



XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Currículo: tempos, espaços e contextos

29 e 30 de outubro de 2013



O CURRÍCULO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Setembro/ 2013

Eixo temático: Currículo, Conhecimento e Cultura
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FERNANDES, Zizelda Lima
zizafernandes@yahoo.com.br
Comunicação Oral. Texto completo.

RESUMO

O propósito deste artigo é apresentar os resultados parciais de uma pesquisa-desenvolvida no mestrado em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - sobre como se entrecruzam o currículo e o contexto sociocultural dos alunos de uma escola pública da rede municipal que trabalha com os anos iniciais do ensino fundamental. Esperamos que as ideias, argumentos e reflexões desenvolvidas possam contribuir para o debate sobre o currículo no contexto da escola pública.

Palavras-chave: Currículo. Ensino. Escola Pública. Cultura.



INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é apresentar os resultados parciais de uma pesquisa - desenvolvida no mestrado em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - sobre como se entrecruzam o currículo e o contexto sociocultural dos alunos de uma escola pública da rede municipal que trabalha com os anos iniciais do ensino fundamental. Esperamos que as ideias, argumentos e reflexões desenvolvidas possam contribuir para o debate sobre o currículo no contexto da escola pública.

O estudo investigativo teve por lócus uma escola de ensino fundamental da rede pública do município de Vitória da Conquista¹, cujos alunos são provenientes, em grande parte, de um bairro periférico marcado por grandes problemas sociais - como o desemprego, a miséria, a marginalidade e a violência - e que, na sua maioria, fica na penumbra social, comumente expostos às adversidades, vivenciando dramas que, muitas vezes, “invadem” todos os espaços da escola.

Partindo das especificidades do objeto de investigação, propomos neste estudo analisar como se inter-relacionam no cotidiano da escola as questões sociais (pobreza, desemprego, marginalidade e violência) e o currículo. Segundo Goodson (1995, p.78) “devemos procurar estudar a construção social do currículo, tanto em nível de prescrição como em nível de interação”, assim sendo, para analisarmos e compreendermos o currículo e as questões sociais que se entrecruzam no cotidiano escolar, lançamos mão de diferentes instrumentos de pesquisa. Sem implicar uma dicotomia entre currículo formal e currículo em ação, e sim de forma articulada, buscamos analisar o *currículo prescrito*, representado pelo Projeto Pedagógico da Escola (PPP), pela Proposta Curricular (baseada na modalidade de ensino chamada Ciclo de Formação Humana²) e pelo Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), e, o

¹ Conhecida como a “Suíça Baiana”, devido ao seu clima (923 metros acima do nível do mar), Vitória da Conquista fica localizada no Sudoeste da Bahia, a 509 Km de Salvador, ocupando a posição de terceira maior cidade do estado, com uma população, conforme o IBGE, censo 2008, de 313.898 habitantes.

² No Ciclo de Formação Humana “a democratização do saber segue o processo de desenvolvimento humano. O ensino fundamental passa por nove anos de escolaridade. Esse período é dividido em três ciclos de três anos cada”. (VIEIRA, 2007, p. 66). Existem diferentes propostas de organização escolar em ciclo. Na proposta defendida pelos PCNs, os ciclos são divididos em biênios, de forma que a cada dois anos o aluno passa por uma avaliação que define se ele passa ou não para o próximo ciclo. Há também os ciclos de aprendizagem e os de formação humana. (VIEIRA, 2007).



*currículo em ação*³, por meio de observações, entrevistas, dinâmicas textuais e oficinas interativas. A possibilidade de operação simultânea entre o nível micro e macro nos proporcionou relevantes reflexões em torno das práticas curriculares.

1. O CURRÍCULO E A ESCOLA

Considerada como um “palco de contradições”, marcada pelo confronto de diversos interesses sociais (Pérez Gómez, 1998), a escola pública se vê constantemente desafiada pela sociedade, pela comunidade, pelos alunos e professores, sofrendo, portanto, influências poderosas de todas as modificações do mundo. Os distúrbios de aprendizagem, a indisciplina, a violência e o autoritarismo nas relações, as questões curriculares, são alguns dos tantos problemas políticos, pedagógicos, sociais e culturais pelas quais passa a escola na atualidade. A chamada “universalização do ensino” com ênfase no ensino fundamental proporcionou uma maior “incorporação” das camadas populares no espaço escolar. No entanto, essa “incorporação” trouxe desafios imediatos para a escola como um todo. Para Santos (2007, p. 293), “são muitas as demandas postas para a escola pública – ela é cobrada a fornecer educação para diversas questões sociais e culturais, além de ter de resolver problemas mais imediatos, o que inclui a violência, as drogas, o sexo precoce e tantos outros”.

O fracasso e a exclusão continuam batendo às portas das nossas escolas. Para Bourdieu (1998, p. 13), “a escola segue, pois, excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados” Nesse contexto, Esteban (2007, p. 14) enfatiza que, mesmo não se encaixando aos padrões estabelecidos, “os estudantes são cada vez menos excluídos da escola. A exclusão da escola dá lugar à exclusão na escola”.

Entretanto, apesar de percebermos esse processo de exclusão presente na escola pública, prioritariamente, na educação básica, não podemos deixar de reconhecer que a referida instituição acaba sendo, para aqueles provenientes de camadas sociais

³ É aquele que dá sentido real ao ensino. Segundo Galdi (1994, p.17), é “aquilo que ocorre de fato, nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito”.



desfavorecidas, uma das poucas vias e possibilidades de acesso ao saber sistematizado. (ZAGO, 2004). A escola não pode abolir as diferenças geradas por uma sociedade dividida em classes sociais com oportunidades econômicas, sociais e políticas bem desiguais, ainda que se apresente como “democrática”. Mas, abrandar os seus efeitos e compensar as consequências individuais da desigualdade social é possível. Nesse aspecto, o currículo tem uma função primordial. Assim, procurar conhecê-lo ou refletir sobre ele pode ser útil para a compreensão das práticas escolares atuais, assim como das relações e interações construídas e estabelecidas na escola.

Segundo Silva (1990, p.5), “melhorar a escola e o currículo já significa, por si só, transformar a realidade”. Dessa forma, não podemos ignorar os papéis reservados ao currículo no contexto escolar, dado o seu valor estratégico, devendo ser alvo de estudo dos profissionais da educação, justamente por não ser um artefato inocente, tampouco neutro. Segundo Moreira (2006, p. 15), “É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula. É por meio do currículo que se busca alcançar as metas discutidas e definidas, coletivamente, para o trabalho pedagógico”. As reflexões sobre a escola e o currículo escolar nos remetem a uma série de questões de ordem política, econômica, social e cultural, traduzidos em grandes tensões e desafios.

2. CAMINHOS DO ESTUDO INVESTIGATIVO

Realizamos o estudo investigativo numa escola pública da rede municipal de ensino⁴, destinada ao ensino fundamental cuja proposta curricular se fundamentava no Ciclo de Formação Humana. Ainda que essa unidade de ensino situasse na parte central da cidade, contava com uma significativa parcela da população proveniente de bairros vizinhos, de camada social desfavorecida (população de baixíssima renda), sobretudo do bairro Jardim Vitória⁵.

Partindo da concepção de escola como espaço de sociabilidade (Dayrell,1996), nomeamos como atores sociais da pesquisa: professores, alunos, equipe da gestão

⁴ Nomeada pela sigla CMC

⁵ Localizado numa região da periferia de Vitória da Conquista, o bairro Jardim Vitória (nome fictício) é formado por uma população muito pobre, com infraestrutura comprometida e com altos índices de marginalidade.

escolar⁶ - diretor, vice-diretora e coordenadora pedagógica – funcionários e pais. Para tanto, realizamos o estudo - no decorrer de um semestre - em quatro salas de aula (duas turmas do Ciclo I e duas do Ciclo II) da referida escola, perfazendo o total de aproximadamente setenta e cinco alunos, com idade entre sete e quatorze anos.

Desenvolver um estudo na Escola CMC partiu de uma escolha um tanto desafiadora, principalmente porque ali se encontrava *parcela significativa* de crianças e adolescentes expostos à violência social e que revelavam, na sua maioria, um rendimento escolar exclusivamente insatisfatório acompanhado de “brincadeiras” e comportamentos muitas vezes agressivos. E assim, no seu cotidiano a escola lidava com situações que envolviam tráfico de drogas, os “aviõezinhos”⁷; roubos, enfim, que abarcavam situações de violência física, psicológica e sexual, dentre outros. Muitos desses alunos eram carentes em todos os aspectos. Assim se expressou uma professora:

“[...] são jovens com sérios problemas: um tem uma sexualidade afloradíssima, os colegas o chamam de bicha. A sua família não aceita e ninguém acredita nesse menino. Tem outro que sofreu abuso do padrasto, hoje ele já é pré-adolescente e não aceita mais e, tudo indica que está se envolvendo com coisas ruins. Tem outro que a sua mãe de criação o espanca com isso ele detesta mulher”. (Professora A).

Para muitos dos referidos alunos, a escola tem pouco sentido enquanto espaço de aprendizagem sistematizada. Para o Professor N, “muitos usam a escola como espaço de encontro e quanto mais se aproximam da adolescência mais eles priorizam essas trocas”, de forma que grande parte dessas crianças e adolescentes não cultiva o sentimento de pertencimento para com a escola. Conforme consta no Projeto Pedagógico (2008, p. 17), “atribuímos os baixos índices de aprendizagem, evasão, repetência e depredação do patrimônio escolar ao fato de o aluno não se identificar com a escola. O estudante não se via como parte da escola, nem tampouco conseguia reconhecer a importância dela em sua vida diária”. Identificamos essa questão

⁶ Envolvermos a equipe da gestão escolar na categoria “professor”, por compreendermos que essa palavra tem um significado que envolve os profissionais da educação de modo geral e também, porque os gestores foram professores da escola, com exceção da coordenadora pedagógica, que se encontrava na escola há um ano e meio. Quanto à identificação dos entrevistados, fizemos uso das letras do alfabeto e não tem relação com a primeira letra do nome dos entrevistados.

⁷ Designação usada pelos grupos de traficantes para aqueles que fazem as entregas das drogas.

principalmente na fala dos pais. Muitas vezes nos indagamos: se a escola se situasse dentro da comunidade, será que os pais não participariam mais? Será que eles (alunos e pais) não defenderiam a escola com maior propriedade?

Na prática concreta do estudo investigativo optamos por trilhar os caminhos próprios de um estudo de caso numa pesquisa qualitativa. A coleta dos dados se constituiu a partir dos procedimentos teóricos- metodológicos:

- Análise dos documentos escritos: Projeto Político Pedagógico (já apontado no parágrafo anterior), Proposta Curricular e Plano de Desenvolvimento da Educação, com o propósito de compreender as práticas curriculares da escola, confrontar o legal com o real, assim como identificar as sinalizações feitas para as questões sociais que perpassam pela escola.
- Observação, bem como o registro que lhe é peculiar – diário de campo – esta, ocorreu na escola lócus da pesquisa em diferentes momentos e espaços, mais diretamente nas salas de aula, nos recreios, nos encontros de planejamento da coordenadora com os professores, por um período correspondente a um semestre letivo, a fim de obter maiores informações acerca da configuração do currículo no cotidiano escolar.
- Entrevistas semiestruturadas dirigidas aos professores (das quatro turmas aludidas anteriormente), à equipe da gestão (três), aos pais (oito) e funcionários (dois). O foco das entrevistas estava para a questão do currículo escolar e sua relação com a comunidade o que propiciou uma visão complementar ao estudo.
- Dinâmicas interativas que envolveram os alunos com rodas de conversas, acompanhadas de atividades criativas e interativas. Por meio dessas dinâmicas tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais os alunos da CMC, as suas expectativas, sonhos, imaginação, capacidade de produção e criação.

3. O CURRÍCULO E O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DO ALUNO

Partir da concepção de currículo enquanto construção social significa caracterizá-lo como práxis, o que exprime que em sua “configuração intervêm ideias práticas que adquirem sentido num contexto real”. (SACRISTÁN, 1998, p. 137). Dessa forma, propomos significativas leituras das prescrições oficiais, com ênfase na proposta

curricular – Ciclo de Formação Humana e, análise do currículo no cotidiano escolar.

Para Santomé (1997), uma proposta curricular deve se ater no tipo de cidadão ou cidadã e de sociedade que se pretende construir devendo, portanto, ser pensada a partir da cultura de procedência do aluno. Nesse sentido, a proposta de ciclos de formação humana (2006), defende no seu bojo a formação desse cidadão ou cidadã, defende uma educação em prol das “classes populares”, pontuando que os alunos são “sujeitos socioculturais” e que os conteúdos devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, tendo em vista as suas vivências socioculturais. O Projeto Pedagógico (2008) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (2008) realçam esses pontos no seu corpo textual. Contudo, no currículo em ação, muito do prescrito, acaba sendo negado e minimizado, revelando um distanciamento entre avanços teóricos e avanços práticos.

Os posicionamentos dos professores com relação ao currículo escolar ratificam a questão abordada anteriormente evidenciando em suas falas sua concepção de ciclo e os traços que caracterizam essa concepção a partir daqueles que prescrevem para a escola e para os professores a proposta curricular. A saber:

“O ciclo foi implantado e não se preocupou com um currículo voltado exclusivamente para o ciclo [...] o que tem como suporte para o professor trabalhar é o livro didático”. (Professora A).

“Até hoje ninguém conseguiu sentar comigo pra me explicar o que é o ciclo”. (Professora L).

“Eu vejo o ciclo de formação humana, de forma desumana. Vejo meus alunos como cobaias, entendeu? E eu fico com os pés e as mãos atados. Assim, termino sendo cobaia também”. (Professor Z).

“O pessoal da Secretaria encaminhou as habilidades e competências referentes a cada ciclo, mas não houve uma discussão com os professores. Eles tinham várias vezes ido aos ACs⁸ para trabalhar temáticas que o professor já tinha conhecimento”. (Professora N).

Em síntese, destacamos que a proposta de ciclo no âmbito de sua efetivação se fazia um tanto emblemática apresentando significativos descompassos. Ao nos aproximarmos da escola vimos que a proposta de ciclos implementada foi feita e pensada para os profissionais da educação e não com os profissionais da educação.

⁸ Atividades Complementares, que possibilitam ao professor realizar coletivamente estudos, discussões e planejamento.

Tudo isso interferiu significativamente na prática educativa dos professores gerando implicações para o aprendizado do aluno. Muitos dos referidos profissionais “desconheciam” a proposta do ciclo, conforme constatamos em suas falas. Os conteúdos escolares trabalhados em sala de aula poucos laços estabeleciam com o mundo cultural dos alunos, com os seus problemas, aspirações e interesses. O que se percebia era a prevalência de uma visão linear dos conteúdos, fragmentados, desprovidos de discussão e politização.

Outros elementos de grande preocupação se referiam ao sistema de avaliação praticado na escola e a negação dos conhecimentos para os alunos, delineando um novo modo de organizar a prática pedagógica e o currículo.

Sentimos a necessidade de sublinhar que nesse estudo a palavra cultura ganha relevância. Palavra complexa com significações diversas. Sem maiores aprofundamentos, ressaltamos aqui a nossa compreensão de cultura considerando que:

(...) em toda experiência de aquisição se entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados, a partir de suas vivências como pessoas.
(SACRISTÁN, 1999, p. 88).

Os argumentos substantivos apontados pelo conceito de cultura se desdobram nas próprias dimensões da diversidade cultural, questão que precisa ser enfatizada nos diversos espaços de sociabilidade, especialmente na escola. Para Candau (2002, p. 71), “enquanto a diversidade for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades”.

Parte significativa das escolas públicas brasileiras conta com uma concentração de alunos provenientes das camadas populares, inclusive a CMC, e operam, em algumas circunstâncias, com um distanciamento das origens familiares e culturais dos seus alunos. Nesse sentido, Dubet (1997, p. 228) afirma, “é preciso que os professores aprendam a falar com as famílias como elas são e não como elas deveriam ser, para que não tenham medo de ir à escola”. Esse ponto precisaria ser levado em conta pela escola pesquisada, considerando que não só os alunos vão para a escola, mas a sua vida adentra pela escola. Adentra materializada no enorme contingente de problemas sociais.

É inegável que, de modo geral, a escola pública vive momentos de “tensão” e que essa tensão emerge, não somente por desconsiderar a cultura de procedência do aluno, apropriando-se de um discurso de “igualdade no trato”, mas também por não saber lidar com a maioria desses alunos.

Uma sociedade desigual e discriminatória, como a nossa, acaba por imprimir nas escolas o reforço às desigualdades, conforme vimos abordando e, nesse aspecto, identificamos nos relatos de alguns professores e funcionários posições que coadunam com a referida questão, ao conferirem, por exemplo, certa seletividade na forma de perceber a criança e o adolescente, na forma de falar sobre eles ou de se referir a eles, atribuindo-lhes responsabilidades que dão margem à teoria da privação cultural⁹. Ao refletirmos sobre essa questão última ficamos nos perguntando: Afinal, essas crianças/adolescentes são desprovidas de cultura?

Não podemos deixar de dizer que a escola CMC sofre também com os preconceitos provenientes da própria sociedade. Os pais deixaram isso bem claro nos seus relatos, assim como os profissionais da escola. A escola já traz consigo o rótulo de “escola ruim e cheia de problemas”.

Em continuidade a essa linha de reflexão destacamos um dos eixos centrais nessa discussão: os estigmas e seus reflexos. Designamos estigmas às marcas que se fazem presentes na vida escolar do aluno. Questão sugerida na fala do professor F ao afirmar que “O estigma foi construído entre os próprios professores. Se você diz: ‘Vou ensinar na CMC’, logo falam: ‘Ave-maria, você vai trabalhar na CMC?’ (...) dizer que não existe dentro da escola um preconceito com relação ao ‘aluno problemático’ é ser muito dissimulado”.

Segundo Flores (2008), podemos identificar dois efeitos do estigma negativo. O primeiro tem a ver com a expectativa dos professores sobre os alunos, o outro tem a ver com a autoestima dos indivíduos, no nosso caso, dos alunos. Nas suas falas os professores, em sua maioria, revelaram que determinados alunos “não querem nada”, têm poucas possibilidades futuras. Muitos deles eram vistos como “fracassados na escola”. Nesse sentido questionamos: Qual a chance de um aluno que é visto pelo

⁹ A teoria da privação cultural parte do pressuposto de que “as crianças das classes populares fracassam porque apresentam desvantagens socioculturais”. (KRAMER, 1987, apud CANDAU, 2002, p. 68). Esse “déficit” deveria ser superado por meio de programas de compensação. É aos alunos e às suas características culturais e de origem atribuída a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

professor como um fracassado? Torres e colaboradores (2008, p. 81) “(...) sugerem que as atitudes, expectativas e crenças dos professores em relação a seus alunos têm impactos substanciais sobre o resultado acadêmico dos mesmos”.

Todos os professores com os quais conversamos e entrevistamos, sem exceção, se referiam a alguns dos seus alunos como “alunos que não sonhavam”, que não acreditavam que poderiam mudar a sua vida e a vida do outro para melhor. Na dinâmica interativa que realizamos com a turma quatro,¹⁰ não chegamos a essas conclusões, visto que os alunos diziam que “queriam estudar pra ajudar a família”, ou gostariam de ter alguma profissão. O que nos deixou perplexos é que, ainda que não tenhamos feito perguntas diretas para os professores sobre as expectativas futuras dos seus alunos, todos eles colocaram essa questão como crucial. Dentre as muitas falas, esta merece destaque: “[...] para muitos alunos esse mundo que eles vivem não é um mundo culturalmente construído. Para eles é um mundo naturalmente construído. É como se Deus quisesse assim, assim seja” (Professor F). Perguntamos ao Professor F: O que a escola tem feito a esse respeito?, ao que ele respondeu: “A escola tem feito muito pouco nesse sentido”. No entanto, ele não deixou de apontar pequenos avanços.

4. DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES: a escola e o bairro

“O que você observava no recreio? As crianças atirando, prendendo um ao outro, levando um grupo deles para o fundo do pátio da escola e, depois batendo, ou melhor, fingindo bater. Isso é o quê? Isso é o que acontece quase todos os dias no bairro Jardim Vitória. Os policiais chegam e fazem as chamadas “batidas”, é difícil não ter batida no Jardim Vitória. Isso tudo influencia no comportamento social dos alunos, porque muitos desses jovens infratores são primos, são irmãos, são pais, são tios dos alunos da escola EMC”.
(Professora B).

Uma linha proveniente de recentes estudos apresenta o local de moradia como forte influenciador no desempenho escolar dos alunos, seria o “efeito vizinhança”, que

¹⁰ Lembramos que a turma 4 era uma turma formada por alunos que estão na escola há seis/sete anos, estão entre os 13 e 14 anos de idade e não dominaram os códigos de leitura e escrita e cálculos...

acena para a possibilidade de que o “*desempenho* educacional¹¹” dos alunos moradores de áreas mais periféricas não seja suficiente “para habilitá-los a romper com o círculo vicioso da pobreza”. (TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005, p. 141).

De acordo com recentes pesquisas desenvolvidas no Brasil e em outros países, os contextos sociais dos bairros podem vir a influenciar as escolas e, em decorrência, o desempenho escolar, especialmente das crianças e dos adolescentes. Para Saravi “a desigualdade no nível socioeconômico das vizinhanças e a desigualdade socioeconômica interiorizada nas escolas não operam de forma independente, se reforçam mutuamente (...)”. (SARAVI citado em RIBEIRO; KAZTMAN, 2008, p. 28). Para ele as características da vizinhança têm significativos efeitos sobre os “logros educativos” do aluno, mas que “estes se transmitem fundamentalmente através da composição social das escolas” (SARAVI citado em RIBEIRO; KAZTMAN, 2008, p. 28). Aluno e experiência escolar cotidiana são também “produto de uma construção social onde os sentidos, percepções e experiências compartilhadas e trocadas entre os semelhantes, familiares e vizinhos, têm um papel fundamental” (SARAVI, 2008, p. 219). Ao entrevistarmos um professor da CMC, perguntamos se considerava que o bairro exercia influência no desempenho escolar do seu aluno. Ele diz que o aluno é um ser integral e enfatiza que:

“Aqui nós temos caso de violência física, verbal, é a violência sexual, abusos. A gente vê tudo isso e isso repercute na formação, na construção do indivíduo que está aqui... é gente que está com dificuldades, passando fome dentro de casa, precisando de remédio para comprar para os filhos. É o pai que está preso é a mãe que assassinou, já morreu por assassinato (...)” (PROFESSOR F).

Indagamos sobre *o conviver da escola* com tudo isso. Ele responde:

“A escola não tem trabalho social ou preventivo atuante no combate à violência. Logicamente a questão da comunidade interfere no aprendizado do aluno, nas suas relações na escola”.

Continuando o professor destaca que:

¹¹ Essa *performance* educacional passa pela origem da família dos alunos – pais com baixa renda e escolaridade – como também menor envolvimento dos professores, por preconceito ou absenteísmo. (FERREIRA; GOMES; TORRES, 2005).

“só podemos humanizar a educação dentro da escola no momento que a gente conseguir humanizar o que está fora dos muros da escola, o mais significativo na vida do aluno, que é a sua família, os problemas porque passa o que se passa no seu bairro”. (PROFESSOR F).

Diante das tantas situações que presenciamos na escola não podemos negar a influência dos âmbitos - família, escola e comunidade - no desempenho escolar do aluno. Âmbitos esses que devem ser *conjugados e analisados reciprocamente* e não de forma particularizada, como muito acontece gerando um movimento de transferência de responsabilidades e culpa. Conforme consta no Projeto Pedagógico, assim como no Plano de Desenvolvimento Educacional, a violência, a marginalidade, as questões sociais de modo geral, são fatores que agem fortemente na cultura da escola¹². Entre as metas do PDE e os objetivos do PPP encontramos destaques para a importância da escola dialogar com a comunidade, de desenvolver projetos que voltem o olhar para essas questões: “Integrar a escola com a comunidade por meio de reuniões, confraternizações, palestras e projetos temáticos a serem desenvolvidos com os alunos”. Todavia, sem desconsiderar as metas, apesar de conhecedora de toda essa problemática, a escola no seu cotidiano, nas propostas de trabalho que desenvolve, atinge bem pouco os objetivos de intervenção propostos. Como afirma professora A: “A escola como um todo precisa mudar muuuito, ela precisa ser humanizada”

Sinalizando para a relação entre a cultura escolar e o contexto sociocultural do aluno, Ribeiro e Kaztman (2008, p, 31 e 32), afirmam que: “O universo social no qual a criança é socializada deve transmitir vários elementos do capital cultural que são

¹²Compartilhamos com Forquin (1993) o entendimento de que a expressão “cultura da escola” traz à cena as características singulares da escola. Nessa ótica, podemos compreender a escola como um “mundo social” que apresenta “suas características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos de regulação ou de transgressão, seu ritmo próprio de produção e de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993, p. 167). Necessário se faz aqui ressaltar que Forquin utiliza também a expressão “cultura escolar”, bem mais complexa, que serve para designar o conjunto dos “conteúdos cognitivos e simbólicos, que selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167).

pressupostos da forma de capital cultural que a escola tem como missão transmitir”. Eles enfatizam que estão se referindo “aos elementos do *habitus* relacionados a aspectos valorativos, cognitivos e atitudinais (predisposições). Uma das possibilidades a ser explorada é quanto ao bairro conformar um contexto social que leva a criança a adquirir um *habitus* negativo¹³”. Assim sendo, perguntamos: Como o currículo concebe o seu aluno? Os cursos de formação de professores se preocupam em preparar os “futuros professores” para trabalhar com o aluno real? A partir das questões levantadas, cabe dizer, que as referidas crianças e adolescentes, muitas vezes, são discriminadas, esquecidas, silenciadas e consideradas como fracassadas desde o momento que colocaram os seus pés na escola. Outro fator que consideramos preponderante nesse contexto diz respeito à localização da escola. Assim afirma um dos professores:

“A escola serve à comunidade, mas não está, geograficamente, dentro da comunidade. Isso causa certo distanciamento. Os alunos não têm sensação de pertencimento. A escola não está dentro da comunidade como o Posto de Saúde, por exemplo”. (PROFESSOR F).

Para Anaya e Teixeira (2007, p. 3) “O currículo possui um papel de suma importância por ser um instrumento mediador entre a escola e a comunidade”. Porém, o que observamos na CMC foi uma participação restrita na comunidade¹⁴. Para alguns

¹³ Para eles, um *habitus* negativo se revela a partir de algumas dificuldades que a criança apresenta, que seriam, por exemplo: “maior dificuldade de separar emoção e razão; descontrole sobre o seu corpo; não ser iniciada na capacidade de abstração necessária à aprendizagem de matemática, por viverem em um ambiente social empobrecido pela premência das necessidades imediatas; insegurança ontológica decorrente da exposição ao clima social de extrema violência”. (RIBEIRO; KATZMAN, 2008, p. 32).

¹⁴ Comunidade – é considerado como um dos conceitos mais ambíguos e polêmicos das ciências sociais, devido aos vários sentidos e significados atribuídos ao termo. Tem sido utilizado para designar pequenos agregados rurais (aldeias) ou urbanos (bairros, vizinhança); grupos étnicos e religiosos; nações e organizações internacionais; grupos profissionais (comunidade médica, comunidade científica). Segundo Fagundes (2003, p. 16), “em um sentido mais geral a ideia de comunidade está relacionada a grupo de pessoas dentro de uma área geográfica limitada que interagem dentro de instituições e que possuem um senso comum de interdependência e integração”. Para ele, esse conceito se afirma numa “ancoragem geográfica”; um conjunto de indivíduos, mesmo morando no mesmo território, se não se interage, não pode ser considerado como “comunidade”. Contudo, mesmo diante de uma palavra tão polêmica optamos por mantê-la nos nossos estudos (após muitas discussões e análises), por alguns motivos: primeiro por não encontrarmos uma palavra que viesse a substituir a palavra comunidade como espaço de exercício de luta e cidadania, depois pelo fato de que os atores sociais entrevistados (com exceção dos alunos) se referiam ao bairro como comunidade e por fim por compreendermos que os moradores do bairro Jardim Vitória, tem em comum não somente a localização geográfica, mas as tensões, fatores de risco, partilha de interesses, etc. Assim, a partir dos itens levantados podemos dizer que a comunidade é, por nós entendida como referências comuns, laços de vida mantidos pelos moradores de uma determinada localização geográfica. Maiores leituras: Shore (1996), Dowbor (1996), dentre outros.

professores, a escola não participa perante a alta marginalidade do bairro. “A criminalidade assumiu proporções maiores, mudando pra pior o aspecto da comunidade” (Professor D).

Outros itens que não poderíamos deixar de apontar a partir do estudo realizado são aqueles que envolvem a participação e as resistências. No decorrer do estudo reconhecemos a tímida participação dos alunos, nas aulas, seguidas do não - incentivo por parte de alguns professores, principalmente com aqueles alunos que apresentavam maior distanciamento. Os pais, por sua vez, desenvolviam a “cultura do silêncio” diante da realidade escolar. A sua participação na escola era praticamente inexistente.

Diante do exposto, compreendemos que as reuniões deveriam ser mais sugestivas. Alguns pais manifestaram, em suas falas, vontade de romper com o receio de falar nas reuniões. Quanto à participação/envolvimento dos professores, cabe enfatizar que a sua participação nas reuniões proporcionadas pela escola era questionável. Assim afirma uma professora: “Deveriam mudar o nome, como podemos chamar reunião de pais e mestres, sem os mestres?” O trabalho coletivo na escola é chave-mestre para qualquer mudança, assim como o diálogo.

Quanto às resistências observamos que se manifestavam de diferentes formas e conotações. Muitas vezes os alunos, diante das imposições e falácias da própria escola, apresentavam resistências que se traduziam como: insubordinação, falta de atenção, distúrbios de comportamento, apatia. Para Sacristán (2000, p. 30), “quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc.”.

Menos visível, porém presente é a resistência apresentada pelos professores da CMC. Uma resistência pode se apresentar em forma de luta concreta em favor de uma educação comprometida, assim como num outro viés. Esta última adquiriu maior expressividade por parte de alguns professores, a exemplo: a omissão, a desesperança e a falta de perspectiva profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No conjunto da pesquisa, de modo geral, as questões sociais, a proposta de ciclo, a localização da escola, o efeito-vizinhança, o desqualificação da maioria dos



professores, aspectos estruturais e organizacionais da escola, a ausência dos pais, dentre outros, são itens que devem ser analisados conjuntamente quando buscamos compreender o currículo escolar e sua inter-relação com as questões sociais. São fatores recíprocos que vão se delineando numa trama um tanto particular.

Deparamo-nos com um contexto marcado por grandes problemas sociais, por uma história de fracasso e evasão escolar, com práticas escolares distantes das práticas sociais das crianças, práticas descontextualizadas, fragmentadas, reproduzindo velhas ‘pautas pedagógicas’.

“A escola tem um currículo desarticulado da vida dos alunos [...] muitas vezes, quando esse aluno chega na escola, ele não consegue relacionar o seu mundo ao da escola [...] é como se tivesse dando um grito ao vento”. (Professor N).

Assim, falar sobre a educação, procurar intervir na educação, significa considerar dimensões da justiça social. (SANTOMÉ, 1997). Aponta-se para a necessidade da inclusão de propostas a favor dos alunos das camadas populares, a favor de uma escola pública de qualidade social; aponta-se para políticas públicas de educação direcionadas para os professores da educação básica; para uma escola que valoriza os seus atores sociais, sejam eles os alunos, os professores, os funcionários, os componentes da gestão, os pais. Para tornar qualquer caminho possível é necessário uma escola e um currículo que se pautem em paradigmas voltados para essa justiça social, com “novas mentalidades”, por parte dos professores, pais, alunos, gestores, funcionários, administradores (Secretaria de Educação, por exemplo). Essas medidas têm de ser tomadas considerando grupos sociais diversos. Daí poderá nascer um projeto com espaço de diálogo e de comunicação. Fundamental se faz também, que a comunidade escolar construa um projeto pedagógico que expresse e dê sentido à diversidade cultural dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANAYA, Viviani; TEIXEIRA, Célia Regina. A Sociedade contemporânea e a



flexibilidade curricular das escolas Plural e Kanamari: os estudos culturais e sua importância no currículo oficial. São Paulo: **Revista E-Curriculum**, v. 2, n. 2, jun. 2007.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DUBET, Francois. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, n.5, mai./ago.1997.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação Popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, jan./abr., 2007.

FAGUNDES, N.C. **Em busca de uma Universidade Outra: a inclusão de “novos” espaços de aprendizagem na formação de profissionais de saúde**, 2003. Tese (Doutorado). Salvador, 2003.

FLORES, C. Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile. In: RIBEIRO, L.C. de Q.; KAZTMAN, R. **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ/ Montevideu, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio F. Barbosa (Orgs.). **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**: São Paulo: Cortez, 2006.

GERALDI, Corinta. O Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da educação básica. **Proposições**, FE/UNICAMP, v. 5, n. 3, 1994.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: abr. 2007.



MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo: espaço de produção de identidades. **Revista de Educação – Presente!** ano 14, n. 52, mar./mai.2006.

_____. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação & Sociedade**, ano 23, n.79, ago., 2002.

PEREZ GÓMEZ, Angel I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RIBEIRO, L.C. de Q. ; KAZTMAN, R. **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Escolarização e Cultura: a dupla determinação**. In: SILVA, L. M. e outros. **Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T da. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOMÉ, J. T. As Culturas negadas e silenciadas no Currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n.4, jan./abr.1997.

SANTOS, Lucíola Licínio. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, jun./2007.

SARAVI. Segregação urbana, sociabilidade e escola na cidade do México: a coexistência de mundos isolados. In: RIBEIRO. L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Orgs.). **A cidade contra e escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ/Montevidéu, Uruguai, 2008.



XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Currículo: tempos, espaços e contextos

29 e 30 de outubro de 2013



SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, mai.1990.

TORRES, Haroldo; FERREIRA, Maria Paula; GOMES, Sandra. Educação e segregação social: explorando o efeito das relações de vizinhança. In: MAQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo. (Orgs.). **São Paulo**: segregação, pobreza e desigualdades sociais. São Paulo: Editora Senac, 2005.

ESCOLA MUNICIPAL C.M.C. **Plano Pedagógico da Escola Municipal C.M.C.** Vitória da Conquista, BA, 2008.

ESCOLA MUNICIPAL C.M.C. **Plano de Desenvolvimento da Escola Mun. C.M.C.** Vitória da Conquista, BA, 2008.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita Amélia. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.