4 O QUE É COMUM ENTRE AS DUAS ESCOLAS	129
4.4.1 Organização Pedagógica	130
4.4.2 A Gestão do Currículo nas duas Escolas	131
4.4.3 Proposta curricular elaborada em 2008 pela Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico	135
4.4.4 Os documentos oficiais na Gestão do Currículo	137
4.4.5 Situações que configuram a Prática Curricular como palco de contradições	144
5 A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE UMA ANÁLISE INSTITUCIONAL	148
5.1 A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO PELA SMEC	152
5.1.1 O que pensam as professoras da Escola Carlos Murion	153
5.1.2 O que pensam as professoras da Escola Barbosa Romeo	156
5.2 IMPLICAÇÕES DAS RELAÇÕES DE PODER NA AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO	164
5.2.1 Escola Carlos Murion	167
5.2.2 Escola Barbosa Romeo	172
6 A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA CARLOS MURION	180
6.1 O ANALISADOR AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO	182
6.2 DISCURSOS EMERGENTES E RECORRENTES NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO	194
7 A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA BARBOSA ROMEO	218
7.1 MOMENTOS DECISIVOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA – OS ANALISADORES TEMPO E DISPONIBILIDADE	223
7.2 A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS	227
7.3 AVALIAÇÃO E PROGRAMAÇÃO SEMESTRAL	243
8 PROJETO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO CURRÍCULO	253
REFLEXÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS	264
REFERÊNCIAS	270

INTRODUÇÃO

CONTEXTO E IMPLICAÇÃO DA PESQUISA

Revelar a riqueza escondida sob a aparente pobreza do cotidiano, descobrir a profundidade sob a trivialidade, atingir o extraordinário do ordinário... Esse é o desafio.

Henri Lefèbvre

Para compreender como o currículo é avaliado, em duas Escolas Municipais da cidade de Salvador, foi necessário fazer uma imersão nessas duas realidades, na sua história, para apreender que sentido lhe é dado, como é concebido e vivenciado. A atitude de investigação inspirada na Análise Institucional (AI), no contexto da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, ofereceu também a possibilidade de compreender como se institui o currículo e como, investido de poder formativo contribui para a aprendizagem das crianças.

Considerando o currículo escolar como uma *Instituição*, surge a necessidade de fazer uma reflexão sobre o conceito de *instituição*, esse *lugar/espaco/tempo* onde se constituem os atos de currículo e se manifestam os etnométodos¹ as subjetividades, o projeto inacabado de ser humano. Este projeto, instituído pelo grupo de educadores de cada escola, ainda que partindo de diretrizes do sistema de ensino ao qual estão vinculadas as escolas, revela características particulares e existenciais que lhe confere identidade e vida própria. Lourau (1993, p. 29) assim define a *instituição*: “alguma coisa que é invisível e terrivelmente presente no grupo, como um espectro; isto é, a instituição”. Do ponto de vista do instituído, a *Instituição* é tomada como a Organização material e jurídica, o lugar onde se desenvolvem as ações práticas, ordenadas a partir de normas de conduta e de procedimentos operacionais. A Avaliação Curricular dessa perspectiva limita-se a verificar como estão sendo desenvolvidas essas ações

¹ “Propriedades racionais das expressões indiciais e outras ações práticas como realizações contingentes e contínuas das práticas engenhosamente organizadas da vida cotidiana” (Garfinkel, 1984, p. 11). Forma como os atores sociais se organizam, neste caso, para avaliar o currículo, espelho de singularidades, forma de ser, de fazer, de buscar soluções em diferentes situações. A compreensão do ambiente social onde a pesquisa se desenvolve, da forma como os membros se movimentam para produzir, interagir, reconhecer o seu mundo e torná-lo familiar, se dá pela análise dos etnométodos (COULON, 1995, p. 91-92).

sem buscar a compreensão das práticas cotidianas e/ou etnométodos que as norteiam, as instituem e produzem a realidade.

A AI francesa, que tem como um de seus mais ilustres representantes, Lourau, diferencia *instituição* de estabelecimento ou espaço geográfico. Toda *instituição*, além da naturalização de normas referentes à disciplina, controle e submissão, supõe a existências de forças instituintes que contribuem para a desconstrução das relações existentes, propiciando o desocultamento de questões que contribuirão para a sua transformação e até mesmo, para sua dissolução. Portanto, o conceito de *instituição* “não designa coisas passíveis de serem vistas, sólidas, concretas. [...] trata-se de um conceito produzido por (e para) análises coletivas” (LOURAU, 1993, p. 61). O autor toma o conceito de *instituição* como um modelo teórico que possibilita a compreensão dos acontecimentos que se dão e podem ser observados tanto em uma casa, como em uma escola, em uma fábrica, ou em um hospital etc. A *instituição* é vista, assim, como campo de análise e como campo de intervenção.

Meu comprometimento na realização desta pesquisa foi com a *instituição* escola, lugar/tempo/história de um currículo prescrito e outro emergente, movente, instituinte, dotado de uma transversalidade que pode fecundar a prática pedagógica e a gestão dos saberes de sentido ético e estético, capazes de promover o desenvolvimento humano para o exercício da autonomia e da cidadania.

Um currículo que se institui e que se faz presente como um ente institucional, que se move também no terreno do simbólico, que se concretiza como um fenômeno que se mostra, que se anuncia como manifestação de si. Compreendê-lo, analisar a forma como os atores institucionais² o avaliam exige do pesquisador curiosidade, reflexão, posicionamento crítico, paciência, evitando conclusões aligeiradas que quase sempre desfiguram o ente, o modo de ser do fenômeno³.

Segundo Castoriadis, o simbólico se apresenta inicialmente na linguagem, mas o encontramos também na *instituição*. Assim se expressa o autor: “as *instituições* não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica” (2000, p. 142). Existem assim, na análise do autor, os sistemas simbólicos sancionados: no campo da economia, do direito,

² Tomo como atores institucionais gestores escolares, professores e demais educadores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

³ Sobre o ser do fenômeno, Dartigues (2003, p. 119) diz: “se é, efetivamente o ser que se manifesta, ele não se dá inteiramente em cada uma de suas manifestações”. Portanto, o ser que se manifesta o é em seus aspectos representativos e em si ultrapassa os aspectos percebidos pelo observador, o que esse ser é para sua consciência, uma vez que o ser não é a consciência que observa. Porquanto o ser transcende a aparição do fenômeno e nessa transcendência, ele o é em si mesmo.

da religião, do poder instituído; que não são necessariamente símbolos, mas que “são impossíveis fora de uma rede simbólica”. Portanto, a escola, como uma *instituição* social e histórica, em sua realidade fenomenal, vivencia o seu tecido simbólico que lhe confere vida e alma.

Dessa forma, o ambiente escolar abriga em seu espaço, contradições e acontecimentos de uma ordem também social e histórica onde se entrecruzam diferentes modos de ser, de pensar, de agir e de compreender a si e ao mundo, sufocados pelas forças instituídas. Isto porque temos muita dificuldade para analisar nossas implicações, nossas inquietudes, nossas expectativas, enfim, nossas ações. Precisamos recorrer ao artifício do ocultamento, da desistência, para pensar que as coisas instituídas funcionam melhor e com aparente falta de contradição. Isto ocorre também na busca da autogestão, uma das utopias da AI⁴, porque a heterogestão é o ambiente natural instituído em que nos movemos e nos implicamos. Sobre isto diz Lourau (1993, p.14): “a autogestão que existe, a que tem podido existir, acontece dentro de uma contradição total, já que a vida cotidiana, [...], se passa no terreno da heterogestão”.

Na realidade escolar, campo de múltiplas contradições, identificam-se diversas formas de gestão (autocrática, autoritária, democrática, anárquica) que decorrem dos muitos saberes e interesses circulantes no ambiente institucional. Na busca pela autogestão, muitas vezes conseguimos permanecer na co-gestão, motivados por sentimentos diversos como: o medo, a desistência, a insegurança. Acostumados com a gerência de outrem, aceitamos a heterogestão como um fato natural, porque, no processo histórico da humanidade construiu-se a crença de que existem seres superiores e mais capazes para o exercício da gestão “do mundo” (Ibid., p. 14). Assim é que prevalece a tendência para considerar que os gestores educacionais têm sempre a palavra final na organização do currículo e do ensino. Ao passo que, observando a dinâmica do cotidiano escolar, percebo que os professores têm uma competência vivencial, que, se orientada pelo desejo de desenvolver um bom trabalho educativo e, se fundamentada em uma epistemologia do educar, pode fecundar os espaços escolares de ações educativas piores de sabedoria e inteligibilidade.

Apesar disso, muitas são as dificuldades vivenciadas pelas escolas, tidas aparentemente sem solução. Problemas humanos se arrastam por períodos de tempos históricos, sem que a sociedade os resolva, como é o caso da qualidade da educação, das construções curriculares. Castoriadis faz uma análise muito lúcida da forma como as soluções para os problemas sociais se apresentam, dizendo:

⁴ Aqui utopia no sentido de algo que precisa ser buscado, como fonte de força renovadora da ação. Busca-se através da utopia, realizar as justiça sociais, porque a utopia alimenta o projeto de antecipação de um futuro que se constrói e se realiza nas ações humanas.

Não existe o problema da sociedade. Não existe “alguma coisa” que os homens queiram profundamente e que até agora não puderam ter porque a técnica não era suficiente ou mesmo porque a sociedade permanecia dividida em classes. Os homens foram, individual e coletivamente, esse querer, essa necessidade, esse fazer, que de cada vez se deu um outro objeto e através disso uma outra “definição” de si mesmo (CASTORIADIS, 2000, 163).

É por essa razão que as teorias críticas do currículo surgem, precisamente, quando os meios educacionais se revelam capazes de novas proposições, investindo, como uma “constituição ativa”, em novas *instituições* e em novas formas de vivenciar os processos educativos. “Mas o que, para cada sociedade forma problema em geral [...] é inseparável de sua maneira de ser em geral, do sentido precisamente problemático com que ela investe o mundo e seu lugar nele [...]” (Ibid., p. 162). Portanto, se dissemina em alguns setores da sociedade educacional, gradativamente, a preocupação em pensar o currículo; em compreendê-lo em sua dimensão real, relacional e simbólica, em seu contexto institucional, onde se concretizam as suas práticas, os seus atos.

Neste estudo, o campo conceitual que articulou a Análise da Avaliação Institucional do Currículo com o “instituinte ordinário”⁵, trabalho de auto-organização e de *instituição* do dia-a-dia, que opera na construção do currículo, baseou-se em um campo de coerência multirreferencial; na contradição entre o instituído e o instituinte; na relação *instituição/permanência*, no sentido ativo de instituir e não no de estabilidade; na busca da compreensão dos processos de heterogestão, de co-gestão e de autogestão possíveis; e na perspectiva do pesquisador implicado com o seu objeto. Para Lourau (1993, p. 11) “instituição não é uma coisa observável, mas uma dinâmica contraditória construindo-se na (e em) história, ou tempo. [...] tomamos instituição como dinamismo, movimento; jamais como imobilidade”. Portanto, para a compreensão do meu objeto de estudo foi preciso uma imersão no que Lourau (Ibid., p. 12), chama de “o produto contraditório do instituinte e do instituído, em luta permanente, em constante contradição com as forças de autodissolução”. Segundo o autor, toda *instituição* vive este processo, ainda que possa parecer sólida e permanente.

O CURRÍCULO, CAMPO E CONCEITO

O papel que o currículo desempenha nesse movimento *instituição/permanência*; como esse movimento interfere na *instituição* do currículo; e como este é afetado pelas multirreferências que circulam e interagem no interior da *instituição*; foram, também, objetos de refle-

⁵ Conceito estabelecido por Lapassade a partir de uma série de aproximações da etnometodologia com a análise institucional (MACEDO, 2004, p. 117).

xões, uma vez que tais reflexões contribuíram para a compreensão, constituição e reconstituição da situação observada: a prática da avaliação do currículo no âmbito da *instituição* escolar. Por outro lado, a compreensão do currículo como processo social se faz urgente e essa compreensão favorece a construção de um projeto de avaliação do currículo que dê visibilidade à sua história e a sua *instituição/permanência*.

Esse processo se concretiza, como bem sinaliza Burnham (1998, p.37) “no espaço concreto escola”, que, segundo a autora, tem como principal papel, propiciar aos sujeitos que nesse ambiente interagem, o acesso a diferentes referenciais de leitura de mundo e das relações com este mundo. Devendo, portanto, proporcionar conhecimentos e vivências “[...] que contribuam para sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história [e ainda para a] sua construção como sujeito (quicá autônomo) que participa ativamente do processo de produção e de socialização do conhecimento [...]” (Ibid., p. 37).

Sem perder de vista a historicidade do processo instituinte e das relações que se estabelecem entre alunos e professores, o currículo visto como processo proporciona a interação de uma multiplicidade de aspectos advindos tanto do saber científico, como do saber popular, expressados em diferentes linguagens, através da fala, das imagens, dos gestos, dos mitos, dos rituais, da música, linguagens estas, que, desta perspectiva, estarão presentes na *instituição* escola de forma densa e plural.

Analisar a avaliação do currículo implica em saber que currículo é esse. Para definir o currículo, Macedo traz para sua análise o conceito de Goodson: o currículo como uma “tradição inventada” e diz que o currículo é:

um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídas na relação com *conhecimento eleito como educativo* (MACEDO, 2007, p. 24-25).

Assim é que o currículo, ao atualizar-se em atos e influenciado por ideologias, veicula a formação do sujeito/cidadão/profissional de forma ética, estética, política e cultural, que nem sempre está explicitada de forma clara no texto curricular. Apresentam-se também âmbitos do currículo oculto, eivado de dilemas, contradições, paradoxos e ambivalências, que nem sempre trazem o sentido da coerência; possibilitando atitudes transgressoras, brechas e reinvenções que dão lugar à *instituição* de diferentes sentidos na construção do sujeito enquanto cidadão. É por esse veio que “o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são

constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular” (MACEDO, 2007, p. 27).

Considerando o currículo como campo historicamente construído, torna-se necessário ainda, compreender como ele se institui e a partir de que perspectivas ele instaura suas práticas; como são tensionadas as relações de poder que determinam os atos de currículo; que pautas, que narrativas articulam-se para a produção de sentidos; que políticas de sentido orientam a construção dos saberes; como os atores sociais que produzem o cotidiano escolar experienciam os espaços de aprendizagem, lidam com as proposições e com as prescrições que visam legitimar relações hegemônicas da sociedade capitalista.

Esses caminhos estão permeados pelas construções ideológicas, instauradas a partir dos valores e das crenças que os atores sociais internalizam em seu processo identitário e que os encaminham na escolha de formações que concretizam os seus ideais. Esses processos são, por sua vez, configurados pelos currículos, que determinam que tipo de profissional esse sujeito deverá ser e a que tipo de sociedade ele vai servir e se ajustar. Assim, o campo do currículo revela-se contraditório, ambivalente e permeado pelas tensões decorrentes de poderes instituídos e de transferências teóricas que muitas vezes se radicalizam na constituição dos atos de currículo.

O CAMPO, O OBJETO E A PESQUISA: SIGNIFICADOS E RELAÇÕES

O discurso oficial denota a preocupação com uma educação de qualidade e com a inclusão social, entretanto, percebo nos meus contatos com as instituições escolares e, principalmente no período em que lecionei em duas escolas da rede municipal de Salvador, 2004-2005, uma grande distância entre o proposto e o praticado. Tanto em termos de necessidades não atendidas pelo sistema educacional, como em termos de transgressões e de traições a esse currículo pré-escrito, a esse “novo príncipe” (Ibid., p. 13), que se investe do poder de articular um campo de experiências formativas de importância política, social, cultural e educacional. Foi justamente o contato com essa realidade, aliado aos estudos no Grupo de Pesquisa de Currículo, Complexidade e Formação (Formacce), coordenado pelo professor Roberto Sidnei Macedo, que me deram inspiração para investir nessa aventura que foi para mim uma experiência de aprendizado e formação. Essas experiências foram oportunas para a constituição desta pesquisa, porque me despertaram a curiosidade para compreender como o currículo é avaliado na Rede Municipal de Salvador.

Assim, tomando como inspiração fundante a problematização, o questionamento, a reflexão sobre a ação avaliativa e a inquietação quanto à avaliação de currículo na Educação Básica, constituí como objeto de pesquisa, a Análise da Avaliação Institucional do Currículo na Rede Pública Municipal de Ensino; estabelecendo como dispositivo de Etnopesquisa, a pesquisa colaborativa e a observação participante com estudo multicaso em duas escolas da Rede. Explicitarei como problema de pesquisa, compreender como as duas escolas campos de pesquisa vivenciam a Avaliação do Currículo, como articulam a Avaliação do Currículo prescrito, em que âmbito esta avaliação é desenvolvida e que ações são implementadas para sua concretização.

Fiz a opção por trabalhar com questões de pesquisa, porque, trazendo implícitos os objetivos específicos, me orientaram de forma mais segura no encaminhamento da pesquisa. Acredito que pesquisa passa por diferentes opções, desde a escolha do objeto de estudo, da concepção metodológica, à construção do projeto e execução das ações que sinalizam para os resultados desejados. Assim, defini como questões de pesquisa:

- 1 Que aspectos teóricos, políticos e epistemológicos fundamentam a prática da Avaliação de Currículo na Rede Pública Municipal de Salvador, no contexto da Educação Infantil e Fundamental das escolas estudadas?
- 2 Tomando este contexto como referência, que concepção de Avaliação de Currículo é formulada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC)?
- 3 Qual a natureza das relações de poder que são exercidas entre professores e gestores escolares na avaliação do currículo, nas escolas estudadas?
- 4 Que práticas de Avaliação de Currículo são desenvolvidas no contexto da Educação Infantil e Fundamental das escolas estudadas?
- 5 Como as unidades de Educação Básica investigadas vivenciarão um processo de análise da avaliação do currículo e suas implicações; e qual a natureza da proposição de avaliação institucional do currículo nascida da pesquisa decorrente dessa experiência?

Ao configurar a avaliação do currículo como um ente institucional, na perspectiva da AI e do seu processo, as implicações deste trabalho não se situaram apenas na avaliação estrutural da escola, mas, sobretudo, na avaliação que tem como fundamento a *instituição* e sua complexidade, como instituinte do currículo em processo de renovação e de recriação. Preocupe-me em compreender e apreender o currículo constituído pelos atores sociais, permeado pelos seus valores, suas crenças, suas inquietudes, suas esperanças.

Na visão de Hess e Weigand (2005, p. 27) a AI se fundamenta na ideia de que o homem, em sua essência, é capaz de tornar-se sujeito de sua vida e de sua história. Ao mesmo tempo, possibilita a busca pela realização desta capacidade, preconizando uma autogestão não somente em nível do projeto individual ou interindividual (modelo psicossociológico), mas também em nível micro ou macro social (nível político).

Lapassade, (2005, p. 59), ao se referir às possibilidades da AI, afirma:

[...] é bastante evidente que a análise proposta pela AI, em suas intervenções socioanalíticas, implica uma sociologia de senso comum. Constatou-se que Garfinkel retomou e desenvolveu o ensinamento de Schütz, mostrando como os etnométodos são constitutivos de um ‘raciocínio sociológico prático’, que é também o raciocínio do sociólogo profissional, mesmo que este não saiba nem queira sabê-lo.

O autor acrescenta que do ponto de vista da fenomenologia social e da etnometodologia, “todos somos socioanalistas na prática e no cotidiano” (Ibid., p. 59). Analisar e avaliar implica entre outros atos, o julgamento de valor. Macedo (2002, p. 116), argumenta: “a dialógica sugere que, em todo ato compreensivo, deve haver um julgamento de valor, que deve nortear uma decisão, e que em todo julgamento deve conter um ato de compreensão”.

Assim é que o estudo dos etnométodos traz importantes contribuições para a compreensão das relações sócio-políticas da vida cotidiana e para a análise de como os sujeitos sociais constroem e reconstróem as suas representações contextuais, dos fenômenos vivenciados e/ou observados na prática social. Realizar um trabalho de AI requer atenção constante aos etnométodos, uma vez que, “a realidade social é constantemente criada pelos atores, não é um dado preexistente. Por esse motivo, por exemplo, a etnometodologia dá tanta atenção ao modo como os membros tomam decisões” (COULON, 1995, p. 31).

Dessa forma, este é um trabalho que não se comprometeu com hipóteses, com verdades acabadas, com conclusões factuais, mas com a historicidade do processo de avaliação do currículo nas duas escolas campo de pesquisa. Esta análise se concretizou, principalmente, através da compreensão do conteúdo manifesto dos discursos das professoras, uma vez que a vida social se constitui através da linguagem cotidiana. Algumas expressões indiciais deram sentido às interpretações desses conteúdos, contribuindo para a apreensão dos significados que as professoras davam ao currículo e aos momentos da sua avaliação.

A noção de indicialidade, própria da etnometodologia, contribui para que, ao analisarmos uma situação, uma enunciação de um conceito, uma prática, gestos, ações, possamos ter em mente a perspectiva de que “comportam uma ‘margem de incompletude’ que só desaparece quando elas se produzem, embora as próprias completações anunciem um ‘horizonte

de incompletude'. As situações sociais, aquelas que fazem a vida de todos os dias, têm uma interminável indicialidade" (COULON, 1995, p. 34-35). Não somente, mas também por essa razão, preciso esclarecer que as minhas análises neste trabalho não trazem o cunho de substância perene, de acontecimentos estáveis, nem o propósito de substituir as expressões indiciais por sentidos de objetividade. Na historicidade do cotidiano escolar, se me apresentaram situações indiciais de uma realidade que se expressou nos espaços e tempos observados. Trago, pois, não conclusões e/ou verdades totalizadas, mas a análise de um momento histórico, antropológico e intercultural do processo da avaliação do currículo escolar.

ESTILO, ORGANIZAÇÃO TEXTUAL E CAMPO EMPÍRICO

Neste trabalho, desenvolvi um estilo próprio, inspirada nos autores da AI, nas novas abordagens da pesquisa social e qualitativa e, principalmente, na Etnopesquisa, campo de estudo de meu orientador e nas suas orientações. Optei por uma narrativa implicacional, em que o meu envolvimento com o objeto de estudo criou possibilidades de aproximações da realidade, mas não impediu que eu fizesse os necessários recortes para não me afastar do objetivo da pesquisa, nem obscureceu a minha percepção sobre os conflitos e as contradições próprias do ambiente escolar.

O olhar etnográfico muito me ajudou nessa compreensão e em muitos momentos me identifiquei com o detetive conceitual e epistemológico, consumindo, produzindo textos, ora de forma distanciada, ora de forma ativa durante as discussões sobre o currículo, arriscando-me a falar de um lugar onde não estou por inteiro, a partir de minhas percepções, interrogações e conceituações. Na certeza de que visões de mundo, de lugares, de pessoas não se produzem como verdades totalizantes, mas como momentos que se entrecruzam, se contextualizam, se complexificam, se corporificam, mas não se repetem exatamente tal como o visto e observado em um momento anterior. Sucedem-se através da dinâmica contraditória e da historicidade no interjogo instituído/instituente. Trago, pois, neste trabalho, narrativas e interpretações de momentos, que, nas suas especificidades, no seu movimento transdutivo⁶, criam potencializações de um futuro que se constrói e se personifica na ação instituente do dia a dia dos atores sociais; em seus processos identitários, em seus entre-lugares de produção cultural e intercultural.

⁶ Trago reflexões sobre este conceito no capítulo 1.

Optei também por uma contextualização dos campos de estudo, porque são construções identitárias de processos individuais e grupais, campos de produção de conhecimento, palcos de histórias de formação e de trocas experienciais. Em que a alegria de ser, de fazer, de compartilhar se mistura com as dores do educador, do sonhador inveterado, que, mesmo com vontade de desistir, insiste em continuar navegando nesse mar turbulento e fascinante do ser professor e professora. Quem nunca provou desta experiência não a compreende, não se contamina com as suas seduções.

As partes e capítulos estão assim organizados: elementos pré-textuais, introdução e oito capítulos estruturados em quatro partes configuradas a partir da temática que aborda. A primeira parte trata dos fundamentos da pesquisa e de sua prática, em três capítulos. Na segunda parte, capítulo quatro, faço uma análise dos vínculos que construí com as duas escolas, contextualizo os dois campos de pesquisa e conto uma parte de suas histórias buscando situar o meu objeto de estudo. Na terceira parte faço uma reflexão sobre as implicações da avaliação do currículo no contexto da análise institucional e a análise da avaliação do currículo em cada uma das Escolas campo de pesquisa, estruturada em três capítulos. Na quarta parte, compondo o capítulo oito, apresento resultados de discussões e reflexos sobre as possibilidades operacionais de um projeto de avaliação do currículo escolar, que deverá ser construído a partir de decisões compartilhadas entre as duas Escolas. Apesar desta organização e de ter concentrado as análises nos capítulos seis e sete, da terceira parte, sempre que necessário, exemplifico em todo o trabalho, momentos e falas dos atores institucionais, como uma forma de ilustrar conceitos e de colocá-los na pauta das reflexões. Tomei como campos de estudos duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador-Bahia: a Escola Municipal Carlos Murion, localizada no bairro de Pituaçu, próximo à orla e conveniada com o Centro Espírita Cavaleiros da Luz (Cecluz); e a Escola Municipal Barbosa Romeo, localizada no bairro de São Cristóvão, Salvador-Bahia, próximo ao aeroporto de Salvador.

Primeira parte

A PESQUISA, FUNDAMENTOS E PRÁTICA

Capítulo 1

**ANÁLISE DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE CURRÍCULO: UMA
PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO E DE TRANSFORMAÇÃO**

Capítulo 2

A ANÁLISE INSTITUCIONAL

Capítulo 3

CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: CAMINHOS E ITINERÂNCIAS

1 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE CURRÍCULO: UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO E DE TRANSFORMAÇÃO

As coisas murmuram, de antemão, um sentido que nossa linguagem precisa apenas fazer manifestar-se; e esta linguagem, desde seu projeto mais rudimentar, nos falaria já de um ser do qual seria como a nervura.

Michel Foucault

1.1 ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS

Para investir na análise da avaliação institucional do currículo escolar, parti do ponto de vista pensado atualmente por Macedo, que considera a emergência de se pensar o currículo, esse “artefato institucional em crise”; de se estudar e pesquisar as práticas curriculares levando em conta a inteligência institucional e os etnométodos dos atores sociais concretos, evitando permanecer nas interpretações superficiais sobre o currículo (2007, p. 131-133). Por outro lado, a AI traz a possibilidade para um conhecimento prático, que é a faculdade que o sujeito social tem para interpretar as suas ações no seu espaço de atuação. A AI como uma utopia ativa pode promover a transformação-alteração refletida na prática e possibilitar o acesso aos momentos de crise em que os atores sociais expõem as suas expectativas e se autorizam a discutir politicamente os processos institucionalizados. Estabeleci as relações que se fizeram necessárias com os dispositivos da etnopesquisa, opção metodológica vivenciada neste trabalho.

Pelas características das três abordagens (AI, Etnopesquisa, Etnometodologia), que não se opõem, mas se complementam; neste processo de pesquisa fiz uma articulação entre os seus conceitos, as suas práticas e as suas ferramentas para a elucidação de pautas curriculares que evidenciaram a presença de atos avaliativos do currículo escolar. Vale salientar, portanto, a necessidade de falar um pouco sobre cada uma das abordagens teórico-práticas que compuseram o meu caminho metodológico.

O estudo dos etnométodos é iniciado pelo sociólogo Harold Garfinkel que publicou em 1967 uma coletânea de trabalhos intitulada “*Studies in Ethnomethodology*”. Os estudos de

Garfinkel trazem uma importante contribuição para a análise das relações que se manifestam nos espaços sociais, tomando a etnometodologia não como um método de investigação, mas como um raciocínio sociológico prático. Os etnométodos são concebidos como a forma que os atores sociais se organizam, espelho de singularidades, formas de ser, de fazer, de buscar soluções em diferentes situações.

A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática (COULON, 1995, p. 30).

O autor estabelece uma clara distinção entre as metodologias alternativas de que os atores sociais se utilizam para produzir as suas concepções e a etnometodologia, atitude epistemológica, que se ocupa do estudo das práticas dos atores sociais em seus contextos de atuação. É preciso, pois, não confundir etnometodologia com algum tipo de método, assim como não confundir análise institucional com algum tipo de método. Portanto, para analisar a avaliação do currículo escolar e os etnométodos – modo como os atores institucionais dão forma a suas ações, utilizo-me da etnopesquisa crítica e multirreferencial.

Em seus estudos, Coulon (Ibid., p. 91-92) conclui que a compreensão do ambiente social onde a pesquisa se desenvolve e da forma como os membros se movimentam para produzir, interagir, reconhecer o seu mundo e torná-lo familiar, se dá pela análise dos etnométodos. Etno está associado ao saber que os membros de uma comunidade possuem e metodologia ao processo organizado para se chegar ao saber. Assim, é o saber e a metodologia dos atores sociais que estudamos, que buscamos compreender e para tanto é necessário que construamos a nossa forma de ver, de sentir, de interpretar: – os nossos etnométodos, que perpassam por experiências metodológicas inspiradas em epistemologias, teorias encarnadas por outros atores-autores de outros processos, que nos auxiliam em nossa experiência, que será outra, nova, re-encarnada, reconstruída e refletida pelo espelho de nossas singularidades. Dessa forma, dialogando com os autores nos quais fui buscar inspiração para interpretação-compreensão do meu objeto, fui construindo, edificando o meu fazer epistemológico.

A etnopesquisa crítica e multirreferencial, proposta por Macedo, articula diferentes inspirações teórico-epistemológicas e métodos de investigação que dão forma e corpo ao processo de pesquisa. O autor construiu o seu campo de reflexões inspiradoras da prática de pesquisa mergulhando na fenomenologia, nas inteligibilidades e subjetividades do ator-autor, na linguagem como lugar-tempo-espaco-momento de expressão e ação da cotidianidade, “uma

porção de vida que se repete, e que define sempre o idêntico, o repetitivo, o constante, e por esta via posso captar a repetição, medir ou descrever a ação” (MACEDO, 2004, p. 62-63). Considerando a hermenêutica um recurso e uma exigência da etnopesquisa, traduz o seu sentido fenomenológico no rompimento do círculo vicioso sujeito-objeto-sujeito, ampliando esta relação como um modo e uma possibilidade de conhecimento, compreensão e interpretação, em oposição ao modo puramente científico da explicação.

Dessa perspectiva, amplia-se a possibilidade para a compreensão do conteúdo cultural através da interpretação, dada a natural opacidade e incompletude da linguagem. Os textos orais que compuseram, neste trabalho, os dados da investigação em um contexto de co-participação e de co-produção, passaram pela reflexão hermenêutica em atitude de compreensão sobre o que as professoras pensavam e sabiam a respeito do currículo e da sua avaliação. Foram mobilizados os etnométodos desses sujeitos a fim de empreender uma imersão nos âmbitos da qualidade humana, valorizando os seus sentidos, sem qualquer tentativa de escamotear esta atitude, mas de querer compreender a perspectiva das professoras, suas inquietudes, suas aspirações como seres que pensam educação porque sabem e a fazem no cotidiano de suas experiências profissionais.

Essa postura hermenêutica e instigante me permitiu elaborar conclusões provisórias sobre o saber dessas professoras e verificar nos momentos finais da pesquisa, como elas desconstruíram e reconstruíram conceitos e atitudes a partir das nossas reflexões. Discuti com elas a necessidade de desconstrução dos cânones curriculares, e da construção de novas possibilidades nesse campo, considerando a emergência da transformação do currículo não somente através de pressões externas, mas, sobretudo, numa alteração decorrente da avaliação dos sujeitos sociais com ele implicados, provocando a reflexão a partir de uma rede de significados e de poderes instituídos. Portanto, não me coloquei na atitude do observador passivo e “neutro”, mas assumi a condição do investigador que se emaranha e se encharca da cultura do seu campo de pesquisa, para compreendê-lo e interpretá-lo. Da perspectiva de Macedo:

a avaliação institucional do currículo deve edificar incessantemente um dispositivo para a transformação, uma disponibilidade fundamentada e crítica para acolher os sinais e as demandas que apontem para mudança participada. Falo aqui, obviamente, de uma participação co-construída, para descartar de início a noção parasitária de participação, onde atores sociais desprovidos de poderes são utilizados apenas como informantes, protagonistas sem voz e vez, instrumentos para legitimar estudos que desejam ornamentar-se com a aparência de ação democrática (MACEDO, 2007, p. 132).

Defendo aqui, a possibilidade de que, através da avaliação institucional do currículo, se possa provocar que o conjunto de significados que movem a construção do currículo: “as

instâncias do *sujeito, da cotidianidade, da cultura e do poder*” (Ibid., p. 132), saia da opacidade institucional, para entrar no campo da reflexão sobre as práticas curriculares que constituem o currículo real e praticado pelos sujeitos sociais.

Macedo pensa essa avaliação, partindo da articulação etnopesquisa-estudo do currículo, inspirando-se no conceito de “currículo real” de Perrenoud, para o qual esse currículo é “um conjunto de experiências, de tarefas, de atividades que engendram aprendizagem ou visam engendrará-las, na medida em que representam uma sucessão de experiências formativas” (MACEDO, 2004, p. 259) que se efetivam e se organizam nas e pelas escolas. Assim, o currículo é uma construção dos atores educacionais⁷, no momento em que eles interpretam o currículo formal, fazendo as suas transgressões, as suas “rasuras”, os seus julgamentos, tecendo as suas “tramas” no cotidiano da sala de aula, através de seus etnométodos, de suas perspectivas de vida e formação. E dos momentos em que professores avaliam o currículo prescrito e estabelecem as suas possibilidades de êxito a partir de suas reflexões sobre o contexto no qual atuam e do qual são protagonistas como formadores de opinião e gestores da prática educativa.

A análise da avaliação do currículo no âmbito institucional traz a possibilidade de provocar a reflexão dos educadores sobre suas práticas e sobre os seus saberes no campo do currículo, bem como sobre o seu poder de forjar e de legitimar a práxis⁸ pedagógica. E a perspectiva de construção de uma proposta de avaliação institucional do currículo, insere-os na experiência, que é também formativa, de avaliadores institucionais, representantes de uma “*inteligência institucional* que move as práticas curriculares” (Id., 2007, p. 133) através de seus modos de ser, de fazer, de constituírem-se como sujeitos de sua própria ação. Dessa perspectiva, procurei fugir das atitudes que colocam o ator social como um idiota cultural e não reconhecem a sua capacidade para produzir conhecimento e produzir-se no constante vir a ser de um processo de alteração e de autorização.

Ogien (2001, p. 66) procura situar o pensamento de Garfinkel nesta controvérsia dizendo: “Na última parte de seu ensaio sobre o fundo rotineiro das atividades cotidianas, Garfinkel descreve os métodos por meio dos quais os culturalistas parsonianos fabricam este que chamam gratuitamente de ‘idiotas culturais’ ou ‘idiotas desprovidos de julgamentos’”. Duran-

⁷ No contexto de minha análise, considero os professores como atores educacionais, educadores que atuam na construção do currículo e que não se limitam à posição de ensinantes, mas desenvolvem ações formativas, visando a preparação do educando para o exercício da cidadania.

⁸ Quando falo de práxis pedagógica e/ou curricular e/ou educativa e/ou escolar estou me referindo à “relação entre sujeitos mediatizada por uma dupla relação sujeito-objeto, imersa no espaço-tempo histórico (SERPA, 1991, p. 112). A escola abriga em seu cotidiano uma realidade histórica e vivencia as contradições da interação sujeito-objeto. Existe, portanto, uma inter-relação entre práxis pedagógica, curricular, educativa e escolar, uma vez que os atos de currículo são educativos e se efetivam no pedagógico que se realiza no ambiente escolar.

te muito tempo, para um segmento da Sociologia, o ator social foi visto como alguém que desconhece a fonte de suas ações, cujo sentido só o sociólogo seria capaz de compreender e de explicar. Comentando sobre o ponto de vista de Garfinkel, que vem subverter a relação desse ator com o seu meio, dizendo que ele não é um idiota cultural, Coulon (1995, p. 53) assim se expressa:

O sociólogo cientista o trata assim, segundo a insolente fórmula de Garfinkel, como um “idiota cultural”: Os sociólogos concebem o homem em sociedade como um idiota desprovido da capacidade de julgar... O ator social dos sociólogos é um ‘idiota cultural’ que produz a estabilidade da sociedade agindo em conformidade com alternativas de ação preestabelecidas e legítimas que a cultura lhe fornece (citado em “Arguments”).

O que vi durante as minhas observações nas duas escolas foi a confirmação da teoria sociológica de Garfinkel, que considera os atores sociais como sujeitos investidos de uma capacidade e de um conhecimento prático capaz de interpretar o seu meio, as suas ações e de compreender a perspectiva do outro. Observei que os processos utilizados pelas professoras para chegarem ao conhecimento prático, não diferiam daqueles utilizados pelos procedimentos de investigação científica. E que não somente os sociólogos são capazes de atribuir sentido às ações de membros de uma comunidade. Há na experiência das professoras que participaram deste processo de pesquisa, uma consciência crítica e reflexiva sobre os seus papéis e sobre a forma como elas exercem o seu poder de veto nas relações de produção da prática e da avaliação do currículo escolar.

Coulon (Ibid., p. 24) fala de uma “metodologia leiga” que nasce da contínua atividade dos homens, aplicando seus conhecimentos para a solução de problemas, definindo regras de comportamento e de desempenho, produzindo os fatos sociais, cujo estudo e compreensão deve se constituir na verdadeira tarefa dos sociólogos. Dessa forma, a etnometodologia analisa crenças, comportamentos e valores de senso comum, que configuram o comportamento socialmente organizado. E contribui de forma decisiva com a AI para a compreensão dos processos desenvolvidos no interior das escolas e especificamente, contribuiu de modo incontornável, para esta produção sobre a avaliação do currículo escolar, que se desenvolveu, sobretudo, valorizando a participação dos atores institucionais nela implicados.

Em muitas situações, o que vi foi a capacidade das professoras para definir e avaliar o currículo cerceada por regulamentos e padrões de desempenho rígidos e orientados pelo poder verticalizado. Verifiquei que elas sabiam exatamente onde e quando estavam sendo manipuladas; sabiam assumir o comando de suas ações práticas e sabiam também avaliar e verificar as fragilidades do processo educativo como consequência do controle exercido pelo órgão

central. Esse órgão delibera verticalmente as ações professorais, delimita espaços de atuação, elabora programas e fiscaliza os resultados a partir do desempenho dos alunos, que em muitos casos, foi fruto de atitudes de reflexão das educadoras sobre o que os alunos precisavam aprender. Elas usam de sua competência para reconhecer no processo indiciário que se evidencia na prática pedagógica as necessidades de reformular, revitalizar e ressignificar o currículo prescrito. Esta é, acima de tudo, uma atitude investigativa que orienta a avaliação do currículo no interior das escolas.

1.2 INSTITUIÇÃO E CRÍTICA DO CURRÍCULO

Pensar em avaliar um objeto é também pensar conceitualmente sobre esse objeto. Portanto, para avaliar o currículo escolar é preciso antes de tudo conceituá-lo, compreendê-lo. O conceito de currículo, como ele próprio, é uma construção histórica e vivencial, que permeia a vida cotidiana das escolas. “Talvez seja o currículo um dos artefatos mais tensionados nos meios educacionais pelos movimentos sociais contemporâneos, isto porque está no centro da concepção, da organização e da implementação da formação enquanto ato pedagógico e político” (MACEDO, 2007, p. 62).

Antes pensado como programa de estudos desde a antiguidade grega, passando por diferentes conceituações na evolução do pensamento moderno, o currículo hoje é visto como uma construção coletiva dos atores institucionais visando uma dada formação. Isto compromete a ideia de currículo pronto, de prescrições redutoras da prática educativa. Na visão de Silva (2004, p. 40) “o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais”.

O currículo tem, portanto, a capacidade de alterar, modificar e formar o sujeito atuando ideologicamente, em um campo de subjetividades coletivas que intercambiam saberes e crenças, modos de ser e de agir. Disso resulta que o currículo jamais poderá ser neutro como o idealizou o pensamento moderno. O currículo forja o ser tal como o deseja para um dado desempenho na sociedade. Detêm o poder de colonizar consciências ou de formar sujeitos criativos, pensantes e independentes para contribuir na construção do mundo. Está acentuado, então, pelo próprio modo de ser do currículo, um dos aspectos mais importantes que a sua avaliação precisa pensar/atender: investigar o que o currículo faz com os alunos, que tipo de alunos está formando e para que tipo de sociedade.

A concepção crítica de currículo o define como uma construção sócio-cultural a partir de um contexto multirreferencial. Pensar o currículo e avaliá-lo é uma tarefa que deverá ser realizada na perspectiva de sua *instituição-existência* e em um contexto de múltiplas práticas que não pode reduzir-se apenas à experiência pedagógica, e seu significado último, seu valor real, como bem coloca Sacristán (2000, p. 22), “depende dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado”. Considerando a realidade escolar, o currículo como práxis educativa abrange as múltiplas facetas: da sala de aula, histórico-social, pessoal e política; e está sujeito às interações culturais externas. Sobre isso assim se expressa Sacristán (Ibid., p. 29):

na configuração e desenvolvimento do currículo, podemos ver se entrelaçarem práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas; dentro de todas elas agem pressupostos muito diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidades existentes, utopia e realidade. A compreensão do currículo, a renovação da prática, a melhora da qualidade do ensino, através do currículo não devem esquecer todas essas inter-relações.

Assim, a crítica e a análise da avaliação institucional do currículo perpassaram por uma atitude que possibilitou a compreensão dos valores, das crenças, das opções subjacentes ao projeto instituído, das forças que interagem e intercambiam as diversas expressões de poder no contexto escolar. Esta perspectiva de análise comporta a inquietação, a possibilidade de pensar a errância, o equívoco e o silêncio. Um silêncio construtivo e fecundo, em que o pensamento inquieto abre brechas para a criatividade. Macedo (2002, p. 79), constrói metaforicamente uma substancial imagem desse silêncio produtivo: “na sua errância, o silêncio se encharca de sentidos e imaginação”. Compreender o conteúdo do silêncio é um trabalho que necessita de dispositivos especiais, que as ciências chamadas “duras” não comportam: a agudeza do olhar acoplada à “escuta sensível” (BARBIER, 2002, p. 93-100), à alteridade, à solidariedade, à paciência, à expectativa (nunca a certeza), à abertura para fazer retomadas e muito mais. A disposição para a presença, para a observação encharcada de sensibilidade e de perspicácia. É na agudeza do olhar que se fazem presentes as sensações ocultadas pelo medo, pela timidez, pela desistência e pela necessidade de preservação do ser diante das situações de autoritarismo inconsequente.

No entender do autor, a escuta sensível consiste em “atribuir um sentido”, não se detém na simples interpretação, antes busca a compreensão através da empatia, como “uma presença meditativa”, com “a plena consciência de estar, aqui e agora, no menor gesto, na menor atividade da vida cotidiana” (BARBIER, 2002, p. 99-100). Busquei, dessa forma, aproveitar todos os momentos de minha presença nas duas Escolas para, nessa atitude de escuta sensível, meditativa e reflexiva, atribuir sentidos aos fatos observados, sem perder de vista as minhas

implicações e as dos atores institucionais, co-autores e como grupo, o pesquisador coletivo que contribuiu para esta construção sobre a avaliação do currículo.

Há na crítica do currículo feita no interior das escolas, pelos educadores, os sinais da experiência que tecem histórias de sucessos e de insucessos, de angústias e de alegrias, sustentadas pelo desejo de tornarem-se autores de sua própria prática. Esta autoria, quando fundamentada pela reflexão e inspiração epistemológica aliadas ao estudo e reconhecimento do contexto onde se desenvolvem as ações educativas, se configura como um cenário prático e revelador dos modos de ser, do conteúdo cultural e existencial desses atores que se movimentam nesse espaço; deixando-se alterar pelas suas multirreferências e pelos acontecimentos de forma responsável e criteriosa.

Buscando responder determinadas inquietações a respeito da complexidade e da multirreferencialidade no currículo e dos questionamentos sobre a dificuldade para a articulação dos saberes a partir destes conceitos, Macedo (2002, p. 54) diz: “de início, a multirreferência como exercício epistemológico e político não pode ser vista como ‘panacéia’, aliás, nenhuma teoria, nenhum conhecimento, nenhuma inteligibilidade”. É necessário, portanto, uma articulação teoria-prática para conceber o caráter complexo e multirreferencial dos saberes articulados na experiência curricular, como uma perene incompletude.

Do ponto de vista do pensamento crítico, o currículo multirreferencial não descarta as especificidades e as singularidades do conhecimento coletivo, nem pretende ignorar o que distingue o conhecimento científico do senso comum. A concepção crítica de currículo se sustenta na reflexão sobre a atitude de fragmentar e de separar coisas que são inseparáveis, buscando estabelecer que multirreferencializar “é pleitear a unidade na multiplicidade, em movimento e em alteração; é pleitear o fenômeno da identidade como processo identitário constituído na pluralidade enquanto realidade ineliminável” (Ibid., p. 56).

Dessa perspectiva, há que considerar as contribuições da etnopesquisa crítica, no sentido de perceber como o discurso do cotidiano escolar articula saberes e fazeres, como os atores institucionais se pronunciam na constituição de dispositivos de análise de sua prática. Esse cotidiano, como cenário de construção multirreferencial e complexa, possibilita a compreensão de seus itinerários, de seus vieses, de suas errâncias e dos pensamentos dos que se dispõem a falar sobre o currículo. Por outro lado, ao utilizar a etnopesquisa crítica aliada ao dispositivo da análise institucional, ressalto que isto não me garantirá o princípio ou a consciência de uma verdade totalizante sobre o objeto de estudo. Possibilitará a escuta e a reflexão sobre uma realidade que produz narrativas engajadas com as crenças e com os valores dos atores sociais. E nesse sentido, o etnopesquisador é, no contexto de sua pesquisa, um dos ato-

res sociais que produz conceitos e relações sobre a realidade investigada. “Não há realidade, em si, que não seja, ao mesmo tempo, uma realidade ‘como a vemos’. A realidade é um produto das linguagens críticas que usamos para descrevê-las” (MCLAREN 2000, p. 31).

Dessa forma, procurei articular compreensões sobre a avaliação do currículo, para a análise de suas possibilidades como um processo formativo e elucidativo das práticas cotidianas que configuram as ações educativas. O recurso da linguagem como ato interpretativo/compreensivo esteve presente nesse percurso, trazendo em sua dinâmica a forma como nós pensamos e agimos no mundo e sobre ele. McLaren diz que a linguagem ajuda a constituir subjetividade e que esta “nos permite reconhecer e abordar as formas pelas quais os indivíduos pensam sobre suas experiências, incluindo suas compreensões conscientes e inconscientes e as formas culturais disponíveis, por meio das quais tais compreensões são constrangidas ou possibilitadas” (Ibid., p. 32-33).

Partindo das colocações do autor ao afirmar que a subjetividade, ao contrário da identidade, “sugere uma presença individual sem essência” (p. 33) e que nossas subjetividades surgem de nossas relações com o mundo, posso articular a compreensão de que o recurso interpretativo e compreensivo da linguagem, em uma análise institucional, libera visões particulares de poder e de ideologias que configuram posições definidoras do currículo escolar. É dessa comunidade política, de cuja gramática emergem os discursos e as elaborações dos poderes circulantes, que surgirão os significantes que poderão trazer à luz da observação, as contingências e os processos de constituição do currículo e de sua avaliação como prática social e histórica.

Ao fazer referência ao pensamento de Heidegger, sobre a concepção de que “a linguagem é a morada do ser”, Macedo (2002, p. 119), faz a seguinte reflexão:

[...] a gestão do currículo para o desenvolvimento humano deve assegurar, de forma competente e crítica, os conhecimentos ditos universais e singulares, a unidade e a multiplicidade, articulados ao cultivo do desejo curioso, da transgressão epistêmica, da inventividade e da comunicação multirreferencializada, já que o fechamento num só saber, numa só referência, é caminho para a tórpide barbárie da alienação pelo conhecimento.

Dessa perspectiva, estabeleci para mim um caminho formativo abrindo possibilidades de formação para os atores institucionais; considerando a análise da avaliação de currículo como o elemento da gestão curricular que contribuiu para uma reflexão articulada com os fundamentos da AI e orientada pela etnopesquisa crítica e multirreferencial; desenvolvendo-se a partir de ações de inspiração ético-políticas emancipatórias, em que pesquisador e pesquisa-

dos entrelaçaram caminhos, pensamentos, conceitos, atitudes, perspectivando o fazer compartilhado e inquiridor.

1.3 AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO, HISTORICIDADE, CAMPO E CONCEITOS

A avaliação do currículo escolar se faz necessária hoje como um caminho para transformar a prática educacional, proporcionando aos professores, reflexões não somente sobre o desempenho dos alunos, mas, sobretudo, sobre os seus desempenhos e da instituição a que estão vinculados. Esta avaliação possibilita uma análise da práxis curricular e da competência institucional como espaço de formação e está inserida no contexto da avaliação interna da instituição, campo onde se efetivam as práticas pedagógicas e os atos de currículo. O currículo escolar, como um campo de diferenciação sócio-cultural é também produto do entrelaçamento de relações sociais, culturais e históricas e produz diferentes efeitos sobre os alunos. Avaliar o currículo é, pois, analisar os níveis de atuação de suas práticas e as intencionalidades enquanto artefato de formação e de legitimação dos conhecimentos que veicula.

Na avaliação do currículo surgirão necessariamente, as reflexões sobre a aprendizagem, cujos resultados sinalizam de modo mais claro e mais evidente a qualidade da gestão do currículo. Entretanto, essa avaliação não deverá se pautar apenas nos atos que os professores realizam para identificar o progresso ou as dificuldades dos alunos na aprendizagem. Formação pressupõe desenvolvimento de competências e habilidades para o desempenho de funções sociais, individuais e/ou grupais e o currículo avaliado sinaliza os níveis de decisão e de atuação alcançados para o cumprimento de suas finalidades.

O discurso que comanda a avaliação centrada apenas no desempenho do aluno isenta a escola da responsabilidade do fracasso escolar e não aponta soluções adequadas, porque mantém os problemas de desempenho institucional na opacidade natural daquilo que não se quer ver. O desempenho escolar não pode mais estagnar-se em paradigmas do domínio das certezas, campo de representações de uma prática que exclui a reflexão sobre a complexidade e as singularidades do ser, impedindo que professores e alunos olhem para si e se percebam como construtores de conhecimento.

Por outro lado, os resultados obtidos na concretização do currículo escolar são visualizados nas competências que se demonstram e não no elenco de conteúdos aprendidos. Um conteúdo estudado pode não estar adequado às competências necessárias a uma dada formação e, portanto, a avaliação da aprendizagem de conteúdos é insuficiente para fazer saber se o currículo cumpriu as suas finalidades. Para Roldão (2006, p. 77), currículo “é aquilo que se

espera que os alunos fiquem a saber, e a ser capazes de fazer e agir, depois de ter frequentado a escola, porque é exactamente para isso que ela, a escola, existe”.

Assim é que uma avaliação do currículo nesse sentido é necessária a fim de que a escola possa obter os indícios indispensáveis à reorganização de suas atividades pedagógicas e para que possa ter clareza do trabalho educativo realizado. Sendo o currículo um “cruzamento de práticas diferentes e [que] se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas (SACRISTÁN, 2000, p. 26), não pode existir à margem de um processo de avaliação sistemática e regular. Para a avaliação do currículo e melhoria da educação escolar é preciso que se compreenda o entrelaçamento das práticas administrativas, docentes, políticas, econômicas, organizacionais e institucionais, com aquelas estritamente didáticas. Não se pode, portanto, dissociar avaliação do currículo do conjunto maior que é a escola como um todo, nem dos processos da aprendizagem, que é a finalidade essencial do currículo escolar.

A avaliação institucional do currículo é uma emergência educacional que requer atenção especial do educador e compromisso com a qualidade e com a emancipação no processo de instituição democrática das práticas curriculares. Gasparetto fala de uma cultura de mudança como pressuposto da avaliação institucional e a define como um processo lento, doloroso e sujeito a avanços e retrocessos, mas apresentando em sua trajetória um forte potencial de transformação. Para o autor:

A avaliação institucional, em sentido pleno, é a conjugação dessas duas dimensões da realidade: a das estruturas de poder e seus dirigentes e a dos atores-sujeitos, responsáveis, em última instância, pelo funcionamento de todo o sistema. Sustenta-se, portanto, que a mudança precisa se dar nesses dois níveis, sob pena de degenerar numa "avaliação externa" (aos atores-sujeitos), embora conduzida pela própria instituição (GASPARETTO, 2000, p. 7).

Dessa forma, a avaliação faz parte de um campo complexo de referências que se constitui na relação entre os homens, as instituições, as comunidades e os diversos setores da sociedade. Em qualquer âmbito, produz mudanças e ela própria vem se alterando e se reformulando através dos tempos, a partir de novas concepções epistemológicas e políticas. “A avaliação centrada em processos é em si mesma um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto. Supõe, pois, um enfoque seletivo e progressivo” (SAUL, 2001, p. 47). A perspectiva dessa avaliação é, portanto, compreender como se desenvolve um programa, um projeto, como as propostas de ação pedagógica se efetivam e como favorecem a aprendizagem do aluno.

Por outro lado, quando se avalia as relações curriculares que se efetivam na gestão do currículo de forma dialetizada, compartilhada e socializada, instaura-se também a possibilidade para a construção da autonomia autorizada pelos sujeitos conscientes de seu papel na educação de outros sujeitos do conhecimento. A avaliação é também uma experiência formativa, de observação e de acompanhamento das ações educativas que dá sustentação aos projetos de aprendizagem desenvolvidos pela escola.

1.3.1 Caminhos Precursores da Avaliação do Currículo

Estudos mais recentes, nos últimos cem anos, aproximadamente, apresentam a trajetória das concepções em avaliação educacional⁹, em quatro gerações: avaliação como medida (primeira geração); avaliação a partir de objetivos educacionais (segunda geração); avaliação que tem como ações básicas a descrição e o julgamento (terceira geração); e a avaliação como processo de negociação (quarta geração). Cada geração representa um avanço significativo com o objetivo de suprir as falhas da anterior, contribuindo para a concepção mais atual da avaliação como processo de construção de um conhecimento sobre seu objeto, seja o aluno, um projeto, um programa, uma instituição etc. (GUBA & LINCOLM, 1989, p. 43-44).

A partir de 1950 começam a surgir nos Estados Unidos as primeiras abordagens sobre a avaliação do currículo como disciplina científica, para suprir deficiências dos programas educacionais. E somente em 1970 surge no Brasil esse enfoque da avaliação educacional, a partir do modelo de Stufflebeam, que concebe a avaliação como processo de tomada de decisão. Até 1984 surgem os modelos de Scriven como avaliação de mérito, o de Parlett & Hamilton da perspectiva da avaliação iluminativa e por último, o modelo de Stake, como avaliação responsiva. Cada uma das propostas, por si só não apresenta, com o seu enfoque particular, possibilidades para avaliar todos os aspectos do currículo em ação, mas contribui significativamente para a formulação de um programa de avaliação institucional do currículo que possa abarcar diferentes aspectos do contexto avaliado.

Saul (2001, p.36-39) apresenta uma análise das contribuições e das limitações dessas propostas, identificadas na literatura sobre avaliação educacional:

1) O modelo de tomada de decisão de Stufflebeam tem como objetivo fornecer informações relevantes sobre a realidade avaliada, possibilita que se lance mão dos dados da avali-

⁹ A avaliação do ponto de vista do exame e da seleção dos mais aptos é um procedimento muito antigo, e por volta de 1200 a.C. eram selecionados membros das castas inferiores, do sexo masculino, na China antiga, para ocupar cargos administrativos (BASTO, 1998).

ação para decidir como serão implantadas melhorias nessa realidade e é sensível ao *feedback*. Nesse enfoque a avaliação poderá ser realizada em qualquer estágio do programa e sempre que se torne necessário tomar alguma decisão. Limitações: dá pouca ênfase a valores, o processo de tomada de decisão e a metodologia não são claros; nem todas as atividades são avaliadas e provoca uma cisão entre planejamento e avaliação, além de ter um custo alto.

2) Na avaliação de mérito de Scriven, o ponto principal é o julgamento do valor de um programa a partir da coleta e da combinação de dados de desempenho, com base em uma escala de objetivos. Possibilita a discriminação entre avaliação formativa e somativa, analisa meios e fins e mede o valor da situação avaliada. Limitações: traz problemas metodológicos quanto à comparação do desempenho, relativo a diferentes critérios e atribuições de pesos aos critérios criados e apresenta conceitos superpostos.

3) A avaliação iluminativa de Parlett & Hamilton possibilita a descrição e interpretação da realidade, a verificação do impacto e da validade de um programa educacional. Centraliza-se na avaliação do processo de inovação, avaliando a sua eficácia e é sensível às necessidades de adaptação. Limitações: o caráter subjetivo do método exige habilidades especiais do avaliador quanto ao uso de técnicas e ao relacionamento interpessoal; se atem a estudos particulares de casos inovadores.

4) O modelo de avaliação responsiva de Stake é a descrição e julgamento de programas educacionais, objetivando dar respostas a questionamentos básicos de um programa a partir da identificação de seus pontos fortes e fracos. Parte da coleta e interpretação de dados descritivos e de julgamento que são fornecidos por grupos de pessoas, da negociação e seleção de questionamentos sobre o programa. Limitações: metodologia inadequada para a obtenção de informações sobre conceitos chave; superposições nas matrizes de delineamento; possibilidades de conflitos causados por discussões; natureza subjetiva e intuitiva dos dados; o campo de onde surgem as questões fundamentais da avaliação extrapola a atuação dos coordenadores do programa, dos financiadores e da comunidade científica.

O enfoque mais atual é a avaliação emancipatória, que coloca a avaliação institucional em função de ações que visam principalmente a transformação, a autodeterminação, a decisão democrática, a crítica educativa e a emancipação, cujos procedimentos estão alocados no âmbito da abordagem qualitativa e tem como pressupostos metodológicos: “o antidogmatismo, a autenticidade e compromisso, a restituição sistemática, o ritmo e o equilíbrio da ação-reflexão” (SAUL, 2001, p. 62). A autora define a avaliação emancipatória como um processo em que se descreve, se analisa e se faz a crítica de uma determinada realidade visando a sua

transformação a partir de dois objetivos básicos: “iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas” (2001, p. 61).

Para Depresbiteris (1998, p. 42), a avaliação emancipatória contribui para que os atores envolvidos numa experiência educacional possam escrever sua própria história, concebendo suas alternativas de ação. Isso implica, principalmente, numa abordagem de avaliação curricular que reflita o conjunto das experiências desenvolvidas no âmbito da escola, abrangendo diferenciados enfoques: humanista, tecnológico, acadêmico e social; atendendo assim, às necessidades de diferentes situações em suas variadas formas de expressão.

1.3.2 Complexidades do Campo da Avaliação

A avaliação como um campo complexo e multirreferencial, que se traduz pela pluralidade de enfoques que suscita, precisa lançar mão de diferentes áreas do conhecimento, a fim de validar as suas práticas e os seus resultados. Uma rede de relações, de sentidos e de práticas constitui o campo da avaliação e, no dizer de Dias Sobrinho (2002, p. 16):

O conjunto de formas, manifestações, ideias, grupos, instâncias etc. potencialmente apreensíveis e analisáveis como constituintes do campo da avaliação contribui para dar forma e sentido a uma determinada realidade, e esta age sobre o campo da avaliação, colaborando para sua constituição dinâmica, ou seja, intervindo nas formas e sentidos que historicamente ela adquire.

Assim é que o campo da avaliação está sujeito às contradições, valores e crenças dos atores sociais que com ela se envolvem em diferentes contextos. A própria vida humana e a vida das instituições estão perpassadas por conceitos e práticas de avaliação onde interagem diferentes formas de ver e de fazer e onde se entrelaçam os jogos de poder.

Na experiência da avaliação do currículo dois campos se entrecruzam e produzem significados: o campo da avaliação e o campo do currículo, ambos corporificando-se no cotidiano escolar. E o que é esse cotidiano? Campo de relações e de vivências que produzem sentido, possibilitando a construção das identidades dos sujeitos sociais e de conhecimentos científicos, gerando teorias encarnadas, construídas a partir da observação e da intercrítica, atitude de ver, compreender e ressignificar a experiência com o saber.

As avaliações sobre o desempenho da escola e as aprendizagens dos alunos, que se processam à revelia do cotidiano escolar e do pensamento dos professores, apresentam resultados redutores da realidade vivenciada. De uma realidade que está inserida no plano do incerto, que evolui e muda em ritmo incessante, apresentando-se na complexidade do vir a ser, que não pode ser revelado pela quantificação de resultados; ou por pontuações que pretendem

traduzir qualidade e eficiência, distanciadas do campo de produção do conhecimento sobre o aluno e a prática curricular.

“Ora, o conhecimento só pode ser pertinente se ele situar seu objeto no seu contexto, e, se possível, no sistema global do qual faz parte, se ele cria uma forma incessante que separa e reúne, analisa e sintetiza, abstrai e reinsere no concreto” (MORIN, 2000, p. 91). Na simplicidade desse fazer, explicitado pela ciência da complexidade, está o movimento do ver e compreender de uma prática que se insere no plano da formação humana, no plano da práxis curricular e vivencial. A ciência da complexidade procura ver e fazer ver a partir das multirreferências que se movimentam no cotidiano, território do humano, das construções coletivas e dialetizadas. É desse campo que surgem as conclusões provisórias sobre o desempenho dos alunos, as visões sobre o currículo praticado e suas contribuições para a formação do cidadão em devir.

1.3.3 Conceitos que permeiam o Campo da Avaliação

A avaliação do currículo escolar deverá ser uma tomada de consciência do quanto o currículo praticado está de acordo com a proposta educativa da Escola, do quanto os seus objetivos foram atingidos na ação formativa e do quanto os atos de currículo contribuíram para a formação dos alunos nos aspectos: cognitivo, afetivo, emocional e psicológico. A avaliação deverá perguntar o que o currículo está fazendo com os alunos, qual a sua perspectiva: se libertadora, emancipadora ou colonizadora. Não basta, pois, saber o quanto o aluno aprendeu de conteúdos, de regras, de fórmulas, de preceitos morais, mas, sobretudo, que cidadão esse currículo está formando e para que tipo de atuação na sociedade.

Outro aspecto que vale ressaltar nessas reflexões para a avaliação do currículo são os conceitos de qualidade e de quantidade. Sobre esta polêmica Demo (2002, p. 8) resalta a importância das duas polaridades de uma dada realidade que se complementam e diz: “Cada termo tem sua razão própria de ser e age na realidade como uma unidade de contrários. Ainda que possam se repelir, também se necessitam”. Portanto, em um processo de avaliação onde se quer identificar aspectos relevantes, não se pode abstrair de um desses dois pólos que revelam dimensões diferentes e complementares da realidade observada. Os dados quantitativos da avaliação fornecem elementos para a compreensão da qualidade aí inerente. Por exemplo, na avaliação da instituição escolar, dados como: quantidade de alunos matriculados, de alunos evadidos, de alunos aprovados etc., oferecem um bom material de análise do desempenho da

escola, sem, contudo, abrir mão da compreensão dos índices de qualidade no atendimento a esses alunos.

Demo (2002, p. 9-16) apresenta na sua análise dois conceitos igualmente importantes sobre a qualidade: a formal, que se refere aos instrumentos e métodos utilizados e a política, relacionada com as finalidades e conteúdos da vida humana. Então, a forma como avaliamos, os meios de que nos valem para avaliar, estão condicionados por escolhas políticas que pressupõem ideologias e valores individuais e grupais, que são construídos ao longo de nossa experiência nos contextos do qual fazemos parte.

Enquanto a quantidade fornece dados mensuráveis de uma dada situação em um dado momento, dando ao avaliador a sensação de que está lidando com a objetividade e de poder avaliar a realidade de modo pleno, a qualidade se identifica com o fenômeno da participação e por ser dialética, como bem coloca o autor, é ambivalente. Um mesmo fato pode ser avaliado por diferentes pessoas, em diferentes situações e momentos, apresentando resultados distintos, que traduzem o conteúdo ideológico e o ser do fenômeno enquanto percepção do avaliador, por onde perpassam suas experiências de sua história de vida e de formação.

Hadji, considerando que a avaliação é um processo articulador de “expectativas e indícios” diz:

Verifica-se que a avaliação é uma leitura influenciada por expectativas específicas referentes à produção de um produtor particular, em função do que se sabe, ou do que se descobre, progressivamente, sobre ele. Efetivamente, o levantamento de indícios é seletivo quando se considera, de um lado, a espessura, ou a densidade, do objeto a avaliar, que ultrapassa sempre, de certa forma, as possibilidades de apreensão do avaliador. Várias leituras de uma mesma produção ou de um mesmo comportamento são sempre possíveis, o que constitui um outro aspecto daquilo que chamamos de caráter vago do objeto (2001, p. 42).

Assim é que, considerando a produção do currículo, ou seja, o que o currículo faz com as pessoas, ao avaliá-lo, iremos procurar os indícios das respostas que esse currículo deu para com a formação dos alunos, a partir de nossas expectativas ao construí-lo e de nossas percepções no momento da avaliação. Assim é que as indagações da avaliação do currículo estarão intimamente relacionadas com a escola que queremos ter, com o aluno que queremos formar e com o educador que queremos ser. Por outro lado, as várias leituras que são feitas nos momentos de avaliação de desempenho, em diferentes instâncias, refletem a busca pela percepção da dimensão de suas singularidades e da forma como são apreendidas por cada membro da equipe avaliadora. Dessa forma, se faz necessária uma proposta de avaliação que considere as especificidades do processo e que dê abertura para análises qualitativas pertinentes à busca por melhorias, sem a prática do descarte a que muitas vezes se dedicam os educadores.

Mudanças bruscas e inovações precipitadas, sem uma análise criteriosa dos processos educativos decorrentes de ações e atos curriculares, levam educadores e instituições a trilharem por caminhos inconsistentes e desestimulantes, conduzindo-os a atitudes de desistências que não contribuem para a melhoria da educação. Portanto, nesse processo é preciso considerar a escola em um contexto social mais amplo, que é a cidade e que esta, por sua vez, insere-se no mundo e contextualiza-se, encharcando-se da cultura global. Ao avaliar o currículo escolar não se pode abstrair do contexto sócio-cultural e econômico de onde provêm os alunos.

Portanto, a escola

é um corpo social que faz parte da cidade e onde circulam desejos, sonhos, emoções, alegrias, tristezas, esperanças, que, como experiência sensível, para se configurar em uma 'sabedoria comedida', necessita da 'gestão da sensibilidade', a fim de que todas essas sensações possam chegar a produzir 'emoções estéticas' (SILVA, 2005, p. 58).

Logo, a avaliação do currículo tal qual ele próprio, é um processo de posições ideológicas, que provoca reações, que produz resultados e que precisa pautar-se pela estética da sensibilidade, propiciando nos educadores e nos alunos o desejo de ser melhor e nunca a sensação de fracasso, que as avaliações externas e quantitativas provocam. Os atores institucionais precisam engajar-se para produzir, na experiência de um trabalho participativo, em que serão analisados os atos de currículo, o compromisso de buscar soluções coletivas, com uma análise que dê conta da evolução longitudinal dos programas, dos projetos, das práticas e do desenvolvimento dos alunos; traçando o perfil do crescimento implicado com a promoção a partir da ampliação de competências. Um processo de negociação compartilhada por todos os atores institucionais poderá oferecer, com mais tranquilidade, as evidências do quanto o currículo atendeu às expectativas de formação delineadas em sua instituição/construção.

1.3.4 Avaliação, Contexto e Prática

Pelo caráter originário do currículo de ser um ente institucional, perpassado pela multirreferencialidade seja epistemológica, seja da sua práxis, a avaliação do currículo apresenta um modo de ser também complexo e multirreferencial. Os sentidos que os educadores constroem sobre o currículo são, por sua vez, permeados de complexidade por serem eles também seres multirreferenciais. Como então, dar conta de uma leitura sobre as práticas curriculares no cotidiano escolar, sem correr o risco de reduzi-lo a concepções disciplinares? Como dar conta de toda a sua complexidade, de toda a riqueza de que se revestem os atos de currículo na vida das escolas, sem perder o seu significado formativo?

Borba fala de uma leitura plural que “supõe a quebra das fronteiras disciplinares (as quais, nós sabemos, têm uma função de polícia), a quebra da monorracionalidade na compreensão, análise, explicação, articulação, construção do nosso objeto. Supõe a leitura plural de diversos ângulos” (1998, p. 13). Tais ângulos, na realidade escolar, são da ordem dos fatores educacionais, econômicos, sociais, antropológicos, filosóficos etc. Requer, portanto, um caminho metodológico que, ao se constituir/construir na dinamicidade da prática avaliativa, dê lugar para as emergências dos sujeitos envolvidos, considere as transformações e as alterações do campo, encharcado da cultura do currículo vivenciado. E que por isto mesmo não é uma experiência tranquila, mas permeada de conflitos, onde sobressaem questões de valor, de poder, divergências/convergências cujas soluções devem passar por um processo de negociação.

Diferentes enfoques têm sido desenvolvidos para situar a avaliação institucional na educação, que se relacionam com as concepções de educação nos segmentos da formação escolar. O poder instituído representado pelo Estado Avaliador orienta a avaliação de fora para dentro, desenvolvendo práticas de avaliação externa; enquanto que a Comunidade Acadêmica imprime a visão de avaliação democrática, de consenso e de participação que deverá se desenvolver no interior das instituições. A atuação do Estado se institucionaliza pela adoção de dispositivos de avaliação que são instruídos pelas políticas neoliberais e neoconservadoras da década de 1980 que dão

[...] novo impulso aos mecanismos de responsabilização em grande medida porque se tornou evidente a convergência de valores entre alguns modelos de *prestação de contas* e os pressupostos daquelas políticas, nomeadamente entre o direito de escolha da educação (*educational choice*) por parte dos pais, redefinidos como *consumidores*, e a sua relação com a divulgação e escrutínio público dos resultados (*ou produtos*) da educação escolar, necessários para a fundamentação dessas mesmas escolhas (AFONSO, 2000, p. 44).

Em consequência disso, outra realidade se configura, uma vez que os procedimentos da avaliação externa passaram a ser definidos por modelos de avaliação e de responsabilização orientados pela ideologia da *qualidade total*, anulando os espaços de autonomia da gestão escolar. Por outro lado, a preparação que as escolas passaram a fazer com os alunos para a aquisição de conhecimentos considerados necessários nas avaliações em larga escala não garantem que disto resulte uma aprendizagem adequada. E a escola pública, sempre na retaguarda dessa *pretensa qualidade*, vítima do *descaso* e da *indiferença social*, uma vez que a classe dominante dela não faz parte, apresenta sempre os piores resultados do *ranking* educacional. O Estado tem usado a avaliação educacional para imprimir maior credibilidade às suas ações, sem, contudo, favorecer o ensino público com ações práticas e efetivas que, saídas dos discursos eloquentes das políticas educacionais, efetivem-se realmente no interior das escolas.

A utopia formulada pela Comunidade Acadêmica, representada nas escolas pelos educadores que aí atuam, encontra eco nas palavras de Perrenoud (1999, p. 153): “O ideal seria caminhar para uma prática refletida e uma profissionalização [...], que o controle da qualidade de ensino fosse exercido por cada professor e seus pares, no centro da equipe pedagógica e que o estabelecimento funcionasse no modo da auto-avaliação”. A perspectiva do autor traz, para o cenário escolar, a possibilidade da avaliação institucional como procedimento da competência dos educadores e a avaliação do currículo pode e deverá ser um dos aspectos dessa avaliação, como uma das ações que possibilitarão o desenvolvimento de uma educação formativa e emancipadora.

Para tanto é necessário que esta avaliação se comprometa a não reproduzir apenas as dimensões contidas nas avaliações externas de controle e de regulação, mas represente uma prática de superação das deficiências do ensino, com decisões compartilhadas, aprimoramento das estruturas pedagógicas e aprendizado permanente. A avaliação institucional do currículo, conjugada com a mudança e com a inovação, constituir-se-á em um meio, em instrumento de melhorias educacionais e não em um fim. Dias Sobrinho propõe que a avaliação institucional seja uma construção e “um processo voltado para a promoção da qualidade social, que implica, além dos critérios da cientificidade, os valores de pertinência, de equidade, da solidariedade, da democracia, da cidadania ativa e das dimensões públicas da vida humana” (2000, p. 102).

Apesar disso, os dados quantitativos do rendimento escolar têm sido utilizados para julgar a qualidade do ensino. Porém, as notas não podem ser tomadas como critérios de qualidade, uma vez que nem sempre refletem a real aprendizagem dos alunos. Todo julgamento traz embutida uma ideologia, um valor que não pode ser medido e a avaliação da educação, bem como do currículo escolar só terá sentido se for o reflexo de uma prática participativa e formativa. Por outro lado, a avaliação do currículo pressupõe objetivos, metas, procedimentos qualitativos e mecanismos de validação, estabelecidos pela equipe de professores avaliadores, porque assim, se efetivará como procedimento dotado de confiabilidade para o grupo.

Mesmo assim, a avaliação do currículo pode ser encarada como uma ameaça às partes envolvidas, principalmente para os professores, “mas também é o recurso para evitar a patrimonialização de uma atividade e é necessário para o funcionamento de uma sociedade democrática (SACRISTÁN, 2000, p. 313). Na opinião do autor, quando os dados da avaliação são apenas aqueles fornecidos pelos professores sobre o desempenho dos alunos, as distorções que esses dados possam detectar têm toda a probabilidade para que seja imputada apenas aos

professores, a responsabilidade pelo fracasso escolar, sem levar em consideração outros condicionamentos do processo de aprendizagem.

Esse prognóstico se confirma também quando a avaliação é feita apenas por agentes externos, a partir de instrumentos totalizantes e que não abarcam a realidade escolar, as condições de ensino, as especificidades dos educandos, apresentando como único indício de desempenho a nota, sem estabelecer uma articulação de contrastes entre esses resultados e a avaliação dos professores. Considero, então, a avaliação interna do currículo como uma possibilidade incontornável para revelar, identificar indícios de desempenho, compreender o processo de aprendizagem valorizando a produção de alunos e professores; e sugerir caminhos para a superação das dificuldades detectadas.

Portanto, pelo caráter do currículo e da sua avaliação, já explicitados, esta avaliação precisa acontecer de modo processual, considerando que, como bem coloca Morin (2000, p. 247): “O estabelecimento de um modelo inteligível de um sistema considerado complexo requer a caracterização da sua ação, o contexto no qual o entendemos, a teleologia (os projetos modificadores) com relação aos quais essa ação pode ser interpretada”. Embora só seja possível descrever o método no final da travessia, é necessário estabelecer pressupostos de desempenho e previsão de procedimentos capazes de orientar o fluxo dos acontecimentos durante o processo. A escolha antecipada do método se atém apenas a pressupostos epistemológicos e não à prática em si que é uma construção do caminho percorrido.

Dessa forma, considero como a mais adequada, a formulação de uma intenção metodológica como um caminho formativo para os atores/avaliadores institucionais do ponto de vista de uma avaliação de inspiração emancipatória e propositiva, valendo-se também de aspectos utilizados na história da avaliação educacional como: a tomada de decisão, o mérito, a descrição e o julgamento. Definir linhas de ação para a prática da avaliação do currículo é fundamental para que os seus efeitos não venham, justamente, punir os professores, obscurecer outros aspectos relevantes do processo e tomar a avaliação simplesmente como instrumento de poder. Esta deve servir como elemento integrador do processo ensino-aprendizagem e balizador das necessidades de retomada e de validação das práticas curriculares.

Avaliar o currículo é também fazer pesquisa, investigar sobre os seus efeitos e imprimir mudanças profundas na forma de dizer sobre essa avaliação, na forma de narrar sobre os seus resultados. É também analisar, repensar atos de currículo e propor formas de atuação que possibilitem a ressignificação das práticas, sem descartar a participação de alunos e de professores, responsáveis pela produção do cotidiano escolar. É ainda transformar a avaliação em vivência e em processo de construção de novos saberes que serão instituintes de novos olhares

e de outras práticas, não excludentes, mas decorrentes desse aprendizado que, como diz Saul, irá “iluminar o caminho da transformação”. Compreender o currículo e como ele se concretiza e se corporifica no cotidiano escolar requer, também, a atitude reflexiva que emerge da observação participante, do entrelaçamento da auto e da heteroavaliação, bem como a penetração nos espaços de poder que se estabelecem e orientam as decisões e seu caráter, seja autoritário ou democrático.

Nessa experiência deverão ser analisados predominantemente os dados qualitativos, sem descartar dados quantitativos que se revelem importantes para a compreensão do objeto. Pelo caráter endógeno e político-pedagógico desta avaliação, os avaliadores principais deverão ser os coordenadores pedagógicos das instituições e os professores co-participantes e co-produtores da análise, cujos objetivos principais deverão ser a descrição e a transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

“O príncipe vai [precisa] ficar nu?” (MACEDO, 2007, 17). Para responder a tal indagação é preciso pensar o currículo como uma *instituição-espaço* de contestações, que possibilita a emergência da sua crítica como um espaço contestado e vítima das pressões sociais. A rede de significados que se insinua no tecido de seu processo de *instituição*, apesar de contaminada por essas pressões e pelas demandas das prescrições comprometidas com as ideologias dominantes; criam um espaço para a crítica do currículo na perspectiva de se inserir na sua práxis, as diferentes justiça sociais que clamam pelos seus espaços. Não numa atitude de compaixão ou de simples aceitação das diferenças, mas como um processo representativo dos direitos sociais, em que a alteridade seja força constitutiva e instituinte de saberes e de práticas. Assim, para que o currículo possa se transformar em força impulsionadora da justiça e do bem social, comum para todos os seres, é necessário investir na formação dos atores sociais que articulam as formações dos seres a eles confiados.

É nessa interação de forças que se entrecruzam para produzir a relação *instituinte-instituído*, que se expressam as concepções e as contradições vivenciadas pelos atores institucionais; as nuances de um processo transdutivo¹⁰, que contém a mudança como qualidade inerente às reações que se operam no interior das relações do sujeito com a realidade, em um campo de coerência que se movimenta/atualiza/potencializa. Nesta experiência de pesquisa eu

¹⁰ Conceito que será explicitado no capítulo 2 deste trabalho.

mergulhei em duas instituições com diferenças e semelhanças significativas, para investigar/intervir a partir de dois campos de coerência: o campo de análise (sistema de referência teórico) e o campo de intervenção (espaço-tempo-população); e descobri que para escrever sobre eles da perspectiva da AI me envolvi com o que Lourau (1997, p. 7) chama de “verdadeiro problema de escritura... transdutiva!”.

Percebi, então, toda a complexidade desse processo de atualizar/potencializar a realidade do ato de pesquisa em duas escolas que fogem ao comum de outras realidades educacionais. Escolhi essas escolas, justamente porque, nos meus primeiros contatos para escolher o meu campo de pesquisa, percebi a possibilidade de encontrar nelas, material para me encharcar de uma cultura educacional diferente da que tenho observado em outros ambientes educacionais, na minha itinerância como professora formadora na área da docência. Não que sejam instituições “perfeitas” do ponto de vista pedagógico ou vivencial, mas são instituições que encaram suas dificuldades, percebem as contradições da prática, discutem, analisam, avaliam e buscam reelaborar o processo ensino-aprendizagem.

2 A ANÁLISE INSTITUCIONAL

Tirar do rico caldeirão de vivências, sentimentos e questionamentos, apenas alguns aspectos torna-se bastante desafiador.

Sandra Haidée Petit

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E SITUACIONAIS

O surgimento da AI está relacionado com a emergência das ciências da educação na França. O movimento da pedagogia institucional, procedente da pedagogia Freinet e da psicoterapia institucional, nos anos de 1960, colocou a escola como *instituição* e um lugar privilegiado de elaboração teórica e prática dessa corrente. Havia uma proximidade significativa entre os fundadores da AI e da pedagogia institucional, pondo no centro de seus trabalhos a noção de *instituição*. Considerando-se aberta a diferentes modos de pensar e a situações novas, a AI postula uma elaboração dinâmica dos conceitos e das propostas e exclui a ideia de técnica aplicada a todas as circunstâncias. O institucionalista é um pesquisador implicado com seu campo, ao ponto de ser um dos construtores deste campo e como um observador-participante, constrói o campo que estuda (HESS; WEIGAND, 2005, p. 4-7).

Os marcos iniciais da construção da identidade da AI, foram: o movimento de maio de 1968, suscitando a participação ativa dos institucionalistas com uma grande demanda de reflexões, durante o contexto político que conduziu ao poder um governo conservador; e a emergência da AI como disciplina autônoma na universidade em 1970 e mais particularmente nas ciências da educação em Paris VIII, a partir de 1973.

Lourau (1993, p. 8-9) fala da AI fazendo uma comparação com o surgimento da Sociologia e da Psicanálise, com o propósito de fazer-se compreender quanto ao que ele chama de “novo campo de coerência”. A Sociologia de Durkheim surgia à época como “loucura” e a psicanálise de Freud como “incoerente”. Enquanto o escândalo da Sociologia era a sua contradição com o saber puramente teórico ensinado nas universidades; o da Psicanálise foi trazer para a discussão o papel essencial da sexualidade na vida humana; e o da AI foi propor a noção de implicação ou desimplicação, no momento em que as ciências positivas preconizam a

objetividade como princípio de neutralidade. “A AI se situa no prolongamento do ‘escândalo psicanalítico’ e, ao mesmo tempo, tenta explorar um outro campo de coerência, o de uma certa sociologia” (LOURAU, 1993, p. 10).

Esse novo campo de coerência da AI apoia-se na categoria da contradição e se apresenta, segundo o autor (1993, p. 11-17) em cinco níveis: o primeiro na preocupação com a coerência e com a multirreferencialidade; o segundo reside no conceito de *instituição*; o terceiro se revela no comprometimento político trazendo o conceito de autogestão; o quarto nível da contradição é a noção de implicação; e o quinto, que surge da implicação se refere à suposta objetividade e neutralidade da ciência. O sujeito implicado com o seu campo de pesquisa e com seu estudo não abre mão e sabe que não pode desconsiderar a sua experiência anterior, a sua história de vida e formação. Não há, portanto, um isolamento entre o ato de pesquisar e a pesquisa como acontecimento situado no tempo, no espaço e na história. Enquanto a desimplicação é uma tentativa mal sucedida de neutralidade, a implicação contribui para uma hermenêutica densa, para a construção de conhecimento sobre realidades observadas, instituídas e instituintes. Posso pensar, a propósito, a implicação como processo instituinte num campo multirreferencial e complexo de pesquisa.

Analisando o surgimento da AI, Hess e Weigand (2005, p. 9) colocam: “a socioanálise era o grande rito de iniciação da AI. Atualmente, é um procedimento entre outros. A etnografia é também importante. Acreditar no monopólio do procedimento da socioanálise foi um erro, mas um erro constitutivo da escola institucionalista”. Segundo os autores, a AI passou por duas fases decisivas para a sua atual constituição: um período em que o único modelo de análise era a intervenção; e outro em que os atores institucionais decidem eles mesmos, realizar o processo de análise (interna). A autogestão pedagógica, termo utilizado por Lapassade, em fase experimental.

Contudo, nos importantes espaços de análise interna, a um dado momento é colocada a necessidade de recorrer à intervenientes externos, para esclarecer certas situações de bloqueio. Encontramo-nos, então, numa espécie de superação dialética da contradição, entre análise interna e análise externa. A intervenção ocorreria num processo de análise interna (Ibid., p. 11).

Foi criada em 2002, a revista intercultural e planetária de AI, *Les irrAiductibles*, editada pela universidade de Paris VIII, abordando temas como: análise institucional e política, a prática do diário, os dispositivos, a Sociologia do desporto, normas e *déviance*, a análise interna. A revista mostra a vitalidade da AI hoje e a sua capacidade de renovar-se no plano conceitual, mas, sobretudo, a capacidade deste movimento de conceder um lugar aos jovens estu-

dantes: eles são atores, autores, animadores do movimento, co-autores influenciados pelas relações e influências anteriores e que compõem o quadro teórico epistemológico do conhecimento.

Para dar conta da sua exploração ao mesmo tempo teórica e prática, foram desenvolvidos inicialmente os conceitos de *instituinte*, de *instituição*, de *institucionalização*, de *analisador*, de *implicação*, de *autogestão*, *transversalidade*, *grupo*, *sujeito* etc. Recentemente, a análise institucional incorporou outros conceitos como a *dissociação*, a *transdução*, a teoria dos *momentos*, o *intercultural*. No que se refere à análise, “é, ela mesma, definida como um processo coletivo, do qual cada um deve poder se apropriar, em situação. Eis porque sua metodologia se esgota em quatro noções: os analisadores, a demanda, a encomenda e as implicações” (ARDOINO; LOURAU, 2003, p. 24).

2.1.1 A Instituição

Para situar o contexto e a implicação da pesquisa, o conceito de Instituição já foi apresentado na introdução deste trabalho e vale salientar que a sua existência requer a constituição de um grupo instituinte, cujas ações são passíveis de serem analisadas e reinstituídas. Referindo-se ao seu modelo de análise de grupo, Lourau (1993, p. 29) diz que o grupo só existe se passar pelo institucional e sua análise parte de “paradigmas psicológicos, políticos, sistêmicos, econômicos...”.

O autor diz que além das normas, a instituição inclui ainda a forma como os sujeitos sociais concordam ou não em participar dessas normas. O conceito de instituição comporta as normas e as relações sociais reais, cujo “conteúdo é formado pela articulação entre a ação histórica de indivíduos, grupos, coletividades, por um lado, e as normas sociais já existentes, por outro” (Id., 2004, p. 71). Dessa forma, a instituição, na reflexão do autor, faz parte da estrutura simbólica dos grupos e pertence a todos os níveis de análise.

Lourau faz uma crítica às concepções de instituição que excluem a ação do instituinte, como as esboçadas por Durkheim, que, inspirado em Saint-Simon, Augusto Comte e Spencer, considera a instituição como “coisa”, regulação externa imposta pela sociedade; numa concepção também funcionalista, no sentido de que a instituição, uma vez existente, se encarrega da regulação da sociedade, prevenindo a ocorrência da anomia – o aniquilamento da coesão social.

O processo de institucionalização é movido pela relação antagônica entre o instituído e o instituinte e nesse movimento, ao mesmo tempo em que o homem “sofre as instituições”, as

cria e as mantém. Esse processo não é apenas passivo, é dinâmico e na atividade instituinte questiona as instituições, possibilitando que a contestação faça parte da instituição. A AI, ao interrogar “o ato de *instituir* que definiu a instituição”, traz à tona os silenciamentos, os entrelugares da crítica ao instituído, tomando como cenário e campo de intervenção os processos históricos de crise, de mudança e de contestação.

A dimensão institucional é definida por Lourau como um “cruzamento de instâncias” – econômica, política, ideológica – e, atravessada por todos os “níveis” de uma constituição social, pode ser pensada pelo conceito de transversalidade e como uma instância que atravessa as demais: “a da organização, a do grupo, a da relação” (LOURAU, 2004, p. 73-76). Segundo o autor a institucionalização é o processo histórico e constitutivo, o vir a ser da instituição, “o produto contraditório do instituinte e do instituído, em luta permanente, em constante contradição com as forças de autodissolução” (Id., 1993, p. 13). Ainda que a instituição possa parecer sólida, esse movimento faz parte dela e está sempre presente no seu processo de instituição/permanência.

Assim, a instituição escola não está dissociada desse movimento porque, desde a sua origem, cujo momento se perde nos porões da memória das cidades e do tempo, vivencia esse vir a ser, modificando-se, dando lugar ao processo de contrainstituição e impondo-se como uma realidade social indispensável à formação do ser humano. É o lugar/tempo/história de um currículo prescrito e outro emergente, vivo, movente, instituinte, dotado de uma transversalidade que pode fecundar a prática pedagógica e a gestão dos saberes de sentido ético e estético, capazes de promover o desenvolvimento humano para o exercício da autonomia e da cidadania.

Quando penso na história dessa Escola e vejo a forma como educadores e outros atores sociais a Ela se referem, negando o seu movimento de mudança e de gestão de novas realidades, concluo que essas críticas não estão alcançando o poder de luta dessa Instituição, que vem superando diferentes dificuldades e se reafirmando nesse processo de institucionalização; apesar do descaso de alguns segmentos sociais e políticos diante de suas necessidades de crescimento. É preciso, portanto, não confundir a instituição Escola com algumas práticas escolares destituídas de compromisso ético ou vítimas da omissão política e social. A minha pesquisa demonstra o que acabo de dizer, em duas Escolas que, pelas suas ações, se destacam em diferentes situações, em diferentes níveis de implicação com a educação, vivenciando os seus conflitos, as suas contradições, mas movidas pelo desejo de acertar de seus educadores.

2.1.2 Os Analisadores

Lourau define os analisadores como desencadeadores das situações de análise, deixando bem claro que o intelectual que faz a análise é o analista e os analisadores desencadeiam sua intervenção. São os analisadores que, como elementos da realidade, manifestam com força as contradições e revelam o movimento de negatividade do conteúdo recalcado. Nesse momento, o dispositivo se configura como um analisador histórico, fazendo emergir a contra-instituição, como uma invenção de nova forma de luta. Chamamos de analisadores, os “lugares onde se exerce a palavra, bem como a certos dispositivos que provocam a revelação do que estava escondido” (LOURAU, 2004, p. 70).

Um dos momentos mais significativos de minha pesquisa, na Escola Barbosa Romeo, foi quando todas as professoras se reuniram para discutir a atuação da SMEC, cuja narrativa apresento mais adiante, na terceira parte deste trabalho. A Instituição vive há algum tempo, segundo elas, sob a ameaça de retaliação, de desconstrução de seus objetivos em função da nota da Prova Brasil. Todos os seus valores e as suas ações passaram a ser questionados. Senti no grupo um clima de perplexidade, ante a perspectiva de ter que mudar a sua forma de atuação na comunidade, porque a avaliação externa não revelou os resultados esperados a partir dos critérios definidos para uma boa escola. Instalou-se no seu interior um novo movimento instituinte, para pensar a Escola, o currículo, as ações professorais, a gestão pedagógica e administrativa. Participei desse movimento, buscando me aproximar da forma como o currículo é avaliado e do processo de contra-instituição do currículo, como uma reação à atuação da SMEC.

Para o analista militante, os analisadores estão em toda parte, e emergem no social desde as situações mais simples até as mais complexas. Todos têm, para o analista, importância e um sentido de crise que precisa ser analisada. O próprio Lourau narra uma das experiências por ele vivenciada, em que se viu diante de um analisador, numa cena familiar e corriqueira. Ele diz:

vejam, minha mulher chegou com legumes para fazer a sopa. As batatas, as cenouras e o repolho estão ao lado da folha de papel em que escrevo. Esta aproximação não é tão carregada de significados políticos quanto um quadro de Dalí, ou QUANTO UMA PASSEATA DE 100.000 MANIFESTANTES, OU QUANTO UM DECRETO SOBRE O AUMENTO DO PREÇO DO LEITE? [...] Julien, meu filho (quatro anos) acaba de escutar seu disco ‘canções de um marginal’. Pergunta se pode usar minha máquina de escrever. Permito, bufando. No momento, excepcionalmente, escrevo com uma caneta Bic... Descasquei as batatas e as cenouras. Pego minha Bic para falar de camponeses e operários (LOURAU, 2004, p. 123).

A possibilidade da AI surge sempre que eclode uma crise na família, na escola, no bairro onde moramos, no local de trabalho, em práticas religiosas e até mesmo em situações de lazer. As crises são, por sua vez, consequências de situações políticas de diferentes aspectos, uma vez que “é a política que tece as relações sociais banais, insignificantes, públicas ou privadas, de dia e de noite” (Ibid., p. 122). Estando presente desde as situações consideradas mais sutis, a política tece também o seu jogo no espaço escolar, inserindo-se tanto nas relações profissionais, como nas relações de amizade, de fraternidade, de submissão, de mudança, de construção do espaço educativo, possibilitando situações de análise através das crises que se configuram como analisadores e detonadores do processo instituinte.

A situação propícia para uma AI é a crise. E, como fazê-la se não existe crise? Diz Lourau: “*dê um jeito para que ela ecloda*” (Ibid., p. 125). Foi o que fiz, quando cheguei às escolas com a minha proposta, uma vez que eu não tinha recebido a “encomenda”. Eles nada tinham me pedido. Eu precisava fazer uma análise da demanda de dois grupos que não me pediram para ir lá. Eu precisava provocar a crise, para que pudesse produzir um conhecimento sobre algo que não estava, no momento, fazendo parte das preocupações dessas educadoras, que era a análise de suas implicações na avaliação do currículo escolar. Até conseguir provocar a “crise”, foi preciso muita paciência e perseverança, atitude que deve permear o trabalho do analista institucional que não foi convidado para tal mister. Eu era uma candidata a analista institucional que resolveu se imiscuir nesses espaços, por um interesse pessoal de sua própria formação acadêmica e precisava convencer aquelas professoras de que isto era importante também para a escola. De fato era, mas elas ainda não sabiam.

2.1.3 A Implicação

O conceito institucionalista de implicação conduz à compreensão das relações que mantemos com a instituição e com a noção de pertencimento que propicia a inserção do pesquisador nas situações de intervenção. O intelectual implicado, de que nos fala a AI é aquele que, na análise de suas intervenções, se reconhece não somente no lugar de pesquisador, mas também nos lugares e entre-lugares do cotidiano, de sua vida profissional e de uma história que socializa com seus interlocutores sociais.

Lourau (1993, p. 17) diz "que existem contradições entre este projeto científico/político de análise das implicações e o sentido 'positivo' ou 'positivista' da ciência", acrescentando que é necessário construir relações entre a concepção positivista e a grande dificuldade que alguns setores das ciências humanas têm para conviver com a multirreferencialida-

de. Observo na minha experiência como educadora que, mesmo quando diferentes instâncias reconhecem a emergência das multirreferências de que são portadores os sujeitos e os espaços sociais, há uma enorme dificuldade para situar as ações a partir desse conceito e dessa realidade. Isto porque a construção dos conceitos e da práxis é um processo histórico vivencial e sentimos muita dificuldade para nos libertarmos das amarras que nos prendem a velhos valores e padrões de pensamento.

A nossa implicação com a nossa história de vida é uma relação muito forte, libidinal mesmo, porque está enraizada, comprometida com a vivência que se faz de sangue, suor e muita luta para sobreviver às investidas contraditórias dos cânones da ciência, que passaram por diferentes etapas paradigmáticas: “da contemplação para a manipulação, da hierarquia para o relativismo, da separação para a união entre estruturas matemáticas e fenômenos naturais. Enfim, submete-se o mundo empírico à razão, ao contrário do mundo medieval” (SERPA, 1991, p. 15). Tais critérios têm direcionado a produção do conhecimento estabelecendo roteiros e trajetórias pensadas com sentido de verdades absolutas, por muito tempo. Observa-se, entretanto, que novos movimentos ideológicos como o marxismo, novas descobertas científicas como as das ciências biológicas, conduzem a ciência para uma crise da totalidade, que, segundo o autor, está fundamentada por três indicadores: “o declínio do patriarcado, a questão do combustível fóssil e a crise do paradigma” (Ibid., p. 16-17).

A análise institucional nasce na rota da crise paradigmática, trazendo a perspectiva da análise de nossas implicações, como possibilidade para construir conhecimento sobre uma dada realidade histórico-vivencial. E Lourau traz para nossa reflexão alguns pontos polêmicos da implicação ao dizer:

uma vez mais quero afirmar que a Análise Institucional não pretende fazer milagres. Apenas considera muito importante, para a construção de um novo campo de coerência, uma relação efetiva, e nítida, com a libido e com os sentimentos em geral. A teoria da implicação, nós veremos, tem qualquer coisa que flerta com a loucura (Lourau, 1993, p.19).

É, na verdade, uma análise criteriosa e desvinculada de atavismos, que aponta para reflexões corajosas sobre o nosso papel como pesquisadores que se pretendem analistas, fazendo uma imersão densa e não totalizante em espaços da criatividade humana. O autor reconhece as implicações da teoria da implicação e alerta para um posicionamento coerente diante da quebra de paradigmas científicos no processo de compreensão da realidade.

A teoria da implicação conserva aspectos negativos, agressivos, voyeuristas (mexe na merda!) ou exibicionistas (*accounts* íntimos, ou muito íntimos, na técnica diarística, trate-se do diário de campo, do diário de pesquisa ou do diário institucional). Existe também o risco de delação. Enunciar não é denunciar, salvo quando nos desimplicamos, quando nos abstraímos da situa-

ção, assumindo uma postura objetivista clássica. Os limites da enunciação coletiva são conhecidos. O segredo existe como condição – imaginária ou real – de sobrevivência (LOURAU, 2004, p. 240).

Por outro lado, o autor chama a atenção para a necessidade de o analista estar consciente de que na socioanálise, o trabalho não consiste apenas em analisar os outros. Principalmente no momento da intervenção, o analista precisa analisar-se a si mesmo, uma vez que as implicações ideológicas e políticas estão sempre presentes no processo, provocando situações de conflitos e de tensões. Principalmente na situação artificial criada pelo dispositivo de análise, em que muitas vezes somos instigados a tomar posição, que será sempre política. O autor fala da “caixa preta”, situação em que a equipe analisada prepara-se “para ‘conduzir’, ‘prever’ ou se ‘defender’ dos acontecimentos que, porventura, sejam disparados pelo dispositivo” (LOURAU, 1993, p. 37).

Outra consideração feita por ele é no sentido de que não se pode forçar a participação, mas analisar as situações de bloqueio, de ausência e de desistência. Ele fala principalmente das situações em que a assembleia socioanalítica se reúne como uma breve etapa em uma análise de longa duração. Na situação de minha análise, foi um processo de longa duração e tive momentos de assembleia muito significativos para a minha compreensão sobre o meu objeto de estudo. Verifiquei na minha experiência, além das implicações dos atores institucionais para com a instituição e avaliação do currículo, outras situações como de denúncia, de omissões e de desimplicação. Tive também a oportunidade de fazer frequentes análises, reconhecendo situações de negatividade quanto ao processo da pesquisa.

A negatividade é a “capacidade que o outro possui sempre de poder dismantelar com suas próprias contra-estratégias aquelas das quais se sente objeto” (ARDOINO; BARBIER; GIUST-DESPRAIRIES, 1998, p. 68). O conhecimento se produz através de diferentes situações que se relacionam também com as motivações, identificações, desejos e história de vida do pesquisador, propiciando na relação de análise, o desvelamento não somente do objeto de estudo, como do sujeito, na implicação mútua do processo de se dar a conhecer. Portanto, o pesquisador, mesmo na impossibilidade de dominar o seu objeto, pela negatividade que lhe é própria, está com ele e nele implicado.

2.1.4 Autogestão

O conceito de autogestão está intimamente relacionado com a pedagogia institucional e não se pode colocar esse dispositivo em funcionamento sem um processo permanente de

auto-análise institucional. Segundo Hess e Weigand, em um aporte antropológico, a autogestão se dá não somente no nível de um projeto individual (modelo psicossociológico), mas também no nível social (aspecto político), sem a pretensão de que ela possa criar a ilusão utópica da harmonia. Pelo contrário, o fundamento do social está “nesta tensão entre o indivíduo e as instituições, entre a alienação e a autogestão, entre a reificação e a liberdade, isto quer dizer a dialética entre instituinte e instituído, engendrando uma multidão de contradições” (HESS; WEIGAND, 2005, p. 27).

O processo da autogestão supõe, portanto, uma grande responsabilidade e compromisso emancipatório dos atores institucionais, uma vez que, social e institucionalmente, vivenciamos a heterogestão como coisa natural. Para a indagação de como mudar a escola, de como imprimir maior autonomia no seu processo, a resposta mais coerente para os institucionalistas é a autogestão pedagógica, fundamentada numa auto-análise permanente desse dispositivo. A gênese da autogestão reside principalmente na análise interna das instituições. Entretanto, nos deparamos com sérias dificuldades nesse nível, uma vez que “as ciências [...] consideram existentes duas raças de seres humanos: os dominantes e os dominados [...]. A autogestão que existe, a que tem podido existir, acontece dentro de uma contradição total, já que a vida cotidiana, a minha e também a de vocês, se passa no terreno da heterogestão” (LOURAU, 1993, p. 14).

Dessa perspectiva aprendemos a vivenciar a heterogestão desde as primeiras experiências infantis, quando experimentamos situações de domínio burocrático, de regulação de comportamentos, principalmente nos âmbitos familiar e pedagógico. Esse processo condiciona o sujeito a aceitar como natural a burocracia que orienta sua vida social. Assim, toda a orientação nascida das propostas pedagógicas dos sistemas educacionais traz a marca da burocracia, regulando as ações escolares e os procedimentos pedagógicos. E as relações hierárquicas do ensino são justificadas pela necessidade de orientar a formação e pelas exigências da transmissão cultural. A autogestão pedagógica, que surge como uma alternativa ao processo burocrático do ensino, considerado como um dos obstáculos à aprendizagem, segundo Ardoino e Lourau (2003, p. 37) “teve de reconhecer finalmente seu caráter de simulação, senão de engodo”.

Assim é que, no sistema educacional brasileiro, fala-se da gestão participativa, decanta-se de forma instigante a autoria dos professores na construção do currículo escolar, da co-autoria e adequação do currículo à realidade social e cultural, às necessidades da comunidade de entorno da escola. Mas as professoras das Escolas campo desta pesquisa foram unânimes em afirmar a imposição de um currículo prescrito, ignorando o discurso que proclama a ges-

tão participativa. E na avaliação que elas fazem da gestão do currículo, fica bem clara a relação de autoridade verticalizada na instituição escolar.

2.1.5 Transversalidade, grupo, sujeito

O conceito de transversalidade na AI remete ao pertencimento do analista a outros grupos ou organizações, dispondo de outras referências que estão em vigor na instituição em análise. Sobre este movimento que está no âmbito da articulação de saberes, Tilman (2005, p. 3) diz:

[...] disso resulta um ‘conflito cognitivo’ ou cultural que pode se traduzir numa vontade de ver mais claramente (como funciona esta organização, que é aparentemente diferente de outras das quais participei? Quem exerce o poder real e como?) e/ou por uma vontade de modificar a instituição desta organização (quereria que este estabelecimento adotasse modos de funcionamento que vivo em outro lugar e que considero muito bons).

A instituição participa ativamente dos conflitos da sociedade global e transitam pelo institucional, as demandas relacionais de seus membros com grupos, ideologias, pertencimentos quase sempre diferentes daqueles da instituição, possibilitando processos de simbolizações internas. O sistema de relações desenvolvido entre os sujeitos institucionais operado no sentido da transversalidade supera a pura verticalização ou a simples horizontalidade dessas relações. A comunicação entre os diferentes níveis propicia o transito de saberes, tratando-se de “introduzir uma abordagem dialética da realidade estudada, para a qual a heterogeneidade dos dados (e não mais sua redução à homogeneidade) é postulada como fundamental, mas sempre susceptível de inteligibilidade” (ARDOINO; LOURAU, 2003, p. 40). Nesse sentido, AI produz efeitos significativos para a sensibilização, conscientização e desenvolvimento do espírito crítico entre os professores de uma instituição escolar, quando estes se dispõem a analisar seus atos, suas intervenções na instituição do currículo e das práticas educativas.

Ao propor o meu trabalho de análise da avaliação do currículo nas duas escolas, apesar das diferenças institucionais, observei em ambas, a prática da discussão nos grupos e uma forte tendência para colocar em pauta a análise de suas implicações enquanto educadores. Elas não conheciam as proposições da AI, mas, pela postura desenvolvida na dinâmica institucional, não foi difícil para mim, perceber as ações transversais, as tentativas de análise das práticas e os choques entre o instituído, representado pela SMEC e o instituinte, representado pelo cotidiano escolar. Verifiquei também que esta atitude proporciona aos atores sociais a compreensão de seus papéis, a possibilidade para a discussão e a análise grupal, mas eles não

conseguem realizar a contra-instituição¹¹ para além de seus espaços. Algumas práticas emancipatórias e de transgressões ao currículo instituído, que observei, não são incorporadas ao sistema educacional como um todo.

Em conversa com o professor Manoel Calazans, atual coordenador da Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (Cenap), ele informou que algumas escolas fazem as suas transgressões ao instituído pela SMEC, reelaborando o currículo, enquanto que outras apenas seguem as prescrições dos Marcos de Aprendizagem (MA)¹², enviados pela Cenap.

A professora Teresa Cristina Teixeira Silva, diretora da Escola Carlos Murion, fez-me uma interessante narrativa sobre a organização da escola logo no início de suas atividades, que serve também para ilustrar este processo de contra-instituição e que afeta o currículo escolar. Os alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental apresentavam sérias dificuldades na leitura e na escrita, sendo que muitos não alfabetizados estavam distribuídos em turmas do CEB I e do CEB II¹³ até a 4ª série. Mesmo sem a autorização da SMEC ela criou, a partir de análises realizadas internamente, a turma de alfabetização e colocou todos esses alunos para serem alfabetizados e depois reencaminhou para as turmas de origem. Quando fiz parte do quadro docente dessa escola entre 2004 e 2005, trabalhei com duas turmas de 3ª série, todos lendo e escrevendo. Em 2007/2008, durante as minhas atividades de pesquisa, pude constatar essa realidade e a satisfação dos alunos e das famílias¹⁴ com o desempenho da escola no processo de construção da leitura e da escrita, fato que não é comum em todas as escolas públicas de Salvador. As experiências dessa Escola, de transgredir para melhorar, tende a se tornar uma cultura geral na rede de ensino de Salvador, mas ainda não se concretizou como tal. As diretrizes curriculares existem para orientar o ensino, entretanto, cada escola precisa analisar as suas necessidades e possibilidades para fazer os necessários ajustes.

¹¹ “O produtor do novo, é o momento do instituinte, da nova forma social-histórica – a contra-instituição –, que vai lutar, durante a sua existência alternativa mais ou menos breve, contra o instituído e contra a institucionalização” (MARTÍN, 2003, p. 175).

¹² Documento que seleciona competências, conteúdos e habilidades para o ensino.

¹³ **Ciclo de Educação Básica** – denominação dada pela SMEC, correspondendo à 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental. Com a criação do Ensino Fundamental de nove anos, muda a denominação para: CEB Inicial, CEB Intermediário e CEB Final, correspondendo à alfabetização, 1ª e 2ª séries. Em 2008, ainda em função do Ensino Fundamental de nove anos, a SMEC traz uma nova denominação para as séries iniciais: primeiro, segundo e terceiro anos, correspondendo ao Ciclo Básico, agora denominado de Ciclo de Aprendizagem I; quarto e quinto anos, correspondendo às antigas terceira e quarta séries, Ciclo de Aprendizagem II.

¹⁴ Constatações a partir das observações de conversas de alguns pais sobre o desempenho dos seus filhos com as professoras e a direção da Escola; e também observações e conversas com alunos que declaravam gostar da Escola porque aprendiam muito. Observei que eles estabeleciam uma relação prazerosa com Escola, a ponto de retornarem no turno oposto para brincar e ler na biblioteca. Bem como, egressos que retornam à Escola para ajudar os colegas na biblioteca e a professora na sala de aula.

2.1.6 Transdução

A transdução¹⁵ é um conceito que Lourau trouxe para a discussão no campo da AI, em finais dos anos 1990. Para Guillier (2004, 2-4) a discussão iniciada por Lourau representaria o abandono da abordagem que estruturou o campo de coerência da AI, a partir da dialética hegeliana, uma leitura do mundo que se baseia na lógica da contradição, na qual se apoia a noção de instituído/instituente. Considerando que o conceito de transdução se apoia numa filosofia da imanência, ou seja, a evolução de um acontecimento a partir de si mesmo; a discussão estaria justamente entre a possibilidade ou a impossibilidade de se compatibilizar os dois conceitos (instituído/instituente – transdução) no campo de coerência da análise institucional.

De uma perspectiva histórica, o conceito instituído/instituente encaminha para a compreensão de uma transformação do instituído a partir de um instituente, de um emergente, de uma transformação que não pode ser visualizada em pequenos espaços de tempo, mas depois de um movimento, de um período que se desloca no tempo. O envolvimento dos atores de uma cena institucional (proximidade-implicação) em um momento de luta é tal, que o movimento/relação entre o instituído e o instituente só poderá ser percebido depois. Já a transdução resulta da colisão de pequenos acontecimentos que se movimentam fazendo surgir outro acontecimento, possibilitando trocas, principalmente em momentos de crise, muitas vezes imprevisíveis, como se dá nos choques entre ideologias.

Referindo-se à sociedade francesa, Guillier considera a transdução um conceito mais operatório do que o de instituído/instituente e mais adequado para pensar as transformações atuais. Por outro lado, ela fala de uma dificuldade psicológica, que remete à herança intelectual, para a continuação dos estudos de Lourau; dizendo à sua entrevistadora¹⁶, que, no caso dos estudos realizados no Brasil, ficaria mais fácil um investimento nessa direção, uma vez que, segundo ela, não temos esta sensibilidade quanto à herança. Para ela, continuar os estudos de Lourau neste campo seria como uma apropriação da “vestimenta do outro”.

¹⁵ **Transdução** é um dos mecanismos de transferência gênica, no qual DNA bacteriano é transferido de uma linhagem para outra por meio de um bacteriófago. O DNA é incorporado pelo fago em uma doadora na qual ele está se replicando e após a infecção de uma nova linhagem este DNA é liberado dentro desta nova bactéria receptora. Danielle Guillier, que fez parte do grupo que trabalhava com Lourau, fala que ele buscava na diversidade de saberes, conceitos que utilizava em suas investigações e desenvolvia seu pensamento apoiando-se em estudos que não estavam no campo da análise institucional. Lourau fazia a transposição de conceitos de uma forma coerente e situada, estabelecendo trocas intelectuais com autores que contribuíam para a sua construção no campo da AI.

¹⁶ Maria Lívia do Nascimento. Coordenadora do curso de mestrado em Psicologia da Universidade Federal Fluminense.

Lourau fala de dez variações na escrita transdutiva. Citarei aqui apenas alguns conceitos que poderei relacionar com o meu processo de pesquisa. Em uma primeira variação, o autor, inspirando-se nos estudos de Simondon que pensa a relação sujeito/objeto, com o auxílio do conceito de transdução, afirma que não é concebível a ideia de uma dupla estável – sujeito/objeto, mas de um equilíbrio metaestável, introduzindo a noção de implicação nesta relação. E traz a metáfora do arco-íris para definir o processo transdutivo: “como no espectro das cores, os dois pólos extremos são periféricos; são finais, limites. É a partir do centro (o verde-amarelo) que se sucedem e se fundem umas nas outras as diversas cores localizáveis, designáveis. Esse movimento, resultado de potencializações e atualizações, é a transdução” (LOURAU, 1997, p. 4).

Refere-se também à concepção de campo de coerência de Rivatin, fundamentada não mais na relação sujeito/objeto, mas na “relação global/local, intenso foco de transduções”. Assim, enquanto no global se opera a homogeneização, a perda de referências, a deslocalização; o local é o heterogêneo composto por “referências em fuga”. Nesse movimento, “localizações, realocações e sobrelocalizações se atualizam, mas são potencializáveis no global” (Ibid., p. 4).

Esse raciocínio me remete a situações observadas nos meus campos de pesquisa, quando percebi a dinâmica contraditória entre o global homogêneo representado pela SMEC e suas políticas educacionais de formalização de conhecimentos tidos como educativos e a deslocalização, através da perda de referências no local, na heterogeneidade do espaço escolar, com suas singularidades, constitutivas de relações que se efetivam no processo de localização, realocação e sobrelocalizações que se atualizam, potencializando-se no global. Esse processo, “transdutivo”, é denominado pelas professoras das duas Escolas como adequação de práticas e de conteúdos que elas chamam de o “currículo real” ou “praticado”. Assim, penso que o processo de transdução pode conciliar-se com a contradição instituído/instituente, contribuindo para a compreensão de como o vir a ser da contra-instituição se localiza e se concretiza como um campo de coerência.

Como “segunda variação” do conceito Lourau traz a discussão de “campo de coerência” e suas “transposições da física para as ciências humanas”. O campo de coerência comporta a distinção entre campo de intervenção e campo de análise. O primeiro está relacionado com “todo o espaço-tempo acessível aos interventores em função da encomenda inicial e das modificações em extensão eventualmente produzidas pela análise da encomenda e das demandas no decorrer da intervenção” (Ibid., p. 10). O observador se movimenta nesse campo de intervenção, envolvido na dinâmica instaurada pelas referências e está submetido à inde-

terminação de fatores como: a situação, o dispositivo que ele tenta instaurar e a análise das implicações dos atores sociais, inclusive dele, o observador, na condição de interventor.

O campo de análise é definido como o sistema de referência teórico, operacionalizado na situação de pesquisa. Nesse campo, a recomendação é a análise das implicações que se atualizam no processo coletivo da intervenção. “Os conceitos de encomenda, demanda, implicação, dispositivo, autogestão, assembleia geral, analisador, desarranjo, restituição, transversalidade e transversalidade etc. funcionam, em um campo de análise, como referências cintilantes” (LOURAU, 1997, p. 11). Não são, pois, determinantes, potencializam um novo conhecimento.

E para elucidar o seu raciocínio, Lourau traz de Ravatin o conceito de *stoven* (cortina veneziana), em que o observador lança o campo de coerência e se coloca dentro dele; elabora o mundo e ao mesmo tempo se põe dentro dele e o observa, mas nesse momento, só tem acesso ao eco do campo de coerência. É a partir da observação que se cria um ato que põe em evidência uma representação. O ato é o *stoven* e o eco possível é a representação do campo de coerência posto em cena pelo ato. Existe a possibilidade de neste estágio da observação surgirem incoerências, como se o *stoven* não estivesse devidamente regulado para a observação do campo.

Tomando o ângulo de abertura das lâminas da cortina veneziana (persiana) como campo de análise, o autor perspectiva o raciocínio de que o que abre, fecha, modifica, esse ângulo são as relações entre “interventores e clientes”. O autor chama a atenção para o caráter secundário das implicações formais ou simbólicas em relação às materiais ou existenciais, enfatizando que um encadeamento, um elo, uma coerência, um cimento, produz um efeito de campo. Assim é que os símbolos não são apropriados ou reapropriados por indução ou dedução, “são instaurados no que Simondon chama individuação por transdução” (Ibid., p. 13). Ou seja, em todo ato de conhecimento, há fuga de referências dando lugar a outras, a atualizações e potencializações.

Dessa forma, podemos contextualizar aqui o conceito de “escuta sensível”, que também está sujeito às situações de fuga de referências que o observador deixou de significar a partir do seu modo de ouvir. Porque a relação observar/ouvir/escutar faz parte desse processo transdutivo e implicacional.

As duas primeiras variações trazem a perspectiva da implicação do observador com o seu objeto e com o campo de coerência onde se tornam mais ou menos visíveis as relações do objeto em ato. Sobre a terceira variação Lourau (Ibid., p. 14) inicia suas considerações falando das condições de visibilidade do objeto e dizendo:

[...] violando as regras elementares de manipulação do estore veneziano, tomando-se a duas mãos e negligenciando o delicado vai e vem do cordão, afasta-se brutalmente duas lâminas do estore para fazer entrar ondas de luminosidade *stoven*. Se nos apoiamos sobre este caso para dizer a verdade limite, o acesso à visibilidade do objeto de pesquisa, sua aparição, é passagem do status do objeto *phéniste* para aquele do objeto técnico, geralmente conjunto de traços de uma construção humana.

No caso da avaliação do currículo, a observação é uma busca pela elucidação de como se efetiva e de como evolui esse processo, considerando as condições de visibilidade do objeto a partir de como se faz a passagem da opacidade para a luz *stoven*. Nesse processo, a análise das implicações dos atores institucionais ofereceu-me diversas possibilidades para dar visibilidade à elucidação do problema, uma vez que procurei perceber os seus pontos de vista e o movimento das suas ações em atos avaliativos, a partir de diferentes momentos e situações, em que a aparição do fenômeno se fazia ver como representação daquela realidade.

Em muitas ocasiões precisei registrar fatos e situações diversas, em que o objeto da pesquisa estava presente, mas não de modo claro, propiciando momentos de reflexão para o processo de desocultamento. Entretanto, essa opacidade do objeto não era intencional, nem mesmo um ocultamento de uma realidade crítica que os professores não quisessem revelar. Isso se devia ao fato de que a avaliação do currículo nessas escolas fazia parte de um cotidiano difuso, não existindo um processo orientado por um projeto de avaliação formal. Precisei, portanto, valer-me do dispositivo do *stoven*, para provocar a visibilidade do que queria ver e analisar, através de intervenções durante as reuniões e momentos de observações.

As três primeiras variações da transdução nas quais me detenho neste trabalho (relação sujeito-objeto, implicação, campo de coerência, campo de análise-intervenção e visibilidade do objeto), dizem respeito às produções de pesquisa de Lourau em diversos autores que, segundo ele, depois de algum tempo o fizeram sonhar usando-os como intertexto básico, fornecido em epígrafe de suas abordagens da primeira variação, ou em *palimpseste*¹⁷, propagando-se ao longo de todas as dez variações que ele descreve (de sete das quais não me ocupo neste trabalho), tentando materializar “a diligência transdutiva” (LOURAU, 1997, p. XVIII).

2.1.7 Dissociação

Os conceitos utilizados pela AI são frequentemente oriundos de outros campos de estudo, sobretudo da psicanálise, da psicologia, da genética, da sociologia e da antropologia. Sobre a dissociação, Lapassade chama a atenção para o fato de que o seu significado tem sido

¹⁷ Manuscrito sob cujo texto se descobre a escrita ou escritas anteriores.

relacionado com processos patológicos. Hess e Weigand (2005, p. 65) citando os estudos de G. Lapassade, afirmam:

[...] a dissociação, tanto no espaço como no tempo; pode constituir um recurso: a criança ter atitude adulta; o ancião pode ter comportamentos de criança, etc. De outro modo, é frequente que o sujeito fragmente, dissocie entre várias personalidades (personalidades múltiplas), entre várias modalidades de presença no mundo.

Dessa perspectiva, o conceito de dissociação, num processo de transdução próprio da AI, pode ser utilizado “tanto em nível do sujeito quanto das instituições ou do mundo em sua globalidade” (Ibid., p. 65). A dissociação na instituição pode provocar um processo de fuga diante da análise das implicações, em que o sujeito assume uma atitude de distanciamento do problema, do não ver próprio de uma criança que quer fugir do castigo ou de uma censura. Fantasias podem ser construídas e tomadas como realidade. Observo com frequência que nos meios educacionais esta postura é recorrente, não no sentido patológico de um sujeito que foge de si mesmo e constrói outra realidade para proteger-se, mas do ponto de vista de que, sentindo-se impotente para contrapor-se a políticas de currículo que se distanciam de suas perspectivas, de suas crenças educacionais, o professor (a) assume posturas de ocultamento de suas implicações. Nesses casos, o recurso da dissociação protege o (a) professor (a) de possíveis retaliações e ele (a) continua o seu trabalho acreditando que resolveu os problemas da melhor forma, enquanto surgem conflitos entre ele (a), o poder constituído e os resultados de sua prática educativa, que, muitas vezes, não é o que gostaria de ter alcançado.

2.1.8 A teoria dos momentos

Hess apresenta a teoria dos momentos dizendo que o termo, como tem sido usado por ele e por outros autores, é polissêmico. O autor apresenta três instâncias do termo: o momento lógico, o momento histórico e o momento como singularização antropológica de um assunto ou de uma sociedade. O primeiro define uma dinâmica de movimento, duração; o momento histórico é identificado como uma dinâmica temporal; e o momento antropológico tem o sentido de *spacialisation*. “Aparece então como concebido de uma forma que se dá a um vivido que se produz e se reproduz num mesmo quadro psíquico e/ou material” (HESS; WEIGAND, 2005, p. 78).

O momento histórico traz em si, a singularidade de demarcar espaços de tempo em movimento, que marcaram o pensamento e as ações humanas de forma decisiva para as futuras gerações. O marco histórico-vivencial é um momento em que se processaram decisões,

definições, produções e mobilizações que mudaram/definiram o futuro de nações e de povos. Na vida dos brasileiros, destaco um momento que foi decisivo: a vinda da família real para o Brasil. Enfatizando a educação (porque outras implicações sociais e políticas se sucederam a esse fato histórico), estávamos sem uma direção, sem uma organização educacional, como consequência de outro momento que foi a expulsão dos jesuítas da colônia e da metrópole. De 1759 a 1808, foram 49 anos, um momento histórico em que o Brasil vivenciou a falta de um programa educacional. A chegada da nobreza portuguesa criou para eles, não para nós, a necessidade de reorganizar aqui, programas de ensino e de formação profissional. Esse momento desencadeou uma série de outras providências, de cunho político, que, para atender às novas necessidades da coroa, trazia uma onda de progresso que mudou a face e a história do país.

O momento histórico distingue-se do momento temporal pela sua duração, pela sua importância e contribuições para o contexto sócio-histórico em que os momentos interpenetram-se com um sentido lógico, o sentido da história. A evolução do pensamento humano demarca momentos temporais em que ora predominou a concepção sistemática do conhecimento, com Sócrates, Platão, Santo Augustinho, Descartes, entre outros; ora a concepção positivista com Augusto Comte e seus seguidores; ora a concepção marxista e as percepções do materialismo histórico; e todas influenciaram a evolução da sociedade de modo *sui generis*, dando suas contribuições para a compreensão do movimento sócio-econômico de cada época. Atualmente surgem outras concepções de cunho multirreferencial, complexo e fenomenológico, instaurando outro momento com novas formas de compreender o mundo.

Os diferentes modos de explicar os fenômenos sociais e a evolução da humanidade em muitos momentos históricos se interpenetraram, produzindo formas híbridas de pensamento e contribuindo para a emergência de outras formas cada vez mais complexas de descrever e de explicar o fenômeno humano.

Segundo Hess e Weigand (2005, p. 79) para definir o momento como singularização antropológica é preciso distinguir momento e situação.

A situação põe os diferentes acontecimentos que, materialmente falando, permitiram um advento. Estes acontecimentos organizam-se por “ensaio experimental” (C. Freinet) e criam um contexto cuja origem (porque tal momento, como pessoa etc.) nos escapa em grande parte, e que podemos apenas constatar. A situação é, por conseguinte, a resultante de uma série de condições que ocorrem, instauram-se por si mesmas, condições cuja origem, o porquê e o futuro nos escapam. É “a sedimentação” desta série de situações que, no cruzamento de linhas de fuga, criam o momento antropológico.

Na sociedade podemos distinguir momentos como: da família, do trabalho, da formação profissional etc., que se desenvolvem em história pessoal ou coletiva. Nessas instâncias sociais, formativas e culturais interagem os momentos dos sujeitos, que se expressam antropológicamente nas histórias de vida, constituindo-se também como histórias de momentos coletivos, uma vez que os sujeitos sociais não se expressam e não agem isoladamente.

Dessa forma, o momento é o lugar onde se dão as relações, onde se desenvolvem os diferentes aspectos e situações da vida humana, onde são forjados os tempos históricos, as singularizações antropológicas e onde está presente a dinâmica do movimento e da duração. Podemos contemplar ainda outros momentos que fazem parte do devir da vida em constante estado de transdução e de superação das contradições: o momento cósmico, de onde se originam todas as coisas e cujo começo se perde na noite dos tempos e na curiosidade humana que até o momento ainda não conseguiu decifrar; o momento químico, quando, no âmago das transformações estelares formam-se e se complexificam os diferentes mundos; o momento biológico, quando surge a vida como auto-organização da matéria em seus diferentes níveis e possibilidades.

E nesse novo patamar em que vive a humanidade, início de um novo milênio, onde deságuam diferentes correntes de pensamento; novas construções políticas, filosóficas, antropológicas e científicas, vivem-se o momento da globalização, quando eclode o pensamento pós-moderno para situar as elaborações do pensamento complexo, multirreferencial e multidimensional; momento em que o conhecimento humano se processa em redes de informações e de relações cada vez mais complexas.

Durante a minha permanência nas instituições para a realização desta pesquisa, observei diferentes situações que se configuraram como momentos de decisão, a partir de reflexões sobre o currículo, a prática pedagógica, o desempenho dos alunos etc. Momentos estes, que se constituíam a partir de outros: momentos históricos, quando, por exemplo, as professoras da Escola Barbosa Romeo se reuniram para discutir o currículo e o desempenho dos alunos, em virtude dos resultados da avaliação da Prova Brasil. A Escola vivenciava um momento significativo, em que a sua qualidade estava sendo questionada pelos gestores da Secretaria da Educação. Percebi que isto afetou as educadoras, porque elas diziam emocionadas, que tinham consciência da importância de seu trabalho, do tipo de aluno com o qual lidavam no cotidiano escolar e das especificidades dessa clientela; que requer um atendimento diferenciado, porque suas necessidades são especiais em relação ao seu mundo, ao seu ambiente familiar e social.

Elas se queixam de que a avaliação externa não alcança os resultados do trabalho desenvolvido na Escola porque é uma avaliação em larga escala, padronizada e nacionalizada. E

que elas desenvolvem em trabalho pedagógico diferenciado, para atender às necessidades dos alunos que chegam à Escola com diferentes demandas que não estão previstas no currículo que elas recebem da Secretaria da Educação, como um documento pronto para ser aplicado.

2.1.9 O intercultural

O encontro intercultural, que se configura como o encontro com o Outro, segundo Hess e Weigand (2005, p. 80) “pode desenvolver-se em nível de um momento (dimensão etnográfica). [...] Mas o encontro pode acontecer também como objeto de produção e reprodução dos momentos de duas sociedades (dimensão etnológica)”. Situado em um nível histórico ou geográfico, mais distanciado, têm-se uma dimensão antropológica do encontro intercultural. Como uma possibilidade de compreensão da cultura de avaliação do currículo vivenciada nas duas escolas campo de pesquisa, há que considerar também o processo intercultural, o cruzamento das culturas: a escolar, produzida pelos entre-lugares da cultura dominante (representada pelo poder normalizador do Sistema de Ensino) e da cultura local e subalterna (representada pelos gestores escolares e pelos professores); e a cultura do bairro, produzida pelas vivências dos sujeitos sociais que interagem com a cultura da cidade e, numa extensão produzida pelo processo midiático e comunicacional das diferentes formas de divulgação cultural, com a do país e do mundo.

Sobre a cultura local e subalterna, há que considerar as transgressões curriculares, pedagógicas e metodológicas, exercidas pelos educadores (gestores escolares e professores) com o objetivo de atender à diferenciação cultural dos alunos e das comunidades. Dessa perspectiva, nenhuma norma ou diretriz emanada dos sistemas de ensino se efetiva nas escolas da forma original como foram concebidas. O movimento intercultural e a diferenciação curricular, como instâncias do instituinte ordinário, se encarregam de compor outras diretrizes locais, sob a inspiração dos educadores que estão diretamente comprometidos com a realidade local.

Dos cruzamentos interculturais dessa realidade, se produz a identidade cultural escolar, transversalizada por tensões e conflitos que numa lógica “agonística”¹⁸ não são dissipados em uma situação ideal, mas permanecem produzindo um campo de contestações, com brechas para a criatividade, onde se forjam os saberes e os fazeres docentes e discentes. Foi dessa perspectiva que procurei compreender a identidade das duas escolas, no processo de avaliação do currículo, considerando a “incomensurabilidade cultural, espaço em que ‘as diferenças não

¹⁸ Do grego “agon” que significa tensão ou conflito.

podem ser superadas ou totalizadas porque de algum modo elas ocupam o mesmo espaço” (GRIGOLETTO, 2006, p.17). Essa identidade, que procurei apreender através dos discursos, dos desabaços, das denúncias, da observação das práticas, revelar-se-á através das narrativas e das análises que compõem este trabalho; já que uma atitude explicativa de um discurso objetivado não poderá conter a veracidade (aliás provisória) dos momentos vivenciados no processo da pesquisa. O leitor tecerá sua compreensão a partir da reflexão sobre o fenômeno aqui apresentado, pela apreensão subjetiva desse fenômeno como mostração de si.

A partir da representação elaborada por Heidegger (2005, p. 58), o fenômeno tal qual ele se apresenta para o observador não é na realidade o fenômeno em si, mas uma aparição, uma forma de se mostrar, não em sua essência, mas em sua aparência de ser. Assim, o observador que deseja alcançar a compreensão do fenômeno tal qual ele é, não deve se contentar com a sua aparência, não deve ater-se à análise pura e simples da sua representação. Mas investir na compreensão do fenômeno como algo que ele mesmo é através da forma como ele se faz ver, ou seja, da sua representação, como implicação; não aquela em que o observador implica-se a tal ponto que não desvela as contradições do fenômeno e não analisa as suas implicações como observador. A atitude implicada com a compreensão do fenômeno não se limita ao compromisso e à participação ativista, mas com o desvelamento das significações do poder, dos saberes e das relações que se efetivam no interior das instituições/organizações.

Para compreender e analisar o fenômeno recorreremos inicialmente à intuição como um recurso de aproximação da realidade que queremos apreender, compreender e descrever. Essa atitude está relacionada com as nossas experiências e com as nossas pré-noções sobre o fenômeno. Isso exige do observador pensamento e ação crítica frente à realidade, uma vez que a sua experiência poderá interferir de forma negativa na análise dos fatos. Isso não significa, entretanto, que o observador busque a neutralidade epistemológica, mas um relativo distanciamento de suas implicações existenciais para estabelecer uma relação de inteligibilidade com o fenômeno; uma vez que o conhecimento não se institui a partir de uma ausência de informações, mas de relações que se situam entre o que já se conhece e o que se busca conhecer; entre o observador e a sua intuição, que lhe possibilita idealizar, representar o fenômeno, descrevê-lo, interpretá-lo, tal qual ele o compreende.

E nenhum observador poderá interpretar um fenômeno destituído de suas implicações nem de suas crenças e valores construídos ao longo de sua experiência intelectual. O olhar do observador se instrumentaliza a partir de seus aportes teóricos e epistemológicos, de suas construções vivenciais, de suas produções subjetivadas pela sua experiência conceitual, pelos seus saberes-fazer e modos de ser-com-no-mundo. Falar em abrir mão de toda esta realida-

de vivencial, das possibilidades do compartilhamento intercultural e intervivencial (porque fazer ciência é também um processo cultural e vivencial), em nome de uma neutralidade impossível é colocar-se abertamente na atitude do fingidor de si mesmo, qualidade que não está restrita apenas ao poeta, mas também ao sujeito da ciência.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Essas reflexões que acabo de apresentar se constituíram para mim, e também serão para o leitor, um caminho formativo de grande significação, porque compreender e se apropriar dos conceitos que configuram a prática da pesquisa é uma atitude que dá segurança e cientificidade ao processo. Enveredei por um caminho em que a curiosidade e o estudo foram os faróis que iluminaram as rotas, os atalhos, os percursos que me conduziram aos resultados que ora apresento; fruto de uma investigação densa das experiências dos atores institucionais, praticantes de uma avaliação de currículo que eles constroem no cotidiano das Escolas, enfrentando as dificuldades e os tropeços de seres em formação.

Os conceitos da AI ofereceram-me a oportunidade para melhor compreender o conteúdo manifesto e oculto do fazer educativo nas Escolas. Para compreender a prática de educadores portadores de saberes, de dúvidas e de questionamentos sobre si e sobre o objeto de sua prática que é a aprendizagem como processo formativo. Quando falo em saberes dos professores, reporto-me ao conceito adotado por Tardif (2006, p. 196) que vê o saber docente como “um saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro. [...] a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação”. Dessa perspectiva, o lugar do saber é a argumentação, a arte de discutir, de emitir juízos, de construir coletivamente, que não se reduz a construções subjetivas ou puramente empíricas. E foi este saber que eu procurei explorar, significar, para fazer a análise das implicações no processo de avaliação do currículo pelos professores, associado aos meus saberes, construídos pelos caminhos formativos do estudo, da argumentação e do questionamento.

Ao associar os conceitos da AI com a Etnopesquisa e com a Etnometodologia, me instrumentalizei de dispositivos que contribuíram para uma compreensão da realidade observada com mais clareza. A AI me possibilitou o encontro com os analisadores contextuais: crises institucionais, conflitos, desentendimentos, incomunicabilidade, negatividade, ocultamento etc. (que alguns autores chamam de naturais) e com dispositivos experimentais. Procurei não

perder de vista que a “relação significativa entre etnopesquisa, multiculturalismo e educação permite construir visibilidades mais finas diante da complexidade das multirreferências atualizadas no cotidiano que informam e formam o ato educativo” (MACEDO 2004, p. 86). A etnometodologia permitiu o encontro com a forma de ver, de sentir e de fazer dos atores institucionais, possibilitando-me uma visão da realidade estudada a partir da comunicação, da interpretação e da compreensão surgida não de certezas *a priori* ou *a posteriori*, mas de perspectivas de ser na existência e na manifestação do fenômeno. O fenômeno que traz em si a qualidade de ser momento, história, relatividade e mutabilidade.

3 CAMINHOS E ITINERÂNCIAS: UMA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

[...] o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem. [...] o método como caminho que se experimenta seguir é um método que se dissolve no caminhar.

Edgar Morin

Como já coloquei no capítulo anterior, não podemos iniciar uma experiência aderindo a uma atitude de desistência ou de ocultamento, porque as nossas implicações estão presentes em nosso processo formativo, influenciando em nossas escolhas. Até mesmo, e, sobretudo, as formas como os nossos parceiros da experiência vicária nos influenciam e nos julgam, nos impelem para um lado ou para outro, fazem parte da forma como decidimos sobre essas escolhas. Esses parceiros estão integrados em nossa vida ajudando-nos a construir diferentes histórias em tempos e lugares diversos.

3.1 MINHA RELAÇÃO COM O MEU OBJETO DE PESQUISA

Assim é que a minha opção pelo estudo da avaliação como objeto de pesquisa tem estreitas relações com a minha experiência como docente de escola pública, como coordenadora pedagógica na rede particular e como formadora de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental; e também, com a preocupação constante em relação ao processo de avaliação educacional. No mestrado escolhi uma escola de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Salvador, para um estudo etnográfico da Avaliação Institucional. Escolha esta, que foi fundamentada pela experiência como aluna especial nas disciplinas Avaliação Educacional e Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, oferecidas pelos professores Robinson Tenório e Roberto Sidnei Macedo, respectivamente.

Pude então, a partir da experiência com esses professores, que se tornaram meus orientadores no mestrado (Robinson) e no doutorado (Roberto), perceber que outras perspectivas de pesquisa se delineavam na academia e que eu teria a oportunidade de trilhar outros caminhos metodológicos, diferentes daqueles que até então havia conhecido. O contato com as

concepções da etnopesquisa, da etnometodologia e da análise institucional; as reflexões sobre avaliação educacional a partir de critérios de negociação, de emancipação, de mediação e de qualidade; contribuíram para que eu me desvinculasse de velhos padrões e pudesse reconstruir meu conhecimento a partir da reflexão compartilhada com autores que me ajudaram a reformular conceitos sobre avaliação e sobre pesquisa.

Com o incentivo de meus professores orientadores e de outros que exerceram fundamental importância na minha experiência desde os primeiros anos de estudos até hoje, tive a oportunidade para constituir-me como autora e construir um estilo próprio de pesquisa e de escrita; sem perder de vista as perspectivas epistemológicas, metodológicas e o diálogo com os autores que busquei para fundamentar o trabalho de análise e de interpretação da realidade observada. Foi um processo de construção de conhecimento implicado com a necessidade de crescimento intelectual e vivencial, em que incorporei ao meu repertório existencial e profissional, importantes conceitos no campo da pesquisa, do currículo e da avaliação, que aparecem ao longo deste trabalho, imprimindo-lhe a identidade expressiva do meu processo como intelectual da educação.

Desta minha itinerância, quero evidenciar algumas contribuições que posso chamar de mais recentes, que se tornaram fundamentais para esta minha formação como etnopedagoga: além do professor Roberto Sidnei Macedo, principal inspirador dos meus estudos em etnopedagogia, foi de fundamental importância o contato com alguns colegas que já haviam iniciado suas caminhadas, principalmente o Manoel Carlos Cavalcanti de Mendonça Filho, que na época fazia o doutorado sob a orientação do professor Roberto Sidnei Macedo. E de forma muito solidária, ajudou a mim e a outras colegas a reconhecer diferentes enfoques da realidade a partir dos conceitos de Etnometodologia e de AI. Foi então, que entrei em contato com Alain Coulon e com René Lourau. Isso me possibilitou maior compreensão sobre os conceitos de etnopedagogia desenvolvidos pelo professor Roberto Sidnei Macedo¹⁹, fator determinante de meus primeiros ensaios metodológicos na pesquisa do mestrado.

Outros autores foram também fundamentais para o meu processo de construção epistemológica e metodológica. No campo da pesquisa: Marli André, Menga Lüdke, Michel Thiollent, René Barbier. Na avaliação educacional: Dias Sobrinho, Guba e Lincoln, Pedro Demo, Ana Maria Saul, Charles Hadji, entre outros. Entrei em contato com novas abordagens em pesquisa qualitativa e iniciei um processo de desconstrução que me levou a sérias inquietações sobre o meu desempenho como pesquisadora; impulsionando-me a empreender novos

¹⁹ No seu livro “A Etnopedagogia Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação”.

estudos e investigações epistemológicas, a fim de reestruturar o pensamento e a reflexão crítica. O reencontro com Edgar Morin, através de seus estudos sobre complexidade (eu tinha conhecido dele até o momento apenas “Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro”), abriu-me novas perspectivas de compreensão da realidade escolar.

Em minha busca por novos desafios, encontrei Dartigues, que, inspirando-se em Husserl, fala da fenomenologia como “o estudo da constituição do mundo na consciência ou fenomenologia constitutiva. [...] uma filosofia da intuição criadora” (2003, p. 24). E mesmo com passos vacilantes, inexperientes, encantei-me pela fenomenologia e filosofia da ação, como, no dizer do autor, “um retorno à ontologia”. Que traz ao sujeito a possibilidade de “um recuo pelo qual a consciência se desprende do mundo e dele toma consciência” (p. 111), descolando-se de uma situação para sobre ela formar um ponto de vista. Este raciocínio faz-me lembrar a recomendação de Ricoeur (1999, p. 87): “compreender não é apenas repetir o evento do discurso num evento semelhante, é gerar um novo acontecimento, que começa com o texto em que o evento inicial se objectivou”, trazendo ao pesquisador novas possibilidades de inserir-se no contexto da ação para transformá-la, uma vez que o ser humano se realiza em sua ação sobre o mundo. Muito significativo também foi o encontro com Heidegger, com Ardoino, Giroux, Castoriadis entre muitos outros que vão fazendo parte do meu repertório de experiências.

Nesta nova fase de estudos, do doutorado, tenho a oportunidade de continuar dialogando com esses autores e com outros que se inserem na minha itinerância, pela opção em fazer uma análise da avaliação do currículo na educação fundamental a partir da Análise Institucional. Muito importante foi o meu encontro com Remi Hess, proporcionado pelo meu orientador Roberto Sidnei Macedo durante o XIII ENDIPE. O professor Remi Hess é um estudioso da AI e a leitura de seus textos têm contribuído para minha compreensão sobre esse processo. A partir daí, empreendi uma nova etapa de estudos, fazendo uma nova imersão epistemológica, com René Lourau, Alain Coulon e Lapassade, entre outros, numa investigação das práticas de AI.

Por outro lado, a minha relação com o Grupo de Pesquisa Currículo e Formação Docente (Formacce) da Faculdade de Educação da UFBA, possibilitou um novo encantamento na direção do estudo do currículo, ao qual associei a avaliação, construindo esse novo objeto sem abrir mão dos estudos anteriores. O professor Roberto Sidnei Macedo e o seu grupo acolheram-me e incentivaram-me a investir no estudo e na análise da avaliação do currículo escolar. O tema foi uma escolha efetivada em um desses momentos de tensão e de conflito que vivenciamos e que se tornam decisivos para a nossa vida. Pensei, acolhi a ideia, construí um

caminho e estou aqui, a apresentar os frutos dessa escolha, a construção de um conhecimento articulado na experiência escolar, campo de formação de sujeitos históricos, complexos e multirreferenciais.

Dedicando-me ao estudo do currículo, tive oportunidade para o encontro com autores que me ajudaram na elaboração do projeto de pesquisa para o doutorado. Foi um momento muito significativo, em que pude delinear perspectivas que culminaram na minha aprovação na seleção para 2006. O contato com Roberto Sidnei Macedo, Tomaz Tadeu, Gimeno Sacristán, Peter MacLaren, Terezinha Fróes Burnham, entre outros, conduziu-me a novas elaborações em torno do currículo e de suas especificidades. Busquei assim, instrumentalizar-me para investigar e compreender o meu objeto de pesquisa, vivenciando a angústia do método, indo ao encontro de novas possibilidades para o enfrentamento e a superação das incertezas decorrentes de minhas insuficiências metodológicas e epistemológicas; recorrendo sempre aos autores e a meu orientador, para elucidação de minhas dificuldades e inquietações.

Para fazer este caminho de descrição sucinta de parte de meu processo de aprendizagem; e também para finalizá-lo, busquei em meu orientador, principal fonte de minhas inspirações metodológicas e epistemológicas, o entusiasmo criador. E tomo por empréstimo as suas palavras, para definir o meu sentimento em relação a estas confissões de mim: “muito de alma e carne aqui está, mas também muito de alma e carne aqui falta, até porque conhecer e descrever o conhecimento é um processo de construção/desconstrução de um sujeito histórico que julga, distingue e opta” (MACEDO, 2004, p. 164). Portanto, para descrever as minhas implicações, os meus processos vivenciais de forma mais ampla, precisaria, não de uma pequena introdução sobre a minha relação com o meu objeto de pesquisa, mas de um memorial que se transformaria em uma história de vida, de mim, de outros e não caberia neste momento da tese.

3.2 A IMPLICAÇÃO COMO PAUTA EPISTEMOLÓGICA E OBJETO DE REFLEXÃO

Considerando as minhas implicações e as minhas intenções no processo de pesquisa, a inspiração teórico-metodológica que norteou o processo de análise do meu objeto foi a etnopesquisa crítica e multirreferencial, um valioso caminho formativo que possibilitou a investigação sobre as condições do campo de pesquisa de forma crítica, na experiência da Análise da Avaliação do Currículo Escolar. Como dispositivos de investigação utilizei a pesquisa colaborativa com estudo multicaso e observação participante, na perspectiva de desvelar as opacidades do objeto de pesquisa e construir um conhecimento sobre ele. Nesse contexto, outros dis-

positivos igualmente importantes foram utilizados para a busca de elucidação e compreensão do objeto: a “escuta sensível”²⁰, forma humanizante de ouvir, de ver, de sentir, de tocar, de compreender; a entrevista não estruturada e semi-estruturada; o grupo focal; e o questionário aberto, de acordo com as necessidades e possibilidades do campo e da pesquisa.

A pesquisa colaborativa possibilitou a observação das interações que se estabelecem na dinâmica teoria-prática, baseadas nos princípios de cooperação, criatividade e autonomia. Machado (2004, p. 89) diz que a construção do conhecimento

[...] seria, pois, como construir uma grande rede de significados, em que os nós seriam os conceitos, as noções, as ideias, em outras palavras, os significados; e os fios que compõem os nós seriam as relações que estabelecemos entre algo em que concentramos nossa atenção e as demais ideias, noções ou conceitos; tais relações condensam-se em feixes, que, por sua vez, se articulam em uma grande rede.

Assim é que o ambiente escolar apresenta-se como uma grande rede por onde perpassam, densificam-se, politizam-se e intercambiam-se formas de pensar e de agir, atos de currículo planejados e praticados que visam um interesse comum entre os educadores que é a aprendizagem dos alunos. Há uma troca constante de ideias e de experiências, no entrelaçamento de redes de significados, cujos *nós* são discutidos em reuniões de planejamento e de avaliação dos atos de currículo. Procurar compreender como se entrelaçam as ideias, as noções e os conceitos através da observação, foi de extrema utilidade nesse processo, porque me permitiu a superação de dificuldades próprias do espaço escolar, como: o tempo e a disponibilidade dos educadores para dar entrevistas e formar grupos de discussão; a rotina escolar que não pode ser quebrada por interferências estranhas, sem um planejamento e uma negociação; as imprevisibilidades do humano e da convivência em sociedade.

Fiz diferentes articulações no processo da pesquisa, valendo-me da negociação de formas de colaboração que não se limitaram apenas à aplicação dos usuais instrumentos de pesquisa como a entrevista e o questionário. Para auxiliar-me na compreensão da dinâmica do contexto escolar, coloquei em cena princípios da pesquisa colaborativa, que me possibilitaram acionar outros dispositivos como a observação participante, um dos diferentes modos de compreensão da realidade e das conversas informais e individuais.

Fiz tentativas para trabalhar com o intelectual coletivo que é, no dizer de Levy (2000, p. 94) “uma espécie de sociedade anônima para a qual cada acionista traz como capital seus conhecimentos”. Essa inteligência coletiva atua não somente nas redes virtuais, mas também nas redes de significados que são construídas nas interações dos atores sociais que movimen-

²⁰ Conceito desenvolvido por René Barbier no sentido de compreender por “empatia” e não por interpretação, um escutar/ver, tratando-se de atribuir um sentido e não de impô-lo (2002, p. 93-100).

tam conceitos, valores, construções ideológicas, nos ambientes formais de aprendizagem. E na tentativa de colher dados suficientes para a análise das possibilidades de criação coletiva de um projeto de avaliação do currículo em menos tempo, usei também a rede virtual para problematizar situações e agilizar procedimentos de pesquisa e de análise. Entretanto, penso que devido ao fato de que os professores das duas escolas ainda não estão integrados plenamente com os procedimentos da comunicação virtual, consegui pouquíssimos resultados nessa experiência. Poucas professoras responderam aos meus questionamentos *on-line* e procurei suprir essa carência com novos encontros presenciais e individuais.

Por outro lado, a etnopesquisa possibilitou aos professores uma valiosa experiência, no sentido de “*provarem* da sua competência, da sua condição de teóricos do dia-a-dia curricular, de autores e atores pedagógicos, na medida em que podem construir pertinentes teorias encarnadas” (MACEDO, 2002, p. 170). A participação dos atores escolares no processo etnográfico desenvolvido como um dos dispositivos desta pesquisa constituiu-se como um excelente recurso para a prática da “*endo-etnografia*”²¹ escolar, que Macedo (p. 171) propõe não somente como dispositivo de pesquisa, mas, sobretudo, como “recurso *para todos os fins práticos* da educação do professor, da auto-eco-organização dos formadores e formandos”. Esta perspectiva propiciou a escrita da cultura do grupo em avaliação do Currículo, durante o espaço/tempo desta experiência de pesquisa, em que pesquisadora e pesquisados articularam (in)formação.

Na intenção de buscar o máximo de fidelidade possível sobre a percepção e sobre as práticas de avaliação do currículo nas duas escolas, antes de considerar “pronto” o texto da tese, fiz a devolução de minhas análises para as professoras da Escola Barbosa Romeo em dois grupos focais, quando discutimos as suas falas, angariando novas contribuições. Pelas características organizacionais que estão explicitadas na segunda parte deste trabalho, quando faço a contextualização dos dois campos de pesquisa; que geram situações diferenciadas de tempo e disponibilidade, não foi possível realizar novos grupos focais na Escola Carlos Muri-on para a devolução e ressignificação dos conteúdos dos discursos. Utilizei, então, o recurso das conversas informais com as professoras, na medida em que elas se mostravam/estavam disponíveis. Procurei, inclusive, ressignificar nas duas Escolas, o conceito de currículo a partir de estudos realizados nesse campo. Dessas devoluções surgiram novas considerações, clarificando posições, validando e reafirmando narrativas e vivências. Percebi nesses momentos, o

²¹ Etnografia pautada numa intensa descrição compreensiva realizada de dentro das realidades pesquisadas. Expressão utilizada por George Lapassade.

quanto as professoras se comprometiam com este trabalho, o quanto elas se sentiam valorizadas em fazer parte de forma tão implicacional desse processo de análise.

Nessa experiência tive a oportunidade para vivenciar o que Macedo (2004, p. 134) chama de: a “crítica dos pressupostos, crítica das ideologias e visões de mundo, crítica dos dogmas e preconceitos”; aspectos e conteúdos culturais circulantes e vivenciados no ambiente escolar e na gestão do currículo. A visão crítica que os educadores demonstraram ao discutir sobre a avaliação do currículo, ao reconhecer as fragilidades do processo e a necessidade de formular um projeto de avaliação possibilitou a reflexão sobre o conhecimento construído no campo da pesquisa a partir de suas singularidades, de suas possibilidades de recriação, de seu movimento incessante.

Sem perder de vista o rigor científico, como etnopesquisadora busquei ressignificar o método em seu caminho construtivo, na medida em que necessitei lançar mão de outros instrumentos para atingir âmbitos de qualidade humana; e abarcar com maior profundidade possível a riqueza dos dados. Um etnopesquisador que deseje tocar com mais profundidade a qualidade em sua complexidade, “precisa considerar a reconstrução permanente e a constante dialogicidade sujeito-objeto como procedimento de qualidade” (Ibid., p. 247).

Dessas perspectivas, o estudo multicaso teve como objetivo construir relações de contraste entre as duas instituições campo de pesquisa. A preocupação essencial foi resguardar a “natureza idiográfica e relacional” dos estudos, objetivando a compreensão de cada caso como “uma instância singular, especial”, evitando a simples comparação entre as duas realidades. A riqueza dos dados descritivos disponibilizados pelos educadores foi motivo de constantes análises e recortes da realidade, a fim de não se perder o foco da avaliação do currículo.

O estudo de caso qualitativo toma o conhecimento como algo que se constrói e se refaz continuamente (sem perder de vista o momento da finalização da pesquisa); valoriza a interpretação do contexto; retrata a realidade de forma profunda, refinada e densa; usa uma variedade de dados e informações coletados em diferentes momentos e situações, através de diferentes fontes de informações; favorece a flexibilidade para a interpretação de diferentes pontos de vista; das observações podem emergir experiências de vida e generalizações naturalísticas, “sem preocupações nomotéticas”²², mas que enriquecem a agudeza do olhar (Ibid., p. 150).

E para alcançar os objetivos e fundamentar as análises, a observação participante, importante recurso da etnopesquisa, exerceu um papel fundamental para a compreensão dos fe-

²² Que serve às generalizações. Diz-se de uma ciência nomotética, uma ciência preocupada em constituir conhecimentos generalizáveis.

nômenos, pelo grau de implicação que proporcionou, pelo seu caráter histórico e contextualizado “na sua inspiração filosófica, teórica, metodológica e heurística” (MACEDO, 2004, p. 154). Numa atitude implicada com o contexto da pesquisa, a observação é o recurso metodológico que insere o pesquisador num processo de atribuição de sentidos e de apreensão das evidências, dando início a um processo de “definição da situação” e de “planejamento de linhas de ação” (MACEDO, 2004, p. 151).

Portanto, esse movimento me proporcionou maior clareza sobre as situações vivenciadas pelos atores institucionais no campo do currículo; sobre a forma como eles se inserem no processo instituinte do currículo e interferem no instituído, no currículo prescrito; sobre o modo como eles põem em prática suas ideias, seus valores, suas crenças; sobre o modo como se relacionam com o poder instituído no ambiente escolar; e sobre como se organizam para desempenhar suas funções. A riqueza das mensagens que impregnam o ambiente escolar só será compreendida e interpretada a partir de uma imersão densa nesse universo singular e plural, prenhe de possibilidades, de emergências e de acontecimentos. A dimensão do período de observação e do grau de envolvimento necessário para a compreensão do meu objeto de pesquisa foi definida durante a própria experiência; assim como a necessidade de lançar mão de recursos de investigação não previstos, como, por exemplo, a comunicação através de rede virtual; ou de descartar outros que se mostraram desnecessários e inconsistentes, como o roteiro de entrevista.

3.3 O PROCESSO DA PESQUISA

O caminho de pesquisa trilhado e articulado em quatro momentos tomou a hermenêutica como interpretação densa garantindo o lugar do acontecimento, do imprevisível, do incerto, guiando a escolha e a construção dos atos de pesquisa e instrumentos de investigação que não estavam previstos no projeto, procurando adotar uma postura ética de respeito às singularidades do objeto e dos atores envolvidos. Tal escolha exigiu “muito rigor e a construção de criteriologia, em que as categorias estão em contextos que podem mudar no percurso; [exigiu] a adoção de procedimentos passíveis de mudança” (SÁ, 2004, p. 64).

Esses momentos foram se construindo no meu caminhar, adotando a postura do negociador metodológico, característica do *bricoleur* que entende a sua interação com o seu campo de pesquisa como uma itinerância “complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa” (KINCHELOE, 2007, p. 17). Fazer bricolagem consiste em articular a “nossa visão do contexto de pesquisa à nossa experiência anterior com métodos de pesquisa” (Ibid., p. 17).

Cada um desses momentos foram caracterizados por tempos/momentos significativos de observação, de escuta, de discussão e de intervenção no contexto, interagindo com os atores institucionais sobre as questões de pesquisa, de onde emergiram os fatos que me deram a possibilidade de analisar e de compreender o processo vivenciado pelas Escolas. A minha intervenção se caracterizou não na intenção de promover mudanças estruturais nas Escolas, mas, no sentido de questionar/refletir sobre conceitos e práticas da avaliação do currículo e de propor uma sistematização de novas ações avaliativas. Não foi estabelecido um tempo cronológico para as atividades de investigação, mas um tempo derivação dos momentos, o tempo da Escola e dos seus educadores para me atender e para me inserir como observadora/participante de suas ações e atividades.

O momento inicial caracterizou-se pela imersão nos campos de pesquisa, pela observação das características desses campos e de um estudo preliminar da Proposta Curricular (PC) da SMEC e de sua aplicação nas duas escolas da Rede, escolhidas como campo de estudo. O segundo momento foi da discussão com os atores institucionais sobre a avaliação do currículo aplicada pela SMEC e pelas escolas envolvidas, a partir das seguintes fontes de referências: a prática da Avaliação do Currículo Escolar; o referencial documental da SMEC e das escolas; a práxis escolar, tendo como foco o currículo avaliado; e os fundamentos teórico-metodológicos das escolas, no sentido de criar possibilidades e condições para a compreensão do fenômeno. O terceiro momento foi a descrição etnográfica, a análise das experiências curriculares em pauta, a escrita da cultura do cotidiano investigado, que consistiu em ver, fazer ver, escrever o que se vê e compreender diferentes sentidos e linguagens. O quarto momento caracterizou-se pela apresentação das análises aos professores, novas articulações teóricas e epistemológicas sobre os resultados da pesquisa e pelo levantamento de possibilidades para a construção/execução de um projeto de avaliação do currículo.

Apesar dessa descrição didática dos momentos da pesquisa, a escrita da tese foi o momento vivencial e continuado, de modo que todos os outros se entrelaçaram para formar um todo articulado. Os resultados do estudo dos documentos, das observações, das entrevistas e das discussões nos grupos focais deram subsídios para as análises de forma relacional e complexa, pelo fato de que pude experienciar a vida das duas escolas, no sentido etnometodológico, como quase membro aceito pela comunidade.

Foram tomados como sujeitos co-participantes e co-autores: professores, gestores e colaboradores²³. A articulação das questões de pesquisa com as fontes documentais, com pro-

²³ Uma das escolas pesquisadas é conveniada com uma instituição espírita, fato que insere no seu contexto, um número significativo de colaboradores em diversas áreas.

cedimentos de coleta e análise de dados e com os sujeitos da pesquisa, foi efetivada a partir das necessidades evidenciadas durante o processo.

A utilização dos dispositivos acima descritos se justificou pela possibilidade de uma maior aproximação com o pensamento dos atores institucionais, propiciando-lhes a livre expressão, a análise e a crítica. As questões, ao serem indexalizadas ao contexto do estudo, indicaram pontos nucleares do problema de pesquisa, sugerindo aos participantes que argumentassem, justificando, contextualizando as suas respostas. A entrevista aberta foi realizada com os gestores escolares: diretoras, vice-diretoras e coordenadoras pedagógicas; com o representante da instituição parceira da SMEC, no caso da escola Carlos Murion, e com representantes da SMEC. A entrevista permite a compreensão de uma realidade que não se manifesta apenas a partir da linguagem oral, mas “há toda uma gama de gestos e expressões densas de conteúdos indexais importantes para a compreensão das práticas cotidianas” (MACEDO, 2004, p. 164).

A complexidade do campo de pesquisa possibilitou a emergência de informações e acontecimentos imprevistos no projeto de tese, advindos de diferentes fontes de dados. Assim, a multirreferencialidade do olhar investigativo e curioso, permitiu uma maior atenção e compreensão sobre os fenômenos; necessitando, contudo, de um trabalho de categorização e recorte, dada a riqueza de conteúdos manifestos durante os encontros, no sentido de organizar a análise dos dados e caminhar para uma finalização coerente com os propósitos da pesquisa.

Para efetivar o processo de análise de conteúdo utilizei as etapas apresentadas por Macedo: a) leituras preliminares e rol de enunciados; b) escolha e definição de unidades de análise; c) categorização (definição de noções subsunçoras, qualidades básicas destas noções); d) análise interpretativa dos conteúdos emergentes; e) interpretações conclusivas (Ibid., p. 210).

Através da análise documental foi possível uma leitura do cotidiano escolar e das pautas curriculares nele vivenciadas, bem como das tendências educacionais dos educadores e das propostas da Rede Municipal de Ensino. Segundo Macedo, (Ibid., p. 171), “o currículo, aliás, tem seu primeiro sopro de vida legitimado pela via de um documento”. E apesar de que o currículo real, como bem coloca o autor e se observa na prática, transcende o documento oficial, na cultura escolar atual os documentos legitimam a sua existência e a sua identidade. E a compreensão dos sentidos que impregnam as mensagens que circulam no cotidiano escolar, pela via das comunicações orais e dos documentos, foi possível através da análise de conteúdo e do mergulho no ambiente escolar para uma aproximação, no sentido etnometodológico, com a linguagem praticada pela comunidade observada.

Visto que, “destacar fragmentando o conteúdo da comunicação do contexto onde se dá, com o objetivo de analisá-lo, é uma prática arbitrária e inconcebível para uma etnopesquisa, seria um paradoxo insuperável” (MACEDO, 2004, p. 210). Seria também uma forma de ignorar as tensões com que se depara o pesquisador, quando atores de um contexto buscam esconder as relações conflituosas, as desigualdades e as segregações “produzidas pelo instituído, promovendo assim o rebaixamento de conflitos e conseqüentemente a captura das falas instituintes, discordantes e transformadoras” (NEVES et al, 2002, p. 79).

Nas duas instituições participei de momentos de reuniões de formação docente, de avaliação e de planejamento pedagógico, quando pude observar a dinâmica institucional e outras questões pertinentes a aspectos históricos e a-históricos dos dois contextos.

O diário de campo, descrito por Barbier como “diário de itinerância”²⁴, constituiu-se como uma importante ferramenta para o registro dos acontecimentos, o testemunho vivo e construtivo das experiências, das inquietudes, das angústias metodológicas a que se permite o etnopesquisador; desempenhando também o papel de norte e de bússola, focalizando nas suas entrelinhas as errâncias e suscitando o clarificar da argumentação teórica em re-construção. Fiz anotações, registrei acontecimentos e elaborei relatórios parciais que se transformaram posteriormente, na escrita final da tese. Grande parte das anotações do diário passaram a fazer parte da escrita final, dada a implicação com o objeto de estudo e com a Análise Institucional.

O tempo que permaneci em atitude de observação participante nas duas escolas contribuiu para me aproximar da perspectiva das professoras e apreender com mais clareza os significados que elas atribuem à realidade escolar, as suas possibilidades profissionais, a sua relação com os gestores e as suas próprias ações. E também para a discussão e delineamento de perspectivas para um projeto de avaliação do currículo nascido das discussões entre mim, a pesquisadora, e elas, as responsáveis pela prática curricular. Pude compreender aspectos que não se apresentaram devidamente claros nas entrevistas, nos grupos focais e nas respostas aos questionários, impregnando-me das suas práticas e da atmosfera dos ambientes observados.

²⁴ Trata-se de um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética – da abordagem transversal. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida (BARBIER, 2002, p. 133). [...] O diário de *itinerância* é um instrumento metodológico específico. Enquanto tal, distingue-se das outras formas de diário (BARBIER, 2002, p.133). [...] A *itinerância*, em sua dimensão planetária, reflete o *jogo do homem* envolvido no movimento do *jogo do mundo*, caracterizado por seu curso (BARBIER, 2002, p. 134). [...] O diário de itinerância tomo emprestado ao diário íntimo seu caráter relativamente singular e privado (BARBIER, 2002, p. 134).

Contudo, percebi a necessidade de estabelecer uma distancia ótima²⁵ entre a minha perspectiva e a perspectiva dos sujeitos observados, no sentido de evitar distorções na compreensão dos fenômenos. Percebi também quando eu podia me aproximar ou não, quando a minha presença era ou não possível, ou seja, a distância entre mim, membro que, embora aceito pelos dois grupos de educadoras na realização da pesquisa, era estranho ao cotidiano das escolas, mesmo na Escola Carlos Murion onde já trabalhara. Sobre isto, Guba (1989, p. 158), argumenta que o pesquisador deve evitar implicar-se com o contexto a ponto de acontecer o que os antropólogos chamam de “converter-se em nativo”. Isto, para que o investigador possa compreender e analisar o fenômeno sem perder de vista as suas contradições; e possa comprovar ou não seus pressupostos sobre o objeto de pesquisa. Sobre o que ele chama de *observação persistente*, afirma que esta deve ser usada:

[...] com o fim de identificar qualidades constantes, assim como características atípicas. A interação prolongada com uma situação ou contexto permite aos investigadores compreender o que lhe é essencial ou característico. Ao tempo em que aprendem a eliminar aspectos que são irrelevantes, continuam dando atenção àqueles que, ainda que atípicos, são, sem dúvida, críticos (Eisner, 1979). Os investigadores deveriam demonstrar que foi dedicado tempo suficiente em um mesmo lugar para justificar sua compreensão sobre ele; suas publicações deveriam refletir seu empenho em identificar as qualidades constantes do problema (Ibid., p. 158).

Ao falar de “qualidades constantes do problema” o autor se refere às regularidades do processo do campo investigado e aconselha o pesquisador a identificar as situações que são importantes para a compreensão do objeto de pesquisa, dando atenção também aos momentos de crise. Do ponto de vista da AI, os momentos de crise são o campo principal da análise, quando eclodem situações que são reveladoras de aspectos importantes do que se quer compreender; que sinalizam o movimento transdutivo/implicacional, o instituinte comum revelador de rápidas transformações e o instituinte histórico, que promove/revela transformações profundas. Por outro lado, a minha prática de pesquisa tem demonstrado que quando se quer compreender uma realidade e sua complexidade, a permanência prolongada em contato com essa realidade é fundamental.

Portanto, a minha observação/atuação nos campos de pesquisa se prolongou por quase todo o período em que permaneci no programa como doutoranda, uma vez que, no segundo semestre de 2006 eu já fazia visitas de reconhecimento e de integração nas duas escolas; que

²⁵ Expressão utilizada por Egon G. Guba, sobre a natureza da relação investigador-objeto: “el paradigma naturalista [también denominado de fenomenológico] sostiene que el investigador y las personas investigadas (nótese el rechazo del término “objeto”), están interrelacionados, cada uno influye em el outro. Por supuesto, los investigadores naturalistas hacen todos los esfuerzos para mantener una distancia óptima entre ellos mismos y el fenómeno, pero ni por un momento consideran que la distancia óptima sea impenetrable a los intercambios investigador-investigado” (1989, p. 149).

se intensificaram em 2007 e se prolongaram até novembro de 2008; tempo necessário para a compreensão das implicações da avaliação institucional com a práxis curricular, bem como as suas contradições. Esta imersão no campo de pesquisa possibilitou também, a identificação-compreensão dos atos praticados pelos atores institucionais na gestão do currículo, através do “estudo das atividades estruturantes que constroem os fatos sociais da educação” (COULON, 1995, p. 85). Nesta perspectiva, os relatos espontâneos e as falas apreendidas no cotidiano escolar foram também objeto de observação e análise, no sentido de apreender conteúdos manifestos úteis à compreensão do objeto de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Procurei nesse processo de investigação da realidade, para melhor compreensão dos fatos observados, construir uma relação criteriosa e solidária com os atores institucionais dos dois campos de pesquisa, sem abrir mão da presença prolongada nesse cotidiano e sem me tornar invasiva. Nessa experiência, preocupei-me em explicitar o meu papel como pesquisadora, que se propôs a compreender o seu objeto de estudo e o papel dos atores institucionais implicados com o fazer cotidiano. Bem como, explicitar as minhas intenções sobre um projeto de avaliação do currículo elaborada a partir de uma intervenção minha e com a participação do grupo das duas Escolas. Reporto-me a Boumard (1988, p. 98) que sobre isto, diz:

Há qualquer coisa de racionalmente contraditório na pretensão de ser ao mesmo tempo parte de uma realidade, e pôr-se à distância para fazer a análise. Ator ou investigador, pode-se ser os dois ao mesmo tempo, mesmo falando de investigação-ação? Pretender analisar sem distanciamento é uma grave ilusão metodológica, e um radical absurdo epistemológico.

O autor, citando Ardoino, argumenta que a crença de que os papéis de pesquisadores e atores institucionais podem se confundir e se metamorfosear a ponto de não se distinguir uns dos outros é uma ilusão perigosa. Isto porque o investigador implicado com o seu objeto precisa se colocar claramente no seu papel e os atores institucionais precisam ter clareza do processo de análise e de suas posições na instituição. Quer dizer ainda, que, em uma análise interna, a figura do investigador externo ao grupo é uma necessidade que imprime cientificidade ao processo. Por isto a importância da encomenda, ainda que esta não seja feita pelos atores institucionais, como no caso deste estudo, cuja proposta de pesquisa foi feita por mim, pelas razões já explicitadas.

Assim é que a implicação interna é de outra ordem, não pode ser a mesma da implicação do investigador externo, sob pena de prejudicar todo o processo. O investigador externo é

o observador que usa o olhar epistemológico, impregnado de suas experiências, para compreender o objeto de estudo e é deste ponto de vista que não se pode perspectivar um distanciamento e uma neutralidade axiológica. O distanciamento a que se refere Boumard é o do olhar sobre o objeto, pelo investigador, para compreendê-lo de modo fenomenal, da forma como ele se apresenta e se faz ver, como “mostração de si”, no entender de Heidegger (2005, 61). Assim é que esse distanciamento, ainda que não destitua o pesquisador de suas convicções teórico-epistemológicas; contribui para que ele não desconfigure o seu objeto impregnando-o com seus pré-conceitos, mas buscando compreendê-lo com a maior fidelidade possível, tal qual ele se apresenta no momento da observação.

Essa forma de implicar-me com o meu objeto me fez ver, além das práticas de avaliação, que currículo é esse que se institui no cotidiano escolar e a partir de que perspectivas são instauradas as suas práticas; como são tensionadas as relações de poder que determinam os atos de currículo; que pautas, que narrativas articulam-se para a produção de sentidos; que políticas de sentido orientam a construção de saberes teóricos e saberes da prática; que processos são desenvolvidos para lidar com a inclusão sócio-cultural. Pude compreender também que metamorfoses sofre o currículo prescrito no espaço escolar e como os educadores encaram e lidam com as proposições que visam legitimar a cultura hegemônica da sociedade capitalista.

Segunda parte

CONTEXTUALIZAÇÃO

Capítulo 4

**CONTEXTOS, TEMPOS, LUGARES, HISTÓRIAS:
CAMPOS DE ANÁLISE DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
DO CURRÍCULO ESCOLAR**

MEU VÍNCULO COM AS ESCOLAS: UMA ANÁLISE IMPLICACIONAL
ESCOLA MUNICIPAL CARLOS MURION
ESCOLA BARBOSA ROMEO
O QUE É COMUM ENTRE AS DUAS ESCOLAS

4 CONTEXTOS, TEMPOS, LUGARES, HISTÓRIAS: CAMPOS DE ANÁLISE DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO CURRÍCULO ESCOLAR

Mas o “contar” e o “mostrar” são tão humanamente universais como o falar.

Jerome Bruner

A escola pública é sempre um espaço onde se aprende muito e se vivencia situações que levam ao crescimento pessoal, vivencial e profissional. As muitas dificuldades, as carências, os conflitos, são fatores desafiantes da prática educativa e impulsionam os educadores comprometidos com o processo de aprendizagem a buscar soluções. Encontramos nesses espaços diferentes motivos para pensar uma prática social que dê conta da formação de sujeitos que se reconheçam como cidadãos, com direitos e deveres, com capacidade para inserir-se na sociedade de forma digna e produtiva. Dessa forma, pensar o currículo formação, refletir e avaliar a sua prática é uma atitude de fundamental importância.

Contar a história desses lugares/momentos, que se tornaram cenários de um estudo implicado com a compreensão dos contextos como ambientes multiculturais e singulares, expressão de suas vivências e de suas formações, foi uma experiência singular, que me colocou diante de situações portadoras de múltiplos significados. Portanto, para falar de avaliação do currículo nas duas escolas, se fez necessário o olhar e sensível sobre esses campos de estudo, no sentido de compreender as suas especificidades e significar as suas práticas pedagógicas.

4.1 MEU VÍNCULO COM AS ESCOLAS: UMA ANÁLISE IMPLICACIONAL

Os primeiros contatos que tive com cada uma das escolas escolhidas para este estudo deram-me a visão do tipo de situações com as quais eu iria conviver e que possibilidades eu teria para a construção de um conhecimento sobre essas realidades. Principalmente porque esses contatos se deram antes de meu ingresso no doutorado e contribuíram para esta escolha. Eu desejava um campo de pesquisa que me oferecesse diferentes possibilidades de análises e que me instigasse ao questionamento, à reflexão e à ampliação de minha competência como pesquisadora e como profissional da educação. Também porque em nenhum outro lugar senão

na escola, eu poderia encontrar campo para o estudo da avaliação do currículo como ela realmente se processa.

4.1.1 Escola Municipal Carlos Murion

A minha relação com esta escola começou em 1995, quando estava fazendo o curso de Psicopedagogia e utilizei o Abrigo Lar Luz do Amanhã como campo empírico para meu trabalho monográfico de conclusão de curso. José Medrado, desde muito jovem, alimentava o sonho de criar uma escola de Ensino Fundamental que pudesse atender as crianças do Abrigo, estendendo para crianças da comunidade. Refletindo sobre as deficiências da escola pública, pensava uma educação que fosse capaz de formar as crianças e os jovens para desenvolverem competências necessárias ao ingresso no mundo do trabalho. Eu me integrei nesse sonho porque, antes da construção do prédio onde funciona hoje a Escola Carlos Murion, tive a oportunidade de participar, em 1998, da construção do Projeto Pedagógico e do processo de autorização da Escola Frutos do Amanhecer que funcionou por algum tempo nas dependências do Abrigo Lar Luz do Amanhã. Este projeto não foi adiante porque as instalações do Abrigo não foram suficientes para propiciar a manutenção e o crescimento da escola, além das dificuldades financeiras para manter o corpo de professores, uma vez que não existia ainda a parceria com a Prefeitura Municipal de Salvador (PMS).

Foi então que José Medrado pensou em construir um prédio para a escola na área disponível do terreno da Cidade da Luz. Nesse momento eu estive com eles, colaborando e dando opiniões sobre as dependências da escola, suas necessidades físicas e pedagógicas. Todos os colaboradores da instituição se movimentaram em direção ao sonho de José Medrado e não mediram esforços para a sua concretização. Entretanto, os recursos financeiros do Cecluz não foram suficientes para continuar a obra. Então, José Medrado resolveu fazer o convênio com a Prefeitura de Salvador, na gestão do Prefeito Imbassay, conseguindo terminar o prédio, que ficou muito bonito, apesar de ser uma construção de pequeno porte.

Terminado o espaço físico, a grande dúvida era se, trabalhando com professores da rede pública, seria possível a desejada qualidade no trabalho pedagógico, uma vez que existe uma crença generalizada de que a educação pública não desenvolve um bom trabalho de aprendizagem e formação. Por outro lado, José Medrado desejava que eu fosse a diretora da escola, por ter participado de toda a elaboração e construção do sonho e do projeto. E a mudança de rumos com a parceira com a PMS trazia algumas consequências para a organização do corpo docente.

No segundo semestre de 2003 quando estava tudo pronto para funcionar, José Medrado me perguntou: “Lourdes, você tem algum vínculo com a Prefeitura?” Eu respondi: não, sou aposentada pelo Estado. Ele disse: “então não posso indicar você para a direção da escola, me ajude a encontrar uma diretora com as características necessárias e que seja professora da Rede Municipal, porque a primeira a assumir o cargo eu posso indicar”.

Fiquei muito triste por não poder participar como profissional justamente no melhor momento, que era o da realização do sonho. Na ocasião eu estava como professora substituta na Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o meu contrato iria terminar em junho de 2004. Fazia também o mestrado em Educação. Foi então que disse para Medrado: vou fazer o concurso da Prefeitura (o edital tinha sido lançado), não poderei ser a diretora da escola, serei professora, contribuirei da mesma forma, não ficarei de fora desta experiência. Fiz o concurso e aprovada com uma boa classificação, fui convocada na primeira chamada para nomeação no início de 2004.

Vale salientar que algumas pessoas estranharam e criticaram a minha opção e alunos das turmas onde eu lecionava perguntaram: “professora, a senhora vai regredir?” Aproveitei para refletir com eles sobre a importância da escola de Educação Básica na formação do cidadão e sobre a postura das pessoas em ver este nível de ensino como uma coisa menor, a ponto de considerar uma regressão, o fato de alguém que chegou até o mestrado e à docência no Ensino Superior, fazer essa retomada. Justamente porque penso diferente foi que tomei tal decisão e também porque grande parte de minha experiência docente foi como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Dos meus 44 anos de atividade docente até o momento, 30 foram na Educação Básica; cinco na formação de professores de nível médio (Curso Normal); sete anos na Educação Superior e na Pós-Graduação *Latu Sensu*; e dois anos em atividades de atendimento psicopedagógico. Nunca me senti menor como profissional da Educação Básica e procurei investir no meu crescimento pessoal e profissional, refletindo sobre minha prática e sobre o que eu estava fazendo com meus alunos.

Quando saiu a minha nomeação, em abril de 2004, a Escola Carlos Murion já estava em pleno funcionamento e com o quadro completo. O sonho de compor o quadro docente da escola foi adiado porque a minha portaria saiu para a Escola Municipal Dom Bosco, no bairro do IAPI, onde trabalhei com uma turma de Educação Infantil de abril a 25 de outubro de 2004. Foi um trabalho muito gratificante, mas o meu desejo era a Escola Carlos Murion. Quando saiu a retificação da portaria de minha nomeação, eu assumi em outubro de 2004 uma turma de 3ª série que estava com uma professora substituta. Fiquei feliz, mas em parte, porque

queria mesmo era continuar com Educação Infantil e não consegui porque já tinha duas colegas que assumiram as turmas e não abriam mão de seu direito.

No tempo que fiz parte dessa comunidade de educadores fui muito feliz, entretanto, depois que defendi minha dissertação de Mestrado em janeiro de 2005 surgiram outras perspectivas de ação na Educação, com a possibilidade de ingressar no doutorado. Surpreendi-me com sentimentos de culpa em relação aos meus companheiros de ideal, principalmente em relação a José Medrado; entrei em conflito comigo mesma, cheguei a recusar alguns convites, inclusive de trabalho temporário.

Pensava, na intimidade das minhas reflexões: se me entrego ao sentimento de culpa, renuncio a uma preparação para o doutorado que vai exigir de mim estudo e dedicação à pesquisa. E se quero aproveitar as oportunidades que surgem agora, preciso tomar uma decisão. Afinal, eu já tinha postergado por muito tempo a ampliação da minha formação acadêmica. O meu estado confusional se instalou de forma definitiva quando o professor Roberto Sidnei Macedo incentivou-me a entrar de forma efetiva para seu grupo de pesquisa, o Formacce. Eu já participava de algumas atividades do grupo desde que cursei a sua disciplina “Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial”, como aluna especial do programa de Pós-Graduação da Faculdade/UFBA. Com isto eu começava a vislumbrar a possibilidade de preparar-me para a seleção do doutorado na linha de Currículo.

Uma frase proferida por Carlos Renato Correia Gomes, o administrador da Cidade da Luz foi definitiva para minha decisão. Ao falar-lhe de minhas preocupações, ele respondeu de modo muito seguro: “você e Teresa (diretora da escola) não devem ficar presas na sala de aula, trabalhando com 35 alunos, mas em algo mais abrangente. Devem se dedicar à gestão da educação e à formação de educadores, contribuindo para que eles trabalhem melhor com esses alunos”. Renato é uma pessoa a quem respeito e de quem gosto muito, desde quando trabalhei no Abrigo Lar Luz do Amanhã. A sua dedicação ao trabalho da instituição é admirável e o seu ponto de vista foi muito importante para a solução de meus conflitos.

Dessa forma, sem remorsos, procurei José Medrado e participei a minha decisão. Ele também compreendeu e reiteramos a minha participação na vida da Escola como voluntária. Além disso, contei com o apoio de Teresa, que também me ajudou a ficar em paz com minhas decisões. Eu já tinha avaliado os ganhos intelectuais e profissionais que eu teria com esta decisão e, resolvendo o problema da manutenção dos vínculos, me senti segura para ir adiante.

Só não consigo resolver o problema da saudade que sinto da sala de aula, dos alunos, apesar de todos os problemas, de todos os cansaços, de todas as angústias vivenciadas pelas professoras de Ensino Fundamental na Rede Pública de Educação. Ao fazer uma excursão

pelo Blog da Escola vi fotos dos meus alunos, em atividades com Rosângela Peleteiro, a professora que me substituiu; fotos de atividades artísticas realizadas ainda comigo e senti uma sensação de perda muito grande. Senti também muito orgulho em vê-los desenvolvendo atividades criativas. Os sentimentos mais autênticos foram saudade e desejo de ter estado mais tempo com eles.

Essa experiência colocou-me diante da perspectiva de Morin (2000, p. 162) quando ele afirma: “minha vida não é guiada por uma certeza originária, senão por aquela de lutar corpo a corpo com a incerteza”. Foi isto que vivenciei naquele instante de minha vida, porque me deparei também com a complexidade do incerto; porque, interpretando ainda o pensamento do autor, enfrentei uma “incerteza conceitual”, relativamente aos meus “hábitos de pensamento, que supõem que para todos os problemas pode apresentar uma resposta clara e distinta” (Ibid., p. 169). Eu tinha alimentado a certeza de poder fazer parte do quadro docente da escola por muitos anos, até quando me aposentasse novamente. Alimentei a ideia de que tinha um compromisso perene com José Medrado, de ser professora da escola. Eu via a minha contribuição apenas por essa via. Senti-me necessária naquele processo e por momentos esqueci que ninguém é insubstituível e que minha vida toda fora marcada por incertezas e revezes de diferentes matizes, dos quais consegui tirar uma grande parcela de aprendizado. Convivendo com isto, eu buscava outras respostas, sonhava com outros caminhos, igualmente incertos, e de repente percebi que novas perspectivas se delineavam em meio aos meus conflitos.

E neste momento tão importante de minha vida, reafirmei o meu vínculo com esta Escola, na posição de pesquisadora, buscando compreender o processo da avaliação do currículo e dando minha contribuição para este mesmo processo. Estou realizando, já em idade avançada e depois de ter lutado contra diferentes obstáculos (inclusive o da idade, aliás muito forte), um dos sonhos da mocidade, postergado durante muito tempo por problemas familiares. Este sonho se tornou possível tanto pela força que coloquei no meu desejo, quanto pelo apoio incondicional de meu orientador, o professor Roberto Sidnei Macedo. Enquanto que outros me consideravam velha para produzir algo na academia, estando fora dela e ocupando o lugar de um jovem, o professor Roberto acreditou em mim e na possibilidade de produzirmos, juntos, um trabalho de análise institucional da avaliação do currículo escolar.

Um trabalho inédito na rede pública de Salvador, uma vez que, em minhas pesquisas, não encontrei referências a este tipo de trabalho. E do ponto de vista da contribuição com a educação pública, considero este estudo de grande importância, uma vez que, um trabalho como esse, sistematizado e com a finalidade de refletir sobre a construção e os atos de currículo no cotidiano escolar pode contribuir para a construção de saberes críticos sobre o pensar

e o fazer pedagógico. Além de contribuir para inserir a perspectiva da AI no contexto da Educação Básica.

4.1.2 Escola Municipal Barbosa Romeo

Conheci essa Escola durante a Mostra Pedagógica do ano de 2004, através da colega Teresa, ex-professora da Instituição e atual diretora da Escola Carlos Murion, que participara da implantação e dos primeiros anos de funcionamento. Desde então, fiquei impressionada com o trabalho desenvolvido pela instituição e tão logo fui aprovada na seleção do doutorado pensei em tomar esse espaço como um dos campos de minha pesquisa, percebendo a possibilidade para uma investigação proveitosa e capaz de me fornecer elementos preciosos de análise e de produção de conhecimento sobre a avaliação do currículo.

A minha experiência na Escola Barbosa Romeo foi muito diferente da que vivenciei na Escola Carlos Murion. Cada uma, com as suas singularidades, apresentou suas perspectivas quanto a avaliação do currículo e me acolheu a partir de seu modo de ser. Enquanto na Carlos Murion eu já tinha uma relação com as professoras que me permitia chegar e conversar, trocar ideias, já colaborava com a diretora sempre que era solicitada; na Barbosa Romeo eu precisei construir um caminho de aproximação que demandou um pouco de tempo para que as professoras aderissem ao projeto. No primeiro encontro com o grupo eu era uma ilustre desconhecida. Meu primeiro contato foi com a professora Rita de Cássia Maria de Brito, em agosto de 2006, quando apresentei pela primeira vez o projeto de pesquisa e fiz a encomenda.

Entretanto, na Escola Barbosa Romeo, como as professoras trabalham em regime de 40 horas com 20 em sala de aula e 20 para planejamento e formação, houve maiores possibilidades para minha participação nas reuniões, geralmente às segundas-feiras, quando elas estavam em atividade de avaliação e de discussão da prática docente, no turno oposto ao da sala de aula. Enquanto que na Carlos Murion, as professoras trabalham em sala de aula nos dois turnos, matutino e vespertino, com pouquíssimas oportunidades para reunirem-se comigo.

Ao apresentar, em um segundo momento, o projeto às coordenadoras Rita Brito, Sonia Beatriz Leal e Elisabete Monteiro, elas me esclareceram sobre a rotina da escola, discutimos as formas de atuação e ficou combinado que eu participaria de reuniões de avaliação, em que elas discutiam questões relacionadas com o currículo e com a aprendizagem e de reuniões de formação docente; faria entrevistas e realizaria sessões de grupos focais.

Percebendo que a escola desenvolve um trabalho significativo, mas não tem um registro de sua história e um plano de ação que formalize o seu currículo; e uma vez que a minha pesquisa tem a perspectiva de ser propositiva, não apenas etnográfica; sugeri que elas escrevessem a história da Escola e formalizassem um plano curricular que refletisse a realidade da Instituição. O currículo, ao se concretizar num processo educativo, se formaliza no plano que o define e que o constitui como instrumento de formação para alunos e professores. Assim, pude constatar que as professoras pensam a prática antes de realizá-la, refletem, discutem, mas guardam para si as suas anotações, como expressou uma delas dizendo que registrava tudo no seu caderno.

Passei um período, mais ou menos um mês, em contato com as coordenadoras observando o ambiente, aproximando-me pouco a pouco, buscando conquistar a confiança. E um dos momentos mais significativos dessa relação inicial foi quando observei uma reunião considerada muito importante para a vida e o futuro da escola, onde apareceu o *analizador mudança* (que apresentarei mais adiante); outro que me mostrou aspectos importantes da vida dessa Escola foi um momento de formação, em que a professora Rita avaliou com o grupo, o trabalho realizado com a produção de texto nas turmas de 3ª e de 4ª séries. Observava que as professoras não me davam muito espaço para conversa, apesar de a coordenadora Rita ter me apresentado a elas e eu ter descrito o propósito de minha presença na escola. Mas eu permaneci no exercício da paciência e os meus conhecimentos (através de vivências anteriores) sobre o ambiente escolar muito contribuíram para que eu esperasse o momento adequado para investir de forma mais consistente nessa realidade.

No turno oposto ao das suas atividades em sala de aula elas estavam sempre muito ocupadas com o planejamento de seu trabalho, individualmente ou em grupo. Em um dos primeiros momentos em que tentei conversar com elas, se mostraram indisponíveis, alegando que tinham muito trabalho para dar conta. Falei do projeto mais uma vez e apenas uma delas se dispôs a me conceder uma entrevista. Fiquei feliz e considerei uma pequena vitória na minha luta para transpor o obstáculo da indisponibilidade, continuando a investir na minha inserção nesse campo.

4.2 ESCOLA MUNICIPAL CARLOS MURION: CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS

Escolhi nomear a nossa Escola de Carlos Murion, por ser o mentor espiritual da Cidade da Luz. Carlos Murion foi um frei, contemporâneo de São Francisco de Assis, que trabalhou muito para ajudar os pobres.

José Medrado



Figura 1 – Foto da Escola. Fonte: Blog da Escola

4.2.1 Missão

A concepção de missão da Escola é resultado do pensamento das pessoas que sonharam com este projeto de vida e de formação:

Educar e promover o desenvolvimento integral dos seus alunos, contribuindo para a construção de traços de caráter imprescindíveis à formação ética do cidadão criativo, solidário, crítico e empreendedor, capaz de produzir e socializar o saber científico, tecnológico e filosófico a partir de princípios de justiça, honestidade e amor ao próximo (PROJETO PEDAGÓGICO).

A Escola desenvolve um trabalho voltado para a construção desses valores, orientando os educandos para assumir atitudes que promovam o bem comum, envolvendo as famílias em

atividades de discussão das problemáticas existenciais, procurando ajudá-las na busca de soluções adequadas.

4.2.2 Aspectos Históricos

Esta Escola que funciona em prédio de propriedade da Cidade da Luz, no bairro de Pituacu, na cidade de Salvador, Estado da Bahia, representa a concretização de um sonho de José Medrado, presidente da Cidade da Luz, instituição espírita onde funciona o Cecluz, o Abrigo Lar Luz do Amanhã, um Centro de Adoção de menores e outras atividades de cunho sócio-cultural, na Rua Barreto Pedroso, n° 295, Pituacu. Sonho este, abraçado por pessoas que oferecem a sua ajuda e o seu apoio, seja profissional, financeiro, ou pessoal, para que a Escola cumpra os objetivos para os quais foi criada. E principalmente, abraçado pelos educadores que nela atuam e acreditam na sua proposta.

Resultado de um convênio entre a Prefeitura Municipal de Salvador e o Cecluz, foi inaugurada no dia 10 de fevereiro de 2004, às 19 horas, na presença do Prefeito Antônio Imbassahy, da então Secretária Municipal de Educação e Cultura, Dirlene Mendonça, da Sra. Tércia Borges, de colaboradores da Cidade da Luz e do corpo docente da Escola.

Ao som do Hino Nacional entoado pela Banda da Aeronáutica, teve início a solenidade que representou o começo de uma nova etapa na história da Cidade da Luz. O patrono espiritual da instituição, Francisco de Assis, foi homenageado com a Canção para Francisco, por Marcelo Bacelar, colaborador da Instituição.

4.2.2.1 O Bairro de Pituacu

O bairro se desenvolveu às margens da Lagoa de Pituacu²⁶ em terras da fazenda Piaçaveira (onde era cultivada a piaçava, produto de origem vegetal utilizado para a confecção de

²⁶ Criado por decreto estadual em 1973, do então governador Roberto Santos, o parque de Pituacu ocupa uma área de 450 hectares e é considerado um dos raros parques ecológicos brasileiros situados em área urbana. Possui um cinturão de mata Atlântica com diversidade de fauna e flora. No parque também existe uma lagoa, criada artificialmente em 1906, com a construção da barragem do rio Pituacu, para o abastecimento de Salvador. As opções de lazer em Pituacu variam desde o pier com pedalinhas dentro da lagoa, até a ciclovia com 18 quilômetros que contorna toda a reserva. Completam a infra-estrutura brinquedos infantis, lanchonetes, sorveterias e sanitários. No local também funciona o Espaço Cravo, um museu a céu aberto com o acervo de 800 obras de arte do artista plástico Mário Cravo que representam totens, figuras aladas e tridimensionais, desenhos e pinturas. É considerado um dos raros parques ecológicos brasileiros localizados em área urbana. Possui uma área de Mata Atlântica com diversidade de fauna e flora. O parque também conta com esculturas e o Museu de Arte Mario Cravo Jr (funciona de quarta a domingo a partir das 8h). Pista de skate, aluguel de bicicletas, brinquedos infantis

vassouras), denominada também, segundo reportagem do Jornal “Tribuna da Bahia” (1984) de “Três Amores”. Outra reportagem do mesmo jornal fala em fazenda “Três Árvores”. O bairro cresceu com a chegada de moradores principalmente da classe média, que buscavam um local tranquilo para morar ou veranejar. A origem do nome se deve a um tipo de camarão que os primeiros moradores pescavam na lagoa, chamado Pituaçu (nome de origem indígena: *Pitu* que significa camarão grande e *Açu* que significa água doce). Com o passar dos anos as terras da fazenda foram vendidas a pescadores, surgindo assim, uma pequena comunidade que tirava do mar o seu sustento.

Um dos antigos moradores do bairro declarou ao “Jornal A tarde” na coluna “A Tarde nos Bairros”²⁷, que eles não jogavam lixo no rio porque utilizavam a sua água que era a melhor da cidade. Por ocasião da reportagem, o bairro ainda não tinha escolas, mas a presença de muitos professores fez com que uma das ruas se chamasse “Rua dos Professores”. A reportagem fala ainda de uma suposta perseguição da Guarda Florestal da Superintendência de Águas e Esgotos do Recôncavo (SAER) aos moradores do bairro, que pode ter prejudicado o seu crescimento, impedindo que os moradores fizessem melhorias nas ruas e nas casas, alegando ser o terreno de propriedade da SAER. Esta Guarda Florestal foi extinta pela Lei nº 3.002 de 15 de dezembro de 1971²⁸.



Figura 2 – Parque de Pituaçu anos 1980. Fonte: Tribuna da Bahia.

e lanchonetes são outras opções. Fica na Av. Otávio Mangabeira, esquina com R. Netuno – Pituaçu. Informações: (71) 3363 5859. Funciona diariamente das 8h às 18h (BAHIATURSA).

²⁷ A reportagem, sem data no fragmento publicado na internet, deixa claro que o fato se passou depois do golpe de 1964, porque cita uma visita do prefeito Nelson Oliveira e do governador Lomanto Junior ao nascente bairro.

²⁸ Extingue a Guarda Civil, a Polícia Rodoviária e a Guarda Florestal e regula o destino do seu pessoal tendo em vista ser da exclusiva competência da Polícia Militar a execução do policiamento fardado, dispõe sobre o Corpo Especial do Policiamento Feminino e dá outras providências.

Na região se concentrou, por muito tempo, uma intensa vida noturna, com a exploração de bares, restaurantes, quiosques e hotéis. Verificava-se um grande contraste entre a população das invasões, formada por trabalhadores de baixo poder aquisitivo e as pessoas que iam lá à procura de descanso, em suas casas de veraneio, ou de lazer na vida noturna. José Barreto Mathias, conhecido como “Mathias do Verso e Prosa”, um dos antigos comerciantes do bairro fez a seguinte declaração à Tribuna da Bahia (1984):

[...] durante o dia, Pituáçu movimenta-se através dos sub-empregados, indo e vindo ao trabalho, ou então, pela intensidade dos turistas que buscam o paraíso do cinturão verde. À noite, é o mundo encantado dos boêmios, intelectuais, pintores, inventores, em particular jornalistas, refugiando-se do cotidiano, entre uma cerveja e outra. [...] a contradição social do próprio bairro faz com que ele se transforme beneficentemente, saindo da rotina de toda cidade.

Mathias comentou que Ana Coelho, possivelmente professora, porque a reportagem não esclarece, deu entrada no pedido de criação de uma escola. Lamentando as carências do bairro, disse Mathias: “é grande a falta de perspectivas para o bairro. É de tal forma, que se formos analisar, acabaremos ainda mais descrentes nos políticos que pensam apenas em utilizar-se da área para esconderijos propícios às campanhas” (TRIBUNA DA BAHIA, 1984). O escultor, inventor, mecânico e boêmio Maneco Zabelê, antigo morador do bairro, falou à reportagem: “toda Pituáçu representa o pulmão inatingível de Salvador, sendo por essa razão, alvo das atenções de tantos turistas”. E, falando das contradições do bairro, acrescentou: “aquilo que a vida noturna possui para a classe média, a vida diurna faz desaparecer para os verdadeiros moradores, a comunidade de pescadores do bairro”.

Hoje a população do bairro é estimada em 15.000 habitantes. Entretanto, ainda é muito carente de serviços essenciais, principalmente nas áreas de saúde, educação, segurança e transporte. A população atual ainda tem características muito variadas, porque se vê favelas ao lado de boas construções residenciais. A intensa vida noturna de outrora hoje perdeu seu brilho, porque surgiu na cidade outras áreas de lazer que atraem tanto turistas quanto pessoas da classe média e alta. Lembro-me ainda da antiga Churrascaria Alex, onde fui muitas vezes com familiares, tanto depois do banho de mar em Itapoã, quanto à noite.

O Parque de Pituáçu é hoje uma das principais atrações turística da cidade e espaço de lazer para moradores do bairro e de toda a cidade de Salvador. É também local de recreação, de aulas e passeios ecológicos para estudantes tanto da rede pública como da rede privada de ensino de Salvador. Tem sido ainda palco de atividades de responsabilidade social desenvolvidas por instituições educacionais e Organizações Não Governamentais (ONGs).



Figura 3 – Parque de Pituauçu atualmente. Fonte: Bahiatursa

Podemos dizer que o Parque de Pituauçu já é hoje um espaço histórico-cultural onde se desenvolvem atos de currículo escolar, contribuindo para o desenvolvimento da consciência para a preservação do meio ambiente entre os alunos. Entretanto, a Lagoa do Parque é hoje motivo de preocupação ecológica. O presidente do Grupo SOS Pituauçu, Dil Gramacho, que luta desde 2003 pela revitalização do Parque, fala da degradação que a lagoa vem sofrendo desde 1905 quando foi construída a barragem. Ele diz: “tem lugar em que a gente nadava até há pouco tempo e que agora só se vê terra rachada” (CORREIO DA BAHIA, 2006).

É, portanto, nesse cenário de múltiplos significados que se inserem na história da cidade, que está implantada a Escola Municipal Carlos Murion, contribuindo para a construção do espírito de cidadania; bem como para o processo de inclusão escolar e social; acolhendo e trabalhando com as contradições próprias da população local.

4.2.3 A Escola e seu Funcionamento

O prédio onde a Escola funciona tem três andares, com seis salas de aula; uma sala de diretoria e uma secretaria; uma cozinha onde é preparada a merenda escolar e que também serve de refeitório para o corpo docente e para os funcionários; uma despensa onde são armazenados os alimentos; dois sanitários para os alunos: masculino e feminino, com chuveiro e boxes; um sanitário para professores e funcionários; uma área livre descoberta onde os alunos ficam durante o recreio; e uma quadra de esportes usada para recreação e as aulas de Educação Física.

A Escola conta também com uma sala onde funcionam o laboratório de Informática com 10 computadores que foram utilizados durante os anos de 2004, 2005, 2006 e 2007 para

as aulas complementares produzidas pela professora Maria José em conjunto com as professoras de classe. Eram utilizadas também as aulas da “Fábrica do Saber”, órgão da SMEC²⁹. As professoras consideram que as aulas produzidas por elas na própria escola são mais eficientes e atendem melhor às necessidades de aprendizagem. As aulas da “Fábrica do Saber”, segundo as professoras, são muito curtas, o professor tem que falar muito e com isso os alunos perdem o interesse porque eles preferem aulas que possam acompanhar na tela do computador. Pelo que as professoras falaram e eu pude observar, as crianças gostam de interagir com o computador e de fazer suas descobertas, sem interromper para ouvir o professor dar explicações sobre o conteúdo.

Considerando esta atividade como um dos atos de currículo, é pertinente a avaliação das professoras, uma vez que se observa que os programadores dessas aulas são pessoas que, na sua história de vida, desde a infância até a experiência acadêmica, não vivenciaram a cultura midiática e a comunicação virtual como processo de aprendizagem; transpondo para as aulas do computador a experiência da cultura do papel e deixando lacunas de interação, fato que acarreta muitos problemas na relação dos alunos com as atividades.

Em conversa com a professora Teresa Cristina, diretora da Escola, em novembro/2008, ela me disse que esta atividade não está mais acontecendo porque a SMEC tirou as duas professoras que atuavam no laboratório e as professoras de classe não conseguem trabalhar sozinhas no laboratório com 35 crianças. Como toda compreensão da realidade sempre apresenta diferentes facetas, procurei, no limite de minhas possibilidades e das pessoas que se dispuseram a me conceder entrevistas, analisar diferentes olhares e interpretações.

Em conversa com uma professora que trabalha na SMEC, fui informada de que a decisão de afastar as professoras que atuavam nos laboratórios de informática das escolas foi, na verdade, um remanejamento, uma vez que, enquanto algumas, como a Carlos Murion, tinham duas professoras no laboratório, muitas outras escolas não contavam com este serviço. Foi

²⁹ A Fábrica é o Centro de Tecnologia da SMEC que desenvolve projetos educacionais, soluções tecnológicas e presta suporte de informática para as escolas da rede municipal. Segundo matéria divulgada no Portal da Prefeitura de Salvador em 10/07/2008, o prédio onde funciona a Fábrica do Saber “disponibiliza elementos de apoio à qualificação e formação de servidores, como a Central de Regulação de Ensino, onde professores selecionados analisam a qualidade do ensino da rede; e o Setor de Esportes, que cria programas de incentivo à prática esportiva nas escolas”. No mesmo local funciona o Sistema Integrado de Gestão Automatizada (Siga) que “recebe as solicitações de infra-estrutura feitas pelas escolas; e o Núcleo de Gestão da Informação (NGI), primeiro setor a ser instalado na Fábrica, que conta com equipes de desenvolvimento (responsável pela matrícula informatizada) e de suporte técnico para toda a rede de informática da SMEC. São produzidas as aulas interativas para aplicação em sala de aula, através do Programa de Educação e Tecnologias Inteligentes (Peti). A solicitação é feita por um professor da rede que especifica o tema e um professor do Peti cria o esboço da aula e apresenta ao solicitante. Depois de aprovada pelo professor solicitante a aula segue para o setor de desenvolvimento para ser produzida e disponibilizada no site do Peti, com acesso a todos os professores e alunos da rede.

criado, então, o processo de professores itinerantes, em dias programados, para atender a todas as escolas.

Retomando o assunto com a professora Teresa Cristina, ela me disse que o sistema de professor itinerante realmente foi implantado, mas não deu certo e agora elas não têm professores de apoio às atividades do laboratório. O que se observa na gestão da educação pelos órgãos centrais, apesar do desejo de imprimir qualidade à educação, é uma descontinuidade das ações e cada vez mais uma sobrecarga de trabalho para os professores. Eles não dão conta, sozinhos, de todas as demandas das crianças e este tipo de projeto é interrompido sem condições de dar continuidade.

Nessa mesma sala, que se pode chamar de multifuncional, está instalada a biblioteca da escola com um acervo em livros de literatura infanto-juvenil, livros didáticos, fitas de vídeo, DVDs, mapas geográficos, globo terrestre, jogos educativos etc. As reuniões do corpo docente e do Conselho Escolar são também realizadas nesta sala. Além dos computadores do laboratório de informática a escola possui os seguintes equipamentos eletrônicos: um computador na secretaria, duas impressoras, um escâner, uma duplicadora, dois aparelhos de som, um videocassete, dois aparelhos de DVD e dois televisores.

Durante as festividades da Escola o auditório do Cecluz é cedido a partir de uma autorização prévia do seu presidente, José Medrado. Por outro lado, as dependências da Escola são utilizadas pelo Cecluz para a realização de atividades à noite, e para eventos e aulas de evangelização, nos finais de semana. Apesar da restrição do convênio entre a SMEC e o Cecluz, apenas de cessão de salas (o prédio é de propriedade do Centro) José Medrado e sua equipe colaboram na conservação do espaço físico e investem no conforto para as crianças, além do apoio na programação de atividades recreativas e culturais, a exemplo dos aparelhos de ar condicionado nas salas de aula que foram colocados pelo Cecluz. A prefeitura instalou apenas o aparelho do laboratório de informática. É realizado pelos educadores um trabalho de conscientização para a conservação das instalações que termina por ser educativo para as crianças.

A maioria dos alunos da Escola Carlos Murion é do bairro de Pituaçu e da Boca do Rio, mas a Escola recebe também crianças de Itapoã e da Paralela. A Escola matricula em média 350 alunos, na maioria crianças oriundas de famílias de classe baixa e média baixa, sendo que muitas são egressas de escolas particulares de pequeno porte da comunidade local, atraídas pelo trabalho educativo desenvolvido pela Escola; além de crianças com deficiências, pela disponibilidade dos profissionais da Escola para lidar com essas questões. Na opinião da professora Teresa, essas crianças contribuem para melhorar o trabalho pedagógico porque as famílias são mais presentes, mais questionadoras e cobram muito mais da Escola.

Sobre isto afirma Beisiegel: “as avaliações sobre a qualidade do ensino variam de acordo com a situação de classe do observador” (1999, p. 38). Tenho observado nos meus contatos com escolas públicas e particulares, a pertinência desse questionamento, pela postura dos pais em relação ao currículo da escola e ao processo de avaliação. Quanto mais cultos, socializados e politizados são os pais, mais eles exigem um ensino de qualidade, contribuindo assim, para que os educadores se esforcem mais no atendimento às expectativas familiares.

4.2.3.1 Quadro de Educadores

Corpo Técnico Administrativo

Formado pela professora Teresa Cristina Teixeira Silva, diretora da escola; a professora Maria das Dores Neri Grave, vice-diretora; a professora Mônica Silva, secretária escolar e a professora Ana Patrícia dos Santos e Silva, coordenadora pedagógica. A diretora e a vice possuem pós-graduação *Latu Sensu* em Gestão Escolar. A equipe de funcionários de apoio é formada por duas merendeiras, duas funcionárias responsáveis pela limpeza, duas auxiliares de classe, quatro porteiros. A escola conta ainda com a colaboração de educadores voluntários vinculados ao Cecluz.

Corpo docente

São oito professoras atuando em sala de aula desde a Educação Infantil até o 5º ano (Ensino Fundamental de Nove Anos): Selma Marília Carneiro de Souza, Galbani Fraga Menezes, Ana Gelma Fróes Batista Ribeiro, Ana Maria Teixeira Oliveira Bressy, Gladys Reis Rebouças, Rosângela Peleteiro, Vera Lúcia dos Santos e Maria das Dores Neri Grave que acumula as funções de professora e de vice-diretora. O professor Jailton Dias atua como professor de Educação Física; Maria de Fátima, professora de música, Karina Guimarães professora de dança; A professora Maria José atuava no laboratório de informática até 2006. Todo o corpo docente possui graduação.

Mesmo com todos os problemas e carências da educação pública, com todas as contradições de um espaço de aprendizagem, formou-se nesta escola uma equipe de educadores que se preocupa em atender às necessidades de uma educação para a cidadania e às aspirações de José Medrado, obtendo dele todo o apoio para a implantação de um trabalho que atenda às necessidades educativas das crianças. Existe, nessa realidade, entre os educadores e o parcei-

ro, representado por José Medrado, uma relação de poder significativa porque ele, além de suprir algumas necessidades da Escola, participa de algumas decisões e define alguns critérios de funcionamento. Esta relação contribui para a melhoria da escola, uma vez que ele e a professora Teresa Cristina Silva estabelecem um clima de respeito aos limites da abrangência de atuação de cada segmento, sem perder de vista os objetivos de José Medrado em manter a Escola e os da SMEC na gestão administrativa e pedagógica.

Ele é um Educador nato, que se preocupa com a comunidade carente e persegue o sonho de uma escola de qualidade, aquela que faz o aluno aprender e exercitar a cidadania. Oferece aos educadores boas condições de trabalho em relação a outras instituições da Rede Pública e cobra deles um trabalho que atenda às suas aspirações educativas. Quanto à diretora, tanto no curto período em que trabalhei na Escola como professora, quanto como voluntária e agora, como pesquisadora, percebi que seu dinamismo colabora para a qualidade do trabalho pedagógico, contribuindo para que os educadores acreditem na proposta e procurem se engajar na dinâmica institucional.

4.2.3.2 Projeto Político Pedagógico

A Escola Carlos Murion, foi implantada em 2004 com um plano piloto e desde então até o ano de 2007 foram iniciadas as discussões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a PC, que teve sua construção num processo de decisão democrática, em que todos os professores se envolveram, discutindo os aspectos teóricos e a prática pedagógica. Em 2004 e em 2005, eu participei dessa discussão como professora da Escola e nos anos seguintes, como colaboradora voluntária, contribuindo também na redação do documento. Uma das grandes dificuldades para a escrita coletiva é a sua metodologia. Portanto, como colaboradora nesse processo, selecionei os resultados das discussões, procurei apreender o sentido teórico-epistemológico das proposições das professoras, escrevi o texto e enviei para análise do grupo. Quando a professora Ana Patrícia Silva assumiu suas funções como coordenadora pedagógica ficou com ela o trabalho de finalização da escrita. Sobre a sua participação nessa experiência a professora esclarece:

[...] eu enviei para o e-mail de todas as professoras para que lessem e me dessem novas sugestões. O que eu tentei fazer: pegar pontos chaves que eu achava que não estavam bem desenvolvidos e transformar isso em perguntas para elas, para que pudessem responder e acrescentar nesse trabalho, desde a revisão dos conteúdos, a metodologia, a construção da didática, a atuação dos profissionais, as concepções que se tinha.

O trecho a seguir expressa a perspectiva teórico-epistemológica da Escola:

A Escola Carlos Murion busca estruturar o seu trabalho pedagógico e os atos de currículo a partir de uma proposta de PPP que articule o conhecimento historicamente construído com as necessidades de produção de conhecimento pelos alunos e da sua formação pessoal e profissional. A inovação responsável, emancipatória e bem planejada propiciará a execução de projetos experimentais que possibilitem a ruptura com modelos de ação reguladora da prática, das certezas e das padronizações.

O PPP como princípio fundante do processo decisório da prática escolar, deve ser o resultado de uma experiência institucional problematizadora e perpassada pela cultura, pelas tradições e pelas experiências educacionais. A gestão escolar dimensionada no PPP e comprometida com a gestão humanizante do currículo, mobiliza esforços no sentido de proporcionar ao cotidiano escolar um espaço de interações significativas para o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educativo.

Quando o texto fala da inovação emancipatória está refletindo a perspectiva dos educadores da Escola e se refere a um processo que valoriza e legitima a produção humana, buscando superar a fragmentação do conhecimento para instituir um trabalho de possibilidades pedagógicas que não descarta as pautas da cotidianidade, as especificidades dos sujeitos nem as ações instituintes da produção cultural no interior da escola. Porque, ainda que as diretrizes educacionais insistam em homogeneizar o conhecimento e as possibilidades de aprendizagem e de formação, por pautas que não distinguem o campo do currículo como um processo histórico e por isto, afetado pelas construções culturais dos sujeitos; ainda que sejam descartados os resíduos, “produtos de sistemas que, para construir suas coerências, eliminam elementos”; ainda assim, “esses elementos não desaparecem. Eles se reagrupam na periferia e num certo momento podem retornar em avalanche e desestabilizar o sistema” (MACEDO, 2007, p. 19).

Moreira e Silva (2005, p. 26-27) relacionam a educação e o currículo com a produção cultural: “a educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos”. Assim, mesmo que o currículo seja perpassado pela intenção de transmitir uma cultura oficial, acabada, considerada como um conjunto de valores a ser seguido, o contexto cultural da escola onde se concretizam os atos de currículo, como um campo de contestação e de práticas ativas, recriará a cultura a partir dos próprios materiais fornecidos por esse campo.

Em uma das minhas visitas à escola, a professora Teresa Cristina Silva disse que pretende apresentar à SMEC um projeto de alfabetização para crianças de seis anos de idade e desenvolver um projeto de leitura para contribuir no desenvolvimento da capacidade de com-

prender e de produzir textos usando os elementos constitutivos da linguagem escrita com qualidade.

No planejamento didático, os educadores buscam atender ao que está posto nos documentos enviados pela SMEC: MA e Diários de Classe (DC), que as professoras chamam também de cadernetas, e nos livros didáticos adotados. Mas, segundo a coordenadora, “tudo isso limita muito as atividades e são desenvolvidos projetos que abrem espaço para questões pertinentes ao desenvolvimento da aprendizagem”, segundo a realidade e as necessidades dos alunos. São elaboradas as sequências didáticas em forma de micro-projetos e destes, os planos de aula. Assim, além de focalizar as atividades no desenvolvimento das competências sugeridas pelos MA, é adotada a Gestão do Currículo escolar por projetos temáticos, contemplando a interdisciplinaridade e contribuindo para a dinamização do PPP, que é também um projeto em devir. Segundo as educadoras, elas procuram associar a construção das competências propostas nos MA com as atividades dos projetos. A seguir, uma lista de projetos que já foram desenvolvidos:

Estudo sobre o lixo e seus efeitos no ambiente. Objetivo: implantar o processo de lixo seletivo na escola e instrumentalizar os alunos para o exercício de atitudes positivas e construtivas quando à coleta e tratamento do lixo em sua comunidade.

Sarau Literário. Objetivo: valorizar os textos e a expressão artística como fonte de informação, fruição estética e entretenimento.

Água – um Bem Precioso. Objetivo: desenvolver atitudes de preservação e uso racional da água.

Brasil-África. Objetivo: conhecer e reconhecer as heranças trazidas pelos africanos.

Referência Africana. Objetivos: conhecer a diversidade do patrimônio cultural brasileiro, repudiar toda a discriminação, desenvolver atitudes de empatia e de solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação.

Identidade. Objetivo: fazer com que o aluno se reconheça como cidadão individualmente e nos grupos sociais onde convive, percebendo as diferenças.

Plantas medicinais. Objetivo: identificar as funções dos vegetais na natureza.

Vegetais e uma alimentação saudável. Objetivo: mostrar a importância de uma alimentação saudável.

De cara com a notícia. Objetivos: identificar textos de notícias, compreender sua função e importância. Produzir textos de notícia.

Projeto Eletricidade. Objetivo: identificar a importância e a utilidade da eletricidade.

Projeto Planeta Azul. Objetivo: estimular os alunos a desenvolver a solidariedade, a compreensão e o altruísmo.



Figura 4 – Encerramento do Projeto Planeta Azul. Fonte: trabalho de pesquisa de tese.

O projeto Planeta Azul é desenvolvido com o apoio do professor Ney Jorge Campello, ex-Secretário de Educação do Município de Salvador. O projeto é mantido financeiramente por pessoas voluntárias que acreditaram na proposta e uma delas é o professor Ney, grande incentivador e articulador das ações desenvolvidas na Escola. Em 12 de dezembro de 2008 foi realizado o encerramento das atividades de 2008, com apresentações artísticas por alunos da escola e pelo palhaço “Camarão”, integrante da equipe que administra a implantação do projeto nas escolas. Estiveram presentes o coordenador geral do projeto Miguel Ângelo Lopes, o professor Ney Campello e demais colaboradores.

Em 2008 foi desenvolvido o Projeto Segundo Turno. Nesta atividade os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem e precisam de reorientação, ficam na Escola no turno oposto para desenvolver atividades complementares da aprendizagem com uma das professoras. Elas recebem almoço e lanche. Como a Escola não tem um espaço adequado para as atividades e o projeto é de interesse do parceiro, o Cecluz disponibiliza três salas em suas dependências e a alimentação das crianças.

Mesmo buscando atender às perspectivas das diretrizes curriculares da SMEC, as educadoras investem no que Macedo chama de transgressão ao poder instituído do currículo prescrito. Elas afirmam que nem tudo que é exigido no DC é compatível com a realidade da sala de aula. Que muitas das competências que estão listadas para serem trabalhadas pelos professores não têm ressonância imediata na experiência dos alunos. E sobre isto diz o autor:

[...] vive cotidianamente enquanto concepção e prática, a reprodução das ideologias, bem como permite, de alguma forma, a construção de resistências, bifurcações e vazamentos. É aqui que o currículo se configura como um produto das relações e das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes. Neste movimento, cultiva “uma” ética e “uma” política, ao fazer e reali-

zar opções epistemológicas, pedagógicas, ao orientar-se por determinados valores (MACEDO, 2007, p. 25).

Mais adiante, quando me debruço sobre a análise dessas relações a que se refere o autor, retomo o estudo sobre as realidades vivenciadas pelos educadores na construção, na gestão e na avaliação do currículo escolar. Neste momento, pretendi apenas situar epistemologicamente o posicionamento dos professores quanto ao que lhes é proposto e a programação da Escola.

Também fazem parte da programação educativa, aulas de música, teatro, educação física e informática. Festividades em datas comemorativas do calendário escolar, passeios e atividades culturais, no sentido de estabelecer o intercâmbio entre a escola e a comunidade. Segundo a professora Ana Patrícia Silva, o trabalho com música e dança apresentou a dificuldade inicial da rejeição dos alunos porque eles estranhavam as temáticas e as canções utilizadas, diferentes das suas experiências. Percebendo essa dificuldade, as professoras passaram a desenvolver as atividades a partir da vivência deles, usando letras e/ou expressões corporais semelhantes, até conseguir que eles se integrassem de forma prazerosa com as novas propostas, partindo para outros temas e outras modalidades musicais.

Nos horários programados para as Atividades Complementares (AC) de planejamento, a professora Ana Patrícia Silva se reúne regularmente com o corpo docente, uma vez por semana, para discutir o planejamento, a prática e a avaliação escolar. São realizados também, nesses momentos, sessões de estudo de temas que contribuem para a organização didática. Além disso, a coordenadora tem uma rotina semanal de encontros individuais com professores de cada série para discussão de questões específicas da turma. Nas reuniões do Conselho de Classe são discutidos o desempenho dos alunos e as formas de intervenção docente.

Os professores escolhem os livros a serem utilizados, mas, segundo a professora Ana Patrícia Silva, nem sempre são enviados aqueles escolhidos, a escola recebe outras coleções. Outro problema evidenciado é que os livros são trocados de três em três anos³⁰ e a SMEC pede para fazer o levantamento da quantidade de alunos de cada série, com muita antecedência. “Mas quando os livros chegam, depois de três anos, aquela quantidade informada não corresponde mais e é preciso correr atrás de livros em outras escolas ou na própria Secretaria”, diz a coordenadora.

Quanto à avaliação da aprendizagem, as atividades são desenvolvidas ao longo das unidades de estudos. Na Educação infantil e no Ciclo I a Escola não trabalha com notas. Dentre

³⁰ O sistema de uso do livro e não como propriedade do aluno – no ano seguinte ao da primeira utilização aqueles livros são passados para outra turma e assim por mais dois anos consecutivos.

as atividades realizadas pelos alunos, algumas são escolhidas para que a professora possa observar o desempenho e fazer os registros sobre o desenvolvimento do aluno. Verifica-se assim, uma prática de avaliação longitudinal, em que se observa o processo de desenvolvimento do aluno, comparando as diferentes fases de sua aprendizagem, compara o aluno com ele mesmo e não um aluno com outro. No 4º e 5º ano é utilizada a nota nos testes e nas provas (para atender a uma exigência do sistema de ensino), mas são trabalhados diferentes eixos temáticos em que as professoras avaliam o desenvolvimento dos alunos na linguagem e em conteúdos específicos das disciplinas, de modo processual. São avaliados também procedimentos e atitudes e os registros são feitos em fichas de desempenho.

Há um trabalho no sentido de envolver a comunidade nas atividades da escola e no Conselho Escolar. Entretanto, eles participam mais quando a escola desenvolve alguma atividade em que eles se sintam beneficiados como: distribuição de cestas básicas, oficinas de corte de cabelo, de manicure e limpeza de pele. Mas quando a atividade é para discutir a aprendizagem das crianças a maioria não comparece. “Os que atendem ao convite da Escola são justamente aqueles pais dos alunos que têm um desempenho melhor. É feito um exercício exaustivo de ligar para os pais, de enviar recados por vizinhos. Em muitos casos Teresa Cristina Silva vai até a casa desses alunos para conversar com os pais”, diz a professora Ana Patrícia Silva.

Evidencia-se assim, a perspectiva de que o acompanhamento familiar é fator importante para o bom desempenho dos alunos e que não se pode culpabilizar apenas os professores como o único segmento responsável pelo fracasso escolar. São muitas as variáveis que interferem no processo de aprendizagem: a competência dos professores, a qualidade da gestão escolar, as condições de ensino, o material didático, o apoio pedagógico pela equipe técnica, o apoio da família e outros fatores como a cultura, os valores pessoais e da comunidade.

4.2.3.3 Atividades Curriculares de Enriquecimento da Aprendizagem

São desenvolvidas diferentes atividades curriculares de apoio à aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Atividades artísticas como: pintura, colagem, dança, música, teatro, capoeira etc. e atividades de estudo e pesquisa de temas da atualidade e de inserção de grupos culturais e sociais excluídos como: estudo de aspectos da cultura africana, indígena e da cultura local, que contribuem com o desenvolvimento sócio-cultural das crianças. Estas atividades são acompanhadas e avaliadas pelos gestores da Escola e registradas em fotos.



Figura 5 – alunos em atividade.
Fonte: Álbum da Escola.

Exposição de trabalhos de alunos na sala de informática. Na foto estão alunos em atividade de aprendizagem através de mídias educativas. Nesses momentos os alunos também são orientados para produzirem seus textos midiáticos apresentando interessantes produções com arte e criatividade.



Figura 6 – Resultado de estudos pelos alunos.
Fonte: Álbum da Escola.

A Escola desenvolve atividades relacionadas com o estudo de aspectos da cultura africana, orientando os alunos na reflexão sobre as origens e a formação do povo e da cultura brasileira, principalmente aquela relacionada com a herança cultural da africanidade.

Passeio ao Centro Histórico de Salvador onde os alunos interagiram com grupos de capoeira e participaram de apresentações ao som do berimbau.



Figura 7 – Apresentação de capoeira.
Fonte: Álbum da Escola.



Figura 8 – Capoeira na Escola.
Fonte: Álbum da Escola.

Esta atividade fez parte do programa de estudos sobre aspectos da cultura africana e sua influência na vida da comunidade. A expressão corporal das crianças demonstra o quanto elas estão integradas e o quanto participam das atividades, recriando conceitos e ações.



Figura 9 – Arte visual.
Fonte: Álbum da Escola.

Nesta foto observamos a capacidade criativa das crianças na produção das máscaras. O trabalho foi desenvolvido a partir de modelos, mas cada criança imprimiu a sua marca, a sua concepção artística e os seus sentimentos através das cores e de expressões faciais diferenciadas.

Atividade desenvolvida para o estudo da influência africana na alimentação e no vestuário. Apresentação de comidas típicas por uma professora com roupa típica das baianas do acarajé. Esta encenação contribui para que as crianças participem mais, porque movimenta o seu imaginário. A postura corporal das crianças demonstra que elas estão integradas na atividade.



Figura 10 – Uma das atividades de sala de aula.
Fonte: Álbum da Escola.

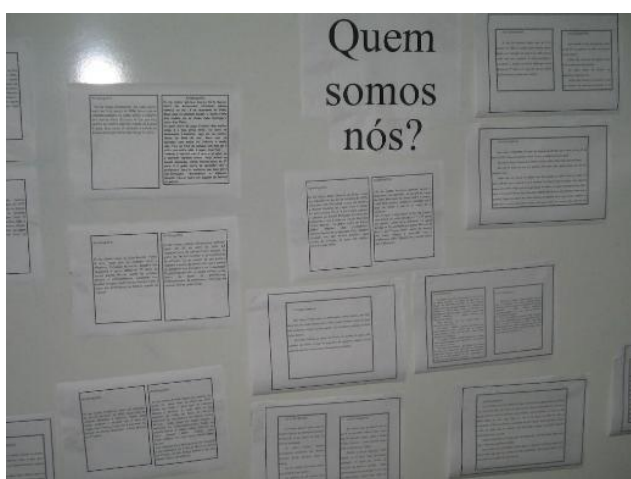


Figura 11 – Produção de texto.
Fonte: Álbum da Escola.

Atividade desenvolvida com a perspectiva de construção da identidade, de capacidades leitoras e escritoras.



Figura 12 – Arte e beleza infantil.
Fonte: Álbum da Escola.

Afirmção e valorização do estilo e da beleza negra. O ser humano, ao assumir-se, expressa toda a sua potencialidade de sentimentos que deixa extravasar o belo que existe nele. O mostrar-se, o querer ser como se é como princípio educativo.

4.2.3.4 A Inclusão no Currículo Escolar

Pelo cenário social onde a escola está inserida e considerando os alunos oriundos do Abrigo Lar Luz do Amanhã, a maioria com histórias de vida de privações e de situações de risco social, a inclusão escolar se fez imperativa. O Abrigo Lar Luz do Amanhã atende crianças oriundas de famílias carentes e crianças órfãs ou abandonadas pelos familiares. Estas crianças têm moradia com o conforto necessário ao seu desenvolvimento emocional, afetivo e psicológico; atendimento pedagógico, atendimento psicológico e orientação para sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho, uma vez que ao completar 18 anos elas deixam o Abri-

go passando a viver às suas expensas. Recebem, contudo, o apoio necessário à adaptação à nova vida e à conquista do primeiro emprego. Alguns deles, depois que saem do Abrigo, mantêm o vínculo afetivo com a instituição e com as pessoas que fizeram parte de seu processo de formação.

Por outro lado, uma nova realidade se apresenta muito forte nos meios educacionais. Se há alguns anos atrás as crianças com deficiência ficavam confinadas em instituições especializadas em ou casa, sem possibilidades de socialização, até porque algumas famílias procuravam esconder essas pessoas da sociedade, por diferentes motivos; hoje os pais procuram as instituições escolares para oferecer a seus filhos oportunidades de convívio social. A deficiência passa a ser encarada como uma experiência de vida que precisa ser valorizada. Assim, mesmo não tendo estrutura adequada para o acesso de crianças com deficiência, nem professores especializados, a escola tem em seu quadro, alunos com deficiência física, paralisia cerebral, síndrome de Down, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Segundo a legislação educacional, a escola pode colocar até dois alunos com deficiência em cada turma com a diminuição de duas vagas nessa turma. A professora Ana Patrícia Silva afirma que os colegas recebem muito bem esses alunos e colaboram para que eles se sintam acolhidos. Como a escola não tem rampa ou elevador para o acesso às salas de aula, que ficam no 1º e no 2º andar, os alunos com paralisia cerebral ou outra deficiência física são conduzidos até as salas de aula com a ajuda dos colegas e dos funcionários, demonstrando a disponibilidade de seres humanos que superam dificuldades de infra-estrutura para ajudar no atendimento aos seus semelhantes, em atitudes de solidariedade.

Em 2007 a escola recebeu um aluno com paralisia cerebral, na 4ª série (Ensino Fundamental de Oito Anos), que não andava e falava com dificuldades. Os seus colegas desenvolveram por ele um forte sentimento de afetividade e cooperavam principalmente para levá-lo até a sala de aula que ficava no 2º andar.

No ano de 2008 a escola recebeu três meninos com paralisia cerebral. Um deles, o André, não fala e não anda, só tem uma perna e se alimenta por uma válvula colocada no estômago. Comunica-se apenas com os olhos e consegue sorrir. Ele se comunica com professores e colegas através de piscadas de olhos. Esta criança é filha de uma professora e foi rejeitada por uma escola da rede particular de ensino, encontrando acolhida na Carlos Murion. Como a família tem bom poder aquisitivo, esta criança faz uso do computador em casa, com adaptadores especiais para receber os sinais dos seus movimentos oculares. A Escola ainda não dispõe desse recurso.

Outro garoto, também com paralisia cerebral, não fala e não anda, mas compreende o que ouve e se comunica com os colegas e as professoras. Comoveu-me bastante a declaração da professora Teresa Cristina Silva, ao esclarecer que os médicos recomendaram para esta criança o uso do computador, com recursos especiais, mas a sua mãe comentou: “professora, como posso dar um computador a ele, se moro num quartinho embaixo de uma escada?”. Isto demonstra o quanto os órgãos gestores do ensino ainda precisam fazer para atender às necessidades desse programa de inclusão. Porque não basta colocar a criança na escola. Precisa de uma infra-estrutura escolar adequada, de professores com formação continuada e de programas de apoio familiar.

O terceiro aluno com esta deficiência fala e anda. Conseguiu aprender a ler, mas não consegue interpretar o que lê. Segundo a professora Teresa Cristina Silva, a maior dificuldade com este aluno é porque a mãe dele não consegue encarar e aceitar a situação do filho. Desses três alunos dois tem um acompanhante que dá apoio à professora. A Escola tem duas alunas com retardo mental e uma com esquizofrenia, com comprovação de laudo médico. Uma dessas meninas faz artesanato e mora com a avó porque a mãe também tem problemas mentais.

Os meninos do Lar Luz do Amanhã apresentam comprometimentos de defasagem e de detenção cognitiva, além de distúrbios graves de comportamento. Muitos chegam à escola sem noções de normas de convivência, já que para eles, antes de serem encaminhados para o Lar, a escola e o limite era a rua. Eu trabalhei no Lar durante 18 meses e verifiquei como é difícil para eles o processo de socialização, como é difícil para eles confiar nos educadores, uma vez que foram maltratados pela vida, pela rua, traídos em seus sentimentos e desejos.

Lembro-me que naquela época um dos meninos, já com a idade de 14 anos, disse para mim: “eu não acredito que a senhora goste de mim”. E quando eu perguntei por que, ele me respondeu com outra pergunta: “a senhora seria capaz de me levar para morar na sua casa?”. Antes que eu esboçasse qualquer resposta, ele disse: “não precisa responder, que já sei o que a senhora vai dizer”. Então eu percebi como ele foi verdadeiro, como a vida tinha marcado aquele menino e como seria difícil para ele quando não estivesse mais no Lar. Ele me fez calar e refletir, porque o gostar que ele queria não era o da professora ou da psicopedagoga, era o único que eu não poderia lhe dar.

Mas, preciso guardar estas emoções, acomodá-las novamente no baú da memória afetiva e retomar a minha conversa com a professora Teresa Cristina Silva. Depois de toda a sua narrativa, eu queria saber como essa experiência da inclusão estava interferindo na construção, nos atos e na avaliação do currículo. Ela explica que realizam um trabalho pedagógico procurando manter a perspectiva do currículo oficial e estabelecendo as diferenciações em

função das necessidades desses alunos, envolvendo todo o grupo de educadores e as outras crianças em atitudes de compartilhamento, de solidariedade, de produção de sentido para essas crianças, a fim de que elas se sintam acolhidas. E ela fala que, diante do atendimento que a Escola lhes dispensa, a mãe do André declarou: “pela primeira vez me sinto mãe de um aluno normal”. Segundo a professora, esta mãe participa de todas as atividades solicitadas pela Escola e as crianças com deficiência são tratadas com igualdade de direitos, participando de todas as atividades escolares, respeitados os seus limites, sem, contudo, se sentirem humilhadas diante das demais.

A professora continua a sua explicação dizendo que o trabalho de cooperação, de atenção e de cuidado com o outro como um ato de currículo, propiciará a essas crianças, na sua vida adulta, pensar as suas ações para o bem comum. Ela diz: “todo mundo sai ganhando. Esses meninos no futuro poderão ser arquitetos, ocupar cargos públicos, funções e lugares com poder de decisão e se lembrarão da experiência quando forem fazer as leis”. Valorizei as palavras da professora porque o que vejo quase sempre é uma postura de achar que alunos de escola pública não poderão ocupar situações de destaque quando adultos. E esta educadora, mesmo enfrentando sérias dificuldades para cumprir os seus objetivos – porque nem tudo é fácil, e esse ambiente escolar, como todos os outros, vive suas contradições, apresenta suas carências, precisa administrar insucessos e problemas os mais diversos – acredita nessa utopia educacional e no poder que tem o educador para interferir na construção do futuro em uma situação social mais ampla e mais justa.

4.2.3.5 Instituições Parceiras

O Cecluz desenvolve vários projetos sociais e culturais que visam dar apoio às famílias carentes do bairro, buscando orientá-las e ajudá-las a lidar com questões que afligem a nossa sociedade nos dias atuais, como: educação, saúde e trabalho. Contribui com apoio logístico e espaço físico para atividades complementares de aprendizagem, festividades, aulas de dança etc. São realizadas algumas festas para as crianças em finais de semana, principalmente em datas comemorativas. Então, o professor que vem para esta escola já sabe que vai trabalhar nos sábados programados para essas atividades. As crianças participam de atividades desenvolvidas por estagiários de outras instituições como, por exemplo, de orientação Nutricional, desenvolvidas por estagiárias da Faculdade de Tecnologia e Ciência. Alunas e alunos do curso de Pedagogia da FIB – Centro Universitário da Bahia, já desenvolveram atividades

artísticas para as crianças da Escola e continuam marcando presença com atividades de estágio supervisionado e atividades de pesquisa.

O Centro de Atendimento às Vítimas de Violência na Bahia (Ceviba) contribui com o atendimento psicológico para os alunos, nas instalações do Cecluz. São meninos e meninas que apresentam distúrbios de comportamento, emocionais e psicológicos. E como a Escola não conta com uma equipe multidisciplinar para o atendimento a essas necessidades, o Cecluz procura suprir essa carência, atendendo também as famílias dos alunos e pessoas da comunidade. Penso que as Secretarias de Educação deveriam criar nas escolas uma equipe multidisciplinar com Psicólogo, Psicopedagogo e Assistente Social, dada a grande demanda das crianças e das famílias com problemas emocionais, existenciais e psicológicos.

Em épocas recuadas, quando as famílias de um modo geral faziam um trabalho de educação doméstica e se responsabilizavam pela orientação moral de sua prole, assessoradas pela religião que funcionava de forma repressiva, as escolas se preocupavam apenas com a instrução e algumas normas de comportamento que garantiam o bom funcionamento das atividades. Eu trabalhei com crianças de alfabetização e das séries iniciais do ensino fundamental até o ano de 1985 e nem eu nem minhas colegas, sentíamos grandes dificuldades para lidar com o chamado controle de classe. Havia alguns alunos que apresentavam desvios de comportamento, atitudes agressivas, mas as famílias, com raras exceções, ao serem convocadas, davam conta do problema.

Hoje temos uma situação muito diferente nas escolas. A organização familiar mudou consideravelmente, em função de novos valores e novas atividades sociais e profissionais que as mulheres passaram a assumir, transferido para as escolas muitas de suas responsabilidades educativas. Além do que, com o processo de inclusão escolar instituído pelas políticas públicas, adentraram para a escola aqueles meninos que, por estarem com alguma deficiência física ou psicológica, ou eram encaminhados para instituições especializadas, ou ficavam em casa. Esta escola continua com um quadro de profissionais formado apenas de professores, coordenadora (o) pedagógica (o), diretora (o), vice-diretora (o) e pessoal de apoio para limpeza e merenda. A nova demanda social que hoje faz parte da realidade escolar ficou também a cargo do professor e dos dirigentes, que não dão conta, uma vez que não conseguem se transformar em super profissionais. Isto gera muita angústia nesses educadores, porque eles tentam de diferentes formas atender a essa demanda, que também interfere no processo de aprendizagem. Considero, portanto, um dos aspectos a serem avaliados no currículo escolar e isto apareceu nas análises das professoras.

A Associação Beneficente Ágata Esmeralda é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que iniciou suas atividades em Salvador, no ano de 1992, objetivando oferecer às comunidades e às instituições que atuam com crianças e adolescentes em risco social apoio técnico, administrativo e financeiro, em luta pelos direitos da criança e do adolescente. O projeto Ágata Esmeralda trabalha com os alunos no turno oposto ao da Escola, para que eles não fiquem na rua e define como missão “defender e promover os direitos das crianças e adolescentes, em situação de risco social, respeitando-lhes a cultura, identidade e fomentando a participação e a formação de sujeitos críticos e construtores de uma nova sociedade”.

O Circo Picolino que desenvolve atividades de formação de profissionais do circo, localizado em Pituaçu, desenvolveu atividades recreativas na Escola até o ano de 2007. O Projeto Camaradinho vem desenvolvendo com os alunos da Escola atividades de capoeira, enfatizando questões de cidadania e de postura ética nas relações sociais.

A Escola contou ainda, de 2006 a 2008, com um trabalho de formação docente e Assessoria Psicopedagógica, realizado pelo grupo de extensão e pesquisa da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), coordenado pelo professor Paulo Gurgel, que acontecia uma vez por mês. Outros professores de outras escolas também participam dos encontros. No final do ano 2007 foi desenvolvido um trabalho de discussão de valores com a ajuda da equipe da Brama Cumaris, com o objetivo de continuar em 2008, inicialmente com os educadores, considerando que eles precisam de formação para que possam desenvolver um bom trabalho com os alunos.

A Escola conta ainda com o apoio e com a ajuda do Cecluz para conseguir recursos e transporte para a locomoção das crianças em atividades fora do espaço escolar. Dessa forma, buscando e aceitando parcerias, a equipe de educadores da Escola consegue introduzir na sua programação outras atividades de enriquecimento da prática pedagógica e busca proporcionar situações de aprendizagem e experiências culturais em outros espaços.

4.3 ESCOLA MUNICIPAL BARBOSA ROMEO: CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS



Figura 13 – Foto da Escola. Fonte: Blog da Escola.

4.3.1 Missão

A Escola se propõe a promover a “inserção do aluno no universo cultural, possibilitando o seu desenvolvimento nos aspectos cognitivo, afetivo, ético, estético e de inserção social”. Com outras palavras, a Escola Barbosa Romeo define sua missão de modo semelhante à Escola Carlos Murion. Existe nos meios educacionais um consenso quanto à missão das instituições, de inspiração no texto da LDBEN que, sobre os princípios e fins da educação Nacional, no seu Art. 2º diz: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Os sentidos ético e estético definidos pelas escolas revelam o valor que é dado a esses princípios para a formação do cidadão e para o seu desempenho na vida social e profissional, considerando que são competências a serem desenvolvidas desde a infância e que a educação escolar tem grande responsabilidade neste processo. Reconhecendo, portanto, como valores que deverão estar inseridos nas perspectivas educacionais delineadas pelo currículo escolar.

4.3.2 Aspectos Históricos

4.3.2.1 O Bairro de São Cristóvão

São Cristóvão, onde está localizada a Escola Barbosa Romeo, era inicialmente conhecido pelo nome de Cascalheira, pela existência de grande quantidade de cascalho na região e que foi usado na construção da Base Aérea e do Aeroporto de Salvador, no período da segunda guerra mundial. O bairro desenvolveu-se em terreno da fazenda Cachoeira de propriedade do latifundiário Pedro Cachoeira. A construção do aeroporto provocou o crescimento populacional e econômico da região e o bairro, antes pertencente ao Município de Lauro de Freitas, passou a fazer parte do Município de Salvador, situando-se entre os bairros de Itinga e Mussurunga. Atualmente, apesar da condição de vida dos moradores ser ainda muito precária, o bairro já conta com sistema de água encanada, rede de esgotos, energia elétrica, pavimentação de algumas ruas, telefone, escolas, posto de saúde, policiamento, transporte coletivo. Seu principal logradouro, a Avenida Osvaldo Gordilho, corta o bairro ao meio. A principal referência religiosa do bairro é a Igreja de São Cristóvão, o santo protetor dos motoristas e viajantes (CULTURA TODO DIA, 2008).



Figura 14 – Foto da Rua Osvaldo Gordilho antes e depois da construção da Escola.
Fontes: Blog da Escola e “Salvador Cultura Todo Dia”, respectivamente.

4.3.3 A Escola e seu Funcionamento

Como todo começo de tudo que se pensa fazer na vida, nasce de um sonho, de um desejo, esta Escola é fruto do projeto de um grupo de educadores que teve, segundo a coordenadora Professora Rita de Cássia Maria de Brito, a coragem de pensar a utopia educacional:

“uma escola de qualidade para os mais pobres”. Surgiu a partir de uma demanda inicial do Projeto Axé³¹ (PA), que vinha discutindo há cinco anos, a criação de uma escola para atender crianças e adolescente, moradores de rua. Essas crianças enfrentavam nas escolas sérias dificuldades de adaptação, eram discriminadas inclusive pelos pais dos outros alunos e apresentavam um histórico de evasão e repetência escolar. Dados do relatório anual do PA revelam que grande parte dos alunos com defasagem idade/série tinha vivido vários fracassos na escola, apresentava sérias defasagens de aprendizagem, sentimento de menos valia e não acreditava na sua capacidade de aprender.

Um dos requisitos para participar do programa do PA era a frequência escolar. Entretanto, esses alunos eram expulsos ou evadiam em consequência da dificuldade de adaptação e do sentimento de rejeição. Segundo a professora Elizabete Regina Monteiro, uma das idealizadoras do projeto da Escola e que até hoje atua na Instituição como coordenadora pedagógica, em 1997 mais de 80% dos educandos atendidos pelo PA não conseguia se alfabetizar em escolas públicas.

Foi encaminhada à então Secretária de Educação do Município, a professora Dirlene Mendonça, uma proposta de criação de uma escola que pudesse acolher, como falam as professoras da escola, os meninos do Axé e outros da comunidade com pontos comuns que eram a pobreza e a marginalidade. Criada a Escola, os educadores envolvidos trabalharam na construção da proposta pedagógica, com o objetivo de oferecer a essas crianças “educação integral”, tanto no nível de conteúdos conceituais, como procedimentais e atitudinais, perpassando por toda a prática educativa e impregnando as ações dos educadores, segundo as professoras da Escola, dos valores éticos e estéticos.

Situada à Rua São Paulo s/n, a Escola está inserida num contexto sócio econômico de alto índice populacional, formado por pessoas de baixo poder aquisitivo e que sofrem o problema de altas taxas de desemprego. Em abril de 1999 a escola foi instalada em uma casa alugada pelo PA com seis turmas no turno matutino e três no turno vespertino.

³¹ Como iniciativa de um florentino – Cesare de Florio La Rocca, nasce em 1990 em Salvador da Bahia, o Projeto Axé. Pensado e discutido em pleno processo de redemocratização do Brasil e de elaboração da nova legislação democrática, depois de 10 anos de ditadura militar. Foi pensado como um espaço educativo para os filhos e as filhas da exclusão, sobretudo aqueles já em condição existencial de rua. Por isso o Axé, através da figura do educador de rua, estimula permanentemente os jovens a construir um projeto de vida novo e renovador, onde estes passam a si reconhecer não apenas como Sujeitos de Direto, mas também, Sujeitos de Desejo. Em 15 anos de existência passaram pelo Axé cerca de 13.700 crianças e adolescentes. Atualmente o Axé assiste 1.547 crianças e jovens dos 5 aos 21 anos de idade, onde aproximadamente 40% são meninas. Através do processo educativo e artístico o Axé luta para tirar tantas jovens vidas do abuso sexual e de trabalho (PROJETO AXÉ. Disponível em: <http://www.projetoaxe.org.br/quemsomos.php>. Acesso em: 26/12/2007)

O prédio onde funciona a Escola atualmente foi construído no ano 2000 e elevou a capacidade de atendimento para 29 turmas de 1ª à 4ª séries (nomenclatura do Ensino Fundamental de oito anos), 10 pela manhã, 10 à tarde e 09 à noite; com uma matrícula de quase 800 alunos. O convênio entre o PA e a SMEC foi renovado por mais dois anos em 16/02/2001 pela Portaria de nº 004/2001. Segundo informação dos educadores da Escola a parceria com o PA vigorou até 2004.

O prédio é bastante amplo, com instalações modernas e bem equipado, com 10 salas de aula, duas salas informatizadas, biblioteca, sala de vídeo, sala de professores, sala de coordenação, sala da direção, sala para atendimento de alunos, secretaria, refeitório, área coberta para recreação, sanitários para alunos, para funcionários, para professores, quadra de esportes e parque infantil.

Para a professora Elisabete Monteiro “o problema inicial era juntar tantos alunos com esse perfil (moradores de rua) no mesmo espaço. Era ser igual e diferente ao mesmo tempo”. A professora Rita, em uma palestra na FIB – Centro Universitário da Bahia, para os alunos do curso de Pedagogia, em setembro de 2007, falando sobre as dificuldades iniciais do processo de implantação da Escola disse: “os pais da comunidade não queriam colocar seus filhos junto com meninos de rua. As professoras concursadas também não queriam ir para lá”. Para alcançar seus objetivos a escola implantou o sistema de formação continuada de educadores e passou a ser referência como espaço de reflexão pedagógica e de inclusão. Era preciso, antes de tudo, aprender a lidar com esses meninos e desenvolver a capacidade de tolerância, de solidariedade e de doação de espaços de vida própria em favor desses deserdados sociais.

Segundo a professora Rita, os meninos do Axé, que antes eram expulsos das outras escolas, na Barbosa Romeo pediam para ser expulsos, mas depois que compreendiam o que a Escola estava fazendo com eles, diziam que gostavam da escola e expressavam: “porque vocês não desistiram da gente”. Esta contradição demonstra como o comportamento desses alunos se mostrava ambivalente, como eles necessitavam daquilo que negavam e agradeciam quando o educador insistia em atendê-los em suas necessidades mais imediatas. E o que é mais imediato para essas crianças que moram na rua do que serem aceitas, do que encontrar um espaço onde possam aprender não somente a ler, como também a ser, a fazer e a conviver? A professora Rita continua sua narrativa dizendo: “é uma tarefa árdua, doi no corpo, doi na alma, mas a gente não desiste. Era preciso encontrar uma forma de alfabetizar meninos de seis a 20 anos. Eles respeitavam quem os respeitava. Era a lei lá dentro: aprendizado mútuo”.

Percebe-se na narrativa da professora que não somente aqueles meninos precisavam aprender algo, mas os professores também tiveram que aprender muita coisa: como lidar com

aqueles alunos, como adquirir o respeito deles, como mantê-los na escola, como ensiná-los, e, acima de tudo, respeitá-los. Realmente, não foi uma tarefa fácil numa sociedade que considera os moradores de rua apenas como marginais, como bandidos, sem direitos e sem necessidades.

Isto me fez lembrar a frase indignada de uma senhora que encontrei no elevador de um prédio comercial em Salvador: “agora o presidente quer urbanizar as favelas! Com o nosso dinheiro! Nós pagamos imposto para ele gastar com essa gente!” Vi a senhora afastar-se, vociferando contra o que ela julgava mal uso de seu dinheiro, sentindo-me impotente diante de tamanha veemência e convicção no descaso por seres humanos. Para muita gente o pobre é sempre mau e violento. São pessoas assim que contribuem para a manutenção da injustiça e da exclusão social, pessoas que quando ocupam um lugar de destaque na sociedade, contribuem também para produzir a marginalidade e incentivar o crime através da privação dos bens essenciais de sobrevivência humana. Com isto não quero dizer que a única causa da criminalidade social seja a privação moral e material, mas é, além da privação educacional, da privação profissional, entre outros fatores de ordem pessoal e social, um fator que contribui para que essas pessoas não encontrem outra opção além da conquista de suas necessidades através das vias de marginalidade e violência.

Retomando o relato da professora Rita: ela fez um paralelo entre a Escola que atendia os meninos do Axé e a Escola atual, que atende os meninos da comunidade de São Cristóvão. Com os alunos do Axé, dizia:

[...] eram trabalhados projetos valorizando a autonomia e a participação, respeitando o espaço e o limite, porque para eles o limite era a rua. Dentro das práticas sociais os meninos precisavam saber para que e porque estão aprendendo. Conteúdo pautado não só no conceito, mas também no procedimento e na atitude. O conteúdo tinha para eles um sentido.

Percebe-se com clareza a que se propunham as professoras com um currículo diferenciado, na certeza de que era esse currículo que tinha o poder de atender às necessidades daqueles meninos de todas as idades e com perspectivas de vida semelhantes.

A proposta pedagógica atualmente muda em função da clientela e os projetos são desenvolvidos a partir dos MA. A Escola, como toda a Rede Municipal, esteve, no segundo semestre de 2007, em processo de nova avaliação externa, preparando-se para a Prova Brasil, no sentido de dar respostas mais adequadas ao que os gestores nacionais esperam. A SMEC orientou as escolas no sentido de realizar atividades didáticas em função dessa avaliação e foi aplicada uma prova denominada de simulado, uma prévia da Prova Brasil. Segundo as professoras, a intervenção da Secretaria da Educação em função da avaliação externa provocou mu-

danças no planejamento e nas atividades curriculares previstas nos projetos. Esse fato é comentado e analisado mais adiante, com mais detalhes, pela sua implicação, segundo as professoras, no aprendizado das crianças e nas atividades docentes.

4.3.3.1 Quadro de Educadores

Corpo Técnico Administrativo

Composto pela professora Sonaide de Brito Moreira; diretora; professora Elane Cristina França de Oliveira, vice-diretora; professora Elisabete Regina da Silva Monteiro, coordenadora do primeiro ciclo que corresponde aos 1º, 2º e 3º anos (Ensino Fundamental de nove anos), professora Rita de Cássia Maria de Brito, coordenadora pedagógica do segundo ciclo: turmas de 4º e de 5º anos; professora Sonia Beatriz Leal Silva Rossi, coordenadora das turmas de Educação Infantil e da EJA, no turno noturno.

Observei que esta Escola tem uma equipe técnica bem organizada, com uma coordenadora por ciclo de aprendizagem, enquanto muitas outras têm apenas uma, e, outras tantas não contam com coordenador pedagógico. Acredito que esta é uma das razões por que a Secretaria cobra um desempenho diferenciado e, conforme comentários de colegas que trabalham na Rede, a gestão atual tem procurado dar mais atenção às escolas que enfrentam mais dificuldades e que a Escola Barbosa Romeo, que conta com pessoas de capacidade pedagógica comprovada, é uma escola que tem também como finalidade, oferecer formação para outras escolas. Também por isto, considero importante que esta Escola conte com uma organização técnico-administrativa compatível com o seu programa de formação.

Corpo Docente

São dezoito professoras que atuam na docência (em regime de 40 horas - sendo 20 horas em sala de aula e 20 horas para atividades de planejamento, formação e desenvolvimento de grupos de apoio, com os alunos que necessitam de uma ação educativa mais pontual). Participaram desta pesquisa as professoras: Sonaide de Brito Moreira, Elisabete Regina da Silva Monteiro, Rita de Cássia Maria de Brito, Sonia Beatriz Leal Silva Rossi, Sandra Paim Martins Almeida, Eunice Virginia Almeida Argolo, Gina Moraes R. Rodrigues de Souza, Iara Ferreira Nolasco, Jutânia Silva de Souza, Ginalva Souza Carneiro, Ediana dos Santos Almeida Abreu, Eliana França Cardoso, Isa Clarissa de Almeida Costa de Carvalho, Luciana Fonse-

ca de Aquino, Aline Santos Brito, Márcia de Oliveira Cardoso, Elienai Sampaio Gonçalves de Brito, Rosinai Sampaio Aquino e Iracema de Jesus Souza. A professora Elisabete é Mestre em Educação, a professora Iracema está cursando o Mestrado em Educação e as demais professoras são graduadas.

4.3.3.2 Projeto Político Pedagógico

Ao examinar o PPP nessa Escola verifiquei que o texto estava defasado em relação às atividades e aos projetos que a Escola desenvolve atualmente. A professora Rita Brito esclareceu que o corpo docente está discutindo a atualização do documento, uma vez que, com o afastamento do PA e dos meninos do PA, a prática educativa sofreu significativas mudanças. Pude, então, constatar nessa Instituição, uma realidade que já havia observado em outras: práticas pedagógicas são desenvolvidas sem que estejam organizadas em um plano curricular. Para Sacristán (2000, p. 281) “o plano curricular tem a ver com a operação de dar forma à prática do ensino. Desde uma ótica processual, o plano agrupa uma acumulação de decisões que dão forma ao currículo e à própria ação; é a ponte entre a intenção e a ação, entre a teoria e a prática”.

Mas apesar dessa importância enfatizada pelo autor, a realidade das escolas é bem outra, porque a prática da elaboração de um plano curricular ainda não se estabeleceu plenamente nos meios educacionais da Educação Básica. Mas no caso da Escola Barbosa Romeo, as ações do instituinte no cotidiano superam as previsões do PPP. As educadoras realizam muito mais do que está no projeto da Escola. E por outro lado, a prática da SMEC de enviar os “pacotes”, ou seja, a seleção das competências, habilidades e conteúdos curriculares, o que é considerado pelos técnicos da Secretaria como aquilo que deve ser ensinado, de alguma forma, supre a necessidade de um plano curricular no contexto do PPP da instituição.

A propósito, perguntei ao professor Manoel Calazans porque, apesar da concepção de currículo aberto e multirreferencial da SMEC, contida nas Diretrizes Curriculares, são enviados para as escolas os MA e os DC com prescrições fechadas? Ele me respondeu que, apesar disso e de serem consideradas e valorizadas as especificidades das escolas, há uma necessidade do uso dos MA e das orientações contidas nos DC, porque nem todas as escolas constroem o seu currículo e preferem seguir apenas as orientações dos documentos oficiais. E acrescentou, fazendo uma análise da realidade das escolas da rede: “algumas escolas desenvolvem um currículo partindo das diretrizes e existe coerência, mas não são os documentos que chegam à

escola e têm um excelente desempenho, enquanto que outras transgridem os MA e não apresentam um bom trabalho”.

As professoras justificam a falta de atualização do PPP pela demanda de atividades que elas precisam desenvolver no dia a dia: planejamento diário, produção de exercícios, reuniões de avaliação da prática, construção dos projetos temáticos, atendimento diferenciado aos alunos em função dos muitos problemas existenciais desses alunos, como: fome, doenças, problemas psicológicos, dificuldades de aprendizagem, indisciplina.

O Projeto de fundação da Escola, identificado como *Ilê Ori*, estabelece os seguintes objetivos:

- Fomentar Parceria de organizações não governamentais e governamentais em busca de uma articulação entre projetos inovadores e políticas públicas.
- Construir condições favoráveis para garantir o ingresso, permanência e o sucesso na escola de crianças, adolescentes e adultos que nela ingressam.
- Contribuir para a formulação de uma política de formação docente, transformando a escola em um centro de estudo e formação de educadores.
- Construir e socializar experiências educativas que apontem alternativas para a melhoria da qualidade do ensino público.

Para o cumprimento de seus objetivos, o projeto define uma linha de formação para os professores da Escola, no sentido de desenvolver competências e habilidades necessárias à prática docente e ao atendimento a crianças em situação de risco social. O projeto de formação docente traz como princípio básico da construção de conhecimentos, a reflexão-ação-reflexão e define como fundamentos: a investigação, a problematização e reflexão da prática, através da análise individual e coletiva das práticas docentes, “permitindo um pensar, decidir e agir tirando conclusões, antecipando e avaliando resultados do próprio trabalho (PROJETO DE FORMAÇÃO, 2000, p. 8).

As práticas de formação são organizadas em atividades permanentes, sequenciadas, de sistematização e projetos. As atividades permanentes caracterizam-se pela organização e reflexão da prática docente, através de relatos individuais escritos pelas professoras; de discussão com a coordenação pedagógica sobre o trabalho desenvolvido e de encontros semanais dos grupos, como espaço de socialização das experiências. As atividades sequenciadas são desenvolvidas a partir de observações em sala de aula, leitura e discussão dos registros das professoras. As atividades de sistematização são momentos de reflexão teoria-prática, de estudos individuais e coletivos e de realização de seminários temáticos. Os projetos são desenvolvidos tanto como atividades de formação docente, quanto como atividades didáticas.

A Escola faz a gestão do currículo através de projetos temáticos em que são discutidos aspectos da vida cotidiana, da História do Brasil e da cultura nacional e local. Conforme consta no Blog e no dossiê da Escola, são projetos que deram certo:

De olho no cinema: um trabalho com resenhas. Objetivo: enfatizar a Língua Portuguesa, a História e as Artes.

Os Três Pês: Pau, Pano e Pão. Objetivo: discutir a transversalidade e a etnia.

Capitães da Areia. Objetivo: articular Língua Portuguesa-Literatura.

Canudos: uma guerra santa no sertão. Objetivo: trazer a História da Bahia para as cenas do cotidiano escolar.

Crianças do Mundo: cenas do cotidiano. Objetivo: situar a criança da Educação Infantil no seu contexto.

O fantástico Mistério de Feurinha. Objetivo: trabalhar a intertextualidade.

Projeto Água. Objetivo: discutir sobre preservação ambiental.

Quem somos nós, afinal? Objetivo: refletir sobre a identidade envolvendo as áreas de Língua Portuguesa, História e Geografia.

Projeto Quilombo. Objetivo: refletir sobre a História local, que é remanescente de quilombo articulando com a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Biografias de Ébano. Objetivo: articular Língua Portuguesa e História.

Projeto contos clássicos. Objetivo: Apropriar-se dos aspectos discursivos dessa tipologia textual.

Projeto brincadeiras cantadas. Objetivo: Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso criada pela literatura popular e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos, ou seja, a fim de garantir o processo de alfabetização, viabilizando ao aluno o universo dos textos que circulam socialmente.

Projeto Aniversário. Objetivo: Garantir a sequência oral para marcar o tempo.

Projeto de Matemática. Objetivo: Construir o conhecimento histórico do aluno a partir do seu bairro, através da observação e pesquisa documental a fim de entender suas características e as transformações ocorridas ao longo do tempo. Desenvolver a capacidade de estabelecer pontos de referências para desloca-se no espaço e interpretar informações deste ambiente, observando as formas geométricas que compõe este espaço e suas especificidades.

Projeto Moradia: luxo ou abrigo? Objetivo: Refletir sobre as mudanças ocorridas na sociedade, de cunho sócio-econômico e cultural, a partir dos vários tipos de construções (moradias) existentes.

Projeto Vida de Curumim. Objetivo: Conhecer e apreciar a cultura indígena, com suas diferenças e semelhanças no tempo e no espaço e desenvolver uma consciência crítica sobre a importância de respeitá-los.

Projeto Revolta dos Malês. Objetivo: Conhecer e identificar os principais movimentos revolucionários de libertação, analisando suas causas, consequências e contribuições para as transformações sócio-culturais ocorridas até os dias atuais.

Projeto Brasil Regiões. Objetivo: Compreender o quadro natural, humano e econômico das regiões brasileiras, caracterizando-os e estabelecendo relações de semelhanças e diferenças entre os mesmos, enfatizando a Região Nordeste.

Projeto Notícia. Objetivos: Reconhecimento da escrita como meio de comunicação. Ampliação do conhecimento sobre texto jornalístico. Uso da leitura para obtenção de informação. Ampliar a visão de mundo.

Projeto Quebrando Resistências. Objetivo: Levantar conhecimentos prévios dos alunos acerca dos Movimentos de Resistências atuais, com base no estudo sobre a Revolta dos Malês.

Projeto ABC da Educação Científica: formando cientistas mirins. Objetivos: coletar dados numa abordagem investigativa, vivencial e de interpretação da realidade (experimento); relacionar fenômenos simples, como inspirar ar para os pulmões e evidenciar experimentalmente a existência do Ar, sua utilidade e qualidade.

Na culminância desses projetos são apresentados os trabalhos finais dos alunos que são denominados de “Mostra de Conhecimentos”.

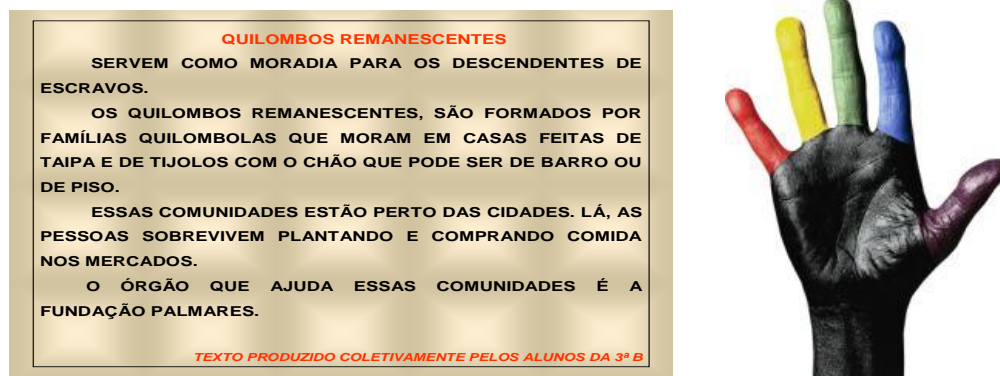


Figura 15 – Projeto Quilombo. Fonte: Dossiê da Escola.



Figura 16 – Projeto Revolta dos Malês. Fonte: Dossiê da Escola.



Figura 17 – Projeto ABC da Educação Científica. Fonte: Dossiê da Escola.

Integradas aos projetos temáticos, são desenvolvidas diferentes atividades relacionadas com datas comemorativas do calendário escolar e da vida da Escola, em que os alunos e a comunidade têm participação ativa.



Figura 18 – Festa de São João e Aniversário da Escola. Fonte: Blog da Escola

4.3.3.3 Atividades Curriculares de Enriquecimento da Aprendizagem

São desenvolvidas atividades complementares e de enriquecimento da aprendizagem no laboratório de informática, com o acompanhamento das professoras, e são realizados eventos anualmente, abertos à comunidade local, aos educadores das Redes Municipal e Estadual e a quantos se interessem pelo trabalho da Escola.



Figura 19 – Laboratório de Informática. Fonte: Blog da Escola.

- 1) **Mostra Pedagógica:** no final do ano letivo, objetivando trazer para a comunidade educativa as reflexões teóricas e aprendizagens construídas ao longo do ano letivo.
- 2) **Feira de Ciências:** objetivando estabelecer uma relação entre o conhecimento do senso comum com o conhecimento científico. Os alunos têm a oportunidade de apresentar e socializar suas produções.
- 3) **Atividades Culturais:** são desenvolvidas atividades relacionadas com o calendário cultural da Rede Municipal, quando alunos e professores apresentam as suas produções.

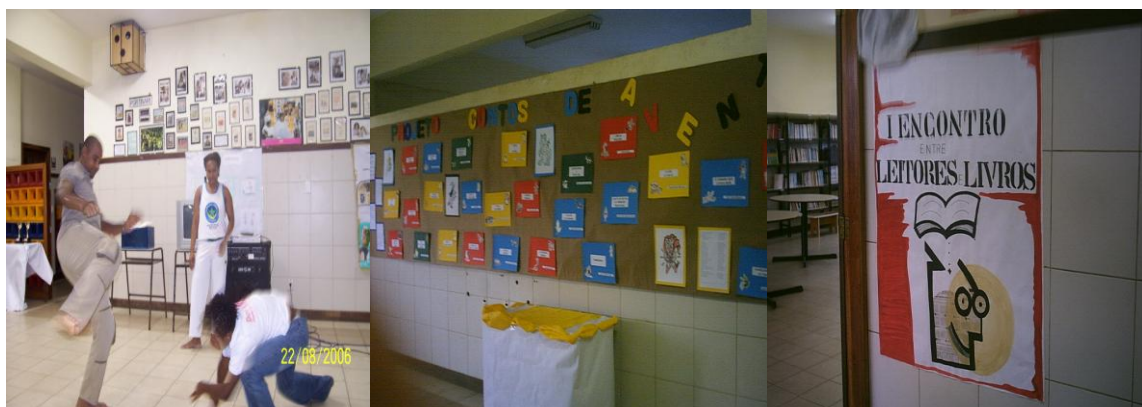


Figura 20 – Atividades culturais. Fonte: Blog da Escola.

4.3.3.4 A Inclusão no Currículo Escolar

As professoras têm clareza da necessidade de pensar e desenvolver propostas de inclusão no currículo, principalmente porque, como elas mesmas falam, a Escola está situada em um bairro que exige esta postura dos educadores. O desenvolvimento de projetos diversificados visa atender às diferentes necessidades evidenciadas pelos alunos, que dificilmente se

adaptam ao currículo prescrito. As professoras consideram que é mais importante atender a essas necessidades, verificar o que essas crianças já sabem e o que elas precisam aprender para se tornarem aptas a se apropriar de aspectos da cultura dominante; do que seguir prescrições a risca e prejudicar ainda mais o desenvolvimento dessas crianças, que chegam à escola oriundas das mais diferentes realidades. E são realidades de pobreza extrema, de doenças crônicas, de problemas familiares cruciais. A mais importante interrogação que fica no ar, impregnando os corredores, as paredes, o semblante das educadoras, é: como fazer para atender a tantas necessidades de ordem psicológica, mental, física, afetiva e emocional?

Apesar das prescrições sobre a prática advindas da Secretaria de Educação e das quais tanto as professoras se queixam, é evidente também a preocupação em traçar diretrizes e, no documento que define a Política Educacional da SMEC para o período de 2005/2008, fica clara a proposta de inclusão cultural:

A escola, além de ser o espaço privilegiado de aprendizagem do saber sistematizado pela humanidade, deve ser, também, um espaço de resgate, inclusão e valorização das raízes e manifestações culturais plurais e do saber popular, na medida em que a construção do conhecimento só é possível a partir da interação do saber dominado pelos alunos, sua linguagem, realidade, valores e universo cultural, com o saber letrado, o saber científico (SMEC, 2005, p. 25).

É louvável a posição da SMEC em termos teóricos, entretanto, o que a Escola revela é outra coisa: falta de profissionais específicos e de material escolar adequado para desenvolver as atividades. Dentre as metas do Município de Salvador para a educação (SMEC, 2003, p. 21) que visam garantir a qualidade e a equidade no processo educativo, destaco uma que se apresenta como uma possibilidade de sustentação para o trabalho das professoras, se a Secretaria garantisse as condições necessárias para o seu cumprimento: “Implementar uma política de inclusão que assegure o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos portadores de deficiências físicas e mentais na educação regular”. Nos termos legais é pensada a permanência do aluno no processo de inclusão, mas na prática, os educadores ficam sozinhos, para cumprir diferentes funções que o sistema exige. É o que chamo de “super educador”, que, pela própria condição humana a que se vê envolvido, entra em processo de angústia e muitas vezes de desestímulo, pela solidão que amarga nos corredores da escola e nas salas de aula.

A Escola Barbosa Romeo lida com os excluídos sociais de diferentes situações, pensa a inclusão desses alunos e recebe a todos, considerando o limite de atendimento sustentável da instituição. As faces sofridas dos familiares e das crianças clamam por ajuda e essas professoras fazem tudo que está ao seu alcance, mas reconhecem que muito lhes falta para atender a essa demanda. Elas assumem atribuições que poderiam ser executadas por outros profissio-

nais como: psicólogos, orientadores educacionais, assistentes sociais, sem estarem preparadas para tanto; apenas pela boa vontade, pelo compromisso com o ser humano que adentra a Escola. O que proporciona melhores possibilidades ao trabalho de inclusão nessa Escola é, justamente, o turno de formação que a cada mudança de governo se vê ameaçado de extinção. Mas falta a competência da formação profissional para as diferentes e muitas demandas que nenhum educador consegue se apropriar com a sua formação específica, por ser humanamente impossível. Por outro lado:

O discurso da competência cultural, por seu turno, advoga que o pluralismo cultural deve ocupar um lugar central nos currículos, com a definição de competências interculturais. Os programas mais comuns são os bilíngues, biculturais e étnicos baseados em valores pluralistas. Os alunos devem desenvolver a identidade étnica, o conhecimento e a competência em diversos sistemas culturais. A educação intercultural pode ser um antídoto contra o preconceito, além de garantir a sobrevivência das culturas minoritárias. O objetivo é construir pontes entre as culturas. Essa opção privilegia uma mobilidade individual sobre uma política de identidade coletiva (MACEDO, 2006, p. 8).

O aspecto levantado pela autora está relacionado com a competência dos educadores no que se refere à construção de um currículo que ofereça aos alunos a oportunidade de se apropriarem dos objetos e dos signos da cultura. Nesse sentido, a Escola promove um trabalho significativo, ao valorizar a cultura local e ao desenvolver atividades que levam o aluno a perceber-se como participante de uma cultura maior, desde a da sua cidade, até a cultura globalizada, acessível através dos mais modernos meios de comunicação. Observei o empenho das professoras em desconstruir o preconceito e a discriminação no ambiente escolar, na perspectiva de que os alunos levam para o seu ambiente social as concepções aprendidas na escola, que, por sua vez, estão impregnadas das ideologias que dominam as histórias de vida dessas educadoras e que interferem na concepção, construção e gestão do currículo escolar. Dessa forma, a escola funciona como um ambiente de naturalização de culturas e por isto mesmo, adequado para o combate às desigualdades e aos privilégios de raça, gênero, idade, profissão, religião etc., que marcam profundamente e vitimizam, sobretudo as mulheres, os negros, os índios, os mais pobres e os idosos.

4.3.3.5 Instituições Parceiras

A SMEC desenvolveu, em parceria com a Organização do Auxílio Fraternal (OAF), o projeto Mão na Massa, com o objetivo de desenvolver a capacidade para aprender a aprender, através de experimentos, investigação e registros de resultados.



Figura 21 – Atividades do Projeto Mão na Massa. Fonte: Blog da Escola.

O Jornal “A Tarde” também já colaborou com a Escola com a atividade “A Tarde nas Escolas” com o objetivo de possibilitar o acesso à informação e ampliar a visão de mundo dos alunos. O “Projeto Stefanini”, parceiro da Barbosa Romeo, tem por finalidade atender a comunidade onde a escola está inserida, funcionando nos finais de semana. E o “Projeto Segundo Tempo” é uma parceria da SMEC com o Governo Federal, atuando na área de esportes, para atender à comunidade escolar e funciona no turno oposto às aulas, visando manter as crianças na escola por mais tempo.

4.4 O QUE É COMUM ENTRE AS DUAS ESCOLAS

Como as duas escolas fazem parte da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Salvador, recebem as mesmas orientações quanto ao processo pedagógico, através das diretrizes curriculares definidas nos MA e nos DC. A organização pedagógica é definida com base nos níveis e modalidades de ensino estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as escolas têm vivenciado, em seu curto período de existência, diferentes mudanças na política educacional. Essas mudanças são consequência das políticas de governo que não definem programas e políticas educacionais, mas programas e políticas de governo para a educação, enquanto estão no poder. Porque nas transferências de poder em que mudam as políticas partidárias, a educação sofre as consequências do arquivamento de programas em andamento e da instituição de novos que, muitas vezes, de tão efêmeros e/ou inconsistentes, deixam marcas negativas e de descrédito entre os educadores. Durante esta pesquisa, em um espaço de três anos, vi as escolas da Rede Municipal conviverem com quatro secretários de

educação, (um deles interino) e assistirem à derrocada de projetos, deixando nos educadores um sentimento de impotência muito grande diante de tanta falta de compromisso.

Mas existem também algumas diferenças: na Escola Barbosa Romeo eu tive maiores possibilidades para observar o movimento das professoras e de participar mais ativamente de reuniões, já que elas se reúnem todas as segundas-feiras para avaliar e replanejar o trabalho docente. Já na Carlos Murion, essas reuniões se dão nos horários de AC, em pequenos grupos supervisionados pela coordenadora pedagógica e com pouco tempo para as atividades. Em virtude disso, apesar do tempo que passei frequentando a Escola, não consegui fazer contatos produtivos com as professoras de dança, de música e de teatro. As informações que obtive foram através das professoras que participaram da pesquisa. Com o professor de Educação Física, o único homem do grupo, consegui um contato apenas em novembro de 2008, quando já estava finalizando o processo de escrita da tese.

4.4.1 Organização Pedagógica

Quando iniciei a pesquisa em 2006 as duas Escolas tinham uma organização pedagógica assim distribuída: Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos; primeiro segmento do Ensino Fundamental, composto do Ciclo de Estudos Básicos (CEB) I e II, com duração de dois anos; e 3ª e 4ª séries. Com essa organização, foi definida a entrada da criança no CEB aos 6 anos. Em 2007, em função da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a SMEC definiu nova organização para o CEB: Inicial, Intermediário e Final, com duração de três anos, no sistema de progressão automática. Ao final de três anos, a criança seria avaliada objetivando a sua promoção para a 3ª série e no ano seguinte para a 4ª série. Em 2008, nova nomenclatura é instituída para designar os mesmos períodos de estudos: 1º, 2º e 3º anos, correspondentes aos períodos do CEB; 4º ano correspondente à antiga 3ª série e 5º ano correspondente à antiga 4ª série. Nos três primeiros anos as crianças deverão ser alfabetizadas e nos dois últimos, serão introduzidas em estudos específicos das antigas 3ª e 4ª séries. A Escola Barbosa Romeo oferece ainda Educação de Jovens e Adultos com turmas no turno noturno. As duas escolas estão vinculadas à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Itapoã.

Na minha itinerância pelos caminhos da educação, como aluna desde 1949, quando, com seis anos de idade, entrei no primeiro ano primário e, desde 1962, quando iniciei a minha carreira docente, vivenciei diferentes mudanças de nomenclatura e de organização dos ciclos de estudos básicos, mas não nasce dessas mudanças a tão desejada qualidade. O que tenho observado é que, embora se verifique boas experiências educativas, de modo geral essa quali-

dade se degenera assustadoramente, apesar dos avanços científicos, das novas metodologias e tecnologias. Tenho pensado que essa busca por mudanças estruturais não consegue sinalizar as verdadeiras causas dos fracassos escolares na atualidade, porque o problema é de desempenho em diferentes segmentos: políticas educacionais efetivadas no cotidiano escolar, formação profissional, gestão nos níveis macro e micro, docência, compromisso de todos os envolvidos com os programas educacionais, programas de educação em vez de programas de governo.

Outra questão que considero crucial, ainda que não seja observada na contratação de gestores e de educadores, é a vocação profissional, esse atributo hoje tão negligenciado e que é essencial para o bom desempenho de um profissional, principalmente aquele que lida com seres humanos. Por diferentes fatores que não cabe aqui analisar, vejo educadores que não gostam do que fazem, mas fazem pela oportunidade de emprego. Esses profissionais não contribuem para a qualidade da educação e comprometem a reputação profissional daqueles que se dedicam e se preocupam com a qualidade de seu desempenho e com a aprendizagem de seus alunos. Adquiriu-se o costume de, simplesmente, imputar apenas aos professores a responsabilidade do fracasso escolar, de forma generalizada, esquecendo-se de analisar outras causas entre a comunidade de educadores.

Tenho constatado, nesta minha experiência como educadora há 46 anos, que existem muitos e bons profissionais em educação. Assim como eu, que conservo depois de tantos anos de labuta educacional um entusiasmo cada vez maior, as professoras dessas Escolas campo de minha pesquisa, demonstram dedicação e amor à causa da educação e buscam o seu melhor desempenho. Mesmo quando se acham decepcionadas com a atuação da alta gestão, quando não têm material escolar suficiente, quando se deparam com situações muito além da sua formação, encontram no olhar de seus alunos motivos para continuar. Talvez por isso, pela insistência e persistência de pessoas desse quilate, que ainda existe educação neste país; que as escolas com péssimas instalações na era tecnológica se transformam em pequenas colméias, em fontes de aprendizado.

4.4.2 A Gestão do Currículo nas duas Escolas

A gestão do currículo nas duas Escolas segue orientações emanadas da SMEC através de diretrizes curriculares e de documentos que visam modelar a prática pedagógica. A concepção de currículo formulada pela SMEC se aproxima das elaborações atuais sobre o currículo:

[...] o currículo deve ser dotado de intencionalidade e voltado para a inclusão social. Assim, os processos pedagógicos podem ser delineados para a afirmação e para o sucesso da criança, considerando suas demandas e formas de relação com a comunidade a qual pertence, dinamizando seus referenciais linguísticos, estéticos, religiosos, lúdicos e seus valores, ou seja, suas formas de expressão no mundo (SMEC, 2008, p. 36).

Entretanto, essa concepção se distancia da prática escolar, dada as dificuldades que muitas Escolas encontram para cumprir os seus objetivos, pela falta de condições físicas, de profissionais específicos e de material didático adequado ao cumprimento das diretrizes. Evidencia-se a inoperância do discurso dos documentos oficiais, que representam os sonhos e ideais de educadores, mas, na realidade das Escolas, verifica-se o descarte até do que já havia sido implantado; como a desativação dos laboratórios de informática, pelo afastamento das professoras que davam suporte nas atividades pedagógicas. São elaboradas novas propostas de trabalho educativo, exigindo que o professor continue sozinho para dar conta de todas as necessidades dos alunos.

A complexidade de um processo educativo que atenda à inclusão de tecnologias da informação na escola, as especificidades dos educandos, as suas necessidades de aprendizagem e novas demandas existenciais, não podem ficar apenas na responsabilidade do professor. Para atender a um programa educativo como está definido nas diretrizes curriculares da SMEC é preciso, pelo menos, a atuação de outros profissionais especializados em tecnologias da informação, em atendimento psicológico e psicopedagógico.

Por outro lado, os professores convivem com diferentes diretrizes curriculares, conforme diferentes programas de governo. Em 2004, foram lançadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, na gestão do ex-prefeito Antonio Imbassahy e da ex-secretária de Educação Dirlene Mendonça, ignoradas pelo programa de governo atual. De 2005 até o momento, dezembro de 2008, a SMEC e os professores conviveram com quadro secretários de educação e foram lançados mais dois documentos intitulados como diretrizes curriculares. Verifiquei que as Escolas campo desta pesquisa não faziam uso desses documentos, apenas dos MA e dos DC. Até porque esses últimos documentos já apresentam o que elas chamam de “pacote” e suas atenções se voltam para a reconfiguração desses “pacotes”. Assim como os PCNs são citados, mas muito pouco lidos/conhecidos nos meios educacionais.

Para ilustrar a minha análise, apresento fragmentos do documento intitulado “Educação de qualidade, novos rumos para a cidade: política para a educação pública municipal de Salvador – 2005/2008” que define diretrizes curriculares a partir de cinco estratégias, tendo como missão:

Garantir uma escola pública municipal universal em seu compromisso com a democratização de oportunidades sócio-educativas, plural na promoção do respeito à diversidade e ética em sua responsabilidade de formação de valores para uma educação cidadã, solidária e socialmente inclusiva. (SMEC, p. 19).

E como visão de futuro:

Educação pública municipal de qualidade e integrada às comunidades locais, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, promovendo a reparação das desigualdades raciais e de gênero, valorizando a cultura e a diversidade, acolhendo as pessoas com deficiência e contribuindo para uma sólida formação ética e cidadã. (SMEC, p. 19).

E para dar cumprimento à missão e à visão de futuro, define cinco diretrizes estratégicas:

Diretriz estratégica 1 – Equidade e qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (SMEC, p. 20).

De acordo com o texto do documento esta diretriz define ações básicas visando a permanência do aluno na escola, oferecendo um ensino que contribua para o seu sucesso e sua cidadania, possibilitando a esses alunos “situação de igualdade com crianças, jovens e adultos de condições sociais e econômicas mais favoráveis”. Focaliza as ações no aluno, através da sua participação no processo de construção do conhecimento, desenvolvendo o espírito investigativo e com garantia de condições físicas e pedagógicas necessárias, incluindo as novas tecnologias.

Diretriz estratégica 2 – Democratização do acesso mediante a qualificação, reordenação e expansão da rede física municipal. [...] considerando, por exemplo, as condições de adequação às atividades educativas, o grau de utilização dos espaços disponíveis, as possibilidades de ampliação, o estado de conservação, o atendimento às normas de acessibilidade para pessoas com deficiência [...] (SMEC, p. 24).

Vale salientar que a maioria das escolas do município de Salvador apresenta estrutura física inadequada quanto à definição acima e que as Escolas pesquisadas, apesar de contarem com um espaço físico bom, convivem com a falta de material didático e de profissionais que atendam à concretização adequada das propostas de inclusão. Nessas escolas as professoras fazem um grande esforço para vencer os obstáculos e para atender às crianças com deficiência, mais por um estado de boa vontade e de solidariedade humana, do que pela competência profissional adequada, já que elas têm apenas a formação para a docência, formação esta, que não incluiu o estudo das especialidades apresentadas pelas crianças. Por outro lado, a Escola Carlos Murion não tem elevador para a movimentação das crianças com paralisia cerebral e

com deficiências físicas. As melhorias ambientais da Escola, como por exemplo, ar condicionado nas salas, são feitas pelo parceiro.

Diretriz estratégica 3 – Valorização da cultura e do saber popular no processo de ensino e de aprendizagem (SMEC, p. 25).

Essa diretriz coloca a escola como um espaço de aprendizagem tanto do saber sistematizado historicamente quanto das culturas que representam os saberes e as histórias dos povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro. As professoras das Escolas campo de pesquisa procuram desenvolver atividades que atendam a essa diretriz, entretanto, observo que o movimento educacional tende a folclorizar os aspectos culturais dos negros e dos índios, enquanto supervalorizam a cultura européia. Não quero com esta crítica desvalorizar o folclore como cultura, mas colocá-lo no seu devido lugar, sugerindo que os aspectos culturais dos negros e dos índios sejam respeitados devidamente em seus sentidos e em suas singularidades. Como exemplo do que falo, cito a atitude de incluir a religião dos orixás e dos índios como temas para festas populares e comemorações folclóricas nas escolas. Não vejo tal atitude com a religião católica, nem com outras professadas no Brasil. É lamentável como quase tudo da cultura negra e indígena vira coisa menor, precisando de leis que regulamentem o reconhecimento de suas existências.

Diretriz estratégica 4 – Democratização e modernização da gestão garantindo o caráter participativo e descentralizado (SMEC, p. 27).

A proposta de gestão participativa investe os gestores escolares do poder de decisão quanto à organização pedagógica da escola, envolvendo a construção coletiva do projeto pedagógico, a implantação de projetos inovadores e a informatização da administração escolar, bem como a gerência de recursos financeiros. Apesar disto, tanto gestores quanto professores se queixam dos “pacotes prontos” enviados às escolas e muitas vezes sem condições de implantação, pela precariedade de recursos das unidades escolares.

Diretriz estratégica 5 – Valorização e formação continuada dos trabalhadores em educação. [...] aperfeiçoamento das condições de exercício da cidadania profissional, mediante a garantia do ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, de planos de carreira para o magistério público, do piso salarial profissional, da melhoria da remuneração, da formação continuada, entre outros (SMEC, p.30).

É fato que a SMEC vem promovendo a formação continuada dos educadores em exercício e admitindo novos profissionais com pelo menos graduação em educação e disciplinas específicas na modalidade licenciatura, o que possibilita melhores condições de atuação. Entretanto, certas indagações se tornam insistentes nos meios educacionais: por que a formação inicial e continuada não está garantindo a aprendizagem dos alunos? Por que vemos professo-

res nas escolas dizendo que não sabem o que fazer com os alunos? Por que a impotência de professores diante das demandas dos alunos atualmente? E eu pergunto: o que o currículo que forma os professores está fazendo? Qual o elo perdido entre a formação e a prática educativa? Para responder a tais indagações seria preciso uma avaliação do currículo das formações docentes e um acompanhamento dos egressos. E para avaliar os efeitos da formação continuada seria preciso um acompanhamento sistemático nas escolas, o que não se verifica.

A queixa que eu ouvi do professor Ney Campelo, quando ele estava como Secretário de Educação do Município de Salvador, em uma reunião com coordenadores de cursos de Pedagogia, na SMEC em 2007, para discutir sobre a captação de estagiários de pedagogia para as escolas foi: “não sei por que quanto mais se oferece formação aos professores, menos as crianças aprendem”. Disse eu, então: professor... É necessário perguntar também quais as condições de ensino das escolas, qual o acompanhamento que os professores recebem ao sair de uma formação continuada, qual a validade dessa formação, qual a atuação dos gestores escolares. E como eu já estava no processo desta pesquisa, acrescentei a necessidade de avaliação do currículo escolar. Porque julgar o professor isoladamente não contribui para suprir as deficiências da escola.

Aproveitei o ensejo e solicitei que ele visitasse a Escola Dom Bosco, no bairro do Pau Miúdo, onde eu lecionara por alguns meses em 2004 e verificasse a precariedade do espaço físico e das condições de ensino de modo geral. Verifiquei dias depois que ele enviara um representante à escola e que foi publicada no Diário Oficial do Município uma autorização para a reforma da escola. Constatei o quanto vale a pena tentar e nunca desistir.

4.4.3 Proposta curricular elaborada em 2008 pela Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico

Tomei conhecimento através da professora Márcia Maria Leone Lima, coordenadora pedagógica da CRE do subúrbio de Salvador, que foi encaminhado um texto de atualização das diretrizes curriculares, pela Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (Cenap) intitulado “Cidade Educadora: novas perspectivas para a educação municipal de Salvador”, mantendo a mesma missão, visão e as mesmas diretrizes estratégicas editadas para o período 2005-2008; e introduzindo outras perspectivas de ação educacional. Entrei em contato com a Cenap e a professora Maria de Lourdes Nova Barboza, atendendo-me com atenção e boa vontade, me enviou por e-mail a versão final do documento que será lançado em jornada pedagógica promovida pela SMEC no início do ano letivo de 2009.

Segundo a professora, a elaboração do documento teve a participação de coordenadores das CRE e de coordenadores pedagógicos. A expectativa da Secretaria é de que as escolas dêem concretude ao currículo atendendo ao princípio da diferenciação e a SMEC faz um acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas escolas em nível macro pela Cenap e em nível micro pelas CRE.

Quanto ao cumprimento das diretrizes, o controle é feito a partir dos MA e dos DC. Percebi que a Secretaria exerce um controle de qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas, centrando a avaliação do processo educativo no desempenho do aluno. O desempenho do professor é questionado também se baseando nesses resultados, que são acompanhados pela Secretaria a partir de relatórios enviados pelas escolas.

Esse novo documento apresenta uma abordagem sistêmica, trazendo eixos temáticos conforme ilustração a seguir:

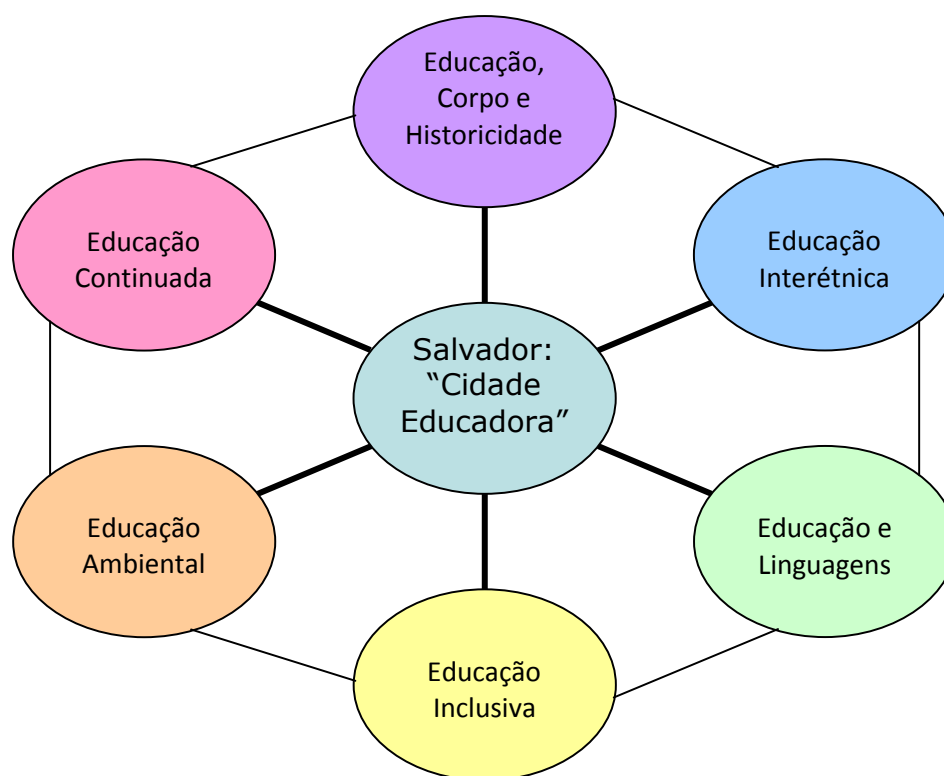


Figura 22 – Eixos norteadores das Diretrizes Curriculares da SMEC. Fonte: documento da SMEC.

O texto traz a definição da organização da Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos, com concepções sobre a criança pequena e orientações sobre as suas necessidades de aprendizagem. O Ensino Fundamental de Nove Anos é organizado por ciclos até o 5º ano, considerando que a “vivência escolar dos ciclos de aprendizagem contribui para intensificação

das oportunidades de aprendizagem, considerando que o vivido e o experienciado serão aproveitados como situações de atribuição de sentidos e de significados” (SMEC, 2008, p. 28). O primeiro ciclo, de alfabetização, vai do 1º ao 3º anos e o segundo ciclo corresponde ao 4º e 5º anos; do 6º ao 9º anos, continua o regime de seriação.

A Educação de Jovens e Adultos denominada de Seguimento da Educação de Jovens e Adultos (SEJA) destaca as funções: qualificadora, equalizadora e reparadora. As Diretrizes chamam a atenção para uma abordagem de educação interdisciplinar e por projetos, da avaliação como um “ato de aprendizagem”, definem processos de educação inclusiva, de formação e valorização do docente, mas não se referem à avaliação do currículo.

Outros projetos são encaminhados às escolas, relacionados com o combate à violência, com a inserção do aluno na cultura científica, com a inclusão da cultura afro-descendente, com a inclusão digital, entre outros. Evidencia-se também uma preocupação com a formação docente, através da execução de cursos de aperfeiçoamento e de programas como o “Portal para a Universidade”, que possibilita o ingresso na Educação Superior, com incentivos financeiros para o funcionário, seja da docência ou de setores administrativos.

4.4.4 Os documentos oficiais na Gestão do Currículo

Nas duas Escolas a gestão do currículo é concretizada através da metodologia de projetos, não somente porque a SMEC dá essa orientação, como também porque os educadores acreditam que esta prática se constitui em excelentes situações de uso social dos conteúdos e propicia o diálogo entre professores e alunos, problematizando e atualizando a reflexão sobre as questões e os desafios da produção do conhecimento. Sobre o currículo por projetos Macedo (2007, p. 99) diz:

Integrar conhecimentos e pensá-los com as realidades contextualizadas é o cerne da proposta curricular por projetos. Ou seja, possibilitar que o conhecimento seja experienciado de forma globalizada, relacional, e, portanto, com uma compreensão relacional.

Os educadores optaram pela organização curricular através de projetos didáticos agrupando as disciplinas articuladas a um tema, com a crença de que esta organização não favorece a fragmentação do conhecimento e que dessa forma, atendem à perspectiva de multirreferencialidade do currículo. Macedo (2007, p. 99) considera que o currículo por projetos deve se configurar como “um modelo curricular inovador e superador da lógica disciplinar-fragmentária e abstracionista que a tradição curricular cultivou secularmente”. Os educadores dessas Escolas têm consciência disto, mas vivenciam no seu cotidiano, uma grave contradição

motivada pelas definições curriculares da SMEC, que orientam para a metodologia de projetos, definem o currículo por competências e ainda exigem o trabalho por disciplinas.

Fazendo uma análise dos MA definidos pela SMEC e enviados para as escolas, verifiquei que já existe uma iniciativa em usar a interdisciplinaridade na Educação Infantil, porém, do 1º ao 5º anos ainda persiste a divisão de conteúdos por disciplinas, com sequências pré-estabelecidas. Enquanto que os objetivos trazem uma concepção de interdisciplinaridade, os DC e os MA trazem uma relação de habilidades e competências por disciplinas. No DC o professor é solicitado a marcar as habilidades que os alunos alcançaram durante cada ano letivo, funcionando como um documento de controle da ação do professor quanto ao currículo e de registro da aprendizagem. As atividades desenvolvidas durante o ano letivo deverão estar a serviço dessas aprendizagens.

Na Educação Infantil o programa é definido a partir de competências e habilidades a serem desenvolvidas em dois níveis: crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos. No DC do professor estão relacionadas as habilidades para acompanhamento do processo de aprendizagem, assim distribuídas:

- Formação Pessoal e Social.
- Conhecimento de Mundo: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita: falar e escutar, práticas de leitura e de escrita.
- Natureza e Sociedade: organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar, os lugares e suas paisagens, objetos e processos de transformação, seres vivos, fenômenos da natureza.
- Matemática: números e sistema de numeração, grandezas e medidas, espaço e forma.

As páginas do DC onde estão listadas as habilidades funcionam como registro da avaliação feita pelo professor das habilidades desenvolvidas em cada unidade de ensino. Nos MA estão relacionadas as competências, os conteúdos e as habilidades a partir de eixos temáticos, que definem o trabalho pedagógico da escola, conforme exemplos a seguir:

ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

<i>Aluno (a):</i>	n.º
-------------------	-----

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

HABILIDADES	1ª Unidade didática	2ª Unidade didática	3ª Unidade didática	4ª Unidade didática
Expressa e manifesta controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas.				
Apresenta iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda se necessário.				
Identifica progressivamente, algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.				
Participa de situações de brincadeira, escolhendo os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e os personagens.				
Participa de brincadeiras que envolvem meninas e meninos, tais como: futebol, casinha e pular corda.				

Figura 23 – Fragmento do Diário de Classe da Educação Infantil. Fonte: sítio da SMEC.

Prefeitura Municipal do Salvador
Secretaria Municipal da Educação e Cultura – SMEC
Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP

MARCOS DE APRENDIZAGEM EDUCAÇÃO INFANTIL – 4 e 5 Anos

COMPETÊNCIA	CONTEÚDO	HABILIDADE
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA <ul style="list-style-type: none"> Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participar de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas. Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário. Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor. Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional. Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano. Escolher os livros para ler e apreciar. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades e opiniões, idéias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano. Relato de experiências vividas e narração de fatos em seqüência temporal e causal. Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa. Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou 	Oralidade <ul style="list-style-type: none"> Expressa seus desejos, necessidades, idéias, opiniões e sentimentos. Ouve com atenção e respeito a fala do outro. Narra fatos em seqüência temporal e causal. Elabora perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa. Reconta histórias conhecidas com aproximação às características da história original. Conhece e reproduz oralmente jogos verbais: trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.

Figura 24 – Fragmento dos MA da Educação Infantil. Fonte: sítio da SMEC

Para as classes de 1° ao 5° anos, são definidos objetivos, que constam no DC que o professor recebe no início do ano letivo, conforme ilustrações a seguir:

OBJETIVOS PARA O CICLO DE APRENDIZAGEM I
<p>Ao concluir o 1° ano de escolarização o aluno deverá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a linguagem oral em situações comunicativas; • Ler textos dos gêneros diversos, reconhecendo a função social da leitura; • Compreender e dominar o princípio alfabético da escrita, escrevendo textos coesos e coerentes; • Resolver situações-problema, buscando reconhecer que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e um mesmo problema pode ser resolvido pelo uso de diferentes operações; • Desenvolver procedimentos de cálculo mental e escrito; • Posicionar-se e deslocar-se no espaço para situar-se e identificar relações de posição entre objetos; • Identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e outras; • Estabelecer relação entre o presente e o passado; • Reconhecer na paisagem local, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de seu grupo social; • Reconhecer a presença da natureza expressa na paisagem local, percebendo os cuidados que se deve ter na preservação e na manutenção dela; • Identificar a presença comum de água, seres vivos, ar, luz, calor e características específicas dos ambientes diferentes; • Compreender causas e conseqüências da poluição ambiental. • Identificar as relações entre condições de alimentação, higiene pessoal e ambiental para a preservação da saúde humana • Relacionar as técnicas utilizadas para garantir as condições de saneamento básico com as condições de tratamento da água, do solo e do lixo em sua região.

Figura 25 – Objetivos para o Ciclo de Aprendizagem I. 1° ano. Fonte: sitio da SMEC.

<p>Ao concluir o 2° ano de escolarização o aluno deverá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, usando regras de conversa e debate; • Ler de forma autônoma textos dos gêneros previstos para o ano do ciclo, selecionando estratégias adequadas de leitura; • Escrever textos de gêneros diversos utilizando a escrita alfabética e ortográfica; • Resolver situações-problema que envolvam contagem e medidas; • Utilizar o número como instrumento para representar e resolver situações quantitativas presentes no cotidiano; • Utilizar procedimentos para identificar e comparar grandezas; • Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade; • Reconhecer permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidiana das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência; • Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos se apropriam da natureza, transformando-a • Reconhecer no seu cotidiano os referenciais espaciais de localização, orientação e distância de modo a deslocar-se com autonomia; • Estabelecer relações entre características e comportamentos dos seres vivos e condições do ambiente em que vivem, valorizando a diversidade da vida e a preservação da saúde humana. • Identificar variedades e funcionalidades de máquinas, instrumentos e demais aparelhos utilizados para os diversos fins, nos ambientes urbanos ou rurais.

Figura 26 – Objetivos para o Ciclo de Aprendizagem I. 2° ano. Fonte: sitio da SMEC.

Ao concluir o 3º ano de escolarização o aluno deverá:

- Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias, respeitando os diferentes modos de falar
- Ler de forma independente textos cujo conteúdo e gênero já conheça, resgatando o seu significado e compreensão da idéia global;
- Escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto e com a convenção ortográfica;
- Resolver problemas expressos por situações orais, textos ou representações matemáticas;
- Utilizar o número, evidenciando a compreensão das regras do sistema decimal;
- Utilizar conhecimento e uso de unidades e instrumentos convencionais ou não- convencionais para medir;
- Valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades;
- Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;
- Reconhecer a idéia de interdependência entre a sociedade e a natureza, identificando aspectos dessa relação na paisagem local;
- Distinguir por meio da observação e da descrição, aspectos naturais e culturais da paisagem, percebendo nela elementos que expressam a multiplicidade de tempos e espaços que a compõe;
- Valorizar atitudes e comportamentos favoráveis à saúde, em relação à alimentação, a preservação da natureza e à higiene pessoal, desenvolvendo a responsabilidade no cuidado com o próprio corpo e com os espaços que habita.
- Identificar a influência direta dos recursos tecnológicos nas questões relacionadas a preservação ambiental e a saúde.

Figura 27 - Objetivos para o Ciclo de Aprendizagem I. 3º ano. Fonte: sitio da SMEC.

O DC do 1º Ciclo (do 1º ao 3º ano) recria as habilidades por disciplina:

GEOGRAFIA

	HABILIDADES	Diag	1º Sem.	2º Sem.
4 H 1	URBANO E RURAL: MODOS DE VIDA Compreende as causas da seca, analisando suas conseqüências e estudando possíveis soluções.			
4 H 2	Compara a ocupação do espaço geográfico pelo homem em diferentes regiões (urbanas e rurais) do Brasil.			
4 H 3	Descreve a ocupação do espaço geográfico pelo homem, partindo da análise da ocupação do espaço geográfico da sua comunidade.			
4 H 4	Analisa as causas e conseqüências dessa ocupação, através da comparação de fotos antigas, visitas a museus, entrevistas com os moradores mais antigos do bairro, etc.			
4 H 5	Identifica as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo.			
4 H 6	Relaciona as transformações da natureza com o desenvolvimento da cidade.			
4 H 7	Analisa os fatores de crescimento urbano, destacando atividades, relação com a vida rural e ritmos diferenciados de tempo nas rotinas diárias, organização e distribuição da população.			
4 H 8	Reconhece a verticalização como estratégia para equilibrar o crescimento das grandes cidades			
4 H 9	Reconhece os modos de vida das cidades e do campo.			

Figura 28 – Fragmento do Diário de Classe do 1º Ciclo. Fonte: Sítio da SMEC.

O DC do 2º Ciclo (4º e 5º anos) traz a mesma configuração: objetivos de forma contextualizada e habilidades por disciplina. Os MA definem competências, conteúdos e habilidades para cada disciplina: História, Geografia, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa, conforme fragmentos a seguir:

OBJETIVOS PARA O CICLO DE APRENDIZAGEM II	
AO CONCLUIR O 4º ANO DE ESCOLARIZAÇÃO O ALUNO DEVERÁ:	
<ul style="list-style-type: none"> • Ler com autonomia textos veiculados em diferentes suportes e reconhecer sua tipologia e sua idéia principal. • Produzir textos escritos com coerência, assegurando a estabilidade de palavras de ortografia regular e irregular mais freqüente na escrita, utilizando os recursos do sistema de pontuação. • Estabelecer relações do que é lido e discutido em sala de aula com o que é veiculado pela mídia falada escrita • Ser capaz de argumentar oralmente sobre seu ponto de vista. • Comparar e utilizar as regras do SND. • Selecionar os procedimentos adequados às situações problemas apresentadas, aos números e operações nelas envolvidos. • Saber utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese na coleta e tratamento da informação • Utilizar procedimentos comparativos de informações e perspectivas diferentes sobre um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico, tendo em vista a compreensão da realidade organizada no presente. • Utilizar noções relativas ao tempo cronológico e ao tempo histórico para ordenar os acontecimentos e as transformações de aspectos do cotidiano e da paisagem. • Conhecer os elementos do ambiente, suas relações, seu funcionamento, percebendo-se parte do mesmo. • Adotar procedimentos favoráveis à preservação da saúde, demonstrando responsabilidade no cuidado com o próprio corpo e com os espaços de convivência social. • Perceber a importância do uso das tecnologias em prol da preservação e conservação do meio ambiente e da manutenção da qualidade de vida, bem como seu papel de na transformação da natureza. 	

Figura 29 – Objetivos para o 4º ano. Fonte: sitio da SMEC.


 PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR			
Secretaria Municipal da Educação e Cultura – SMEC Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico - CENAP			
MARCOS DE APRENDIZAGEM- HISTÓRIA - Ciclo de Aprendizagem II / 5º Ano de Escolarização			
Competências	Conteúdos	Habilidades	Eixo
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento das diferenças e semelhanças das ascendências entre indivíduos que pertencem à mesma localidade quanto a: nacionalidade, etnia, religião e costumes. 	<ul style="list-style-type: none"> • História da África: <ol style="list-style-type: none"> a) Os reinos africanos; b) Diversidade cultural do continente africano; c) Riquezas e recursos naturais; d) Agricultura entre os povos africanos; e) Civilização egípcia: artes, religiosidade, medicina, política (faraós), contagem do tempo (calendário); f) Consolidação do domínio europeu na África; g) O tráfico no Atlântico Negro; • Imigração nos séculos XIX e XX: motivos do deslocamento, origem dos imigrantes, modo de vida, inserção nas atividades trabalhistas e econômicas nacionais. <ol style="list-style-type: none"> a) Costumes (imigrantes); b) Descendências da população nacional; 	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza em mapas o continente africano; • Identifica a formação e os costumes do povo africano; • Analisa a forma como os africanos se organizavam para produzir, festejar, celebrar, comer, morrer, remetendo-se às ancestralidades; • Analisa os fatores que ocasionaram o deslocamento da população africana para o território brasileiro; • Relaciona a história e a cultura africana com a formação do povo brasileiro (aspectos étnicos, sociais, culturais e econômicos); • Identifica a origem da população que compõe a população local, enfatizando o contexto histórico de fixação no local e suas motivações. • Contextualiza o processo de deslocamento de populações europeias e asiáticas para o território nacional; • Estabelece comparação entre a organização social do meio em que vive e as comunidades indígenas; • Identifica grupos de imigrantes (europeus e asiáticos nos séculos XIX e XX), seu modo de vida, motivo do deslocamento e inserção nas atividades econômicas 	Deslocamento Populacional

Figura 30 – Fragmento dos MA de História para o 5º ano. Fonte: sitio da SMEC.

O formato dos DC e dos MA, contendo as informações já exemplificadas, como um planejamento fechado, se constituem no que as professoras das duas escolas chamam de o “currículo pronto”. Porém, os educadores reúnem-se para discutir a proposta da SMEC e definir o currículo escolar (nem sempre expressa em um documento) de acordo com as necessidades de aprendizagem evidenciadas e com a concepção de currículo da comunidade escolar. Essa concepção que envolve conceito, gestão e avaliação do currículo será definidora da ação pedagógica.

Dessa forma, é possível imprimir uma abertura gradativa nesse currículo prescrito, propiciando uma construção curricular no sentido de, seguindo as diretrizes, atender às necessidades de aprendizagem com mais segurança e mais flexibilidade, situando-se no que Roldão chama de diferenciação curricular. Considerando o “currículo e a diferença como construções sociais”, diz a autora: “Antes se procura situar a análise na práxis curricular que, corporizando e mobilizando o currículo enunciado, o actualiza no experienciado” (ROLDÃO, 2003, p. 15). A autora apresenta uma perspectiva de triangulação conceitual do currículo considerando a complexidade dos fenômenos que envolvem a práxis pedagógica:

- como *facto*, no seu formato prescrito, que num dado momento traduz e corporiza o equilíbrio possível dos factores que nele intervêm;
- como *práxis*, apropriada reflexivamente pelos seus actores, que se actualiza em práticas que o constroem e constantemente reformulam gerando novas tensões de forma interactiva;
- como *interacção* entre o explícito prescrito (fact) e o vivido (praxis), mediado pelas prestações, reflexão e representações dos seus actores, interacção que, por sua vez, se constitui ela própria em objecto curricular.

Portanto, os professores têm poder e possibilidades para analisar os documentos da SMEC, utilizá-los como linhas gerais de ação na construção curricular e desenvolverem um currículo encarnado, fruto de uma teoria que emerge da atitude crítica em relação às prescrições (pressões externas) e das construções coletivas da prática (dinâmicas internas).

Estão relacionadas às pressões externas também outros segmentos como: sociedade, mundo do trabalho, comunidade, família, editoras, que interferem no planejamento desenvolvido pelas escolas. Sacristán (2000, p. 281) define o planejamento como

[...] a função de ir formando progressivamente o currículo em diferentes etapas, fases ou através das instâncias que o decidem e moldam. O planejamento do currículo é feito pelo político que o prescreve, pelo fabricante de livros-texto, pelo centro que realiza um plano ou pelo professor que define uma programação. Tudo isso supõe decisões acumuladas que dão forma à prática. As fases ou momentos do planejamento são aproximações sucessivas à forma que a prática tem prefiguradamente antes de transformar-se em ação ou ensino interativo.

Esse movimento descrito pelo autor explica as dificuldades que a Escola encontra para definir o seu currículo e a necessidade de tecer articulações críticas com esses segmentos. São diferentes segmentos movimentando-se por jogos de poder e definindo o currículo escolar a partir de interesses políticos (não somente partidários) e culturais; uma vez que o currículo não se produz no vazio, mas numa rede de significados representativos da ação direta de atores e autores da prática pedagógica. Por outro lado, essa dinâmica possibilita que o professor faça suas transgressões ao currículo prescrito, uma vez que ele tem autoridade e autonomia para gerir a sua prática de sala de aula, onde se concretizam as ações de aprendizagem e onde ele se autoriza a rasurar as predeterminações curriculares para atender às expectativas e necessidades de seus alunos.

Verifico, também, que os professores não se detém muito nas previsões do PPP, mas nas suas elaborações quanto ao que julgam necessário ensinar, orientando-se, ainda, pelos conteúdos dos livros didáticos, que já trazem as prescrições delineadas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como forma eficaz de se inserir no mercado editorial da educação. Nas experiências das Escolas Públicas, os livros são enviados pelo órgão gestor através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

4.4.5 Situações que configuram a Prática Curricular como palco de contradições

As professoras das duas escolas fazem uma reflexão desafiadora para o desempenho professoral e para o sistema de ensino. Elas dizem que os alunos passam quatro horas na escola participando de atividades estranhas ao seu meio cultural e social, interagindo com conhecimentos estranhos a sua experiência, sem que a escola tenha um contato mais estreito com a família. Sendo assim, “muito” do que elas ensinam se perde, porque ao chegar em casa, eles retomam seus hábitos, seus costumes, suas crenças e seus valores. E como a influência da família e da comunidade, segundo elas, têm sido muito maiores e mais efetivas, ao voltarem para a escola, principalmente depois dos recessos e das férias, já “esqueceram quase tudo do que aprenderam”. Sem contar com aqueles alunos que frequentam a escola esporadicamente e cuja família não aparece para tomar conhecimento da vida deles.

McLaren, (1997, p. 21) ao analisar os problemas da escolarização nos Estados Unidos, diz:

Para os estudantes considerados de grupos inferiores, o tempo na escola pode ser mais um peso do que uma vantagem. Tais estudantes geralmente vêm o conhecimento como não tendo relação com as suas vidas e a instrução como uma perda de tempo. [...] É seguro supor que a degradação pela qual os

estudantes passam nos agrupamentos inferiores contribui significativamente para os crescentes números de abandono escolar.

É impressionante como as situações que vivenciamos aqui são muito semelhantes às que os autores narram em seus contextos culturais. O mundo vive situações globais não somente na economia ou na política, mas em todos os aspectos da vida humana e principalmente na educação, em que os problemas atravessam fronteiras excessivamente porosas. Apesar de o Brasil ser um país relativamente novo na história do planeta, temos aqui, problemas semelhantes aos que ocorrem em outras partes do mundo, apesar de que as situações são diferentes cultural e socialmente.

A despeito da época e do contexto em que o autor analisou a situação, isto ainda é mais evidente em nossos meios educacionais, porque a escola continua como uma ilha nas comunidades; como um espaço considerado de “excelência” educativa, enquanto as realidades familiares e sociais dos alunos estão muito distantes da concepção de certo e de errado e dos valores que se constroem na escola. Percebo que quando se fala em aproximar a escola da comunidade é mais para impor os valores da escola do que para conhecer e compreender a comunidade. E como não se avalia no sentido de indagar que currículo é melhor para cada grupo social, para cada região ou comunidade, o processo de exclusão se efetiva dentro das escolas cada vez mais, apesar da inserção, em seus espaços, de crianças com algum tipo de deficiência, de crianças diferentes culturalmente.

A exclusão se evidencia também nas desistências de estudantes, situações em que alunos se envolvem em ocorrências de criminalidade e se afastam da escola, sem que os educadores encontrem uma forma de ajudar essas pessoas. Alguns dos meninos do PA desistiam da escola por não encontrarem motivos para estarem lá e também porque a rua se lhes afigurava como mais sedutora. Uma aluna da Escola Carlos Murion precisou se afastar porque cometeu crime de homicídio. Evidenciam-se também casos de crianças que se envolvem com o uso de drogas.

Por outro lado, as propostas de inclusão até hoje não conseguiram superar os problemas causados por diferentes tipos de opressão que são legitimados na sociedade e sancionados pelo silêncio das escolas: a violência contra mulheres, crianças, jovens, idosos, homossexuais, negros, índios e pobres; a marginalização dos que não conseguem dominar a cultura letrada; a exploração que mantém os privilégios da classe dominante. E o analfabetismo subsiste como um monstro que não consegue ser vencido, criando maiores índices de exclusão social. Toda esta problemática, muitas vezes leva o aluno a buscar realização pessoal em outros contextos que lhes dão respostas imediatas, mas os levam à própria destruição. Persiste então, a pergun-

ta: o que o currículo escolar está fazendo com os alunos? Que deverá ser a grande indagação da avaliação institucional do currículo.

É preciso, portanto, que a escola e os educadores enfrentem a sua própria responsabilidade quanto à reprodução das desigualdades sociais, buscando uma atuação que possa gerar resistência à opressão. E isto só acontecerá se a escola abrir os seus portões e derrubar os seus muros simbólicos, com competência para resistir ao medo e com capacidade para construir redes de relacionamento para combater a segregação social. E antes que redes de corporativismo se levantem contra as minhas palavras, esclareço que chamo de escola a todo o sistema educacional, porque é a grande rede que se fecha diante dos reclamos da sociedade.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Através da contextualização dos campos de pesquisa, fica evidente a realidade das Escolas em seus espaços, o quanto é buscado para atender às necessidades da organização escolar e da aprendizagem dos alunos e o quanto de dificuldades ainda existe para a concretização dos objetivos da educação. A análise da produção da SMEC quanto às diretrizes curriculares e ao controle que é exercido nas escolas dão uma visão de como esse órgão atua e da descontinuidade de suas ações, face às constantes mudanças nos órgãos diretivos, uma vez que, uma gestão não dá atenção aos projetos que já vinham sendo desenvolvidos, saindo com novas propostas, muitas vezes, apenas com mudanças de nomenclatura e/ou de organização documental. Verifiquei também que no site da SMEC existem inúmeros documentos e textos que não fazem parte do acervo das Escolas.

Quanto aos documentos impressos que são enviados pela Secretaria, as professoras dizem: “estamos esperando o que vai mudar no próximo ano”, demonstrando que o corpo docente e as gestoras já chegam ao final do ano letivo na expectativa do que será proposto no ano seguinte. Referem-se às “cadernetas”, como são chamados os DC nas escolas, porque as orientações para as mudanças se efetivam através desses documentos.

Acredito, e elas também, que toda mudança, mesmo quando não dá certo, foi pensada com a intenção de promover melhorias substanciais no processo educativo. No currículo, vejo a sua avaliação sistemática como uma possibilidade maior de êxito nas proposições e na operacionalização, bem como para a credibilidade dos educadores quanto à validade e viabilidade das propostas.

Terceira Parte

Capítulo 5

**A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES
NO PROCESSO DE UMA ANÁLISE INSTITUCIONAL**

Capítulo 6

ESCOLA CARLOS MURION

Capítulo 7

ESCOLA BARBOSA ROMEO

5 A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE UMA ANÁLISE INSTITUCIONAL

Iluminar as zonas de opacidade do projeto institucional está na dependência direta de nossa capacidade de saber perguntar, interrogar a realidade, ouvir o silêncio eloquente, tradutor da cultura institucional que escapa aos roteiros padronizados.

Maria Regina L. De Sordi.

A perspectiva da avaliação institucional do currículo parte de sua condição de ente institucional, configura-se como um elemento da gestão do currículo e poderá propiciar a análise de sua complexidade a partir de diferentes olhares e sistemas de referências. Nesse contexto, deverá ser também objeto de análise e de avaliação, a formação dos educadores para um olhar investigativo, considerando, indubitavelmente, os atos de currículo; a pluralidade dos saberes e a participação democrática ampliada, em que a dialogicidade suplanta e inibe o corporativismo inconsequente, trazendo sérias implicações para a avaliação do currículo no processo institucional.

Apesar disto, tenho observado em meus contatos com escolas de Educação Básica, como profissional formadora de educadores, que as avaliações feitas nas instituições educativas não focalizam o currículo dessa forma, detendo-se apenas na análise de desempenho dos alunos e das condições de ensino. Portanto, “analisar a instituição sem analisar as atividades que a constituem, significa reificá-la, apreendê-la pseudoconcretamente, perder seu caráter processual, senão vital” (MACEDO, 2004, p. 117). Seria conceber o currículo como coisa pronta para ser aplicada, suficientemente capaz de moldar o pensamento e as ações humanas.

Aliás, é isto que o currículo considerado como grade, conjunto de disciplinas, que aprisionam e desnudem o ser de suas singularidades, de sua competência natural para inserir-se no social como ser pensante, tem tentado fazer, ignorando que o social e o cognitivo se constroem e se nutrem nas interações entre as pessoas. Na concepção de currículo como grade as mudanças se efetivam apenas por troca de nomenclatura, inclusão ou exclusão de disciplinas.

Do ponto de vista da avaliação e do controle do currículo, evidenciam-se práticas e atos difusos que, de certa forma, atuam como atitudes modeladoras da prática curricular. En-

tretanto, é preciso buscar um processo multirreferencial e dinâmico em que as pautas e os atos de currículo desvelados sejam significados e contextualizados, de modo que a avaliação institucional do currículo culmine em redimensionamento da práxis pedagógica, para um currículo rico de possibilidades de formação de sujeitos críticos e construtores de novos saberes.

Burnham (1998, p. 36-37), a respeito da formação do cidadão, prescrita nas propostas educacionais desde a concepção liberal-burguesa de educação, diz que, apesar de seu significado histórico, a expressão “formar o cidadão” deve ser “radicalmente questionada na atualidade” na perspectiva de compreender o currículo como “processo social que se realiza no espaço concreto da escola”. Assim, vale salientar que o cidadão emerge de um *ethos* multirreferencial e multidimensional em que o rompimento com as pautas curriculares que mutilam a formação do ser implicam em um redimensionamento da prática pedagógica; no sentido de atender às emergências desse ser e de garantir a sua formação para a vida social concreta; para o enfrentamento das dificuldades; para a solução dos problemas existenciais que permeiam a sua vida e suas relações com o mundo.

Ao considerar o conhecimento e as multirreferências que o sujeito social constrói, Burnham faz uma significativa análise da concepção de multirreferencialidade de Barbier que:

[...] liga-se inseparavelmente àquela de *referência*, compreendida como um núcleo de representações ‘de que é portador cada ator social, tanto do ponto de vista organizacional... institucional, ideológico, quanto libidinal etc.’. (1992a: 36). Neste etc. o autor inclui outros pontos de vista que são sempre deixados de lado pelos seus próprios colegas, tais como as referências ao ‘sagrado’, ao ‘transpessoal’, à auto-superação ... às características míticas, simbólicas e artísticas ... irredutíveis a toda interpretação científica e inseparável do núcleo de referências e de valores últimos do sujeito’ (Ibid., p. 45).

Ainda citando Barbier, a autora analisa duas situações em que o sujeito se depara no processo de socialização: a multirreferencialidade interna, rica de sentidos, em que o sujeito traça sua itinerância e que só pode ser abordada de forma compreensiva e fenomenológica; e a externa, que se reporta a uma rede simbólica de referências tecidas pelo sujeito a partir de construções teóricas, científicas e filosóficas do mundo. É nesse terreno, multirreferencial e subjetivo, que busquei compreender a complexidade do currículo e sua multidimensionalidade, ao selecionar categorias explicativas do fenômeno em sua realidade institucional. Foi, portanto, um desafio a que me propus, salientando que a construção do conhecimento se dá a partir de atitudes de busca e de imersão em campos cuja rede de relações precisa ser desvelada e posta em discussão.

Partindo do princípio de que todo fenômeno observado apresenta-se inter-relacionado com diferentes aspectos do contexto no qual se apresenta e que múltiplas realidades emergem

durante a investigação, na análise da avaliação do currículo não pude ignorar outros aspectos que dele fazem parte e que se influenciam reciprocamente. Foi assim que, durante as discussões sobre como o currículo é avaliado e sobre as possibilidades da construção de um projeto de avaliação do currículo nessas escolas, surgiram significativas descrições de conceitos de currículo e de formas de gestão do currículo, analisadores que ajudaram a desvelar conflitos vivenciados pelas professoras. Nesses momentos, que se apresentavam impregnados pelas emoções professorais de descontentamento quanto às condições de ensino, procurei tirar proveito da tensão que tais discussões provocavam, redirecionando cuidadosamente o foco da discussão para a avaliação do currículo.

No entender de Sacristán (2000, p. 312), “o ensino se realiza num clima de avaliação, [...] Portanto, a concretização de significados do currículo não é alheia a esse clima de avaliação”. E como o currículo concretiza as práticas de ensino-formação, é inevitável que os professores, ao pensar a avaliação do currículo, introduzam nas suas análises os conceitos que eles constroem no seu cotidiano, o trabalho desenvolvido em sala de aula, o aproveitamento dos alunos e as suas relações com a família, com a SMEC e com o contexto sócio-cultural.

O assunto aprendizagem é recursivo no discurso das professoras, uma vez que a avaliação da aprendizagem é um dos atos do processo de ensino, uma fase de comprovação de seus desempenhos e, toda tomada de decisão no âmbito do planejamento escolar relaciona-se com os resultados dessas avaliações. Entretanto, esta não pode ser a única referência para se avaliar o currículo, servindo, contudo, como um dos indícios do que o currículo pode fazer com as pessoas. E, principalmente, como um dos sinais de validade e de confiabilidade do processo de avaliação da aprendizagem, que se configura como um dos atos do currículo praticado que requer atenção e cuidado por parte do professor.

É por essa razão que durante os meus contatos com as professoras das duas escolas campo de pesquisa, sem perder de vista o “analisador experimental”, *avaliação do currículo*, procurei dar atenção aos “analisadores contextuais” que fazem parte do cotidiano das escolas e emergiram das discussões sobre a avaliação do currículo, salientando que os mais presentes foram o *conceito de currículo*, as *relações de poder* e a *gestão do currículo*. Percebi que tem sido uma preocupação recorrente nessas instituições, ao lado de outros que considereei como “analisadores históricos”: *mudança e presença-ausência-competência* da Secretaria da Educação. Por outro lado, sem relação direta com os objetivos da pesquisa, mas com a minha vivência no contexto das escolas e com as possibilidades de atuação, uma vez que eu estava trabalhando com uma encomenda minha e não das Escolas, deparei-me com outros analisado-

res contextuais: *tempo e disponibilidade*³², que interferiram direta e constantemente no processo e no andamento do meu trabalho. Esses analisadores, *tempo e disponibilidade*, me permitiram delinear e estruturar o trabalho de pesquisa respeitando as características dos contextos, evitando tornar-me invasiva e buscando exercitar o sentido da alteridade e da solidariedade, como princípios incontornáveis da relação pesquisador campo de pesquisa.

Para situar minha interpretação/compreensão das práticas de avaliação do currículo nas escolas campo de pesquisa, inspirei-me na concepção crítica de currículo que o define como uma construção sócio-cultural a partir de um contexto multirreferencial. E é assim que Macedo (2007, p. 24) conceitua o currículo:

[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma 'dada' formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com *conhecimento eleito como educativo*.

Dessa forma, o espaço escolar se apresenta rico de possibilidades de interação entre saberes docentes: os teóricos e os da prática, que por sua vez articulam-se com os conteúdos vivenciais, também dos alunos, construindo valores e formas de ver, de sentir e de compreender a realidade dos espaços educativos. Isto revela toda a complexidade desses espaços, perpassados por multirreferências que se entrecruzam e se realimentam, se enriquecem nas relações entre os atores institucionais. É por esta razão que Tardif (2006, p. 230) afirma: “a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho”.

Ao valorizar as especificidades e as singularidades desses saberes, abrem-se possibilidades de construção de novos conhecimentos e de popularização dessas construções, a partir da sua apropriação pelos atores sociais em diferentes âmbitos do aprender-no-mundo e do fazer-com-no-mundo. A competência para a reflexão e para a investigação é uma possibilidade humana incontornável e qualquer ser que se impregne de curiosidade e de criatividade poderá desenvolvê-la. Portanto, considero os professores como atores sociais com competência para produzir conhecimento a partir de suas experiências na interação com as produções científicas e nas relações com o aluno e com suas possibilidades de êxito, enquanto inteligências instituintes dos atos educativos.

³² No sentido de tempo disponível das professoras para me atender, para participarem das discussões e de disponibilidade psicológica para analisar as suas implicações, ouvirem e serem ouvidas, acreditarem na minha proposta, pensarem a mudança, para expor-se perante o grupo e ultrapassarem as dificuldades de um processo de pesquisa.

5.1 A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO PELA SMEC

Para cumprir a sua missão, que visa a garantia de uma escola pública que tem como compromisso a “democratização de oportunidades sócio-educativas”; a pluralidade “na promoção do respeito à diversidade e ética em sua responsabilidade de formação de valores para uma educação cidadã, solidária e socialmente inclusiva”, a SMEC tem desenvolvido algumas ações no sentido de marcar a sua presença nas escolas e de verificar como se desenvolve o processo educativo. Fazendo uma investigação no sítio da SMEC, encontrei diretrizes educacionais, curriculares, modelos de ação pedagógica e regimentais (MA e DC), mas nada que se configurasse como uma proposta para avaliar o currículo.

Um dos projetos implantados recentemente foi o “Decola Escola”, criando o “Gabinete Itinerante da Secretaria”, no sentido de debater sobre o papel social da escola e seu desempenho no processo de ensino. A cada semana, uma representante das CRE, visitava uma escola com esse objetivo. Eu tive oportunidade de participar, como observadora, em 20/07/2007, de um desses encontros na Escola Municipal Carlos Murion. Nesse dia os professores discutiram e analisaram o desempenho dos alunos e formas de intervenção didática para melhorar a aprendizagem. Em 21/08/2007 participei de uma avaliação da prática educativa na Escola Barbosa Romeo, com a presença da representante da SMEC/CRE, quando foi discutida e enfatizada a avaliação processual da aprendizagem.

O que me chamou mais a atenção foi o esquecimento, nessas reflexões, das pautas que envolvem a instituição do currículo e as práticas gestoras. Senti a perplexidade das professoras ao constatar o vazio e o silêncio epistemológico nesse acompanhamento, como se estivéssemos atravessando um terreno de areias movediças, como se a gestão do currículo e sua avaliação não tivesse sentido para o órgão central. Ficou clara para todas nós, a vigilância normativa das condutas organizacionais de funcionamento da escola, ficando as decisões por conta do que as professoras já sabiam como cumprimento sistêmico da aplicação de atividades. Configurou-se naqueles momentos um abismo entre as propostas de projetos muito bem delineados, provavelmente por *experts* em educação e a postura das representantes da SMEC, nas duas Escolas. As professoras descreviam como eram desenvolvidas as atividades, como era feita a avaliação da aprendizagem, e, da parte das representantes da Secretaria, nenhuma contribuição, nenhuma crítica, apenas cobranças administrativas.

Em conversa com o professor Manoel Calazans, expondo para ele as minhas dúvidas a respeito dessa atuação que observei, ele se posicionou dizendo que, realmente, algumas Coor-

denadorias trabalham com o foco “tarefeiro”, fazendo apenas a vigilância administrativa, enquanto que outras demonstram uma atividade de cunho pedagógico, levando sugestões e fazendo interferências qualitativas nas escolas.

A discussão com o corpo docente das duas Escolas sobre a atuação da SMEC na avaliação do currículo apresentou resultados semelhantes, deixando clara a perspectiva de que existe um pensamento comum entre as professoras sobre isto e também sobre a competência de representantes desse Órgão para orientar a construção e a avaliação do currículo escolar. O analisador *presença-ausência-competência* da SMEC foi bastante evidenciado, tensionando as discussões.

5.1.1 O que pensam as professoras da Escola Carlos Murion

Esclareci que era importante, tanto para mim, quanto para elas, compreender a atuação da Secretaria na avaliação do currículo. Esclareci que não havia encontrado nos documentos oficiais qualquer referência a essa avaliação e que a preocupação delineada nas propostas curriculares se referia apenas à avaliação da aprendizagem. A perguntar se, de alguma forma, a SMEC avalia o currículo, a professora Ana Maria Bressy iniciou o diálogo dizendo:

a SMEC não avalia o currículo, avalia o desempenho com base no currículo que Ela estabelece! [ênfaticamente o tom de voz]. É diferente e aí o [...] o professor é sentenciado, julgado como incompetente. Primeiro eles avaliam o desempenho, mas o primeiro dedo que aponta é para o professor! [entonação na voz denotando um sentimento de indignação]. A incompetência é do professor, o professor não tem estratégia, o bom professor hoje é o que não reprova, será? [ironia]. Tem muitas questões que estão aí subjacentes, são perigosíssimas! São muito sutis e que a gente não se dá conta. É uma faca de dois gumes mesmo, [...] e para ser mais sincera ainda, não vejo no corpo técnico da secretaria, pessoas abalizadas para fazer essa avaliação.

É uma posição mais de olhar se foi cumprido o que foi determinado, uma função mais fiscalizadora, mais do que uma posição de estar tocando com a gente (Maria das Dores Grave).

Eles cobram esses resultados e às vezes eles lançam coisas novas, de tempos em tempos... Eu acredito que eles devem avaliar... Se eles cobram, alguma avaliação com certeza eles devem fazer. Às vezes dá certo, às vezes muitas dificuldades... E eu acho que essa questão tem que estar sempre acontecendo (Selma Souza)

As professoras evocam em suas falas a prática que se verifica nos meios educacionais, das trajetórias traçadas, em que o professor não contribui para a construção do currículo. A esse professor é solicitado o cumprimento das prescrições, visando os objetivos delineados a

partir de construções ideológicas de *experts* da educação, distanciadas do cotidiano escolar e movidas por concepções elaboradas a partir das crenças e necessidades de grupos dominantes. Esses grupos consideram a sua cultura mais importante do que as necessidades e experiências de crianças e jovens de outras realidades, que adentram as escolas trazendo no seu modo de ser, outras perspectivas de vida e de aprendizagem.

O que se configura na atitude dessas educadoras é a possibilidade de pensar o currículo e as ações professorais num contexto intercrítico, em que se possa pensar educação para o bem comum, na busca por solidariedade. Em que se valorizem as contribuições dos educadores, atores sociais que representam o saber sobre os seus alunos, mais do que qualquer outro profissional. Sobre isto Macedo (2007, p. 44) diz: “as pessoas, com efeito, podem compartilhar símbolos, mas elas não compartilham, forçosamente o conteúdo desses símbolos. Deste ponto de vista, o outro na cultura e nas culturas é incontornável enquanto co-construtor de diferenças, processos identitários e das práticas de liberdade”.

Quando a professora Ana Maria Bressy diz que “o primeiro dedo que aponta é para o professor”, ela está chamando a atenção para o fato de que o fracasso na aprendizagem é imputado apenas ao professor, abstraindo de outros aspectos que concorrem para isso. Aspectos esses que estão diretamente relacionados com a construção, com a operacionalização, com a avaliação do currículo e com as condições de ensino. A construção do currículo passa pelas opções educacionais enquanto processo de formação, pelas condições de ensino, pela gestão escolar e de sala de aula. Culpabilizar apenas o professor significa dizer que tudo vai bem na educação, menos o professor. A professora Ana Patrícia Silva refere-se à atuação da SMEC dizendo:

avalia no seguinte aspecto: depois que a proposta da Escola está concluída, é encaminhada para a SMEC fazer uma avaliação e devolver para a escola dizendo se precisa fazer algum ajuste ou não. Eu nunca participei desse processo, mas Tereza me disse que é mais ou menos isso.

A professora está na coordenação pedagógica da escola há pouco tempo e Teresa Cristina Silva, a diretora está desde a sua fundação e por isto, conhece com mais profundidade os processos de instituição do currículo e da intervenção da SMEC. Pela informação da professora, fica confirmado que a Secretaria acompanha e exerce uma função de controle das ações curriculares desenvolvidas pela Escola.

O professor Manoel Calazans confirmou a informação das professoras, dizendo para mim que não há um programa de avaliação sistematizada do currículo pela SMEC, mas que já existe uma intenção quanto a isto. Perguntei como é feita atualmente esta avaliação e ele me respondeu:

o foco são os indicadores das avaliações externas: Prova Brasil e o Simulado do Ministério Público. As regionais fazem um relatório subjetivo, mapeando as escolas que desenvolvem um trabalho de acordo com as Diretrizes Curriculares e as que apresentam mais dificuldades. Os relatórios das regionais permitem mapear o que está de acordo com as outras avaliações. Existe uma relativa coerência, mas, também, resultados discordantes: escolas com avaliação boa nos relatórios apresentaram baixo índice no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); escolas com avaliação ruim nos relatórios, com bom índice acima da média no Ideb.

A fala do professor Manoel Calazans confirma também que o foco das avaliações é o desempenho escolar como um todo a partir, principalmente, dos resultados do desempenho dos alunos. Pelo significado que essas avaliações têm quanto à aprendizagem, fiz, na minha conversa com o professor, uma observação: apesar de minha pesquisa estar focalizada na avaliação do currículo, examinei alguns descritores e questões da Prova Brasil e verifiquei que são questões bem formuladas, cujo teor propicia, além da resposta do aluno, possibilidades de aprendizagem no momento de sua aplicação.

Questionei, então: por que a responsabilidade de elaborar essas provas é do Inep e os professores das escolas ficam fora desse processo, recebendo “o pronto”, como colocam? Por que a SMEC não propicia uma reflexão sobre a competência do professor para elaborar, no cotidiano das escolas, atividades avaliativas de cunho formativo e não apenas de verificação? O professor considerou com simpatia a perspectiva de se pensar no assunto, mas precisamos interromper a nossa conversa porque ele estava sendo convocado para uma reunião.

É preciso, portanto, fazer uma reflexão sobre como o aluno pensa, quais suas estratégias de aprendizagem e principalmente investigar as causas dos erros dos alunos nessas provas, uma vez que os conteúdos das questões não estão fora das propostas curriculares. Existe uma distância considerável entre a produção do Inep e o cotidiano das escolas, que se reflete nos resultados da avaliação externa. Penso também que a grande ausente, a avaliação do currículo, faz muita falta nesse processo.

Retomando a fala da professora Ana Maria Bressy me chamou a atenção o que ela pensa da Secretaria da Educação quando disse: “não vejo no corpo técnico da secretaria, pessoas abalizadas para fazer essa avaliação”. Suas colegas apoiaram-na, confirmando essa realidade, e, assim, penso que o problema teórico-epistemológico do sistema de ensino pode se configurar como um distanciamento entre os profissionais da alta gestão e os professores nas escolas, faltando também um espaço de interlocução, uma discussão aprofundada sobre currículo e avaliação.

Moreira e Macedo (2001, p. 120) ao analisarem as perspectivas de formação docente, afirmam: “a prática torna-se o eixo da formação e, lastimavelmente, sua celebração vem a-

companhada pela minimização do papel da teoria na ação docente, bem como pela busca de redução de custos da formação”. Assim é que os órgãos gestores não disponibilizam espaços de formação para os professores em sua área de atuação, uma vez que exige que eles permaneçam em sala de aula, todo o tempo de seu contrato de trabalho. Esses profissionais queixam-se também da impossibilidade para a compra de livros com o seu salário que mal dá para suprir as suas necessidades de sobrevivência. As atividades de formação a que me referi anteriormente acontecem nos horários do AC, quando os alunos são dispensados. E, vale a pena ressaltar, essa formação nasce do interesse da diretora da escola, em parceria com o professor Paulo Gurgel³³.

5.1.2 O que pensam as professoras da Escola Barbosa Romeo

Falando da gestão atual da Secretaria da Educação, Ginalva Carneiro diz que essas pessoas têm outra concepção e não vêem a Escola como um centro de pesquisa, com autonomia para instituir o currículo. E a professora Isa Carvalho, com voz inflamada diz:

eles estão deixando... Como fazem com a Universidade pública, a Escola se desgastar, se destruir para depois dizerem: vocês não conseguiram, vocês tiveram todas as opções, não deram conta, a gente está tirando da sua mão por que... Entendeu? Se eles quisessem realmente, estariam aqui, avaliando a gestão, a coordenação, os professores; deveriam estar aqui dentro ao longo desses oito anos. [...] Eu estou aqui há quase oito anos e realmente não houve avaliação de currículo.

A professora se referiu à atitude da SMEC em fazer ameaças de tirar o programa das 20 horas de formação da Escola. Acrescentando que se a SMEC avaliasse o currículo da Escola e acompanhasse o trabalho pedagógico desenvolvido, se abraçasse o projeto da Escola e contribuísse com a formação dos professores, os resultados seriam compreendidos e visualizados. A professora Isa Carvalho diz que a SMEC nunca financiou os projetos de formação. Isso corria por conta do PA. E ela diz: “se é para apostar todas as fichas numa escola, num projeto piloto, então eles teriam que estar aqui, avaliando o processo também... Mas isso não aconteceu”.

Trazendo à tona as contradições entre o que se pensa e o que se faz, a professora Luciana Aquino fala que o governo municipal usufrui da imagem da escola, como Escola de Formação, trazendo “chefes de Estado e gente do mundo todo para analisar, para conhecer a estrutura, para conhecer o trabalho que elas desenvolvem”. Percebo também, com nitidez, que

³³ O professor Dr. Paulo Gurgel, da Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal da Bahia (Ufba), está desenvolvendo um programa de formação em exercício com as professoras da Escola Carlos Murion.

os ideais dos governos municipais nem sempre são compatíveis com os ideais dos educadores que atuam na educação, seja nas escolas, seja nas Secretarias. E quantas vezes esses ideais são sufocados por interesses de governo e não de educação, como se expressou na fala de uma educadora que me disse: “fui transferida de função porque reclamei de algo que estava errado e não fui demitida porque sou efetiva, não sou contratada da gestão do governo”. Dessa forma, silenciar para não sofrer retaliações é uma atitude muito comum nos bastidores da educação brasileira e quiçá, no planeta! O educador idealista sofre na pele o desconforto de não conseguir realizar os seus sonhos e de sucumbir diante de um poder maior: o poder político partidário.

Todas elas dizem que se no tempo do PA elas tinham profissionais para contribuir com o trabalho, educadores e psicólogos, atualmente falta até papel ofício. As observações das professoras demonstram que os visitantes nem imaginam as dificuldades pelas quais a Escola passa e os esforços que elas fazem para criar um ambiente agradável e acolhedor. O desenho arquitetônico da Escola é simples, mas favorece uma boa organização física, porque as salas são espaçosas, com amplas áreas de circulação e elas aproveitam o espaço da melhor forma possível.

Ao perguntar à professora Elisabete Monteiro, uma das coordenadoras da Escola, se a SMEC avalia o currículo, ela se referiu ao controle exercido através dos MA e continuou dizendo:

mas nós não percebemos um trabalho de acompanhamento na Rede, de como é que isso se concretiza nas escolas. Então, penso que esse trabalho de avaliação do currículo não acontece de uma forma sistematizada pela Secretaria. Acontecem avaliações gerais... Esse ano no segundo semestre está começando um movimento de avaliação da Rede. Nós tivemos um exemplo que foi uma avaliação complicada, agora em outubro [2007], uma prova de língua e matemática com todas as crianças da 4ª série da Rede. Eu penso que esse vai ser um experimento que eles podem utilizar para avaliar melhor como vem sendo desenvolvido esse currículo da Rede nas várias escolas.

Pelas considerações da professora, fica evidente que a SMEC avalia o trabalho das escolas através do desempenho dos alunos. Sacristán (2000, p. 311) diz: “a avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades”. A política curricular se expressa, no caso da SMEC, na edição dos MA a partir dos quais os professores elaboram a sua prática. Pelo que tenho observado, o único procedimento externo de controle do currículo tem sido as avaliações em larga

escala e de controle interno tem sido as avaliações formais e informais que as professoras realizam.

A professora Elaine diz: “eles vêm à escola para ver a documentação, para ver como a gente está organizando esse currículo, como a gente pensou. É basicamente isso”. Esclareceu que a SMEC atua nas escolas através das CRE. E que basicamente existem alguns encontros ao longo do ano, quando discutem assuntos relativos ao desempenho das escolas e aproveitam para falar do currículo solicitando o relato de experiências. Cada representante das escolas fala sobre o currículo na sua instituição, mas não existe uma avaliação sistemática e um acompanhamento do órgão central para a avaliação do currículo. Durante as semanas pedagógicas e nas decisões de final de ano, surgem discussões sobre o currículo, não que faça parte do planejamento, mas como diz a professora Elaine: “porque isso é latente, a questão do currículo”, faz parte da realidade escolar.

A professora Jutânia Souza comenta sobre as intenções da SMEC em cancelar o programa de formação da Escola e diz que se tivesse sido feita uma avaliação do currículo e do trabalho que elas vêm desenvolvendo, “para descobrir onde está o nó”, não estariam hoje (outubro-novembro 2007) treinando os alunos para a Prova Brasil. Ela considera que esse treinamento é uma maquiagem da situação, uma vez que, diante do índice negativo de 2005, pararam para pensar sobre o desempenho da Escola e o treinamento dos alunos para responder a prova de 2007 é um investimento para alcançar um índice de avaliação melhor e assim, levantar o conceito da Escola. A professora faz uma análise desse “nó” a que ela se referiu:

é uma coisa muito maior, que chamamos de base [...] e tem que pesquisar lá no fundo, onde foi que a gente trabalhou, onde foi que a gente falhou. A gente deu mais ênfase em quê? Produção textual? E o que é que está faltando? Por que é que os meninos conseguem produzir um texto, mas esse texto tem problemas graves de gramática, de análise linguística, onde é que está o erro? Então a gente tem que investir nisso e rever mesmo o nosso currículo, rever e avaliar toda a nossa proposta. O que é que nós estamos precisando melhorar.

Ela reafirma o foco da avaliação nos resultados da aprendizagem, que são as possíveis alterações que o currículo, aliado a fatores da prática pedagógica, provoca nos alunos, considerando que o treinamento para a Prova Brasil não vai dar o resultado esperado, não vai garantir que o aluno aprenda e que resolva uma situação que vem se arrastando há muito tempo. Ela considera que é preciso rever todo o currículo e que essa avaliação ainda não aconteceu. Ela se refere também a uma revisão do que a SMEC propõe frente às necessidades de aprendizagem dos alunos. A professora Eunice Virginia Argolo diz que têm existido discussões e avaliações nesse sentido, mas que “ninguém dá ouvido”. E ela pergunta:

o que está acontecendo agora? Por que todos os holofotes estão virados para isso? Porque teve uma consequência grave, entendeu? [...] nós professores principalmente estamos discutindo o tempo inteiro, tem que rever isso, esse projeto não deu certo o ano passado, por que tem que ser feito assim de novo? Discussões existem e muito, não são poucas.

A propósito, a professora Ginalva Carneiro diz que, apesar das discussões e das avaliações que elas fazem, oficialmente fica só no discurso. “Não há uma atitude de imprimir a mudança, por conta da pressão”, complementa a professora Eunice Virginia Argolo. Nesse momento a professora Iracema Souza interfere dizendo: “se a Escola tivesse clareza do que é e do currículo que ela propõe, não iria se sentir pressionada pelo sistema”. Fica clara, assim, a prescrição do sistema de ensino quanto ao que deve ser ensinado e avaliado e a necessidade de um posicionamento da Escola quanto ao currículo.

A professora Eunice Virginia Argolo retoma a palavra dizendo que elas são a base da pirâmide e que o pensamento delas é irrelevante, porque não são ouvidas. A professora Iracema Souza retruca dizendo que são consideradas “irrelevantes”, mas não se sentem assim, acrescentando: “a gente não tem também que atender à demanda do sistema, a gente tem que ter clareza do que é, do tipo de escola que é, do tipo de educação em que acredita. [...] E acabamos sendo reprodutores mesmo, criticamos o sistema e somos parte dele”. Nesse diálogo ficou evidenciado que elas têm consciência do que são capazes e do que podem fazer se resolverem provar da sua competência e do poder que detêm como educadoras.

A esta altura, senti necessidade de validar minha percepção e perguntei: pelo que vocês estão falando... Eu estou aqui pensando... Não sei se estou pensando corretamente, vocês vão me dizer. Estou pensando que a SMEC não avalia o currículo, é isso? A professora Iracema Souza responde: “um plano sistemático não tem, existem falas soltas que acabam não sendo sistematizadas, existem discussões que não são levadas adiante, mas não tem um trabalho formalizado, sistematizado”. As outras professoras disseram que não têm conhecimento sobre isto. A professora Iracema Souza revela que foi feita uma avaliação diferente por conta da repercussão do baixo índice da Prova Brasil e acrescenta: “tivemos aqui a presença de algumas pessoas da CRE, da Secretaria, reuniões com a gestão, com a coordenação, mas não vejo isso como uma avaliação, mas como uma busca de justificativa”. Todas acrescentaram que a comissão da CRE perguntou: “o índice de vocês foi muito ruim, e aí, como é que vocês ficam?” Segundo elas, foi a partir disso que a SMEC pensou em desfazer o programa de formação e de tempo integral da Escola. A professora Iracema Souza repete que não vê nessa atitude da Secretaria uma avaliação.

Nós não vemos uma postura da administração no sentido de conhecer a proposta da Escola e percebemos também que isso vem da descontinuidade da parte do governo, porque muda o governo temos que, de novo, mostrar qual é o nosso trabalho, dizer o que fazemos, porque fazemos, qual o objetivo, o porquê da escola ter sido fundada nesses termos, ter essas 20 horas de formação, para que isso seja validado. [...] tudo que foi mostrado anteriormente, foi esquecido. Para esse novo pessoal que chegou, teve que ser feito um trabalho com vídeos, com documentos, para que eles tomassem conhecimento do trabalho que é desenvolvido aqui. Eles ficaram assim... Ah, essa escola tem regalias de ter essas 20 horas. Então vocês têm que ter um índice, uma melhoria, um trabalho muito consistente. E aí, quando vem o resultado da prova, que foi realizada em 2004, a prova Brasil, o índice não foi o que eles esperavam. O questionamento foi: escolas que não tem essas 20 horas tiveram um índice melhor do que o de vocês (Ginalva Carneiro).

Dessa forma, pensar que desempenho escolar e resultado de aprendizagem dos alunos não tem relação direta com formação docente se torna um desafio a ser encarado. Tenho refletido muito sobre isto, desde o trabalho que desenvolvo como coordenadora e como docente do curso de Pedagogia da FIB – Centro Universitário da Bahia e como pesquisadora. Penso que, enquanto ficarmos associando bons resultados apenas ao desempenho dos professores, não encontraremos respostas adequadas. E outras perguntas precisam ser formuladas: que formação e que competências precisam ser desenvolvidas? Qual o lugar da formação? Na graduação? Em exercício? Como as condições de ensino, o material didático, as interações do ambiente escolar, familiares e sociais interferem na aprendizagem dos alunos e dos professores? Estas perguntas são adequadas para este problema?

O conteúdo do discurso da professora Ginalva Carneiro revela aspectos que já enfatizei nas minhas reflexões e outro fato corriqueiro na vida das instituições: a falta de registros históricos na SMEC sobre o trabalho da Escola e/ou a descontinuidade dos programas de governo. A professora ressalta ainda que o trabalho desenvolvido pela escola, em função de suas características e de sua clientela não foi avaliado, foi feito apenas um nivelamento pela proposta geral da Rede. O que elas questionam é que a avaliação do desempenho dessa escola deveria ser realizada a partir de sua própria identidade, do trabalho desenvolvido e do progresso realizado pelos alunos desde o dia em que entraram na escola. Elas discordam também do processo de comparar uma escola com outra sem levar em conta as suas especificidades e a situação inicial dos alunos. Descreveram um processo de avaliação longitudinal, em que o aluno é avaliado no início do ano, fazendo um acompanhamento de seu desempenho durante o ano letivo e no final do ano, esse aluno é comparado com ele mesmo, identificando o seu progresso e as necessidades de investir naquilo que ele não conseguiu alcançar.

Discordam também da posição de que o desempenho dos seus alunos deva ser igual ao das outras escolas, uma vez que vinham fazendo um trabalho diferenciado, sem a preocupação do nivelamento, mas do atendimento à realidade do aluno. Roldão (2003) faz uma análise do movimento de territorialização das funções educativas e do deslocamento dos níveis de decisões do central para o local na Europa, na década de 1990, dizendo:

[...] e constituem uma outra vertente de visibilidade e reconhecimento da nova complexidade dos contextos escolares, crescentemente ‘ingovernáveis’ no quadro da uniformidade caracterizadora da prática curricular da escola, associada a uma estrutura tendencialmente centralista e prescritiva (2003, p. 11).

Pelas declarações da autora verificamos que este problema é uma preocupação também de outros países. No Brasil esse movimento aconteceu trazendo mudanças na organização da educação com a descentralização e redistribuição das responsabilidades de gestão educacional, com a criação dos sistemas de ensino Federal, Estadual e Municipal, porém unificado através de “princípios, fins, obrigações e articulação cooperativa entre os entes federativos e sob a coordenação da União” (ANUNCIACÃO, 2005, p. 2). Aos municípios foi dada a autonomia de organizar e de gerir os seus sistemas de ensino, atendendo prioritariamente aos alunos de Educação Infantil e Fundamental e definindo o currículo e as ações educativas, integradas às políticas e planos educacionais da União. Seguindo, portanto, as diretrizes curriculares nacionais, a SMEC traça o seu currículo como parâmetro para a organização dos currículos escolares e segue os princípios nacionais de avaliação de desempenho das escolas.

Vejo uma contradição política evidentemente prejudicial à avaliação do currículo e do desempenho escolar, quando o sistema educacional brasileiro, a exemplo de outros países, preocupado com a qualidade do ensino, fala da diferenciação regional, da participação e da contextualização das ações educativas em cada comunidade e, ao mesmo tempo, centraliza a avaliação de desempenho escolar a partir de parâmetros que desconsideram essa diferenciação.

É evidente, também, em nossos meios educacionais, o conteúdo da declaração de Roldão (2003, p. 11) quando ela diz: “esta preocupação reflete ainda o reconhecimento implícito da dificuldade de *ensinar todos eficazmente*, quando a expansão da escola se alargou a populações e alunos cada vez mais diferenciados social e culturalmente”. A autora, ao analisar a diferenciação como “eixo problematizador do currículo”, reconhece que a escola “ignora, oculta, mistifica e penaliza a diferença, nos seus mais diversos níveis (cultura, gênero, estrato, discurso), nomeadamente [...] o da prática curricular instituída, informada pelos interesses de quem detém o poder de legitimar o conhecimento e a práxis curricular” (2003, p. 12).

Portanto, é preciso, através da investigação e da reflexão sobre a diferenciação e a realidade dos diferentes territórios educativos, compreender os mecanismos de poder, de hierarquização e de legitimação do conhecimento, subjacentes à construção do currículo e à sua avaliação. A escola, instituição historicamente uniformizadora e centralizadora de princípios que reproduzem valores e ideologias da classe dominante, não tem conseguido lidar de forma eficaz com as diferenças sócio-culturais e, conseqüentemente, não tem dado conta da aprendizagem de populações de contextos diferenciados.

A professora Sandra Almeida faz uma análise da postura da SMEC quanto ao contexto da Barbosa Romeo, cujas características fogem a toda uniformização e à organização da escola de classe dominante:

é fato que existe uma postura contraditória da Secretaria. A gente está aqui desde o início [...] Havia a parceria com o AXÉ, e o AXÉ se desligou daqui. Em seguida a Secretaria também se ausentou, sumiu. Parecia que havia algo entre a parceria da Prefeitura e do AXÉ que era interessante. Enquanto o AXÉ estava aqui, a Secretaria também estava presente. Saiu o AXÉ, então não é interessante mais estar aqui. Não se acabou com essa proposta de formação, mas também...

Essa queixa é recorrente na escola. A cobrança da Secretaria e a falta de apoio, como se a importância da Escola fosse decorrente da presença do AXÉ. Nessa queixa há um sentimento de abandono, de perda, como se, tanto o AXÉ quanto a Secretaria tivessem desistido da Escola. Elas tiveram que mudar pouco a pouco a dinâmica do trabalho educativo, tiveram que se adaptar a uma nova proposta e foram avaliadas no período de transição. Meninos que foram atendidos com outro programa, com outras estratégias, foram avaliados pela Prova Brasil, com parâmetros nacionais. Esta tendência para a nacionalização do ensino e da avaliação em larga escala tem sido alvo de severas críticas dessas educadoras, que lidam com situações que não são vistas por essa avaliação.

Ao fazer a devolução de minhas análises sobre as suas colocações quanto ao trabalho da Escola, as professoras falaram sobre esse período de transição pelo qual elas passaram com a saída do AXÉ e como isso interferiu no currículo. A professora Virgínia diz que houve um silenciamento sobre o motivo da saída do AXÉ, que o motivo foi político, mas elas não ficaram sabendo o porquê do afastamento. Ao perguntar sobre como esse afastamento repercutiu no currículo, a professora disse:

Foi muito forte, porque na verdade, quem financiava o trabalho que era realizado aqui era o AXÉ. Isso ficou tão evidente, que com a saída do Axé praticamente a Prefeitura sumiu daqui.

A professora enfatizou que “a falta de apoio em todas as instâncias”, prejudicou a atuação da Escola nesse período de transição. O sentimento delas é de que a SMEC, por uma questão política, dava importância apenas ao trabalho do AXÉ e não precisamente à Escola como espaço educativo. Que a Secretaria só faz cobranças e não dá o apoio necessário a uma Escola que é também de formação docente. Segundo elas, e eu observei nesse período em que frequentei a Escola, a SMEC não se faz presente e são elas que, com a coordenação da professora Elisabete Monteiro, elaboram e desenvolvem as atividades do programa de formação docente.

A professora Ginalva Carneiro pressupõe que a saída do AXÉ pode ter sido motivada por questões econômicas e pela distância entre as oficinas do programa, que eram no centro da cidade e a Escola. E conseqüentemente, outros profissionais que colaboravam com a formação docente, psicólogos, professores e educadores das oficinas, também se afastaram, fazendo crer que também da parte deles, a importância era dada ao AXÉ e não à formação para a qual a Escola tinha sido criada. A professora Ginalva Carneiro acrescenta: “se o aluno estava com algum problema na sala, eles chamavam, sentavam, faziam atividades e se o aluno não tivesse mais condição de voltar para a sala eles faziam o atendimento e o contato com a família”. Esse apoio foi perdido e as professoras não tiveram mais quem fizesse o atendimento psicológico aos alunos e aos seus familiares.

Por outro lado, percebi a presença de um sentimento de mágoa entre as professoras quanto à postura da SMEC e de colegas de outras unidades escolares sobre o programa de turno integral da Escola. Isto está refletido na fala a seguir:

eram oito modelos de escolas como a nossa e hoje só tem a nossa, acabaram todas. E havia uma proposta inicial, em 2000, que era de sermos multiplicadores desse modelo, se estender por todas quase 300 escolas que existiam em Salvador. Hoje, das oito, tem uma, que é a nossa! Porque tanto a SMEC, como as outras escolas da Rede, fazem de tudo para que essa escola termine, ainda tem esse agravante. Porque as outras escolas da Rede não se conformam com o fato de termos 20 horas de formação e elas não. A gente tem que lutar para ter, a gente tem também que vivenciar o trabalho de uma forma negativa (Sandra Almeida).

E elas falam do sentimento de disputa que existe e da necessidade de estarem sempre preocupadas em mostrar um desempenho diferenciado a partir de avaliações padronizadas. A professora Ginalva Carneiro diz que há uma corrente de perseguição para com elas e que a SMEC não demonstra ter visão adequada de currículo para a realidade da Escola. A professora Sandra Almeida complementa dizendo: “estamos sempre com os holofotes todos em cima da gente. Sempre em evidência, sempre, em qualquer lugar que se ande e se fale em Prefeitu-

ra, a evidência é a Barbosa Romeo. Não tem lugar que se vá, que alguém não ouça falar da Barbosa Romeo”. Pela atitude da professora Iracema Souza, aprovando a opinião da colega, percebi que essa evidência não é uma coisa boa para elas, porque passa pela cobrança de subserviência perante a SMEC e as outras unidades, a ponto de serem criticadas se participarem de movimentos de reivindicações salariais.

Diante de tantas singularidades, eu penso que as escolas deveriam desenvolver um programa de ensino (com o apoio da gestão central que são as Secretarias de Educação) que contemplasse a proposta dos PCNs, mas sem perder de vista a regionalidade, a identidade cultural dos alunos. A avaliação deveria considerar essas diferenças e as competências que foram trabalhadas, passando a adotar instrumentos diferenciados; não para minimizar a capacidade dos alunos, mas para reconhecer a sua cultura, o seu progresso na escola e as suas aquisições. Isto exigiria dos órgãos responsáveis pela elaboração desses instrumentos, uma investigação prévia dessas diferenças, um contato efetivo com as escolas e uma espécie de desvio dessa racionalidade técnica que tem caracterizado as construções curriculares, situando a análise na práxis curricular, que não é somente racionalidade, nem somente prática.

O que se vê é um distanciamento verticalizado entre os avaliadores e as escolas, cada uma com seus problemas, arrastando-se ano após ano, sem possibilidades de solução. Penso também que o que estou dizendo pode ser considerado uma utopia, mas são as utopias, os sonhos, que, por terem o componente da ousadia e da criatividade pretensiosa, que introduzem as realidades e as mudanças que promovem a evolução da humanidade. E os professores têm competência para construir sonhos e utopias que, na sua maioria perdem-se nas experiências de um contexto que não privilegia esta capacidade. As escolas são, em muitos casos, contextos sem história, porque os registros se perdem nos meandros da memória oral, a avaliação se efetiva apenas no desempenho dos alunos e quase sempre, sem consequências qualificadoras dos processos educativos.

5.2 IMPLICAÇÕES DAS RELAÇÕES DE PODER NA AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO

As *relações de poder*, apesar de existirem sob o véu do ocultamento, por diferentes razões, revelaram-se como um importante analisador da prática da avaliação nas duas Escolas. Observei que, nas duas Escolas, tanto a Diretora quanto as coordenadoras são atuantes e se envolvem diretamente com as atividades escolares. Na Barbosa Romeo, por ser uma escola de médio porte, com um quadro de professores bem maior e pelas características da formação em exercício, verifiquei que há uma divisão de funções mais nítidas, em que a Diretora Sonaide

Moreira se envolve mais com as atividades administrativas e as coordenadoras com a parte pedagógica e de formação docente. Sempre que eu chegava na Barbosa Romeo Sonaide Moreira estava ocupada com o seu setor e não tinha tempo para participar dos grupos focais; consegui apenas que ela respondesse a um questionário. Desfrutei da atenção e do apoio das coordenadoras, já que elas atuam diretamente com as professoras e me proporcionaram momentos muito produtivos de observação e de discussão.

Na Carlos Murion, escola de pequeno porte, a Diretora Teresa Cristina Silva se envolve tanto com a administração quanto com a parte pedagógica, dando suporte à coordenadora Ana Patrícia Silva. Isto gerou também uma diferença significativa de participação, uma vez que a professora Teresa Cristina Silva teve uma atuação significativa nos grupos de discussão, concedeu-me vários momentos de conversas informais, quando se entrelaçavam questões da avaliação do currículo e do cotidiano da escola. Foram tantas as informações veiculadas por Teresa Cristina Silva, que precisei fazer uma triagem cuidadosa para não me afastar do que realmente tinha sentido imediato para este trabalho.

Quanto às relações de poder nas Escolas, percebi que são um tabu e as professoras não gostavam de falar sobre o assunto, pelo menos na minha presença. As reações das professoras das duas escolas foram muito semelhantes, até porque a cultura dos atos professorais se disseminam e se manifestam em toda a rede, ora criando reações de corporativismo, ora de desistências. Para compreender melhor esta relação, primeiro observei durante algum tempo as reações das professoras diante das relações de poder instituídas na gestão escolar e dessas observações pude tirar conclusões provisórias sobre as posturas nesse cotidiano. A minha percepção me fez crer que existia um respeito à alta autoridade local, representada pela diretora e pelas coordenadoras das Escolas; contudo, entre si elas teciam críticas ora veladas, ora explícitas ao exercício dessa autoridade. Percebi que é forte o sentimento de corporativismo, entretanto, não impede que elas reconheçam e exerçam as suas atividades com sentimento de responsabilidade quanto aos alunos.

Ficou claro também para mim que a resistência para falar sobre poder nas escolas tinha relação com o fato de que elas confundiam relações de poder com o conceito de poder como ente institucional e negativo, que surgiu em um determinado ponto ou situação, delegado por alguma função e/ou hierarquia, podendo funcionar como atos punitivos. Existe, evidente, no emaranhado das relações, o medo de retaliações.

Foucault afirma que o poder se estabelece a partir de uma ação sobre outras ações. “O poder não é uma substância, nem um misterioso atributo” (FOUCAULT, 2003a, p. 384), é um operador (relações) que funciona dividindo e fracionando cada um perante si mesmo e os de-

mais. E para que o poder se manifeste é necessário que haja o consentimento, a aceitação, é preciso que todos os que participam das ações do que ele chama de micro-poderes, sejam ativos e participantes do jogo de relações. Portanto o poder em si, como ente, não existe. E ele faz a seguinte afirmação sobre a dimensão do poder:

a ideia de que existe, em um determinado lugar, ou emanado de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado (FOUCAULT, 2004, p. 248).

Sobre o funcionamento dos micro-poderes, diz o autor: “Na medida em que as relações de poder são uma relação desigual e relativamente estabilizada de forças, é evidente que isto implica um em cima e um em baixo, uma diferença de potencial” ((FOUCAULT, 2004, p. 250). E para que ocorra, segundo ele, esse movimento de cima para baixo, é preciso que haja uma “capilaridade” de baixo para cima. Portanto, para que o poder da alta gestão educacional e dos gestores escolares possam se constituir é preciso que haja um “enraizamento nos comportamentos, nos corpos, nas relações de poder locais, em que não caberia de forma alguma ver uma simples projeção do poder central” (Ibid., p. 250).

Nas duas escolas as professoras exercem o seu poder, preocupando-se em não se expor diante do poder representado pelas professoras que exercem a gestão escolar, relação esta, ao mesmo tempo negada e legitimada por elas, quando a denominam de cumplicidade. Percebi que a relação de proximidade entre elas e a alta gestão é determinante do grau e das dimensões das relações de poder. Enquanto que com a SMEC, pelo poder legislativo e regulador que Ela representa, estas relações são mais verticalizadas; no contexto escolar há uma nítida tendência à horizontalidade nas decisões pedagógicas, permeada pelo cumprimento de normas emanadas da Secretaria e das gestoras locais.

Miranda, na introdução ao livro de Foucault, *Microfísica do Poder*, ressalta: “os poderes não estão localizados em nenhum ponto da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras” (FOUCAULT, 2004, p. XIV). Assim é que o poder não pode ser algo que se analisa como uma coisa, não pode ser algo do qual alguém se apropria e faz uso indiscriminado sobre outrem. Ninguém está alijado de poder, porque mesmo aqueles mais pobres, mais desprovidos de direitos, mais marginalizados podem exercer algum tipo de poder, seja negativo ou positivo. O que rigorosamente pode existir são práticas relacionais e interacionais de poder.

5.2.1 Escola Carlos Murion

Na Escola Carlos Murion a discussão sobre as relações de poder tomaram um rumo diferente da Escola Barbosa Romeo, porque foram considerados pelas professoras outros aspectos relevantes no âmbito da constituição/instituição e avaliação do currículo. Foram trazidas para a discussão as pautas curriculares que dizem respeito à distribuição do que se ensina na escola como conhecimento considerado adequado para atingir fins educacionais previamente determinados. A professora Ana Maria Bressy encaminhou a discussão sobre o analisador *relações de poder*, como uma realidade representativa das demandas institucionais, dizendo:

seria um ato de concretizar um instrumento de avaliação do currículo. A gente tem que analisar vários fatores, a questão política, permissão política que interfere sim; porque quando você tem um determinado grupo no poder, você também perpetua a ideologia daquele grupo.

A professora articula diferentes fatores de avaliação do currículo: a questão política, a ideologia e os jogos de poder que se estabelecem entre a escola e as políticas públicas e traz a ideia de instrumento como um veículo de intenções ideológicas e comprometidas com um poder maior que decide e autoriza as ações da escola. Porém, uma avaliação institucional de currículo é muito mais que isto e pressupõe envolvimento, compromisso, articulação teoria-prática, disposição para ver, ouvir, dialogar, concluir e decidir.

A ideologia mencionada pela professora diz respeito a todos os atores sociais, a todos os que estão envolvidos na ação pedagógica. Se os grupos dirigentes definem diretrizes a partir de suas crenças e de seus interesses, isso acontece também com os educadores que estão no dia-a-dia com os alunos. Perpetuar a ideologia dominante é também uma ideologia, uma forma de ver, de pensar e de avaliar o currículo. Por outro lado, as práticas curriculares, em sua complexidade e desenvolvidas a partir da articulação de diferentes saberes, em diferentes realidades, nem sempre se mostram como um conjunto de situações coerentes.

Analisando situações de controle na vida escolar, Apple (2008, p. 83-84) diz:

o estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram conhecimento *legítimo* (seja este conhecimento do tipo lógico “que”, “como” ou “para”. [...]) Considerarei as escolas como instituições que incorporam tradições coletivas e intenções humanas que, por sua vez, são os produtos de ideologias sociais e econômicas identificáveis. [...] O currículo das escolas responde a recursos ideológicos e culturais que vêm de algum lugar e os representa.

Assim, administrar conflitos é uma experiência de seres humanos que agem movidos pelos seus ideais, pelos seus sentimentos, conferindo à sua prática matizes cujos tons dependem de intenções, de circunstâncias, de acontecimentos previstos ou não. E como bem assinala Oliveira (2005, p. 81) “os professores tecem as suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação”.

Há que considerar também, nas relações de poder e nos movimentos dessas relações, que significados tomam no cotidiano escolar, que articulações promovem e que linhas divisórias são demarcadas na separação de grupos sociais em dominantes e dominados, seja no interior da escola ou fora dela. Pensar nos efeitos que o currículo produz nas pessoas, nas instituições, nas formações, é também uma atitude incontornável das relações de poder no processo da avaliação e da crítica do currículo no espaço escolar. Não no sentido puro e simples de anular o poder do currículo, mas de redimensionar esse poder a fim de atender às demandas dos diferentes grupos inferiorizados e excluídos da escala de valores dominantes na sociedade.

O currículo precisa continuar investido do poder de formar, de orientar a aprendizagem e o desenvolvimento das competências, a partir de novos significados: da recriação de propostas orientadas pelo desejo por solidariedade; da inserção das minorias (pobres, negros, mulheres, idosos, crianças, índios, homossexuais...) excluídas; do mundo do conhecimento e da cultura acadêmica e científica, a partir de uma educação e de um currículo que dê conta da diversidade cultural sem o separatismo da simples aceitação e do respeito à diferença. Segundo Deleuze (2007, p. 214) não se distinguem as minorias e as maiorias pelo número. “Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo”.

A respeito de como se poderá combinar a igualdade e a diversidade, Touraine (1998, p. 200) diz que a única forma viável é a “união entre a democracia política e a diversidade cultural, fundadas sobre a liberdade do sujeito” Dessa forma, o autor defende uma posição em que não poderá existir apenas a tolerância, porque é um conceito limitado, nem tão pouco, poderá existir uma sociedade multicultural a partir de uma concepção de vida pessoal e social tida como normal ou superior. É assim que os currículos oficiais, hegemônicos, que atendem às demandas de determinado grupo social (maioria) em detrimento de outros (minorias), não podem se configurar como multiculturais ou emancipatórios.

Apesar de todas as considerações tecidas pelas professoras a respeito da avaliação do currículo como ação crítica para dar novo significado ao currículo, a professora Teresa Cristina Silva diz que a escola não tem ainda a prática sistemática da avaliação do currículo e acrescenta:

estamos criando esse processo [...]. Quanto ao que nós acreditamos, quando a gente começa a desenhar esse currículo que nós desejamos [...]; a gente começa a avaliar e verificar realmente o que é de fato, traçar um caminho para se chegar até eles [referindo-se aos alunos]. Eu acho muito mais fácil quando a gente está pensando, repensando, avaliando esse currículo.

Desenhar o currículo desejado e relacionar com avaliação traça a perspectiva de definição de diretrizes que deverão nortear a elaboração do que será definido como conhecimento valioso para as formações. Os atores curriculares, investidos do poder de decisão sobre competências, conteúdos e situações de aprendizagem, não devem ser vistos, no dizer de Goodson (1997, p. 44) “como um grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmos valores e definição de papéis, interesses e identidades”. Isto porque “o currículo é uma área contestada, é uma arena política” (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 21), onde se articulam diferentes formas de ver, sentir e vivenciar a realidade. Assim, na avaliação desse currículo, as tensões dessa luta, as controvérsias conceituais, as ideologias, atuam e se manifestam na produção das relações assimétricas de poder.

O currículo desejado e avaliado pode configurar-se como o resultado de um provável consenso ou como uma imposição de um ou mais membros do grupo que estejam ideologicamente em situação de vantagem na escala hierárquica das funções escolares. Porque sempre há quem discorde de algo e não fique satisfeito com as decisões tomadas. “É muito menos importante saber se as ideias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam” (Ibid., p. 23).

Outro aspecto analisado por Moreira e Silva é a relação entre currículo e cultura a partir da tradição crítica que vê o currículo não somente como transmissor de uma cultura produzida em diferentes locais, mas principalmente, como um espaço de produção e de criação cultural. Desse ponto de vista, o currículo oficial, ou aquela proposta que a professora Ana Patrícia Silva mencionou em outro momento de nossa conversa, que é enviada para a Secretaria a fim de ser avaliada e validada, não apresentarão exatamente os resultados esperados, porque a sua validação se dará em um contexto ativo e vivencial, que transformará as prescrições em “matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (Ibid., p. 28).

Por outro lado, os julgamentos dos gestores escolares deixam de ser unilaterais para fazerem parte também de um terreno contestado, em que os professores se autorizam a expressar o seu pensamento, a defender aquilo em que eles acreditam e a valorizar as suas ações práticas. Observei em uma de minhas visitas à Escola, uma atitude de Teresa Cristina Silva, a diretora, quando ela conversava informalmente comigo e com outras professoras: ela analisava a sua própria atitude em relação a uma das professoras da Escola que entrava em conflito com as suas solicitações, ao defender os seus pontos de vista quanto à organização do trabalho pedagógico.

Eu mesma observei e tomei conhecimento de alguns desses conflitos quando trabalhava na escola. Nesse dia, Teresa Cristina Silva, para minha surpresa, disse: “hoje eu percebo o quanto fui autoritária, o quanto dei atenção apenas às minhas posições, desconsiderando o lado da colega. Mas hoje já conseguimos construir uma boa relação e o trabalho flui melhor, com mais entendimento”. A atitude da professora Teresa, ao reconhecer a necessidade de resignificar a sua postura, revela a sua disposição, como gestora, de se aproximar da perspectiva das professoras e de reconsiderar as suas decisões a partir da intercrítica, visando antes de tudo, os objetivos educacionais e a formação de alunos e professores.

Percebi o quanto a atitude de descarte atinge não somente os alunos, a sua cultura, mas também o professor, interferindo diretamente na gestão e na avaliação do currículo. O poder que emana das crenças dos atores que estão na posição de gestores em uma escola, mesmo com a melhor das intenções, promove a exclusão de pontos de vista dos professores e instaura o conflito e a contradição do tipo destrutivo. Por outro lado, o poder professoral é muito forte e define as situações de sala de aula, atos de currículo e rumos da produção do conhecimento. A soberania do professor na sala de aula, seu território ativo no desempenho de suas tarefas, revela-se definidor das situações e surge um espaço incontornável de negociações entre gestores e professores. Contudo, quando a gestão administrativa se revela autoritária, esse espaço se perde no emaranhado dos regulamentos, das pautas de decisões unilaterais e verticalizadas.

A minha experiência nesta Escola sinaliza que este é um ambiente educativo comprometido com o atendimento das diferentes possibilidades de aprendizagem dos sujeitos, embora esta postura provoque situações de conflitos enquanto surgem as soluções adequadas. Os mal entendidos das relações humanas revelam que as atitudes educativas exigem do docente maior capacidade de julgamento e de compreensão sobre as relações de poder existentes e que interferem, modificam, dificultam e mesmo, facilitam a solução dos problemas do cotidiano escolar. Por outro lado, percebo que as professoras desta Escola adotam uma postura crítica

perante as ações dos gestores educacionais, provocando continuamente questionamentos quanto à organização curricular, sua finalidade e conseqüências para a aprendizagem.

Essas professoras abraçaram a causa do parceiro e se identificaram com seus ideais, uma vez que se esforçam para responder positivamente às suas expectativas. Apesar de que ele não interfere diretamente na gestão escolar, procura deixar bem clara a sua perspectiva de educação, as suas esperanças e não mede esforços para atender às necessidades da escola. Ele exerce o seu poder de consentimento, de veto e de provedor de ações que são omitidas pela Secretaria da Educação, adquirindo assim, uma forte concentração de poder quando ao funcionamento da Escola.

Encaminhei para José Medrado e para Teresa Cristina Silva, a diretora da Escola, por e-mail, as perguntas: qual a contribuição de José Medrado como parceiro institucional na avaliação do currículo? E qual a participação do Cecluz na gestão do currículo da Escola Carlos Murion? Teresa Cristina Silva respondeu, com a concordância de José Medrado:

encaminhamos mensalmente à administração da Cidade da Luz, os relatórios das nossas atividades pedagógicas e administrativas para que sejam conhecidas por Medrado; a fim de que possa dar novas sugestões para o desenvolvimento do nosso trabalho, o que não deve distanciar do que ele idealizou para esta escola: uma escola "viva", de qualidade, que ajude no desenvolvimento de pessoas criativas, críticas, investigativas, felizes, etc.

Sobre a participação do Cecluz na gestão do currículo ela disse:

contribuindo com os recursos materiais e humanos (voluntários) necessários para o desenvolvimento e culminância dos nossos projetos educativos, bem como o oferecimento de uma estrutura física que proporciona um bem estar necessário aos nossos alunos favorecendo melhores condições para o seu processo de aprendizagem.

Sobre as relações de poder Escola Carlos Murion /Cecluz; Escola Carlos Murion /José Medrado; Cecluz/SMEC; a professora Teresa Cristina Silva esclareceu: “a escola está vinculada à Coordenação de Infância e Juventude do Cecluz, cumprindo às normas estabelecidas pelo Cecluz”. E quanto às relações Cecluz/SMEC, seguem as regras e os acordos firmados no convênio.

Na verdade, o parceiro tem uma atuação bem mais abrangente do que reza o convênio entre o Cecluz e a SMEC, que é de cessão de salas. Ele acompanha o trabalho pedagógico e cultural da Escola, opinando e avaliando, fazendo valer as suas opiniões. E o corpo docente da Escola respeita e acata as opiniões e/ou solicitações, reconhecendo a sua pertinência para o desenvolvimento dos alunos e também porque conta com o apoio para a solução de problemas do cotidiano da Escola. A Coordenação de Infância e Juventude do Cecluz é um departamento a que estão vinculadas todas as atividades desenvolvidas com crianças e jovens da comunidade.

de, incluindo os alunos da Escola. A esses alunos é oferecida uma programação cultural, apoio didático, orientação educacional e atividades de lazer.

5.2.2 Escola Barbosa Romeo

Pedir para falar de relações de poder provocava situações de ocultamento, de resistências, porque os rótulos sobre o poder como coisa destrutiva são fortes construtos sociais que adentram a escola através de ideologias circulantes que perpassam as relações de si para consigo e para com o outro, mantendo o discurso sobre o poder no campo do interdito e da negatividade, entendida por Ardoino como “a capacidade que o outro possui sempre de poder dismantelar com suas próprias contra-estratégias aquelas das quais se sente objeto”. (ARDOINO, BARBIER E GIUST-DESPRAIRIES, 1998, p. 68). Assim é que os objetos que estão sob investigação apresentam certa opacidade e o pesquisador que está com e nele implicado, numa relação histórica e libidinal precisa reconhecer que o processo de desvelamento perpassa por situações de negociação que estão na ordem do consentimento e do desejo.

Mas se eu não pedia para falar sobre o assunto e ficava entre elas observando as suas conversas na sala dos professores ou mesmo nas reuniões de avaliação que elas faziam regularmente às segundas-feiras, o problema se mostrava com certa inteligibilidade, sob a forma de críticas, reclamações e queixas. Como no dia em que cheguei à escola para reunir-me com elas a partir de um contato com a professora Rita Brito (coordenadora) e elas de nada sabiam. Porém, no clima de irritação/descontentamento que se instalou, pelo que elas consideraram uma ultrapassagem da colega, algo de inteligível permaneceu fora do alcance de meu entendimento. Nas entrelinhas entre a omissão da professora Rita Brito e a surpresa que elas demonstraram quando relatei sobre os objetivos de minha visita, declarando que não conheciam os motivos de minha presença na escola. Fiquei surpresa e vivenciei a primeira dificuldade, uma vez que eu já estivera lá outras vezes, fora apresentada a elas pela professora Rita Brito e fizera o relato sobre o meu projeto de pesquisa.

Uma das críticas mais severas que pude ouvir na sala de professores dessa Escola foi quanto ao planejamento, no sentido de que a Escola não tem o hábito de documentar as suas ações e uma delas disse: eu escrevo tudo no meu caderno e guardo para mim, porque se eu entregar para digitar se perde e eu não vejo mais. Esta fala esclarece porque a Escola não tem uma história documentada e porque o PPP está defasado em relação aos atos de currículo que são praticados na Escola. Foi também uma demonstração de poder com formação reativa a

uma situação que elas desaprovam, porque as outras calaram, sorriram e não contestaram a colega.

O corpo docente da Escola Barbosa Romeo é muito grande e algumas professoras não participaram dos grupos focais afastando-se discretamente, mas uma delas, que tinha se recusado a tomar parte de forma clara e categórica, dizendo que eu entenderia por que, participou da reunião da devolução das análises, já em outubro de 2008, no final da pesquisa e, apesar de minhas provocações, novamente se recusou a falar, repetindo: “você já entendeu por quê”. Esta professora, que não me autorizou a usar o seu nome neste relato (e por isto vou identificá-la, sempre que precisar me referir a ela como professora “Y”) demonstrava, com gestos e olhares carregados de significação, que não estava satisfeita e que cumpria as ordens porque tinha que cumprir e não acreditava mais nas políticas de educação e nas inovações propostas pela Escola. Um dia, eu lhe perguntara se ela tinha mudado de ideia e se queria participar das discussões, ao que ela respondera: “eu não vou mudar de ideia, porque tudo cai no vazio”.

Essa fala da professora é um conteúdo que está enraizado na sua condição de sujeito ativo que vive e experimenta situações que a levam a construir um discurso de descrença quanto à educação para justificar a sua atitude de desistência. Que reflete o seu desejo de calar, de não se mostrar, no sentido expressado por Foucault (2007, p. 306): “Se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam”. Essa professora fazia seu trabalho da forma como acreditava, mas, segundo ela, não perdia mais tempo para dar opiniões.

Senti que ela não era agressiva, diante de mim agia com discrição, era alegre e brincalhona, mas a percebi como uma pessoa cujas decepções com a Escola a colocaram numa posição defensiva. Uma crítica velada transparecia de seu sorriso e senti que havia uma mágoa e um descrédito escondidos, que alguma experiência negativa havia sido vivenciada, gerando esta posição de desistência.

Observei uma reunião de planejamento da coordenadora Rita Brito com as professoras de seu grupo, 4º e 5º anos, quando a professora “Y” respondeu a uma pergunta de Rita Brito dizendo: “vá, diga logo o que você quer que eu faça e eu farei, prefiro não dar opinião”. Esta atitude denota uma grave cisão nas relações de poder, criando uma dificuldade muito grande para o entendimento entre professora e coordenadora. A professora Rita Brito se limitou a sorrir e continuou a reunião dirigindo-se às outras professoras. Para Foucault (2004, p. 10): “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. Pelo clima que se instalou a partir desse momento, penso que a minha presença inibiu um problema mais

sério entre as duas e me deu a dimensão de que existe um cenário público das relações e outro íntimo, quando elas estão a sós entre si, no cotidiano escolar.

Tanto as colegas quanto as coordenadoras nunca aprofundaram a questão, mas eu senti que havia algo como perda de confiança entre a professora e a gestão da Escola e que isto pode interferir de modo negativo na avaliação do currículo. Entretanto, ao perceber o quanto a situação era delicada e que isso não inviabilizaria o meu trabalho, preferi fixar a minha atenção na contribuição das professoras que formaram o grupo de adesão ao projeto, para não perder a oportunidade de compreender o meu objeto de estudo do modo mais claro e pertinente possível. Talvez alguém que nunca tenha tido experiência escolar tivesse tentado entrar de modo mais invasivo nesta questão, na ânsia de aprofundar a compreensão e tivesse colocado a perder todo o objetivo do trabalho. Embora com a curiosidade à flor da pele, cuidei para que essa e outras questões que a todo o momento afluíam e pertenciam ao ambiente de modo enraizado, e que apesar de importantes, não me desviassem do meu foco que foi a avaliação do currículo.

Na Escola Barbosa Romeo, considerei oportuno provocar a crise para analisar essas relações no momento da devolução das análises de suas falas, porque a esta altura eu sentia mais segurança em mim e mais abertura por parte delas. Falei sobre os micro-poderes que circulam nos ambientes coletivos e fiz uma pergunta direta: como as relações de poder entre coordenação/direção e professores, interferem na gestão e na avaliação do currículo?

A relação de poder, de ser superior não existe, essa questão de poder, eu não vejo isso (Ediana Abreu).

Existe uma relação de cumplicidade (Rosinai Aquino).

É um processo, têm os limites, desafios e tem a tolerância, o respeito, então acho que isso ajuda, não sei até que ponto a cumplicidade ajuda (Rosinai Aquino).

As respostas confirmaram as minhas observações, porque a tendência era de negar os conflitos, ainda que vivenciados no cotidiano, ainda que declarados nos momentos de críticas ao sistema. Porque era mais fácil analisar o sistema que estava relativamente ou supostamente “distante” e a alta gestão que estava delimitada pela verticalização hierárquica do sistema, do que a realidade vivenciada no interior das relações entre gestores locais e professores. Sabemos que esta tendência para ocultar as contradições tem um motivo muito forte, que é o medo de retaliações, de perdas, seja no campo da amizade ou do poder (ainda que negado) na hierarquia institucional.

Por outro lado, o significado de poder é também negado nas respostas das professoras. Não que elas estivessem mentindo, mas simplesmente fugindo de reconhecer que, apesar da cumplicidade, da tolerância e do respeito que eu observei entre elas, a relação de poder é que move as ações institucionais. Do contrário, teríamos um sistema anárquico, que não levaria a lugar algum. Resolvi insistir com a pergunta: como esta relação que vocês estão descrevendo interfere na gestão e na avaliação do currículo?

Interfere na avaliação do currículo... Olha... Posso dizer que eu falo tudo que penso a respeito de Bia [coordenadora] e até o momento ela me ouve, pondera. Até mesmo porque, quando se trata de avaliação de currículo, essa relação de poder é cumplicidade, essa relação de poder não fica muito visível (Rosinai Aquino).

A professora confunde a avaliação do currículo com a sua relação com a professora Sonia Beatriz Rossi (Bia) e com as relações entre professor e coordenador. Falei para elas que estava havendo um entrelaçamento de sentimentos contraditórios quando se falava em poder, como se essa relação fosse algo que agredisse a amizade e a cumplicidade. E que era preciso, então, distinguir o que é do campo profissional e o que é do campo da amizade, para que se possa ter clareza do que se fala e do que se faz. A professora Sonia Beatriz Rossi retoma a fala das professoras sobre a informalidade da avaliação do currículo e diz: “eu acho que a avaliação informal de que elas falam é porque a gente não sistematizou, não está escrito. Mas temos avaliado onde é que precisa entrar o lúdico, o brincar, para trazer a identidade, a autonomia da criança, para alicerçar isso”. E a professora continua a sua fala se referindo às observações das colegas quanto às relações de poder, reafirmando a ideia de cumplicidade.

Esse é um grupo a que eu tenho muito acesso. Entro com muita tranquilidade na sala dessas meninas, participo das aulas que às vezes são programadas para eu assistir e outras que não são. Eu entro, fotografo, filmo, eu não me sinto constrangida em entrar, porque eu acho que é muito claro nessa relação que eu não estou fiscalizando. Muitas vezes eu entro, participo, vejo o quanto está sendo prazeroso para as crianças e para elas o trabalho, tenho acesso ao planejamento, faço intervenções, ajudo, pondero... Rosinai diz com muita tranquilidade: “não quero você aqui na minha sala não”, aí eu boto meu rabinho entre as pernas e me mando (Sonia Beatriz Rossi).

Percebi no relato da professora Sonia Beatriz Rossi que ela tem a preocupação em registrar os acontecimentos de sala de aula, em acompanhar o planejamento das professoras e isto é muito importante para o processo de avaliação do currículo, uma vez que é na sala de aula que se desenvolvem os atos de currículo mais significativos para a aprendizagem dos alunos e também dos professores. E mesmo sem pensar e sem querer admitir, ela está exercendo o seu poder de coordenadora para praticar um controle sobre o que acontece em sala de aula, sobre o desempenho das professoras, respeitando, contudo, o poder de decisão delas no

seu espaço. Visando orientar a discussão para a percepção do que sejam as relações de poder, perguntei à professora Rosinai Aquino: o que está acontecendo quando você diz que não quer a professora Sonia Beatriz Rossi na sua sala? A professora responde: “autoridade”.

O seu poder enquanto gestora da sala de aula, falei. E agora, se a questão ficou clara, como essa relação de poder que se estabeleceu entre vocês interfere na avaliação do currículo? De forma positiva, responde a professora, acrescentado que sem *stress*, porque não é algo imposto pela coordenação, porque elas reconhecem a importância dessa avaliação e há certa facilidade no diálogo, na comunicação e na tomada de decisões quanto ao que “precisa melhorar, acrescentar, ou desacelerar”. A professora Ediana Abreu concorda com a colega dizendo que “se sente mais à vontade para fazer colocações, para opinar e isso é muito bom e produtivo para a avaliação”.

Surgiu ainda nesse momento, em que se rediscutia com mais clareza as relações de poder, uma reflexão sobre a mudança de papéis dentro de uma mesma escola. Quando eu iniciei a pesquisa, a professora Luciana Aquino estava como coordenadora da Educação Infantil e hoje ela é somente professora e decidiu não dar opinião, participando apenas como ouvinte. Lembro-me de que mesmo quando ela desempenhava as funções de coordenação, falava muito pouco e não expressava com clareza qual a sua forma de pensar sobre o que se discutia no grupo.

Dirigindo-me à professora Luciana Aquino, falei: quando eu entro em uma reunião calada e saio calada, estou ali com as minhas reflexões, não sou uma idiota cultural, sei onde e quando eu exerço meu poder, só que não quero falar... Foi então que a professora reagiu a minha provocação dizendo: “quando você fala, na maioria das vezes a sua fala é distorcida, você é mal interpretada, começam as situações... e o que você fala, na verdade, não é nada daquilo. Muitas vezes o que você falou fica por isso mesmo e se o outro não está preparado para ouvir, não lhe dá o direito de falar”. Ela acrescentou que se sentia melhor realizando o seu trabalho, cumprindo com o seu dever. Uma atitude muito semelhante a da sua colega “Y”, que, pelo menos diante de mim, prefere não se expressar verbalmente.

A sua reação de ocultamento da realidade que motivou a mudança de funções e a cumplicidade das colegas sobre o seu silêncio deu-me a entender que não foi uma transição pacífica, pressupondo uma história de mágoas e descontentamentos. Novamente não considerei pertinente insistir em conhecer o processo, porque não iria acrescentar muito na discussão sobre o currículo.

Pontuei que as observações da professora Luciana Aquino tem sentido também quanto às relações de poder entre a SMEC e a Escola e ela acrescentou que a gestão exercida pela

Secretaria é uma “gestão de lagartixa, porque ouve, fica balançando com a cabeça e continua tudo como está, não existe movimento de mudança. E dependendo do momento em que você fala, a pessoa se ofende e você sofre pequenas represálias”.

As professoras expressaram que a escola municipal é o reflexo de uma realidade, de uma hierarquia que começa desde as relações mais distantes exercidas pelo sistema educacional. Chamei a atenção para o funcionamento dessa hierarquia, em que o professor não é destituído de poder, porque exerce o seu na sala de aula, no planejamento, na gestão e na avaliação do currículo e é por isto que elas haviam dito em outro momento, que o melhor lugar do professor é a sala de aula, seja entre quatro paredes, em baixo de uma árvore, no pátio, mas é a sala de aula. É o momento do professor, onde ele exerce plenamente o seu poder e está repetindo, hierarquicamente o modelo de gestão a que está submetido, perante seus alunos, no momento da aula. Na maioria dos casos, os alunos também só ouvem, não conseguem dizer o que eles querem, não conseguem dizer que queriam outra atividade e não aquela que está sendo desenvolvida.

O professor é condicionado a repetir aquele modelo de gestão na sala de aula, porque ele precisa dar aquela resposta que o gestor maior na árvore da hierarquia está pedindo. Isto se dá em todas as instâncias da educação e a professora Luciana Aquino coloca que, no momento da sala de aula o professor tem condições para driblar o sistema, porque naquele momento é ele quem está na hierarquia do poder e isso quando sai da sala de aula é mais difícil. Este posicionamento remete às traições e rasuras que os professores cometem contra o currículo prescrito, fazendo na sala de aula aquilo em que acreditam como correto e coerente. E esta atitude revela que elas estão, ainda que informalmente e isoladamente, fazendo uma avaliação desse currículo e tomando as decisões que consideram mais adequadas para a aprendizagem dos alunos.

O diálogo ficava cada vez mais interessante e falei: Luciana Aquino, você aceitou a minha provocação e resolveu falar sobre o seu poder de transgredir, de rasurar, de negar o currículo, de fazer diferente na sala de aula. Se não fosse assim, talvez o professor não suportasse a angústia de ser um mero repetidor, cumpridor de tarefas. É a capacidade que o professor tem de ressignificar o currículo na sala de aula que faz com que ele realmente cumpra a sua função. E todas, por unanimidade, reafirmam a importância desse lugar/momento que é a sala de aula, para o exercício do poder. Considero importante, nesse momento de minha narrativa, resgatar a análise que elas fizeram sobre a sala de aula em outro momento de nossas discussões.

Muito significativa foi a fala da professora Eliana Cardoso, no momento em que ela se reportava às dificuldades da prática: “ainda assim o melhor lugar dentro da escola é a sala de aula”. É como se ela dissesse: esse é o meu lugar, lá eu sou autônoma, lá eu estou a sós com meus alunos. Impressionou-me mais ainda a forma como as outras professoras apoiaram essa declaração, sorrindo, mas não questionaram sobre os porquês dessa preferência da colega. Mas a minha curiosidade não se contentou com esse silêncio e, quando retornei para a devolução das análises, perguntei: o que vocês pensam sobre a fala de Eliana Cardoso, sobre a sala de aula? Houve indecisões, sorrisos, mas algumas se posicionaram, cada uma trazendo a sua visão sobre esse espaço tão complexo e contraditório, já que muito do currículo escolar e do oculto também, nele se efetiva.

As falas se referiram principalmente sobre a sala de aula como o lugar do professor, onde ele se expressa e pode ser um autêntico gestor do currículo, da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno. Reconhecendo que “o ensino se dá também fora da sala de aula, no recreio e nos corredores da escola” enfatizam que “o lugar, o melhor lugar do professor seja a sala de aula, porque quando o professor se envolve com questões do sistema, sai do lugar de professor, assume o lugar de gestor escolar e esquece um pouco o que é o papel do professor”. Colocaram também que na posição de gestor escolar “o professor se distancia e rapidamente, exerce mais o papel do poder autoritário, de organizar, reunir, tomar decisões, administrar”, deixando a questão pedagógica em segundo plano.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Situar as práticas de avaliação do currículo nas Escolas campo da pesquisa, não só contribui para a compreensão de como essa avaliação se processa nessas Escolas, como dá uma ideia de como este tema é visto na rede municipal de Salvador, uma vez que todas as escolas recebem a mesma orientação do órgão central e que os professores estabelecem uma rede de comunicação através de encontros formais patrocinados pela SMEC.

Essa experiência mostrou também que ver o cotidiano das escolas com o olhar totalizante não permite compreender as diferentes realidades que ali se edificam, nem seu movimento contraditório, nem a especificidade das práticas desenvolvidas, nem as táticas utilizadas pelos professores para exercer o seu mister/poder. Somente um olhar aguçado, impregnado da atitude reflexiva, imerso nesse cotidiano, observador e multirreferencializado por concepções epistemológicas lúcidas, pode se aproximar e traduzir em linguagem compreensível a realidade escolar. Apesar de que nenhuma análise é capaz de refletir a realidade tal qual ela é

nem no espaço nem no tempo. Portanto, as minhas observações sobre o contexto das Escolas deram-me uma ideia de como se organizam essas instituições, de suas relações com o órgão central, de como vivenciam e avaliam o currículo escolar, mas jamais serão conclusões totalizantes de uma prática que se move, se potencializa e se renova constantemente.

Assim também, a minha visão sobre a atuação da SMEC não pode representar nem a totalização do presente nem uma visão premonitória de futuro para a educação municipal na cidade de Salvador. São observações do que vi e do que presenciei nos documentos e na prática escolar, no espaço-tempo da pesquisa.

E reportando-me à forma como surgiram e foram instaladas as duas Escolas, meu pensamento remete o seu olhar para algumas considerações que Nietzsche tecia quando falava sobre o futuro das escolas alemãs. Considerando a escola como um patrimônio sagrado do povo, ele dizia:

permanece diante de meus olhos o fato de que muitas mudanças dos nossos estabelecimentos de ensino, que a nossa época permitiu para torná-los ‘atuais’, são em boa parte aspectos falhos e errâncias em relação à tendência sublime que originariamente presidiu sua fundação: e o que, nesta visão, podemos esperar do futuro é uma renovação, um refrigério, uma purificação tão geral do espírito alemão, que estes estabelecimentos conhecerão por isso, numa certa medida, um novo nascimento e que, depois, eles parecerão ao mesmo tempo jovens e velhos, ainda que agora não pretendam na maioria das vezes ser senão ‘modernos’ e ‘atuais’ (NIETZSCHE, 2004, p. 43).

Filósofos como Nietzsche, apesar da época em que viveram, tinham uma visão tão além do seu tempo, que as coisas por eles faladas têm ainda hoje um sentido de atualidade, quando observamos os fatos de nossa geração. Nietzsche, antes de ser filósofo foi professor na Basileia, na Universidade e no Pädagogium³⁴. Mesmo abandonando a sua carreira de educador, imprimiu uma dimensão pedagógica a seus escritos e não desistiu de pensar a educação e de contribuir com suas reflexões.

Se ele falasse suas palavras hoje, talvez substituísse apenas, o termo “modernos” por “pós-modernos”, dada a veracidade de suas observações. Verificamos que toda origem e fundação, em qualquer setor da vida humana têm algo de sublime, de original e que o movimento cíclico da evolução humana, vivencia faixas de atuação que caracterizam a sua existência em cada momento histórico. Assim aconteceu com as Escolas em pauta, com outras do sistema educacional, com outras do mundo inteiro, no movimento incessante do vir-a-ser das coisas humanas.

³⁴ Instituição educacional “cuja atuação reforçava a ligação entre o liceu e a universidade, a tarefa de imprimir aos jovens da cidade o interesse e o conhecimento da cultura clássica” (FERNANDES, 2006, p. 4).

6 A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA CARLOS MURION

A relação da percepção com a ciência é a mesma da aparência com a realidade. Nossa dignidade é nos entregarmos à inteligência, que será o único elemento a nos revelar a verdade do mundo.

Merleau-Ponty

Depois de meus primeiros contatos com a Escola, apesar de ter colocado inicialmente para as professoras a importância de suas participações como co-autoras da pesquisa e não como meros informantes e depois de elas terem concordado com a proposta; outra realidade se me apresentou forte e inconfundível, suscitando novas análises e reflexões. Deparei-me com dificuldades que não previra, mesmo porque eu já fizera parte daquele contexto, e refleti que teria sido mais fácil se eu tivesse decidido tomá-los como informantes do que como co-autores e construir um projeto de avaliação do currículo de minha autoria. Mesmo assim, não desisti do que considero importante para que as pessoas se comprometam com a mudança e com a inovação de modo produtivo e não apenas falacioso, como se vê em muitas situações.

De que dificuldades estou falando? Daquelas próprias do contexto escolar, daquelas enfrentadas por qualquer pesquisador estranho ao campo de pesquisa, que precisa imiscuir-se no ambiente e conseguir realizar um trabalho para o qual não foi contratado. Que precisa ser aceito e acolhido no ambiente, que precisa tornar-se quase membro para conseguir compreender as opacidades naturais do processo institucional e fazer intervenções que sejam compartilhadas pelo grupo. O que ficou muito evidente no início da pesquisa foi que as professoras não conseguiam ver o meu projeto como uma atividade delas também, mas como uma experiência minha de obtenção do título de doutora. Para elas as suas atividades eram mais importantes – e realmente eram. Por isto foi muito grande a dificuldade para que cedessem espaço para os grupos focais. Precisei exercitar a paciência para aproveitar os momentos adequados e enquanto isto observava o movimento institucional.

Os analisadores *tempo e disponibilidade* fizeram parte de meu processo de análise da avaliação do currículo, uma vez que me obrigaram a reprogramar, retomar e renegociar situações. As professoras, as gestoras, envolvidas no seu cotidiano, me diziam com frequência: “Lourdes, agora... hoje... neste momento... estamos muito ocupadas, não podemos nos reunir

com você”. Estas negativas não se constituíam, entretanto, em má vontade nem desejo de sabotar a minha pesquisa. Elas vivenciam uma rotina intensa, o sistema educacional que orienta as suas atividades, sejam docentes ou de gestão, exige que elas se dediquem todo o tempo, ou na sala de aula, no caso das professoras, ou na solução de problemas, no caso das gestoras. Ainda assim, consegui realizar em 2007 dois grupos focais e participar de algumas reuniões de planejamento e de avaliação que faziam parte do programa da Escola até o primeiro semestre de 2008.

Frequentei a escola uma vez por semana durante o ano de 2007 e fiz visitas mais esparsas em 2008, buscando sempre uma oportunidade para entrar na programação ainda que como observadora, como aconteceu em algumas reuniões. Ao participar de discussões sobre o trabalho escolar, busquei identificar os veios do currículo que perpassam toda a estrutura pedagógica e as ações professorais. E assim, fui colhendo material de análise, muitas vezes esparsos e diluídos em outros conteúdos da prática escolar.

Pelo tempo que passei em campo em atitude de observação, pude dispensar as entrevistas individuais com as professoras, que se tornaram muito difíceis pelos motivos já descritos, mas aproveitei momentos de informalidade para conversas espontâneas em que ia colhendo informações e opiniões sobre a dinâmica institucional. Porque, apesar das dificuldades que descrevo, tenho livre acesso às dependências da Escola, respeitando, contudo, momentos em que minha presença não era pertinente. Fiz entrevista apenas com a diretora e com a coordenadora pedagógica.

Outra dificuldade encontrada foi para formalizar a entrevista com José Medrado, da qual não desisti, uma vez que ele avalia o trabalho pedagógico e mantém expectativas em torno da qualidade da prática desenvolvida. Já no momento da finalização da escrita do texto da tese, consegui uma comunicação virtual, quando ele ratificou as respostas de Teresa Cristina Silva a partir das perguntas que formulei sobre as relações da Escola com o Cecluz. Entretanto, esta dificuldade não foi por falta de encontros presenciais, mas pela questão do *tempo e disponibilidade*, analisador natural nesse processo. Quando o encontrava na Escola ou no Cecluz, a demanda que lhe chegava, das pessoas que solicitavam a sua presença era tanta, que nossa conversa ficava para depois, não havia clima adequado. Contudo, pela minha vivência na Escola, nas atividades de organização do projeto inicial e pelas conversas informais que mantemos em diferentes oportunidades, não foi difícil expressar o seu pensamento sobre diferentes aspectos da organização escolar e curricular.

José Medrado considera que a Escola precisa se constituir como um ambiente de excelência na formação do Ser em evolução tanto no aspecto humanístico quanto na formação

profissional. Preocupa-se com a inserção dos meninos e meninas no mercado de trabalho e tem um compromisso pessoal com a comunidade, dedicando-se a acompanhar o desempenho da Escola.

Por outro lado, tinha me programado para fazer a devolução das análises no segundo semestre de 2008, mas as professoras não conseguiram encontrar um momento disponível para se reunirem comigo. Então, mesmo depois de finalizada a coleta de dados para análise, ainda permaneci frequentando a Escola até o final do ano letivo de 2008, aproveitando as oportunidades para conversas informais sobre as minhas análises e colhendo opiniões sobre um projeto de avaliação do currículo.

6.1 O ANALISADOR AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO

Enquanto os outros analisadores emergiam na discussão com toda força e impregnados de conflitos e de conteúdos simbólicos, revelando as contradições da relação dos educadores com sua prática e com a administração central, a SMEC; a avaliação do currículo entrou na discussão como um analisador experimental, uma vez que os professores não encaravam essa avaliação como um ato do processo educativo, focalizando principalmente, como já coloquei anteriormente, o desempenho do aluno e as condições de ensino. Explicitiei para as professoras a importância de uma reflexão sobre a avaliação do currículo como um ponto de partida para um processo decisório a partir de um projeto de avaliação sistematizado com base em reflexões e levantamento de pontos importantes da práxis curricular. Pedi que elas expressassem a sua visão sobre a minha proposta e como esse processo ocorre na Escola Carlos Murion.

Surgiram inicialmente expressões de surpresa diante de minha solicitação, sorrisos indecisos, troca de olhares, mudas indagações. Eu estava levando uma proposta estranha à experiência do grupo e a encomenda não tinha partido dele. Na verdade eu estava ali, no sentido da análise institucional, fazendo uma encomenda, mas de fora para dentro. O interesse em fazer a análise era meu e elas poderiam aceitar ou não. Procurei mostrar a importância de um trabalho experiencial que poderia contribuir para avaliar e repensar o currículo, dando também visibilidade à Escola na Rede municipal, além do crescimento pessoal que um trabalho desse nível proporcionaria ao grupo.

Eu tinha em mente a perspectiva da análise das implicações, uma vez que o sistema incentiva o profissional a implicar-se com a tarefa, mas não abre espaço para a análise e o desvelamento dessa implicação; ao mesmo tempo, eu estava assumindo uma atitude de sobre-

implicação, que “é a ideologia normativa do sobretrabalho, gestora da necessidade do implicar-se” (LOURAU, 2004, p. 190). A implicação se apresenta, inclusive, em forma de passividade diante das normas instituídas. Nem sempre a implicação denota uma atividade intensa de produtividade. Percebo que o sistema educacional sofre desse tipo de implicação, produzindo muitos resultados negativos na aprendizagem dos alunos e o movimento da sobreimplicação se dá na perspectiva da implicação como: dedicar-se, doar-se, “vestir a camisa”, trabalhar mais como um valor agregado; e em algumas situações, com exclusividade. Eu levei para o grupo uma proposta de implicação com a minha pesquisa, que para elas representava uma sobreimplicação e estava atenta aos seus movimentos, esperando e desejando uma resposta favorável, o que felizmente, aconteceu.

A certa altura de meu discurso explicativo e propositivo, os atores desse palco de múltiplos cenários se autorizaram a dizer sobre a realidade da escola, sobre as contradições desse cotidiano que muitas vezes se pretende que seja harmonioso e pacificamente organizado. Mas na realidade não é assim. Desse lugar emergem turbulências e conflitos, alterações, acontecimentos, incertezas, sonhos, desejos, esperanças, porque o mundo das certezas cedeu espaço para o das complexidades, das surpresas, das perplexidades.

Em nosso primeiro grupo focal a professora Ana Maria Bressy iniciou a discussão dizendo que a avaliação do currículo

é uma análise, eu diria que é dinâmica, a todo momento nós estamos avaliando o currículo, nós nos deparamos com a realidade real, concreta dos alunos e com aquilo que oficialmente se preconiza enquanto currículo. Na verdade, essa avaliação existe de uma forma até assistemática, não organizada, mas quando nós paramos para refletir sobre a proposta, eu olho aquelas habilidades elencadas na caderneta que se vê que tem parâmetro ali que não corresponde à realidade, [...] e aí a minha pergunta é: o que estão pedindo nessa habilidade de um nível de abstração maior? Nesse momento eu acho que estou fazendo uma avaliação do currículo.

A professora evoca uma situação que está relacionada com o elenco de competências e habilidades do DC (a caderneta), para serem desenvolvidas e que não estão alinhadas com o que as professoras chamam de “a situação real” e “as necessidades de aprendizagem dos alunos”. Como por exemplo, no rol de habilidades para Educação Infantil: se a criança “conhece obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e país [sic]”. É evidente a impossibilidade para desenvolver esse conhecimento na Educação Infantil, já que é difícil até para a maioria dos adultos. Ela relaciona avaliação de desempenho do aluno com avaliação do currículo, colocando como uma atitude do cotidiano da Escola e não como um programa ou projeto sistematizado.

Eu entendo a avaliação do currículo como uma análise mesmo de tudo que acontece na escola. Vai avaliar as contradições que existem no nosso discurso, na nossa prática. A gente pode ver que na análise do currículo a gente vai ter também como referência, a proposta pedagógica. E a gente pode confrontar aquilo que a proposta teórica discursa sobre o currículo e como ele na verdade, no dia a dia, no miudinho, acontece. A avaliação se dá nesse processo de ir e vir, refletindo, discutindo, para ver como ficou o currículo, deixar o currículo em aberto para provocar novas reflexões (Ana Maria Bressy).

Aqui a professora faz uma análise de suas implicações, trazendo à tona contradições do campo de atuação pedagógica e reconhecendo a necessidade do que Roldão (2006, p. 58) chama de “acompanhamento regulador que permite acertar a «navegação» do aprendente consoante os ventos e as marés, perceber o que não está ou está a ser construído, como está a ser usado o conhecimento, que crescimento de capacidade de pensar e agir naquele domínio está ou não a ocorrer”.

A professora separa o que ela chama de a “realidade concreta dos alunos”, do currículo oficial, demonstrando que não há relação entre o que o aluno já sabe, precisa aprender e o currículo, trazendo essa inadequação como um aspecto dificultador da aprendizagem. Ao relacionar a avaliação do currículo com uma análise do “tudo que acontece na escola”, um discurso recorrente nesse grupo, é marcante a necessidade de incluir tudo no currículo, denotando a falta de tradição escolar em fundamentar a reflexão nos estudos críticos sobre o currículo. Por outro lado, a professora reconhece que existem situações contraditórias entre o falado e o praticado, entre a proposta pedagógica e a prática professoral, enfatizando essa realidade do cotidiano a que elas se referem a todo instante.

Esse conceito de currículo esteve presente nas falas das professoras durante as discussões nas duas Escolas e acredito que a existência dessa abordagem na literatura educacional, como a interpretação que Padilha faz de um conceito de Tomaz Tadeu da Silva, contribui para a disseminação dessas conclusões aligeiradas sobre o currículo. Assim se expressa Silva (2004, p. 150):

o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Interpretando de forma equivocada as palavras do autor, Padilha (2004, p. 124) diz: “diante da amplitude do conceito acima apresentado, poderíamos dizer que currículo escolar é praticamente tudo que se passa na escola e, carrega por isso mesmo, um grau imenso de complexidade, já que significa percurso da escola”. É perceptível o prejuízo ético e epistemológico

co dessa interpretação, principalmente porque afasta a reflexão das questões formativas do currículo e compromete a construção de conceitos no cotidiano escolar. A propósito, Macedo (2007, p. 17) faz uma crítica lúcida e coerente:

dizer que ‘currículo é a vida da escola’, ‘tudo que acontece no convívio escolar’, ‘currículo é também o grau de limpeza dos corredores da escola’, ou mesmo reduzi-lo ao argumento da mercadorização, como num escrito de uma prova de seleção de mestrado onde se dizia: ‘currículo é o segredo e a alma do negócio promissor da educação’, é aceitar perspectivas equivocadas, nihilistas ou mercantilizadas.

Por um lado, a fragilidade teórica e epistemológica que dá lugar à confusão conceitual, por outro, a força das concepções formuladas e vivenciadas por conta da transmissão oral, desvinculada de um processo de investigação de conteúdo construído historicamente. Mesmo propiciando aos professores e aos alunos a oportunidade para analisar e questionar os significados da vida cotidiana, não significa que o currículo seja esse “tudo que se passa na escola”. Desconstruir estas concepções que se instalam no cotidiano das escolas é reconhecer as especificidades do currículo como artefato de formação.

Retomando a fala da professora Ana Maria Bressy, percebi nas entrelinhas que nem tudo que é proposto é realizado e que elas têm consciência disso e se preocupam em buscar uma solução que dê conta de orientar os alunos com o objetivo maior da aprendizagem. Ao falar da avaliação do currículo, essas professoras reportam-se ao conceito que elas têm de currículo, discutem a gestão do currículo, avaliam a relação Escola-SMEC e falam da necessidade de que sejam os professores os principais responsáveis pela construção do currículo escolar.

Sacristán (2000, p. 313) ao analisar os processos de avaliação do currículo, diz: “a transformação ou incidência no currículo, que ocorre na prática como consequência da pressão avaliadora, deve ser remetida aos procedimentos empregados pelos professores”. Entretanto, eles demonstram desinteresse em avaliar esse processo tão centralizador nas instituições escolares, não se permitem, na maioria dos casos, uma avaliação dos seus procedimentos na gestão do currículo. Essa atitude dos professores se justifica porque eles são, frequentemente, culpabilizados pelos resultados do sistema de ensino e se sentem ameaçados pela avaliação.

Ainda segundo o autor, a melhoria dos procedimentos de avaliação passa por uma transformação na forma de pensar dos professores, no sentido de que eles precisam incorporar à sua mentalidade novas formas de ação baseadas em processos de negociação e não em incorporação de modelos aprendidos. Isto implica em uma reflexão que culmine no processo de mudança de postura a partir da reformulação de crenças e de mitos em torno da avaliação.

Não se trata, contudo, de desvincular a avaliação do currículo dos processos de aprendizagem, mas de estabelecer a articulação, a partir de métodos emancipatórios, que situem o professor como um profissional que encara a avaliação como a arte de tomar decisões e não como perda de autonomia ou de prestígio.

Sacristán (2000, p. 109) ao analisar a intervenção da política educacional sobre o sistema educativo diz: “o currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam [...]”. Assim, a intervenção política na definição do currículo para a Educação Básica é uma ação reguladora que inibe a participação dos docentes, deixando-lhes apenas a função de cumprir as determinações dos diferentes agentes, investidos de poderes para moldar o currículo em determinada região e/ou momento histórico. É assim que os professores da Rede Municipal de Salvador recebem os documentos definidores do currículo; as políticas gestoras da educação local definem o que deve ser ensinado, que competências e que habilidades os alunos devem apresentar em cada ciclo de aprendizagem.

Dessa forma, o sistema nacional de avaliação da educação define padrões de aprendizagem que, se não são alcançados, contribuem para penalizar as escolas no *ranking* de qualidade da Educação Básica. Por outro lado, se as reflexões atuais sobre o currículo desenham um caminho inspirado na articulação de saberes inter e transdisciplinares, perpassando diferentes campos do saber, a prática pedagógica, a gestão da sala de aula e do conhecimento, seguem ainda pela trajetória da ótica disciplinar. As professoras se queixam de que os pais e os alunos reclamam práticas vivenciadas ao longo de suas histórias: a explicação do assunto, o dever de casa, a lição do livro didático, a prova, a nota como referência de aprendizagem, a rigidez dos horários escolares, a lista de conteúdos etc. As professoras procuram explicitar a necessidade de se sair dessa perspectiva acrescentando que o currículo

é tudo que está no projeto pedagógico da Escola (Maria das Dores Grave).

Tem o que acontece realmente e as intenções que seria o oculto (Ana Patrícia Silva).

Envolve a questão não só relacionada a conteúdo, mas diversas demandas, não explícitas no projeto educativo e outras que são realmente ocultas mesmo, não só do aluno pra escola e dos próprios pais, como dos funcionários da escola. O real é o cotidiano... (Vera Lúcia dos Santos).

E diante da atitude das outras professoras, em apoiar o que suas colegas colocavam, resolvi interferir, a fim de provocar outros posicionamentos que me dessem mais conteúdo de análise dessa realidade. A tendência para conceituar o currículo como justificção para as

práticas defendidas por essas educadoras é muito forte e não pude ignorar, uma vez que conceito, gestão e avaliação do currículo estão entrelaçados de tal forma, que ao se falar de um aspecto, surgem os cenários dos outros.

Percebi o quanto os cenários *conceito e gestão do currículo*, como analisadores, poderão definir a perspectiva da avaliação do currículo nessa escola. Portanto, chamei a atenção para o fato de que elas estavam colocando na pauta de discussões três perspectivas para o currículo escolar: a do currículo prescrito, relacionado com o projeto pedagógico, o currículo oculto que elas chamam de “as intenções” e o real, que elas relacionam com o “que realmente acontece”. Ao encarar esses conceitos como indicadores de desempenho, sugeri que deveríamos discutir o que significa cada um no cotidiano escolar; como esses indicadores contribuem para a avaliação do currículo; e que saberes elas articulam para acreditarem no conteúdo de seus discursos. Questionei: são três conceitos diferentes: currículo prescrito, real, oculto. Onde está cada um?

O prescrito, na verdade não seria para estar organizando, determinando aquilo que se quer desenvolver em função do real? Tem o que acontece realmente... As intenções que seria o oculto aparecem de três maneiras diferentes, mas assim: o que deveria ser o real, que acontece, deveria ser voltado para o que a gente planeja. O que está no prescrito deveria atender a uma demanda real, acontecer, da maneira como a gente determinou (Ana Patrícia Silva).

O que fica claro na resposta da professora é a ideia de que a prescrição do currículo deveria ser uma função da escola e que esta prescrição não atende a “uma demanda real” e nem ao currículo oculto. A reflexão sobre o conceito de currículo, provocada pela necessidade de compreender o que este ente institucional significa para o trabalho pedagógico, é, para essas professoras, uma tentativa de buscar um campo de coerência para os atos de currículo, que elas chamam de ações educativas e para a avaliação dessas ações. Entretanto, a própria discussão revelou a insegurança e as ideias contraditórias que circulam nesse contexto. E desse emaranhado de concepções, surgem novos posicionamentos, que são, na verdade, avaliações das suas vivências com o currículo:

Eu penso assim, que o currículo, ele é feito normalmente pela parte administrativa, diretores e coordenadores, não é isso? Com a intenção da escola. Mas normalmente isso acontece assim: o professor... Tem um pacote pronto. Então, as coisas não vão funcionar do jeito que o currículo está pedindo. Primeiro porque cada turma é uma turma, cada professor é um professor, as coisas têm que se adequar, não é verdade? Então o currículo, ele não pode ser aquela coisa engessada, tem que ser mais flexível e normalmente não... É isto aqui e pronto. É um documento que só serve prá ser engavetado, porque na prática, as coisas não acontecem (Rosângela Peleteiro).

No desabafo da professora é reafirmada a preocupação em situar o currículo, mesmo porque, enquanto ela falava, as suas colegas davam sinais de aprovação. Foi algo que notei e com muita frequência, a forma como, enquanto uma falava, as outras se colocavam através de expressões corporais muito significativas como: sorrisos, aplausos, acenos afirmativos e sinais de indignação quanto à prescrição do currículo pelos órgãos da administração central da educação, no caso em pauta, a SMEC.

Por outro lado, ocorreu nesse momento, um ato de desocultamento de ações autoritárias nessa avaliação que as professoras faziam do currículo, através da conceituação e da definição de atos gestores que elas consideravam mais adequados; além da análise implicacional de processos identitários e da relação desses processos com a construção do currículo escolar. A crítica ao currículo prescrito pela administração escolar, acompanhada do desejo de que os professores deveriam ser os autores da construção curricular, revela também que elas promovem as suas censuras e exercem o seu poder de veto, transformando esse currículo “pronto” em uma peça de arquivo morto. Eu, mais do que ninguém, conheço esta posição, porque já fiz muito isso, engavetar prescrições que não atendiam às necessidades de meus alunos.

Para ter certeza quanto ao real direcionamento das críticas perguntei: e a origem desse documento é a direção da escola? A professora Rosângela Peleteiro respondeu: “do currículo? Normalmente é”. Como eu já conheço o sistema municipal de ensino de Salvador, insisti para colher com mais firmeza a posição da professora: e no caso da SMEC? Nesse momento, Teresa Cristina Silva, a diretora, disse: “a SMEC tem os parâmetros curriculares, não é? Que nor-teiam todo o trabalho...”. Sendo a sua fala completada pela professora Rosângela Peleteiro, que não perdia oportunidade para defender seus pontos de vista: “o que tem na caderneta, que é pedido um retorno...”. E novamente a professora Teresa Cristina Silva retruca, buscando demonstrar o seu modo de ver e de se posicionar diante das prescrições da Secretaria da Educação: “o que também não quer dizer que o que vem proposto pela SMEC seja a única verdade. Até porque, em cada escola existe uma realidade”.

E sobre quem avalia o currículo, as professoras fizeram uma análise de suas atuações:

Eu acho que a todo o momento, no momento em que a gente discute sobre a aprendizagem, sobre o trabalho. Na verdade são os professores, no dia a dia (Galbani Menezes).

Acho que toda nossa equipe, na elaboração da proposta pedagógica, tudo foi discutido, inclusive isso ajuda, na época que você era professora aqui (referindo-se a mim) a gente discutiu muito e, nessa escola, eu realmente vejo que existe essa coisa de democracia e da gestão participativa, é uma construção ativa (Vera Lúcia dos Santos).

Há um consenso entre essas professoras de que a tarefa de avaliar o currículo deverá ser delas e identificam as suas discussões, as suas reflexões sobre a prática pedagógica e sobre as possibilidades de seus alunos como uma avaliação do currículo. Ao observar as práticas cotidianas nessa escola, a forma como elas interagem nos momentos de planejamento e mesmo nos momentos de crise, percebi que há realmente uma consciência coletiva atuante, facilitando a compreensão das necessidades educativas e construindo uma postura de negociação e de compartilhamento. A convergência de ideias e modos de pensar é clara na postura e na fala das professoras, bem como a necessidade de apoiarem-se mutuamente, quando precisam tomar decisões quanto ao desempenho da escola e ao projeto educativo.

Bem, currículo é a vida da escola, portanto avaliação é a avaliação de tudo que está realmente funcionando de fato, no meu ponto de vista. Agora quem avalia, eu acho que somos nós (Gladys Rebouças).

Sim, somos nós, no momento das reuniões quando estamos colocando as nossas dificuldades, os receios, a sala de aula, o que realmente é pedido, a realidade da gente, a gente se vê, a gente está avaliando o currículo (Ana Maria Bressy).

Como já salientei anteriormente, a ideia do “tudo que acontece na escola” relacionada com o currículo é uma recorrência que retorna na fala “currículo é a vida da escola” e que venho tentando ressignificar através de referências aos autores que estudam o currículo escolar. Macedo (2007, p. 45) diz que o currículo se constitui “num campo, por sua densidade, complexidade e pelo poder que emana, como configurador socioepistemológico significativo das formações, demandando um processo de aprofundamento e debate equivalente a sua importância política e socioeducacional na contemporaneidade”. Dessa forma, mesmo sendo “plasmado em seus contextos formativos” o currículo não pode ser nem a vida da escola, nem tudo que nela acontece. Porque, o currículo formação, em ato, não é o seu campo, mas se efetiva, se operacionaliza, nesse campo, nos espaços de aprendizagem. É preciso, portanto, como enfatiza o autor, distinguir o campo e o currículo, nocionar bem um e outro (Ibid., p. 17-18).

Na fala da professora Ana Maria Bressy, aparece a perspectiva de uma auto-avaliação, quando ela diz “a gente se vê”, ao referir-se à avaliação do currículo. Posso inferir desse posicionamento que elas relacionam atos de currículo, avaliação e prática docente, como ações que se entrelaçam e se enriquecem nas relações entre si e com os alunos. Todas as vezes que tive a oportunidade para observar e participar de reuniões com essas professoras, fiquei com a impressão de que elas fazem uma catarse de suas dificuldades, buscam na experiência coletiva, extrair o máximo umas das outras. E depois de muitas discussões e de debates acalorados em que fazem comparações de suas ações, avaliando projetos e ações do dia a dia, sentem-se

mais fortalecidas para a melhoria dos seus saberes e fazeres. Sobre como avaliam o currículo a professora Galbani Menezes considera insuficientes os encontros e as discussões, sem que alguém vá observar o seu trabalho em sala de aula e diz:

a gente avalia de uma forma descontínua, mas eu sinto falta de outro olhar, de outros colegas, de intervenção. Digamos, é só o que eu coloco, eu coloco as minhas dificuldades e a gente avalia dentro do que eu coloquei, mas a gente não tem esse trabalho de refletir. Cada um trabalha no seu espaço e digamos, ela [apontando para a colega] não tem noção de como realmente eu trabalho, como funciona o desenvolvimento de meu trabalho, só o que é comentado.

Sobre a preocupação da professora, Esteban (2003, p. 14) faz a seguinte reflexão: “repetidas vezes, no cotidiano escolar, avaliar diz respeito a uma tarefa solitária [...] A solidão às vezes é partilhada com a colega da outra turma, com a supervisora ou com a diretora (partilha que pode adquirir a feição de ordem a ser cumprida)”. Tanto a professora como Esteban se referem mais especificamente à tarefa de avaliar os estudantes, embora esta avaliação esteja intimamente relacionada com a avaliação do currículo, uma vez que o termômetro para se repensar ações e conteúdos curriculares tem sido o desempenho dos alunos. Se os alunos apresentam um bom desempenho, todos comemoram; se não, vem a preocupação para encontrar o vilão, que, muitas vezes fica sendo o aluno, porque é desinteressado, limitado ou indisciplinado; ou a família que, ou não se interessa pelo desempenho do estudante, é ausente, ou não tem condições intelectuais e/ou morais para orientá-lo.

De outra forma, como bem coloca Esteban, partilhar as dores da avaliação com a diretora e com a supervisora pode representar uma relação de poder que nem sempre é saudável e que muitas vezes produz um efeito contrário. Eu diria que a diretora e a supervisora, mesmo que sejam profissionais muito competentes, não têm a visão real do desempenho do aluno, tanto quanto a professora que está ali no dia a dia, compartilhando sucessos e insucessos, experimentando, analisando, retomando ações. É também a professora quem tem mais clareza se o currículo escolar está atendendo às necessidades dos alunos. Mas então, as professoras devem ficar relegadas à solidão? Por certo que não. E a solução seria realmente a que a professora Galbani Menezes pede: o compartilhamento com as colegas, a troca de experiências, a discussão sobre questões curriculares, a reflexão sobre os atos de currículo, muitas vezes esquecidos ou mal visualizados, abortados pela solidão professoral e enclausurados pelas normatizações.

Continuando a reflexão sobre como promover uma avaliação compartilhada, diz a professora Ana Maria Bressy:

olha, eu acho que um momento inicial seria assim: momentos em que a gente pudesse discutir e com base na discussão, ter um olhar, não aquele olhar punitivo. [...] Seria assim, um momento em que todas nós pudéssemos nos reunir trocar experiências, como a gente está desenvolvendo, quais são as dificuldades, digamos assim, um *check list*, quais os avanços que a gente está tendo e quais as coisas que a gente precisaria elencar e serem perseguidas. [...] Momentos de discussão, de sugestão de parâmetros de avaliação do currículo, um processo construído coletivamente na discussão de sugestões de parâmetros de avaliação com questionários, mais objetivo, com questões assim voltadas para todos os segmentos da escola com reuniões temáticas com objetivos definidos, discutir o currículo, habilidades, procedimentos...

A professora retoma a preocupação com o aspecto punitivo da avaliação enfatizando a importância da reflexão e da discussão coletiva para a análise das situações curriculares e do levantamento de dados através de instrumentos objetivos, como o questionário. Aparece na sua fala também a possibilidade para utilização dos dados da avaliação para a tomada de decisões para a melhoria da prática pedagógica. O que fica claro nas argumentações das professoras é que elas têm clareza da importância dessa avaliação, no entanto, ainda não existe um plano formalizado que dê conta das necessidades desse processo.

Ainda assim, há uma prática intercristica do processo pedagógico nessa escola e percebo a possibilidade para as sugestões inovadoras adquirirem a condição de promover alterações no currículo prescrito. Essas professoras se autorizam a falar sobre as suas implicações, sobre as suas relações com o órgão central, sobre pontos cruciais da práxis curricular e também se autorizam a demarcar espaços de contestação e de luta por um currículo de práticas emancipatórias. Elas precisam, portanto, de oportunidades para compreender a gênese do campo curricular e o poder que têm para definir as alterações curriculares que identificam como necessárias.

Por outro lado, percebi nessas professoras a preocupação com as características culturais de seus alunos e a disposição para desconstruir as elaborações do currículo oficial que marginaliza e cria situações de desvantagem para as crianças de determinados grupos sociais e para crianças com deficiência. Ao focalizar a perspectiva do currículo que possa concretizar a “a educação para todos”, diz Leite (2001, p. 60): “à atitude do(a) professor(a) neutro(a) – que consome e fielmente transmite o currículo oficial – opõe-se uma outra progressivamente mais ativa e que vai caminhando no sentido de um(a) educador(a) que toma decisões, construindo e configurando o próprio currículo”.

Inspirando-me em Macedo, na sua análise do processo de “intercristica como política cultural e curricular” (2007, p. 94-96), penso que um currículo avaliado, pensado pelos professores na sua cotidianidade, vivenciado a partir de reflexões que tenham como produção de

sentido a vontade de alterar e de alterar-se; constitui-se como uma via de construções experienciais, compartilhando diferentes discursos e aprendendo a trazer para o seu convívio os saberes/fazeres daqueles que ficam à margem das construções acadêmicas.

Nesses saberes/fazeres encontram-se os significados de uma cultura que o profissional emergente de processos formativos baseados apenas na técnica, preocupado com o domínio de conteúdos e com a rotina escolar, não consegue visualizar. Os diferentes significados sobre o social e o político na educação se manifestam no campo do currículo, na sua práxis, espaço de contestação e de expressão das ditas “verdades” dos grupos hegemônicos. Entretanto, “se o currículo constitui o cerne da relação educativa, corporificando os nexos entre saber, poder e identidade, será em grande parte por seu intermédio que as escolas buscarão atribuir novos sentidos e produzir identidades culturais” (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 20); que lhes permitam identificar novas formas de atuação frente à realidade multicultural, relacional e multirreferencial da sociedade contemporânea.

Giroux (1988, p. 126) ressalta a importância da atividade docente como um ato político e diz que ver professores como intelectuais propicia uma importante crítica das ideologias tecnocráticas e instrumentais que separam a concepção, o planejamento e o projeto dos currículos de sua implementação e de sua execução. Enfatiza ainda a importância de incentivar os professores a levantar questões sobre o que ensinam, como ensinam e sobre a validade dos objetivos aos quais atendem.

No decorrer das discussões entre os professores e gestores das escolas, percebi que a relação com a gestão escolar (direção e coordenação) alcançou um ponto de equilíbrio significativo, mas existe uma reação muito negativa quanto à Secretaria da Educação, uma quase mágoa pelo que elas chamam de “omissão, de descaso pela cotidianidade escolar, de ação fiscalizadora, sentenciadora”. Nesse momento as professoras retomaram o analisador *presença-ausência-competência* da SMEC. E em alguns momentos a visão que a diretora expressa sobre a Secretaria entra em contradição com as críticas das professoras.

Sabemos que no Brasil a desqualificação da escola pública tem sido um fato. Que também temos maus educadores, mas digo com conhecimento de causa, do lugar de uma educadora que atua na escola pública desde 1962, que já presenciou e já vivenciou diferentes situações e, que muitas dessas são fruto de um sistema que decanta a necessidade da formação de profissionais críticos, mas que se destaca pela omissão e pelo descaso para com as necessidades desses educadores e das escolas. Um sistema que discute a competência dos professores, mas cobra fidelidade às prescrições, sem levar em conta que competência é esta que é cobrada, sem levar em conta o que pensam do currículo esses educadores. Uma vez que não

se discute e não se avalia o currículo no âmbito da escola, espaço de formação humana que se compromete com a educação de sujeitos críticos, mas não considera a intercrítica que se opera nesse espaço.

Ao fazer a crítica da educação em uma sociedade organizada para o consumo e a competitividade, formando sujeitos mais competitivos e também capazes de se adaptarem às mudanças, Macedo (2007, p. 48) assim se expressa:

Nestes termos, é preciso que não se perca de vista que os projetos educativos, as ações formativas e os *atos de currículo* só podem ser compreendidos se efetivarmos as seguintes interrogações fundantes: como se *estruturam* e se concretizam em termos de políticas socioculturais as concepções curriculares? Ou seja, qual o sentido das políticas educacionais que os orientam? Quais as políticas de sentido que norteiam os atos de currículo nos seus conteúdos, formas, métodos e perspectivas? Como a práxis educativa se potencializa e se viabiliza a partir deles? Que níveis de participação propositiva possibilitam as concepções e construções dos currículos e como os poderes aí se constituem? Que opção socioeducativa em termos de formação está sendo pleiteada?

Para tanto, a PC deverá ser construída pelos atores educacionais e suas instituições, a partir de um conhecimento sobre as especificidades do currículo e da elucidação das propostas que são enviadas às escolas. Dessa forma, é importante retomar as reflexões de Giroux sobre a responsabilidade dos professores no processo de mudança dentro e fora da escola, como “intelectuais transformadores”, categoria que, em sua opinião, “ajuda a tornar claro o papel do professor na produção e legitimação de vários interesses políticos, econômicos e sociais através da pedagogia que eles endossam e utilizam (1988, p. 125). Considerando que a atuação do professor como intelectual favorece a sua competência para educar estudantes ativos e cidadãos críticos, o autor enfatiza: “A necessidade de fazer o pedagógico mais político e o político mais pedagógico é central para a categoria de intelectuais transformadores” (Ibid., p. 127).

E para atender à perspectiva dos autores, é necessário que os professores saiam do lugar comum de simples técnicos cumpridores de tarefas educacionais pré-estabelecidas para assumir o seu papel como articuladores de saberes no âmbito do currículo pensado e por eles praticado. Assim é que entender o currículo e dinamizá-lo passa pela atitude de compreender a teoria e praticá-la. O apelo à práxis como processo de reflexão-ação-reflexão não deve ficar apenas no terreno das elucidações teóricas, mas incorporar-se à realidade do currículo encarnado, construído como prática escolar em fluxo contínuo.

6.2 DISCURSOS EMERGENTES E RECORRENTES NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO

Durante as discussões, em que eu procurava compreender como o currículo é avaliado na instituição escolar, a recorrência ao que é o currículo e como ele se expressa na práxis pedagógica foi marcante e digna de atenção, porque demonstra posicionamentos sobre a prática, mas ao mesmo tempo, uma necessidade de aprofundamento sobre a perspectiva teórico-epistemológica do currículo. O senso comum professoral é construído no dia a dia de seu fazer pedagógico, de suas discussões sobre a própria prática, ora fundamentadas na epistemologia da educação, ora fundamentadas nas dores e nas alegrias desse cotidiano rico, vivo, ativo e complexo.

Os diálogos que descrevo a seguir aconteceram nos grupos focais que realizei e em reuniões de avaliação da prática. Em um desses momentos, motivada pela minha proposta de avaliação do currículo, a professora Teresa Cristina Silva abriu a reunião com a pergunta: “permeia no currículo como será o processo, o que é realmente esse currículo, que não é só grade, que não é só processo”. E dirigindo-se a mim, completou: “é com você agora”. Então eu respondi, declarando a minha intenção naquele momento: eu preferiria ouvir primeiro o que vocês pensam. Partindo de suas observações cotidianas, a professora Rosângela Peleteiro diz:

tem dois tipos de currículo, tem aquele que a gente coloca no papel, que é descrevendo tudo que a escola pretende fazer e quais são os ideais da escola e temos o currículo oculto que é o que de fato acontece na escola. Então pra mim currículo seria o plano de ação da escola, as metas que a escola traça, para serem alcançadas... Até a parte administrativa, não só pedagógica como administrativa.

A professora Rosângela Peleteiro colocou em sua fala uma sutil contradição que identifiquei como um importante e *fecundo analizador*. Ela identifica dois tipos de currículo, o oculto e o planejado que elas chamam também de “o oficial”, o “da gaveta” “o do papel”; e enfatiza o valor e a realidade do oculto que transforma “o oficial” em mera formalidade, para imediatamente, retomar a veracidade do plano de ação como o currículo traçado pela escola. Mas, o que está por detrás dessa declaração da professora? Por um lado, a fragilidade teórica a que já me referi anteriormente, por outro, a atitude de descarte das prescrições oficiais.

E ainda a força da mentalidade contaminada pelas histórias de vida, pelo conteúdo experiencial da humanidade que vem se refletir diretamente nos processos formativos e educativos. Sobre isso diz Macedo (2007, p. 50): “a nossa hipótese é que o *habitus* e o *ethos* discipli-

nares por muito tempo ainda guiarão as concepções e implementações curriculares”. O autor continua afirmando que “o currículo oculto disciplinar dirá durante um tempo significativo como devemos organizar as nossas formações”. Assim, o autor, com o olhar refinado das elucidações epistemológicas, desvela o que a professora, pela janela de sua observação do cotidiano escolar, declarou.

A natureza do conflito que a professora Rosângela Peleteiro traz em sua fala entre o currículo colocado no papel e o que se efetiva na prática pedagógica se acentua quando ela, em meio às discussões sobre o currículo prescrito, pergunta: “um projeto praticado? Como se o currículo deixasse de ficar na gaveta e fosse praticado?” Este conceito de “currículo da gaveta” foi muito presente durante as discussões e a professora complementa: “esse que a escola cita, escreve, decide... A caderneta faz parte do currículo, a forma de avaliar...”, ao que a professora Gladys Rebouças completa: “o da gaveta é quando fica tudo bonitinho no papel, o documento”. E elas deram ao “currículo da gaveta” o sentido de arquivamento, porque, segundo elas, depois de avaliado, se revelava inconsistente diante das dinâmicas cotidianas.

Verifiquei, ao debruçar-me curiosamente nos meus apontamentos de pesquisa, que não eram somente aquelas professoras que cultivavam tais crenças sobre o currículo. Em outro momento de discussão, em que o tema foi retomado, uma professora da rede estadual de ensino que estava na escola para participar da formação docente que era oferecida pela equipe do professor Paulo Gurgel; complementou dizendo que é o currículo que o Estado manda para elas aplicarem sem conhecer as possibilidades de aprendizagem dos alunos, o seu conhecimento prévio, necessitando, portanto, de fazer adequações e ajustes para atender à realidade dos alunos. Esta opinião denota que o conceito de “currículo da gaveta” pode estar disseminado nos meios educacionais, demonstrando também que a escola dá mais atenção ao que os educadores identificam como necessidades de aprendizagem de seus alunos, do que às prescrições do sistema de ensino.

Partindo do pressuposto das professoras sobre o currículo oculto, como “aquilo que realmente acontece na escola”, penso que este tipo de avaliação está coerente com os significados e valores que são veiculados na escola, oriundos não somente dela, mas também de outros segmentos sociais, e aprendidos pelos alunos. Sobre isto diz Apple (2008, p. 127-128):

[...] boa parte do enfoque tem se voltado ao que Jackson chamou, de maneira muito feliz, de ‘currículo oculto’, isto é, as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas suas declarações de metas e objetivos. [...] As crianças aprendem como lidar e como se relacionar com a estrutura de autoridade da coletividade a qual pertencem pelos padrões de interação a que são expostas na escola.

Entretanto, esse aprendizado não tem sido de todo pacífico, porque se entrelaçam, com essa cultura cultivada, herdada, impregnada de valores dominantes e alojada nos cenários dos habitantes da classe média e alta, outros alojamentos culturais que se chocam e pedem espaço para crescer e se estabelecer. Disso resultam os conflitos internos que se desdobram no interior das escolas, quase sempre considerados como negativos pela visão conservadora de uma educação que tenta impedir a proliferação de uma cultura marginal, sem antes analisar e refletir sobre os seus fundamentos.

Percebendo a insegurança das professoras quanto a definições e especificações curriculares, provoquei uma reflexão, no sentido de que elas se posicionassem sobre as suas perspectivas conceituais e operacionais. Salientei que se elas não definiam uma linha de ação, o currículo poderia continuar como um “pacote” vindo da SMEC, da coordenação ou da direção da escola. E foi justamente a coordenadora, professora Ana Patrícia Silva, quem retomou a reflexão dizendo:

na verdade eu estava discutindo com Teresa essa organização curricular da escola. O que é que a gente pretende para o ano que vem. Vamos ter encontros com vocês [dirigindo-se às professoras]. Vamos definir que projetos são esses que vamos trabalhar em cada série. Para não ficar cada um fazendo do seu jeito ou só fazendo aquele pacote de que a gente estava falando. Dentro do que se tem, que demanda, seja da Secretaria, seja dos meninos, seja da escola, o que poderemos desenvolver em cada série, do início ao final do ano? Se tivermos essa visão macro, de onde começaremos, como vamos desenvolver, onde vamos chegar? Essa é a nossa proposta para começar o ano que vem [2008] já com isso definido.

Identifiquei nesse momento uma atitude avaliativa em relação ao currículo e às necessidades organizacionais da escola. E um forte desejo de envolvimento das professoras nesse processo, convocadas para a discussão do planejamento e da definição de prioridades. Sacristán (2000, p. 33) refletindo sobre a organização curricular e a participação dos professores nesse processo, diz:

Nos sistemas escolares organizados, a intervenção da burocracia no aparato curricular é inevitável em alguma medida, pois o currículo é parte da estrutura escolar. O problema reside em analisar e contrabalançar os diferentes efeitos das diferentes formas de realizar essa intervenção. O legado de uma tradição não democrática, que além disso em sido fortemente centralizadora, e o escasso poder do professorado na regulação dos sistema educativo [sic], sua própria falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam da competência da burocracia administrativa.

É importante, pois, que os professores afastem-se da simples atitude de criticar, como um elemento externo de observação do processo, para a busca da competência e do poder de intervir na formulação e na avaliação dos currículos. O principal fator de empoderamento dos

professores nas ações e proposições educativas está na construção do conhecimento, no desenvolvimento de competências que norteiem as suas reflexões e a sua prática. A preocupação com as competências dos alunos, sem uma tomada de consciência da necessidade da formação em exercício, leva os professores a apontarem os alunos e os seus familiares como os únicos responsáveis pelo fracasso escolar. Mas quando se verifica algum sucesso, é evidente a atitude de imputar à escola e ao seu corpo de educadores a responsabilidade pelo êxito alcançado.

Dando continuidade à discussão, a professora Ana Patrícia Silva compara o currículo com o tronco de uma árvore, de onde saem as ramificações da prática pedagógica. A metáfora é interessante e aproveitei para ponderar que se considerarmos o currículo como o tronco da árvore, e essa árvore seria a escola, esse tronco poderia ser autoritário, poderia ser democrático ou anárquico. E se é ele que articula e que mantém a coesão, aí é que entra a reflexão sobre a gestão e a avaliação do currículo. Procurando provocar outros questionamentos a respeito, perguntei: E para que o currículo existe? A serviço de que, de quem ele existe? Que linhas de ação são traçadas? Ao se pensar a complexidade do contexto escolar; ao se pensar as multirreferências que circulam nesse contexto; através de cada professor, de cada aluno, de cada funcionário, de cada colaborador que aqui chega, de cada pai de aluno... Então, que linhas de ação são traçadas para atender a toda essa complexidade?

Eu acho que o nosso currículo deveria ser... Servir a nossa comunidade escolar, aos nossos alunos e não estar servindo a instituição nenhuma, ao Centro [referindo-se ao Centro Espírita onde está localizada a Escola], nem à SMEC, lógico que tem coisas que se precisa cumprir, mas o serviço é dos alunos (Teresa Cristina Silva).

Essa observação da professora Teresa Cristina Silva revela outras questões relacionadas com o parceiro que também interfere na administração da escola, a partir de suas expectativas quanto a sua finalidade, que em alguns momentos entram em choque com as percepções dos educadores. São condições que também funcionam como reguladoras do currículo praticado, que fazem parte do currículo oculto, também chamado por Sacristán (2000, p. 35) de “currículo paralelo”. As professoras têm plena consciência de que esse currículo interfere no trabalho escolar e já se deram conta de sua força instituinte, embora não tenham ainda dedicado um tempo de estudo para essa reflexão.

Por isso que, como a linha de ação de minha pesquisa permite, faço tantas intervenções, no sentido de compreender as percepções que elas têm desse artefato histórico vivencial, responsável pelas formações humanas dentro da sociedade, para o atendimento das necessidades de sobrevivência/permanência das instituições. Sobre o desempenho dos professores e seu

processo de formação enquanto espaço da articulação de saberes e da intercristica, Macedo (2007, p. 87) diz:

[...] os educadores já não acreditam nas promessas do novo pronto. Estão em vias de não mais acreditarem que um dia seus dilemas serão algo do âmbito das resoluções simples. O pensamento complexo acaba de jogar a última pá de cal sobre essa expectativa. Viver dilemas e construir uma experiência a partir dos seus enfrentamentos é um dos campos férteis para a formação pela reflexão da prática e suas inelimináveis incertezas.

Definir a linha de ação do currículo é um ato da práxis vivida, conduzido pela vontade de alterar, de ver o mundo através dos olhares, dos sorrisos e dos desejos dos alunos. É assumir a atitude de solidariedade, é responder à causa de tantas vozes silenciadas pelo esquecimento de suas histórias, pelo ocultamento de seus valores e de suas possibilidades.

Observei que essas educadoras viviam os dilemas da cotidianidade escolar com intensidade, buscavam encontrar soluções adequadas a partir de suas crenças e valores. Considerei, então: a construção do currículo deve partir de uma reflexão em relação à prática, em relação ao que se pensa sobre educação e sobre aprendizagem, bem como o conceito que se tem de aluno, de escola, de gestão. Por exemplo: pelo que eu conheço dessa Escola, vocês pretendem implantar uma gestão democrática, senão, esta discussão não estaria acontecendo. Pergunto então: como fica o currículo em uma gestão democrática? Volta para aquela questão que Teresa Cristina Silva falou no início, a pretensão. Que pretensões têm uma gestão democrática para o currículo? E como se começa a pensar um currículo? A partir de quê?

Acho que a partir da demanda da realidade dos alunos, do que se pretende, faz parte do ciclo de aprendizagem da escola. A partir do que se precisa aprender, conhecer, organizar, elaborar para esse grupo de pessoas da escola. Tanto o que é feito para os alunos, como para quem vai trabalhar com eles, seja professor, seja funcionário, seja coordenação, que visão que tem cada segmento dessa comunidade. O que se espera de cada um deles nesse processo (Ana Patrícia Silva).

A resposta da professora contém toda uma demanda por avaliação em diferentes eixos, que pressupõe a avaliação do currículo como elemento de gestão, no sentido de investigar se esse currículo está atendendo às ações especificadas pelo planejamento escolar, se existe adequação, coerência e articulação entre o currículo e a práxis pedagógica. Quando ela se refere ao “que se precisa aprender, conhecer, organizar, elaborar” e a “quem vai trabalhar com eles” (os alunos), está enfatizando a necessidade do empoderamento intelectual dos educadores. Ela explicita esta necessidade, reconhecendo a importância da visão de educação, de currículo e de prática de cada membro da escola e retoma o conceito de que não se deve esquecer as demandas da comunidade na instituição do currículo.

Esta realidade gera outra situação quanto à avaliação de desempenho dos alunos e da escola, realizada pelo Sistema de Ensino e baseadas no currículo nacional, porque não avalia as situações particulares de cada realidade escolar, mas um padrão de desempenho definido para todo o território nacional. Surge então a perspectiva de que a avaliação do desempenho escolar caminha na contramão das situações de aprendizagem geradas no interior da escola. E que, mais do que nunca, a escola precisa desenvolver seus processos de avaliação interna, no sentido de estabelecer contrastes com a avaliação externa, como já acontece no ensino superior. Necessitando também, ampliar a avaliação para além do desempenho dos alunos, para outros aspectos da vida escolar como: gestão, currículo, projeto pedagógico, desempenho dos professores, dos funcionários, relações escola-comunidade etc.

Ao conceituar currículo, ao pensar sobre a gestão do currículo pela escola, as professoras estavam avaliando o currículo, a atuação da escola e da SMEC. E a discussão que começou com uma reflexão conceitual se transformou em uma avaliação do processo de instituição do currículo. E cada vez mais interessante, o discurso das professoras revelava as questões de poder que circulavam no cotidiano escolar, os embates entre Escola e Secretaria da Educação. A Escola, para demonstrar que seu corpo de educadores está capacitado para uma atuação responsável e dinâmica quanto ao processo de aprendizagem. A Secretaria, impondo sua forma homogeneizante e autoritária, na percepção das professoras, de orientar o trabalho pedagógico. E a professora Rosângela Peleteiro continua:

até porque precisamos desenvolver algum trabalho, seguir o que está determinado, mas não só aquilo, é preciso ir além, no trabalho que a gente desenvolve. Não pode fugir, mas dentro do que eles determinam temos a nossa flexibilidade, não é aquela coisa engessada, ficar limitado ao que está na caderneta. Somente fazer isso e pronto.

A professora insiste muito no fato de que o currículo não pode ser construído a partir de simples prescrições, de limites e de rotulações e a referência à caderneta é outro aspecto recorrente nos discursos, algo que incomoda muito e que é avaliado cotidianamente pelas professoras. Portanto, é necessário dar atenção nesta análise, a este documento que vem da SMEC como parâmetros da atividade pedagógica e que interfere na construção e na gestão do currículo de forma conflituosa. O que as professoras chamam de caderneta é o DC e é apresentado aos professores com o seguinte texto³⁵:

O Diário de Classe [...] foi criado para dar suporte a ação pedagógica no que concerne à observação, registro e avaliação dos avanços e dificuldades apresentados pelos alunos no processo de construção do conhecimento. Serve

³⁵ Muda apenas o direcionamento da modalidade e da série: para o segmento de Educação Infantil; para o Ciclo de Estudos Básicos – CEB; para o segmento de 4º e 5º ano, na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador.

também como fonte de estudo e pesquisa no âmbito da escola e como valioso instrumento para intervenção no processo de ensino e de aprendizagem. Ele deverá ser consultado no dia-a-dia da sala de aula, tomando como base os indicadores de aprendizagem que também fundamentarão a tomada de decisões quanto aos avanços e dificuldades dos alunos, favorecendo seu sucesso escolar na direção de uma sociedade mais justa, com orientação de professores – cidadãos, pautados por princípios da ética democrática.

O que se observa no texto acima é uma dubiedade de princípios, porque, ao mesmo tempo em que fala da atuação de professores cidadãos, em ética democrática, configura o documento como “instrumento para intervenção no processo de ensino e de aprendizagem”, que “deverá ser consultado no dia-a-dia da sala de aula”. Dessa forma, o professor é visto como um mero aplicador de instrumentos, como um mero seguidor de prescrições, porque o órgão central já decidiu o que o aluno deve aprender. Por outro lado, “os indicadores de aprendizagem” que deverão ser tomados como base para a tomada de decisões quanto a aprendizagem dos alunos, são um elenco de competências e de habilidades, pré-definidas pelo órgão central, e que deverão ser trabalhadas e desenvolvidas pelos alunos, em cada ciclo da organização estabelecida pela política da educação municipal.

Vale salientar que a legitimação do currículo escolar se dá através do enredamento das práticas de professores e de alunos, da interfecundação cultural e da intercrítica que reconhece na ética do debate, as possibilidades de tensionar os saberes-fazer dos atores escolares. Foi assim que, durante as discussões em que propus o analisador *avaliação do currículo*, surgiram dos comentários das professoras novas conceituações de currículo que vale a pena analisar, uma vez que clarifica as concepções dos educadores e justificam as suas práticas ao avaliar o currículo. As discussões vêm demonstrando que as professoras têm ainda uma concepção difusa e frágil sobre o currículo, ora aproximando-se do conceito, ora dando lugar a distorções que se repetiram nos nossos encontros, do tipo:

o que se passa na sala de aula. O que realmente acontece dentro da escola. Tudo que acontece na escola faz parte do currículo, não é isso? Tudo, até o que acontece que não está escrito, que não está na matéria, que faz parte do currículo oculto, não é assim? (Rosângela Peleteiro).

Essa afirmação era cada vez mais frequente na fala das educadoras. Procurei então, investigar o que a professora chamava de “tudo que acontece na escola” e além do que ela já citara, que tipo de acontecimento ou ações ela considerava currículo, a fim de que eu pudesse compreender a sua perspectiva e a das demais professoras sobre os seus conceitos. Perguntei então: que tudo é esse?

Tudo, sala de aula, merendeira, direção, coordenação, tudo que acontece na escola tem que fazer parte do currículo (Rosângela Peleteiro).

Percebo que, ao nocionar o currículo, essas educadoras traçam suas práticas no campo da aprendizagem e definem formas de avaliação que vão desde a avaliação da aprendizagem, até a avaliação das condições de ensino, perpassando pela reflexão da própria prática. Para reforçar a minha percepção sobre o que era dito e aprovado pelo grupo através de gestos, olhares e acenos, perguntei: e se chegar um assaltante na escola, isso faz parte do currículo?

Sem dúvida, uma atividade perigosíssima, faz parte (Ana Maria Bressy).
[risos e aprovação].

Faz parte, uma aluna na semana passada tomou porrada lá fora, antes de abrir o portão. Ela estava aguardando, uma outra menina bateu nela, agrediu fisicamente, tapa na cara, e isso faz parte do nosso currículo. A menina chorou, entrou, a gente cuidou do machucado, foi atrás da outra, isso tudo faz parte do nosso currículo, o assaltante também, tudo que acontece no ambiente escolar (Rosângela Peleteiro).

Um olhar crítico sobre a concepção dos professores, deixando que eles falem, expressem os seus juízos, para então, discutir a contribuição dos autores que estudam e investigam as práticas curriculares propicia a reflexão no sentido de desconstruir os equívocos e os muitos vieses não-esclarecedores desses conceitos. Permite reavaliar as percepções delirantes que se disseminam nos espaços pedagógicos, não como crítica destrutiva, mas como contribuição operante e elucidativa. Ao questionar a impossibilidade desses acontecimentos fazerem parte do currículo escolar, considerando o seu caráter de formação, observei que elas abriram um leque de possibilidades para confirmar o conceito.

Entretanto, a preocupação maior era incluir tudo no currículo, na tentativa de valorizar os acontecimentos. Assim, foi muito significativa a atitude delas quando se esforçaram em buscar justificativas (de uma forma bem intencionada, apesar da ingenuidade desses julgamentos) para essa crença, nas características das comunidades de onde são oriundos os alunos. Isso está bem definido na fala a seguir:

A gente está numa comunidade que tem uma característica de violência (Ana Maria Bressy).

Observando que quando uma delas se refere a este tipo de argumento todas aprovam, busquei situar-me na perspectiva da argumentação e perguntei: como é que a escola vê essa comunidade, em relação ao currículo? Esperei que elas falassem da participação da comunidade e da valorização da cultura local na constituição do currículo, entretanto, a minha pergunta trouxe à tona a visão das professoras sobre a *competência dos pais* para interferir na constituição do currículo, surgindo como um analisador inesperado e de fortes significações.

Nesse espaço de múltiplas referências, há na complexidade do cotidiano escolar e dos discursos professorais, uma articulação inevitável e uma transversalidade de conceitos incontornável. Pude, entretanto, fazer a distinção entre eles quando emergiam, ou de forma espontânea nas falas das professoras, ou de forma experimental, quando eu provocava novas reflexões, como neste momento em que surge a gestão do currículo articulada com a discussão conceitual e com a relação dos pais com a escola e com os educadores:

Nós não temos os pais presentes, até porque, sem querer, a gente acha que eles não têm competência para discutir currículo (Galbani Menezes).

Nesse caso, a professora Galbani Menezes traz para a discussão uma visão sobre os pais dos alunos que caracteriza uma crença professoral e que se revela contraditória quando, ao tempo em que critica os pais pela sua ausência na escola, os considera incapazes para contribuir com a construção do currículo. E se essa construção perpassa por um processo de avaliação e de crítica do currículo, também esses pais não são chamados para fazerem a avaliação do currículo. É comum que as pessoas com pouca ou sem escolaridade sejam consideradas incapazes de pensar o que é melhor para elas e esta postura coloca-as na posição de idiotas culturais, precisando que outros mais capazes pensem por elas. Isto está evidente na discussão que se estabeleceu. Considerando um momento oportuno para aprofundar a questão e acreditando que tais posicionamentos interferem de modo substancial na constituição, gestão e avaliação do currículo, instiguei-as com a pergunta: existe essa crença, de que os pais não têm essa competência?

Não existe claramente assim dita por nós, mas eu acho que dentro de nós é real, a gente termina achando que eles não têm conhecimento e competência para discutir sobre muita coisa. Às vezes na aula eu vejo que alguns pais têm conhecimento. Eu tenho um aluno que ele diz assim: meu pai explicou isso. Então eu vejo que ele é uma pessoa informada que sabe mostrar, discutir com o filho sobre determinadas coisas. Então porque então ele não poderia discutir isso com a gente? Quer dizer, a gente termina entrando em contradição. Na verdade ninguém falou, mas é, na verdade, como se fosse um preconceito nosso. (Galbani Menezes).

Essa é mais uma forma de julgamento professoral desenvolvido nos meios educacionais, muitas vezes como camuflagem, privilegiando o conhecimento acadêmico como o único possível na gestão escolar. Assim como professores de modo geral julgam os seus alunos através de classificações (taxionomias escolares), também o fazem referindo-se aos pais, atribuindo-lhes qualificativos a partir dessa taxionomia que “encerra uma definição implícita de excelência que, constituindo como excelentes as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes, consagra sua maneira de ser e seu estado” (BOURDIEU, 1998, p. 196). Isso fica mais evidente quando se trata de escola pública, que no Brasil passou a ser o

não-lugar da cultura, a partir do descaso das autoridades educacionais que privilegiam ainda mais a hegemonia da classe dominante.

Os adjetivos atribuídos aos pais dos alunos estão relacionados com a ideologia de que eles fazem parte de um meio cultural socialmente dissipado e, por isso, não podem opinar sobre os destinos de seus filhos, cuja decisão é transferida para a escola. Os qualificativos mais frequentes são: “ausentes” e “desinteressados” pelo futuro de seus filhos.

A gente percebe que falta o acompanhamento deles e também nos deixa uma interrogação enorme, caramba! Será que a gente está atendendo realmente o que essa comunidade deseja para seus filhos? Então, por um lado, a gente tem a crença inconsciente de que eles não conseguem elaborar, verbalizar, pensar o conceito de currículo que eles desejam (Ana Maria Bressy).

A reflexão da professora reflete uma preocupação e uma necessidade de perceber o que os pais esperam da escola. Revela também que a escola ainda não partiu para buscar as respostas à sua pergunta, investindo mais na capacidade de discernimento e na competência intelectual dos pais. Por outro lado, essa ausência dos pais na vida da escola e na discussão do currículo é cultural em nossa sociedade, até por parte daqueles que são de meios sociais mais valorizados.

Contudo, penso que, se ainda é raro professores se reunirem para discutir e avaliar o currículo, os pais, por sua vez, não são motivados, justamente pela falta dessa cultura na escola que, de modo geral, pensa mais em classificar do que em formar. Ainda aquela questão da falta de articulação teoria-prática, que coloca uma grande distância entre o pensar o currículo e a sua gestão, principalmente em uma ação emancipatória em que a comunidade deveria estar presente, discutindo e contribuindo. Porém, existe nessa escola a visão de que o que é desenvolvido no seu cotidiano atinge a sociedade através dos alunos que levam para casa o seu aprendizado, transformando-se em praticantes³⁶ sociais.

Ah! Aí entra o currículo, porque nós temos projetos, trabalhos, com a intenção de atingir a sociedade, tudo que a gente faz com nosso aluno aqui dentro da escola, a gente espera que ele leve e multiplique na sociedade onde ele vive. Por exemplo: se a gente faz um trabalho direcionado à economia da área, esse trabalho é só educação dentro da escola? Não, a socialização desse aluno, ele vai levar para casa, para os pais, para a comunidade em geral. Um trabalho como o que a gente faz aqui, como o projeto do lixo, que faz parte do nosso currículo, esse trabalho vai atingir a sociedade local (Rosângela Peleteiro).

³⁶ Termo utilizado por FERRAÇO (2004, p. 77), inspirando-se, por sua vez, em Michel de Certeau, como a ideia do sujeito que usa, que pratica a sua realidade.

O comentário da diretora da Escola confirma o pensamento das professoras, tanto na questão conceitual como na finalidade atribuída ao currículo:

Na verdade faz parte da cultura da nossa comunidade. E se a gente for pensar em currículo, currículo está para servir a comunidade. Currículo escolar para mim é tudo o que acontece dentro da escola, não só a parte de conteúdos, mas tudo que a escola vivencia (Teresa Cristina Silva).

Se elas dissessem que esse tudo está relacionado com o processo formativo, estariam se aproximando do conceito, mas percebi que essa ideia do “tudo” desvinculado da formação, está tão enraizada, que não consegui desconstruí-la ainda. Ficamos de marcar um momento de estudo do currículo, mas até aqui não foi possível, porque elas estão sempre muito ocupadas. A todo o momento, no decorrer de minha investigação, deparei-me com contradições não somente quanto a conceitos, mas, sobretudo, quanto à teoria-prática. A fala das professoras sobre o trabalho pedagógico contém implícita, o que o currículo faz e pode fazer com as pessoas, com a comunidade onde a escola está inserida. Entretanto, essa discussão não está presente de modo sistemático, principalmente com o envolvimento da comunidade. Outro aspecto que aparece no argumento da professora Rosângela Peleteiro é o aspecto formativo do currículo, que o exime de ser “tudo que acontece na escola”.

Nesse momento fica clara a contradição conceitual. Deixa entrever também, como a escola se organiza na gestão do currículo e, bem clara, a transmissão oral de conceitos, conteúdos e práticas professorais, sem a devida reflexão epistemológica, uma vez que elas se queixam da falta de tempo para discutir e estudar. Percebi que não se formou ainda nessa Escola um consenso sobre currículo escolar e sua avaliação e a professora Rosângela Peleteiro retoma a metáfora da árvore para dizer:

O currículo é um documento da escola, não é verdade? É o eixo da escola, é como se fosse o tronco da árvore, não é verdade? Pelo menos o que eu entendo de currículo é isso. O currículo é determinado pela escola. Agora, as ramificações... (Rosângela Peleteiro).

A professora busca no grupo um consentimento e reafirma a contradição conceitual, porque traz uma concepção que não se adéqua àquela do currículo como “tudo que acontece na escola”, e, ao mesmo tempo, retoma o aspecto transgressor da atividade docente, quando sugere (na frase inacabada e na expressão corporal) as modificações que podem ocorrer a partir das ramificações. E destaca a atuação da Escola, ao relacionar o currículo com um documento Institucional, com características centralizadoras, intencionais, das quais vão depender “as ramificações”, apesar da possibilidade de sofrer alterações. E a professora no calor da discussão, expressava sua crença também pela sua expressão corporal, enfática, falando dos

galhos da árvore e comparando com as ações, que podem ser relacionadas com os atos de currículo.

A interpretação da professora pode ser vista de dois ângulos distintos: como um núcleo centralizador, um poder maior, o tronco, uma figura forte, de onde emanam todas as orientações para os atos de currículo, com possibilidades de interação em torno de objetivos comuns; ou como um núcleo centralizador que determina os atos de currículo, exerce um controle operacional autoritário, mas não dá conta de acompanhar e orientar a gestão da sala de aula.

Sobre a função do currículo escolar, Sacristán (2000, p. 15) assegura: “quando definimos o currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.”. Essa trama institucional não se relaciona com a imagem do tronco da árvore, trazida pela professora, uma vez que na trama os poderes institucionais se complementam em vez de se sobrepujarem. Na trama, a seiva das decisões nasce de suas interações, enquanto que na metáfora da árvore, a seiva vem da raiz, precisa passar pelo tronco, para alimentar os galhos, como num movimento de mão única que se expressa por uma idéia centralizadora. E como bem salienta o autor, o currículo não é um “objeto estático” não é construído a partir de um “modelo coerente de pensar a educação”, não é simplesmente um documento prescritor de situações e de aprendizagens. O currículo é uma práxis que objetiva uma formação, que precisa ser pensada, discutida; que precisa refletir as crenças, os valores, a cultura, a função socializadora da instituição.

Pensando de outra forma a metáfora da árvore, eu diria que o tronco poderia representar não o currículo-formação, mas as diretrizes que norteiam a sua construção, o campo da intercristica, da construção da trama institucional, da avaliação como processo de tomada de decisões compartilhadas, que considerariam as multirreferências dos atores sociais e sua cultura. As raízes, que não foram pensadas durante as discussões, poderiam representar os fundamentos teórico-epistemológicos que dariam sustentação às ações, representadas pelos galhos.

A propósito, não identifiquei nas falas das professoras referências a autores que fundamentam a instituição do currículo, sua gestão e sua avaliação; o que demonstra a ausência da reflexão conceitual e epistemológica e a cultura da aplicação de conceitos veiculados a partir do senso comum, que, por sua vez, em algum momento se inspirou no conhecimento científico. Senso este, que, se não se atualiza, traz para o campo de discussão da avaliação do currículo, conceitos desenvolvidos à margem da produção científica mais recente, que ressig-

nifica conceitos e noções/opções metodológicas. Assim é que esse saber precisa ser revitalizado, questionado e recontextualizado a partir do estudo e da investigação da produção histórica do conhecimento.

Na sala de aula, onde quase tudo acontece, o professor pode assumir uma atitude de camuflagem, através de seu poder de sabotar as proposições do planejamento, como bem declara a professora Galbani Menezes, ao criticar os pacotes prontos da SMEC: “vem as normas, se você quiser você não trabalha nada daquilo e você bota o que você quiser na caderneta”. E a professora Rosângela Peleteiro complementa: “você vai escrever do jeito que eles querem” (a caderneta é o documento de controle da frequência do aluno, das atividades do professor e de registro do desenvolvimento cognitivo).

O que tais declarações demonstram é que muitas das prescrições que são enviadas às escolas são ignoradas pelos educadores e passam para o acervo da gaveta, que, nesse sentido é tomada como o lugar das coisas inúteis. Moreira e Silva (2005, p. 21) falam do currículo como “uma área contestada”, uma “arena política”. E a escola, que acolhe e abriga diferentes realidades e subjetividades, espaço de luta em que interagem as multirreferências dos atores sociais, onde sonhos e desejos são pensados e buscados cotidianamente na teia das relações e das interdependências culturais; configura-se também como um terreno propício para se desenvolver uma pedagogia crítica, capaz de interferir nos processo de produção do conhecimento.

De modo que, avaliando, burlando, rasurando, reescrevendo o currículo nacional, estadual ou municipal, a Escola cria sua cultura, vivencia suas necessidades, negocia sua política de intervenção na formação de seus alunos, possibilita que os educadores reformulem as suas políticas de ensino a partir da reflexão sobre a prática, entre seus pares. Fazer ouvir as vozes silenciadas, testemunhas vivas de uma cultura popular que necessita de legitimação é abrir o campo escolar para o debate da educação, para a avaliação e a crítica do currículo. Macedo (2007, p. 83) fala de

um *currículo mundano* que, ao propor uma formação pedagógica, ética e politicamente comprometida com a dignidade humana, atrai e acolhe as impurezas do mundo para o debate, até porque é para o mundo e sua ‘natural’ heterogeneidade que as pessoas se formam, e não para continuar a deificar saberes no conforto dos âmbitos de algumas verdades e de algumas mentiras do pequeno e específico mundo acadêmico.

E esse debate é acima de tudo, um processo formativo para o professor, em que ele reflete sobre a sua prática, sobre as propostas que lhe chegam pela via da cultura dominante, cujo discurso deprecia e menospreza a cultura popular. Cultura esta, que está no âmbito do

que se configura hoje como o currículo oculto, que adentra a escola pelas caras e bocas e olhares múltiplos, complexos e multirreferenciais, que não querem calar. Um currículo já pensado e reconhecido pelos educadores e que resiste a prescrições e a mutilações, que se impõe e interfere em todas as relações sociais do espaço escolar.

Assim, “podemos definir a autonomia relativa do discurso pedagógico na medida em que aos campos de recontextualização pedagógica, não só lhes é permitido ter existência, mas também afetar a prática pedagógica oficial” (BERNSTEIN, 1996, p. 198). Nesse sentido, o autor se refere ao campo de contestação que se instala no interior da escola, a partir da relativa autonomia que os professores desenvolvem para recontextualizar textos que se apresentem como “ilegítimos, opostos, proporcionadores de espaços contra-hegemônicos da produção de discursos” (Ibid., p. 202).

Diante da demanda dos atos de julgamento do currículo, concluí que o currículo dessa escola é avaliado pelos seus atores cotidianamente e informalmente e percebi que falta à escola um plano de avaliação, sistematizado, orientado por princípios de equidade, de solidariedade e de sustentabilidade, na intercrítica que se manifesta cotidianamente em atos de um currículo que se institui, se operacionaliza, se modifica, para além das prescrições legislativas.

Lancei, então, a proposta de elaboração de um projeto de avaliação do currículo: começar a pensar que avaliação seria essa, que critérios se colocaria para essa avaliação, que objetivos e que vantagens teria avaliar o currículo; quais seriam as consequências de um currículo avaliado, o que é um currículo avaliado e como seria essa proposta, que procedimentos estariam presentes numa avaliação de currículo. Isso requer pensar, refletir, discutir entre si, nos corredores, na hora do lanche, na hora do almoço... E novas colocações surgiram a partir da minha proposta:

eu vejo de uma maneira muito positiva, eu estou chegando agora, então para mim seria interessante conhecer melhor o currículo da escola e junto com todo mundo avaliar isso, o que seria interessante ser mantido, as ideias que cada um traz como Dores colocou, e como Paulo Freire também diz que educação e política não estão separadas. Cada um tem seu posicionamento pessoal, pela trajetória individual de cada um, o que cada um traz e todo mundo... Eu acho que tudo isso é importante, ser escutado, todo mundo conhecer, ser compartilhado. Essa escola aqui é uma escola bem viva, que se a gente tiver essa felicidade de avaliar e de reconstruir esse currículo, vai ser muito rico, sair dessa escola vai ser muito bom (Selma Souza).

Quando a professora fala de seu interesse em conhecer melhor o currículo da escola, está retratando uma realidade dos meios educacionais. Fala-se em currículo de forma abstrata e distante e os professores visualizam a matriz curricular, os conteúdos a serem ensinados, mas não se aprofundam na reflexão da proposta como perspectiva de formação. Identifico no

discurso da professora indícios de pressupostos da avaliação como instrumento de socialização e que pode se configurar tanto como um processo formativo, como um modo de regulação que pressupõe a determinação de regras e padrões de comportamentos. É preciso, portanto, como diz Macedo (2007, p. 154) “inserir as reflexões e ações avaliativas sempre no âmbito do currículo e do debate curricular, para que as compreendamos como responsabilidades formativas e não como prestação de contas ou atendimento de demandas”.

Outros posicionamentos surgem a partir da minha proposta, reintroduzindo na discussão os analisadores *tempo e disponibilidade* dos professores e *omissão* da SMEC:

A gente está fazendo um conselho na escola e a gente está vendo essas questões, que a própria secretaria não tem muito essa preocupação (Maria das Dores Grave).

Eu acho interessante, agora tem que ver a questão prática, mesmo de tempo da gente e disponibilidade (Professora Fátima).

Esses três aspectos fazem parte do conteúdo recorrente no discurso das professoras, que, segundo elas, não encontram tempo para se dedicarem a outras atividades além daquelas da sala de aula. E a Secretaria se omite quanto à avaliação sistemática do currículo, frente às necessidades formativas. E, assim, elas vivenciam a avaliação do currículo sem um plano formal e sistemático, através das discussões sobre o que elas chamam de “o que é importante para o menino”, estabelecendo uma linha de trabalho pedagógico norteadas pela pedagogia de projetos.

Vêm as diretrizes da Secretaria, o que a gente precisa estar trabalhando dos currículos, dos PCN. Mas quando chega na escola, a gente tem aquela seleção do que é importante para o menino. Daquele conteúdo que é proposto para o trabalho a gente verifica o que é que o menino tem que realmente aprender. Hoje, quem dirige o currículo é a comunidade escolar, diretor, professores, quem está à frente do trabalho pedagógico. A partir do conhecimento prévio dos alunos a gente está dando o conteúdo que é realmente importante para o menino, para a vida dele, para a comunidade (Teresa Cristina Silva).

No discurso da professora fica evidente a relação avaliação-gestão do currículo, bem como a prioridade que é dada ao que os alunos precisam aprender. E isto me faz lembrar a concepção de Penna Firme quanto à avaliação, uma vez que esta tem estreita relação com a organização e a gestão do currículo escolar. Diz a autora:

a avaliação deve servir para consolidar entendimentos, apoiar necessárias atuações e ampliar o comprometimento e o aperfeiçoamento de indivíduos, grupos, programas, instituições e sistemas, enquanto permite a formulação de juízos e recomendações que geram ações, políticas, conhecimento e transformações (PENNA FIRME, 2003).

Dando continuidade à discussão, a professora Teresa Cristina Silva se refere à necessidade da avaliação do currículo como possibilidade para aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e revela a sua preocupação com a aprendizagem da leitura e da escrita, no sentido de que o aluno possa compreender a sua funcionalidade. Acrescenta que é preciso, nas ações da prática docente, trazer para dentro da escola a realidade da comunidade. E a professora Maria das Dores Grave complementa enfatizando a necessidade do trabalho com a diversidade cultural, lembrando sua descendência indígena e a importância de existir uma política de valorização das diferentes culturas dentro da escola.

Isso me leva a refletir que a cultura local entra na escola de diferentes formas, se insinua nas atitudes, nas crenças, nos valores de que os alunos, os professores, os pais, os funcionários são portadores. Por esta razão se torna cada vez mais necessária a avaliação do currículo escolar, não somente de forma difusa, como tem acontecido, mas como uma prática institucionalizada pelos educadores, permitindo também a participação da comunidade e a valorização de seus saberes.

Cortesão e Stoer (2003, p. 202), dizem ao analisar a gestão da diversidade na sala de aula:

O simultâneo domínio do conhecimento sobre os alunos e das suas necessidades e interesses, do conhecimento profundo das características do currículo, da consciência construída através da experiência da margem de autonomia que usufrui no espaço da sua profissão, tudo isso abre ao professor a possibilidade de recontextualizar os saberes eleitos como importantes pelo currículo.

Quanto a essa perspectiva, a professora Teresa Cristina Silva diz que elas já recebem pronto o conteúdo que deverá ser trabalhado com os alunos e descreve sua atuação junto à Secretaria da Educação. Diz que elas refletem sobre a realidade dos alunos e, de posse do resultado dessa reflexão, constatando que o conteúdo eleito pela escola como educativo, não está de acordo com o enviado pela SMEC; ela vai à Cenap e explica que o planejamento da escola está sendo realizado de acordo com as necessidades dos alunos, justificando a sua posição a partir da avaliação realizada com as professoras. Ela procura demonstrar que estão desenvolvendo um trabalho importante para a comunidade e diz:

apesar do pouco tempo que eu estou na Rede, eu já vi essas cadernetas mudarem duas vezes. Essas duas vezes, mudando conteúdos que a gente estava dizendo que é importante. Então a Secretaria está também escutando a gente, as nossas necessidades. Então a gente percebe que essa caderneta está passando por sérias transformações, então deixa claro para a gente que esse currículo pode ser discutido. Não pode fugir do que os parâmetros dizem, mas a gente está conseguindo modificar o currículo nacional com um currículo direcionado de cada necessidade de cada região (Teresa Cristina Silva).

A professora Teresa Cristina Silva demonstra no seu discurso o quanto é importante a avaliação do currículo e o quanto os professores podem contribuir para a sua ressignificação, interpretando e vivenciando as diretrizes emanadas da Secretaria da Educação a partir do consenso e articulando o trabalho educativo de forma que atenda às necessidades de formação dos alunos. E o quanto os professores podem contribuir para a definição de políticas educacionais coerentes com a realidade escolar e com a diversidade cultural. Entretanto, a sua fala revela outra contradição quanto à postura da Secretaria da Educação, quando afirma: “não pode fugir do que os parâmetros dizem”, denotando que, apesar da abertura conseguida no sentido de atender às emergências do currículo, aos resultados da avaliação realizada na escola, existem parâmetros que não podem ser desconsiderados.

As propostas encaminhadas às escolas são fruto de formulações nascidas de um campo de contradições que definem tanto ações regulatórias quanto emancipatórias. O discurso de gestores e de educadores trazem sempre os dois componentes que se deparam com as possibilidades de existência e de (re)existência; de contestação e de aceitação. E são as falas das professoras que revelam a tensão existente entre elementos regulatórios e emancipatórios, categorias presentes em todo o processo educativo: nas políticas e nas práticas gestoras e docentes.

Para que se possa formular uma PC emancipatória é necessário, como diz Oliveira (2005, p. 83) que ela esteja “fundamentada em uma epistemologia crítica e suficientemente flexível para se manter aberta às possibilidades reais dos professores que a utilizarão, respeitando-lhes os saberes e subjetividades, bem como aos de seus alunos”. Portanto, o valor do currículo se expressa na sua prática e o currículo praticado se manifesta através das ações de professores e de alunos que lhe dá significado. Tem-se no processo educativo que propiciar a concepção do currículo em ação emancipatória a partir da articulação teoria-prática. Na teoria expressam-se concepções, enquanto que na prática expressam-se valores, ideias e estilos pedagógicos.

É por isso que o currículo praticado apresenta na sua tessitura redes de significados, de valores e de subjetividades e, no seu campo de ação, as possibilidades de construção de conhecimentos, de recriação da cultura e de formação cidadã. E nesse sentido Ferraço (2004, p. 88) diz: “essas relações tecidas em redes criam, nos cotidianos das escolas, *ambientes move-diços, entre-lugares da cultura*, processos instituintes que possibilitam aos sujeitos praticantes viverem suas dimensões de *hibridização*”.

E esse processo passa também, por outro de auto-regulação, a partir da própria organização escolar, do modo como os professores se organizam para as suas práticas curriculares.

Desse modo, os seus fazeres são pensados a partir da solidariedade, de desejos e de preocupações que se instituem e se enriquecem da cultura dos “*entre-lugares*”, encharcados de sonhos e de possibilidades de reinvenção do currículo. A professora Galbani Menezes revela em seu discurso, os acordos coletivos que são instituídos a partir do planejamento e a valorização dos sujeitos praticantes quanto à forma de exercer a sua prática a partir de seus saberes e de suas subjetividades, que o pensamento totalizante, na sua busca por regularidade e por homogeneização, busca anular.

Em entrevista individual com a professora Ana Patrícia Silva, coordenadora pedagógica, ela faz uma descrição do processo de avaliação do currículo, salientando a importância das professoras, pelo seu envolvimento nas ações educativas.

Bom, eu não sei se eu faço isso de uma maneira bastante fundamentada ou clara, mas eu acho que as professoras e as pessoas que estão envolvidas nesse trabalho tem um papel fundamental [...]. Quando eu procuro me reunir com elas, levantar alguns questionamentos que dizem respeito à organização desse trabalho, ouvir o que elas têm a dizer e daí discutir, reformular e isso para mim já é um processo de avaliação, porque vai nos levar a reproduzir a partir daquilo. Então, terminei esse trabalho agora, mas eu já sei que para o ano que vem eu já vou ter novidades, já vai ter mudanças e que elas vão precisar estar diretamente falando, porque elas também colocam esse trabalho em prática, principalmente elas, então eu não vou chegar e dizer o que elas vão fazer (Ana Patrícia Silva).

Está explicitado no discurso da professora um processo de negociação indispensável à avaliação do currículo, partindo da valorização da perspectiva das professoras, sem perder de vista a complexidade do espaço escolar e o sentido de provisoriedade no caminho das incertezas e dos desafios contemporâneos. Esses desafios solicitam que a escola se coloque na vanguarda das mudanças que marcam o momento atual e que configuram um novo mundo e uma nova sociedade. E se a escola precisa preparar o cidadão para conviver bem e ser valorizado, precisa atentar para o que acontece no ambiente social mais amplo. Quando a professora fala em “reproduzir a partir daquilo”, ela se refere ao que foi executado e avaliado, no sentido de repetir recriando as situações de aprendizagem. Isto fica mais claro quando a professora faz previsão de mudanças e de novidades que ocorrerão para a próxima etapa do planejamento escolar, enfatizando a participação das professoras nesse processo.

No entender de Padilha (2004, p. 127) “cada ser se constitui na relação (complexa) com os outros. Cada ser vivo evolui na medida em que consegue manter consciência auto-organizativa no processo de interação (assimilação, exclusão, composição...) com todos os elementos que constituem o seu ambiente”. O processo de organização da mudança requer

contribuição e reciprocidade, exercício de confiança e de respeito que somente a atitude de solidariedade é capaz de manter e consolidar.

Ao questionar sobre os benefícios que um projeto de avaliação do currículo poderia trazer para a escola, a professora Fátima diz: “vejo uma educação contextualizada, pra mim o maior benefício é esse”. Contextualização é um conceito desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), que surge no discurso dos PCNs, a partir da apropriação de múltiplos enfoques curriculares. Considero importante refletir sobre a visão dos representantes do pensamento oficial sobre este conceito, uma vez que a aprendizagem contextualizada nesse discurso está associada às propostas de envolver o aluno em situações de aprendizagem que incorporem o seu conhecimento prévio e vivências que ressignifiquem esse conhecimento para a produção de novos saberes.

Segundo Haddad (2008) “a educação se vale da cultura para se fixar. É impossível fixar conteúdos e até práticas pedagógicas mais avançadas, sem ter a cultura como pano de fundo. Ela ajuda a garantir uma educação de qualidade”, considerando ainda: “assim, os alunos percebem que a educação é um instrumento de emancipação e desenvolvimento humano”.

“Ter a cultura como pano de fundo” para definir conteúdos e práticas pedagógicas sugere a contextualização como princípio norteador do currículo e a professora fala inspirada nessas propostas de educação que valorizam a cultura e a história de vida dos alunos. Para tanto é necessário uma articulação da PC que compreenda os alunos como produtores de conhecimento, como pessoas portadoras de cultura e que interferem na política educacional da escola.

Disso decorre que os currículos escolares não devem ser construídos a partir de um currículo nacional, que define competências vistas como comuns a todos os sujeitos, selecionadas a partir de uma classe dominante; que, apesar do discurso contextualizador, na prática desconsidera o regionalismo, a pobreza, a falta, o desejo não realizado de um menino e de uma menina que choram a falta do pai, da mãe, a brutalidade do meio social, a carência do meio físico. Sujeitos que têm tanto a dizer, mas não nos detemos para ouvi-los, porque pensamos e decidimos a partir de parâmetros e conceitos universais e excludentes.

Por outro lado, o conceito de contextualização no ambiente escolar passa por um processo de recontextualização, quando educadores transformam esse conceito em um discurso pedagógico que pressupõe, com relativa autonomia, a valorização da cultura local e das relações de poder baseadas em relações horizontais, produzindo novos sentidos para finalidades sociais democráticas. O processo de recontextualização, transferência de textos de um contexto a outro, se dá tanto de textos da academia para o contexto oficial de um Estado nacional, de

um sistema de ensino, como do contexto oficial para o contexto escolar. Entretanto, opera-se no ambiente escolar, ao receber os textos oficiais, uma descontextualização, através da seleção de alguns em detrimento de outros. Diferentes conflitos e jogo de interesses propiciam a modificação dos textos através dos processos de simplificação, de condensação e de reelaboração (BERNSTEIN, 1996, 1998).

Observa-se na atualidade, maior intercâmbio de textos, provocando o aceleração do hibridismo pedagógico e trazendo a possibilidade de poderes verticalizados serem substituídos por outros, que sinalizam processos de resistência e de subversão diante das hierarquias constituídas. Processos de submissão podem também ser acentuados ou revitalizados.

Entretanto, o choque entre uma visão mecanicista da educação, ainda vigente em alguns segmentos educacionais, e as novas necessidades da atual civilização, cada vez mais relacional e pensada a partir de diferentes contextos, aliado ao desejo de superar essa visão representa parte da atual crise que se verifica na educação. Crise de desempenho de professores e alunos, crise na aprendizagem, crise das condições de ensino. Dessa forma, é sim, necessário, avaliar esse currículo, no sentido de verificar quais perspectivas estão contempladas na proposta e se o trabalho pedagógico está atendendo às necessidades da formação.

Durante as minhas observações, percebi que o foco principal das reflexões das professoras é sempre o desempenho do aluno para a aprovação ou retenção. Todas as ações programadas estão relacionadas com essa perspectiva, uma vez que os órgãos centralizadores da gestão escolar cobram esse desempenho dos educadores. Isso aparece com nitidez na fala da professora Vera Lúcia dos Santos.

Eu acredito que ainda seja maior a questão estatística, assim, por uma questão de política nacional e das verbas dos bancos estrangeiros [...]. Então, muitas vezes eu fico preocupada com isso, porque quando eu quero reter um aluno, [...] eu tenho consciência do meu trabalho como docente e eu sei que eu pondero várias coisas [...]. Eu acho que existe, não sei nem se eu deveria falar assim, gravado, mas existe realmente essa questão de: ah, o aluno já repetiu e tal, vamos dar uma chance prá ele na outra série, por uma questão também de estatística. Isto prá mim é preocupante, sinceramente (Vera Lúcia dos Santos).

Procurando posicionar o discurso da professora na possibilidade da avaliação do currículo, perguntei: como esse fato interfere na avaliação do currículo?

Interfere no sentido de... Promoção mesmo do aluno, o currículo deveria ser mudado, repensado em toda a Instituição. Porque como a gente tem o exemplo da Escola da Ponte (em Portugal), lá não existem séries, é outro esquema, é outra visão curricular que eles têm, então, mesmo assim, lá os meninos ficam retidos. Se quisermos que haja avanços nesse sentido, então tem que haver uma mudança curricular maior. Sei que isso é um pouco de utopia da

minha parte, porque acredito que a Instituição tem objetivos bem claros (Vera Lúcia dos Santos).

O que a professora retoma é a importância da articulação da PC com as necessidades dos alunos, considerando a real aprendizagem e não somente a simples promoção de uma série para outra. E para tanto, a avaliação do currículo, articulada com essa necessidade, indicará caminhos que atendam a essa realidade que não é somente dessa escola, mas de toda a rede de ensino. Quando fui professora, tanto da rede pública quanto da rede particular de ensino de Salvador, vivi muitas situações como essa. O que contava nos conselhos de classe não era a aprendizagem do aluno, mas a necessidade de aprovação a partir de argumentos que nada tinham a ver com o processo de formação, como: o aluno é bonzinho, bem comportado, tem idade avançada, a família é carente etc.

A avaliação do currículo e de outros aspectos do ensino não era mencionada e não se questionava a responsabilidade da escola e dos professores na aprendizagem. Era como se a promoção do aluno resolvesse todos os problemas, como pôr a mão na consciência e ficar em paz, transferindo para a sociedade a tarefa de acolher/reprovar o menino, a menina. Além de outras afirmações de insofismável falta de ética: “esse menino não dá para nada”, “é melhor que ele seja aprovado, não vai conseguir nada mesmo!”

Um dia eu me retirei de um desses conselhos, porque me opus à aprovação de uma aluna do curso de magistério na minha disciplina. As minhas colegas alegavam que a gravidez da aluna era motivo suficiente para a aprovação, mesmo sem a necessária aprendizagem. Em uma total falta de ética e de respeito pela minha avaliação, a aluna foi aprovada com o consentimento da direção da escola. E hoje, depois de tantos anos, (me aposentei da escola pública em 1991) vejo a história se repetir, com os mesmos argumentos, os mesmos ingredientes! Que currículo é esse que promove com ausência de critérios de aprendizagem e de desenvolvimento de competências?

Penso que a aprovação do aluno deverá partir da promoção de sua aprendizagem e que se deveria buscar meios para aperfeiçoar o processo através da reformulação curricular e metodológica. Um grande equívoco se instalou nos meios educacionais. A ideia de que a escola não deve reprovar passa, no meu entender, pela promoção de um processo de aprendizagem eficiente, que impulse o aluno para a conquista do saber e não pela atitude simplista e simplificadora de “aprovar” colocando a culpa do insucesso pedagógico no aluno e justificando essa falsa aprovação pelas carências sociais e emocionais desse aluno.

Kress (2003, p. 119) vê o currículo como um planejamento para o futuro que projeta a forma provável desse futuro no qual os jovens atuarão. Pensando nesse projeto, o autor con-

centra a sua análise em cinco fatores de mudanças e seus efeitos sobre a “escolarização”: “mudança do poder do Estado para o Mercado; mudança do cidadão para o consumidor; mudança da sociedade monocultural para a sociedade multicultural; mudança da indústria secundária e terciária para a indústria da informação/conhecimento; mudança nas formas de autoridade do saber (do texto para a imagem)”.

Estes aspectos da nova sociedade trazem uma nova realidade em que a antiga estabilidade profissional e a uniformização de práticas e valores vão pouco a pouco deixando de existir, gerando outros comportamentos sociais mais pragmáticos e ampliando o leque de produção do conhecimento e modificando as oportunidades de trabalho. A escola precisa, portanto, pensar um currículo que dê conta de um conhecimento globalizado e multirreferencializado, mas sem mutilar a formação do sujeito. Pensando também em formar um cidadão não somente reflexivo, mas que tenha condições de assumir um lugar no mundo/mercado de trabalho e que esteja preparado para suprir as suas necessidades de sobrevivência com dignidade.

Quando os professores começam a perceber o quanto eles crescem intelectualmente nesse trabalho de reflexão da própria prática, inicia-se um momento em que certos julgamentos professorais passam a ser questionados por eles mesmos, trazendo à tona questões antes impensadas, como: a percepção de que o currículo é uma construção histórica que articula diferentes realidades para integrar e contextualizar saberes, embora ainda convivendo com concepções menos coerentes; de que precisa ser avaliado para que possa validar a construção da prática e legitimar os saberes veiculados nas formações. Para tanto, a comunidade escolar precisa constituir-se em uma comunidade de intelectuais formadores de opinião, reconhecendo-se como portadores de uma cultura e de uma competência que precisam ser valorizadas. Dessa comunidade fazem parte: professores, gestores, alunos, funcionários, família e colaboradores.

A participação do professor Jailton Dias, de Educação Física (o único homem do grupo) nesse estudo foi pequena, porque sempre que eu chegava lá, ou ele não estava, ou se encontrava com os meninos na quadra e nunca participava das reuniões. Vale salientar que essa atitude do professor não significava má vontade ou descaso pelas reuniões, mas revelava uma realidade dos meios educacionais. Os professores que lecionam disciplinas específicas, sejam da rede pública ou particular, precisam trabalhar em mais de uma escola, às vezes até três, para completar uma carga horária de 40 horas e garantir um salário razoável. Isto cria o que eles chamam de “choque de horários”, impossibilitando uma maior integração desses professores nas atividades complementares de planejamento das escolas.

Mas já quase finalizando a escrita da tese, em novembro de 2008, consegui conversar com ele por alguns momentos e colher algumas opiniões. O foco de suas considerações foi justamente a postura dos alunos nas atividades esportivas. Ele considera que o currículo da Escola é diversificado e contribui para a socialização das crianças e construção de hábitos e valores sociais saudáveis através do esporte. Levantou a questão do gosto e da preferência dos meninos pelo futebol e os preconceitos que estão envolvidos nessa escolha. Esclareceu sobre a dificuldade que encontra para que os meninos aceitem as meninas no jogo de futebol e da mesma forma, a resistência que os meninos apresentam para participarem das atividades de música, de dança e de teatro.

Quando perguntei como se poderia avaliar o currículo escolar e qual seria a participação dos professores nesta avaliação ele respondeu: “o conteúdo, se é enriquecedor. Para que serve... Porque às vezes serve para cumprir um processo burocrático e fica apenas no cumprimento da Lei”. O professor se referia à inclusão de conteúdos étnicos e culturais no currículo a partir de leis e de decretos, considerando que isto não conscientiza os professores sobre as finalidades e a importância desses conteúdos. Segundo ele, é preciso uma reflexão sobre esses temas, para que se possa desenvolver um trabalho interessante e formativo, agregando valor na vida do aluno.

Sobre a avaliação do currículo, ele disse que é uma ação necessária, mas enfatizou que “os professores não gostam de ser avaliados porque os avaliadores se julgam donos da verdade e não avaliam as dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano escolar”. E que melhorar a qualidade do desempenho dos alunos deverá ser uma ação do currículo elaborado pelos professores. As observações do professor quanto à avaliação e quanto à construção do currículo são consentâneas com as críticas que suas colegas fizeram em relação à postura da SMEC sobre o currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A riqueza dos conteúdos revelados durante as discussões nos grupos focais e nas reuniões de avaliação da prática educativa, que tive oportunidade de observar, dará ensejo a outras produções e outras análises, que não estão contidas neste trabalho, porque, ao propor às educadoras das duas escolas a análise de suas implicações na avaliação do currículo, apresentaram-me uma demanda bem maior do que a avaliação do currículo, meu objeto de análise. Ao provocar o que Lourau (2004, p. 125) analista institucional, chama de “CRISE”, ou seja,

as condições para uma análise institucional; irromperam, na cena política da instituição, analisadores que atuaram muito além da minha perspectiva da avaliação do currículo.

Foi assim que o trabalho de análise da avaliação do currículo levantou o véu de outras questões que estavam na opacidade da prática instituída, com a presença dos analisadores “*conceito*” e “*gestão do currículo*”; revelando que durante todo o processo pedagógico, as professoras estão avaliando o currículo, tomando como referencial o desempenho dos alunos e assumindo decisões para melhoria da aprendizagem. Mas foi a análise, como ação reveladora dessa prática, que me possibilitou a compreensão dos discursos instituídos no cotidiano dessas escolas.

Pela forma instigante como se apresentaram essas análises, pude perceber como os atores da cena curricular se distanciam das prescrições, buscando a autogestão e contestando o poder instituído, ainda que, entre os muros da instituição. Isto porque, são entre-lugares de suas ações, onde elas se sentem autônomas, principalmente quando dizem: “eles pedem uma coisa e nós fazemos o que achamos melhor para os alunos”. Esta fala, assumida por todas as professoras que participaram dos grupos focais, demonstra o quanto elas têm consciência de seu poder de ação e de transgressão ao instituído e do seu compromisso para com os alunos.

7 A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA BARBOSA ROMEO

Eu tento me desprender de um pensamento referencial, finalista, para seguir o jogo de um pensamento consciente de que alguma outra coisa o pensa.

Jean Baudrillard

Depois que estabeleci com as coordenadoras da Escola o contrato da pesquisa e passei por um período de observação em reuniões de planejamento, participei em 13/08/2007, de uma reunião de avaliação da escola com a presença de todo o corpo docente, em que os analisadores *mudança e presença/ausência/competência* da SMEC emergiram das falas das professoras, com forte conteúdo de denúncia. Foi um momento de balanço geral entre a experiência anterior e o momento que elas vivenciavam em função das cobranças da SMEC. Foi também um momento de tomada de decisões sobre o destino da Escola e do trabalho pedagógico.

Vivenciei também, toda a complexidade de um *analizador histórico* que provocava diferentes reações e sentimentos nas professoras sobre duas questões fundamentais: o programa de formação e a noção de privilégio, que soava para aquele grupo como acusação e cobrança. Havia um clima de emoção geral, de expectativa, um sentimento de perda, porque as educadoras se sentiam lesadas e incompreendidas pela Secretaria de Educação quanto a determinados posicionamentos. A atual gestão, segundo elas, questionava se valeria a pena manter em funcionamento uma escola com esse formato, ameaçando com o retorno do modelo convencional, em que o professor cumpre toda a carga horária de 40 horas semanais em sala de aula. Elas estavam ali para analisar o perfil da escola e o trabalho desenvolvido, diante da possibilidade de mudança do modelo de gestão escolar.

A professora Elisabete Monteiro, coordenadora geral da Escola, abriu a reunião com um breve relato de como surgiu a Escola e dos ideais dos seus fundadores, que foi mais um desabafo incontido, com o fervor emocionado de uma educadora que acredita no que diz e no que faz e teme pela perda de seu espaço. A professora, preocupada com o posicionamento da SMEC, enfatiza que “essa Escola foi um projeto de vida da Dra. Telma Weisz³⁷, para buscar

³⁷ Telma Weisz é doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. É uma das autoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e

caminhos para a educação brasileira”; convocando as professoras para a construção de um dossiê que retratasse o trabalho desenvolvido pela Escola, visando a manutenção do modelo de gestão pedagógica e administrativa. Esse documento, que já está pronto, será discutido e analisado na jornada pedagógica do início do ano de 2009, para ser encaminhado à SMEC. Encontra-se nesse texto uma fala da Dra. Telma Weisz sobre a Escola, que é um incentivo de grande importância e demonstra que ela não perdeu de vista a vida da Escola.

A Escola Barbosa Romeo é um dos projetos mais bem sucedidos de cuja implantação eu já participei. Tenho acompanhado à distância o desenvolvimento autônomo do seu projeto pedagógico e a produção coletiva de conhecimento didático de sua equipe. A rede municipal de educação do município de Salvador deve estar orgulhosa de ter uma escola de referência como esta e deveria se organizar para estender a outras unidades educacionais as condições de trabalho profissional que permitem alcançar esse grau de excelência. Parabéns.

A professora Elisabete Monteiro enfatizou as características do currículo da Escola, que visa atender às necessidades de aprendizagem daquela comunidade e a importância dos ajustes que são feitos às propostas da SMEC. A postura da professora ao encaminhar a discussão refletia o que Freire diz no trecho a seguir:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se [...] Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 1992, p. 91-92).

Ela explicou que estão tomando os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Prova Brasil, como parâmetros em uma avaliação que não atende à realidade da Escola; uma vez que na época em que a prova foi aplicada foram avaliados alunos da 4ª série, formada por meninos do Axé e multirrepetentes, provindos de uma realidade muito diferente dos padrões de aprendizagem de crianças sem defasagem idade/série. E que depois de divulgados os resultados, em que a Escola Barbosa Romeo obteve média inferior às outras que não tem o programa de formação, surgiram as comparações e as críticas, desconsiderando os fatores que comprometem a aprendizagem dos alunos em situação de risco³⁸. Considerando

como consultora do Ministério da Educação idealizou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), supervisionando a sua implementação nacional em 2001 e 2002. Esse programa hoje é desenvolvido por ela com o nome de “Letra e Vida”, na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Presta assessoria ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). É autora do livro “O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem”. Coordena e atua como professora do Curso de Especialização em Alfabetização (Pós-Graduação Lato Sensu) no Instituto Superior de Educação Vera Cruz. Informação disponível em: <http://www.reescrevendoeducacao.com.br/2006/pages.php?recid=18>.

³⁸ Considera-se que uma criança ou adolescente está em situação de risco quando seu desenvolvimento não ocorre da forma esperada para sua faixa etária, de acordo com os parâmetros de sua cultura (Bandeira, Koller, Hutz, & Forster, 1996). O risco pode ser físico (doenças genéticas ou adquiridas, problemas de nutrição, entre outros),

a minha presença e de outras professoras que chegaram para trabalhar na Escola há pouco tempo, a educadora fez uma descrição sobre a situação dos meninos que frequentavam a escola:

chegavam à escola drogados, espancados pela polícia, com mau cheiro, com pus no ouvido, querendo ser abraçados. As professoras tinham que dar limites (e com carinho) a alunos que chegavam com chave de fenda, com canivete, com faca e com um grau de agressividade muito grande, revoltados. Vinham para a escola muitas vezes pendurados em fundo de ônibus, chegavam fora do horário e muitas vezes se recusavam a entrar na sala. Era um trabalho diferente, sob tensão, de amor a uma causa, de desejo e de compromisso com esses meninos desfavorecidos socialmente.

Enquanto as professoras ouviam o relato com o semblante preocupado, triste, algumas até choraram, Elisabete Monteiro continuava chamando a atenção de todas para tomarem uma decisão: se cederiam às exigências da SMEC, ou se lutariam para manter o modelo de trabalho e o currículo para o qual a escola fora criada. Ela dizia que apesar de o PA ter se afastado da Escola, apesar de que as características dos alunos tinham mudado, porque agora não trabalham mais com meninos de rua, mas com crianças de famílias do bairro, essas crianças também traziam a marca da situação de risco, porque são oriundas de famílias muito pobres, de pais desempregados e/ou filhos de pais ligados ao crime e ao tráfico de drogas.

Professoras comentaram comigo, em outro momento em que conversávamos sobre a escola, que frequentemente o bairro é sobrevoado por helicópteros da polícia militar, com metralhadoras apontadas para baixo, à procura de bandidos e que esses acontecimentos interferem no trabalho e na aprendizagem, porque atinge o humor e a segurança emocional das crianças. Hutz e Silva (2002) dizem:

[...] pouco se sabe atualmente sobre o desenvolvimento psicológico de populações que vivem em situação de risco social e pessoal. Apesar de grandes avanços nas últimas décadas, o conhecimento acumulado em psicologia sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes ainda apresenta lacunas (Emde, 1994; Huston, McLoyd, & Coll, 1994). Jessor (1993) chama a atenção para a falta de modelos teóricos e pesquisa empírica sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes que vivem em situação de risco e, mais especificamente, em situação de pobreza.

O que as autoras afirmam vem demonstrar o descaso da sociedade e dos meios acadêmicos em relação a essas crianças e nós, educadores, fazemos parte de uma sociedade educa-

social (exposição a ambiente violento, a drogas) ou psicológico (efeitos de abuso, negligência ou exploração). O risco pode ter suas origens em causa externa ou pode ser provocado pelo próprio indivíduo. As causas externas relacionam-se às condições adversas do ambiente. Comportamentos de risco referem-se a ações ou atividades realizadas por indivíduos que aumentam a probabilidade de consequências adversas para seu desenvolvimento ou funcionamento psicológico ou social, ou ainda, que favorecem o desencadeamento ou agravamento de doenças ou de riscos externos (Hutz e Silva, 2002).

cional que exige desses alunos posturas e desempenhos compatíveis com a classe dominante, sem que eles tenham acesso às mesmas oportunidades e tenham vivenciado desde o nascimento, ambientes favoráveis ao seu desenvolvimento psicológico, emocional e físico. A maioria das escolas das crianças pobres é feia, úmida, desconfortável, desprovida dos recursos necessários a uma boa educação. As professoras da Barbosa Romeo se queixam constantemente de falta de materiais didáticos básicos, falta até papel ofício, apesar de terem privilégios como: bom espaço físico e manutenção periódica.

“A missão e os objetivos da escola é ir para além da mediocridade. Precisamos verificar o que é que a SMEC deseja” disse a professora Elizabete. E dirigindo-se às colegas: “o que é que desejamos? Continuar lutando por uma escola que possa contribuir para além de seus muros”. Isso significa que estas educadoras assumem o compromisso de educar não somente as crianças dentro da escola, como também, contribuir para a solução de problemas da comunidade.

Hutz e Silva (2002) a partir de seus estudos sobre avaliação psicológica de crianças em situação de risco, apontam uma série de dificuldades que as famílias muito pobres têm para cuidar dos filhos e monitorar suas atividades, que são inclusive, observadas pelos professores que lidam com essas crianças: restrições econômicas, heterogeneidade cultural, religiosa e étnica, gerando grande diversidade de crenças sobre o que é “normal” e o que é “correto”; sinais de declínio e falta de controle social, presença de atividades ilícitas, de vandalismo e permissividade com a violência, falta de alguém confiável para cuidar dos filhos enquanto trabalham e concluem: “as famílias pobres podem, portanto, ser consideradas famílias vulneráveis, frágeis para desempenhar suas funções básicas, que são o provimento das necessidades básicas e a socialização de seus filhos” (Ibid., p. 75). Dessa perspectiva, a escola atual depara-se com a necessidade de formar e educar as crianças; de contribuir para a educação familiar e assumir tarefas que antes eram apenas da família.

As professoras disseram, uma a uma, o que sentiam, num clima de ressentimento para com os gestores municipais. A minha impressão era de que aquelas educadoras tinham perdido a confiança na SMEC e mesmo assim, pretendiam lutar pelas suas crenças e fazeres educacionais. Eu percebia naquele grupo um diferencial: enquanto em outras situações eu ouvira professores se dizerem desmotivados para o trabalho educativo, com as costumeiras alegações: falta de interesse dos alunos, famílias desinteressadas etc., aquelas professoras reafirmavam seu compromisso com a educação. Isto não significa que o ambiente seja isento de contradições e de problemas, como bem definiu a professora Márcia Oliveira, referindo-se às características dos alunos e ao montante de trabalho que elas precisam dar conta, quanto ao

estudo, planejamento e produção de atividades. E ela conclui as suas observações dizendo: “algumas coisas precisam ser ajustadas, não é um mar de rosas, há uma sobrecarga de rotina de trabalho”. Como muitas das falas das professoras versaram sobre pontos comuns, para evitar repetições desnecessárias selecionei algumas que sintetizam o pensamento do grupo:

Sou nova na escola, não conhecia o projeto, mas me identifiquei apesar do volume de atividades. O privilégio é a oportunidade do estudo e de aplicar na sala de aula. A escola promove o crescimento do professor (Ediana Abreu).

A única diferença de escola particular é do aluno que atendo, mas o trabalho desenvolvido nada fica a dever. É um espaço que precisa ser mantido e ampliado na rede. O privilégio é conseguir estudar e fazer com que o aluno avance. A gente não está aqui brincando, aqui a gente aprende, aqui é um pólo de formação (Sandra Almeida).

Um conteúdo muito presente nas falas das professoras foi principalmente este da questão do privilégio, no sentido de regalias, com a interpretação de que elas trabalham menos do que os outros professores da rede e de que a formação não está contribuindo para melhorar o desempenho escolar. Demonstraram indignação porque consideram as atividades que desenvolvem no turno oposto ao da sala de aula muito importantes para o atendimento aos alunos, cuja realidade impõe maior esforço e dedicação para conseguir alguma mudança de comportamento e aprendizagem.

A professora Rosinai Aquino falou da satisfação que sente em fazer parte do quadro da escola e disse que considera a Barbosa Romeo como um referencial em formação, em aprendizado a partir da prática. Chamou a atenção para a realidade da Escola, com meninos entre seis e 15 anos na mesma série e na mesma turma. Criticou o descaso dos representantes da Secretaria da Educação para com o processo de formação da Escola, chorou e disse que não há privilégio em participar de um processo de formação para o qual a Secretaria não dá apoio, nem fornece material necessário. Trabalham e estudam muito e não são reconhecidas.

Outras falas ressaltam os benefícios da formação para os seus desempenhos e crescimento profissional:

O que eu aprendi eu devo a essa escola. Sempre penso: eu posso fazer melhor (Simone).

Um dos maiores entraves é a falta de clareza da Secretaria sobre esse trabalho de formação, a falta de esclarecimento na Rede sobre a proposta. Eu estava pensando: será que a Secretaria sabe o que significa um trabalho como esse para o social? (Jutânia Souza)

A SMEC está indo na contramão das propostas em Educação, de tudo que a gente lê. Quem está aqui é por um desejo. Como psicóloga estou aqui e fiz o

curso de História da Educação Afro-descendente para compreender a identidade de meus alunos (Gina Souza).

Outra queixa marcante é de que quando o PA estava na escola a SMEC dava mais atenção e estava mais presente. Consideram ainda que a Secretaria da Educação deveria observar e avaliar de perto o trabalho delas. Encaram a ausência da Secretaria como sinal de descaído e criticam os “pacotes prontos”, sem considerar as necessidades curriculares da formação escolar. As declarações expressavam todo o ressentimento daquelas educadoras em relação aos gestores Municipais. Nos semblantes, nos gestos, na forma como faziam as suas colocações, quase passional, pude notar o quanto seria sofrido para elas uma mudança de rumo, o quanto era penosa a falta de reconhecimento por tudo que foi feito e vivenciado desde a fundação da escola. Elas se sentiam traídas em seus ideais, em suas convicções.

Algumas acreditavam que era preciso empreender a luta pela manutenção do trabalho, enquanto outras mantinham certa reserva em acreditar na total possibilidade de sucesso, mas se comprometiam com a proposta de Elisabete Monteiro, a coordenadora, que era compor um documento expondo o trabalho realizado pela escola e apresentando as propostas para expansão e manutenção. Apenas a professora “Y”, chorando, declarou que não se comprometia com as propostas ali levantadas, porque não acreditava mais em nada. Nesse dia não houve possibilidades de intervenção de minha parte e fiquei apenas como observadora, respeitando aquele momento singular e crucial na vida delas.

7.1 MOMENTOS DECISIVOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA – OS ANALISADORES TEMPO E DISPONIBILIDADE

Eu havia combinado com a coordenadora Rita Brito, um encontro com o grupo de professoras coordenadas por ela, para o dia 11 de setembro de 2007, com o objetivo de realizar a primeira atividade de grupo focal. E nesse ínterim, fiz entrevistas com ela e com as outras coordenadoras. Ao chegar à escola, no dia marcado, pela manhã, encontrei a vice-diretora que de nada sabia e se prontificou para entrar em contato com Rita Brito, enquanto eu esperaria na sala das professoras, que estavam em atividades de planejamento. A professora Rita Brito tinha tido um imprevisto e não conseguira chegar para me atender. Senti-me ignorada enquanto esperava uma decisão, mas não desanimei. Após alguns momentos de expectativa, a professora Iara Nolasco disse que Rita Brito lhe avisara do encontro comigo e que eu poderia aguardar que elas terminassem o que faziam. Entretanto, o clima não me pareceu favorá-

vel. Aguardei pacientemente, fazendo as minhas reflexões e me preparando para outros rumos, caso fosse necessário, até que elas me chamaram para conversar.

Começaram dizendo que não tinham sido informadas do motivo de minha presença ali e que estavam muito ocupadas e por isso não tinham condições para me atender. Explicitei qual o tema e o propósito de minha pesquisa, mas que, apesar do meu interesse em realizá-la naquela escola, eu compreenderia e procuraria outra, caso elas não se interessassem pelo trabalho, porque uma pesquisa só se efetiva pela adesão voluntária e pelo consenso quanto a sua validade.

Foi então que a professora “Y”, que já demonstrava através da sua expressão facial e corporal a sua insatisfação, declarou que ainda que suas colegas concordassem com o trabalho ela não participaria e que teria suas razões. Respondi-lhe que eu compreendia a sua posição e que não estava ali para exigir ou para julgá-las, mas para solicitar a participação.

As outras começaram a falar uma de cada vez. Uma dizia que estava na escola desde 2004 e que nunca tinha sido chamada para discutir currículo ou para participar da construção do currículo da escola e que por isso não teria como contribuir para esse trabalho. Outra falou que estava na escola desde o ano 2000, o ano seguinte a sua fundação, mas não sabia como poderia contribuir para um trabalho como esse. Outra, também com o mesmo tempo de serviço, disse que estava cansada de ver trabalhos como esse dar em nada, de escrever projetos e não serem aplicados. Que quando elas escrevem planos de trabalho e entregam para a direção da escola, esses planos desaparecem e elas não têm mais notícia deles. Que a única forma de realizar um trabalho no qual elas acreditam “é escrever no caderno, porque não some”. Iara Nolasco, a que tinha recebido o telefonema de Rita Brito, estava com uma postura mais acessível e procurou encaminhar a conversa para um clima mais ameno, dizendo que o posicionamento delas era motivado pelo fato de não terem sido informadas sobre o meu trabalho e o motivo de minhas visitas, nem pela coordenação, nem pela direção da escola.

Senti um clima de conflito interno e uma clara censura por parte das professoras quanto à postura da equipe dirigente. Uma delas falou que eu poderia fazer o trabalho com a coordenação e com a direção, porque elas não teriam tempo disponível para isto, que elas trabalhavam muito e que o nível de exigência era muito alto. Outras colocaram que não valeria a pena discutir sobre currículo nem pensar um projeto de avaliação do currículo porque não seria aplicado, elas precisariam da permissão dos gestores para fazer algo assim.

Ouvi todos os posicionamentos e quando retomei a palavra procurei descrever da forma mais clara possível a minha proposta enfatizando que a decisão final seria delas. Que eu não queria interferir na vida da instituição, mas um trabalho como esse poderia dar maior vi-

sibilidade à proposta educacional da escola, uma vez que a análise da avaliação do currículo, a partir da Análise Institucional, (procurei dar uma ideia do que seria esse trabalho de análise da avaliação do currículo) poderia beneficiar o processo. Expliquei que elas seriam parceiras dessa produção e que eu encontrava muitos trabalhos em Análise Institucional na área da saúde, da psicologia e da psiquiatria, mas que em educação eu só tinha encontrado até agora dois pequenos relatos³⁹. E que por isso mesmo era uma possibilidade muito importante para se construir esse conhecimento. Falei também do interesse de meu orientador por esse trabalho.

Fiz questão de colocar que era uma atividade de parceria e que se eu o fizesse apenas com a coordenação e com a direção da escola não teria sentido, porque elas eram os atores principais do processo educativo. Elas seriam co-autoras de minha tese, porque as suas falas iriam fazer parte, as suas sugestões e a sua produção quanto a um projeto de avaliação do currículo. Era uma pesquisa participante. Demonstraram compreender o sentido de uma pesquisa desse tipo.

Foi então que uma delas, das mais antigas na escola, perguntou como seria esse trabalho porque elas não teriam tempo de produzir material nem escrever textos. Esclareci então, que a participação delas consistia nas discussões nos grupos, nas entrevistas que eu faria a partir das suas possibilidades e que o processo de escrita seria meu. A co-autoria seria decorrente do produto das discussões, das suas colocações e das suas sugestões.

Enfatizei que eu sentia a presença de conflitos e de contradições, mas que isto faz parte do processo educativo, do cotidiano escolar, que este conteúdo também seria analisado por nós e que isto contribuiria para o crescimento do grupo. Que eu havia escolhido essa escola justamente pela sua história, que eu conhecia uma parte através de Teresa Cristina Silva, a diretora da Carlos Murion. Mas que eu sentia que essa história estava na memória afetiva delas e era preciso dar visibilidade a isto, até em função do posicionamento da SMEC, em querer mudar a sistemática da instituição, extinguindo o processo de formação.

Uma delas falou, então, que outra doutoranda da Faculdade de Educação da UFBA já teria feito uma pesquisa lá e teria dito que a escola não tem registro de seu trabalho, fato que ela reconhecia e que quatro anos depois eu chegava com outra proposta e elas continuavam sem ter registros sobre o trabalho desenvolvido porque “tudo vira bolhas de sabão”. Eu sentia no tom de voz e nos gestos um conteúdo de mágoa e de decepção, de descrença no processo

³⁹ Preciso salientar que, quando eu fazia a disciplina Projeto de Tese II, em 2006, ao apresentar o meu projeto e informar sobre a falta de trabalhos consistentes de Análise Institucional na Educação, no Brasil, surgiu um questionamento no grupo afirmando que eu estava enganada, porque existiam muitos trabalhos nessa área. O que fizeram, na verdade, foi uma confusão conceitual entre Análise Institucional e Avaliação Institucional, que não são a mesma coisa.

de luta pela educação. Diziam que trabalham se esforçam e nada muda. Ainda que de uma forma enviesada, a reunião acabou por acontecer, no terreno das imprevisibilidades, próprio de experiências de pesquisa. Eu me sentira até esse momento uma intrusa e disposta a encarar a possibilidade de não realizar a pesquisa nessa escola.

A professora “Y” confirmou sua decisão de não participar, dizendo que com o tempo eu compreenderia sua posição. Então lhes disse que, diante de tudo que tinha sido colocado por mim e por elas, a decisão seria delas e eu compreenderia, fosse qual fosse. Foi então que elas decidiram aderir à pesquisa e procuraram colocar para mim as suas disponibilidades de tempo. Eu lhes disse que faria as entrevistas e as reuniões dentro das possibilidades do grupo, sem interferir na organização do cotidiano da escola. Perguntaram-me se era necessária a participação de todas as professoras dos três turnos. Expliquei que o meu interesse era com as professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Como o turno noturno era de Educação de Jovens e Adultos, não haveria necessidade, porque eu não daria conta de um processo tão amplo. Esclareci que pretendia fazer um estudo multicaso e propositivo, estabelecendo, não comparações entre as duas escolas campo de pesquisa, mas os seus contrastes, as suas semelhanças e singularidades, descrevendo e analisando as suas realidades.

Procurei agir com humildade, com solidariedade e segurança, diante de uma situação que me pareceu permeada de muitos conflitos, de insatisfações, de receios. E depois que eu coloquei com a maior clareza possível a proposta do meu projeto, elas começaram a acreditar que teriam muito a contribuir. Começaram a descobrir que elas pensam o currículo e o avaliam, mesmo sem um plano de trabalho organizado e que esse currículo está expresso muito mais no trabalho que é desenvolvido, nas suas intenções, nos seus cadernos de planejamento, do que nos documentos da escola, como elas fizeram questão de esclarecer. Eu sentia uma atitude de denúncia velada, subjacente às suas atitudes. Mas não deu para perceber ainda qual o principal alvo das insatisfações. Havia, entremeando a atitude de denúncia, espaços de silenciamentos que eu preferi não tentar transpor naquele momento.

Depois que fizemos o contrato de trabalho, verbalmente, elas sugeriram que eu procurasse a coordenadora do turno da tarde, a professora Luciana Aquino, para conversar sobre o projeto e que seria importante que eu me reunisse também com as professoras que fazem a formação nesse turno, porque pela manhã elas estão na sala de aula. Sem perda de tempo, fiz o contato com Luciana Aquino e marcamos encontro para a terça-feira seguinte, às 13 horas. Mais uma vez constatei como é importante o processo de negociação. Entretanto, senti-me no papel do “curioso que passava por ali”, descrito por Perrenoud (1994, p. 99), aquele que não é

convidado pela instituição, nem enviado por uma instância superior, mas um pesquisador com interesse em um estudo que muitas vezes pode não ser o da instituição.

Em outro momento em que estive com outro grupo de professoras do CEB⁴⁰ a professora Isa Carvalho perguntou se elas iriam precisar escrever o projeto, preocupada com a questão do tempo que elas precisariam dedicar a esta produção. Respondi que elas iriam me fornecer subsídios, ideias, sugestões, dizer como o currículo é avaliado agora e como seria um projeto de avaliação, a partir das discussões, dos encontros, das trocas de ideias e elas contribuiriam com a definição de diretrizes para esse projeto. O trabalho de escrita seria meu, mas eu precisava que elas me autorizassem a revelar os seus nomes, porque eu não queria usar o procedimento da despersonalização usando letras ou pseudônimos, ao que elas concordaram.

Eu não considero uma atitude válida, a título de rigor científico, esconder a identidade dos atores sociais que deram suas contribuições para o processo de pesquisa e de construção do conhecimento. Pontuei que esse trabalho valorizaria o currículo delas e qualificaria as ações pedagógicas da escola. Por outro lado, solicitei que elas disponibilizassem um pouco de seu tempo para fazer uma revisão na minha escrita, até para verificar se a minha análise correspondia ao que elas tinham pensado e dito.

Entretanto, como o tempo delas é muito comprometido com as atividades da Escola, não foi possível essa leitura e combinamos uma apresentação dos resultados das análises para o mês de outubro de 2008, quando tivemos um dia inteiro para a leitura e as discussões sobre as minhas análises. Nesse momento elas validaram, esclareceram questões obscuras e acrescentaram outras contribuições, tornando a produção mais rica e dando autenticidade à participação.

7.2 A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS

Percebi que o pensamento das coordenadoras potencializa algumas decisões na escola e que as professoras tecem os seus questionamentos buscando um equilíbrio entre o que elas defendem e o que lhes é proposto pela coordenação. Isto porque, existe uma preocupação das coordenadoras em fundamentar as suas propostas e em discuti-las com as professoras nas reuniões de planejamento e de avaliação. Observei que a preocupação das coordenadoras sobre a avaliação está mais voltada para o institucional. Elas vêem o processo de modo global, preocupando-se com o desempenho que tem como produto final a aprendizagem. Para isto aconte-

⁴⁰ Na época desses encontros a organização dos níveis de ensino ainda eram definidos pela configuração do Ensino Fundamental de oito anos, em que a SMEC determinava a seguinte estrutura: Ciclo de Educação Básica (CEB), constituído pelo CEB I e CEB II, correspondentes à primeira e segundas séries, respectivamente.

cer elas desenvolvem atividades de avaliação da prática, de planejamento e de diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos. Ao colocar para a professora Elisabete Monteiro a minha curiosidade sobre como se dá a avaliação do currículo nessa escola, ela respondeu:

Em alguns momentos sistematicamente e em outros momentos até assisticamente. [...] quase que cotidianamente, no momento em que a gente senta e discute quais os projetos que vão ser realizados, qual a intervenção que vai ser desenvolvida dentro do projeto para o trimestre, na medida em que vão sendo revistas as atividades desenvolvidas em sala de aula termina sendo uma avaliação do currículo.

A professora esclarece que, apesar de serem feitas avaliações pontuais de como a escola vem desenvolvendo e organizando seu ensino, estão fazendo menos do que deveriam. Informou que no cronograma da escola (no ano de 2007) foram previstos e realizados dois momentos (novembro e dezembro) para fazer essa avaliação, de forma mais sistemática, visando orientar o trabalho para 2008. Primeiro, no sentido de rever algumas práticas, por conta dos grandes problemas que têm existido em relação a algumas dificuldades que a própria rede municipal vem passando. A professora se referia às mudanças de Secretários de Educação na atual gestão municipal, gerando descontinuidades nos programas.

A visão da professora está relacionada com uma avaliação como processo de acompanhamento da vida da instituição, usando os seus resultados como pressupostos para a tomada de decisões. Assim é que, na perspectiva conceitual de De Sordi (2002, p. 69) “iluminar as zonas de opacidade do projeto institucional está na dependência direta de nossa capacidade de saber perguntar, interrogar a realidade, ouvir o silêncio eloquente, tradutor da cultura institucional que escapa aos roteiros padronizados”. Dessa forma, implantar práticas de autoavaliação institucional do currículo é uma forma de dinamizar a sua instituição e a compreensão de seu devir na dinâmica escolar, comprometendo-se com a inovação responsável e que valoriza a experiência do aluno em seu *status* cultural e vivencial.

Relacionando a avaliação do currículo com o desempenho dos alunos, a professora Elisabete Monteiro disse:

essa avaliação vai ter por base alguns dados que nós temos: primeiro a questão da mudança dos alunos que estão sendo matriculados na escola. Até o ano passado [2006] nós tínhamos uma quantidade de alunos com defasagem idade série muito grande. Primeiro porque até 2005 a gente estava trabalhando eminentemente com os meninos do PA.

A presença de uma grande quantidade de meninos do AXÉ e da própria comunidade com defasagem idade série em todas as classes provocava um descompasso nos resultados do desempenho da Escola na Avaliação Externa, que não considerava este aspecto do currículo, que estava muito mais ajustado a esse tipo de aluno do que aos que a escola tem hoje. Ela

esclarece que o resultado das aprendizagens e a análise desses resultados têm ajudado bastante a repensar o que precisa ser ensinado. É uma forma, segundo ela, de avaliar o currículo, visando o atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos.

A professora Rita Brito, coordenadora do segmento formado pelas turmas de 4º e de 5º anos, traz uma visão de avaliação do currículo voltada para os objetivos especificados nos PCNs: conceituais, procedimentais e atitudinais, que estabelecem o campo de formação escolar. Ela diz:

o procedimento de avaliar o currículo está muito mais voltado para as questões conceituais. A gente tem uma preocupação muito grande em relação a isso e o que está sendo trabalhado em termos de conceitos, de procedimentos, atitudes, isso é um ir e vir constante através das formações, das observações em sala de aula, através da compreensão do que está dando certo e do que não está dando certo.

Ela acrescenta que o fato de a escola ter o programa de formação, possibilita aos coordenadores estar mais perto dos professores, observando o desempenho e que, sempre avaliando, não estão no mesmo lugar desde quando começaram a escola. Ela diz que o currículo está aí, vivo, e há uma urgência de que algumas coisas sejam modificadas. E que no início do ano três professoras procuraram a coordenação dizendo: “precisamos avaliar o nosso currículo, no sentido de começar a colocar questões relacionadas com a africanidade”. Esta tem sido uma preocupação do movimento educacional de nosso país, no sentido de desenvolver um trabalho voltado para um processo de reparação nacional. E estudar a cultura africana nas escolas tornou-se questão essencial e um dos pontos dessa necessidade de reparação; desde a promulgação da Lei 10.639/2003 que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e da outras providências”.

Outros pontos importantes do relato das professoras são as pressões externas que atingem diretamente o cotidiano das escolas através da avaliação em larga escala. Elas pensam a auto-avaliação como uma forma de fazer frente aos problemas causados com as demandas geradas pela SMEC, ao solicitar que elas suspendam as atividades curriculares para treinar os alunos para responder a prova do Ideb. A professora Ginalva Carneiro diz que está na escola desde o ano 2000 e somente agora está sendo discutida essa questão e que a professora Rita Brito as convocou para iniciarem um processo de avaliação institucional. É significativa a fala da professora:

esse é o primeiro momento que a escola está pensando em se avaliar, até porque a gente passou por um processo de avaliação externa em 2004 e o resultado veio sair agora, em 2007. Isso fez com que a Rede pensasse sobre a escola, com que a escola pensasse sobre ela mesma, apesar de que a gente

sempre refletiu de que mesmo tendo todo esse diferencial, a gente não conseguia alcançar os nossos objetivos com determinados alunos (Ginalva Carneiro).

Observo que as professoras estão preocupadas com a repercussão dessa avaliação e se empenham em buscar respostas que justifiquem o baixo desempenho da escola na Prova Brasil e discutem diferentes formas de mudança na prática pedagógica. E segundo a professora Ginalva Carneiro foi esse resultado que as impulsionou para uma reflexão mais detalhada da própria prática, uma vez que a Escola tinha autonomia para definir o seu currículo, as competências, habilidades e conteúdos. Na sua perspectiva, esse foi um dos fatores que motivaram a nota baixa na avaliação externa, porque “é como se a escola não fizesse parte da rede, tivesse autonomia, vivesse numa redoma, para determinar o seu currículo e as habilidades que seriam trabalhadas”. Foi então, que a Escola se deu conta de que faz parte da Rede e que não pode fazer um trabalho diferenciado, uma vez que as pessoas que criaram a Escola e deram todo o apoio não estão mais na SMEC.

A fala da professora denota o quanto o sistema de ensino está à mercê das mudanças político-partidárias que destituem o processo educativo da continuidade necessária ao bom desempenho dos alunos. São projetos idealizados por pessoas que, quando se afastam, deixam atrás de si os sonhos desfeitos dos educadores e matam a esperança na educação, ainda que esse afastamento não tenha sido um ato de suas vontades.

A professora Rosinai Aquino diz que atualmente a Escola não tem tanta autonomia para pensar o currículo porque elas criam os projetos, as atividades diferenciadas e depois vêm as cadernetas e elas têm que trabalhar aqueles conteúdos que lá estão elencados. Ela chama isso de “o currículo que já vem pronto” e reafirma a Prova Brasil como outra forma de intervenção externa negativa no currículo, obrigando-as a mudar o que foi planejado. De certo modo, vejo o que as professoras falam como uma avaliação do currículo e dessas colocações emerge certo constrangimento em não poderem fazer o que gostariam e em não poderem dar aos alunos o atendimento que consideram válido e necessário. A referência à Prova Brasil é extremamente recorrente nos discursos das professoras, que denotam a desaprovação e o sentimento de perda de autonomia quanto à definição do currículo e do que deverá ser ensinado.

Investigando sobre outras realidades educacionais, encontrei em Goodson, narrativas interessantes de professores norte americanos sobre as avaliações externas e constatei que lá eles sentem as mesmas angústias das professoras das Escolas campo de minha pesquisa. Ao ler as narrativas do autor, parece que estou revivenciando o desabafo das professoras ao analisar o processo de desistência que elas tiveram que legitimar, na mudança do currículo escolar

com a saída do AXÈ da Escola e com o encaminhamento pela SMEC das novas diretrizes curriculares.

Das narrativas de Goodson (2008, p. 73-105) a que mais me chamou a atenção foi a da Escola Durant, que precisou, após 1994, renunciar ao compromisso de desenvolver alternativas educacionais para educar os não-favorecidos, em atendimento à reforma baseada em padrões. Segundo o autor (Ibid., p. 98) “a luta pela sobrevivência concentrou-se em defender a escola como um ambiente orientado para o aluno. O novo regime de testes exigia aquiescência total com a definição governamental de currículo e dos padrões do conteúdo em cinco áreas disciplinares de conhecimento”. Declara o autor que foi preciso substituir o currículo orientado para atender ao aluno, pelos testes padronizados e publica a narrativa de três professores, os quais retratam os seus sentimentos sobre as reformas. Arrisco-me a refletir que esses padrões, ao se tornarem hegemônicos no nível da globalização, farão parte dos programas de governo voltados para a educação, no planeta. Fiz um recorte em duas das três narrativas que o autor apresenta (Ibid., p. 99):

Então a hora [dos testes estatais] está se aproximando e acho que é uma pena que aquela sensação de autonomia, aquela capacidade de criar o seu currículo com padrões altos tem de ser abandonada em todas as escolas e substituída por algo que a meu ver é artificial. Os testes eliminam a criatividade do ensino e a gente está ensinando só para o exame. [...] A gente vende a alma ao diabo.

O que isso é, é tirar minha avaliação profissional e minha autonomia como professor. [...] Passei anos aprendendo como ensinar, aprendendo como as crianças aprendem do jeito que aprendem, o que posso fazer para contribuir para esse processo. E subitamente o estado diz não, nada disso significa nada. [...] Vamos lhe dizer o que é que você tem que ensinar. E, depois, estão me dizendo quais resultados são necessários.

Sobre isso e confirmando a informação de que o currículo já vem pronto, diz a professora Elienai Brito:

tem as habilidades que o menino precisa adquirir ao longo do ano e a gente também às vezes modifica dentro das nossas possibilidades, tentando atender a clientela, a comunidade, vendo o perfil das crianças que chegam aqui e também, de certa forma, contemplando o que a secretaria estabelece. Então a gente tenta fazer tipo uma adequação.

E ela fala das contradições que vivenciam, de conteúdos que estão nesse currículo prescrito e que não se adequam aos alunos, mas que elas precisam trabalhar. Diz que não deveria existir um currículo unificado e, a “depende do lugar onde essa criança, esse aluno se encontra, o currículo deveria ser diferente”. Esse lugar de que fala a professora tem diferentes sentidos, distintos e interdependentes: um, do lugar espaço geográfico, da comunidade, do

meio cultural; outro, do lugar-aprendizagem em que se encontra o aluno; o terceiro, do lugar-tempo do aluno, que se relaciona com o ritmo de aprendizagem. Isso nos remete ao conceito de avaliação de aprendizagem cuja função principal é de verificar o quanto a criança já aprendeu e o quanto ela falta aprender. E ainda o lugar-aprendizagem descrito por Vigotsky como “zona de desenvolvimento proximal”.

Dessa perspectiva, como trabalhar um currículo prescrito cujos autores não conhecem esses lugares tão importantes para o sucesso da aprendizagem? Penso que um currículo comum e nacional, uma avaliação externa da aprendizagem nesse currículo são processos mais fáceis e mais baratos. Disso decorre a perspectiva da nacionalização da avaliação que implica em uma nacionalização camuflada do currículo. Um currículo e uma avaliação que dessem conta da pluralidade cultural e dos diferentes lugares da subjetividade humana exigiriam mais investimentos, maior grau de competência, de dedicação e de disponibilidade, tanto dos gestores educacionais em seus diferentes níveis, como de professores que atuam diretamente com os alunos nas salas de aula.

Perguntei: nessa avaliação do currículo é levada em conta a avaliação da aprendizagem que os professores fazem?

Este ano, até mais do que nos anos anteriores, isso ficou muito marcado na escola. Acredito que um dos fatores que contribuiu para isso foram as avaliações institucionais que estão sendo feitas no país. A Prova Brasil, o Saeb... Isso tem nos apontado algumas necessidades específicas. Por exemplo, fizemos vários simulados na escola muito próximos da avaliação da Prova Brasil para ver como esses meninos estavam, além das avaliações diagnósticas que já são desenvolvidas regularmente na escola (Elienai Brito).

Fica claro nas palavras da professora, o impacto da avaliação em larga escala na vida da escola, no sentido de buscar alternativas para o atendimento às exigências do currículo nacional. Essa atitude está relacionada com o compromisso que as educadoras dessa escola demonstram quanto à educação dos alunos e quanto ao tempo que elas têm para discutir, refletir, avaliar e replanejar suas atividades, com base no desempenho dos alunos.

A professora continua o seu relato dizendo que a avaliação interna que elas fazem regularmente apontou para algumas necessidades, como o investimento no trabalho com produção de texto. Foi detectado que os meninos conseguiam garantir a sequência narrativa no texto, mas não usavam em hipótese alguma a pontuação, ou usavam de uma forma inadequada. Isso possibilitou um investimento maior no trabalho com pontuação nas atividades de produção de texto. Enfatizou que o resultado das aprendizagens e a análise desses resultados têm ajudado bastante a repensar o que precisa ser ensinado. Fazem no início do ano uma avaliação diagnóstica minuciosa, levantando resultados a partir de alguns indicadores previamente defi-

nidos, ajudando, segundo a professora, a visualizar melhor o que precisa ser repensado no ensino. Ela define tais procedimentos como estratégias de avaliação do currículo e de tomadas de decisões frente às necessidades de aprendizagem. Sobre isto diz Vinhaes (2003, p. 5):

[...] a avaliação, embora fornecendo dados para diagnóstico e apresentando matrizes de referência que servem como padrão mínimo, em si não implica na mudança para um trabalho escolar de maior qualidade. Para as escolas que contaram com apoio dos outros projetos governamentais e com profissionais competentes, a avaliação externa provocou impacto no processo ensino x aprendizagem; para outras, os relatórios de avaliação foram (e ainda são) uma mera constatação do seu fraco desempenho, mas, para elas, a mudança sem auxílio pedagógico externo não tem sido possível.

A autora deixa bem claro o seu pensamento sobre a necessidade de as escolas contarem com o apoio de projetos e de políticas educacionais que viabilizem uma melhoria na aprendizagem. Penso que uma intervenção dos gestores da administração central nas escolas seria proveitoso se, em vez de promover a aplicação generalizada dos testes padronizados, propiciasse a avaliação do currículo e do desempenho escolar, traçando o perfil do aluno e levantando necessidades para uma melhoria na prática educativa. Fazer os professores provarem de sua competência intelectual para a promoção do aluno e não para uma racionalidade técnica que sabota as competências de todos os envolvidos na prática educativa.

Sobre as condições da avaliação em larga escala e da realidade dos alunos, Castro (1999, p. 49) apresenta duas posições divergentes: uma sustenta que os padrões não favorecem a equidade, conduzindo a uma tendência homogeneizante e contrariando a diversidade cultural; outra que defende o uso de padrões de avaliação, para que a iniquidade e a injustiça social sejam denunciadas a partir do desempenho dos alunos.

A autora analisa o uso dos padrões de avaliação no sentido de que é necessário criar métodos para “avaliar o desempenho dos alunos em relação aos *standards* que possibilitem medir o valor agregado pela escola, o que pressupõe conhecimento das condições iniciais apresentadas pelo aluno” (Ibid., p. 50). Verifiquei que esta é a visão das professoras, quando se referem à avaliação diagnóstica, quando descrevem como os alunos chegam à Escola, a situação de risco social e emocional deles e de suas famílias. Assim, penso que a avaliação do desempenho dos alunos dessa perspectiva e vinculada à avaliação do currículo, poderia possibilitar o uso dos padrões de avaliação como um mecanismo de melhoria da qualidade do ensino, sem necessidade de discriminações e de exclusões. Uma avaliação longitudinal, que considerasse o crescimento do aluno desde o momento em que ele chegou à escola daria visibilidade ao desempenho da escola e à capacidade formativa do currículo.

Este tema remete a outras questões e outras análises que se relacionam com a postura de considerar como parâmetro de aprendizagem, certo tipo de cultura, a dominante. McLaren (1997, p. 204) traz a reflexão sobre cultura em três sentidos distintos: primeiro, a cultura vinculada a uma estrutura de relações sociais a partir de concepções de classe, de gênero e de idade produzindo diferentes formas de opressão e de dependência; em segundo lugar, a cultura analisada se distancia da concepção de modo de vida para ser vista como produção de grupos dominantes ou subordinados e que realizam seus sonhos e aspirações orientados por relações desiguais de poder; em terceiro lugar, a produção, a legitimação e a circulação de distintas formas de conhecimento e experiências se configuram como um campo de conflitos. Isso tem contribuído para tensionar o processo de manutenção das desigualdades culturais em: cultura dominante, cultura dominada e subcultura.

Dessa forma, a cultura dominante tem contribuído para determinar os padrões de avaliação no sistema educacional e o currículo tem contribuído para reafirmar e para manter as desigualdades, considerando como subcultura o conhecimento e a experiência de grupos minoritários. É por esta razão que muitos dos valores e atitudes de grupos sociais atendidos pelas escolas públicas são ignorados e não têm sido alvo da avaliação educacional. Considero, pois, como ponto fundamental da avaliação do currículo escolar e do desempenho dos alunos, a distinção cultural e a valorização das experiências e do conhecimento de cada grupo social.

Perguntei se com a saída do programa do AXÉ elas tinha feito alguma mudança na PC e se tinham feito alguma avaliação quanto à nova realidade da Escola. A professora Jutânia Souza respondeu:

a proposta pedagógica da escola continua a mesma, o Projeto Pedagógico é o mesmo. Fala-se muito em fazer uma revisão, mas isso ainda não se concretizou. A mudança que se efetivou foi com a vinda da matriz de referência da SMEC, os MA. Nós tivemos que adequar a escola àquilo que a Secretaria propôs, porque até então a escola vivia em uma redoma. O currículo era só dela e quando perdeu a parceria, a gente sentou pra rever, para adequar os conteúdos que a escola estava trabalhando ao que vinha proposto nos marcos.

Mais uma vez surge a referência à Escola como uma redoma, denunciando o seu isolamento na rede escolar. E pela descrição da professora, houve uma mudança muito brusca sem uma avaliação do currículo dessa Escola, de suas experiências anteriores. Foi ignorada sua história, sua realidade. Segundo elas, depois de uma longa ausência, houve um retorno da SMEC, a partir de 2007, mas apenas on-line, no sentido de enviar para a Escola as orientações curriculares em nível de competências e de habilidades, contribuindo para uma mudança na gestão do currículo, menos democrática, aliás, impositiva.

Esse retorno da SMEC a que se refere a professora é apenas um programa de comunicação virtual que foi implantado para otimizar as informações para toda a rede municipal e não se constitui em qualquer privilégio para as escolas. É uma forma de atualização tecnológica para agregar maior índice de controle pedagógico e de cobrança quanto ao cumprimento do currículo prescrito. Uma espécie de ambiente virtual corporativo, sem, contudo, conceder espaço de participação aos educadores, que só recebem os pacotes prontos, porque o risco da participação poderia desestabilizar o sistema que é altamente controlador.

Quando a professora Jutânia Souza acrescentou que “o projeto pedagógico continua o mesmo”, é porque ele existe como um documento que sofreu um processo de arquivamento e a prática pedagógica se faz a partir de planejamentos semanais; sem definição de fundamentos teórico-epistemológicos norteadores da construção do currículo. Conseqüentemente, a avaliação do currículo praticado se fundamenta principalmente nos resultados do desempenho dos alunos, quando as professoras avaliam também as suas práticas, buscando alternativas para suprir as deficiências evidenciadas na aprendizagem.

Perguntei se atualmente os alunos da escola são muito diferentes dos alunos do tempo do AXÉ e elas responderam que sim. A começar pela faixa etária, porque hoje a Escola atende crianças desde os quatro anos na Educação Infantil. Os alunos do AXÉ eram adolescentes e jovens com defasagem idade/série muito mais acentuada. E além da idade, os alunos de hoje, apesar de estarem inseridos em um bairro muito pobre e violento, moram com a família e têm interesses muito diferentes do adolescente e do jovem que vive na rua.

Analisando a situação em que a escola se encontra hoje, de atender às exigências do currículo oficial e às necessidades das crianças, a professora Jutânia Souza diz:

então a gente tem que investir nisso e rever mesmo o nosso currículo, rever e avaliar toda a nossa proposta. O que é que nós estamos precisando melhorar. Porque isso que estamos fazendo não deu o resultado esperado, porque no momento que a gente trabalha pontualmente para esta situação, o problema continua. Isso não vai garantir que o aluno aprenda, não é uma aula nem duas nem três que vão fazer com que o menino conserte uma situação que já vem se arrastando um tempão. Discutir tudo rever todo o currículo da Escola. Esse sentar para avaliar ainda não aconteceu.

A professora se refere ao processo que a escola vivenciou para preparar os alunos para a Prova Brasil de 2007. Pressionadas a apresentar um bom desempenho, tiveram que deixar de lado o trabalho que elas chamam de “o currículo da escola”, para ensinar conteúdos do currículo oficial, para entrar no *ranking* das escolas com os melhores desempenhos. Quando ela diz que “trabalhar pontualmente para esta situação” não vai resolver o problema de aprendizagem dos alunos, ela se refere a uma situação que foi emergencial, mas que não estava no

âmbito do programa que vinha sendo desenvolvido pela Escola. Os alunos tinham necessidades que não estavam contempladas nas questões da avaliação e a “situação que vem se arrastando um tempão” é o conflito entre o “currículo da escola” e o oficial.

Sobre o que a professora Jutânia Souza diz em relação à avaliação do currículo, surgem outros posicionamentos e a professora Iracema Souza, com o apoio da professora Sandra Almeida diz: “só temos cobrança, fiscalização”. Quanto à proposta de construção de um projeto de avaliação do currículo, a professora Jutânia Souza considera uma ótima ideia, sendo apoiada por todas que estavam presentes. A professora Sandra Almeida complementa: “e sair desse lugar de só falar...”, acompanhada pela professora Gina Souza que diz: “desejar e não fazer”. “Sair desse lugar de muita conversa e na hora H não se dá no papel nem na prática” (Sandra Almeida).

A ênfase nas análises sem consequências práticas tem sido outra crítica comum entre as professoras. Buscando contribuir para que elas criassem o desejo de sair desse lugar comum, perguntei: e como nós poderíamos fazer isso? Quais seriam as estratégias? A professora Gina Souza responde: “sentar todo mundo para conversar, para discutir, ouvir a opinião de todos, porque só um segmento também pensando... A escola como um todo deve ter essa consciência, parar agora e vamos ver onde nós estamos e para onde se quer ir”. Quando a professora fala em segmento, se refere à gestão pedagógica da escola e a sua organização em três coordenações: Educação Infantil, CEB e o grupo de professores de 4º e 5º anos. E a professora Jutânia Souza comenta: “até porque parece que a escola não anda como um todo”, complementada pela professora Sandra Almeida: “três escolas em uma, seriam quatro se fossemos colocar o noturno”. A professora Iracema Souza intervêm dizendo:

esses momentos são necessários sim, devem acontecer, mas se já começar desde o princípio, através das reuniões gerais, nós podemos nos perder e muito, porque eu já participei de alguns momentos, em outros locais e se tentou discutir o currículo e foi assim muito... Muitas ideias ao mesmo tempo... Acabou se perdendo muita coisa. Uma das estratégias seria, primeiro, por grupos e depois juntar todo mundo para falar do que cada segmento propõe.

O meu trabalho de investigação nessa Escola já tem sido desenvolvido por grupos, principalmente, para me adequar às suas possibilidades de horário e a uma programação que elas já desenvolvem na semana, como uma rotina. Agora a professora Iracema Souza traz a proposta de um processo de avaliação do currículo também por grupos, com a integração dos resultados em uma fase final. Sugerindo também que para isso seja escolhido um interlocutor para articular o processo e organizar as discussões. Percebendo a indecisão quanto à escolha

desse interlocutor e sentindo que na percepção delas não deveria ser alguém da instituição, perguntei: eu poderia ser esse interlocutor?

Seguindo-se um diálogo reticente: “nós precisamos...” (Iracema Souza). “Sem essa pessoa é inviável” (Sandra Almeida). “E tem que ser uma pessoa que seja fora da situação” (Iracema Souza). Procurando investir no que eu me propunha que era mergulhar no processo de avaliação do currículo, reafirmei a minha intenção em ser essa interlocutora. A professora Iracema Souza diz: “é importante também que você tenha um momento com a gestão da escola e com a coordenação, para que tenham clareza do processo”.

Percebi nesse momento, uma atitude de indecisão e de ocultamento. Havia algo nessa atitude, de preocupação com a aprovação dos gestores da escola. A avaliação ainda provoca nos educadores o receio de correr riscos, de submeter-se a julgamentos e a retaliações. Mesmo percebendo a abertura que existe entre professores e gestores, nessa Escola, o mito da hierarquização da avaliação ainda persiste, o que justifica a atitude reticente das professoras. Sentindo que elas precisavam de um encorajamento, falei: eu já conversei com as coordenadoras e com a diretora sobre este trabalho e elas estão de acordo, dando apoio para nossos encontros e discussões.

Em um dado momento, ao falar de avaliação do currículo, as professoras entraram numa reflexão das práticas de gestão do currículo, com ênfase no desempenho dos alunos, aqueles esperados por elas e pelo sistema educacional. Sem perder de vista as próprias ações, como se buscassem uma forma de compreender o que essa gestão desse currículo que elas planejam e constroem no cotidiano escolar está fazendo com os alunos, numa atitude de crítica das relações interpessoais. Vi nos procedimentos discursivos dessas professoras, atores instituintes do currículo, uma tendência implícita de, a partir dos seus e dos desempenhos dos alunos, avaliarem e validarem os atos de currículo. Isso fica bem claro nas falas a seguir:

eu não acho difícil trabalhar o aluno, mas os adultos que já estão com sua formação, já vêm assim, tem que ser assim, um ou outro cede [...]. Não é que não possa ser trabalhado, mas é mais difícil, a pessoa já vem com sua cabeça feita, ela já vem sabendo o que ela acha... E que tem que ser assim (Ginalva Carneiro).

A gente sabe o que quer que o aluno faça, [...] queremos que ele se comporte daquela forma, mas não pensamos na forma como nós nos comportamos em relação a ele. Eu grito com ele, eu o trato às vezes de forma agressiva, mas eu não quero que ele seja agressivo nem comigo nem com o colega, entendeu? É essa a questão que eu trago, queremos que o aluno se comporte de uma forma para conosco, mas nós não tomamos cuidado com a forma como nós nos comportamos com ele (Aline Brito).

Essa é uma verdadeira análise das relações aluno-professor e quando a professora Iara Nolasco completa o pensamento das colegas dizendo que “isso é currículo”, ela fala de atos de currículo presentes no dia a dia das escolas e que interferem não somente no desempenho dos alunos, mas também nos seus processos formativos. Nesse momento, inicia-se um interessante diálogo de avaliação desses atos, cujos resultados geralmente se perdem na oralidade do cotidiano escolar.

Ginalva Carneiro: “a gente fala, mas a escola se preocupa exclusivamente com os conteúdos conceituais, que tem que cumprir... E o menino está lá, dizendo para você que ele precisa de outro conteúdo”.

Aline Brito: “muitas vezes os resultados não são alcançados porque ele precisa de outra coisa...”.

Ginalva Carneiro: “naquele momento, mas o projeto é esse e a gente tem que seguir isso porque está lá, nos MC”.

Aline Brito: “às vezes estão lá os conteúdos procedimentais, atitudinais, mas sempre o foco é nos conceituais. Dificilmente algo é pensado na sala de aula assim: agora vai ser procedimento, agora vai ser atitude. Apesar de se fazer na prática... Mas isso não faz parte do nosso planejamento.

Ginalva Carneiro: “quando a gente vai fazer os projetos eu fico pensando: será que meu aluno quer aprender isso? Contos de mistério o ano passado (2006), eu ficava estressada! O aluno que mora nesse lugar, morteeee! Ele quer aprender contos de mistério? Eu fiquei o ano passado todo, muito angustiada com isso, até que ponto conto de mistério é interessante para ele? Eu tive que tirar leite de pedra!”.

As professoras fazem uma severa crítica à discriminação dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais, quando o trabalho escolar se atém apenas aos conceituais. Eu vejo esta questão na prática pedagógica como um entrelaçamento entre as três dimensões, uma vez que a distinção em nível de planejamento é apenas conceitual mesmo; porque na prática, não se pode fragmentar os atos de currículo, as ações dos alunos e dos professores a partir dessa separação. Quando se emite um conceito, se adota um comportamento e uma atitude, sem os quais, os conceitos ficariam vazios, faltos de singularidades e de suas especificidades.

Quando a professora Aline Brito diz que dificilmente é pensado na sala de aula ora em procedimento, ora em atitude, ela está comprovando a impossibilidade de se fazer esta cisão entre coisas que são pela sua própria natureza, inseparáveis. Um dos grandes problemas da

prática escolar é justamente querer transformar conceitos em práticas que descartam a unidade dos eventos educacionais e se perdem em totalizações grosseiras e inúteis.

Sobre a definição de conteúdos curriculares, Roldão (2003, p. 81-82) faz a seguinte reflexão, que atende às expectativas das professoras, mas tem se revelado de difícil concretização:

Tem faltado no debate curricular sobre a proclamada deslocação de níveis de decisão para a escola e professores, situar com clareza os dois factores que condicionam em absoluto uma tal deslocação: de um lado, a própria natureza dos conteúdos curriculares e do trabalho do seu desenvolvimento (vulgo o como, os métodos didácticos, os modos dominantes da prática docente, os dispositivos estabelecidos para o trabalho – ou ausência dele – do aluno) e, do outro, a incontornável estruturação que é dada ao currículo pelo esqueleto organizacional da instituição escolar; espantosamente imutável há quase dois séculos: a organização dos tempos, dos espaços, da produção lectiva, do acto – aliás, actos segmentares – de ensinar.

A professora Ginalva Carneiro tensiona essa busca por definição de conteúdos retratando a forma como vivem os alunos dessa escola no meio familiar e na comunidade. Uma situação de risco, uma vez que é um espaço social comandado em grande parte pelo poder marginal, pelo tráfico de drogas, pela violência cotidiana. No seu entender, trabalhar com esses meninos os contos de mistério seria uma forma de lidar com o desinteresse, uma vez que eles convivem com situações até mais graves e agressivas. Quando ela diz que teve que tirar leite de pedra, foi porque realmente os alunos não se interessavam e até banalizavam o conteúdo, como se, mesmo inconscientemente, fizessem parte, no seu cotidiano, de um repertório muito mais desafiador. A professora finalizou a sua fala assim: “Paulo olhava para minha cara e eu: Paulo! Ele não dizia nada”.

A professora fala da angústia de não conseguir provocar alterações nos alunos através dos atos de currículo desenvolvidos na escola. E a professora Isa Carvalho diz: “do que Ginalva Carneiro está falando eu entendo. Mas tem uma questão: tem coisas que a gente vai precisar ensinar para o aluno, que na verdade não é só o que ele gosta, porque quando a gente estuda não tem só o que a gente gosta”. E Ginalva Carneiro argumenta:

quando eu fui trabalhar com jornal, eles entravam naquela página policial, porque era o mundo deles, embora eu trouxesse para outro lado. Trazia para ler o editorial, outras coisas, mas eles, primeiro, iam abrir e ler a página policial. Eles se interessavam por uma coisa e eu puxava para outra coisa. Uma coisa boa foi a parte de sexualidade. Eles pegavam tudo para estudar, eu trazia revistas para ler, estudar, porque eles estavam na idade de 11 a 17 anos. Os outros conteúdos eu trabalhava, mas tem coisas que chamam mais a atenção deles.

A professora traz na sua avaliação uma questão que é corriqueira na escola pública, a convivência de alunos com diferenças de idade acentuadas, um dos fatores dificultadores da aprendizagem. Os adolescentes de 15, 16 e 17 anos já deveriam estar no ensino médio. Entretanto, na nossa realidade, ainda estão, ou sendo alfabetizados, ou nas turmas de 4º e de 5º anos do Ensino Fundamental. Esta situação revela os problemas que as professoras enfrentam e a nossa dificuldade em encontrar caminhos que solucionem esses problemas. E quando as professoras dessa Escola se perguntam por que não conseguem provocar mudanças consistentes nos alunos, pensam na perspectiva de um ensino voltado para o interesse do aluno e são retomadas as críticas à atuação da SMEC quanto à prescrição do currículo.

Nós escolhemos os projetos, nós determinamos, nós quando eu falo, nós professores e o sistema que já manda, no caso da SMEC, as habilidades, os conteúdos. Os conteúdos estão lá há muito tempo, convencionou-se que seriam aqueles. Agora vem a questão das habilidades, das competências, algo mais recente e a gente escolhe a temática dos projetos – há de se tomar cuidado que os projetos devem contemplar o interesse dos alunos. Não é o projeto que o professor quer, é o projeto que os alunos querem. É como Ginalva disse: ‘eu quero ensinar a eles escrever e se pode usar qualquer outra tipologia, não precisa ser conto de mistério’. Convencionou-se naquele período, que era conto de mistério e não era interessante para eles. Poder-se-ia trabalhar o mesmo assunto que a gente trabalhou com outra tipologia, com outra temática (Iara Nolasco).

E a professora continua dizendo que raramente o professor elabora uma atividade para o aluno. Elaborar uma prova como se fosse para ele responder. “É a mesma coisa quando a gente está dando aula. Às vezes o professor faz uma pergunta e ele mesmo dá a resposta. Porque ele sequer dá um tempo para o aluno pensar e responder”. O que a professora está avaliando é uma atitude professoral que faz parte dos atos de currículo e que não favorece a aprendizagem nem o desenvolvimento de competências e de habilidades.

A professora Iara Nolasco disse que elas avaliam o currículo “através de instrumentos, de provas, de atividades, dentro da sala de aula, de fichas de observação...”. A professora informou que as fichas de observação são direcionadas ao desempenho do aluno. A professora Ginalva Carneiro relacionou a avaliação do currículo com momentos em que elas discutem as “questões da escola” e fazem “um replanejamento dentro da escola, até de atitudes, de movimento, de festa”. E declarou que não vê com clareza a avaliação do currículo na Barbosa Romeo porque a única avaliação que é cobrada é a do aluno. A professora Isa Carvalho faz uma apreciação de ações que se configuram como avaliação do currículo focalizando apenas a língua portuguesa:

[...] fica claro que a preocupação maior da escola é com a língua portuguesa e as outras disciplinas ficam desprestigiadas em relação à língua portuguesa.

Houve um momento em que as pessoas questionaram isso. Que se focava muito o trabalho em língua portuguesa e as outras disciplinas, os conteúdos iam ficando... No início do ano, normalmente na jornada pedagógica se discute esses projetos, vai mudar, não vai mudar. O cerne é língua portuguesa. Vamos montar os projetos, mas só se discutiu língua portuguesa. História, geografia, ficaram... Entendeu? Eu penso que precisava ter sim, um momento de avaliar: foi bom esse projeto? Quais foram os resultados positivos e negativos? Trabalhou esse conteúdo o ano passado, o que aconteceu com a escola? (Isa Carvalho).

É comum nos meios educacionais de nosso município essa ênfase nas atividades de linguagem, pelo alto índice de analfabetismo total ou parcial que se verifica nas escolas e mais ainda entre as famílias das crianças. Fazendo uma reflexão acerca das opiniões e das atividades desenvolvidas pelas professoras de escolas de Ensino Fundamental, concluo que ainda não se encontrou uma forma de alfabetizar as crianças a partir de atividades interdisciplinares. Apenas o uso do livro didático de leitura e a ênfase na literatura infantil podem excluir outras informações e outros conteúdos igualmente importantes, que poderiam ser utilizados no processo de alfabetização e nas atividades de letramento.

E a professora Isa Carvalho continua suas considerações fazendo uma análise de outra tendência que se evidencia nas escolas, que é focalizar um ponto relacionado com políticas afirmativas, em detrimento de outras questões de aprendizagem. E ela diz:

com a implantação da Lei 10.639, focou o conteúdo todo de história em África. As turmas só viram África. Eu questionei isso no final do ano, porque meu aluno nunca mais vai ter a oportunidade de ver os conteúdos específicos para aquela série, porque eu não contemplei, porque trabalhei o ano todo focado na questão da África. Precisa ter esse momento para avaliar como, por exemplo, eu posso contemplar a Lei e trabalhar as questões relacionadas a isso e os outros conteúdos (Isa Carvalho).

A professora Rosinai Aquino considera que, mesmo informalmente, estão avaliando o currículo, principalmente nas situações de planejamento, quando precisam tomar decisões favoráveis à aprendizagem dos alunos e não somente às propostas da SMEC. Acrescentando que em algumas áreas até ultrapassam o que vem definido nos MA. A professora Elienai Brito interfere para concordar com a colega, citando algumas situações de análise nessa avaliação que elas chamam de “ao longo do processo”: “ver o que deu certo, o que não deu, como foi que o aluno desenvolveu, o que foi que ele aprendeu. Quais foram as habilidades que não foram desenvolvidas para fazer um ajuste”.

Como as professoras se fixavam principalmente na análise da prática, perguntei: qual a relação entre avaliar a prática pedagógica e avaliar o currículo? A professora Márcia Oliveira falou de uma validação ou não do currículo pela prática e que a avaliação da prática é, consequentemente, uma avaliação do currículo. Ao constatar que esse era o pensamento do grupo,

complementei, lembrando que as ações desenvolvidas na prática pedagógica são atos de currículo. Portanto, avaliando a prática, estamos avaliando o currículo, ainda que de forma não sistematizada.

A professora Aline Brito toca num ponto muito importante quando diz: “a Escola perdeu a parceria e manteve o mesmo currículo, a mesma proposta. Não parou para fazer essa avaliação”. Ela se refere à avaliação do currículo, que foi pensado para atender a uma clientela com defasagem idade-série, que vinha de uma situação de risco, que vivia na rua. E a professora Iara Nolasco pergunta: “será que isso se aplica à clientela que a gente tem agora? Será que a clientela que a gente tem precisa exclusivamente desses conteúdos que estão postos no currículo da escola? [...] Mudou o modelo de gestão, saíram pessoas e a escola continua com a mesma proposta de 1999”.

A professora afirma que trabalham atualmente de modo contraditório, uma vez que o currículo inicial não foi avaliado e não imprimiram mudanças a partir das diferenciações da clientela. Percebo que esta situação tem gerado inúmeros conflitos e mobilizado essas professoras para um processo de avaliação de desempenho com caráter de urgência, principalmente porque elas acreditam na Escola como proposta de formação, ainda que neste momento histórico elas tenham que desenvolver seus estudos sem o apoio da Secretaria da Educação.

Outra grave contradição se desenha na fala das professoras, quando elas dizem que a SMEC foi tirando aos poucos a autonomia da escola, enviando as fichas de avaliação, depois a caderneta, atualmente os MA também via Internet. E tendo que se adequar ao que a Secretaria exige, continuando como um Centro de Formação e sem autonomia para redesenhar seu currículo. A ideia de Centro de Formação não se relaciona com prescrições vindas de fora, mas com pesquisa, produção de conhecimento sobre a realidade local, elaboração de propostas tecidas em uma rede de significados que é o cotidiano da Escola e suas relações com a comunidade.

Motivada pela minha pergunta sobre se o secretário da educação já tinha visitado a Escola, a professora Iara Nolasco finalizou esse momento de reflexão com uma dramática declaração:

já e elogiou bastante... Incluiu a Mostra Pedagógica no calendário da SMEC... Mas eu vejo isso muito mais para usar a Escola como um marco político... O resultado da Prova Brasil está aí e não tem ninguém aqui para ajudar. Se o interesse fosse de fazer com que a Escola continuasse, teria um grupo da SMEC aqui dentro para tentar salvar o modelo da escola. A impressão que eu tenho é que eles estão esperando a gente aqui mesmo, entre nós se acabar, se destruir. E então eles vêm e dizem: vamos terminar a formação, porque vocês têm todos os privilégios e estão com resultados inferior-

res às escolas que não têm. Porque nós somos vistas como se isto fosse um privilégio.

Sobre essa fala da professora Iara Nolasco, a professora Aline Brito disse que na gestão do prefeito João Henrique (2005-2008), quando a SMEC passou por quatro Secretários de Educação, registrou-se uma mudança na relação da Secretaria com as escolas: passou a ser feito um monitoramento das escolas pelas coordenadoras da CR que se reúnem com a direção e a coordenação, e, segundo as professoras, elas não têm participado dessas reuniões. As professoras brincam dizendo que chegaram a instalar uma *webcam* na Escola e que elas estariam participando de um *Big Brother*, sendo vigiadas o tempo inteiro. Mas que a comunicação *online* não se concretizou, fazendo mais uma crítica às ações descontínuas da Secretaria. Apesar de a Escola estar fazendo parte do programa de monitoramento, elas não sabem o que virá de contribuição concreta, mas dizem que a cobrança será bem maior. E elas enfatizam que “a SMEC não avalia o currículo, define a proposta de cima para baixo e só faz cobranças”.

A professora Aline Brito acrescenta que de certa forma as reuniões da coordenadora da CRE podem contribuir com a formação docente, uma vez que, ao serem discutidos com Elisabete Monteiro, Sonaide Moreira e as outras coordenadoras, os problemas de aprendizagem, entre outros; provavelmente poderá haver um investimento na discussão sobre o currículo e o desempenho docente nas próximas formações. Ela considera que isso favorecerá também uma avaliação da organização e da gestão do currículo, como forma de buscar uma melhoria na escolha dos conteúdos, na aprendizagem e no desempenho escolar.

Existe, contudo, uma preocupação em reafirmar o modelo da Escola, que mantém as professoras em constante conflito, buscando capacitação interna para responder às exigências da SMEC e para atender ao que elas chamam de “necessidades dos alunos”. Este clima de ações contraditórias tem deixado essas educadoras em constante preocupação quanto ao futuro da Escola e da construção de um currículo diferenciado.

7.3 AVALIAÇÃO E PROGRAMAÇÃO SEMESTRAL

Em junho de 2008 participei de três reuniões de avaliação e de programação para o segundo semestre letivo. Como fatores que interferem na aprendizagem foram destacados: frequência, meninos com necessidades especiais, indisciplina e dificuldades para dar conta dos alunos que apresentam problemas de aprendizagem. Nesse momento a professora Elisabeth chama a atenção para a necessidade de aceitar a ajuda de um grupo de psicopedagogos que se dispõem a trabalhar durante um ano, como voluntários. E diz: “os que não avançaram, tem

uma questão que é nossa” enfatizando que é preciso “ter a humildade de dizer que a gente não sabe”. Essas dificuldades foram consideradas como ponto de estrangulamento do currículo, fato que motivou a elaboração de um documento para avaliar as propostas de ensino-aprendizagem.

Outra dificuldade apresentada em uma das reuniões foi quanto ao tempo de permanência da criança na escola, fator citado também pelas professoras da Escola Carlos Murion. As crianças passam, segundo pesquisa citada pela professora Ediana Abreu, apenas 10% do ano na escola, a influência recebida em outros ambientes é maior e o trabalho da Escola não é legitimado em casa. A professora Márcia Oliveira chama a atenção para outros aspectos conflitantes da prática pedagógica dizendo que elas são cobradas e orientadas pelos gestores, os pais interferem no sentido de seus interesses pessoais e não respeitam os critérios da escola. Por outro lado, a professora Ediana Abreu diz que o currículo não respeita o aluno, que elas têm metas para cumprir e deixam de atender a outras necessidades das crianças.

No calor da discussão, a professora Elienai Brito fala da realidade dos alunos fora da escola e traz outro aspecto que se insere, na atualidade, no contexto escolar; em função da nova organização familiar, em que as crianças não têm mais a companhia materna para orientar-se e entram em contato com outras influências nem sempre saudáveis. A professora falava, na verdade, de outras variáveis que passaram a fazer parte do currículo escolar, de novas demandas que adentram a escola, precisando de um currículo que atenda a uma realidade mais complexa e que transcenda às funções de ensinar e informar, para empreender um processo de formação humana e cidadã. Entra então, na gestão do currículo, um (a) educador (a) com o papel de pai, mãe, conselheira (o), enfermeira (o), fazendo de tudo um pouco. Infelizmente, esse “fazer de tudo um pouco”, tem desviado as professoras dessa escola de sua função de gestoras da aprendizagem, uma vez que elas não têm outros profissionais para auxiliá-las no atendimento às demandas das crianças, que não são somente de aprendizagem.

Sobre as novas facetas da avaliação exercida pelos professores atualmente, em que eles precisam lidar com um grande elenco de variáveis, desde o processo de aprendizagem, o comportamento social e familiar dos alunos até a avaliação do currículo, de programas e da organização escolar, diz Gimeno (2000, p. 331):

Tudo pode ser objeto de algum tipo de avaliação, mas nem tudo pode ser avaliado pelo professor. Por isso não é de estranhar que a essa limitação, que chamei de objetiva, se acrescente outra subjetiva, proveniente da limitação psicológica do próprio professor para manejar mentalmente o acúmulo de informação que qualquer sugestão de avaliação medianamente exigente e exaustiva reclama.

No entendimento do autor, não se pode exigir do professor algo que não esteja no limite de suas possibilidades e se uma avaliação ou o seu modo de fazer, não pode ser abordado pelos professores no âmbito de suas atividades, se torna uma “proposta inútil”, mesmo que correta do ponto de vista teórico. Por isto que vejo nos professores das duas escolas campo desta pesquisa, uma grande dose de angústia, justamente por não conseguirem abarcar todas as necessidades do processo de avaliação, bem como uma dificuldade para avaliar bem o currículo, pela própria limitação (como em qualquer ser humano) para, no dizer do autor, “recolher, elaborar e interpretar informações provenientes do contexto no qual atuam” (2000, p. 331), de forma abrangente a todos os aspectos passíveis de serem avaliados.

Dando continuidade às reflexões, e objetivando associar a avaliação do currículo com a experiência da sala de aula e aproveitando o entusiasmo delas por esse espaço, perguntei: quais dos indicadores dessa sala de aula poderiam contribuir para a avaliação do currículo? Talvez pela dificuldade referida acima, ou por uma dose muito grande de mágoa quanto ao julgamento que é feito pela sociedade e agora pela mídia, quanto ao desempenho do professor na sala de aula; considerando-o como o único responsável pelo fracasso escolar, as professoras sentiram dificuldades para se situarem na minha pergunta, fazendo declarações sobre a sala de aula como “um momento de estar com as crianças”. E a professora Ediana Abreu disse, em tom de indignação: “nós somos os profissionais mais desqualificados pela opinião pública”.

Essa declaração revela o quanto essas professoras constroem em seu imaginário, uma gama de situações e de sentimentos de menos valia que as impede de enxergar outros aspectos da prática pedagógica reveladores de sua competência como educadoras e como orientadoras do processo formativo das crianças. Sentindo a dificuldade delas em situar a análise no currículo, e a necessidade para dar um pouco de atenção às suas observações, falei da minha experiência como professora da rede municipal entre abril de 2004 e maio de 2005. Enfatizei a importância de ter revisitado a escola de educação básica, ainda que por um ano apenas, para a compreensão do papel e das contribuições dos professores para o processo educativo na atualidade.

Contei para elas em um breve relato a minha experiência na rede pública antes de me aposentar e a curta história do meu retorno em 2004, mas que foi decisivo para meu novo olhar diante dessa escola: a partir da nova experiência na rede pública de educação, pude perceber a odisséia do professor atualmente.

Iniciei o meu relato dizendo: eu conheci outra escola, aquela do meu tempo, na cidade interiorana de Serrinha (em 1962). Nem se falava ainda em currículo, mas em programa, em

plano de curso. Ainda me lembro daqueles meninos e meninas sentadinhos em fileiras, calados, obedientes, olhinhos travessos que miravam o quadro negro e a professora com ares de submissão e quando eu entrava na sala todos se levantavam em sinal de respeito. Eu estudei e ensinei nessa escola “bem formatada” durante muito tempo, com alunos “muito bem disciplinados”, com a família tomando parte de tudo e assessorando a professora no controle da aprendizagem e da disciplina.

Pelo menos lá na minha cidadezinha, não tinha menino de rua, não tinha a droga na porta das escolas. E quando vim para Salvador, a escola ainda ficou quase assim até 1985, quando passei a trabalhar com formação de professores no Colégio Divino Mestre. E quando eu ia visitar as minhas alunas no estágio, pouca coisa tinha mudado. Era tudo muito mais simples e controlado.

Após 13 anos afastada da escola pública, entrei em 2004 na Escola Dom Bosco no bairro do Pau Miúdo, para trabalhar com uma classe de Educação Infantil, de crianças entre quatro e cinco anos. A minha reação foi de espanto, aquilo para mim se caracterizou como um “conflito pedagógico”, eu poderia dizer também, um “conflito educacional”, assumir uma sala de aula nesse novo contexto. Crianças dessa idade praticamente incontroláveis, filhos de famílias desestruturadas pela presença de uso de drogas e/ou pelo crime, mães analfabetas em sua maioria, que demonstravam total insegurança e boa dose de violência no trato com as crianças. Mesmo assim, acionei toda a minha experiência para lidar com aquelas crianças e fazer algo por elas no período em que permaneci na escola.

Quando fui para a Escola Carlos Murion deram-me uma terceira série, que no dito popular seria “endiabrada”. Foi um novo espanto pra mim, “meu Deus, a escola pública agora é assim?! Será que eu vou dar conta?!” Entrei por momentos em estado confusional e me recolhi em reflexões para encontrar um caminho. Lidei com diferentes situações e com crianças de diferentes posturas: que não conseguiam falar, só gritavam, com atitudes de extrema agressividade. Meninas com as mesmas posturas dos meninos: palavrões, atitudes obscenas. Mães e pais, ainda que analfabetos, aflitos e preocupados com a aprendizagem dos filhos; outros ausentes que não apareciam na escola mesmo quando solicitados. Alguns alunos mais educados faziam a diferença e me ajudavam com os outros. Ainda assim, só me afastei porque não consegui conciliar com outras atividades, inclusive de minha preparação para ingressar no doutorado.

Finalizei a minha narrativa declarando: mas foi uma experiência muito boa, porque agora eu analiso a prática de vocês, a fala de vocês com muito mais propriedade do que se eu estivesse totalmente estranha a esse novo contexto. E mesmo com vontade de enveredar por

outros caminhos, por outras análises, vou repetir a pergunta: quais os indicadores de sala de aula que podem contribuir para a avaliação do currículo?

Elas deram um suspiro sorridente e significativo, nos olhamos por segundos em silêncio e a professora Márcia Oliveira retomou a palavra dizendo que esses indicadores estão relacionados com algumas questões como: “se o currículo está dando certo, se realmente a criança está acompanhando e aprendendo e se está sendo interessante e atrativo para ela, já que o foco principal do currículo é a criança”. As demais confirmam as palavras de Márcia Oliveira, considerando que o desempenho dos alunos é o melhor indicador de avaliação do currículo.

Fazendo uma análise de como o currículo afeta a vida dos alunos, a professora Rita Brito traz a preocupação com a avaliação dos alunos da Barbosa Romeo, fazendo uma comparação com outras escolas: “o preconceito consciente ou inconsciente que prefere a criança mais arrumadinha e mais limpinha, produz o clareamento dos alunos em algumas escolas. E outras alcançam resultados melhores pelo nível sócio-econômico. A Barbosa Romeo pega a parte pobre de São Cristóvão”.

Um tanto perplexa com esta declaração, porque eu não imaginava que a escola pública fizesse este tipo de seleção, perguntei: como essa realidade afeta o currículo da escola? A professora responde que não se pode excluir, mas é preciso pensar “de que forma vai implantar uma nova política, repensar as propostas de ensino, objetivos e conteúdos a serem ensinados”. A fala da professora Elisabeth complementa a da professora Rita Brito ao dizer que é preciso considerar que existem crianças com diferentes momentos de aprendizagem e que “é preciso descobrir formas de trabalhar com essas crianças sem excluir internamente e analisar diferentes formas de avaliar a aprendizagem”.

As professoras que participaram das discussões no encontro de devolução das análises esclarecem que “a professora Rita Brito participou de uma reunião em uma escola e que a diretora disse que lá, a maior parte da clientela é branca por conta do ensino estar melhor [...] Como se os brancos tivessem essa oportunidade e os negros não valorizassem a educação”. Percebe-se muito forte a postura preconceituosa para com o pobre e para com o negro. E em função disto, as professoras declararam:

nós recebíamos meninos com o comportamento mais difícil, porque eram expulsos de outras escolas e nós que temos essa proposta pedagógica de inclusão, aceitávamos e terminou que aqui começou a ter um índice muito grande de meninos, por isso também as dificuldades de comportamento eram maiores. No caso dos meninos com necessidades especiais outras escolas dizem: ‘Ah! Não tem vaga, vá para a Barbosa Romeo’.

Reafirmando o foco da avaliação do currículo no desempenho do aluno, a professora Eliana Cardoso diz: “a avaliação educacional pensa na capacidade leitora e matemática dos alunos, mas não promove um trabalho de análise dos desvios da aprendizagem padrão como tomada de decisão”; faz uma crítica a conteúdos desnecessários dos MA, como o estudo da agricultura a partir do século XVIII, por crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita. Ela considera que esse conteúdo está muito distante da realidade desses alunos e que eles não teriam o que fazer com isso.

A professora Aline Brito coloca a questão regional como um parâmetro para a avaliação do currículo e ressalta a necessidade de se dar atenção a essas diferenças mesmo na avaliação do desempenho dos alunos em Português e em Matemática, a partir de sua própria identidade, da história local, do micro para o macro. A professora Gabriela diz que sente muita cobrança, mas não uma disposição, uma cumplicidade, para avaliar o currículo e faz na sala de aula o que está ao seu alcance.

Para a professora Elienai Brito seria importante “pensar o currículo primeiramente olhando a realidade de cada lugar. Os currículos não deveriam ser todos iguais. Eu acho que esse currículo deve estar bem amarradinho, bem delimitado”. A expressão “bem amarradinho” usada pela professora significa, pelo que ela esclareceu quando eu pedi que definisse o que queria dizer com isso, dar atenção ao que é significativo para os alunos e uma escolha criteriosa dos conteúdos adequados ao desenvolvimento das competências e habilidades. Estes conceitos já se tornaram senso comum entre as professoras, porque, além das proposições dos autores sobre o processo de aprendizagem por competências, elas vivenciam na prática essa necessidade. A professora Rosinai Aquino concorda com a opinião da colega, mas não acredita nessa possibilidade, dizendo que “a Escola não tem tanta autonomia para pensar esse currículo” porque planeja, define seus projetos, a sua concepção de ensino-aprendizagem e depois recebe da Secretaria a caderneta com a definição do que deverá ser trabalhado.

Diante das considerações, aliás pertinentes, provoquei o grupo perguntando: como vocês veriam uma busca por autonomia partindo da elaboração de um projeto de avaliação do currículo? A professora Sonia Beatriz Rossi disse que naquele momento⁴¹, em que eu estava lá, questionando sobre isso, eu estava contribuindo para que elas pensassem de forma mais elaborada sobre essa avaliação, porque durante o ano de 2007 elas falaram e pensaram sobre o assunto e iriam começar a sistematizar para entrar num ritmo mais sistemático da avaliação do

⁴¹ O momento a que a professora se refere é o tempo em que eu estava lá discutindo a avaliação do currículo. Neste caso, momento é tido e visto de forma estendida, como um período em que se vivenciam experiências significativas de formação.

currículo. A professora Elaine complementa dizendo que essa avaliação vai permitir duas coisas: primeiro a sistematização da avaliação e segundo, a possibilidade de fazer com que a instituição e a re-existência do currículo sejam dialéticas. Principalmente porque quando elas passam por um processo avaliativo, esse processo lhes dá a ideia de onde estão “pecando” e onde “precisam melhorar”.

A professora traz em sua argumentação a metáfora do “pedado” e da “redenção”, processo que todo ser humano vivencia nas experiências de vida desde o nascimento, como uma forma de assumir a “*mea culpa*” transferida para a vida profissional, interferindo significativamente nas relações interpessoais e na compreensão das relações de poder. É preciso, entretanto, desconstruir esta relação e estabelecer o sentido de responsabilidade, compromisso e articulação de direitos e deveres de âmbito profissional, um processo formativo em exercício.

A professora Elaine considera uma questão pioneira, porque nunca tinha ouvido, enquanto rede, nem partindo da própria SMEC, uma proposta semelhante. E que essa avaliação, orientada por um projeto, poderá atender às necessidades do grupo e permitir um olhar apurado sobre o currículo; a percepção das questões necessárias ao aprimoramento da prática pedagógica; e, a partir da definição e da clareza quanto à responsabilidade das professoras no desenvolvimento de atos de currículo, possibilitar uma melhor aprendizagem dos alunos e uma efetiva formação para elas enquanto educadoras.

Continuando a reflexão, a professora diz que na Barbosa Romeo elas vêm tentando analisar o processo procurando aprender com os erros e com os acertos, fazendo reuniões e aproveitando a carga horária de 20 horas de formação para fazer as avaliações do currículo e da prática pedagógica. E a partir dessas discussões estão começando a pensar um pouco mais sobre o que é, como é e o que pode ser o currículo escolar, começando as atividades em 2007 com mais amadurecimento quanto a conceitos, atitudes e prática.

Um projeto de avaliação de currículo traça o objetivo maior dessa avaliação, traça indicadores do que e de como avaliar no currículo. Para que a análise dos indicadores produza um resultado, é preciso uma reflexão entre os professores, uma discussão, sugestões e acredito que esse processo pode colaborar para uma reprogramação vivencial das relações de poder. Porque, como Elaine colocou pode-se entrar num processo dialético, de análise das contradições, das opiniões, de uma auto-análise individual e grupal e estabelecer um compromisso de cumprimento das decisões tomadas após a avaliação do currículo.

Concordo com a professora e penso que tudo isso só funcionará bem se ficar registrado, para que tenha uma história e garanta o diálogo mais amplo e uma participação maior das professoras. Eu acredito que isso deve gerar uma relação de poder mais horizontal ou não dará

certo, se tornará um esforço perdido. Talvez por isso que a Secretaria não pede sugestões aos professores na construção do currículo, porque vai por em risco a relação de poder vertical e gerar o compromisso de decisões coletivas e isso talvez não seja interessante para o setor. Finalizando a nossa discussão, disse para elas: quando vocês concordaram em construir esse projeto, estão assumindo um compromisso com a Escola de mostrar para a SMEC que é um sonho possível; e mostrar depois de aplicado, apresentando uma produção concretizada, vivenciada.

Comprometi-me em continuar com elas nesse trabalho de construção e de aplicação do projeto, como uma atividade voluntária de continuação deste estudo e de produção de conhecimento sobre a avaliação do currículo, sem perder de vista o seu processo de instituição-gestão. Eu construí um vínculo saudável e consistente com as Escolas campo de pesquisa no período de produção da tese, tanto pela forma como me relacionei, buscando o respeito às suas singularidades, ao seu processo e às professoras; como também porque o meu trabalho de formadora na área da educação possibilita o encontro com o cotidiano das escolas, conhecendo-as melhor, a partir das experiências das alunas e dos alunos do curso de Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Apesar de a realidade nessa Escola ser diferente em muitos aspectos, desde a sua origem e fundação até seu funcionamento atual, o pensamento das professoras sobre as questões curriculares levantadas nesta pesquisa se aproximou significativamente do pensamento de suas colegas da Carlos Murion. O mesmo sentimento de um ideal educacional, de um desejo por solidariedade na educação.

Pensar o currículo deu ensejo para um tecido rico de situações políticas, contraditórias e definidoras do processo que aquelas professoras vivenciam. Propiciou o desabafo, a denúncia e a emergência de novos posicionamentos quanto a educação de crianças que vivem em situações diferentes do universo da classe dominante e que precisam responder às exigências desse universo. As professoras reafirmam a distância entre o que o currículo prescreve e o que o professor precisa realmente fazer na sala de aula. Percebi que isto é motivo de angústia e de sérios questionamentos sobre o papel da escola na formação dessas crianças, vítimas da exclusão de um currículo que ignora a sua existência e as suas necessidades.

A todo o momento as professoras evocavam a origem da Escola, os objetivos para os quais foi criada, lamentando a mudança de rumos e responsabilizando os gestores da adminis-

tração central por boa parte dos insucessos. E apesar de se sentirem solitárias em sua luta, buscavam alternativas, cheias de esperanças e de fé no seu poder de realização. As posturas da maioria dessas educadoras, porque nem todas revelavam as mesmas crenças quanto ao futuro da educação, me remeteram mais uma vez a Nietzsche, quando ele proferiu palavras de confiança e de fé filosófica e epistemológica, dirigindo-se a leitores atentos: “admiro bem mais a natureza poderosa daqueles que são capazes de percorrer toda a via das profundezas da experiência até o cume dos verdadeiros problemas da cultura, e inversamente destes cumes até os porões dos regulamentos mais áridos e dos quadros mais esmerados” (NIETZSCHE, 2004, p. 46).

Nietzsche falava dos planejamentos e de prospectivas em educação e dizia que o seu livro era destinado aos homens que ainda não tinham sido arrebatados pela pressa vertiginosa de seu tempo. Porque o caminho que ele propunha só apareceria “em toda sua clareza senão numa geração muito longínqua!” (Ibid., p. 47). Dizia que, se ao terminar a leitura, o leitor terrivelmente excitado, se precipitasse na ação imediata, colheria no chão os frutos abortados que somente gerações inteiras podiam colher. A reflexão do autor é muito clara para demonstrar que apesar de serem urgentes as decisões educacionais, elas precisam de tempo para amadurecer na mente dos homens, para serem compreendidas e colocadas em prática. Esse tempo a que o autor se refere é o tempo da construção da autonomia necessária para as grandes realizações.

Assim é que, precisamos acreditar que desejos e utopias atuais são projeções de ações futuras, introdução a novas realidades que se concretizam por força da abnegação dos que pensaram e agiram sem precipitarem-se em fórmulas prematuras. E acreditando nesse potencial criador da capacidade humana, é que trago na finalização deste trabalho, uma proposta de avaliação do currículo escolar, nascida dessa experiência e contendo as sugestões do corpo docente das duas Escolas. Um projeto com o qual me comprometo em uma atuação voluntária, se as Escolas continuarem com o propósito de aplicá-la, para juntos produzirmos novos conhecimentos sobre o currículo e contribuirmos para a concretização de uma utopia nesse campo de contradições e possibilidades incalculáveis.

Quarta Parte

Capítulo 8

**POSSIBILIDADES DE UM PROJETO DE AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL DO CURRÍCULO**

8 POSSIBILIDADES DE UM PROJETO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO CURRÍCULO

A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade. A avaliação é uma leitura influenciada por expectativas específicas referentes à produção de um produtor particular, em função do que se sabe, ou do que se descobre, progressivamente sobre ele.

Hadji

As professoras das duas Escolas foram unânimes em considerar a necessidade e a urgência da sistematização da avaliação do currículo escolar, como um compromisso com a qualidade do ensino, bem como para compreender a intrincada rede de significados que configura a prática pedagógica e seus efeitos sobre o aluno.

Ao perguntar quais as implicações de uma avaliação do currículo escolar realizada em conjunto pelos professores e gestores escolares, o grupo das duas escolas, em síntese, considerou que todos são co-participantes dessa avaliação e que o envolvimento como grupo dá vez e voz a todos, possibilitando a construção coletiva de estratégias de ação compartilhada, melhorando a prática educativa sem imposições hierarquizadas. Nesse momento, enfatizei o quanto é importante a reflexão/compreensão sobre o conceito de currículo – evitando definições equivocadas e distinguindo o seu campo – para uma prática de avaliação comprometida com resultados coerentes e que dêem possibilidades para alcançar os resultados desejados. Assumimos o compromisso de realizar em 2009 um estudo sobre o currículo, objetivando a discussão de pontos importantes para a sua avaliação.

Penso que o reconhecimento dos atores institucionais sobre essa necessidade poderá imprimir um novo rumo à proposta pedagógica das Escolas e por isto, evidencio também a importância de dar-lhes um apoio para a implantação de uma linha de ação que contribua para levar adiante este propósito. Sinto-me comprometida com isto, uma vez que eu entrei nas Escolas com esta proposta, despertei o interesse pelo estudo do currículo – esta foi uma das mais importantes intervenções feitas por mim – e não poderei dar este trabalho por terminado com a conclusão de meu doutoramento. Apoiá-las nesse empreendimento é um compromisso solicitado por elas e assumido por mim. É o retorno que preciso oferecer em consequência de ter

permanecido no espaço escolar, aproximadamente por dois anos, para produzir um conhecimento sobre o currículo praticado e avaliado.

Na Escola Barbosa Romeo a professora Elisabete Monteiro considerou a minha proposta como “uma contribuição inestimável para a Escola e não só para a Escola”, afirmando que quando se realiza um trabalho como este e “se publica, amplia-se a possibilidade de outras pessoas também pensarem sobre isso, até porque avaliação de currículo é uma área pouco explorada”. A professora Jutânia Souza considerou uma iniciativa muito importante para o momento que elas estavam vivendo, referindo-se aos conflitos entre a Escola e a SMEC, sobre o resultado da Prova Brasil.

Na Escola Carlos Murion a professora Ana Maria Bressy opinou dizendo que é uma necessidade essa avaliação do currículo e que, entretanto, esse espaço ainda não foi delineado, persistindo uma lacuna na ação dos educadores. Sugeriu que a discussão do currículo fosse realizada a partir da definição de parâmetros de avaliação com aplicação de questionários, reuniões temáticas com objetivos definidos e significação de habilidades e procedimentos. A professora Fátima retoma uma questão que elas vivenciam que é a falta de tempo fora da sala de aula, dizendo: “eu acho interessante, agora tem que ver a questão prática, mesmo de tempo da gente e disponibilidade”. A professora Dores enfatiza a necessidade do projeto dizendo: “nós temos que ter poder de persuadir, de correr atrás, de mostrar o que a gente está fazendo...”.

Mesmo com posicionamentos diferenciados, as professoras consideram a importância de um projeto de avaliação do currículo, como uma possibilidade de compreendê-lo e à própria prática. Existe nas duas Escolas a preocupação em mostrar os seus desempenhos e o projeto foi considerado como um caminho possível para dar esta visibilidade, uma vez que a escola pública continua vítima de avaliações depreciativas, situação que atinge diretamente os professores, uma vez que o desempenho de outros segmentos do sistema educacional não têm sido tão questionados quanto eles, quando se pensa em desempenho da educação no Brasil.

Definida a importância do projeto, partimos para a discussão de linhas de ação, de questões norteadoras do processo. A perspectiva levantada não foi de copiar um dos modelos de avaliação existentes, mas de definir diretrizes para a elaboração de uma proposta que, inspirando-se nas contribuições de estudos anteriores e na própria experiência das Escolas envolvidas, possa atender à avaliação do currículo escolar em uma perspectiva emancipatória de participação e de negociação; em que os atores/educadores se autorizam a dizer sobre o currículo a partir de suas experiências com/nele. E principalmente investigar o que o currículo faz com os alunos, que tipo de alunos está formando e para que tipo de sociedade.

Assim é que a avaliação do currículo está inserida em um contexto institucional e social mais amplo, definido por políticas e práticas de avaliação e é um processo permeado pelas interações de outros âmbitos da avaliação educacional, como está ilustrado nos mapas a seguir.

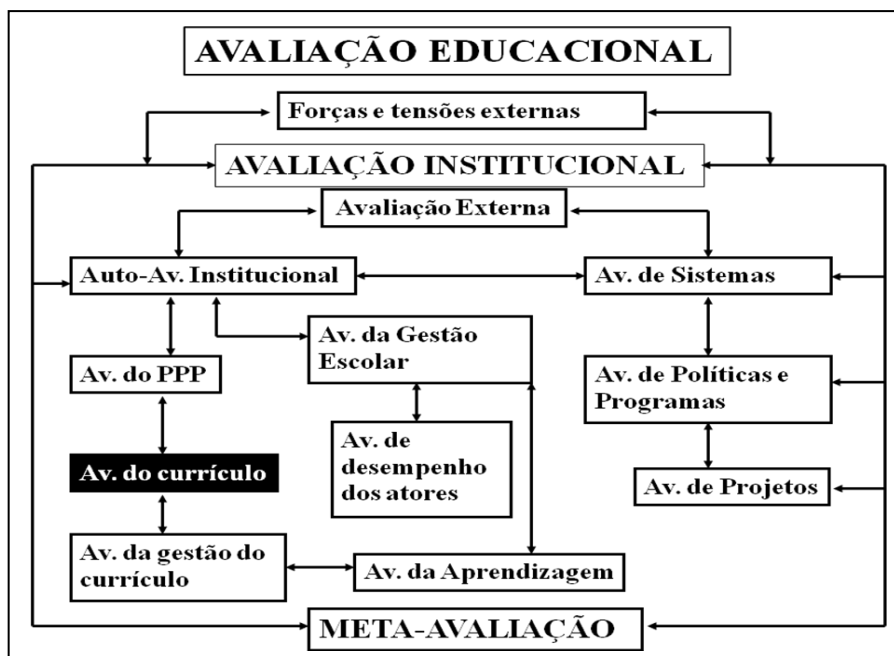


Figura 31 – Mapa conceitual do lugar da avaliação do currículo. Fonte: autora da pesquisa.

Como processo intercrítico das práticas curriculares esta avaliação está alocada no cotidiano escolar como uma das instâncias da Gestão do Currículo.

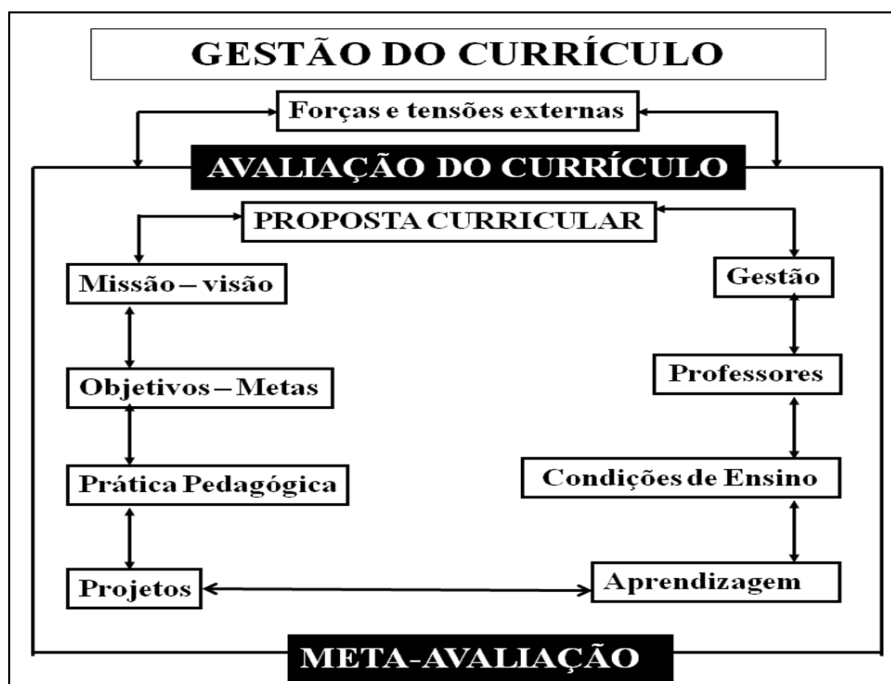


Figura 32 – Mapa conceitual da avaliação do currículo. Fonte: autora da pesquisa.

Como ações estratégicas foram definidas: discussões sistematizadas em grupos focais; análise do Projeto Político Pedagógico e da PC, em termos de concepção de educação, de ensino, adequação, objetivos e operacionalização; análise e discussão das aprendizagens dos alunos; análise do desempenho de professores e de gestores: qualidade, validade e viabilidade das práticas pedagógicas.

Sobre quem avalia o currículo escolar foi considerado que é uma ação conjunta de toda a comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, alunos e pais de alunos. A consciência de uma ação compartilhada já se tornou uma cultura escolar e todos, ainda que reconheçam as dificuldades de um trabalho dessa natureza, pensam que é o melhor caminho para a construção da prática pedagógica e para a avaliação de todo o processo, desde a definição de objetivos educacionais até o trabalho de sala de aula.

Há uma tentativa cotidiana para romper com as conclusões totalizantes e com as certezas absolutas, para ressignificar os acontecimentos, a participação e promover a valorização dos saberes docentes e das pautas curriculares que propiciam a vivência ativa dos alunos; considerando-os como portadores de competência criativa e construtiva, nas suas relações com o saber escolar historicamente construído.

Concluiu-se que o projeto deverá ser uma construção coletiva, comum às duas Escolas campo da pesquisa. As experiências que já são desenvolvidas servirão de reflexão para pensar o projeto, que deverá objetivar a sistematização de ações avaliativas que estão sendo realizadas de forma difusa pelos professores e gestores dessas Escolas. A avaliação do currículo, vista como uma necessidade da gestão pedagógica propiciará uma visão de como é desenvolvida a gestão do currículo e quais as melhorias que precisarão ser implantadas, tendo como foco principal a aprendizagem. Por isto que o resultado das aprendizagens dos alunos tem sido nas duas Escolas, o referencial para a avaliação que é desenvolvida.

Assim é que se constituíram como elementos norteadores da avaliação do currículo as seguintes questões, que deverão resultar em uma análise criteriosa do desempenho escolar quanto à construção/instituição/sistematização e concretização do currículo:

- 1) Até que ponto o currículo praticado reflete a concepção de educação, de currículo, de aprendizagem e de avaliação adotada pela Escola?
- 2) Os princípios educativos definidos no currículo da escola estão coerentes com as demandas dos alunos na contemporaneidade?

- 3) Os objetivos explicitados no documento curricular estão coerentes com as características e as necessidades de aprendizagem e de formação dos alunos atendidos pela escola?
- 4) Os conteúdos selecionados estão adequados aos objetivos propostos, atendem às competências e habilidades que a formação exige e estão coerentemente relacionados aos saberes socialmente produzidos?
- 5) Como competências, habilidades e conteúdos se articulam/complementam e qual a organização progressiva dos conteúdos por unidades e níveis de ensino?
- 6) A PC reflete tudo que a Escola tem feito/ensinado?
- 7) Como as ações propostas no documento estão sendo contempladas pelo trabalho pedagógico?
- 8) Como se dinamizam os atos de currículo para alcançar os objetivos da PC da Escola?
- 9) Qual o nível de satisfação dos pais e da comunidade com o currículo e com a educação desenvolvida pela Escola?
- 10) Quais necessidades de aprendizagem e formação foram sinalizadas pela prática pedagógica em andamento que não estão propostas no currículo?
- 11) Como os alunos se situam na proposta curricular da Escola, qual o nível de participação desses alunos no seu processo de aprendizagem/formação e como esse currículo tem contribuído para a formação desse cidadão em devir?

8.1 PRINCIPAIS AÇÕES PARA PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DA AVALIAÇÃO

A partir dos resultados das discussões com as professoras das duas Escolas, de estudos teórico-epistemológicos sobre avaliação educacional e inspirando-me na perspectiva da avaliação emancipatória, apresento uma proposta de organização da avaliação do currículo escolar em cinco momentos constitutivos desse processo:

- o primeiro, da reflexão conceitual sobre currículo e avaliação educacional, situando a avaliação do currículo no contexto da avaliação institucional;
- o segundo, do planejamento da avaliação discutido por todos os professores/gestores pedagógicos do currículo e os gestores escolares;
- o terceiro, do reconhecimento e descrição da realidade identificando os seus pontos fortes e fracos, as dificuldades, os modos de superação e a forma como são vi-

venciados os conflitos, as relações de poder e as contradições próprias da práxis curricular;

- o quarto, da crítica da realidade partindo dos resultados da avaliação e das observações realizadas;
- o quinto, da criação coletiva, com o caráter de tomada de decisões para elaboração de proposições pertinentes ao aperfeiçoamento da práxis curricular.

8.1.1 Reflexão conceitual

- Estudo e discussão sobre o currículo escolar, sua gestão e avaliação, a partir da bibliografia contemporânea, sem perder de vista a sua historicidade.

8.1.2 Planejamento

- Identificação da situação e das necessidades de avaliação em reuniões preliminares com apresentação de sugestões para o planejamento da avaliação. Levantamento dos pontos chaves que deverão delinear o plano da avaliação. Seleção de documentos e de situações para análise.

8.1.3 Descrição coletiva da realidade a partir de entrevistas, reuniões e grupos focais

- Estudo e análise dos documentos: PPP, PC, planejamento didático, instrumentos de avaliação da aprendizagem e outros que se fizerem necessários.
- Descrição das atividades desenvolvidas pelas professoras.
- Descrição sobre o desempenho dos alunos pelas professoras.
- Entrevistas coletivas com pais de alunos de cada turma.
- Registro dos dados da avaliação em relatórios parciais a partir de gravações das reuniões e dos grupos focais e de anotações sobre o cotidiano escolar.

8.1.4 Crítica da realidade: tomada de consciência da situação observada

- Análise do conteúdo obtido na descrição coletiva, a partir dos relatórios parciais.
- Análise do conteúdo das falas de pais e de alunos.

- Discussão sobre o trabalho de cada professora em sua classe.
- Identificação e agrupamento de aspectos comuns emergentes dos discursos das professoras.
- Caracterização do perfil dos alunos em cada turma e nível de ensino.
- Síntese dos resultados da avaliação e elaboração de relatório final.

8.1.5 Criação coletiva: construção de propostas para melhoria e aperfeiçoamento do currículo partindo dos resultados da avaliação

- Redefinição, reconstrução e/ou reafirmação da PC.
- Reafirmação de compromissos de todos os educadores com a PC e com a prática pedagógica buscando índices de aprendizagem cada vez maiores.
- Replanejamento da prática pedagógica.

8.2 O QUE AVALIAR

A avaliação do currículo deverá se concentrar nos pilares:

- missão e visão de educação, concepção de currículo, de avaliação, de educador/professor, de aluno e de prática pedagógica;
- objetivos e metas para o ensino;
- seleção das competências e habilidades para cada nível de ensino;
- metodologia e estratégias de ensino-aprendizagem que se constroem e se dinamizam na prática pedagógica;
- práticas de avaliação da aprendizagem.

E uma vez que o currículo se efetiva na prática, a avaliação da prática pedagógica como um dos pilares da avaliação do currículo, deverá levar em conta os aspectos:

- gestão educacional local;
- competência intelectual do professor para dinamizar o processo de aprendizagem e de avaliação do desempenho do aluno;
- condições de ensino, material didático e tecnológico;
- redes virtuais de apoio ao planejamento e à aprendizagem;
- relações de poder e clima institucional.

8.3 PROCEDIMENTOS

As linhas metodológicas da avaliação do currículo deverão ser definidas em um plano de ação compartilhada, a partir de um processo de reflexão e de levantamento de categorias e de critérios que definam com clareza o que se quer avaliar, para que e como avaliar, levando em conta: formas de sensibilização, espírito crítico, atitude reflexiva, cientificidade, transparência e participação.

Os procedimentos que foram considerados mais adequados pelo grupo de professoras das duas Escolas foram:

- planejamento estratégico;
- levantamento bibliográfico;
- definição de categorias e de critérios de avaliação;
- elaboração de *check list*;
- grupos focais;
- seminários;
- aplicação de questionários;
- elaboração de relatórios parciais;
- elaboração de relatório final;
- divulgação dos resultados para a comunidade escolar e para a SMEC;
- atualização da PC.

8.3.1 Marco referencial para a construção de instrumentos de avaliação do currículo

As discussões e sugestões foram decisivas para a definição das áreas de atuação e para o levantamento de categorias, critérios e indicadores preliminares para a avaliação do currículo escolar, bem como para a definição dos grupos responsáveis pelas ações.

a) Áreas

- Proposta Curricular.
- Condições de Ensino.
- Gestão Pedagógica.
- Gestão de sala de aula.

b) Categorias

- Relevância Educacional.
- Relevância Social.
- Adequação e viabilidade da proposta.
- Articulação de saberes e de práticas.
- Organização didática.
- Avaliação da aprendizagem.

c) Critérios e indicadores

- Se atendeu à concepção de educação, de currículo e de avaliação adotada pela escola e às necessidades da formação.
- Se viabilizou a inter e a transdisciplinaridade na abordagem teórica, epistemológica e metodológica.
- Se propiciou a pesquisa, a reflexão e a reconstrução de saberes.
- Se avaliou adequadamente as competências e as habilidades.

d) Responsabilidades

- Coordenação geral: direção escolar.
- Planejamento: professores e coordenadores.
- Descrição coletiva: professores.
- Crítica da realidade: professores e coordenadores.
- Criação coletiva: professores e coordenadores.
- Divulgação dos resultados da avaliação: coordenadores e direção escolar.
- Atualização do currículo: professores e coordenadores.
- Replanejamento das atividades docentes: professores e coordenadores.

Vale salientar que essas diretrizes aqui explicitadas são fruto de momentos de discussões e de reflexões, mas não se configuram como orientações totalizadas, podendo, no momento da construção do projeto e no processo de operacionalização da avaliação, sofrer modificações e/ou acréscimos considerados pertinentes à qualidade das ações e procedimentos avaliativos.

8.3.2 Meta-avaliação

A avaliação é também objeto de observação, reflexão e problematização, no sentido de obter informações sobre a sua utilidade, a sua adequação e fazer uma devolução dos seus resultados ao público interessado. Esse processo, denominado de meta-avaliação, deverá ser desenvolvido considerando-se os seguintes princípios:

- **utilidade** – atendeu às necessidades de informação à comunidade interessada sobre o valor do programa desenvolvido?
- **Realidade e exequibilidade** – conseguiu refletir a realidade do processo desenvolvido?
- **Legitimidade** – foi desenvolvida a partir de princípios éticos e atendeu às orientações da legislação educacional?
- **Precisão** – apresentou informações fiéis e definiu o mérito e o valor do objeto avaliado?

Segundo Dias sobrinho (2000, p. 127) “a atitude e as práticas de contínua reflexão sobre o processo avaliativo, é necessariamente coincidente no tempo com as outras etapas, embora recomendável que lhe seja destinado um período próprio após o cumprimento das avaliações interna e externa”. Portanto, a meta-avaliação será processual e se desenvolverá ao longo de todas as etapas da avaliação do currículo, preparando o momento das conclusões finais com dados relevantes do processo de avaliação, que darão a dimensão do valor dessa experiência de avaliar o currículo escolar.

Exercitar a capacidade para avaliar a avaliação com o olhar interpretativo e compreensivo, clarificando a forma como se desenvolveram as ações e desvelando a teia de relações que se estabeleceu entre os atores institucionais é uma atitude que desmitifica o processo da avaliação, em qualquer âmbito em que ela se desenvolva. É também uma forma de desconstruir a ideia da avaliação como ameaça para os professores, evitando também a prática da culpabilização, instituindo processos de criação e de participação coletiva em que todos se sentem responsáveis pelos possíveis sucessos e insucessos do caminho.

REFLEXÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Efetivamente, a aventura do conhecimento nos conduz ao limite do concebível, do dizível, a esse limite onde a ordem, a desordem e a organização perdem suas distinções.

Edgar Morin

Ao fazer o movimento para concluir este estudo, procurei recolher e reunir algumas reflexões que considerei importantes quanto aos fatos observados e à complexidade do campo onde mergulhei o meu olhar atento e curioso. São finais porque fazem parte de uma conclusão inevitável; são transitórias porque esse campo, mais do que qualquer outro, se caracteriza pela provisoriedade em muitos aspectos, por ser um campo afetado pelo social, pela cultura e pelas concepções em educação, sujeitas às mudanças no quadro docente, na gestão pedagógica e administrativa e nas políticas de governo.

Quero declarar, que andei pelos caminhos investigativos provando, a todo o momento, a angústia do método. Vivenciei o método como um caminho que escolhi para trilhar, ora vislumbrando perspectivas de direção, ora perdendo-me nos labirintos da incerteza, para me reencontrar e me reencantar com momentos impregnados de existencialidade e de novas possibilidades. Sim, porque uma pesquisa traz sempre muito de imprevisível e de contentamento com os resultados da produção, quando colocamos o que temos de alma, de carne, de sangue e de suor, como um investimento da vontade e do desejo de compreender e de falar sobre o que conseguimos desvelar, principalmente quando vislumbramos o que queremos buscar e onde queremos chegar.

Lidei todo o tempo com um fenômeno cuja existência se revestia de variadas nuances, cujo movimento se me apresentava ora acolhedor, ora hostil. Não no sentido dicotômico e maniqueísta, mas no seu sentido de ser da complexidade do humano, que se expressa nos corredores da vida, plena de sentidos e de singularidades. O fenômeno da vida que se faz e se expressa entre os muros de uma escola, no seio de uma comunidade de múltiplas implicações e inspirações, mexe demais com a emoção e com sentimentos como: medo e coragem, insegurança e audácia, indecisão e perplexidade. E nesse contexto eu buscava compreender o modo de ser de um ente institucional: o currículo escolar e sua avaliação.

Heidegger explicita como se apresenta o ente no mundo a partir de seu “modo de ser-no-mundo”. Caracteriza o encontro com “os outros”, não aqueles além do “eu” que se isola, mas “os outros”, pre-senças entre as quais “também se está”. O estar também com os outros como determinação da pre-sença. O autor esclarece que esse “com” e o “também”, não são categorias, mas existencialidade, porque o mundo da pre-sença é um mundo do compartilhar (HEIDEGGER, 2005, p. 169-170). Eu estive presente, vivenciei o espaço-tempo-história momento existencial, em que o “eu” com “outros” estabeleceu uma rede de significações, que se expressou nos diferentes discursos e manifestações de fenômenos que desvendados, foram dados reveladores de realidades. Estes são, no entanto, provisórios, porque sujeitos a constantes alterações no sentido de que “alterar-se significa mover-se, transformando-se no tempo, tendo o outro como partícipe inarredável; portanto, implica em temporalidade, historicidade” (MACEDO, 2002, p. 42); momentos vivenciados, vistos, interpretados, compreendidos do ponto de vista de quem olha vê e percebe.

Portanto, busquei uma atitude crítica e política, implicada com atitudes de ver e fazer ver; com a postura de analisar e questionar minhas próprias análises, refazendo, reinterpretando, buscando o máximo possível uma aproximação da realidade observada; sem não perder de vista as singularidades do meu objeto de estudo, valorizando os momentos em que a riqueza do potencial humano e criador se expressava e se evidenciava como um fenômeno cuja complexidade, instigava e potencializava o processo de participação a que me propus desde a especificação de meu objeto de estudo.

As dificuldades do processo foram bem suportadas e suficientemente superadas por esta pesquisadora que acredita na força da negociação, na paciência e no respeito às singularidades do ambiente e de pessoas que têm suas crenças e seus valores, fruto de suas histórias de vida e formação. Roubei um pouco do tempo das professoras, invadi os espaços do trabalho pedagógico, entrei nas reuniões com a curiosidade de quem deseja compreender e levantar o véu de coisas que elas mantinham na opacidade, mas encharcadas de sentidos, de movimento, de alterações, de temporalidade e de história. Fiz contatos com pessoas da SMEC, para compreender o outro lado, para verificar posicionamentos e hierarquias, intencionalidades e objetivos dos gestores e educadores que atuam na organização/coordenação da educação municipal.

Verifiquei que, assim como os professores nas Escolas, esses profissionais sonham, pensam e desejam uma educação de qualidade, procuram investir em projetos educacionais, contudo, encontram outras dificuldades próprias do processo: programas educacionais/programas de governo. Nem sempre os objetivos dos programas de governo são consen-

tâneos com os educacionais, até porque a visão de educação do político nem sempre é a mesma do educador.

Senti-me durante esse processo e ainda me sinto como o *conquistador* da descrição de Josso (2004, p. 252): “A vontade, a intenção, a imaginação do conquistador dinamizam as suas investidas, as suas atividades, as suas iniciativas, as suas conquistas”. Porque a minha vontade de investir nessa experiência como um processo formativo de mim, como profissional da educação, saiu em busca do encontro com o sábio que temos esperando por nós no âmago do nosso Ser, para revelar-se atuando no mundo como participante de outras vidas também em formação. Saio provisoriamente dessa experiência com a consciência de que conquistei o espaço de que precisava para aprender e apreender segredos e especificidades de uma realidade que se configura como espaço de humanidade, desejo, crença e ação/formação. Assim como o não dito está e esteve pulsante nos espaços da vida escolar, está também nos espaços da gestão educacional e nos meus espaços de formação como pesquisadora e precisei aprender a ouvir, a silenciar, a não dizer também.

1 CONCEPÇÕES E POLÍTICAS DE SENTIDO

As análises me mostraram um cotidiano escolar permeado de acontecimentos e de situações que configuram uma prática educativa contraditória e um currículo praticado que se distancia das prescrições legalizadas pelos documentos oficiais. E nesse emaranhado de contradições, encontrei muitos pontos comuns entre as duas Escolas, principalmente na forma de pensar do corpo docente e das gestoras.

Os conceitos sobre currículo e avaliação sugerem a existência de uma cultura sobre educação que já se configura como senso comum no sistema educacional local. Principalmente o conceito de currículo como “tudo que acontece na escola”, que tem se revelado de difícil desconstrução na realidade escolar. Entretanto, fazem parte do repertório das educadoras, abordagens e estudos recentes sobre o currículo, a avaliação da aprendizagem, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. Percebi que esse “tudo que acontece na escola” é um ponto de fuga do aprisionamento da abordagem puramente disciplinar, necessitando, contudo, de reflexões mais aprofundadas sobre o currículo.

Percebi também que mesmo reconhecendo a existência das manifestações e do exercício do poder, o conceito de participação democrática contribui para obscurecer a percepção sobre as relações de poder, encaradas como algo negativo e prejudicial. Quando, na verdade,

elas se evidenciam e se efetivam na prática docente e na gestão administrativa, porque a hierarquia é exercida e reconhecida por todos.

Em todos os documentos que analisei e mesmo nas diretrizes curriculares, verifiquei a ausência de referências à avaliação do currículo. E nas Escolas o que acontece são discussões sobre a prática docente, o desempenho dos alunos e uma reflexão do quanto essa prática foi adequada ao processo de aprendizagem, foco principal do trabalho pedagógico. As professoras das duas Escolas dizem que quando estão avaliando a prática, estão de certa forma, avaliando o currículo e tomam como referência o desempenho dos alunos. Portanto, não existe uma avaliação sistemática do currículo, nem por parte da SMEC nem na prática escolar. As minhas observações foram confirmadas pelo professor Manoel Calazans, coordenador da Cenap, sinalizando que já existe uma intenção para a sistematização dessa avaliação.

A partir dos resultados nessa avaliação da prática pedagógica é repensado o currículo, enfatizado na seleção de conteúdos e de atividades. São também discutidas as fragilidades do planejamento em cada unidade de ensino, visando uma melhoria para a unidade seguinte e no final do ano, para o próximo ano letivo. Os atores institucionais das duas unidades de ensino demonstraram ter consciência de seu papel na gestão do currículo e a preocupação em trabalhar com base no desenvolvimento de competências e habilidades, através de projetos temáticos e sequências didáticas.

Quanto à administração central, a SMEC, as professoras demonstraram grande insatisfação, por não concordarem com a forma como o ensino é orientado e com o que elas chamaram de omissão, ausência e descaso dos gestores da Educação Municipal para com as Escolas. A falta de reconhecimento quanto ao desempenho das Escolas e dos educadores foi citado durante todas as nossas reuniões e discussões. Por outro lado, todas as professoras que participaram deste estudo se consideram mais preparadas para definir e orientar a construção e a avaliação do currículo escolar do que os representantes da SMEC, que, segundo elas, não contribuem para a melhoria do desempenho escolar, só fazem cobranças e não conhecem a realidade dos alunos.

A minha participação colaborou para que elas compreendessem e se situassem no que faziam e pensassem sobre a avaliação do currículo de modo sistêmico, aceitando a ideia do projeto de avaliação do currículo para sistematizar o que elas já fazem de forma difusa, durante o ano letivo. Começaram a pensar no currículo como artefato de formação, abrindo uma possibilidade para repensar os seus conceitos, as suas atividades avaliativas, os seus olhares. Abriram espaço para a discussão, embora o *analizador tempo e disponibilidade* estivesse sempre interferindo no processo, provocando adiamentos.

A perspectiva da auto-avaliação esteve presente em muitos momentos, quando as professoras associavam o olhar sobre si mesmas como um fator importante da avaliação do currículo, atentando para o fato de que os seus desempenhos são fatores que contribuem para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. E, muito evidente, a tendência para a desconstrução do currículo oficial, para valorizar a cultura local, a realidade dos alunos e para considerar o envio dos “pacotes prontos” como manifestação de autoritarismo da Secretaria da Educação.

A referência ao currículo praticado como o reflexo da articulação entre o plano curricular da Escola e o currículo oculto foi outro ponto que emergia em todas as discussões, fazendo ver e compreender o quanto a proposta oficial se mostrava em muitos pontos, fragilizada pela força desse currículo oculto na realidade da prática pedagógica. Havia uma aceitação das orientações emanadas da SMEC, quando encaradas como diretrizes, mas quando entravam no plano dos modelos e da fiscalização, as atitudes eram de rejeição e de descarte.

A consciência de um trabalho participativo e democrático foi evidente e havia por parte das gestoras um reconhecido respeito às contribuições das professoras, embora em algumas situações se evidenciassem conflitos de interesses diversos em relação às atividades. E as professoras evidenciaram com clareza que na sala de aula (não somente entre quatro paredes) elas eram autônomas, exerciam sua autoridade e definiam o que e o como fazer. Era nesse momento que o currículo praticado assumia toda a sua força como presença, como ação educativa. Ficou bem claro para mim que essa era a verdadeira autonomia, que o educador é senhor de sua prática, senhor de seus atos, autor e executor de atos de currículo que favorecem ou não, o desempenho e a aprendizagem dos alunos; porque nesse momento o compromisso e a competência do educador é também fundamental. Nesse lugar-momento os educadores definem a qualidade do trabalho pedagógico, na interdependência com as condições de ensino, propiciando o compartilhamento de diferentes instâncias desse processo que é o ato de educar.

2 COTIDIANO, MOVIMENTO E DIFERENÇA

Apesar de todas as semelhanças próprias de instituições que têm a mesma finalidade e os mesmo objetivos educacionais, muitas foram as diferenças evidenciadas entre as duas Escolas, que lhes imprimiam identidade própria. Estas diferenças estavam relacionadas com a comunidade onde estão inseridas, com o tipo de aluno que frequenta a Escola, com as características de suas famílias, com o nível sócio-econômico, com as parcerias e com as histórias de vida das educadoras.

Enquanto na Escola Carlos Murion os alunos são oriundos de famílias de diferentes situações sócio-econômicas: alunos de classe média, de classe pobre e muito pobre, alunos do orfanato (com características muito diferenciadas, pelas histórias de abandonos e privações diversas e muito mais graves do que naqueles que moram com suas famílias); na Barbosa Romeo a quase totalidade dos alunos são de classe pobre e muito pobre. E apesar de que atualmente todos moram com suas famílias, evidenciam-se casos de defasagem idade série mais numerosos do que na Carlos Murion.

As diferenças quanto às condições de ensino decorrem da atuação do parceiro da Carlos Murion que, como já foi relatado, procura suprir necessidades pedagógicas e implantar melhorias, independente da atuação da Secretaria. Além do que, os parceiros e colaboradores do Cecluz contribuem com material didático e com apoio logístico na organização das atividades complementares, recreativas e culturais. Por outro lado, as parcerias com as quais a Carlos Murion conta, oriundas das relações com o Cecluz, lhe dão maiores possibilidades para promover atividades fora da escola.

A Escola Barbosa Romeo conta com um espaço físico mais amplo, com maior número de salas de aula, áreas livres e de circulação, mas convive com a escassez e, em alguns momentos, falta de material didático. O contrato de trabalho dos profissionais favorece a Escola Barbosa Romeo (com 20 horas em sala de aula e 20 horas de formação e planejamento) dando condições para que as professoras tenham mais tempo para planejar e avaliar as atividades.

A partir desses aspectos, cada uma das Escolas apresenta um movimento educacional com identidade própria, que caracteriza o seu cotidiano e que define as especificidades e a dinâmica curricular; bem como as possibilidades de avaliação do currículo e de uma organização participativa com peculiaridades diversas.

Os resultados quanto à proposta do projeto de avaliação do currículo se revelaram satisfatórios, uma vez que o corpo docente das duas escolas considerou importante e deu sugestões significativas, ponderando que o cotidiano escolar não pode permanecer como no paradigma cientificista: um campo de transmissão cultural, de reprodução de valores. Porque é um território de subjetividades que produzem conhecimento e dão sentido à prática curricular. Uma avaliação do currículo escolar de perspectivas padronizadas a partir de critérios quantificados nacionalmente não abarca a complexidade do cotidiano escolar, nem dá conta da percepção das aprendizagens construídas pelos alunos desde o seu primeiro dia de aula.

Deixa na opacidade a complexidade do aprender, do compartilhar, da troca de experiências e a horizontalidade do processo de crescimento do aluno. Compara um aluno com outro, uma escola com outra e promove um *ranking* que alimenta a disputa entre as instituições

educativas; perdendo-se de vista o fazer específico de cada realidade, de cada território, onde são desenvolvidas e produzidas fontes de saber que são responsáveis pela expressão da criatividade humana na projeção do futuro da humanidade.

O pensamento científico moderno disciplinou a produção do conhecimento baseando-se na formulação de leis da regularidade dos acontecimentos. “Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro” (SANTOS, 2007, p. 64). Mesmo do ponto de vista físico da evolução do universo não se pode aplicar tal concepção, uma vez que a criação ininterrupta é que comanda a história cósmica, ainda que a nossa visão temporal e limitada não possa apreender. Uma cosmovisão baseada na regularidade dos fenômenos reduz a capacidade criativa do ser humano a uma repetição emburrecida pelas práticas desumanizantes de produção do conhecimento e dominação do homem pelo homem.

Mas a escola, como um território de práticas curriculares, este cotidiano contestado e com capacidade para implantar a intercristica, se traduz em um campo multirreferencial e complexo de produção de saberes e de criação coletiva, transformando-se ainda em campo de avaliação do currículo praticado e compreensão de práticas sociais.

Esse cotidiano, campo pedagógico onde se efetiva a PC, onde são tecidas as teias e redes de práticas educativas, permeadas e perpassadas por tensões provocadas pelas diferentes formas de pensar, de ser e de fazer; propiciará uma avaliação do currículo comprometida com a produção de saberes professorais e com a competência do pensar e do agir, refletido e comprometido com a aprendizagem; de modo mais efetivo do que aquelas que possam se concretizar de fora para dentro, por avaliadores que não conhecem o campo contraditório e criativo do currículo.

Por outro lado, penso que as análises das professoras das duas Escolas devem ser levadas em consideração pela SMEC, para uma reflexão aprofundada sobre os modelos adotados de gestão do currículo e sobre a perspectiva da avaliação do currículo como possibilidade de compreender os efeitos da práxis curricular e pedagógica nos alunos e porque não, nos educadores. Uma aproximação maior entre a SMEC e as Escolas seria muito proveitosa, uma vez que o conteúdo dos documentos oficiais, das análises dos professores e das informações dos representantes da Cenap demonstra que existem objetivos comuns, na busca por uma educação que atenda as necessidades de aprendizagem e de formação do cidadão.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANUNCIACÃO, Marcos Paulo Pereira da. **A articulação do sistema educacional com outros segmentos da gestão municipal e com o estado** – regime de colaboração. Salvador: Proged, UFBA, 2005.

ARDOINO, J.; LOURAU, R. **As pedagogias institucionais**. São Carlos: Rima, 2003.

ARDOINO, J.; BARBIER, R.; GIUST-DESPRAIRIES, F. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAHIATURSA. Salvador. **Rotas e Destinos**. Disponível em: <http://www.rotasedestinos.com.br/atracao.php?atracao=736>. Acesso em: 16 set. 2008.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

_____. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BASTO, A. **Os exames na China Imperial**. Macau: Fundação Macau, 1998.

BAUDRILLARD, Jean. **Senhas**. Tradução Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Difel, 2001, p. 84.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Avaliação e qualidade do ensino. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (org.). **Formação do Educador e avaliação Educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BERNSTEIN, Basil. **The Structuring of Pedagogic Discourse**. Londres: Routledge, 1990.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BORBA, Sergio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, Joaquim. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BOUMARD, Patrick. L'analyse interne. In: HESS, Remi; SAVOYE, Antoine. **Perspectives de L'analyse institutionnelle**. Paris: Meridiens Klincksieck, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC, 1997.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Paulo: EDUFSCar, 1998.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CARVALHO, Fernanda. Comunidade se Mobiliza para salvar lagoa. **Correio Da Bahia**, 20.03.2006, Aqui Salvador, p. 2, Disponível em: <http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/doc-polo/comunidadesemobiliza.pdf>. Acesso em: 11 set. 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 5. ed. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Educação para o Século XXI: o Desafio da Qualidade e da Equidade. In: Simpósio “**A Ciência Brasileira e a Transição para a Sustentabilidade**”. Academia Brasileira de Ciências (ABC). Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/arq/Preal_Debate01.pdf. Acesso em: 06 jul. 2008.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio F. Barbosa. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CULTURA TODO DIA. Salvador. **Jornal**. Disponível em: http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo-polo.php?cod_area=4&cod_polo=64. Acesso em: 25 jul. 2008.

DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia?** Tradução de Maria José J. G. de Almeida. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2007.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 7. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

DEPRESBITERIS, Léa. Confissões de uma Educadora. **Estudos em Avaliação Educacional**. n. 18, p. 33 – 65, 1998.

DE SORDI, Maria Regina Lemes. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas et al. **Avaliação: Políticas e Práticas**. São Paulo: Papyrus, [200-], p. 69.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2000.

_____. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

ESCOLA MUNICIPAL BARBOSA ROMEO. **Rede de aprendizagem: a experiência do Projeto Ilê Ori**. Salvador. Dossiê: Documento eletrônico, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, Cassio da Silva. Jacob Burckhardt e a Preparação para a Cultura do Renascimento na Itália. **Revista de História e Estudos Culturais**. v. 3 a. 3 n. 3., p. 1-18, Jul/ago/set. 2006.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, Antonio Flávio; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FOUCAULT, Michel. Omnes et Singulatim: uma crítica da razão política. In: _____. **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a, p. 355-385.

_____. **Microfísica do poder**. 19. ed. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura F. de A. Sampaio. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 48.

_____. **As palavras e as coisas**: 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e terra, 1992.

GARFINKEL, Harold. **Studies in Ethnomethodology**. Cambridge, Polity Press/Oxford, Blackwell Publishing Ltd., 1984.

GASPARETTO, Agenor. **Avaliação Institucional: processo doloroso de mudança, a experiência da UESC, Ilhéus, Bahia**, 2000.

GIROUX, Henry A. **Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning**. USA, Westport: Greenwood Pub Group, Bergin & Garvey, 1988.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização.** Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRIGOLETTO, Marisa. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, Isabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José. (Org.). **Práticas Identitárias: língua e discurso.** São Carlos: Claraluz, 2006.

GUBA, Egon G. Criterios de Credibilidad em la investigacion naturalista. In: SACRISTAN, J. Gimeno; GOMEZ, A. Perez (Org.). **La Enseñanza: su teoria y su practica.** Espanha: Akal, 1989. p. 148-165.

GUBA and LINCOLN. **Fourth Generation Evaluation.** Newbury Park London New Delhi: Sage Publications – The International Professional Publishers, 1989.

GUILLIER, Danielle. **Entrevista.** Entrevistadora e Tradutora: Maria Livia do Nascimento. Disponível em: <http://www.uff.br/ichf/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-2-Cap11.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2008.

HADDAD, Fernando. In: **MEC faz balanço sobre a atuação da cultura e a qualidade de ensino.** Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/author/marcelo-lucena/>. 02/01/2008. Acesso em abr. 2008.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** 15. ed. São Paulo: Vozes, 2005.

HESS, Remi; WEIGAND, Gaby. **L'analyse institutionnelle.** L'Université de Paris 8: Les irrAductibles, 2005.

HUTZ, Claudio Simon; SILVA, Débora Frizzo Macagnan da. Avaliação psicológica com crianças e adolescentes em situação de risco. **Avaliação psicológica.** Porto Alegre, jun. 2002, v.1, n.1, p.73-79. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/avp/v1n1/v1n1a08.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, Joe L. Introdução – O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRESS, G. O. Ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. In: GARCI-A, R. L.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2003.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LEFÈBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1991, p. 44.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ, 1993.

_____. **A análise institucional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Implication transduction**. Paris: Anthropos, 1997.

_____. Objeto e Método da Análise Institucional. In: ALTOÉ, Sonia. **René Lourau: Análise Institucional em Tempo Integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: vozes, 2007.

_____. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**. vol. 36, n. 128, São Paulo Mai/Ago. 2006.

MACHADO, Nilson José. **Conhecimento e valor**. São Paulo: Moderna, 2004.

MARTÍN, Alfredo. René, os analisadores históricos, as loucas da praça de maio. In: RODRIGUES, Heliana de B. Conde; ALTOÉ, Sonia. (org.). **Saúde Loucura: Análise Institucional**. n. 8. São Paulo: Hucitec, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas – 1948**. Tradução Fabio Landa, Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 5.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Tradução Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **A Vida nas Escolas**. Trad. Lucia Pellanda Zimer. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. Complexidade, consciência do incerto – Diálogo com François Ewald. In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003, p. 20-21.

NEVES, Claudia Elizabeth A. B. Relato e análise de uma experiência numa instituição escolar: nossos medos, nossas buscas e nossas implicações. In: KAMKHAGI, Vida Rachel; SAIDON, Osvaldo. (Org.). **Análise institucional no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

OGIEN, Albert. L'idiote de Garfinkel. In: FORNEL, Michel de; OGIEN, Albert; QUÉRÉ, Louis. **L'ethnométhodologie: Une sociologie radicale**. Paris: La découverte, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PENNA FIRME, Theresa. **Avaliação em rede**. Disponível em: http://www.rits.org.br/redes_teste/rd_tmtes_set2003.cfm. 2003. Acesso em: 20 mai. 2006.

PERRENOUD, Philippe. L'évaluation des établissements scolaires, un nouvel avatar de l'illusion scientiste? In: Crahay, M. (dir.) **Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie**, Bruxelles, De Boeck, 1994, p. 95-110.

_____. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA; A. NÓVOA, Antonio. (org.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Lisboa: Educa, 1992.

PETIT, Sandra Haidée. Relato de alguns sonhos acordados. In: RODRIGUES, Heliana de B. Conde; ALTOÉ, Sonia. (org.). **Saúde Loucura: Análise Institucional**. n. 8. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 207.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. **Fábrica do Saber agrega tecnologia à educação**. Disponível em:

http://www.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10557&Itemid=42. Acesso em: 23/11/2008.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, LDA. 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação curricular revisitada**. Portugal: Porto Editora LDA, 2003.

_____. **Gestão do Currículo e Avaliação de Competências** – as questões dos professores. Lisboa: Editoria Presença, 2006.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Hermenêutica de um currículo**: o curso de pedagogia da Ufba. 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALVADOR DA BAHIA. Salvador. **Guia Rápido**. Disponível em: <http://www.salvadorbahia.ba.gov.br/Template.asp?IdEntidade=119&Nivel=000200050010>. Acesso em: 16 set. 2008.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Política para a Educação Pública Municipal de Salvador 2005/2008**. Disponível em: <http://www.smece.salvador.ba.gov.br/documentos/Educação%20de%20qualidade.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2008.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares 2008 – Versão Final**. Cidade Educadora: novas perspectivas para a educação municipal de Salvador. Arquivo eletrônico. Cenap, 2008.

SALVADOR. Está surgindo um bairro às margens do rio Pituassu. **A Tarde**, Bahia, 29.08.1972, Caderno 1, p.2. Disponível em: <http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/doc-polo/estasurgindoumbairro.pdf>. Acesso em: 11 set. 2008.

SALVADOR. Pituacu, Área Surrealista. **Tribuna da Bahia**, Plantão TB/Especial, 29.10.1984, p. 7. Disponível em: <http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/doc-polo/pituacuasurrealista.pdf>. Acesso em: 11 set. 2008.

SALVADOR. Pituacú – A Tarde nos Bairros: novo bairro que cresce e progride entre a fúria do mar e a placidez da lagoa. **A tarde**. Disponível em: <http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/doc-polo/pituacaunovobairro.pdf>. Acesso em: 11 set. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os processos da globalização**. A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-104.

_____. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. v. 1. In: **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

SERPA, Luiz Felipe Perret. **Ciência e Historicidade**. Salvador: Edição do autor, 1991.

SILVA, Maria de Lourdes O. Reis da. **Características teóricas, políticas e Epistemológicas da avaliação institucional em uma escola da rede pública estadual de ensino**. 2005. 290 f. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SODRÉ, Neide. Bairro é fruto de divisão de terras. **Correio da Bahia**, Bahia, 2 ago. 1997. Disponível em: <http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/doc-polo/bairro%20fruto%20de%20divisao.pdf>. Acesso em: 11 set. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TILMAN, Francis. **L'analyse institutionnelle (I). Fondements**. In: Legrain – Atelier de Pédagogie Sociale. Disponível em: http://www.legrainasbl.org/article.php?id_article=27. Acesso em: 30 set. 2007.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. 2 ed. Petrópolis, RJ.: vozes, 1998.

VINHAES, Lys. A experiência da avaliação em larga escala do ensino público fundamental no estado da Bahia. In: **VIII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Panamá, 28-31 Oct. 2003. Disponível em: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0048006.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2008.