

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Geociências
Departamento de Geografia

Gabriela Fernandes Jordão

**Currículo para além do prescrito: O Currículo de Geografia do Estado
de São Paulo (2012) e a autonomia docente - limites e definições**

CAMPINAS
dezembro de 2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Geociências
Departamento de Geografia

**Currículo para além do prescrito: O Currículo de Geografia do Estado de
São Paulo (2012) e a autonomia docente - limites e definições**

GABRIELA FERNANDES JORDÃO

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao
Departamento de Geografia do Instituto de
Geociências da Universidade Estadual de Campinas
como requisito para a obtenção
do grau de Bacharel em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Straforini

CAMPINAS
dezembro de 2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Geociências
Departamento de Geografia



Currículo para além do prescrito: O Currículo de Geografia do Estado de São Paulo (2012) e a autonomia docente - limites e definições

Gabriela Fernandes Jordão

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO SUBMETIDO AO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS COMO REQUISITO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE BACHAREL EM GEOGRAFIA.

APROVADO POR:

Prof. Dr. Rafael Straforini

Prof. Msc. Hugo Heleno Camilo Costa

Prof. Msc. Gabriel Brasil de Carvalho Pedro

CAMPINAS
dezembro de 2016

FICHA CATALOGRÁFICA

JORDÃO, Gabriela Fernandes.

Currículo para além do prescrito: O currículo de Geografia do Estado de São Paulo e a autonomia docente - limites e definições./ Gabriela Fernandes Jordão. Campinas: UNICAMP, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Straforini

Trabalho de Conclusão de Curso para Obtenção do Título de Bacharel em Geografia – UNICAMP/ Departamento de Geografia/ Instituto de Geociências, 2016.

AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico esse trabalho à minha mãe. A ela que nos últimos anos tem me mostrado o quanto é forte, o quanto ama a mim e meus irmãos e o quanto tem fé. Agradeço a ela pelo apoio, confiança, dedicação, mimos, broncas – que até hoje persistem – e por nunca ter desistido diante dos aborrecimentos trazidos pelo tempo. A ela que nunca se aquieta nem desanima, e que me mostra o quanto o amor é generoso.

Aos meus irmãos, que de maneira muito distintas me sustentaram nessa jornada: a Dani através de sua determinação, clareza e teimosia, que muitas vezes me ajudaram a desvendar alguns caminhos, além de sempre ter sido minha cobaia ao longo da minha formação docente; ao Digo por sempre estar à minha defesa, me aceitando e amparando, juntamente com a Bia.

Agradeço também ao meu pai, que mesmo mais distante nos últimos anos, foi quem me despertou para a vida acadêmica através de seus anseios, dúvidas e frustrações. Gratidão também pela ajuda e apoio sempre.

Às minhas amigas e companheiras de Geografia: Giovanna, Stéphanie e Jéssica, que me proporcionaram conversas, discussões e aprendizagens diversas, sobre a geografia e além dela, sobre a vida, e que estavam sempre dispostas a escutar, sem julgamentos.

Agradeço aos diversos amigos e colegas que por mim passaram, na universidade, nas escolas, estágios, trabalho, na vida, que com certeza foram essenciais na minha trajetória e de alguma maneira me marcaram.

Agradeço ao APEGEO, que mais que um grupo de pesquisa me mostrou ser um espaço de diálogo, aprendizagem e trocas, permeado de amor. Obrigada pelas discussões, palpites, aprendizado e exemplos de pesquisadores que são.

Ao meu orientador, Rafael Straforini, meu muito obrigada pela confiança depositada em mim. Agradeço pela paciência nas orientações e sabedoria, e principalmente pela alegria e leveza com que sempre levou e leva essa empreitada, não só comigo, mas com todos à sua volta.

Agradeço ainda aos coordenadores, professores e alunos da rede paulista de ensino que abriram suas escolas e salas de aula para minha pesquisa. Sem eles esse trabalho não seria possível. Obrigada pela disposição e receptividade.

Por último, agradeço a Capes pela bolsa concedida (Pibid) e que me possibilitou despertar para a pesquisa no ensino de geografia. Agradeço também a Fapesp, que proporcionou eu me dedicar a este trabalho.

RESUMO

Considerando o caráter prescritivo do Currículo do Estado de São Paulo, lançado com o objetivo de melhorar o ensino por meio de um currículo único e com material determinado e delimitado para o professor, essa pesquisa, busca compreender, refletir e discutir como os discursos curriculares oficiais, mais especificamente do atual Currículo de Geografia do Estado de São Paulo e seus cadernos de atividades (aluno e professor) do ensino médio, são aplicados na prática pelos professores, a fim de evidenciar os contextos de significação ocorridos nessa micro escala através da pesquisa do tipo etnográfica, visto que esta permite investigar os efeitos das políticas mais amplas em contextos locais, favorecendo situar os discursos em táticas e relações de poder específicas. Para isso, metodologicamente, entendo o currículo como prática discursiva, que apesar de ser fruto de uma política verticalizada, na qual o Estado possui papel central, é impossível dizer que esse age sozinho e de forma tão pura e eficaz, visto que apesar da existência de uma homogeneidade e de um enunciado hegemônico que estabelece limites e possíveis sistemas de representação, o discurso que prevalece resulta de diferentes dinâmicas de resistência e reinterpretação dessas orientações oficiais, que variam de acordo com os contextos e experiências presentes na escola, não sendo este suficientemente hábil para saturar todo o tecido social, muito menos para dominar sozinho as políticas curriculares, abrindo brechas para momentos de emancipação na prática docente. Assim, esse movimento de hegemonização discursiva não aniquila as experiências e práticas docentes que, a partir da defesa de sua autonomia, disputa sentidos discursivos, constituindo-se como exterior constitutivo ao currículo prescrito, ainda que tal profissional seja limitado pela existência de um corte antagônico, que considero ser o próprio sistema educacional paulista, que por meio da exploração, precarização e desmonte do trabalho docente, impede que o professor consiga exercer sua plena autonomia.

Palavras-chave: Currículo do Estado de São Paulo; Teoria do Discurso; Autonomia Docente, Prática Docente; Subversão.

SUMÁRIO

Introdução	07
1. O Currículo para além do Estado: Currículo como prática discursiva	11
1.1. Bernstein e a teoria do dispositivo pedagógico	18
1.2. A recontextualização, o hibridismo e a recontextualização por hibridismo	20
2. O Currículo do Estado de São Paulo: contexto histórico, materiais e o papel do professor	25
2.1. O Currículo do Estado de São Paulo: concepções de aprendizagem.....	33
2.2. O currículo de geografia: considerações teóricas e metodológicas	36
2.3. Implementação do currículo: os cadernos de orientações aos professores e os cadernos de atividades dos alunos	39
2.4. Síntese dos “caderninhos”	44
3. O Currículo, o cotidiano escolar, o trabalho do professor e sua autonomia - algumas reflexões e anseios	51
4. A investigação qualitativa em educação: à procura das práticas autônomas na sala de aula	56
4.1. Sobre a pesquisa em campo	58
4.2. Sobre as escolas e os professores envolvidos	59
4.3. Produzindo informações	62
4.3.1. As observações: a sala de aula e as práticas docentes	62
4.3.1.1. A primeira escola – as aulas da professora	63
4.3.1.2. A segunda escola – as aulas do professor	65
4.3.2. As entrevistas	67
4.3.2.1. A fala da professora	68
4.3.2.2. A fala do professor	70
5. Os achados: confrontando o currículo e as práticas	72
Considerações Finais	78
Referências bibliográficas	80
Anexo – Roteiro para entrevista	86

INTRODUÇÃO

De acordo com Lopes (2004), diferentes autores defendem o quanto o currículo vem assumindo enorme centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Tal fato, provavelmente, deve-se ao Estado também se apoiar sobre a educação para legitimar seus discursos hegemônicos, visto que a partir do currículo são disseminadas suas ideias e pontos de vista, que assim como no campo da cultura, da política e da economia vem, marcadamente regido por um caráter neoliberal, no qual o Estado, apesar de compreendido como um Estado mínimo e descentralizado, atua ativamente como agente regulador dessas políticas educativas (HYPÓLITO, 2010).

Sendo assim, o currículo não pode ser compreendido à luz de discursos apoiados na neutralidade, visto que traz preceitos, princípios e conceitos provenientes de uma ordem hegemônica que busca findar sua homogeneização.

Como exemplo tomo o Currículo de Geografia do Estado de São Paulo, implantado em 2008 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), que através do programa São Paulo faz Escola, que na época apresentava o atual currículo como Proposta Curricular, tinha por objetivo implantar um currículo único na rede estadual de ensino e, por conseguinte, um modelo educacional, considerando os conteúdos curriculares e as expectativas de aprendizagem para o ciclo II do ensino fundamental - ou anos finais - e para o ensino médio.

De acordo com Pereira (2009), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ao conceber esse currículo teve por objetivo melhorar o ensino do estado de São Paulo por meio de um currículo único e com material determinado e delimitado para o professor.

Para isso, foram lançados junto ao documento curricular, um sistema apostilado – que chamarei aqui de “caderninhos”, como são popularmente chamados pela comunidade escolar -, destinados tanto aos professores, como aos alunos e gestores. Tal material, com caráter altamente prescritivo, que de acordo com Lopes (2006) vem assumindo grande enfoque nas atuais reformas curriculares, cabendo a um poder centralizado – governos, ministério, secretarias e especialistas – a definição do que é entendido como a proposta “mais adequada”, concebendo os documentos como guias da ação curricular da escola, orientadores do trabalho docente, frequentemente menosprezando o debate do “por que fazer” em virtude da valorização do “como fazer”.

Assim, é pertinente lembrar que o currículo em tela, desde seu lançamento, tem gerado grande polêmica e descontentamento, principalmente no que se concerne aos professores, já

que ao priorizar um currículo único e o controle das atividades de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula, o professor, em tese, acaba por perder sua autonomia, bem como o cotidiano escolar é desconsiderado e o aluno é formado com pensamentos linear e limitado, transformando o ensino-aprendizagem com o novo currículo em algo sequencial, com conteúdo e tempo determinados e quase anulando a possibilidade de criação na sala de aula (PEREIRA 2009).

Porém, apesar de reconhecermos o papel central do Estado para tal fim, é inegável dizer que esse não age sozinho e de forma tão pura e eficaz, posto que para Lopes (2006), apesar da existência de uma homogeneidade imposta pela globalização, o discurso que prevalece resulta de diferentes dinâmicas de resistência e reinterpretação dessas "orientações", visto que ao compreender múltiplas dinâmicas o Estado é influenciado por diversos outros atores - como a universidade, a própria escola e grupos sociais -, que apesar de estabelecer limites e possíveis sistemas de representação, não é suficientemente hábil para suturar todo o tecido social, muito menos para dominar sozinho as políticas curriculares.

Assim, acredito, que as políticas curriculares se estabelecem no campo de constantes tensões entre homogeneidade e heterogeneidade. Além disso, essa grande circulação das ideias do mundo globalizado, acaba gerando recontextualizações e hibridismos a partir do próprio Estado e seus discursos e políticas, já que a circulação das ideias abre espaço para a reinterpretação em diferentes contextos, mesmo que em virtude da própria negociação inerente ao processo de imposição do capitalismo atual (LOPES, 2006).

Dessa forma, apesar do currículo prescritivo de São Paulo, foco central da reforma educacional do Estado, parecer limitar as escolas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais, indago-me se os professores em sala de aula dão andamento às aulas exatamente como prescrito no currículo e seus materiais, como os “caderninhos”?

Para tanto, a fim de conciliar os estudos realizados sobre Currículo dentro do Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO)¹, sediado no Departamento de

¹ O APEGEO foi transferido em 2012 para o Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), juntamente com a vinda de seu professor coordenador e orientador desse trabalho para esta universidade. Inicialmente, calcados em leituras que restringiam ao Estado ou às organizações transnacionais a premissa da produção de políticas curriculares, passamos a nos questionar sobre a pertinência e eficácia das nossas leituras e análises, que davam aos sujeitos envolvidos diretamente na escola a função de meros executores de tais políticas. Nesse sentido, começamos a adotar os passos de alguns curricularistas pós-estruturalistas brasileiros, que abandonaram a leitura bipolarizada de políticas curriculares, marcada ora pela exclusividade da ação do Estado, ora pela de seus praticantes, para uma leitura onde as diferentes escalas da produção curricular fazem parte do mesmo processo de significação de sentidos discursivos, o que nos levou a teoria do discurso de Ernesto Laclau. Hoje nossas pesquisas buscam

Geografia da UNICAMP ao cotidiano da sala de aula e ao Currículo do Estado de São Paulo, esta pesquisa, busca compreender, refletir e discutir como os discursos curriculares oficiais, mais especificamente do atual Currículo de Geografia do Estado de São Paulo e seus cadernos de atividades (aluno e professor) do ensino médio são aplicados na prática cotidiana pelos professores, a fim de evidenciar os contextos de significação ocorridos nessa micro escala que é a sala de aula. Para isso, especificamente, objetiva-se estudar o currículo de geografia a partir das práticas pedagógicas de professores com a finalidade de identificar e compreender os processos de recontextualização estabelecidos por eles sobre os caderninhos, analisando como os professores subvertem (ou não) as imposições do currículo e cobranças da equipe gestora para seu cumprimento e verificando como se dá o uso do material implementado pelo currículo, tanto por parte do próprio professor como dos alunos, a fim de compreender como a autonomia do professor pode interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Na tentativa de justificar minha escolha em relação à pesquisa na sala de aula, acredito, como afirma Ferraço (2003), que em nossas pesquisas com o cotidiano das escolas estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos. Acredito assim, ser a escola o meu lugar e “os professores os sujeitos protagonistas de histórias cotidianas que inventam a educação” (FERRAÇO, 2007, p. 84), aos quais, tentarei aqui dar destaque.

Para isso, como a proposta de pesquisa se dá no contexto da sala de aula, optei pelo método da pesquisa etnográfica, visto que esta "permite a investigação dos efeitos das políticas em contextos locais, favorecendo situar os discursos em táticas e relações de poder específicas" (LOPES, 2005, p. 56). Ou seja, nas atuais pesquisas educacionais, a etnografia aparece como método relevante, pois valoriza o cotidiano escolar e enfatiza a educação enquanto processo social, cultural e histórico.

Assim, acompanhando dois professores da rede, por meio de diferentes instrumentos para coletar os dados e analisar as informações, como entrevistas semiestruturadas e observações participantes ao longo do ano letivo escolar, busquei aqui anunciar possíveis convergências e divergências no processo de recontextualização curricular por ambos os

problematizar o caráter provisório e contingencial das políticas curriculares a partir de sua busca incessante de significação discursiva presente tanto em sua superfície textual quanto nas práticas curriculares de nossos objetos de investigação: o currículo de geografia do Estado de São Paulo e os seus “Cadernos de Atividades”; o currículo “rizomático” de um curso de licenciatura em geografia; a relação professor-aluno na formação docente; as políticas de expansão universitária no Brasil; a instituição da geografia escolar em Timor Leste; e a produção do discurso nacional-patriótico na República Nova são algumas de nossas temáticas (STRAFORINI, 2016).

professores, seja no sentido de evidenciar práticas que fogem do que é estipulado pelo Caderno do Professor, ou de mostrar práticas que tendem a confluir com as definições.

Para tanto, esse trabalho organiza-se em 5 capítulos:

- i. No primeiro, antes mesmo de apresentar o currículo a ser investigado, trago, por achar imprescindível, algumas teorias acerca do campo curricular - visto que este é um campo amplo e híbrido – que serão necessárias para uma posterior análise fundamentada do Currículo de Geografia do Estado de São Paulo. Dentro de tais teorias, aprofundo-me no conceito de Recontextualização de Bernstein, bem como no de Hibridismo de Canclini e no de Recontextualização por Hibridismo de Lopes, a fim de entender que o currículo é resultado do intercâmbio, junção e realocação de partes de outros discursos, que são combinados formando novos textos, outros discursos, e que esse processo dá-se em diversas escalas, como na sala de aula, recorte assumido nesta pesquisa.
- ii. Posteriormente, no segundo capítulo, o foco será a caracterização da proposta curricular base dessa pesquisa, para a qual, por meio das análises dos contextos que a originou, dos discursos presentes e dos materiais produzidos serão tecidas algumas reflexões.
- iii. No terceiro capítulo apresento algumas considerações acerca da concepção curricular como discurso ligando-a ao cotidiano escolar e a autonomia do professor, a fim de elucidar meus anseios, antes de ir de fato para a sala de aula.
- iv. No capítulo quatro o foco é o estudo do tipo etnográfico feito ao longo do ano letivo de 2016 em duas escolas da rede estadual paulista e com dois professores diferentes, no intuito de valorizar o cotidiano escolar e a autonomia docente. Neste capítulo, serão apresentadas as observações e entrevistas realizadas, a fim de evidenciar e confrontar as práticas docentes frente ao currículo prescritivo.
- v. Por fim, no quinto e último capítulo, busco, a partir de uma análise das práxis encontradas em sala de aula, compreender e apresentar as resistências às imposições da SEE, e também identificar as ações insurgentes que ocorrem nas brechas encontradas no currículo, evidenciando as subversões ocorridas, ainda que estas vão de encontro com as minhas expectativas iniciais.

1. O CURRÍCULO PARA ALÉM DO ESTADO: CURRÍCULO COMO PRÁTICA DISCURSIVA

“[...] As versões críticas da escola, baseando-se na própria história documentada, demonstram por sua vez seu caráter reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais de produção. Sustentam estas versões, com valoração oposta, o conceito de escola homogeneizante, cuja determinação fundamental é estatal e estrutural. Coexiste, contudo, com ela história e existência documentada, outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõem-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola.”

(EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie.
Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez, 1989.)

Nessa seção do texto, apresentarei uma breve contextualização das teorias curriculares, sem, no entanto, regredir muito no tempo, pois interessa-me o movimento da teoria curricular que se circunscreve no movimento pós-crítico, considerando que é este que possibilita um diálogo mais profícuo com a problemática e os objetivos desse trabalho.

De acordo com Lopes (2004) e Lopes & Macedo (2011) as políticas curriculares são tanto compostas por propostas, como por práticas curriculares, sendo impossível dissociá-las. Sua concepção está ligada a seleção de saberes, visões de mundo, valores, símbolos e significados, ou seja, uma seleção cultural com a habilidade de organizar o que é selecionado e torná-lo apto ao ensino. O que pode ser classificado, portanto, de acordo com Laclau (2011), como um discurso, já que une palavras e ações – daí a noção de currículo como uma prática discursiva (MENDONÇA & RODRIGUES, 2014, p. 49). Assim, a política curricular é uma política de construção do conhecimento escolar e também uma política cultural, construída por embates e acordos entre concepções, conhecimentos e formas de entender o mundo.

Destarte, as políticas curriculares e o próprio currículo traz grande pluralidade de significados e sentidos, não possuindo uma definição objetiva e fechada, mas englobando

desde os documentos curriculares escritos pelas redes estaduais de ensino e que, por sua vez, também refletem as políticas e ações do Estado Nacional, até os processos de planejamento vivenciados e reconstruídos “in loco” - na escola -, que pode ir desde a grade curricular das disciplinas até o plano de aula do professor. Ou seja, essas políticas vão para além da esfera governamental, ainda que esta assuma papel privilegiado em relação ao poder que exerce em sua produção (LOPES, 2004, p. 111). Atualmente, já é consenso entre diferentes curriculistas a defesa de que o currículo tem assumido enorme centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado, visto que a educação é um importante instrumento para o Estado legitimar seus discursos, hoje muito influenciado pelo caráter neoliberal da economia mundial, ainda que paradoxalmente o Estado seja considerado em tal concepção mero regulador da economia – o que conhecemos como Estado mínimo e descentralizado (HYPÓLITO, 2010). Para Ball (2001), trata-se de um novo paradigma de governo em que se busca disseminar formas de mercado ou empresariais como narrativas mestras, capazes de definir e determinar relações no estado e entre este e a sociedade civil e a economia, tornando-o mero regulador – aquele que estabelece as condições através das quais se autoriza os vários mercados internos a operar – e auditor – aquele que avalia os resultados.

Para Lopes & Macedo (2011), um documento curricular, fruto da política institucional do Estado, possui definições parciais e localizadas historicamente de acordo com os princípios e objetivos governamentais a cada tempo, fazendo com que o Estado planeje as atividades e experiências de ensino segundo suas preocupações, quais sejam: i) com o mercado de trabalho - no caso da concepção marcada pelas demandas da recém-industrialização nos Estados Unidos no início do século XX e no Brasil por volta de 1920, que gerou a necessidade de trabalhadores para o setor produtivo sob o princípio da eficiência; ii) com a formação de cidadãos que constituam uma sociedade democrática - no caso da concepção progressista, representada por John Dewey², trazida para o Brasil pela Escola Nova - ou ainda; iii) com a junção de ambas, na teoria curricular de Ralph Tyler³ – que busca conciliar as abordagens técnicas, como as eficientistas, ao pensamento progressista.

Dessa forma, os currículos trazem, legitimam e concretizam um apanhado de aspectos da cultura social (tanto com os conteúdos quanto com os valores e normas nele contidos), que

² Filósofo, pedagogo e pedagogista norte-americano. É considerado ícone da escola progressiva americana. A ideia básica de seu pensamento sobre a educação está pautada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno, fazendo com que seu fim seja a resolução de situações cotidianas com o objetivo de aperfeiçoar as relações sociais.

³ Educador norte-americano que difundiu o principal modelo de elaboração curricular utilizado no ocidente, o qual é definido por metas/objetivos e de formas de verificação de seu cumprimento, e reforçado por sugestões de experiências que facilitem seu domínio.

passa a ser reconhecido como “conhecimento oficial”, ou seja, hegemônico que, de acordo com Apple (1982), traz ocultamente os interesses dominantes da sociedade – ou de parte dela, conforme será explicado posteriormente. Dito de outra forma: a confecção do currículo envolve relações e ações de poder. Assim, podemos entender que cada uma das tradições curriculares brevemente caracterizadas, de acordo com Lopes & Macedo (2011) é um discurso que se tornou hegemônico e, então, constituiu o objeto currículo, fazendo deste uma prática discursiva.

Porém, deve-se lembrar que na produção da política curricular, tanto no caso da Geografia, como nas demais disciplinas escolares, apesar da existência de uma comunidade disciplinar - categoria utilizada por Goodson (1997) para definir um grupo de pessoas que ao produzir o currículo luta pela estabilidade e manutenção curricular de determinada disciplina, bem como pela mobilização de maior prestígio/status e volume de recursos -, unida, portanto, por uma cadeia de equivalência – tal grupo, não se configura de forma homogênea, existindo subgrupos interno a comunidade disciplinar que defendem diferentes concepções e que competem entre si, mas que na tentativa de influenciar a definição da política em um sentido macro e defender o conhecimento disciplinar– o que pode ser considerado o ponto nodal na teoria de Laclau (2011) -, negociam e produzem híbridos na tentativa de entrar em consenso, ainda que suas demandas particulares continuem presentes. Mas, como afirmam Costa & Lopes (2016), apesar das comunidades disciplinares contribuírem para estabilizar, ainda que provisoriamente, determinados sentidos nos documentos curriculares oficiais, na intenção de defender suas demandas e interesses, em função das diferenças preexistentes os embates não se fecham, mas continuam nas leituras e nas traduções dos textos políticos, sendo reiterada, assim, a feição ambivalente e rasurada da política, devido, principalmente, aos textos oficiais, muitas vezes serem apresentados de forma desorganizada epistemologicamente, incoerentes em suas propostas e aleatórios ou ecléticos em sua elaboração.

Assim, o currículo como discurso não é uma soma de palavras, mas uma consequência da prática articulatória de elementos que, a partir de um ponto nodal, no nosso caso o currículo de Geografia, articulam-se entre si produzindo sentidos que vão disputar espaço no social na tentativa de constituir a ordem por meio de um discurso sistematizado e aglutinador (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014). O currículo torna-se, portanto, em uma análise mais geral, um importante instrumento de controle social, e que, portanto, é objeto de disputa entre grupos particulares, que “competem entre si para dar temporariamente a seus particularismos uma função de representação universal” (LACLAU, 2011, p. 66), ou seja, de hegemonia:

Desta maneira, de forma mais sistemática, hegemonia é uma relação em que uma determinada identidade, em um determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos. [...] [Assim], é importante ainda levarmos em consideração que o processo de constituição de uma ordem hegemônica parte sempre de um discurso particular que consegue suplementar ou seja, representar discursos ou identidades até então dispersas. (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014, pp. 53-54).

Dessa maneira, com base na perspectiva de hegemonia da teoria do discurso de Laclau (2011), problematizo as correntes curriculares estadocêntricas – preponderantes nos estudos curriculares na Geografia, na qual se enfatiza o poder do Estado em relação à concepção curricular, que de forma verticalizada, ligada e/ou subordinada à estrutura econômica, produz uma política hegemônica que se concretiza no currículo e é usado como um guia para ser seguido pelos professores –, onde fixadas no papel hegemônico do estado, entendem a hegemonia como condição de dominação total, diferente da concepção laclauniana, onde a hegemonia é sempre contingencial e provisória.

Semelhante a esta visão, penso que pode ser ressaltado o fenômeno da globalização analisado pela concepção crítica, que afirma que a ordem/discurso/valores dos precursores de tal fenômeno – os países/empresas globalizadores –, são os portadores dos discursos hegemônicos e objetivam homogeneizar as sociedades alcançadas – países globalizados – fazendo surgir o que chamamos de mundo globalizado e que compartilha uma cultura comum. Mas será que essa homogeneização é realmente tão efetiva ou totalizadora?

Se pensarmos de acordo com Milton Santos e sua obra *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* (2000) esse processo homogeneizante da globalização não é tão imperativo, visto que o autor mostra que apesar da força desse movimento, o processo precisa de uma base material local para se realizar e os indivíduos nele inseridos não são igualmente atingidos, já que existe uma grande resistência exercida pelas características culturais e história dos diferentes grupos sociais locais, o que o autor vai chamar de cultura popular, cujo papel é de extrema importância para a construção de saídas ou de produção de outros discursos para esse processo globalizante perverso por meio de resistências populares, ou como o autor prefere, resistências que já se realizam na escala do acontecer solidário ou das horizontalidades. Santos (2000) defende a desconstrução dessa globalização pautada na economia e que se materializa no cotidiano das pessoas de forma perversa, para a estruturação de um processo globalizado mais humano, no qual ressurgirá a importância do ser humano como meta para o desenvolvimento social.

Assim, acredito que o currículo, apesar do poder exercido pelo Estado, ele está para além de sua produção, apresentando brechas para outros discursos na sua reprodução.

A fim de elucidar tal processo trago a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores, na qual busca-se conectar o macro contexto (o Estado e as influências das orientações de agências multilaterais mundiais, por exemplo) às micropolíticas da escola, reconhecendo, portanto, a importância do Estado, mas não se limitando ao seu controle, incorporando na análise do jogo das disputas discursivas e de poder envolvidas no currículo às demandas educacionais da sociedade, às tradições curriculares da escola e às comunidades disciplinares e epistêmicas envolvidas na produção do texto curricular (LOPES & MACEDO, 2011, p. 246). Desta maneira

essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

Para tanto, Ball compõe o ciclo de políticas por três “fases” principais, chamadas de contextos – o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática – todos inter-relacionados, não temporais, não sequenciais ou lineares, mas apresentando cada um arenas, lugares e grupos de interesse, o que envolve disputas e embates (BOWE, BALL e GOLD, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 50). Além disso, existe a tentativa de anular a dicotomia entre produção e implementação do currículo, até então muito fortes nas políticas e análises curriculares.

O primeiro contexto, da influência, concerne ao início da construção dos currículos e políticas públicas, que se dão pelas disputas entre discursos políticos, portanto, entre relações de poder para influenciar a definição dos princípios básicos que darão legitimidade e orientarão às políticas. Os atores participantes desse contexto são as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, esferas do governo, comunidades disciplinares, comunidade institucionais e agências multilaterais, como a Unesco, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outros, que podem trazer políticas internacionais a serem recontextualizadas em cada nação (MAINARDES, 2006, LOPES, 2004 e LOPES & MACEDO, 2011).

O contexto da produção de texto está ligado à linguagem do interesse público mais geral, que fará com que os interesses e ideologias do contexto de influência sejam articulados e ressignificados, resultando nos textos legais, oficiais e políticos, nos pronunciamentos,

vídeos, panfletos, revistas e etc., (MAINARDES, 2006 e LOPES & MACEDO, 2011) - no caso desse trabalho, podemos destacar o Currículo do Estado de São Paulo e seus cadernos.

E por último, o contexto da prática, onde as respostas ao contexto da produção de texto serão dadas, fazendo com que o currículo esteja sujeito a deslizamentos interpretativos e processos de contestação, visto que se trata da aplicação daquele no ambiente escolar, sendo possíveis então, diferentes interpretações e recriações pelo professor, levando a mudanças e transformações na política original, de acordo com as concepções, experiências, valores e interesses dos profissionais (MAINARDES, 2006, LOPES, 2004 e LOPES & MACEDO, 2011). Se ainda pensarmos nas divergências trazidas pela própria comunidade disciplinar idealizadora do documento curricular e nas contradições e hibridizações que os textos curriculares costumam trazer em relação às teorias educacionais e disciplinares, veremos que a possibilidade de múltiplas leituras dos textos das políticas será ainda maior (LOPES & MACEDO, 2011, p. 249).

Assim, concluo que apesar de ser possível identificar a produção de uma convergência de políticas do mundo globalizado a partir da relação entre o contexto de influência e o contexto de produção dos textos curriculares, essas políticas podem não estabelecer as interações e significações pretendidas em determinados contextos, já que as mediações realizadas pelos Estados-nação com o objetivo de localizar os conceitos globais já sofrem reinterpretções, o que fará com que os efeitos dessas políticas curriculares no contexto da produção sejam também condicionados por questões institucionais e disciplinares, conforme suas histórias, concepções pedagógicas e formas de organização (LOPES, 2004, p. 112), bem como pelos profissionais envolvidos na escola, onde destaca-se o professor.

Recorro, então, à teoria do discurso de Laclau, na qual a estruturação de um discurso

“[...] não faz cessar o movimento das diferenças, das possibilidades de novos sentidos imprevistos, visto que qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, de fixar o fluxo das diferenças e de construir um centro provisório e contingente na significação” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 252).

Assim, de acordo com Burity (2014),

uma formação discursiva é sempre um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentido. Uma formação discursiva já está hegemonizada por um determinado discurso dentro de uma pluralidade. Não é um todo monolítico, fechado em si, mas produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam (p. 66).

Concluo assim, fundamentada em Laclau (2011) e apoiada nos estudos de Lopes & Macedo (2011), que o poder, antes atrelado ao Estado e à economia na perspectiva curricular estadocêntrica, passa a ser concebido de forma mais difusa na perspectiva curricular pós-crítica, superando a relação entre política e prática, pois não existe um único centro de poder que se expressa exclusivamente de modo verticalizado, mas relações de poder que se manifestam de forma oblíquas, capazes de ultrapassar as teorias da reprodução⁴ por teorias da resistência, direcionada a compreender a autonomia relativa da escola na produção de significados e a combinar discussões de classe e cultura. Nessa perspectiva, meu recorte espacial de estudo passa a ser compreendido também

como lócus de luta por hegemonia e não como reflexo determinado das relações hegemônicas, [...] [que] por intermédio do currículo e da organização do trabalho pedagógico, difunde normas, práticas e valores, [...] [manifestando] sua resistência aos sentidos culturais dominantes (LOPES & MACEDO, 2011, pp. 165-166).

Por conseguinte, junto com os estudos sobre a prática e o cotidiano escolar, percebi na obra de Lopes & Macedo (2011) o deslocamento dos estudos curriculares das análises macrocontextuais para estudos de resistência, e, portanto, emancipação, a partir da refutação das normas de dominação e submissão presentes no currículo. Ainda que, como afirmam Lopes & Macedo (2011, p. 182) existam “múltiplas demandas particulares da diferença, em contextos diversos, que disputam a possibilidade de se constituírem como um projeto emancipatório”; emancipação esta que só é possível devido à opressão que a precede, fazendo daquela não criação, mas sim ato de libertação (LACLAU, 2011, p. 24), que como já dito, tentam dar a seus particularismos uma representação universal, expondo a contingencialidade e temporariedade dessas liberdades/hegemonias; condição primordial para a democracia – na qual nada é alcançado de uma vez e há sempre a possibilidade de questionamento (LACLAU, 2011, p. 150) –, ou seja, é um devir⁵. Portanto, saberes, sujeitos e antagonismos não são fixos e definidos para todo o sempre, tão pouco se restringem a apenas uma escala de ação. As classificações do que vem a ser dominante ou dominado, legítimo ou não legítimo, são construídas em lutas sociais por cada uma dessas significações. E dentro dessa perspectiva, o currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas sim

⁴ Como a de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que se assenta na premissa de que as relações de poder contêm sempre uma dimensão de violência simbólica de imposição de um conjunto (arbitrário) de referentes culturais (saberes, linguagens, normas, valores, representações, etc.) dos grupos dominantes ao conjunto da sociedade, como reforço da sua posição privilegiada.

⁵ Conceito filosófico que se contrapõe à noção do imóvel, estabelecendo o conceito de mudança como constituinte do real; é o acontecer, o ir sendo, mover-se, transformar-se, o passar.

produção cultural que faz parte da própria luta por legitimação de discursos hegemônicos. Por isso não é fixo e nem produto externo ao ambiente escolar (LOPES & MACEDO, 2011, p. 92).

Em busca dessa emancipação torna-se

o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Ou seja, entendendo as atividades pedagógicas como atividades políticas, espaços de luta contra injustiças econômicas, políticas e sociais, contra relações de poder excludentes, e tornando a política mais pedagógica, ao utilizar a pedagogia como ação emancipatória, na qual os alunos [por meio do professor, um intelectual transformador] são sujeitos políticos cuja voz deve ser considerada ativa nas experiências de aprendizagem, na escola e para além da escola (LOPES & MACEDO, 2011, p. 176).

Mais a frente darei continuidade a essa discussão enfatizando o trabalho docente e o discurso hegemônico trazido currículo.

1.1. Bernstein e a teoria do dispositivo pedagógico

Com o objetivo de trabalhar com os discursos curriculares provenientes da escola, foco dessa pesquisa, me apoio primeiramente no conceito de recontextualização de Basil Bernstein⁶ para legitimar a investigação empírica a ser realizada, visto que suas teorias, em especial a teoria do dispositivo pedagógico, têm sido amplamente utilizadas em pesquisas do campo das políticas e reformas educacionais e curriculares, principalmente quando aplicadas à análise da formulação dessas políticas em diversas escalas (macro, meso e micro) (MAINARDES, 2010). Assim, a recontextualização tem contribuído para compreender como as políticas educacionais e curriculares são recebidas ou emprestadas de outros contextos e recontextualizadas de acordo com contextos de diversas escalas, como o global, nacional, regional e até mesmo local - aí influenciados por aspectos políticos, ideológicos e culturais. Bem como define Lopes (2005, p. 53):

O intercâmbio crescente de textos e discursos, estabelecendo um fluxo plural de sentidos no contexto do mundo globalizado e tornando aparentemente tão similares políticas de currículo de países tão distintos, parece ter contribuído para ampliar as pesquisas educacionais que se apropriam do conceito de recontextualização formulado por Bernstein. Esse conceito tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que

⁶ Basil Bernstein foi um sociólogo britânico conhecido pelas suas análises críticas ao currículo e ao processo de escolarização e fez parte do movimento que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). Seus estudos colocam em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social.

sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional. São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares.

Ainda que pautado em uma matriz estruturalista - diferente do que trouxe na primeira parte dessa pesquisa, na qual utilizo enfaticamente os trabalhos de Lopes e Laclau e suas discussões pós-estruturais -, veremos que o trabalho de Bernstein complementarará as reflexões anteriores, ainda que apenas seu conceito não seja suficiente.

Com sua postura crítica em relação às teorias reprodutivistas, preocupadas apenas em compreender como as relações de poder são transportadas pelo sistema e não como o transportador o faz, Bernstein se atém a esse transportador, denominado dispositivo pedagógico (LOPES & MACEDO, 2011).

Para tanto iniciarei explanando sobre a teoria do dispositivo pedagógico que, segundo Mainardes & Stremel (2010), teria surgido na tentativa de criar um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é adaptado com o objetivo de construir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas e explicar as regras geradoras de estabilidade e uniformidade dos sistemas nacionais de educação. Dessa maneira, propõe-se um dispositivo pedagógico que tem regras internas que regulam a comunicação pedagógica e a torna possível, sendo tal dispositivo similar a uma gramática, como o próprio Bernstein (1996 apud MAINARDES, 2010, p. 11) define:

uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa: uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação.

Gramática esta, pautada em três regras: as distributivas, as recontextualizadoras e as avaliativas; todas hierarquicamente vinculadas - ou seja, as regras distributivas regem as recontextualizadoras e estas, por sua vez, regem as avaliativas - e relacionadas aos campos de produção do conhecimento, reprodução e recontextualização (MAINARDES, 2010), estabelecendo relações entre poder, conhecimento e consciência e, desta forma, constituindo um instrumento crucial de reprodução cultural (MORAIS & NEVES, 2007).

De acordo com Mainardes (2010), as regras distributivas têm a missão de regular as relações entre poder, grupos sociais, formas de consciência e de prática, controlando o tipo de conhecimento que os diferentes grupos sociais terão acesso e como isso se dará. Por sua vez,

as regras recontextualizadoras, subordinadas às distributivas, regulam a formação do discurso pedagógico, que carregado de uma carga ideológica, representa o princípio de recontextualização de outros discursos que serão seletivamente transmitidos e adquiridos de regras. E por fim, as regras avaliativas que estruturam o dispositivo pedagógico constituem os princípios de ordenação do discurso pedagógico, regulando as práticas pedagógicas específicas, isto é, mediando a transmissão e a aquisição dos discursos pedagógicos específicos (MORAIS & NEVES, 2007). Como meu foco é na segunda regra, a destrincharemos a seguir.

Assim, o dispositivo pedagógico atua como regulador simbólico da consciência; responsável por produzir, reproduzir e transformar a cultura.

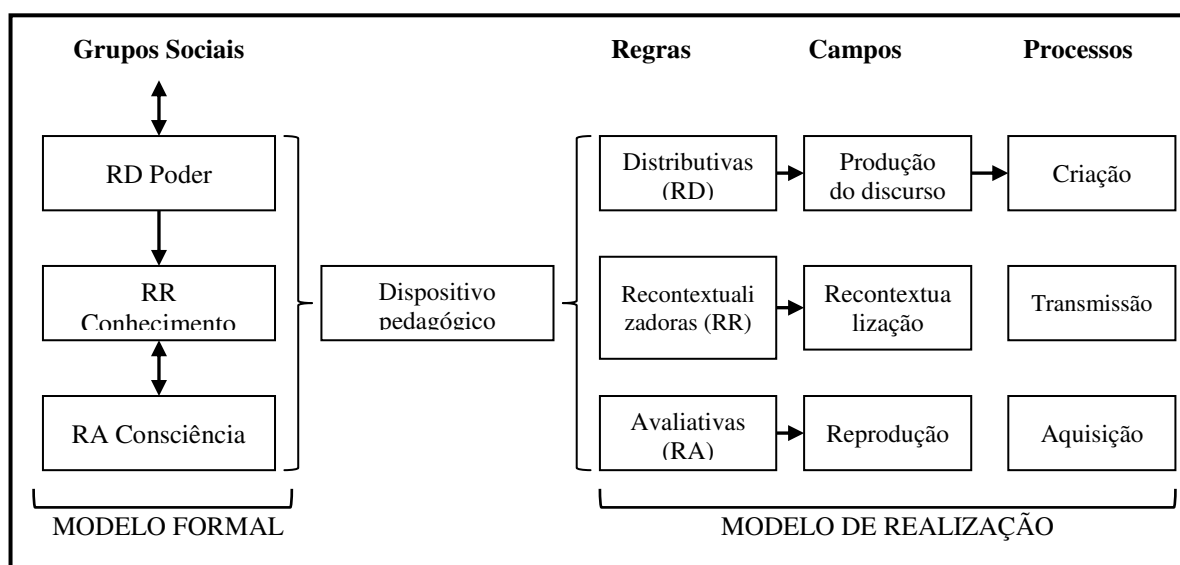


Figura 1. Esquema das relações chaves que sintetizam o dispositivo pedagógico e suas estruturas.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com Bernstein, 1998, p. 67.

1.2. A recontextualização, o hibridismo e a recontextualização por hibridismo

Como vimos, o discurso pedagógico é fruto das regras recontextualizadoras e de acordo com Bernstein (1994) pode ser definido pela combinação de

un discurso de competência (habilidades de diversos tipo) en un discurso de orden social, de modo que el ultimo domina siempre sobre el primero. Llamaremos discurso instruccional [DI] al que transmite competencias especializadas y su relación entre ellas, y discurso regulativo [DR] al que crea el orden especializado, la relación y la identidad. (p. 188)

Podendo ser representado pela relação DI/DR, em que [/] significa que DI está sempre introduzido a DR. Dessa forma, o discurso instrucional, que se refere aos conhecimentos mais específicos (o que e o como transmitir) estará contido no discurso regulador, visto que esse por possuir um cunho ideológico (discurso moral e de transmissão de valores, identidades) possui papel determinante na ordem interna do discurso da instrução e também na ordem social, tendo, portanto, um caráter de discurso dominante (MAINARDES & STREMEL, 2010; LOPES, 2005).

Ademais, por ser “el discurso pedagógico [...] la regla que lleva a la inclusión de un discurso en el outro para crear un texto, para crear, un discurso” (BERNSTEIN, 1998, p. 62), Bernstein (1998) acaba por considerar o discurso pedagógico mais como um princípio do que um discurso propriamente dito, visto que “el discurso pedagógico es un principio para la circulación y la reordenación de los discursos” (BERNSTEIN, 1998, p. 62).

Es un principio recontextualizador que se apropria de, recoloca, reenfoca y relaciona selectivamente otros discursos para construir su propio orden y sus propios ordenamientos. En este sentido, el discurso pedagógico no puede identificarse con ninguno de los discursos que recontextualiza. (BERNSTEIN, 1994, p. 189)

Dessa forma pode-se perceber que o discurso pedagógico é gerado por um discurso recontextualizador capaz de criar campos e agentes recontextualizadores, carregados de ideologias. Em suas análises, Bernstein diferencia dois campos específicos: o campo recontextualizador oficial (CRO) e o campo recontextualizador pedagógico (CRP). O primeiro, que de acordo com Lopes (2005), referencia-se ao Estado, enquanto o segundo é composto por educadores nas escolas e universidades, produtores de literatura especializada e fundações privadas de pesquisa.

O mais interessante nessa relação é que realmente tem relevância é pensar que se o CRP pode produzir algum efeito no discurso pedagógico com independência do CRO, haverá certa luta por autonomia/mudança nessa microescala, na escola, e tensões serão produzidas; porém, se existir apenas o CRO, a autonomia ou mudança não será alcançada. É lógico, como veremos mais adiante na análise do currículo e dos “caderninhos” distribuídos para as escolas estaduais de São Paulo por meio de sua Secretaria Estadual de Educação, foco dessa pesquisa, que o Estado atualmente busca debilitar o CRP mediante o seu CRO a fim de diminuir tais autonomias, e consequentemente, perder seu poder.

O que se vê então, é que além da política curricular ser uma produção de múltiplos contextos, essa ainda é capaz de produzir novos sentidos e significados – as autonomias -

dentro das instituições escolares, bem como dentro de cada sala de aula, considerando as diferentes relações entre professores e alunos, ou ainda entre a escola e o contexto cultural primário do aluno, como a família, a comunidade e a religião, recontextualizando de acordo com as visões de mundo cotidianas.

Lopes & Macedo (2011) salienta que

a recontextualização é um processo inerente à circulação de discursos e textos, pois quanto mais circulam mais se multiplicam diferentes leituras contextuais. Novas interpretações se fazem e com isso novos sentidos são produzidos, para atender a outras finalidades pedagógicas, sem que necessariamente essas novas finalidades possam ser consideradas negativas ou o conhecimento produzido possa ser considerado um erro ou uma deturpação. Assumir o discurso pedagógico como uma instância discursiva própria, ainda que compatibilizada às exigências sociais da sociedade mais ampla, abre espaços para compreendermos a pluralidade de saberes que circulam no contexto social. Mais que isso, permite conceber que a recontextualização pode se desenvolver pela produção de híbridos culturais. (p.106)

Porém, talvez ao não deixar tão clara as relações e correspondências entre as regras, campos e processos do dispositivo pedagógico, Bernstein peque ao ligar o conceito de recontextualização a verticalidade e a hierarquia, não conseguindo analisar mais amplamente as relações do que de “baixo” para “cima” e de “cima” para “baixo”, diferente do que Ball apresenta em seus ciclos de políticas, que considera as articulações e reinterpretações em múltiplos contextos, que vão das influências internacionais às práticas escolares, sem estabelecer hierarquias entre os mesmos, fazendo com que os contextos de influência internacional, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formem um ciclo contínuo e produtor de políticas sempre sujeitos aos processos de recontextualização (LOPES, 2005, pp.55-56).

Por isso, acho pertinente recorrermos ao conceito de hibridismo de Nestor Canclini⁷, a fim de complementar a recontextualização e poder trabalhar melhor nos propósitos dessa pesquisa.

Para Canclini (2000) a hibridização consiste na combinação entre processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, geram novas estruturas, objetos e práticas. Como já disse, o currículo é cultura, e, portanto, podemos entender as políticas curriculares não mais como políticas de seleção, produção,

⁷ Néstor García Canclini é um antropólogo argentino contemporâneo considerado um dos maiores investigadores em comunicação, cultura e sociologia da América Latina. Seu foco de trabalho é a pós-modernidade e a cultura a partir do ponto de vista latino-americano.

distribuição e reprodução do conhecimento como em Bernstein, mas também como políticas culturais, capazes de desenvolver a heterogeneidade através das nuances e variações locais, ou seja, pela leitura de diferentes sujeitos de formas diferentes. Assim, não existe a pretensão de congelar identidades, diferente da recontextualização de Bernstein, que com as orientações curriculares centralizadas tende a projetar certas identidades e regular seus sentidos, ainda que não consiga sempre as projeções e regulações almejadas (LOPES, 2005).

Para Canclini a hibridização se dá por meio de três processos: o de descolecionar, o de desterritorializar e o de reterritorializar. No primeiro o autor procura entender as associações feitas entre culto e popular, entre estratos culturais de classes sociais distintas, bem como entre produções culturais aproximadas pela atuação das tecnologias. Tais descoleções são vistas como capazes de romper hierarquias, ainda que não sejam capazes de dissolver as diferenças entre as classes. O segundo processo articula desterritorialização – que é a perda da relação suposta como natural entre cultura e territórios geográficos e sociais – e reterritorialização – as realocações territoriais, relativas e parciais, das velhas e novas produções simbólicas. Por meio desses processos, se produz os gêneros impuros, híbridos, produzidos tanto pelas descoleções quanto pelas desterritorializações e reterritorializações. Nesses múltiplos processos de ressignificação e construção de novos sentidos, não existem regras fixas ou grandes relatos que guiem a hibridização (LOPES, 2005).

Assim,

García Canclini e suas análises da cultura estimulam a pensar que as coleções teóricas com as quais usualmente o currículo é interpretado se dissolvem, produzindo associações aparentemente contraditórias em nome de finalidades distintas daquelas entendidas como originais. A cultura, que com Bernstein poderia ser pensada em termos de classificações de categorias, identitariamente definidas por relações de poder, assume um caráter difuso, no qual identidades e diferenças se mesclam e princípios de classificação não são mais reconhecidos como tais. As descoleções, associadas às desterritorializações e reterritorializações em espaços simbólicos e materiais, acabam por produzir os chamados gêneros impuros, cuja impureza é conferida pela impossibilidade de classificá-los segundo os modelos das antigas coleções curriculares classicamente definidas.

Particularmente nas atuais políticas de currículo no Brasil, as mesclas entre construtivismo e competências; currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais e currículo disciplinar; valorização dos saberes populares, dos saberes cotidianos e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada são exemplos de construções híbridas que não podem ser entendidas pelo princípio da contradição. Não se trata de elementos contraditórios em que um não existe sem o outro, tampouco podem ser explicados apenas por distinções e oposições. Na própria

dinâmica da imposição de determinados sentidos e significados e na busca de legitimação para os mesmos é que as cisões se expressam produzindo ambivalências e desarticulando a autoridade (LOPES, 2005, p. 57)

Perceba, agora, que nem a recontextualização e nem o hibridismo serão capazes de, isoladamente, dar o aporte conceitual necessário para esta pesquisa. Nesse sentido, recorreremos às análises de Ball feitas por Lopes (2005), na qual a autora enfatiza a recontextualização por hibridismo, que incorpora a perspectiva do hibridismo de Canclini ao conceito formulado por Bernstein.

Deste modo, articulando epistemologias estruturalistas e pós-estruturalistas, busca-se através desse “novo” conceito compreender os processos que se dão nos contextos da política e da prática educativa em um momento em que essas ações estão inseridas em espaços que se globalizaram e que estão marcados pela mescla de lógicas globais (TURA, 2009).

A recontextualização por hibridismo tenta, portanto, por meio da negação de relações assimétricas de poder, pensando então em poderes oblíquos a fim de quebrar a verticalidade associada à recontextualização, desconstruir o afastamento entre os diferentes campos de Bernstein – oficial e pedagógico – dando espaço às negociações de sentidos e significados por ambivalências e antagonismos, mostrando que as zonas de escape e as possibilidades de deslizamento são muitas (LOPES, 2005).

No âmbito desse estudo, interessa-me verificar nas práticas docentes os deslizamentos de sentidos que favorecem a leitura heterogênea e diversificada do currículo oficial do Estado de São Paulo e seus materiais, resvalos esses provavelmente proporcionados pela recontextualização por processos híbridos, que acabam por favorecer as zonas de escape.

2. O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: CONTEXTO HISTÓRICO, MATERIAIS E O PAPEL DO PROFESSOR

No início da década de 1980, sob as premissas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 5692, de 1971⁸, começaram a surgir pelo Brasil, como reflexo da redemocratização brasileira, iniciativas estaduais de revisão e reformas curriculares em vários estados (SOUZA, 2006). Em São Paulo, de acordo com Martins (1998), a inadequação dos guias curriculares a uma sociedade em vias de se redemocratizar, gerou uma série de manifestações que reivindicavam ao poder público estadual paulista a reformulação dos guias curriculares em vigor desde os anos 70, pejorativamente denominados de "Verdão" - devido à capa verde e principalmente à identificação dele com o governo militar.

Assim, os anos 1980 marcaram, conforme afirma Duran (2012), um movimento importante na vida social e política brasileira, um movimento que também se traduziu no próprio processo de construção curricular, organizando-se numa perspectiva efetivamente democrática, visto que o Estado de São Paulo inicia sua reforma curricular com o objetivo de diminuir a seletividade escolar. Dessa forma, na perspectiva pedagógica contemplaram as sugestões de novas abordagens teóricas e metodológicas de diferentes áreas do conhecimento, que eram produzidas e divulgadas nas principais universidades paulistas, caracterizadas por modelos crítico e construtivista (LOPES et al, 2009).

Surge aí a nova proposta curricular, organizada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da SEE responsável pelas questões referentes aos currículos e que mantinha maior contato com os professores da rede pública estadual de ensino. Assim, segundo Duran (2012), a construção do currículo se deu pelas equipes técnicas da CENP com a colaboração de professores de universidades e discussões com o conjunto de professores da rede. Podemos dizer, portanto, que a nova proposta acompanhava o momento de revalorização da ação social e da participação política, na qual

mais do que reorganizar a lista dos conteúdos a serem desenvolvidos por professores no seu dia-a-dia de trabalho, pretendia-se então, com a reorganização dos currículos, a construção de uma nova escola, assentada em um novo projeto político educacional (MARTINS, 1998).

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza a organização da educação brasileira. A de 1971 tornou o ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos e, para o chamado segundo grau, possibilitava uma habilitação profissional específica, por meio do ensino técnico, a critério do estabelecimento de ensino. Tal mudança, de acordo com Lopes et al (2009), gerou perdas significativas no tocante as abordagens das disciplinas científicas, que passaram a ter um enfoque mais profissionalizante, com o objetivo de atender as demandas economicistas deste período histórico.

Dessa forma, a reforma curricular dos anos 1980 em São Paulo, que ficou conhecida como a Proposta Curricular da CENP, foi fruto de uma forte mobilização a fim de concretizar a redemocratização do ensino, onde se defendia uma educação pública, estatal e com qualidade, para a qual ocorreu uma ruptura conceitual, fundando-se a partir daí em uma perspectiva mais participativa e crítica do ensino, característica pela qual a proposta ainda hoje se destaca. Entretanto, as contradições e as relações de poder no interior desse órgão responsável pela proposta, em conjunto com outros entraves, levou a CENP perceber que a mudança da prática docente era um processo complexo e lento, e que esse novo modelo de capacitação que motivava a reflexão sobre a prática era insuficiente, por não oferecer indicadores para a ação (LOPES et al, 2009). Assim, a CENP acaba investindo na produção de outros tipos de materiais e sua “militância” acaba se ofuscando.

Com o tempo, as demandas foram mudando. As inovações tecnológicas e o neoliberalismo que marcaram a década de 1990 no Brasil, fizeram com que o poder novamente se centralizasse, surgindo documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), além das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e de um sistema de avaliação nacional, o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil.

Nessa conjuntura, acentuou-se a atuação do governo federal no âmbito das propostas curriculares e produção de material curricular para o ensino fundamental e médio. De acordo com Lopes et al (2009) em decorrência disso, o Estado de São Paulo durante o governo Mário Covas – de 1995 a 2001 - diminuiu significativamente a produção de materiais de orientação curricular e em consonância com o imediatismo e as novas tecnologias educacionais, passou-se a incentivar a formação de professores na modalidade à distância.

Nos anos 2000, enfoque temporal de maior relevância para essa pesquisa, as demandas novamente mudam. A partir daqui, começo a falar do contexto que originou a proposta curricular atual do Estado de São Paulo. Para falar dessa, se faz necessário elucidar antes sobre o programa “São Paulo faz escola”, do qual a proposta curricular é parte principal. Para tanto a intenção é expor o programa, seus objetivos e ações bem como da proposta curricular e seus materiais, discutindo o cenário econômico e educacional presente.

O programa São Paulo Faz Escola, lançado em 2008, está inserido em um plano de metas e ações maior, o São Paulo: uma nova agenda para a educação pública, projetado para melhoria da educação pública paulista, lançado em 2007 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), visto que esta possui a maior rede de ensino do Brasil.

O programa em questão consiste em uma nova proposta curricular didático-pedagógica elaborada e implementada pela SEE-SP para a rede estadual de ensino. Ao abarcar os conteúdos curriculares e as expectativas de aprendizagem para o ciclo II do ensino fundamental e para o ensino médio, o São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para as mais de cinco mil escolas estaduais, conforme defende a Secretaria de Educação de São Paulo em seu site⁹, implantando, por tanto, um modelo educacional a ser seguido por todas as escolas. Para isso, o programa funciona mediante dois instrumentos: um portal na internet – o www.saopaulofazescola.sp.gov.br -, que oferece material de apoio aos professores, gestores e alunos, e os cadernos – do professor (divididos por área de conhecimento e destinados à preparação das aulas), do gestor (que apresenta as orientações e subsídios para a implantação do programa nas escolas) e do aluno (composto por atividades sobre os conteúdos definidos por esse novo currículo), que propõem atividades e determinam as expectativas de atuação de acordo com cada ocupação (PAES & RAMOS, 2014).

O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, organizado em documentos que constituem orientações para o trabalho dos mais de 240 mil docentes da rede estadual de ensino de São Paulo em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os quatro milhões de alunos das escolas estaduais paulistas¹⁰.

Deve-se enfatizar o contexto no qual se dá o desenvolvimento do programa São Paulo faz Escola: tal processo amparou-se no movimento de reforma do Estado, aprofundado durante o governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, e que previa, dentre outras coisas, uma estrutura mais enxuta e barata de seu aparelho de acordo com a lógica neoliberal, sob a influência de organismos internacionais como Banco Mundial. Na escala estadual, o programa foi implantado sob a gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que desde 1995 está no governo paulista, e carregado de ideias e ideais neoliberais, a proposta curricular traz um discurso extremamente regulativo e burocrático (PAES & RAMOS, 2014), o que Cação (2010) caracteriza como dentro dos moldes da teoria curricular de Tyler (já citado anteriormente) – e que chamará de retylerização das práticas curriculares¹¹ - que tem suas bases na pedagogia tecnicista, cujos princípios são a racionalidade, a eficiência e a produtividade – o que Contreras (2012) vai ligar a lógica racionalizadora das empresas, elucidando ao taylorismo.

⁹ <http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>.

¹⁰ Números retirados do próprio site da SEE-SP.

¹¹ Ver PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 371-398, mai./ago., 2007.

Tais pressupostos acabam por gerar certa dicotomia, visto que ao atribuir grande importância à educação escolar no processo de desenvolvimento econômico-produtivo

nesta “sociedade do conhecimento”¹², a educação adquire o status de propulsora do desenvolvimento, [mesmo que] devendo voltar-se, fundamentalmente, às necessidades das forças produtivas, ou seja, do mercado, para criar melhores condições de competitividade. Por outro lado, a globalização opera no sentido da homogeneização escolar e no reforço da noção de currículo como produto e não práxis. (CAÇÃO, 2010, p. 391)

Nesse sentido, Pereira (2009) compartilha com a ideia acima citada ao afirmar que a escola torna-se uma mercadoria e o ensino-aprendizagem um pacote/produto a ser consumido por todos. Ou seja, o conhecimento se mercantilizou e sua produção foi colocada a serviço de políticas educativas estatais e paraestatais cada vez mais globalizadas e menos relativas à experiência (FERRAÇO & CARVALHO, 2012).

Sobre a Proposta Curricular em si, apesar do próprio nome evidenciar ser apenas uma sugestão, que deveria, portanto, ser um instrumento de apoio pedagógico para as escolas, esta assumiu foco central na rede paulista de educação por meio de diversas ferramentas que visavam garantir a execução dos pressupostos educacionais da SEE-SP nas escolas, como encontros e palestras sobre o programa, a criação da figura do professor-coordenador para direcionamento do programa dentro das escolas e dentre outras, o atrelamento do Programa ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, o Saresp, que desde 2009 tem sido elaborado com base na proposta curricular e que funciona como instrumento avaliativo para os objetivos e metas do programa (CAÇÃO, 2010). Vale lembrar que em 2010 a proposta se tornou o currículo oficial do Estado de São Paulo e que hoje o Saresp é um mecanismo de concessão de bônus em dinheiro às escolas e aos professores de acordo com os resultados atingidos. Além disso, ainda hoje existem muitas ações para propagação da concepção educacional por parte da própria SEE-SP e grande cobrança para seu cumprimento por parte das equipes gestoras da escola – levando em conta minha experiência como professora em 2013 em uma escola estadual de Campinas/SP.

E o papel desempenhado pela gestão das escolas não é feito impunemente: a proposta curricular traz em seu corpo a responsabilidade da equipe gestora, em especial do professor-coordenador, em animar os professores e assegurar a sua implementação, evidenciando a racionalidade administrativa trazida para o ambiente escolar, onde a gestão é uma espécie de

¹² Expressão utilizada na Proposta Curricular em tela e por Cação (2010) com certa ironia para denominar a sociedade do século XXI, cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento como produto da revolução tecnológica e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais.

fiscal do governo, estimulada a gerenciar o trabalho pedagógico pela política de gratificações, que faz com que professores e gestores se tornem responsáveis pelo trabalho do outro, na medida em que o rendimento de uns interferem no salário/bônus dos outros (ROSSI, 2011). Além disso, a comunicação e disseminação das inovações trazidas pelo currículo e seus materiais é um fator chave para que os professores as levem adiante, cabendo à gestão de cada unidade escolar evitar os problemas de comunicação e reduzir a possibilidade de deformações pelo trabalho docente (CONTRERAS, 2012).

Convém também enfatizar que desde o início de sua execução, o São Paulo Faz Escola e as proposta curricular tem gerado grande polêmica e descontentamento, principalmente no que se concerne aos professores, já que ao priorizar um currículo único e o controle das atividades de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula, o professor perde sua autonomia, bem como o cotidiano escolar de mais de 4 milhões de estudantes é desconsiderado - ainda que contraditoriamente, o currículo traga um posicionamento favorável à visão de pedagogia crítica – e o aluno é formado com pensamentos linear e limitado, transformando o ensino-aprendizagem com o novo currículo em algo sequencial, com conteúdo e tempo determinados e quase anulando a possibilidade de criação na sala de aula (PEREIRA 2009).

Contreras (2012), defende que a autonomia do professor é perdida a partir do que chama de proletarização docente, na qual é subtraída do professor, progressivamente, uma série de qualidades que o conduz a perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho. Assim, atribui à inserção da lógica racionalizadora empresarial nas escolas, que introduz um sistema de gestão do trabalho do professor que organiza e controla seu trabalho, a transformação das suas condições de trabalho e tarefas, que passa a aproximá-lo da classe operária, ao ver seu trabalho reduzido ao desempenho de funções isoladas e rotineiras, sem compreender o significado do processo, já que tal gestão atinge também o conteúdo da prática educativa.

Na própria carta de apresentação da Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008a), Cação (2011) mostra que a Secretária da Educação na época, Maria Helena Guimarães de Castro, argumentava que apesar da autonomia dada às escolas pela LDB¹³ de 1996, essa tática descentralizadora mostrou-se insuficiente, motivo pelo qual surge o novo currículo, definido pela secretária como ação integrada e articulada com o objetivo de organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. O discurso que se instala é o da incompetência das escolas e, sobretudo, dos professores por não terem alcançado a melhoria da qualidade da educação tão

¹³ A atual LDB, (Lei 9394/96) sancionada 1996, tem como característica que mais nos interessa nesse trabalho a autonomia dada aos órgãos estaduais, que fez diminuir a centralização do poder no MEC.

almejada por todos e que lhes foi repassada pela LDB. No entanto, a apresentação do documento curricular omite-se em discutir as condições de trabalho, plano de carreira, infraestrutura escolar, juventude e cidade na contemporaneidade, dentre outros temas relevantes.

Assim, a partir da busca por garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências passou-se a investir contra a autonomia das escolas e dos professores, ao centralizar as decisões curriculares, a proposta deixa claro o pressuposto de que a independência construída pelas e nas escolas anteriormente a essa reforma não foi positiva para a qualidade de ensino, jogando no professor o fracasso a culpa pelo fracasso escolar (CAÇÃO, 2010).

Ademais, existe um gravíssimo problema relacionado à exploração, precarização e desmonte do trabalho docente no estado de São Paulo, visto que, de acordo com ROSSI (2011), apenas metade dos professores da rede é efetivada por concurso. Os demais são contratados semi-estáveis ou temporários, dentre os quais se destacam os professores categoria “O”, que no ano de 2014 somavam 57 milhões de profissionais, o equivalente a 22,8% do total de docentes que atuam na rede¹⁴. Tal categoria abrange os profissionais com contratos válidos por um ano, que ao término precisam cumprir a chamada “duzentena” – são obrigados a ficar 200 dias afastados, sem direito a salário – a fim de evitar o vínculo empregatício. Além disso, os professores dessa categoria, contratados após o início do ano letivo para preencher as vagas remanescentes, admitidos em caráter emergencial – o que gera muita incerteza em relação a sua contratação -, possuem deveres e obrigações semelhantes aos dos professores efetivos, ainda que contem com salário menor, sem registro na Carteira de Trabalho, o que faz com que não seja feito o recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço e suas férias não sejam remuneradas, dito de outra forma: precarização máxima das condições de trabalho.

E é inegável que toda essa precarização deve-se a uma questão econômica: é muito mais barato para a administração estadual contratar um professor por um prazo determinado limitado ao ano letivo, do que manter regularmente um professor efetivo na função, que além dos direitos trabalhistas de um servidor estatutário, alguns já citados, possuem ainda um plano

¹⁴ Número apresentados em diversas reportagens de sites jornalísticos: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-de-sao-paulo-tem-57-mil-professores-temporarios,1607551>, <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2014/12/professores-de-sp-reivindicam-permanencia-de-temporarios-e-nova-forma-de-contratacao-211.html> e <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/206/fora-do-eixo-313099-1.asp>.

de carreira e gratificações de tempo de serviço - ainda que até mesmo os salários destes sejam muito defasados em relação a outros cargos que nível superior (ROSSI, 2011).

De acordo com Rossi (2011), essas formas de contratação não explicitam só a precarização do trabalho, como já dito, mas também o estímulo à desmobilização da categoria e a desqualificação da profissão, produzindo um estranhamento entre os trabalhadores, que não se reconhecem como defensores de uma condição que os qualifique, desqualificando-os como sujeitos realizadores de uma ação social ativa e histórica.

Além disso, existe a crítica em relação à elaboração da proposta curricular, que apesar da SEE-SP indicar no próprio documento um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo, a fim de articular conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso, tal prática não existiu. De acordo com diversos autores (CAÇÃO, 2010 e 2011; PEREIRA, 2009; PAES & RAMOS, 2014; MELONI 2013) as escolas não opinaram sobre os pressupostos e a implantação da nova proposta curricular e não foram consultadas sobre suas boas práticas ou sobre as condições de trabalho. De acordo com Cação (2011), docentes, estudantes e gestores foram desconsiderados. A proposta foi resultante de uma equipe composta apenas com especialistas acadêmicos – que compõem a comunidade disciplinar. E ainda que os autores sejam pesquisadores com experiência em suas áreas, não há entre eles profissionais que atuem diretamente nas salas de aula das escolas da rede estadual de ensino público paulista; em sua maioria, trabalham com o ensino superior e/ou são autores de livros didáticos (MELONI, 2013).

Vemos, então, que os professores foram expropriados dos meios de produção de seu trabalho e do seu saber.

Desse modo, o planejamento do trabalho docente, cada vez mais escapa das mãos de professores e gestores, estes considerados “animadores”. Retira-se dos agentes educacionais o papel de educadores que são. Aprofunda-se a experiência alienada do trabalho dos docentes, uma vez que o currículo e o seu planejamento não mais lhes pertencem. (CAÇÃO, 2010, p. 393).

Ball (2002, 2004), se referirá a essa perda de controle sobre as decisões educativas por parte do professor, como parte da cultura da performatividade, que como resultado do neoliberalismo nas atuais reformas educacionais, pauta-se em uma forma de regulação da educação por meio de medidas de produtividade ou rendimento que servem como demonstrações de qualidade em um sistema marcado pela eficiência e eficácia, que devem ser medidas, monitoradas e comparadas. Dessa forma, o ato de ensinar e a subjetividade do

professor são extremamente modificados dentro dessa visão de gestão inserida nas novas formas de controle empresarial. Sendo assim, “as tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo ou colectivo” (BALL, 2002, p.19).

Apple (1987 apud Contreras, 2012, p. 40), por sua vez, se refere aos professores dentro dessa lógica como simples aplicador dos programas e pacotes curriculares, caracterizados como prescritivos e formulados sem a participação do docente, nos quais ocorre o processo de separação da concepção e execução, reduzindo a função docente ao cumprimento de prescrições determinadas externamente, como as anunciadas abaixo – que parece se referir exatamente ao currículo em tela, apesar de Contreras se referir a realidade vivida por ele na Espanha, país em que a obra em questão foi escrita:

A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todo tipo de técnicas de diagnósticos e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, toda a determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer. (JIMÉNES JAÉN, 1988 apud CONTRERAS, 2012, pp. 40-41).

Que, portanto, favorece a expropriação dos meios de produção do trabalho docente e do seu saber, desqualificando-o, situação que é resultado da crescente regulação, tecnicidade e controle de sua profissão.

Talvez, essa expropriação pode ser uma das causas do fracasso dessas reformas educacionais, visto que a resistência a esses currículos prescritos por parte da cultura escolar seja resultado da não participação dos professores na elaboração dos currículos escolares oficiais.

Tudo isso, de acordo com Contreras (2012) leva a rotinização do trabalho do professor, que além de impedir a reflexão devido à pressão do tempo, facilita o isolamento dos colegas da categoria, já que privados de tempo não discutem ou trocam experiências profissionais – o que também corrobora com a desmobilização da categoria.

Nessa pesquisa, porém, minha pretensão não é, de certa forma, ir ao encontro com as críticas acima, as quais corroboramos em gênero, número e grau, mas a partir de uma análise das práxis encontradas em sala de aula, compreender como se dão as resistências às imposições da SEE, e também identificar as ações insurgentes que ocorrem nas brechas

encontradas no currículo e que proporcionarão as recontextualizações e hibridismos por parte dos professores e seus conhecimentos. Visto que, como afirma Arroyo (1999),

Essa perspectiva, tão disseminada nos formuladores de políticas sociais e nas equipes dos órgãos oficiais, envolve a crença de que a cada nova proposta vinda do alto a escola se renovará. Quando nos aproximamos da escola, percebemos que tal crença não faz parte da cultura dos profissionais da educação básica. Ainda bem. Ao contrário, eles duvidam dessas reformas oficiais, por terem aprendido, durante anos, que, apesar das mudanças de governo, o que acontece na escola não muda facilmente, permanece com poucas alterações. É como se tivessem aprendido que a lógica que move a ação pedagógica é outra. Não é ditada de fora. (p. 134)

Dessa forma vemos que a realidade de cada ambiente escolar resultará em diferentes leituras acerca desse currículo padronizado, visto as releituras e recontextualizações por parte das escolas e dos profissionais da educação (MELONI, 2013) acerca dos documentos curriculares e das ações de resistência a essa imposição racionalizadora e burocrática das atuais políticas curriculares, já que como afirma Contreras (2012),

o ensino é um trabalho que se realiza com seres humanos. É impossível, por conseguinte, fixar de uma vez por todas e por antecipação a prática do ensino. A realidade variada e variável das situações humanas e de suas características exige, pelo menos, uma adaptação às diferentes circunstâncias e casualidades. Isso quer dizer que é impossível separar por princípio, a concepção da execução no ensino. Necessariamente, o professor detém um nível de autonomia e de planejamento em seu trabalho. (p. 49)

Constata-se, portanto, de acordo com a teoria do discurso de Laclau, “que nenhuma estrutura de significação contém o princípio de seu próprio fechamento, é a existência de uma dimensão que atua de fora da estrutura, o exterior constitutivo.” (SOUTHWELL, 2014, p. 136).

2.1. O Currículo do Estado de São Paulo: concepções de aprendizagem

Como na parte anterior fiz uma análise das características mais estruturais da proposta Curricular, minha intenção agora é elucidar sobre as concepções ligadas as formas e aos conteúdos dentro da lógica de aprendizagem da proposta.

Primeiramente, cabe falar sobre a escola que aprende: pautado no relatório Educação: um Tesouro a Descobrir - lançado em 2010 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a Unesco, sob a coordenação de Jacques Delors, que aponta os princípios fundamentais para uma educação de qualidade no século XXI considerando o

processo de globalização, tecnologia e a importância do conhecimento hoje na sociedade -, a proposta curricular do Estado de São Paulo traz a escola que aprende ao pautar-se nos quatro princípios/pilares do conhecimento contidos no relatório: o aprender a conhecer - que indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que liberta da ignorância -, o aprender a fazer – que mostra a coragem de executar -, o aprender a conviver – que traz o desafio da convivência e o respeito a todos pelo exercício de fraternidade -, e o aprender a ser - que explicita o papel do cidadão. Assim, o conhecimento é colocado como primordial para a atualidade, transpassando o ambiente escolar, já que a educação passa a ser considerada como permanente, para além da escola.

Dessa forma, o aprender a aprender da proposta dá ao aluno a autossuficiência

para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. Construir identidade, agir com autonomia e em relação ao outro, e incorporar a diversidade são as bases para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. (SÃO PAULO, 2008a, p. 11)

Tal concepção mostra, de acordo com Bezerra Neto, Bezerra e Jacomelli (2009) apud Rossi (2011), que há um deslocamento do eixo curricular do ensinar para o aprender, do professor como sujeito do processo para o aluno. Ainda que possamos pensar que talvez esse princípio pertença a concepção construtivista, a qual propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado e o professor seja um mediador, vemos que ao se desconsiderar a formação e experiência docente, questionando sua capacidade e esvaziando seu papel, cabendo ao aluno aprender a aprender, adota-se de forma equivocada os preceitos construtivistas. Tal fato corrobora com Contreras (2012), ao afirmar que os mecanismos de racionalização curricular atualmente praticados buscam legitimidade em suportes teóricos a fim ter a aceitação de seus pontos de vista, que além de ser o caso da “adoção” do construtivismo nesse currículo é também o que acontece com adesão à geografia crítica no currículo de geografia que será tratado com mais detalhes posteriormente. É a incorporação de terminologias mais recentes legitimando velhas concepções pedagógicas e geográficas para levar a cabo as atuais reformas, obedecendo a uma moda passageira, aderindo a uma nova roupagem.

Ademais, a busca de legitimidade por meio pelo suporte teórico construtivista é uma maneira de concretizar também o currículo localmente, no caso, nas escolas, fazendo com que

na verdade, o professor colabore com o processo de racionalização (CONTRERAS, 2012, p. 54).

Aliada a esse saber-fazer está outra concepção que merece atenção, e talvez seja a principal desse currículo, são as competências. Guiada pela LDB e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ambos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação, a proposta curricular do Estado de São Paulo traz as competências como referência no compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos a fim de que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que muito precisa deles (SÃO PAULO, 2008a).

De acordo com Costa (2005), é crescente a utilização, nos discursos educacionais, de afirmações que defendem que a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento de competências, e não à transmissão de conhecimentos, pois ao atribuir “valor de uso” a cada conhecimento, constrói-se uma relação com o saber menos pautada em uma hierarquia baseada no saber erudito descontextualizado, visto que os conhecimentos sempre se ancoram, em última análise, na ação. Ou seja, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com os quais se efetuam escolhas ao listar os conhecimentos considerados mais importantes, a elaboração do currículo por competências parte da análise de situações concretas e da definição de competências requeridas por essas situações, recorrendo às disciplinas somente na medida das necessidades exigidas pelo desenvolvimento dessas competências.

Ainda que a ideia nos seduza e nos remeta a concepção progressista de Dewey, algumas críticas são feitas a organização curricular por competências dentro do currículo analisado, dentre as quais a legitimação de uma lógica que reduz o sentido do conhecimento ao pragmatismo, já que a sua validade passa a ser julgada pela viabilidade e utilidade de que dispõe, o que pode resultar numa lógica reducionista do conhecimento, em que este é interpretado como um meio de treinamento e execução de tarefas (COSTA, 2005). Ou ainda, de acordo com Lopes & Macedo (2011), que consideram as competências - decomposta em habilidades fundamentais, embora insuficientes, para seu domínio - apenas como uma forma de reeditar o cerne da racionalidade tyleriana – objetivo/experiências de aprendizagem e avaliação – por meio da vinculação estreita entre qualidade do currículo e avaliação dos alunos – o Saresp, por exemplo. Ou seja, de acordo com as autoras há aí uma hibridização de sentidos, dentre eles a teoria curricular de Tyler e a de currículo por competências, que

constrói atualmente políticas voltadas para a competência e fortemente marcadas pela avaliação.

A professora Selma Garrido Pimenta, na apresentação da edição brasileira do livro de Contreras (2012), ainda completa tal pensamento afirmando que o discurso das competências anuncia um novo tecnicismo, que quando aplicado aos professores, no lugar de saberes profissionais, desloca para o local de trabalho a sua identidade, ficando vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”.

Concluo então, que essa bricolagem de propostas resulta em uma pedagogia pobre, incoerente, vazia de conhecimentos significativos e ligada ao empreendedorismo capitalista, preocupado com a formação de mão de obra no chamado Terceiro Mundo.

2.2. O currículo de geografia: considerações teóricas e metodológicas

Nessa parte do trabalho, interessa-me, por meio da análise da proposta curricular do estado de São Paulo para o ensino de geografia, de 2008, que gerou o currículo de geografia contido no currículo do estado de São Paulo de Ciências Humanas e suas tecnologias, de 2014, compreender as fundamentações teóricas e epistemológicas de geografia utilizadas para sustentar e validar o discurso hegemônico a ser disseminado.

Inicialmente, em ambos os documentos, é visível e enfatizado a preocupação em conseguir pensar e lidar com as transformações vivenciadas a partir de uma crítica ao ensino tradicional e à geografia tradicional. Para tanto, os documentos trabalham com as novas proposições concomitante a um breve histórico do pensamento geográfico, apontando algumas transformações da geografia acadêmica, como a superação da geografia tradicional positivista e da nova geografia neopositivista pela Geografia Crítica, datada no Brasil a partir da década 1970, que acompanhou a decadência e fim do regime militar e o movimento de redemocratização do país. Porém, nessa parte, existe uma confusão entre a geografia escolar e a acadêmica, como se aquela fosse apenas a transposição desta.

Dessa forma, julga-se como inapropriado e desatualizado o ensino pautado naquela geografia mnemônica, descritiva, conteudista e neutra, que não é capaz, de acordo com os documentos, de lidar com transformações do mundo contemporâneo ao descrever e representar os fenômenos do novo espaço geográfico ou de apreender as, hoje, complexas relações do espaço mundial, visto a superação da dicotomia sociedade-natureza da geografia tradicional, que encara o conceito espacial como uma entidade cartesiana e absoluta, num processo linearizado (ROSSI, 2011). Cabe lembrar que essa tendência é consequência da

própria LBD de 1996 e dos PCNs publicados na mesma década, todos reforçando a crítica ao ensino conteudista (ROSSI, 2011).

Assim, adota-se uma visão da geografia como ciência social engajada e atuante, fruto da necessidade de um mundo dominado pela globalização dos mercados, pelas mudanças nas relações de trabalho e pela urgência das questões ambientais e culturais (SÃO PAULO, 2012). Ou seja, diante da necessidade de um novo instrumento de compreensão da realidade para as ciências humanas, temos a crise da geografia tradicional, e ascensão da geografia crítica.

O currículo de geografia do Estado de São Paulo, portanto, ao centrar seus conhecimentos básicos na tecnologia e na temática da globalização, considera necessário despertar em seus alunos uma visão crítica sobre tais assuntos, fazendo uso de conhecidos autores como Milton Santos, Anthony Giddens, David Harvey e Edgar Morin, todos da tradição do pensamento crítico, portanto, ligados à concepção teórica crítica de ensino, para fundamentar as considerações dos conteúdos de Geografia (FERIN, 2015). Para isso trabalha, por exemplo, com os conceitos de globalização, espaço geográfico e meio técnico-científico informacional de Santos e de globalização de Giddens.

Porém, ainda que o discurso seja atualizado e necessário, percebe-se que esse ainda é raso, visto que mesmo utilizando autores críticos, os discursos não contemplam a completa concepção de geografia dos autores acima, empregando seus conceitos de forma sucinta, desarticulada e fragmentada, dificultando o seu entendimento e priorizando questões políticas e econômicas ao invés das sociais e culturais, de grande destaque nas ideias de Santos e Giddens. Assim, trabalha-se, por exemplo, com o conceito de globalização sem mostrar seus impactos negativos, sua perversidade; ou seja, impede-se que os alunos constituam uma adequada compreensão de seus princípios (FERIN, 2015). Existe também no currículo em tela certo ecletismo teórico entre os autores, que produz uma generalização de suas obras (LOPES, 2014).

Há uma preocupação dos teorizadores, em diversas partes do currículo, em entender as transformações espaciais da atualidade como resultado do processo de globalização. No entanto, existe pouca preocupação em enfatizar as tensões e as contradições espaciais existentes, velando assim as relações de poder e dominação geradas pelo atual sistema econômico, que, por sua vez, gera a deterioração dos empregos, acentua a divisão internacional do trabalho, acelera a degradação ambiental, entre outros problemas. (LOPES, 2014, pp. 87-88)

Dessa forma, apesar de trabalhar aqui com o conceito de recontextualização por hibridismo em relação às práticas docentes, para Ermani (2014), o próprio currículo em tela pode ser considerado híbrido devido à combinação das diversas correntes metodológicas que foram acumuladas na elaboração das diversas propostas de ensino da geografia escolar nas três últimas décadas e que se materializam nessa proposta atualmente.

Ademais, os documentos analisados ao enfatizarem o ensino para o mundo do trabalho, mostram-se contraditórios, visto a dificuldade em conciliar um currículo emancipatório aos ideais da produção capitalista. Assim, percebe-se que a concepção de ensino do currículo do estado de São Paulo busca adequar a educação escolar às exigências do mercado, difundidas pelas agências internacionais já mencionadas anteriormente.

Outro ponto que merece ênfase é o fato do currículo dirigir-se sempre para a figura do indivíduo e individual, valorizando-o e nunca se referindo à comunidade, o que pode ser uma estratégia para manutenção do controle dos grupos hegemônicos, assim como não se trata da superação da sociedade atual (SOUZA, 2006 apud LOPES, 2014).

Além disso, o próprio currículo nos faz lembrar das teorias tradicionais de currículo já mencionadas, pautadas na concepção tecnicista e utilitarista de ensino, que a partir de materiais padronizados visa moldar o que se ensina na escola às exigências neoliberais, vinculando a educação à produção.

Ou seja, bem como afirma Rossi (2011), o currículo do Estado de São Paulo não se mostra tão diferente dos anteriores, pois assim como não há uma verdadeira ruptura com a geografia tradicional e consolidação da geografia crítica, não existe também um verdadeiro desvencilhamento do ensino conteudista, ainda que se adote as competências.

Para concluir essa parte, é interessante lembrar do espaço que tem sido dado à geografia nos currículos escolares nos últimos anos: hoje, tem sido tratada na grade escolar como disciplina “tampão”, possuindo carga horária reduzida, bem como as demais disciplinas das ciências humanas (história, sociologia e filosofia). Tal desvalorização pode ter duas explicações: i) tais disciplinas não possuem peso tão grande nas avaliações nacionais e internacionais, como as disciplinas de matemática e língua portuguesa, e ii) a geografia e as demais disciplinas que compõem as ciências humanas podem corroborar e favorecer a um verdadeiro desenvolvimento do pensamento e da postura críticas.

2.3. Implementação do currículo: os cadernos de orientações aos professores e os cadernos de atividades dos alunos

Como já mencionado anteriormente, como documentos de subsídio ao currículo em questão, foram lançados cadernos teóricos e procedimentais organizados pelas áreas de conhecimento disciplinares. Dentre eles estão os cadernos dos professores. São cadernos organizados por semestre¹⁵, por série e por matéria (matemática, língua portuguesa, história, filosofia, química, física, biologia sociologia, inglês, geografia e educação física), distribuídos para professores de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e do ensino médio, que indicam com clareza¹⁶ o conteúdo a ser ministrado aos alunos da rede pública estadual.

Esses cadernos são organizados semelhantes a manuais de trabalho: tem como ponto de partida uma carta de apresentação escrita pelo então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Herman Voorwald¹⁷, parabenizando os professores – chamados de colaboradores - e convocando-os para consolidarem a articulação do currículo proposto com as ações desenvolvidas em sala de aula, além de dizer que o caderno tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas para que os alunos se apropriem das competências e habilidades necessárias para a construção do seu saber. Posteriormente são feitas orientações sobre os conteúdos do volume e apresentadas situações de aprendizagem, enumeradas, - 8 (oito) por caderno, portanto 4 (quatro) por bimestre - que trazem os temas a serem trabalhados e as propostas de situações de recuperação paralela, a partir de um conjunto de procedimentos a fim de trabalhar estrategicamente a retomada dos conteúdos trabalhados. Por fim, os cadernos trazem recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema, onde sugere livros, filmes e outros materiais.

É importante explicar que, cada situação de aprendizagem tem início a partir de um quadro síntese (figura 2), que indica as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, além de sugerir estratégias para a aula, recursos e modos de avaliação, como no exemplo abaixo.

¹⁵ Inicialmente os cadernos dos professores e alunos deveriam ser distribuídos a cada bimestre. Porém, por problemas de logística e consequente atraso na entrega desses materiais, atualmente, estes são organizados e distribuídos semestralmente.

¹⁶ Expressão retirada do site do programa São Paulo Faz Escola.

¹⁷ Herman Voorwald estava no cargo desde 2011 e o renunciou em dezembro de 2015 após o governador suspender a reorganização das escolas estaduais, plano esse que gerou uma série de protestos, ocupações de colégio por estudantes e queda da popularidade dos governantes envolvidos.

Conteúdos: o fundo do mapa (projeção, escala e métrica); a linguagem cartográfica (meios gráficos para qualificar, quantificar e ordenar).

Competências e habilidades: saber ver e interpretar um mapa temático procedendo a classificações, estabelecendo relações e comparações em diferentes projeções cartográficas e escalas geográficas; relacionar a construção dos mapas às suas intencionalidades e discutir a influência da Cartografia como um instrumento de poder.

Sugestão de estratégias: aulas expositivas; apresentação dos objetivos da atividade e problematização dos conteúdos; atividades coletivas para reforçar o contato com o mundo dos mapas; atividades coletivas (em grupo) para o exercício de aplicação dos conhecimentos extraídos da “desconstrução” do mapa.

Sugestão de recursos: uso de mapas; aproveitamento do material didático adotado.

Sugestão de avaliação: participação nos trabalhos coletivos; realização de exercícios com base em questões abertas.

Figura 2. Quadro que acompanha a Situação de Aprendizagem 1 do primeiro volume do caderno do professor de geografia da 1ª série do ensino médio, intitulada “Os elementos que constituem os mapas: os recursos, as escolhas e os interesses”. Fonte: SÃO PAULO, 2014, p. 12.

Posteriormente ao quadro, o caderno do professor traz passo a passo como o professor deve desenvolver as temáticas, organizado por etapas, especificando até mesmo como o professor deve realizar a sondagem inicial e a sensibilização ao tema. Na sequência, a cada etapa, o caderno traz além de informações complementares sobre o conteúdo, a forma como o professor pode desenvolver cada assunto, cada informação, indicando as questões a fazer e quais respostas esperar dos alunos, que quase sempre devem acompanhá-lo com o seu caderno. Ou seja, as situações de aprendizagem prescrevem todos os caminhos e elementos que orientam a aula do docente (LOPES, 2014), e ainda que em parte alguma do caderno e do currículo esteja escrito que as situações de aprendizagem são planos de aulas, podemos observar semelhanças muito fortes, caracterizando aquelas como planos de aula prontos, que trazem os conceitos e procedimentos findados, engessando e de certa forma anulando ou desmerecendo o trabalho que deveria ser desenvolvido pelo professor. Logo esvazia-se o trabalho e a autonomia docente.

Essas cartilhas didáticas, lançadas com o objetivo de amenizar o fracasso escolar, revelam a adoção de um sistema de ensino apostilado que tem sido tendência na última década, não só nas escolas particulares, mas também nas públicas, sobretudo nas redes municipais, na quais vem proliferando o sistema de ensino de grandes grupos privados também, atingindo até mesmo a educação infantil - o que tem gerado grande polêmica¹⁸.

¹⁸ A esse respeito, desde o final da década de 2000 pesquisas já vinham apontando para o avanço dos sistemas apostilados de ensino nas redes municipais. Ver os trabalhos de ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n.108, p. 799-818, out. 2009; ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Sistema Apostilado de Ensino. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, UFMG, 2010. CD ROM.;

Com aula, temas e atividades pedagógicas padronizadas tem se perdido a riqueza do ato de ensinar, e mais do que isso, como metodologia e estratégia, esses cadernos/apostilas/cartilhas beiram a superficialidade eminente. Os professores passam a ser avaliados pela capacidade em repassar as informações dos tais cadernos (ROSSI, 2011), excluindo-se por completo a dimensão do “professor como intelectual”, conforme defendido por Giroux¹⁹ em sua obra *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, de 1997.

Em relação aos cadernos destinados aos alunos esses também são organizados semestralmente, por série e disciplina. Trazem as mesmas situações de aprendizagem que o caderno do professor, porém, sem organizá-las em um sumário, que poderia facilitar a procura dos conteúdos nos caderninhos pelos alunos. Além disso, ao menos os de geografia, não trazem textos explicativos e conceituais, mas apenas exercícios repletos de mapas, gráficos, infográficos, tabelas, quadros, fotografias, imagens e alguns pequenos textos para análise, todos coloridos e atuais, o que faz com que o material se apresente de inegável riqueza.

Ambos os cadernos, do professor e do aluno, foram pensados para serem utilizados em consonância, para que o professor a cada indagação possa fazer com que o aluno a responda em seu caderninho, por escrito.

É um material longo: apenas a situação de aprendizagem 1 do primeiro volume da 1ª série do ensino médio, já apresentada acima, possui 23 páginas de exercícios para serem realizados em sala e em casa, como já dito repletas de recursos visuais.

BERTAGNA, R. H.; BORGHI, R. F.; GARCIA, T. O. G. **Sistemas apostilados de ensino em redes municipais paulistas: o avanço do setor privado sobre a esfera pública**, mimeo, 17p, 2011.

¹⁹ Henry Giroux é um crítico cultural estadunidense e um dos teóricos fundadores da pedagogia crítica no país. É conhecido por seu trabalho pioneiro em pedagogia pública, estudos culturais, estudos relativos à juventude, ao ensino superior e estudos sobre os meios de comunicação e teoria crítica.

2.4.Síntese dos “caderninhos”

Segue abaixo tabela confeccionada a partir da análise do material que será nosso foco empírico adiante. Nela detalha-se os “caderninhos” do aluno e do professor do ensino médio. Dividida pelas séries (1^a, 2^a e 3^a) apresentarei as situações de aprendizagem de cada volume/semestre (1 e 2) e os conteúdos de cada uma delas, especificando o número de páginas (nº. pag.) utilizadas tanto no caderno do professor (CP), como no caderno do aluno (CA).

Turma	Vol.	Temas/ Situações de Aprendizagem	Conteúdos	Nº. pág.	
				CP	CA
1ª série	1	1. Os elementos que constituem os mapas: os recursos, as escolhas e os interesses	Os elementos dos mapas e as projeções cartográficas.	24	23
		2. O sensoriamento remoto: a democratização das informações	As técnicas de sensoriamento remoto; o sensoriamento remoto como representação; a coleta de dados e os seus diferentes usos; análise e interpretação a respeito do seu uso; a democratização das imagens de satélite.	09	09
		3. Geopolítica: o papel dos Estados Unidos e a nova “desordem” mundial	Geopolítica; Estados nacionais; potência e superpotência; espaço e poder; relações internacionais; ordem mundial (sistema mundial); sociedade mundial; o papel dos EUA; a vocação geopolítica dos EUA vista historicamente; a superpotência na escala mundial.	21	22
		4. Os deserdados na nova ordem mundial: as perspectivas de ordem mundial solidária	Os conflitos regionais; os deserdados da ordem mundial; as perspectivas de uma ordem solidária em escala mundial.	08	07
		5. A mudança das distâncias geográficas e os processos migratórios	Espaço geográfico como espaço humano (base teórica: noção de espaço relativo); processo migratório e seus novos conteúdos e significados.	12	10
		6. A globalização e as redes geográficas	A natureza dos espaços da globalização; redes técnicas e a aceleração dos fluxos de informação (o caso da internet); a desigualdade no acesso aos fluxos de informação.	18	16
		7. Os grandes fluxos do comércio mundial e a construção de uma malha global	A dinâmica do comércio mundial; o perfil geográfico dos fluxos comerciais; o perfil quantitativo econômico dos fluxos; breve caracterização das áreas exportadoras e das áreas importadoras; o peso das corporações transnacionais no comércio mundial.	08	05
		8. Regular os fluxos econômicos na escala mundial: é possível encontrar um bem comum?	Fluxos econômicos na escala mundial; o conflito de interesses; a pressão dos mais poderosos; as armas dos países mais fracos; os organismos internacionais de regulamentação dos fluxos econômicos; a eficácia desses organismos.	10	07

		1. Estruturas e formas do planeta Terra: os movimentos e o tempo na transformação das estruturas da Terra	O tempo geológico; os movimentos dos domínios inorgânicos (litosfera, hidrosfera, atmosfera); geologia; erosão.	16	16
		2. Estruturas e formas do planeta Terra: os movimentos da crosta terrestre	O tempo geológico; a deriva continental; as placas tectônicas; os terremotos; o vulcanismo; conflito: interpretação científica oficial x saber científico revolucionário.	11	09
	2	3. Estruturas e formas do planeta Terra: a produção das formas da superfície terrestre	Estrutura interna da Terra; crosta terrestre; tipos de rochas; agentes internos e externos (processo erosivo); formas da Terra (geomorfologia); produção das formas da Terra.	15	14
		4. Riscos em um mundo desigual: desastres naturais e prevenção – uma construção do espaço geográfico	Desastres naturais; áreas de risco; sistemas de prevenção e proteção; controle passivo; desigualdade no controle passivo segundo países; desastres com terremotos; desastres com vulcões; o evento catastrófico como construtor do espaço.	12	10
		5. A vinculação entre clima e vegetação no meio ambiente	Domínios naturais; biosfera; dinâmica climática e biogeografia.	09	09
		6. A distribuição das formações vegetais: a questão da biodiversidade	Biogeografia; diversidade biológica; ameaças à biodiversidade.	11	11
		7. As variações de escala geográfica dos impactos ambientais	Raciocínio geográfico (espacial); escalas geográficas dos fenômenos naturais; escalas geográficas dos fenômenos humanos; integrações das escalas naturais e humanas; a escala global da mudança climática.	12	10
		8. A defesa de pontos sensíveis do meio ambiente: os tratados sobre o clima e a biodiversidade	As grandes questões ambientais; os tratados internacionais; Convenção sobre Diversidade Biológica; Convenção sobre Mudanças do Clima; Protocolo de Kioto.	09	10

Tabela 1. Tabela síntese dos cadernos do professor e aluno do 1º ano do ensino médio. Fonte: Elaborada pela bolsista com base nos cadernos do professor e aluno.

Turma	Vol.	Temas/ Situações de Aprendizagem	Conteúdos	Nº. pág.	
				CP	CA
2ª série	1	1. A gênese geoeconômica do território brasileiro	Gênese da atual configuração do território brasileiro; análise de mapas-síntese sobre a formação econômica e territorial do Brasil; processos e ciclos econômicos brasileiros; análise das circunstâncias histórico-geográficas responsáveis pela construção do chamado “arquipélago econômico” durante o Período colonial brasileiro; entre os conceitos trabalhados, destacam-se: colonização, conquista e domínio territoriais, economia colonial, divisão internacional do trabalho, acumulação primitiva de capital, espaços extrovertidos, economia exportadora capitalista ou primário-exportadora.	10	10
		2. A gênese das fronteiras brasileiras	Conceitos relativos à história territorial do Brasil; formação e consolidação das fronteiras políticas e dos limites do território brasileiro, conceitos de definição, delimitação e demarcação de fronteira; análise dos fundamentos geopolíticos da “Era Rio Branco”.	08	07
		3. Território brasileiro: do “arquipélago” ao “continente”	Análise de mapas e aplicação de conceitos acerca da tipologia da sucessão dos meios geográficos no Brasil, proposta pelos geógrafos Milton Santos e Maria Laura Silveira; meios geográficos, integração territorial, grandes eixos rodoviários, intervenção e planejamento estatal, mercado interno, disparidades regionais, industrialização e urbanização, metropolização, região concentrada.	14	08
		4. O Brasil e a economia global: mercados Internacionais	relações econômicas do Brasil na economia mundial, comércio mundial e regional; análise da balança comercial brasileira; análise geoeconômica dos parceiros comerciais do Brasil; conceitos de protecionismo, superávit, déficit e saldo da balança comercial, OMC (Organização Mundial do Comércio), dumping, G-20.	07	06

		5. Os circuitos da produção (I): o espaço industrial	Industrialização; mercado consumidor; imigração; indústria de transformação; indústria extrativa; indústria da construção; industrialização retardatária ou tardia; concentração industrial; eixos de industrialização (São Paulo); desconcentração e descentralização industriais; deseconomia de escala; “guerra fiscal” e isenção de impostos.	16	12
		6. Os circuitos da produção (II): o espaço agropecuário	Latifúndio; unidade familiar produtora de mercadorias; unidade familiar de subsistência; empresa agropecuária capitalista; complexo agroindustrial; agribusiness; estrutura fundiária; subutilização da terra.	14	11
		7. Redes e hierarquias urbanas	Urbanização; rede e hierarquia urbanas; região metropolitana; espaço polarizado ou polarização; divisão territorial do trabalho; função urbana; metrópoles nacionais e regionais; centros regionais e sub-regionais, entre outros.	14	10
		8. A revolução da informação e as cidades	Internalização da vida urbana; segregação socioespacial; cidade formal; cidade informal.	07	04
	2	1. Matrizes culturais do Brasil	Constituição étnica da população brasileira e principais grupos que a formaram; miscigenação, raça e etnia; preconceito e discriminação; mito da “democracia racial”; pesquisas do IBGE.	15	11
		2. A dinâmica demográfica	Natalidade, mortalidade e crescimento natural ou vegetativo; dinâmica demográfica brasileira; transição demográfica.	17	13
		3. O trabalho e o mercado de trabalho	População Economicamente Ativa (PEA) do Brasil segundo os setores de produção; integração da mulher no mercado de trabalho pelos setores de produção; desigualdades de gênero.	11	06
		4. A segregação socioespacial e a exclusão social	Segregação socioespacial; condições precárias de moradia (favelas, cortiços e loteamentos irregulares); “enclaves fortificados” (condomínios fechados das classes de alto poder aquisitivo), principalmente nas cidades brasileiras médias e grandes; pobreza e exclusão social.	08	05

		5. A tectônica de placas e o relevo brasileiro	Crosta terrestre/litosfera; movimentos tectônicos; placa tectônica Sul-americana; tremores no Brasil; relação entre tectonismo e o relevo brasileiro.	19	16
		6. As formas de relevo brasileiro e as funções das classificações	Definições conceituais: relevo, modelado, Geomorfologia, topografia; erosão e seu papel na constituição do relevo; classificações do relevo e concepção teórica da classificação; classificações do relevo brasileiro.	09	08
		7. Águas no Brasil: gestão e intervenções	Bacias hidrográficas; disponibilidade de água; usos diversos da água; a água na escala local (nos espaços urbanos); a água na escala regional (bacias hidrográficas).	14	10
		8. Gestão dos recursos naturais: o “estado da arte” no Brasil	Gestão governamental e gestão pública; recursos naturais; recursos naturais e cidadania; recursos naturais e ordenamento jurídico.	07	02

Tabela 2. Tabela síntese dos cadernos do professor e aluno do 2º ano do ensino médio. Fonte: Elaborada pela bolsista com base nos cadernos do professor e aluno.

Turma	Vol.	Temas/ Situações de Aprendizagem	Conteúdos	Nº. pág.	
				CP	CA
3ª série	1	1. Regionalização do espaço mundial	Diferentes propostas de regionalização do espaço mundial, leitura, interpretação e comparação de mapas distintos.	09	08
		2. As regiões da ONU	As principais formas de divisão e agrupamento dos países do mundo com base na mensuração ou indicação do nível de desenvolvimento. Conceitos básicos: PIB, RNB, renda per capita e IDH.	09	06
		3. O conflito Norte e Sul	Conceito de regionalização; características da regionalização Norte e Sul; análise e diferenciação dos conceitos de desenvolvimento e subdesenvolvimento; diferenças de desenvolvimento econômico entre nações; estudos de caso representativos das relações entre graus diferenciados de desenvolvimento econômico e emissão de gases de efeito estufa.	06	06
		4. Globalização e regionalização econômica	Conceitos de bipolarização e multipolarização; a cartografia da Guerra Fria; blocos econômicos mundiais; megabloques regionais (Nafta, União Europeia, Bacia do Pacífico e Apec), globalização e fragmentação, conflitos geopolíticos e étnico-culturais regionais.	16	13
		5. Choque de civilizações?	“Choque de civilizações”	11	08
		6. Geografia das religiões	Geografia das religiões; principais religiões monoteístas (cristianismo, islamismo e judaísmo).	14	09
		7. A questão étnico-cultural	Zonas ou focos de tensão; principais conflitos étnico-culturais e religiosos.	15	08
		8. América Latina?	Movimentos sociais indígenas e principais zonas ou focos de tensão na América Latina; narcotráfico na Colômbia; movimento indígena na Bolívia e em Chiapas e os conflitos políticos no Peru.	12	05
	2	1. O continente africano	Localização da África no globo terrestre (limites e fronteiras, posição em relação às linhas imaginárias); clima, vegetação e hidrografia do continente africano; características físicas e culturais gerais do continente africano; regionalização do continente africano em África do Norte e África Subsaariana.	14	15

		2. África e Europa	O imperialismo europeu e a partilha da África; a formação das fronteiras e o processo de independência; as relações da África com a Europa; o processo de independência dos países do continente e a formação de organismos multilaterais na África; migrações clandestinas de imigrantes africanos em direção ao continente europeu; número de pessoas refugiadas no mundo; conflitos internos da atualidade.	14	11
		3. África: sociedade em transformação	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) africano; população e urbanização; economia africana; novas relações entre África e China.	13	11
		4. África e América	Inserção da África no comércio atlântico de escravos e sua influência sociocultural no Brasil; preconceito étnico-racial no Brasil e a criminalização do racismo; o movimento hip-hop e a cultura jovem no Brasil.	07	06
		5. Os fluxos materiais	Retomada e aprofundamento dos principais fluxos da globalização (materiais e imateriais), cujo meio geográfico é o técnico-científico-informacional; comércio internacional de mercadorias como um dos principais fluxos materiais, com ênfase para algumas causas de seu incremento na atualidade.	15	13
		6. Fluxos de ideias e informação	Diferentes formas de manifestação dos fluxos imateriais, representados principalmente pelos fluxos de informação e pelos fluxos financeiros, e sua repercussão na escala local e global.	10	05
		7. As cidades globais	Conceito de cidade global; análise e critérios da classificação da Globalization and World Cities Research Network (GaWC), da Universidade de Loughborough, do Reino Unido, sobre a origem dessas cidades, e análise crítica da posição de São Paulo como cidade global; conceito de commodities e diferenciação entre o conceito de megacidade e o de cidade global.	08	06

		8. O terror e a guerra global	Compreensão e aplicação do conceito de terrorismo; análise das condições geopolíticas e sua influência na distribuição e nas formas de atuação das redes terroristas mundiais; o papel dos Estados como contendores e atores nas guerras globais e nas atuações terroristas.	06	04
		9. A globalização do crime	Análise sobre a atuação das redes criminosas globais por meio da identificação e do reconhecimento dos fluxos de drogas e dinheiro ilícitos, tráfico de pessoas, corrupção, fabricação e tráfico ilegal de armas; análise do papel facilitador das redes imateriais nas diferentes formas de atuação das redes criminosas.	08	05

Tabela 3. Tabela síntese dos cadernos do professor e aluno do 3º ano do ensino médio. Fonte: Elaborada pela bolsista com base nos cadernos do professor e aluno.

3. O CURRÍCULO, O COTIDIANO ESCOLAR, O TRABALHO DO PROFESSOR E SUA AUTONOMIA - ALGUMAS REFLEXÕES E ANSEIOS

Na parte anterior apresentei um panorama geral do currículo do Estado de São Paulo, seu contexto de idealização, seus materiais, além de apresentar a situação do trabalho docente e tecer algumas críticas a tal conjuntura e determinadas concepções presentes no documento curricular e mais especificamente no currículo referente à disciplina de Geografia. Nessa parte, antes de trazer de fato a parte empírica do trabalho, trago algumas discussões acerca da concepção curricular como discurso ligando-a ao cotidiano escolar e a autonomia do professor, o que me fará algumas vezes, retomar assuntos já tratados anteriormente de forma superficial, na tentativa de amarrá-los.

Intitulo essa parte como “anseios”, devido ao fato das reflexões aqui trazidas serem resultado da ida ao campo, mais especificamente para as salas de aula, quando inicialmente estava cheia de expectativas e entusiasmo em relação às práticas que poderia encontrar nesses espaços. Porém, no decorrer do próximo capítulo, não querendo antecipar meus resultados, será possível perceber certa mudança em relação ao pronunciado.

Primeiramente, baseados nos estudos de Southwell (2014) sobre a construção de um discurso hegemônico na educação, retomo a ideia de que o conhecimento ensinado nas instituições educacionais e disseminado pelos currículos é o conhecimento legítimo, portanto, hegemônico. Por essa razão, a elaboração de um currículo é uma arena de luta, em que muitos setores discutem sobre o que consideram conhecimento válido e necessário, compondo acordos pela fixação parcial de tais discursos, síntese de elementos culturais (conhecimento, valores, hábitos, crenças, etc.) que formam uma proposta político-educacional, elaborada e sustentada por diversos setores sociais, com interesses diferentes e também contraditórios. Por isso, certos termos acabam não sendo fixados a uma única articulação discursiva, visto a pluralidade de conflitos que ocorrem em torno deles, tornando-o um significante tendencialmente vazio.

Dessa forma, devemos entender que não há fixação de significado e que esse ciclo não se fecha, ainda mais quando consideramos a multiplicidade de artistas que encontramos nas salas de aula, resistindo e inventando, a partir da autonomia que lhes cabe, ou como nomeei anteriormente: recontextualizam por hibridismo os conteúdos, negociando sentidos e significados, criando zonas de escape e possibilidades de deslizamento.

Assim indo ao encontro de Ferraço (2007, p. 74) e seus trabalhos com o cotidiano escolar, essa pesquisa busca escutar um dos sujeitos das escolas para, a partir dessa escuta e com eles, fortalecer processos contra-hegemônicos de políticas educacionais cotidianas, tendo como protagonistas os sujeitos que praticam a realidade, a meu ver, por meio da autonomia que lhes é dada, ou conquistada.

Faz-se necessário, então, definir o que considero por autonomia docente: apoiada em Contreras (2012), acredito que a autonomia refira-se a liberdade do exercício profissional do professor, o que dá a este a oportunidade de refletir e planejar sua ação. Situação contrária à apresentada anteriormente, na qual o Currículo Oficial do Estado de São Paulo tenta limitar ou neutralizar a ação docente, desqualificando-o tecnicamente frente a sua proletarização: separa-se concepção e execução, fragmenta-se e mecaniza-se as tarefas e aumenta o volume de trabalho. Faz-se necessário também ressaltar outro aspecto desse processo: a desorientação ideológica desses professores, que culmina atualmente, por exemplo, no movimento chamado Escola Sem Partido, responsável por projetos de lei em tramitação na Câmara dos Deputados que tipifica o crime de “assédio ideológico” em sala de aula e exige uma educação considerada “apartidária”. Para tanto, os adeptos do movimento pedem que os professores sejam monitorados, a fim de evitar o que chamam de “doutrinação de esquerda” por parte de alguns professores.

Tal exemplo é apenas o ápice, o extremo, ao que refiro sobre o controle ideológico do docente e perda de sua autonomia.

Ademais, nos deparamos com o problema da prática reflexiva do professor, que ao ser enfraquecido pelos contextos burocrático e controlador impostos pelo discurso hegemônico curricular, rotiniza suas tarefas, não cabendo ou não tendo espaço para questioná-las, o que para Schön (2000) é essencial não só para se pensar a prática, mas também os valores e propósitos da ação educativa, o que vai muito além da técnica e dos objetivos impostos pelo currículo. Dessa forma, Stenhouse (apud CONTRERAS, 2012), em uma mesma linha de pensamento, vai se apoiar na ideia de singularidade das situações educativas, onde o ensino se desenvolve em um contexto socialmente complexo, e, portanto, necessita do trabalho docente, de suas práticas, recontextualizações, hibridismos, adaptações para se tornar apreensível, criticando então, as generalizações, “quando o importante na educação é atender as circunstâncias que cada caso apresentado e não pretender a uniformização dos processos educativos, ou dos jovens” (CONTRERAS, 2012, p. 128). Entendo, portanto, apoiada em Stenhouse (1995 apud FERRAÇO, 2007) que

uma coisa é o currículo considerado uma intenção, um plano ou uma prescrição que explica o que desejaríamos que ocorresse nas escolas e outra o que existe nelas, o que realmente ocorre em seu interior. O currículo tem de ser entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais que como objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar. (p. 75)

Assim, apesar da pretensão do documento curricular em questão de unificar o ensino no estado de São Paulo, assumindo o horizonte total de valores e padrões culturais de uma sociedade – o que Southweel (2012) classifica como umas das semelhanças dos projetos educacionais com a noção de ideologia, além da ideia de transformação social trazida por tais projetos –, devemos levar em conta que quem deve decidir e planejar o ensino é quem de fato o realiza: o professor. Portanto, apesar das imposições e inovações vindas de fora, ainda que disfarçadas pela ânsia da melhoria da qualidade da educação, tem sido marcante a grande distância entre as propostas teóricas e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar (GIESTA, 2005), esquecendo-se que é o professor em sala de aula que deve construir seu currículo, inventando, testando, reinventando, improvisando, refletindo e aperfeiçoando seu saber e seu fazer, de acordo com seus valores e critérios, construindo daí, a docência e a aprendizagem significativa, fazendo, de acordo com Contreras (2012), que o currículo atue como mediador na relação entre ideias e ação nos processos de ensino.

O currículo é um meio para estudar os problemas e efeitos da realização de qualquer linha definida de ensino [...]. A qualidade única de cada classe supõe que toda proposta – inclusive no plano escolar – precisa ser submetida à prova, verificada e adaptada a cada professor em sua própria sala de aula. O ideal é que a especificação do currículo inspire a pesquisa e um programa de desenvolvimento pessoal por parte do professor, mediante o qual ele aumente progressivamente a compreensão de seu próprio trabalho e aperfeiçoe seu próprio ensino (STENHOUSE, 1984 apud CONTRERAS, 2012, P. 133)

Porém, é necessária a consciência de seus ideais para que os meios e os fins sejam objetos conjunto de reflexão (ELLIOT, 1982 apud CONTRERAS, 2012, p. 136). É preciso colocar em questão o contexto do currículo, criticá-lo, reconhecer que sua prática é guiada por interesses de dominação:

Na época que ocorre internacionalmente o auge de políticas educacionais semelhantes, devemos levar em conta que as políticas não só criam âmbitos legais e diretrizes de atuação. Também supõe a expansão de ideias, pretensões e valores que paulatinamente começam a se transformar de modo inevitável. As reformas não são apenas mudanças que se introduzem na

organização e no conteúdo da prática educativa, mas também formas de pensá-la. Ao fixarem algumas preocupações e uma linguagem, estabelecem não só um programa político, mas um programa ideológico em que todos nos vemos envolvidos (CONTRERAS, 2012, p. 250).

Além disso, como já abordado, o currículo traz expressões, conceitos e valores que vem sendo exaustivamente usados em objetivos gerais para as escolas, como a formação do cidadão crítico trazida no Currículo de Geografia do Estado de São Paulo, que acaba sendo um discurso vazio, que não tem similaridade no restante do documento e nas práticas indicadas pelos caderninhos, não convergindo às práticas educativas às concepções e ações no cotidiano da escola (GIESTA, 2005).

Dessa forma, como reconhece Ferraço (2007), meu mergulho no cotidiano das escolas vai ao encontro de redes de fazeressaberes e dos sujeitos protagonistas de histórias cotidianas que inventam, de fato, a educação.

Assim, de acordo com Giesta (2005)

É imprescindível que se considere com seriedade e profundidade o papel do professor como ator social dotado de autonomia. O compromisso com esse papel envolve-o num processo coletivo de reflexão e construção de uma atitude consciente, deliberada e organizada da valorização das situações do trabalho escolar. Isso, no entanto, não pode depender da implantação de um modelo pedagógico externo, ao qual o professor se conforma ou resista. A adoção de uma atitude crítico-reflexiva nas situações reais vividas na escola, certamente exigirá dele análise objetiva, bem como, avaliação continua das formas e consequências de sua intervenção pedagógica – individual e coletiva. (p. 38)

É preciso, então, frente à perspectiva do currículo em questão, entender, baseado nos estudos de Penin (2011) sobre o cotidiano escolar e sua história e o contexto histórico mais amplo, que a escola é uma obra social coletivamente construída pelos sujeitos que dela participam, e que seu cotidiano, portanto, reflete tanto a sua história como a História em seus aspectos hegemônicos e suas contradições – vindas, talvez pela prescrição curricular –, mostrando que o cotidiano escolar é local de resistência a imposições. E, além disso: é local de construção e socialização de conhecimento que se faz a partir e nos relacionamentos do homem (Arroyo, 1986, Teixeira, 1991, Nóvoa, 1991, et al, apud Giesta, 2005, p. 47).

Ou seja,

O dispositivo pedagógico é constituído como uma condição para a produção, reprodução e transformação da cultura. Não existe um puro processo de comunicação, em termos funcionalistas; se considerarmos o processo escolar

como uma reprodução da cultura dominante inalterada, a historicidade inerente ao processo educacional é anulada. A transmissão/aquisição da cultura deve ser entendida como um processo de significação; de outra maneira, a identidade de quem ensina e de quem aprende são consideradas essenciais e estabelecidas por determinados mecanismos sociais. (SOUTHWELL, 2014, p. 145)

Concluindo, posso dizer que os caderninhos lançados pelo currículo do Estado de São Paulo, que concretizam o discurso hegemônico e tentam anular a autonomia dos professores da rede, jamais conseguem eliminar tal sujeito, visto que esse, como o exterior constitutivo na teoria de Laclau, totalmente embrenhado no processo educacional, resiste e dá ao currículo próprio o sentido de significante vazio, que vai sendo preenchido ou tensionado a partir de suas demandas particulares, de seus sentidos discursivos de escola, de currículo, de docência e de aluno. Dessa forma, “os caderninhos” apresentam-se como significantes vazios porque não está fechado discursivamente, logo, abrem brechas para que os professores utilizem sua autonomia e produzam a partir de suas próprias práticas pedagógicas, outros sentidos discursivos para o Currículo de Geografia do Estado de São Paulo.

Adiante, apresentarei tais resistências e subversões que encontrei na sala de aula durante o acompanhamento de dois professores da rede, na tentativa de ilustrar os problemas, críticas e afirmações apresentadas anteriormente, ainda que estas não se encaixem exatamente ao que almejei aqui. Saliento que meu objetivo aqui é, parafraseando Nilda Alves (2003), compreender a riqueza, diversidade e complexidade do cotidiano escolar, para tanto, ao tomar o trabalho do professor em sua relação com o conhecimento como objeto de análise o faço, como afirma Landini (2009), ancorada no pressuposto de que para compreender a educação é necessário compreender, em um primeiro plano, o complexo social, considerando as condições concretas que fundam os mecanismos de reprodução social no cotidiano e das mediações postas, muitas já apresentadas anteriormente, ao definir o currículo em tela.

4. A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: À PROCURA DAS PRÁTICAS AUTÔNOMAS NA SALA DE AULA

Como a proposta desse trabalho se dá no contexto da sala de aula, optei pelo método da pesquisa etnográfica, visto que esta "permite a investigação dos efeitos das políticas em contextos locais, favorecendo situar os discursos em táticas e relações de poder específicas" (LOPES, 2005, p. 56). Assim, nas atuais pesquisas educacionais, a etnografia aparece como método relevante, pois valoriza o cotidiano escolar e enfatiza a educação enquanto processo social, cultural e histórico. Fazendo com que, como afirmam Lüdke e André (1986), que discutem sobre a pesquisa em educação dentro de uma vertente qualitativa, a pesquisa etnográfica "[venha] ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola". Ainda que de acordo com André (1995), devido a adaptação da etnografia à educação, visto que a etnografia criada pelos antropólogos possui enfoque diferente da dos estudiosos das questões educacionais, farei aqui um estudo do tipo etnográfico, e não etnografia no seu sentido estrito, mantendo, de acordo com Wolcott (apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 14) alguns critérios essenciais para o uso da etnografia na área de educação, como a realização do trabalho de campo pessoalmente e de duração extensa, para que se possa entender de forma mais adequada a vida do grupo pesquisado, visto que, como afirma Vianna (2003), "a metodologia da observação demanda certo espaço temporal para se concretizar, requerendo permanência, as vezes, bem longa de campo, a fim de conseguir dados suficientemente esclarecedores".

Ademais, a abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta, dos quais farei uso da observação participante, das entrevistas e da análise documental.

Assim, meu objetivo não é apenas descrever um sistema de significados culturais de um determinado grupo como pretendido no cerne da etnografia, mas sim, como propõem Lüdke e André (1986), utilizar da etnografia refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem – ou de adaptação dos discursos hegemônicos, no nosso caso – situando-o dentro de um contexto sociocultural mais amplo. Ou seja, como já apresentado anteriormente, busco relacionar o que se passa na escola e o que está para além de seus muros, pensando aqui no âmbito de formulação do currículo em questão.

Em relação às técnicas, como já escrito, adotei três técnicas para coleta de dados. A primeira, a observação participante em sala de aula acompanhando os professores, que consiste na imersão do pesquisador no mundo dos sujeitos observados, tentando entender seu

comportamento real, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam. De acordo com André (1995, p. 28), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”, visto que, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), é impossível a presença do investigador não modificar o comportamento das pessoas que estuda, modificações tais designadas por “efeito do observador”.

A segunda técnica adotada foram as entrevistas semi-estruturadas, com “a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Nela busquei quebrar o caráter hierárquico da observação, entre a pesquisadora e o pesquisado, já que como afirmam Lüdke e André (1986), ela cria uma relação de interação, possibilitada pela ausência de uma ordem rígida de questões a serem impostas, proporcionando que o entrevistado discorra sobre os assuntos propostos de forma autêntica, permitindo a captação de informações que não poderiam ser compreendidas por outros meios de investigação. Além disso, como se realiza de maneira exclusiva, a entrevista semi-estruturada, apesar de possuir um esquema básico permite correções, esclarecimentos e adaptações que tornam mais eficaz a obtenção das informações desejadas ao longo de sua realização, já que além de permitir a realização das perguntas necessárias à pesquisa, dá liberdade para a realização de novos questionamentos, não previstos. Em relação ao registro dos dados obtidos, este foi realizado a partir da gravação direta do entrevistado e de anotações da pesquisadora durante a entrevista.

A terceira e última técnica é a análise documental, em parte já realizada no capítulo referente ao Currículo do Estado de São Paulo, a fim de contextualizar e explicitar as resistências e recontextualizações dos discursos dos professores frente aos enunciados disseminados nos caderninhos. Para isso, procurarei relacionar e confrontar as observações e falas nas entrevistas no intuito de comparar o documento curricular com a prática docente. Esta aparecerá no próximo capítulo.

Para todas as técnicas, apesar de questionarmos seu caráter científico, penso que as observações e interpretações realizadas são subjetivas, sendo, como discutem Lüdke e André (1986, p. 25), influenciadas por vários fatores, como: história de vida, bagagem cultural, grupo social a que pertence, aptidões e predileções, que acabam influenciando nosso olhar, no sentido de privilegiarmos certos aspectos e não outros, ainda que tais instrumentos devam ser controlados sistematicamente, implicando um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa da observadora, mas que não cessa, aplicando a teoria do discurso de

Laclau (2011), o desenvolvimento de compreensões distintas, que podem levar a novas ideias, criando novos significados.

4.1. Sobre a pesquisa em campo

Iniciei as observações no mês de maio de 2016. O planejado era começar junto com o ano letivo escolar, entre fevereiro e março, no intuito de me aprofundar o maior tempo possível nessa parte do trabalho. Porém, na busca pelas escolas e professores que aceitassem participar dessa investigação, encontrei diversas dificuldades e resistências.

O primeiro contratempo deu-se logo ao contatar a Direção das escolas, não só das duas em que consegui, mas também em várias outras que se recusaram. Além disso, foi difícil achar professores que se dispusessem e concordassem a participar dessa pesquisa, visto que para alguns receber alguém de fora seria incômodo, ainda mais quando sabiam que não se tratava de uma estagiária, mas sim uma estudante com o propósito de observar suas práticas, o que poderia gerar uma avaliação indireta de suas atividades, ainda que esse nunca tenha sido meu intuito. Ademais era preciso encaixar as escolas e professores acessíveis com os meus horários disponíveis e pré-requisito: professor do ensino médio regular.

Após algumas recusas, no começo de maio, ao entrar em contato com o coordenador pedagógico de uma escola na qual já estagiei, encontrei a primeira professora. De início, o coordenador já aceitou o meu acompanhamento, porém, preferi que ele falasse antes com a professora, para saber se minha presença e observações seriam importunas para ela. Assim, decidi, além de pedir ao coordenador que falasse com ela e explicasse meu propósito, entrar eu mesma em contato. No mesmo dia enviei um e-mail e de prontidão ela me respondeu positivamente. Por coincidência, percebi que a conhecia. Ela formou-se recentemente também na Unicamp.

Na semana seguinte eu já estava acompanhando-a. Concomitantemente, eu ainda procurava outro professor.

Desde o início do ano, eu estava atuando como monitora PAD²⁰ nas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia, oferecida no curso de Licenciatura em Geografia da Unicamp sob a responsabilidade do professor orientador desta pesquisa, exatamente com o intuito de aliar minha pesquisa às experiências dos alunos em seus estágios em diferentes

²⁰ O Programa de Apoio Didático (PAD) é um programa destinado a alunos de graduação regularmente matriculados na Unicamp que visa o aprimoramento do ensino de graduação através de monitoria exercida por estudantes com a supervisão do professor responsável pela disciplina.

escolas da região. Dessa forma, era frequente entre eu e meu orientador as trocas de olhares, gestos e comentários sobre possíveis professores para essa pesquisa diante das falas e narrativas dos alunos da disciplina. Porém, na maioria das vezes, por já terem estagiários em sala ou por não trabalharem com o Ensino Médio, que era o meu foco, as parcerias não se efetivavam.

No mês de junho, em uma aula conjunta da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia, também é oferecida por outra professora do Departamento de Geografia, por meio dos relatos e narrativas de um aluno que enfatizava que estava estagiando junto a um professor que usava “os caderninhos” de forma alternativa, percebemos que este professor poderia participar da nossa pesquisa e, tão rápido acabou a aula, entramos com ele por e-mail. Diferente da primeira professora, ele não respondeu rapidamente, até que fomos à escola onde trabalhava, sem avisá-lo. No primeiro contato o sentimos desconfiado, parecendo querer se esquivar, porém, mais adiante se mostrou muito a vontade com a minha presença.

Abaixo segue algumas informações que acho relevante apontar, tanto sobre as escolas, como sobre os próprios professores. Como procedimento ético, a fim de preservar a identidade tanto dos professores participantes como das escolas envolvidas nessa pesquisa, vou continuar me referindo aos docentes como “a professora” e “o professor”, valendo-se da diferença de gênero. Quanto as escola, apesar de trazer informações sobre sua localização, não serão revelados os bairros em que se localizam, sendo trazidas apenas informações genéricas sobre seus posicionamentos.

4.2. Sobre as escolas e professores

A escola na qual trabalha a primeira professora localiza-se em um dos distritos da cidade de Campinas/SP. Possui cerca de 700 alunos matriculados e atende desde o 1º ano do ciclo I do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, possuindo no período noturno salas voltadas para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA)²¹. Desde 1973 ela funciona em um prédio no centro do distrito, construído após um longo processo de reivindicações da população para melhoria do ensino. Porém, a escola surgiu em 1918 e fora instalada em vários prédios adaptados para esta função até a inauguração do atual, que já possui mais de 40 anos,

²¹ A escola no período da noite possui 4 salas em funcionamento, três referentes ao EJA (1º, 2º e 3º anos) e um 3º ano na modalidade normal. Perceba que não existe os demais anos nesse período: reflexo da política de reorganização das escolas do Estado de São Paulo, que nesse caso objetiva acabar com o ensino médio noturno, modalidade que garante a formação dos alunos trabalhadores da região.

e que hoje passa por reformas diversas, destacando-se a rede elétrica, calhas, pisos e rede de esgoto, mas ainda com necessidade de outras reformas, como no assoalho de madeira da sala de aula, que estão se rompendo por deterioração. A escola possui dois andares: no térreo funcionam a secretaria, sala da direção, sala dos coordenadores, sala dos professores, algumas salas de aula – todas amplas e bem iluminadas por grandes janelas gradeadas – um pátio central, dividido pela cozinha e por um portão, que separa os alunos de ciclos diferentes, banheiros, uma quadra poliesportiva coberta, laboratório de química, biblioteca e cantina. No andar superior, mais salas de aula iguais as já descritas, salas de informática e vídeo e um pequeno auditório.

A instituição atende principalmente crianças e adolescentes do próprio distrito, moradores, em sua grande parte, dos bairros de baixa renda da região, caracterizados pela baixa infraestrutura, principalmente referente à iluminação pública, pavimentação, rede de esgoto e suscetibilidade a enchentes. Além disso, a escola atende um número significativo de moradores das fazendas e sítios da região.

No início desse ano, a escola, por iniciativa e parcerias feitas pela população do distrito, o que inclui alguns docentes, funcionários e gestores da escola, ganhou uma nova pintura em todo o prédio. E essa aproximação entre comunidade e a escola é muito comum: vários professores e funcionários moram nas imediações da escola e estudaram ali. Além disso, isso faz com que haja uma aproximação muito grande entre os professores, funcionários, alunos e família, visto que o convívio entre eles não se dão apenas na escola.

Quanto à professora, esta é jovem, recém-formada pela Unicamp – pegou seu diploma de licenciada em Geografia no início de 2016 e continua cursando a modalidade bacharel do mesmo curso - e leciona há apenas três anos, nessa mesma escola, onde iniciou sua carreira. Hoje ela é responsável por todas as aulas de geografia do Ensino Médio da escola – 12 turmas – entre os períodos da manhã e noite, mais uma turma de 9º ano, no período da tarde. Além de atuar na escola em questão, a professora trabalha também em outra escola estadual próxima, totalizando sua carga de 31 horas-aula por semana. Vale ressaltar que a professora está inserida na categoria O, já abordada previamente.

Por ser moradora do distrito na qual a escola está localizada e por ter estudado lá durante todo seu ensino básico, possui grande identificação com a escola, gestores, funcionários e alunos, já que o convívio com este não se dá apenas dentro dos muros da escola.

A escola do segundo professor localiza-se próxima a importantes vias de transporte de Campinas. Além de atender alunos do bairro, atende também os provenientes de núcleos vizinhos, todos predominante residenciais, com alguns estabelecimentos comerciais e de baixo padrão socioeconômico. Existe também nas imediações um conjunto de habitações populares precariamente construídas e desprovidas de infraestrutura, localizada nas margens de um ribeirão.

A escola é composta por 3 prédios, onde estão 10 salas de aula, sala de informática, diretoria, secretaria, sala dos professores, sala de coordenação, sala de vídeo, quadra poliesportiva sem cobertura, cozinha e um amplo espaço entre os prédios, espaço esse que é o pátio.

O professor acompanhado nessa escola possui uma experiência bem maior que a professora, já são cerca de 25 anos lecionando, tanto na rede estadual, onde é efetivo, como em escolas particulares. Sua formação deu-se na PUC- Campinas, no final da década de 1980, onde formou-se primeiramente em Ciências Sociais, e depois retornou, já em meados da década de 1990 para cursar a Licenciatura em Geografia, a fim de complementar sua formação, visto, segundo ele, a exigência do mercado e a desvalorização das Ciências Humanas na escola.

Na escola em questão, o professor já está há cinco anos, e possui uma carga horária semanal de 32 horas-aulas, que somadas às aulas que leciona em um cursinho pré-vestibular particular, totalizam 45 horas-aula.

Destaca-se, no professor, durante suas aulas, sua desenvoltura: ele é muito carismático, irônico às vezes, e tem uma relação muito próxima dos alunos. São frequentes os abraços, piadas, apelidos e conversas mais informais ao lidar com os jovens.

É interessante destacar que ambas as unidades escolares, objeto dessa pesquisa, compõem o grupo denominado “Escolas Prioritárias” pelo Programa Educação: Compromisso de São Paulo²² do estado de São Paulo, que a fim de reduzir a desigualdade de aprendizado no Estado, visa intervir e monitorar permanentemente unidades de ensino consideradas de maior vulnerabilidade tanto no aspecto socioeconômico, como nos de infraestrutura e de aprendizagem. Dessa maneira, em tese, as visitas da Equipe de Supervisão de Ensino da Diretoria a qual pertencem às escolas são frequentes, além do acompanhamento de reuniões durante todo o ano letivo.

²² Programa iniciado em 2011 que visa estabelecer um pacto com a sociedade em prol da educação, de acordo com as informações do site <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>.

4.3. Produzindo informações

4.3.1. As observações: a sala de aula e a prática docente

Após deixar claro o papel da observadora em sala de aula, tanto para a gestão, como para professores, e posteriormente para alunos conforme as observações iam acontecendo, - ainda que até o meu último dia de observação os alunos, em ambas as escolas, ainda indagassem sobre meu papel ali -, iniciei as observações me ambientando e explorando o terreno de pesquisa. Para tanto, na primeira escola, junto à professora, comecei as observações no início de maio, portanto, a partir do 2º bimestre do calendário escolar. Na segunda escola, com o professor, comecei a frequentar as aulas após o recesso escolar de julho, acompanhando-o, então, nos dois últimos bimestres escolares. A intenção, como sugerem Bogdan e Biklen (1994), era passar o maior tempo possível com os sujeitos da pesquisa, a fim de tornar a relação menos formal e aumentar a interação entre o pesquisador com o ambiente de observação, ainda que de certa forma, eu, como investigadora, continuasse a estar do lado de fora, visto que as aulas de geografia limitam-se a apenas duas horas-aula por semana em cada turma.

Nas primeiras anotações, mais descritivas, como sugerem Lüdke e André (1986) tentei, de fato, descrever os sujeitos - suas aparências, modos de falar, agir -, reconstruir alguns diálogos - entre professores e alunos e alunos e pesquisadora -, descrever a sala de aula e as atividades dadas. Porém, como plano geral de estudo, meu foco sempre foi os temas, conteúdos e conceitos trabalhados.

Para tanto, a fim de consolidar uma aproximação menos estruturante, menos edificante para a vida ali vivida no cotidiano escolar e, por consequência, como possibilidade de expressão das redes tecidas nessas vidas (FERRAÇO, 2007, p. 86), optei por fazer narrativas ao fim de cada dia de observação, no sentido de ir além da descrição, na qual, como afirmam Alves e Garcia (2002 apud FERRAÇO, 2007, p. 86),

não há “obrigação” [...] de se aproximar da “realidade”, mas sim de criar um espaço de ficção, aparentemente se subtraindo à conjuntura ao dizer: “era uma vez...”.

É preciso, pois, que incorporemos a ideia de que, ao dizer uma história, somos “narradores praticantes” traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar [...]. Exercemos, assim, a “arte de contar histórias”, tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar.

Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico. É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não?

Assim, ainda que não traga tais narrativas por completo aqui, mas sim um compilado dessas, busco rememorar, despertar, a possibilidade de ressignificação da própria experiência através das memórias conscientes e inconscientes cheias de significados e sentimentos (ROSA et al, 2011) que me marcaram nesses meses.

Abaixo segue resumidamente as principais características observadas, fruto das narrativas realizadas em campo.

4.3.1.1. A primeira escola – as aulas da professora

Ao longo do ano foram acompanhadas diferentes turmas de ensino médio. Eram três turmas de 1º ano, três de 2º e duas de 3º ano, isso no período matutino. Reparei que as salas de aulas dos primeiros e segundos anos do ensino médio, apesar de grandes, comportam um número pequeno de alunos, em comparação às dos terceiros, talvez pela própria quantidade de turmas – o que de certa maneira justifica o projeto de reorganização escolar que vem acontecendo na rede estadual, e na escola reflete com o anúncio, mesmo que não oficial, de fechamento de algumas turmas para o próximo ano letivo.

A relação professora-alunos era boa, porém não percebi uma proximidade ou cumplicidade entre eles. A professora sempre se portava de maneira muito séria, mas atenciosa, com poucas piadas ou brincadeiras, talvez pela pouca idade, muito próxima da dos alunos. Penso que além de ser uma característica própria dela, talvez fosse uma maneira de defesa e de impor respeito. Ela prezava muito pelo silêncio em sala. E as salas colaboravam bastante para isso, mesmo que em alguns momentos, muito pontuais, a situação parecesse caótica.

As turmas, no geral, eram apáticas. Nos meus primeiros dias ali, ao me apresentar ou ser apresentada pela professora, houve pouca curiosidade dos alunos em relação ao meu papel/trabalho. Penso que talvez seja por ser recorrente a entrada de estagiários e pesquisadores na escola, o que faz os alunos me encararem sem curiosidade ou incômodo. Poucos alunos vinham a mim, ou se dirigiam a mim com alguma dúvida, comentário, etc. Nos primeiros meses, acompanhei a professora em diferentes turmas, em diferentes dias da semana. Nos últimos meses, por uma escolha minha – mas também pensada com relação ao

outro professor observado – restringi minhas observações às turmas do 3º ano, visto que eram mais participativas e as aulas fluíam melhor, além do horário coincidir com meu tempo livre.

As aulas estruturavam-se da seguinte maneira: para iniciar um conteúdo novo, a professora preparava uma aula com PowerPoint, para ser dada na sala de vídeo - uma sala de aula normal, como as demais, porém, com um sistema de som no qual pode ser rapidamente instalado o DataShow, que a professora trazia mediante agendamento prévio. Nessa sala, os alunos iam sem material e a aula era dada de forma expositiva, pouco dialógica – o que variava de acordo com a turma, já que algumas vezes os alunos não se mostravam muito interessados em falar, ou a professora que não estava disposta a escutar, em certos momentos pela falta de tempo. Mas no geral, a professora falava bem, era paciente, e durante sua explicação costumava fazer diversas perguntas aos alunos, porém estes pouco se manifestam. Existiam alguns murmurinhos, cochichos, mas nunca respostas diretas às perguntas da professora. Pareciam tímidos, com medo de errar. Ao longo da aula iam surgindo algumas conversas paralelas, o barulho era pequeno, mas a professora se incomodava com frequência e pedia silêncio diversas vezes.

Ao fim dessa etapa, que durava até duas horas-aulas, a professora, já em sala, passava o todo o conteúdo dado na aula anterior na lousa, para ser copiado pelos alunos em seus cadernos. A diferença é que agora eram dados em forma de texto, e não tópicos/esquemas, como na aula da sala de vídeo. Por fim, na aula seguinte, a professora fechava o tema com exercícios e às vezes passava algum trabalho em grupo, para ser apresentado, tudo previamente agendado.

Em relação aos exercícios, a professora variava entre exercícios do livro didático - que ficavam na escola, guardados na biblioteca; exercícios preparados por ela e passados em lousa, os quais muitos exigiam a interpretação de mapas, tabelas e gráficos contidos no livro; exercícios de vestibulares que ela selecionava e imprimia, arcando com os custos, já que a escola não possui mais impressora para isso; e no final do último bimestre, ela solicitou que os alunos fizessem alguns exercícios do caderno do aluno – talvez por certa pressão da minha parte, já que ela sabia que minha pesquisa se baseava na utilização desse material.

Nos trabalhos em grupo, que eram apresentados como seminário, a professora dividia os alunos em grupos e com temas diferentes relacionados à matéria dada, muitos até já abordados por ela. Para as apresentações, os alunos costumavam preparar PowerPoints, além do trabalho escrito. Vários deles falavam muito bem à frente da sala, alguns, mais inseguros, liam os textos em seus celulares.

Durante as aulas, eu ficava com meu caderno de campo anotando tudo. Alguns poucos alunos se incomodavam e perguntavam o que eu escrevia. Para explicar, eu retomava o assunto da minha pesquisa, e tentava lembrá-los que meu foco era o trabalho da professora. Isso parecia aliviá-los, já que era comum eles comentarem que eu estava anotando seus nomes devido ao mau comportamento para passar à coordenação. Assim, eu tentava, sempre que podia, deixar claro que não estava ali para monitorá-los quanto aos seus comportamentos.

No que concerne ao comportamento da professora, nunca a senti incomodada com a minha presença (penso que na situação contrária, eu talvez me sentisse um pouco receosa). Durante a aula era como se eu não estivesse ali. Ela falava com convicção, sempre, e poucas vezes se dirigia a mim.

Sobre o uso dos caderninhos, reparei que a professora sempre deixava entre os materiais que levava de uma sala para outra (diários de classe, livro didático e caixinha do apagador) o caderno do professor. Mais à frente, reparei que esse caderno era cheio de marcadores, “post-its”. Isso já indicava, que apesar dela não utilizá-los abertamente em sala, de alguma maneira o material estava sendo empregado por ela, ainda que para preparar suas aulas e seus esquemas de PowerPoint. Com o passar do tempo percebi que os temas das situações de aprendizagem trazidas pelos caderninhos eram seguidos à risca por ela. Ou seja, os caderninhos norteavam seu trabalho. Além disso, em uma conversa informal, na troca de aula, ela disse que os lê, faz anotações, grifa, porém afirmava que não os usava, assim como os alunos, que nunca os traziam para a escola após tê-los recebido no início do ano. E eu perguntava-me se ela realmente não o usava. Será que várias de suas práticas não corroboravam com as práticas indicadas pelo material? No capítulo próximo me estenderei mais sobre isso.

4.3.1.2. A segunda escola – as aulas do professor

Conseguí entrar em contato com o professor no início do segundo semestre de 2016. Por ele ter alguns estagiários já o acompanhando, ele acabou liberando apenas as aulas do 3º B para que eu o observasse. Era uma sala intensa: falavam muito, gritavam, trabalhavam bem devagar, saíam a toda hora da sala, ficavam para fora, entravam sem permissão do professor. Era uma sala muito agitada, com muitos problemas em relação a mau comportamento e desinteresse dos alunos.

Nas minhas primeiras idas à sala de aula, eles eram mais curiosos. Perguntavam-me não só sobre o que eu estava fazendo ali, mas sobre minha vida pessoal, minha graduação, meu gosto musical, mil coisas!

A relação professor-aluno era muito próxima. Alguns conheciam o professor há anos. Os abraços, as brincadeiras, as conversas sobre a família ou sobre o futuro, eram comuns. As broncas também: em algumas aulas o professor passava o tempo todo falando sobre o mau comportamento deles, as notas das provas, sobre o mercado de trabalho, etc. Os alunos pareciam odiar os sermões, mas adorar o professor.

Durante as aulas, poucos alunos faziam o que o professor solicitava, e quando o professor começava a falar, a sala demorava a se aquietar e prestar atenção. O professor pedia silêncio, nunca gritando, costumava ficar de pé, na frente da sala, esperando os alunos lhe notar. Aos poucos os alunos iam parando, gritando para os outros pararem de gritar. As falas do professor eram sempre curtas, talvez uma adaptação dele à paciência dos alunos, que em pouco tempo já começavam a conversar novamente.

Como a dinâmica da sala era diferente, acabava não só fazendo minhas observações, como na outra escola. Aqui eu saía da minha carteira e ia até os alunos para tirar dúvidas e ajudar com as atividades, já que o professor não conseguia atender a todos e os próprios alunos me solicitavam ajuda. Dessa forma, às vezes eu até cobrava os alunos em relação algumas atividades – não que adiantasse muito.

Além disso, percebi que eles se incomodavam mais com as minhas anotações, mesmo que eu deixasse claro que não estava escrevendo sobre eles. Os alunos eram mais desconfiados. Então, eu evitava escrever e ia guardando tudo em minha memória, para depois, quando chegasse em casa, relatar tudo que eu lembrava, em forma de narrativa.

Durante a aula, era comum vários alunos saírem da sala sem pedir ou avisar ao professor, assim como era comum eles não retornarem para a sala. Era comum também o professor não deixá-los retornar, pedindo que eles ficassem lá fora – existiram várias situações embaraçosas relacionadas a isso. O professor demonstrava certo cansaço, esgotamento. Durante os meses que passei acompanhando-o era comum ele me questionar sobre a minha escolha em ser professora. Na verdade, vários alunos me questionavam sobre isso, todos carregados de certo desprezo ou pena.

Nas aulas, o professor pouco escrevia na lousa. Costumava falar rapidamente sobre os temas, muitas vezes citando e pedindo que os alunos abrissem seus caderninhos, para conferir

algum mapa ou informação. Poucos abriam. Em seguida passava uma atividade, que poucos faziam.

Nesses bimestres, percebi a ênfase que o professor dava para a confecção de gráficos pelos alunos. Em diversas aulas, nos concentramos na confecção de gráficos de setores, ou de pizza, como é popularmente chamado. Apesar de parecer simples, os alunos tinham muita dificuldade em sua execução. Vários deles vinham a mim para que eu os ajudasse. O objetivo da atividade proposta pelo professor, pelo que percebi, era apenas que eles entendessem a relação entre porcentagem e os ângulos criados a partir do centro da circunferência, a fim de entenderem a proporção entre suas áreas. Porém, muitos dos alunos, nunca haviam trabalhado com um transferidor, o que dificultou a realização da atividade. Além disso, muitos não conseguiam calcular a correspondência entre porcentagem e graus.

No final de novembro, semana próxima ao fechamento das notas pelos professores, percebi ao entrar na sala que grande parte dos alunos preenchia apressados seus caderninhos de atividades. Era o último dia para receberem o “visto” do professor. Confesso que vários dos alunos ali eu nunca tinha visto com o material na carteira. Agora, estavam todos correndo, copiando um dos outros para conseguir nota, já que nesse último bimestre o professor optou por avaliá-los por meio das atividades passadas, que eram três gráficos de pizza mais algumas páginas de atividades do caderninho, ainda que o professor não tivesse as explicado.

4.3.2. As entrevistas

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista é umas das técnicas de coleta de dados mais utilizada nas pesquisas no campo das ciências sociais. Entre suas vantagens está a aquisição imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos, além do seu caráter interativo, que quebra, de certa maneira, a hierarquia criada durante a observação entre pesquisador e pesquisada, permitindo a existência de uma atmosfera de influência recíproca (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 33).

Ademais, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 134).

A decisão por fazê-la ao fim das observações justifica-se pelo fato de pesquisadora e pesquisados já terem construído uma relação de cumplicidade, deixando ambas as partes mais a vontade (WHYTE, 1984 apud BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 135), além do fato de já, ao longo do percurso, conseguir elaborar perguntas à procura de informações mais específicas, de maneira mais formal, diferente das conversas entre as trocas de aulas ou na sala dos professores durante o intervalo. Poderá ser notado ao longo do questionamento, portanto, que algumas indagações minhas relatadas nas experiências em sala de aula, durante as observações, fizeram parte das entrevistas.

Para tanto, ainda que tenha construído uma entrevista baseada em algumas questões (em anexo), optei por deixá-las abertas, possibilitando à pesquisadora a inserção de novas perguntas ao longo da entrevista, de acordo com as respostas que obtinha, bem como a não realização de outras, às vezes por já terem sido respondidas antecipadamente. Além disso, tentei, enfaticamente, compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los, sem direcionar ou modificar seus pontos de vista (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 138).

Para registrar esse momento, utilizei um gravador, bem como algumas anotações, a fim de complementar as informações que não puderam ser captadas, como expressões, gestos, posturas, etc.

As entrevistas aconteceram na penúltima semana de novembro, quase concomitante ao fim do ano letivo escolar, que já começava a se encerrar devido ao fechamento de notas e a aplicação do Saesp, que fazem com que os alunos já vão parando de frequentar as aulas. Ambas as entrevistas foram rápidas, duraram cerca de 15 minutos com cada professor. Antes que eu as iniciasse, dei meu roteiro de questões aos dois perguntando se estavam de acordo em respondê-las e se alguma delas os incomodava. Os dois aceitaram sem contestar nenhuma questão. Ambos pareciam muito à vontade e aceitaram que eu gravasse a conversa.

4.3.2.1. A fala da professora

Entrevistei a professora logo depois do ATPC²³, era um fim de tarde. Na própria sala dos professores foi realizada a conversa. De maneira firme e concisa a professora respondeu as questões.

²³ Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, a ser desenvolvida na unidade escolar, pelos professores e coordenadores pedagógicos. São obrigatórias e variam de acordo com a carga horária de cada professor.

Após algumas questões mais gerais, sobre sua formação e experiência, informações essas já trazidas anteriormente, a professora falou sobre suas maiores dificuldades na escola: o desinteresse dos alunos e falta de material, em que enfatizou a impossibilidade de fazer cópias ou impressões pela falta de uma impressora na escola - são seus maiores problemas. Ambos, problemas exteriores a ela enquanto professora.

No que concerne ao currículo, a professora disse conhecer a parte de geografia muito bem, por já tê-lo lido anteriormente e continuar consultando-o com frequência. Além disso, ela afirmou, como já comentado, que usa o Caderno do Professor como norteador do seu trabalho, lendo-o e construindo suas aulas a partir das situações de aprendizagem indicadas para cada bimestre, além de empregar outros materiais. Sobre o caderno do aluno ela afirmou não gostar deles, visto que as atividades trazidas são desconectadas – palavra que ela enfatizou durante a entrevista em relação ao material -, aleatórias e fracas. Dessa forma, ela disse que os utiliza apenas tentando aproveitar alguns mapas, já que não possui a possibilidade de levar para as aulas mapas impressos. A partir disso, ela lembrou que quando ministrou o tema África no 3º bimestre para os 3º anos do Ensino Médio, ela falhou ao não explorar alguns mapas muito interessantes e atualizados trazidos pelos caderninhos, já que os viu só quando finalizava o assunto.

Além disso, para justificar a não utilização dos cadernos dos alunos e professor, ela diz que faltam alguns temas importantes no material, como a geografia física, que ela diz não ser contemplada – tal fato justifica o tema de TCC do curso de bacharel em Geografia trabalhado por ela atualmente: a ausência da geografia física no currículo do Estado de São Paulo.

Ademais, ela enfatiza que os alunos não gostam de usar esse material, justificando que eles solicitam para não utilizá-los, a exemplo de uma turma do 9º ano, no qual após pedido dos alunos, a professora acordou em não solicitar mais as atividades do caderninho.

Sobre as inovações trazidas pelo caderninho, a professora disse que não as vê, e que em sua concepção o caderninho é um retrocesso, visto que a sua prescritividade excessiva não possibilita ao professor pensar e criar sua própria aula, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Quando perguntada em relação às cobranças da coordenação da escola em relação ao uso do caderninho, ela definiu tal exigência como sutil, visto que apenas durante as reuniões tais orientações são dadas, sem a existência de qualquer tipo de fiscalização. Apesar disso, ela confirma que vários colegas professores usam o caderninho, assim como outros não.

No momento em que perguntei sobre o livro didático, a professora disse que tem preferência por ele, se comparado com os caderninhos, pois esse tipo de material didático traz mais informações e a possibilidades de trabalhar, já que além das imagens existem os textos, com os quais ela pode elaborar suas próprias questões, diferente dos caderninhos, que traz tais questões prontas.

Indagada sobre sua autonomia em sala de aula, ela disse que a possui e que o currículo não a atrapalha, pois ao não usar o caderninho à risca ela não se sente presa, pois consegue ministrar os temas indicados rapidamente, possibilitando trazer outras temáticas.

Para finalizar, quando perguntei se ela sente-se realizada com a sua prática docente, ela respondeu que apesar das aulas nunca saírem exatamente como planejado, bem como achar que ela precisa ainda se aprimorar, considerando sua pouca experiência em sala, ela se sente em parte realizada. Para melhorar, ela diz que ter alunos interessados e ter uma estrutura melhor – aqui ela retoma a questão da impressora – ajudaria bastante.

4.3.2.2. A fala do professor

A entrevista com o professor se deu na própria sala de aula, ao fim de uma das suas aulas no 3º B. O professor havia acabado de dar visto nos cadernos e caderninhos dos alunos e pediu que eles se contivessem devido a conversa que teríamos. Dessa forma, a entrevista se deu em meio a confusão da turma, que enquanto ocorria a entrevista, brincava, saía da sala, alunos de outras salas entravam, e o professor apenas observava, enquanto me respondia.

Depois das questões gerais, ao pedir que ele apontasse os maiores problemas que enfrentava na sala de aula, ele logo falou da indisciplina dos alunos, que exemplificou com o fato de na mesma hora um aluno jogar o caderninho de atividades que havia acabado de ser “vistado” no lixo, derrubando o balde que tem essa função, deixando todo o lixo jogado no chão. Logo depois, ele justificou essa indisciplina e falta de regras pela desestruturação familiar de parte dos alunos, dando alguns exemplos de alunos com pais encarcerados.

Sobre o currículo, o professor disse conhecer e ser coerente/adequado no que propõe, apontando críticas apenas aos caderninhos, tanto do professor como do aluno, que de acordo com ele, não condizem ao nível cognitivo dos alunos, pois existe uma grande defasagem de aprendizagem dos alunos, não possibilitando o uso harmônico entre aluno e caderno. Ainda assim, o professor afirma utilizá-lo devido à falta de material disponível, tornando-o a única fonte. Assim, apesar de não utilizá-lo “ponta a ponta”, como define, ele também trabalha a

partir das situações de aprendizagens indicadas, afirmando que vai adaptando-as de acordo com a turma.

Quando perguntei sobre o papel da coordenação em relação ao uso do material, o professor disse que a cobrança varia de acordo com a turma, pois sabe-se em toda a escola que há algumas turmas que não tem capacidade de seguir as aulas de acordo com o que é indicado pelo material, por apresentarem grande defasagem de aprendizagem. Para fiscalizar o uso, a coordenação bimestralmente recolhe os diários de classe a fim de acompanhar e conferir o desenvolvimento dos temas pelas anotações realizadas pelos professores. Dessa forma, o professor afirma que todos os professores utilizam os caderninhos, alguns mais, outros menos, mesmo que seja adaptando os conteúdos.

Sobre a comparação entre livro didático e caderninhos, o professor diz preferir o livro, visto que esse dá mais opções de uso e por ser mais dinâmico.

Posteriormente, perguntei sobre os gráficos que os alunos confeccionaram ao longo do semestre, indagando se aquela era uma demanda indicada pela escola, ou por ele mesmo. Como resposta, ele disse se trata de uma obrigação dele perante uma lacuna que percebeu nos alunos, que não conseguiam interpretar os mapas, muito menos produzi-los. Assim, ele justificou parar a matéria de geografia e se aprofundar na confecção dos gráficos de setor por achar ser algo digno disponibilizado aos alunos, uma vez que isso pode ser uma ferramenta para lhes trazer conhecimento futuramente. E disse ainda que faz isso sempre que percebe alguma deficiência na aprendizagem do aluno, muitas vezes que deveriam ter sido sanadas anteriormente, ao longo da jornada escolar do aluno.

Corroborando com o abatimento que demonstrou durante o semestre, o professor respondeu negativamente sobre sua realização profissional e pessoal ao dar aula, pois como ele mesmo disse, o que menos faz ali, naquela escola, é dar aula de fato, considerando os demais problemas que precisa enfrentar. Ele completou que isso o entristece muito, e que no caso de vários colegas, isso acaba adoecendo-os.

Finalizando a conversa, quando questionado sobre que aula o professor gostaria de dar e não consegue, depois de um riso sarcástico e dizer ser impossível, a resposta foi uma aula que saísse da mesmice giz e lousa, uma aula interativa, com a participação dos alunos, na qual ele pudesse usar um projetor, uma tela de projeção e materiais que ali nem ele, nem os alunos tem acesso. Para finalizar indaguei se essa tal aula almejada seria como a que dá no cursinho pré-vestibular que trabalha. A resposta foi afirmativa.

5. OS ACHADOS: CONFRONTANDO O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS

Após a explanação do currículo dentro da perspectiva pós-crítica e da contextualização do currículo em tela, que colocaram em evidência a grande distância entre as propostas teóricas trazidas pelo currículo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar (GIESTA, 2005), meu trabalho objetiva, a partir de uma análise das práxis encontradas em sala de aula, compreender como se dão as resistências às imposições da SEE, e também identificar as ações insurgentes que ocorrem nas brechas encontradas no currículo, que proporcionam aos professores inventar, testar, improvisar, refletir e aperfeiçoar seu saber e seu fazer, de acordo com seus valores e critérios, construindo daí, a docência, a aprendizagem significativa e seu próprio currículo, fazendo, de acordo com Contreras (2012), que o currículo atue como mediador na relação entre ideias e ação nos processos de ensino, ou como proponho, que a partir de sua prática social vai ressignificando o próprio sentido de curricular, introduzindo novos sentidos discursivos naquilo que considera como um significante vazio.

A partir disso, procurei por meio da pesquisa etnográfica, valorizar o cotidiano escolar e a autonomia docente por meio do acompanhamento dos dois professores da rede paulista de educação apresentados previamente.

Porém, junto com nossas observações surgiram novas problemáticas – o que é uma característica das observações na pesquisa de cunho etnográfico, visto que problemas podem ser redescobertos em campo (WOLCOTT, 1975 apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 14) –: as observações e entrevistas relatadas não evidenciaram de fato as práticas curriculares insurgentes que procurava, mas sim outras, que serão abordadas a seguir.

Em ambas as falas dos professores é possível perceber a hostilidade deles em relação ao material proposto pelo Currículo do Estado de São Paulo, e não pela proposta curricular em si, que um dos professores até afirmou estar de acordo. O incomodo, portanto, vem da prescritividade excessiva trazida pelo caderninho do professor, que tenta por meio das situações de aprendizagem já elaboradas em formato de plano de aula, controlar as atividades de aprendizagem desenvolvidas em sala, diminuindo a autonomia do professor, assim como restringindo seu trabalho, limitando sua capacidade criadora e empobrecendo seu trabalho. Na visão dos professores, utilizar esse material apostilado à risca torna-se não apenas penoso, mas impossível, visto que é desconsiderado todo o cotidiano escolar e experiências de interação entre alunos e professores. Contraditoriamente, percebi nas vivências do cotidiano escolar desses professores que apesar da contestação em relação ao currículo oficial de

Geografia do Estado de São Paulo que ocasiona a não utilização dos caderninhos em sala de aula, ainda que sigam ordenadamente as situações de aprendizagem trazidas pelo caderno de orientações didático-pedagógicas, os professores corroboram com este documento por meio de práticas muito semelhantes às estabelecidas, confluindo, portanto, com as definições curriculares propostas.

Entendo, portanto, que apesar dos professores seguirem as temáticas propostas, o que acho que já restringe e leva a perda da liberdade de escolha do conteúdo a ser trabalhado, ainda que eles o realizarão ao seu modo, os professores veem no material um norte, uma orientação, que pelo que percebi não os incomoda.

Concomitante a isso, é forte o discurso de adaptação, subversão e autonomia dos professores em relação aos caderninhos, embora nas observações em seus cotidianos eu não tenha percebido práticas pedagógicas insurgentes ou transformadoras, as quais esperava no início dessa pesquisa encontrar. Como explicar tal fato?

Acredito que, apoiada na teoria do discurso, possa compreender tal subversão anunciada por eles como uma tentativa de emancipação que ao renegarem os caderninhos e seus discursos, afirmam reinventá-lo de acordo com o contexto e estrutura disponível. Para tanto, é necessário trazer novamente parte dos fundamentos trazidos por Laclau (2011), para a partir daí trabalhar especificamente com o conceito de emancipação.

Como já apresentado, o currículo é considerado aqui como prática discursiva, que para Laclau (2011) constitui-se a partir da articulação de elementos diferentes e dispersos, que em um jogo de equilíbrio, tenta dominar o campo da discursividade, tornando-se hegemônico. Como sabemos nesse processo diversas formações discursivas entram em convergência umas com as outras, tornando tal equilíbrio muito instável, caracterizando tal hegemonia como precária e contingente.

Nessa perspectiva, podemos colocar o Currículo do Estado de São Paulo como esse discurso hegemônico, que tenta implantar por meio de um único sentido discursivo para todas as escolas e professores da rede uma só identidade, a partir, por exemplo, da prescritividade presente nos caderninhos e em suas situações de aprendizagem, caracterizando a imposição de um sistema opressor hegemônico, que desconsidera as pluralidades, e, portanto, as particularidades nas práticas curriculares.

Porém, é necessário lembrar que tais articulações não perduram para sempre, pois, como afirma Freitas (2015) os elementos são capazes de se articular de maneiras outras, evidenciando as falhas da estrutura e gerando uma série de outras demandas, até então não

contidas nesse discurso hegemônico. É o que acontece quando um dos professores alega não conseguir trabalhar com o caderninho pelo descompasso entre o que é pedido e o que os alunos podem oferecer, por exemplo. Ou ainda, quando a professora diz que apesar dos bons mapas presentes no caderno do aluno, as questões que os acompanham são desconexas ou fracas. Nesse momento, ambos os docentes, com suas diferentes demandas, tomam decisões a partir da falta ou falha produzida pelo próprio currículo ao desconsiderar o cotidiano escolar, por exemplo, possibilitando, a partir da própria estrutura, libertar-se de certa maneira a partir da recontextualização do caderninho.

Porém, como apresentei, antagonicamente, esse movimento de hegemonização discursiva não aniquila as experiências e práticas docentes que, mesmo que divergentes em suas demandas e particularismos, têm como ponto nodal de equivalência na resistência a esse discurso hegemônico, a defesa da autonomia docente no processo de produção de suas práticas pedagógicas, logo, disputando sentidos discursivos ou constituindo-se como o exterior constitutivo ao currículo (STRAFORINI et al, 2016, no prelo).

Simultaneamente, é importante entender que todo discurso que busca ser hegemônico, nunca é plenamente constituído pela sua impossibilidade de totalização ao impor sua particularidade sobre outras, necessitando, portanto, de uma relação antagônica, pois antes mesmo de atingir a hegemonia já possuía um discurso que o contrastava, bem como afirma Mendonça (2003): “a força antagônica impede a constituição completa de sentidos de um sistema discursivo que se constitui para dominar o campo da discursividade” (p. 380), fazendo tanto da precariedade como da contingencialidade discursivas os limites para aquilo que está além das fronteiras do próprio discurso e que representa a sua negação: o seu corte antagônico (MENDONÇA, 2003, 143).

O corte antagônico é, portanto, a ameaça da existência identitária, é a medida da impossibilidade de sua constituição plena, a sua negação in totum. Entre tanto, o discurso antagônico é também a possibilidade da própria existência da identidade, visto que a sua formação ocorre justamente a partir do seu corte antagônico (MENDONÇA, 2014, p. 85).

Na prática, tendo o Currículo do Estado de São Paulo como objeto de análise, podemos pensar que a liberdade e autonomia dada aos professores até 2008, quando ainda regidos pela LDB, era o discurso antagônico que deu espaço para o currículo regulador implantado, que apesar de coagir e determinar os conteúdos a serem trabalhados pelo professor, viabiliza outras articulações, como as que vimos nas escolas. Nesse sentido, como coloca Mendonça (2014) o “discurso emancipatório elege uma situação de opressão, a partir

da qual ele constrói seu fundamento” (p. 79), que no nosso exemplo materializa-se nos caderninhos, repugnado pelos professores, como apresentados anteriormente.

Porém, pergunto-me agora em que medida essa subversão por parte dos professores constrói uma escola autônoma e práticas críticas?

Percebi ao longo das observações, que contrariamente ao que eu esperava, as práticas na escola afastam-se de condutas subversivas no sentido de criar posturas analíticas junto aos alunos. O que vi, na verdade, foram práticas empobrecidas nessa perspectiva, que na realidade, corroboram com o tradicionalismo do sistema educacional vigente. Explico aqui que tal concepção tradicional, como define Mizukami (1986) trata-se da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente por meio do professor, o ator principal desse processo, que possui com os alunos uma relação vertical, detendo o poder decisório quanto a metodologia, conteúdo, avaliação e forma de interação na aula etc., simplificando a seu tempo em sala à aulas expositivas, nas quais o professor traz o conteúdo pronto e o aluno se limita a escutá-lo. As atividades, ao fim, são dadas como exercícios de controle, já que repetem os dados e informações anteriormente fornecidos.

Ainda de acordo com Mizukami (1986), a abordagem tradicional, é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, menosprezando, portanto, a ênfase no processo, mas enfatizando os resultados, como já discutido anteriormente em relação ao currículo e as avaliações. Dessa forma, a sistematização dos conhecimentos apresenta-se de forma acabada, padronizadas, recorrendo-se à rotina para a aquisição e fixação de conhecimentos/conteúdos/informações (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

Dessa forma, observando tanto a professora com seu padrão de aula exposição-cópia-exercícios, como o professor, que dá indícios que a aula ideal seria como a do cursinho – que em minha opinião é exatamente a materialização da perspectiva tradicional de ensino-aprendizagem -, pude perceber que tal tradicionalismo não é fruto apenas dos caderninhos, mas das próprias práticas autônomas dos professores, que não conseguem adotar alternativas pedagógicas de ensino. Enfatizo aqui que minha crítica não é diretamente à pedagogia tradicional, mas sim a falta ou carência de operacionalizar por meio de outras propostas ou abordagens pedagógicas o processo de ensino-aprendizagem, que possibilitaria outros aspectos do fenômeno educacional devido às diferentes mediações (logicamente, este é também um problema relacionado à formação de professores, visto o distanciamento e

desarticulação entre o conhecimento geográfico, nesse caso, em relação às disciplinas pedagógicas).

Além disso, outra crítica que trago é em relação ao vasto conteúdo trazido pelos caderninhos, que apesar da professora relatar conseguir dar conta de todo ele, percebi que estes são dados em partes, de forma sucinta e rasa. No conteúdo relacionado ao continente africano, por exemplo, que ocupa todo o 3º bimestre (volume 2) do 3º ano do ensino médio, dividido em quatro situações de aprendizagens, como pode ser visto na tabela 3 do segundo capítulo desse trabalho, em que se trabalha desde a localização do continente no globo terrestre, suas características físicas, diferentes formas de regionalização, os processos de colonização e descolonização africana pela Europa, bem como a questão migratória África-Europa, as características demográficas do país a fim de compreender o atual quadro da economia africana até a abordagem sobre as relações entre a África e a América. Tudo isso ocupa 47 páginas do caderno do professor e 42 páginas no caderno do aluno. Ou seja, os caderninhos trazem uma abordagem ampla e atual sobre vários aspectos relacionados à África utilizando diversos mapas, gráficos e fotos, material esse que poderia enriquecer muito a aula, porém, na prática, o que vi foi uma limitação em relação ao tempo para abordar tudo que é trazido ali, visto que as aulas de geografia ocupam apenas duas horas-aulas semanais na grade disciplinar do ensino médio. Dessa forma, percebi que a abordagem realizada pelos professores dá-se de forma muito resumida apenas atentando-se aos aspectos mais comuns, como clima, vegetação e regionalização.

Assim, pude perceber que nesse processo de emancipação dos professores em relação ao currículo, há a existência de um corte antagônico que impossibilita sua plena autonomia, que podemos considerar ser o próprio sistema educacional paulista, que por meio da exploração, precarização e desmonte do trabalho docente, como já apresentei no segundo capítulo deste trabalho, impede que o professor consiga exercer sua plena autonomia. Ou seja, a própria estrutura não permite e não dá condições para o professor criar e exercer um trabalho realmente autônomo, pois o sistema hegemônico escolar como corte antagônico, possibilita apenas ao professor a negação dos caderninhos, que aqui considero sua prática de subversão, sem muito inovar, continuando, portanto, com práticas pedagógicas tradicionais, mostrando a ambivalência de seus discursos. Assim, o sistema educacional atual, como um todo, que vai além do currículo em tela, é o limite para as práticas autônomas dos professores. Como afirma Freitas (2015): “a estrutura possibilita a liberdade, ao mesmo tempo em que, no final da relação de articulação, a ‘escraviza’ novamente”.

No que concerne à recontextualização por hibridismo, conceito chave dessa pesquisa, acredito que tal padrão seja realizado ao longo de todas as práticas que vivenciei em sala de aula durante minhas observações, visto que reais rupturas foram impossibilitadas frente ao que já apresentei, possibilitando apenas algumas adaptações, mas não um corte com o currículo em questão. Assim, como já explicitado no início desse trabalho, busquei romper com uma leitura bipolarizada de políticas curriculares, marcada ora pela exclusividade da ação do Estado, ora pela de seus praticantes para uma leitura de recontextualização por hibridismo, onde as diferentes escalas da produção curricular fazem parte do mesmo processo de significação de sentidos discursivos (STRAFORINI et al, 2016, no prelo), confrontando, portanto, todos os atores que participam das políticas curriculares em todos os seus estágios.

Comprender el currículo a partir de esta perspectiva nos hace estar de acuerdo con Lopes y Macedo (2011, 227) al afirmar que el currículo debe ser entendido como "un proceso de producción de sentidos, siempre híbridos, que nunca cesa y que, por tanto, es incapaz de producir identidades. Lo que él produce es diferencia pura, postergación del sentido y, por lo tanto, necesidad incesante de significado" (STRAFORINI, 2016, p. 31)

Para finalizar, pergunto-me qual a solução para essa limitação da subversão por parte dos professores?

De acordo com Mendonça (2014, p. 90), a emancipação como processo de libertação plena de uma identidade predefinida contra um também inimigo predefinido é impossível, sendo só luta comum, a partir de alianças entre discursos populares e particulares, a possibilidade concreta de avanços sociais num contexto democrático.

Penso, então, que à medida que o fortalecimento desse movimento por autonomia dos professores ganhar maior proporção, suficiente para tornar essa particularidade hegemônica, no sentido de criar um discurso a partir de uma série de articulações, transformando demandas particulares em universais, apoiado por mudanças que vão para além das políticas curriculares, que como afirma Lopes (2004), hoje assumem maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional, poderemos pensar em um sistema que proporciona e dá subsídios ao professor para pensar e planejar sua prática – pensando então em uma carga horária justa, uma remuneração apropriada, plano de carreira, uma boa estrutura das escolas, subsídios para uma formação continuada, etc.

Aproveito e adianto outra discussão, talvez para ser explorada adiante numa próxima pesquisa: em que medida a Base Nacional Comum Curricular, que atualmente apresenta-se como foco da reforma educacional brasileira, sob o argumento já generalizado da falácia do currículo planejado de forma homogênea para uma população e que traz sinais de

descentralização do currículo associada à autonomia escolar e do professor, reconhece de fato os diferentes contextos e as diferenças sociais e culturais que compõem o Brasil, abrindo espaço para a mediação local, por meio das escolas e professores?

Concluindo, considero com base em Mendonça (2014) que, “tendo em vista a própria essência do político, não há como escaparmos definitivamente de todas as amarras da opressão. Estamos, portanto, condenados a viver juntos” (p. 90).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho tentei fazer algumas reflexões pertinentes a respeito da relação currículo, cotidiano escolar e autonomia docente.

No que concerne ao currículo, com base no Currículo do Estado de São Paulo, um documento que busca regular o ensino a partir da limitação de criação na sala de aula, percebi que a aposta em melhorar a qualidade da educação no Estado vem a partir de uma visão reduzida sobre o professor como o elemento responsável pelo baixo rendimento escolar. O que procurei foi, a partir do afastamento das teorias curriculares críticas e adoção de uma teoria pós-crítica, mostrar que, com base na teoria do discurso, ainda que a proposta desse currículo em tela seja implantada de forma verticalizada, na tentativa de ocultar as práticas divergentes das prescritas, o sistema não é capaz de reprimir e saturar as relações de poder que estão para além das impostas, nas demais escalas, entre diversos atores da comunidade escolar, onde procurei destacar o professor, que em tese acabaria sendo levado ao empobrecimento do seu trabalho na sala de aula.

Dessa maneira, com uma maior difusão e obliquidade das relações de poder, que se manifestam pela superação da relação entre política e prática, tem-se como foco as resistências a partir da autonomia docente em sala de aula, considerado aqui espaço de luta e não reflexo das relações hegemônicas de poder, abrindo campo para ações emancipatórias.

Assim, a pesquisa do tipo etnográfica me trouxe contribuições e reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem, do cotidiano escolar e das práticas docentes, me mostrando que existem ações insurgentes, mas principalmente, me trazendo novas problemáticas, visto que paradoxalmente, durante a pesquisa em campo, percebi que a insubordinação dos professores com relação aos materiais do currículo em tela se dá de maneira distinta da qual eu esperava. Percebi que ainda que haja uma negação muito clara em relação ao uso dos caderninhos, a subversão que tanto procurava e imaginava se dar por meio de uma geografia crítica, por exemplo, se dá de maneira muito mais frágil, na qual a negação do material é acompanhada de práticas tradicionais e visões de mundo, muitas vezes, em consonância com o próprio discurso hegemônico enunciado.

Na procura de respostas para tal processo, com base na teoria do discurso, compreendi que nas atitudes emancipatórias dos professores em relação ao currículo, há a existência de um corte antagônico, um limite, que impossibilita sua plena autonomia: o próprio sistema educacional paulista, que por meio da exploração, precarização e desmonte do trabalho,

impede que o professor consiga exercer sua plena autonomia, já que não lhe é dado subsídios, preparo e estrutura para refletir sua prática em concordância com o contexto e cotidiano escolar no qual está inserido e atuar corrompendo com o que é imposto.

Ou seja, a própria estrutura não possibilita a liberdade, a emancipação docente, ainda que as falas dos professores contestem esse “aprisionamento”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n.108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, Thereza; GARCIA, Teise. Sistema Apostilado de Ensino. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, UFMG, 2010. CD ROM.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, n. 23, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: O currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (org.) **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas-SP: Papirus, 1999.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez, 2001.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. ano/vol.15, n. 002, p.3-23, 2002.

BERNSTEIN, Basil B. **La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control**, volumen IV. 2. ed. Madrid: Morata, 1994.

_____. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica**. Madrid: Morata, 1998.

BERTAGNA, Regiane Helena; BORGHI, Raquel ; GARCIA, Teise. **Sistemas apostilados de ensino em redes municipais paulistas: o avanço do setor privado sobre a esfera pública**, 2011, mimeo, 17p.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Organizadores). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2.ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

CAÇÃO, Maria Izaura. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da tylerização na educação pública. **Espaço e Currículo**, v.3, n.1, pp.380-394, Março de 2010 a Setembro de 2010. Disponível em<<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>> acesso em 05/02/2016.

_____. **Construção Curricular no contexto da Política Educacional Paulista: “São Paulo faz escola” e reformas neoliberais**. 3º Congresso Internacional de Educação: Educação – saberes para o século XXI, Ponta Grossa/PR, 2011.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo, EDUSP: 2000.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012, 2ª edição.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. **Pro-Posições** [online]. 2016, vol.27, n.1

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, Maio /Jun /Jul /Ago, 2005.

DURAN, Marília Claret Geraes. **A CENP e as propostas curriculares para a rede pública de ensino do Estado de São Paulo**. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012.

ERMANI, Giovanna. **O processo de recontextualização por hibridismo da Proposta Curricular de Geografia da CENP (1988) na atual Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de geografia do ensino fundamental**. Anais eletrônicos do VII Encontro Brasileiro de Geógrafos, Vitória/ES, agosto de 2014.

FERIN, Eliana Maria. **O Currículo de Geografia do Ensino Médio das Escolas Públicas Estaduais de São Paulo: Implicações do uso de competências**. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo: Problemática entre práticas e políticas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, 03-07, jan./abr., 2012.

FREITAS, Felipe Corral de. **O Momento da Liberdade em Laclau**. I Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social – o legado transdisciplinar de Ernesto Laclau, 2015. Disponível em <<http://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2015/07/ARTIGO-GT2-FREITAS-Felipe.pdf>> acesso em 12/11/2016.

GIESTA, Nágila Caporlândia. Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 270.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez., 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>> acesso em 13/12/2015.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LANDINI, Sonia Regina. Professor e seu trabalho: cotidiano e conhecimento escolar. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.11, n.1, p.18-34, jul./dez. 2009.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. Políticas Curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, Maio/Jun/Jul/Ago, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>> acesso em 02/12/2015.

_____. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Maria Rita de Castro. **Currículo prescritivo e disciplinador do estado de São Paulo (2008-2010): Geografia no ensino médio**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

LOPES, N. C.; SOARES, M. N.; QUEIROS, W. P.; ANDRADE, J. A. N.; PERES, L. F. M. **Uma análise crítica da proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de ciências: ideologia, cultura e poder**. In: VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências - ENPEC, Florianópolis, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> acesso em 18/12/2015.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, maio/agosto de 2010.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 39-60, 1998.

MELONI, Adaliza. **Currículo e ensino de geografia: análise da implementação do programa São Paulo faz escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2013.

MENDONÇA, Daniel de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia Política**, n. 20, jun., 2003.

_____. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Organizadores). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2.ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Organizadores). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2.ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.2, n.2, p.115-130, jul./dez. 2007.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/01.pdf>> acesso em 18/12/2015.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 371-398, mai./ago., 2007.

PAES, Milena Veneziano; RAMOS, Géssica Priscila. O Programa “São Paulo Faz Escola” e seu modelo de Gestão tutelada. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 21, n. 2, p. 53-66, jul.-dez., 2014.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e Escola: a obra em construção: (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola)**. São Paulo: Cortez, 2011, 2ª edição.

PEREIRA, Sandra de Castro. **A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o cotidiano escolar**. GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, Edição especial, 2009.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello; CORRÊA, Bianca Rodrigues; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011.

ROSSI, Murilo. **A nova proposta curricular do ensino de Geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo**. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor - geografia**, ensino médio, 1ª série, volume 1. Coordenação geral: Maria Inês Fini; São Paulo: SEE, 2014.

_____. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**. Coordenação geral: Maria Inês Fini; São Paulo: SEE, 2008a.

_____. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: Geografia.** Coordenação geral: Maria Inês Fini; São Paulo: SEE, 2008b.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.** Coordenação geral, Maria Inês Fini; Coordenação de área, Paulo Miceli. 1ª edição. São Paulo: SE, 2012.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Organizadores). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau.** 2.ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. Política curricular no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, Vol. 36, n.127, p.203-221, janeiro de 2006.

STRAFORINI, Rafael. Currículo y Escala Geográfica: aproximaciones entre formación socio espacial, ciclo de política y teoría del discurso. In: Libro de Actas VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano: Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales. 2016, Red 14-Universidad de Santiago de Compostela, pp.30-47.

STRAFORINI, Rafael; JORDÃO, Gabriela. F.; CECIM, Jéssica. S. R. ; PANUTTO, Stéphanie. R. ; CABRAL, Thiago. M. **Caminhando por rotas nunca antes trilhadas: a teoria do discurso nas pesquisas sobre currículo de geografia realizadas no Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia - Unicamp.** IV Coloquio Internacional de Investigadores en Didáctica de la Geografía. Bogotá, 2016. No prelo.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A recontextualização por hibridismo na prática pedagógica da disciplina ciências. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.133-148, Jul/Dez 2009. Disponível em < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/tura.pdf>> acesso em 12/01/2016.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003.

ANEXO
Questionário base para entrevista com os professores

Geral:

1. Sobre sua formação, onde se deu? Quando?
2. Trabalha há quanto tempo como professor(a)? É efetivo(a) na rede estadual?
3. Nessa escola, atualmente, está há quanto tempo?
4. Trabalha em outras escolas? Se sim, onde?
5. Qual a sua carga horária semanal de aulas?
6. Em sua opinião quais os maiores problemas enfrentados na escola hoje?

Sobre o currículo do Estado de SP e os caderninhos:

7. Alguma vez você leu o Currículo integralmente ou a parte do Currículo de Humanas ou Geografia?
8. O que acha desse Currículo?
9. Sobre o caderno do professor: o que acha? Trabalha com ele? Segue a risca? Quais os pontos positivos? Quais os pontos negativos? No que ele inova? No que retrocede?
10. Sobre o caderno do aluno: o que acha? Trabalha com ele? Segue a risca? Quais os pontos positivos? Quais os pontos negativos? No que ele inova? No que retrocede?
11. Há cobrança da coordenação da escola em relação ao uso do currículo e caderninhos? Como essa cobrança se efetiva?
12. Seus colegas de trabalho utilizam os caderninhos?
13. Você acha que tem autonomia em sala de aula?
14. Você acha que tem autonomia usando os caderninhos?
15. Você acha que esse material é capaz de tirar sua autonomia? Se sente preso ou já sentiu?
16. Você prefere os caderninhos ou o livro didático?

Questões específicas:

Para a Professora:

17. Percebi que sempre usou o livro didático como fonte de exercícios/atividades. Por que não usou o caderninho?

Para o professor:

18. Nesse último semestre percebi que você trabalhou bastante com a confecção de gráficos de pizza. Por quê? Foi uma demanda sua ou da escola?

Para ambos:

19. Você se sente realizado com as suas práticas como docente? Se responder não? Que professor você gostaria de ser e não consegue? Por quê?
20. Que aula você gostaria de dar e não consegue? Por quê?