

# PRÁTICAS DOCENTES E POLÍTICAS CURRICULARES: implicações no currículo em diferentes contextos escolares

---

Luciana Velloso

Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Tania Granja

Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

## Resumo

Apresentamos uma análise das práticas docentes produzidas no espaço de sala de aula, tendo como aporte teórico a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball (1994) e Bowe, Ball e Gold (1992). Este referencial permite compreender a trajetória da política curricular ocorrida no Município do Rio de Janeiro e no Município de São João de Meriti na Baixada Fluminense, constituindo-se em uma base teórico-analítica em que se assenta nossa análise. Tivemos na abordagem etnográfica o suporte metodológico para a observação sistemática das dinâmicas escolares, através da interação face a face, colocando os pesquisadores imersos numa rede de sentidos e significados compartilhados pelo grupo social pesquisado. Os processos que emergem das propostas curriculares, que chegam à escola, trazem em si uma cultura que regula e que orienta as ações no contexto escolar. Desse modo, entendemos que a lógica local que busca organizar as práticas docentes na instituição educacional é produzida a partir de diversas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem, experiências individuais e coletivas, permitindo-nos focalizar as práticas de ressignificação e a identificar a complexidade do processo de construção do currículo no cotidiano escolar, pautado nas formas que se dão os processos de recontextualização da política curricular.

**Palavras-chave:** Práticas Docentes; Abordagem Etnográfica; Recontextualização da Política Curricular.

## Abstract

We present an analysis of the teaching practices produced in the classroom environment, taking the cycle of policies approach from Stephen Ball (1994) as well as from Bowe, Ball and Gold (1992) as the theoretical basis. This referential allows the understanding of the development of the curricular policies in the Rio de Janeiro and São João de Meriti Cities, being built in a theoretical-analytical basis on which our analysis is grounded. We had in the ethnographic approach the methodological support for the systematic observation of the school dynamics through the face to face interaction. The researchers were then immersed in a network of senses and meanings shared by the researched social group. The processes, which emerge from the curricular policies, which arrive at school, carry with them a kind of culture, which regulates and guides the actions in the school context. Therefore, we understand that the local logic, which commands and organizes the practices in the educational institution, is produced from various conceptions about the teaching-learning process as well as about the individual and group experiences. This allows us to focus in ressignification practices and to identify the complexity of the process of constructing the curriculum in the daily school life guided in shapes that give the processes of curriculum policy recontextualization.

**Keywords:** Teaching Practices; Ethnographic; Curriculum Policy Recontextualization.

## **Introdução**

Neste texto, teremos por foco as práticas de recontextualização de políticas curriculares, o que nos foi permitido pela observação sistemática de dinâmicas escolares nos espaços de sala de aula.

Inicialmente, apresentaremos a observação do cotidiano escolar, realizada em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, aqui denominada Escola Conecta (nome fictício), tendo por foco as ressignificações docentes do “Programa Um Computador por Aluno” (PROUCA), que propõe a inserção das NTICs (Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação) na prática pedagógica e que chegou na Escola Conecta em meados de 2010, embora já circulasse em outros espaços. No segundo momento, trazemos a análise do cotidiano escolar, através de uma observação sistemática de dinâmicas escolares nos espaços de sala de aula de duas escolas da rede pública municipal de São João de Meriti, na Baixada Fluminense, cuja política curricular tinha a modalidade do ciclo de aprendizagem ancorada o seu funcionamento e na sua organização desde 1998. Aqui, essas escolas, também, ganham nomes fictícios e serão denominadas EM e CP.

As escolas EM e CP e a escola Conecta que foram *loci* da nossa investigação estão localizadas em espaços geográficos muito distantes e eram organizadas em sistemas de ciclo. O que aproxima as instituições pesquisadas de um lado, é o fato de a escola do Rio de Janeiro e as escolas de S. João de Meriti abrigarem alunos/as do Ensino Fundamental e que, na sua maioria, pertencem a grupos menos favorecidos economicamente, trazendo consigo uma diversidade de identidades socioculturais, colocando constantes desafios para a escola e para as práticas docentes. Por outro lado, enfatizamos o diálogo que há entre as duas pesquisas, na medida em que os processos de recontextualização das políticas curriculares nas práticas docentes estão muito presentes nas diferentes escolas observadas. Assim sendo, estes serão os focos analíticos do presente texto.

As pesquisas de cunho etnográfico que realizamos se propuseram a analisar os movimentos e as dinâmicas das salas de aula e das instituições escolares que, “dominadas por prescrições e normas para suas ações educativas”, descortinaram a possibilidade de constatar que, para além das políticas curriculares que são propostas, é possível de serem realizadas múltiplas leituras dos textos, interpretações e ressignificações nos contextos, pelos sujeitos educativos que habitam o espaço escolar.

A adoção de procedimentos como a pesquisa documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada constituíram o *corpus* dessas pesquisas. Os participantes de ambos os estudos foram professores/as e alunos/as que, generosamente, emprestaram suas vozes, nos diferentes contextos em que as pesquisas se deram, para dar os contornos das práticas docentes produzidas na diversidade das dinâmicas escolares.

Acreditamos que esses estudos trazem uma importante contribuição para as análises no âmbito do currículo, focalizando as práticas docentes em suas tentativas de responder às diretrizes normativas das políticas curriculares que chegaram às instituições de ensino nos diferentes contextos escolares.

## **Políticas Curriculares e Práticas Docentes no cotidiano escolar**

Refletindo sobre práticas docentes e a relação das mesmas com o currículo escolar, julgamos profícua a proposta do ciclo contínuo de políticas, proposto por Bowe, Ball e Gold (1992). Os autores estavam se contrapondo a uma perspectiva “*top to down*”, que

coloca o Estado como emissor de currículos nacionais meramente reproduzidos nas escolas. O destaque que merece este método analítico é o de complexificar tal visão, identificando que as políticas são perpassadas por diferentes contextos de produção da política curricular. A noção do ciclo contínuo surge, então, como importante contribuição para se pensar para além das dicotomias que estabelecem, por um lado, um poder que se pressupõe central, representado por um Estado emissor das normatizações políticas e, por outro lado, o grupo representado pelos sujeitos da escola, que meramente seriam responsáveis por implementar tais diretrizes. As políticas curriculares não são simplesmente recebidas sem uma recriação e reinterpretação por parte dos atores sociais. Seus redatores não podem ter controle sobre o que será rejeitado, selecionado, ignorado e reinterpretado. Sendo assim, novas possibilidades podem surgir quando políticas nacionais e internacionais vão ganhando novos significados por iniciativas locais.

A noção do ciclo contínuo de políticas ajuda, então, a nos fazer pensar de forma menos hierárquica, já que cada contexto, não necessariamente, precede ou sucede o outro. A introdução do termo “contínuo” no ciclo de políticas acentua seu caráter dinâmico e, na visão de Dias (2009, p.59), busca também “romper com a fragmentação ainda tão presente nas análises que ora investigam o que pesquisadores chamam de produção, quando se referem à formulação das políticas, ora o processo de implantação”.

Compondo, então, o ciclo contínuo de políticas, incluem-se os *contextos de influência*, onde são definidas e construídas as políticas. Este contexto se articula intimamente com o centro produtor de políticas (redes sociais e políticas, circulação internacional de ideias, organizações multilaterais, publicações diversas, consultorias, palestras); o *contexto de produção* que formula os textos visando sua aplicabilidade e tornando-os mais acessíveis a um maior público; e o *contexto da prática*, que é constituído pelas escolas e pelos agentes nela envolvidos, onde as definições podem ser ressignificadas cotidianamente, enfim recontextualizadas.

Cabe destacar que, como ressaltam Bowe, Ball e Gold (1992), as instâncias do ciclo de políticas não devem ser vistas de forma linear e desvinculadas umas das outras. Ao contrário, elas estão intimamente relacionadas e envolvem uma série de disputas, embates e acordos. É nesse sentido que Ball (2000) e Lopes (2008) apontam para o conceito de recontextualização por hibridismo, que permite-nos compreender o fato de que uma orientação “oficial”, ao circular na rede municipal, ou seja, de um contexto para o outro, ao chegar para as escolas pesquisadas sofreu uma reinterpretação, ao ser inserida nestes espaços institucionais ou contexto da prática sendo adaptadas, modificadas, ressignificadas (BOWE, BALL e GOLD, 1992; BALL, 1994), pelas mediações criadas pelas escolas e pelos atores sociais para condução do trabalho escolar, passando, portanto, por complexos processos de negociação e ficando sujeitas a interpretações as mais diversas (LOPES, 2005).

Lopes (2005, 2008) entende que o conceito de recontextualização tem se demonstrado profícuo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional. Ainda segundo a autora, vale destacar “[...] as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis” (p. 55). Nesse sentido, além de envolverem articulações entre poder e saber, a autora defende que o aspecto mais produtivo do conceito de recontextualização para o entendimento das políticas de currículo é a busca de uma constante articulação

macro-micro. Assim sendo, é neste olhar mais amplo, mas que não desconsidera o contexto mais específico de cada escola que nos debruçamos.

Estas recontextualizações são percebidas, por exemplo, quando nos detemos no sistema de ciclo, que foi a política adotada na rede de S. João de Meriti na Baixada Fluminense, teve início em 1998 com o Ciclo 1 (CA até 2ª.série). Em 1999 foi expandido ao ciclo 2 (3ª. e 4ª. séries) e, também, estendido ao 2º. segmento do Ensino Fundamental, ou seja, Ciclos 3 e 4 (5ª. até a 8ª.série). A política curricular denominada Proposta de Ação Político-Pedagógica [SEMEar], baseada no discurso da qualidade da educação, traz consigo novas práticas pedagógicas no interior das escolas, dando centralidade ao currículo. Em suma, novas demandas resultando em novas práticas e vice-versa.

Nesse contexto, podemos perceber que diferentes sociedades, cada vez mais, demandam dos profissionais de ensino uma formação que esteja em consonância com as mudanças atuais. Levando em conta este contexto de globalização, Dias (2009) indica que o momento tem sido propício para o surgimento de reformas, que emergem de forma intensa sobretudo a partir dos anos de 1990, e de políticas curriculares que são produzidas, voltadas especialmente para a Educação Básica e a formação de professores/as. Dentre esses organismos que merecem nossa atenção, além dos já citados, destacam-se, por exemplo, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Analisando a tônica que perpassa os textos produzidos pelas reformas, Dias (2009) observa que, de um modo geral, os mesmos/organismos difundem um discurso na defesa de políticas que deem conta das exigências encetadas por este cenário de globalização e de um mundo constantemente em mutação. Nesse sentido, se atribui à educação o papel de responsável por assegurar as condições para que crianças e jovens se adaptem às configurações contextuais que se apresentam.

Trazendo o foco para o “Programa Um Computador por Aluno” (PROUCA) e pensando nas atuais mudanças nos sistemas de produção do conhecimento, vale lembrar os estudos de Pierre Lèvy (1999, p.17), que indica que estamos imersos no que ele denomina “cibercultura”, que em seus dizeres “especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. O autor aborda as implicações culturais do desenvolvimento das NTICs, as novas formas artísticas, as transformações na relação com o saber, as questões relativas à educação e formação, cidade, democracia, a manutenção da diversidade das línguas e das culturas, os problemas da exclusão e da desigualdade.

Nesse sentido, analisando as discussões teóricas que envolvem os usos das tecnologias por parte das instituições escolares, ainda persistem duas visões antagônicas. De acordo com Barreto (2008), de um lado, encontram-se aqueles que defendem que as NTICs serão “a solução” para todos os problemas, incluindo os que extrapolam os limites educacionais. De outro, seu uso intensivo está inscrito em estratégias de educação a distância (EaD), em especial para a formação de professores, como proposta de massificação que a autora busca analisar em seu texto.

Em seu texto de crítica à suposta “nova ordem mundial da informação”, Mattelart (2006) relativiza tal expressão, que foi lançada em 1997 pelo grupo de países mais industrializados (G-7). O autor entende que existem visões de mundo contrastantes que legitimam projetos das novas tecnologias de comunicação e de informação, nos mais diversos países do cenário global.

Neste contexto de intensificação de políticas curriculares internacionais, é que ocorre o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), a versão brasileira do

projeto “One Laptop per Children” (OLPC), desenvolvido internacionalmente pelos professores Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen, no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), nos Estados Unidos. Durante o Fórum Econômico Mundial de Davos (Suíça) em 2005, o pesquisador americano Nicholas Negroponte desafiou os países do mundo a se engajarem num esforço global de universalização do acesso às NTICs, a partir da meta de garantir a todas as crianças o direito ao seu próprio computador, tomando como lema a ideia de um *laptop* para cada criança. O Projeto difundido pelo mundo chegou ao Brasil em 2005, mas após uma série de testes em escolas consideradas Projetos Pré-Pilotos<sup>1</sup>, somente em meados de 2010 chega em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro.

Para analisar o contexto desta escola do Rio de Janeiro, levamos em conta a recomendação de Lèvy (1999), quando nos adverte que uma técnica não é boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Podemos observar que o contexto da prática é palco não apenas de aceitação do que está colocado, mas também de resistências, de [re]criações, de buscas por outras alternativas e até mesmo por influenciar na produção de novas políticas/práticas.

Pensando a questão da recontextualização de uma proposta curricular, vale destacar nesse ponto que ao receber o documento do Ministério da Educação e da Comunicação (MEC), que apresentava o PROUCA a diretora reagiu com surpresa e temor, pois, em seus dizeres, a escola não estava adaptada para este tipo de prática. Sequer tinham um Laboratório de Informática funcionando, pois faltavam espaço e infraestrutura adequados. Da mesma forma reagiram os/as docentes, a diretora adjunta e a coordenadora, quando em reunião com funcionárias da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ).

Os discursos que permeavam as falas dos docentes nestes momentos iniciais da chegada do projeto na escola foram de medo, incerteza e indignação, por terem recebido uma quantidade imensa de computadores para serem usados em rede sem fio, sendo que o Governo Federal ainda não havia feito tais instalações e o professorado sentia-se temeroso diante da perspectiva da inserção dessa nova cultura digital na escola, como relatou uma professora: “*Só meus filhos é que usam essas coisas. Eu pago uma mesada e eles digitam as provas todas pra mim. Nem passo perto dessas coisas de computador e nem faço questão*”.

Outra preocupação que se mostrou recorrente foi a de que, apesar de reconhecerem a importância de terem seus alunos inseridos nesse meio digital dentro da escola, os profissionais alegavam que seria difícil manter a disciplina em sala quando estivessem com os computadores em mãos. O risco de se “*perderem nos oceanos da Internet*” (fala de uma professora) era muito grande para que ela soubesse como contornar. O professor de Geografia mostrou-se interessado pelo projeto, mas também temeroso com a questão estrutural, tendo em vista que se houvesse algum problema com a rede ou com os computadores, quem iria ajudá-los? A escola não contava com esse suporte e embora as funcionárias da SME/RJ tentassem garantir que todos esses pontos colocados aos poucos seriam contornados, este primeiro encontro acabou gerando mais expectativa e preocupação do que interesse e empolgação.

Acompanhando as reuniões de “capacitação” docente, que ocorreram ainda em 2010, percebemos que as formas de recepção foram variadas. Oferecidas por um profissional do CEDERJ, formado em Física; outro profissional também do CEDERJ e que trabalha com projetos do Governo (MEC); duas profissionais do Proinfo e do MEC, uma que trabalha com Núcleo de Tecnologias/ Mídias da UFRJ e a outra, formada em

Pedagogia e que atua no NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional) – RJ. A SME/RJ também estava representada na capacitação por uma das profissionais da Gerência de Mídia e Educação.

O Projeto começou de fato a avançar com a capacitação dos/as alunos/as monitores, que ajudariam não só seus colegas de turma, mas os/as próprios/as professores/as que solicitassem auxílio quando os *netbooks* fossem ser utilizados nas salas de aula. Iniciando com as turmas com menor quantitativo de alunos/as (1603 e 1802), a professora Telma (nome fictício), que era nova no colégio e foi uma das professoras que mais se destacou durante a capacitação com os/as professores/as feita no período de férias. Foi a professora chamada para capacitar as turmas, nos horários em que não estava lecionando suas aulas de História na instituição de ensino. A professora possui experiência com tecnologias, por já ter atuado como tutora de cursos de Educação à Distância.

As primeiras aulas foram no sentido de familiarizar a turma com o “Uquinha”, apelido que o *netbook* recebeu na escola. Todo o trabalho era feito dentro da escola, embora a proposta original do Projeto fosse de que os/as alunos/as levassem os computadores para casa e que seus pais tivessem acesso à vida escolar de seus filhos por um programa que registraria notas e conceitos. A decisão da direção de manter os “Uquinhas” na escola era devido à preocupação com furtos e a violência urbana que cercava a escola, assim como tantas outras escolas de um grande centro, como o município do Rio de Janeiro.

Chamou atenção o pouco envolvimento inicial por parte dos/as outros/as professores/as. A única proposta que fez algum tipo de conexão com uma disciplina partiu de uma iniciativa da própria Telma, que sugeriu para a professora de Português a atividade no dia 22 de março de 2011, quando a professora solicitou que a turma 1603 digitasse um texto da apostila de Português e aprendesse a inserir uma imagem no texto.

Ciente do quanto os/as alunos/as seriam cobrados/as nos conteúdos de Português, Matemática e Ciências nas avaliações que a Prefeitura enviaria em breve, foi uma estratégia que ela desenvolveu para que exercitassem não só a prática da digitação e familiaridade com o sistema operacional da máquina, mas também da leitura (o que para alguns eram atividades bem complexas). Um dos alunos comentou comigo: *“Eu nunca uso computador prá digitar, só uso prá jogar. Nem sei onde que ficam todas as letras!”*.

Na Escola Conecta, ocorria que os *netbooks* eram utilizados no espaço das salas de aula ou da Sala de Leitura. Em suma, não faltavam computadores na Escola Conecta, mas daí a torná-la de fato “conectada”, já seria um passo aparentemente bem mais complexo.

Mas os processos de ressignificação e recontextualização prosseguiram, com a Escola desenvolvendo práticas que traziam como resultados muito para além do que fora pensado pelos idealizadores do PROUCA. Além do Blog das turmas, as atividades interdisciplinares foram um aspecto bastante profícuo no processo.

Reconhecendo as dificuldades encontradas, sobretudo no que tange à baixa capacidade do computador e a outras questões de ordem prática que pude observar (constantemente os computadores ficavam sem bateria e tinham de ser levados para carregarem nos armários que só chegaram na Escola tempos depois dos computadores), considero que a atividade, por ter caráter interdisciplinar e contar com o engajamento das professoras, dos professores e das turmas, foi produtiva por trazer a questão da produção (e não mero consumo) de conteúdos, via tecnologias. A professora da Sala de Leitura descreve em detalhes sua visão sobre o passo a passo do projeto “Nelson Cavaquinho”. Vejamos um trecho de sua fala:

Nós contamos através do Uquinha a vida e a obra do autor. A professora de Artes ficou mais com a parte plástica. Eu com a ajuda da professora de História, que tinha mais conhecimento do projeto UCA... tinha mais conhecimento do aparelho em si, do instrumento. Ela me ajudou a fazer esse projeto. Eles vieram pra cá pra Sala de Leitura, fizeram a pesquisa sobre a vida e a obra do autor e a gente depois juntou esse trabalho no Uquinha. E depois a gente foi expor esse trabalho em uma exposição fora da escola. Ele foi exposto aqui também em um momento de culminância, que a gente faz todo ano. E depois ele foi levado pra ser exposto também fora da escola na Maratona de Histórias, onde várias escolas se reúnem ali cada uma levando seus projetos pra expor, contadores de histórias... enfim, em um momento de culminância das Salas de Leitura. O trabalho que eu levei aqui da nossa escola foi esse projeto em parceria com a professora de Artes e com a professora de História. No caso da professora de História, mais pelo envolvimento dela com o UCA do que pela disciplina dela de História. (entrevista com a Professora Isa, Sala de Leitura).

A fala anterior nos leva a identificar o quanto as propostas mais “oficiais” do Governo e do Projeto em nível mais amplo estavam sendo ressignificadas, reinterpretadas e ganhando contornos bem específicos de acordo com a dinâmica da Escola. É o que nos sugerem Lopes (2005) e Ball (1994, 2000), quando tratam destes processos de recontextualização por hibridismo, indicando que seja no contexto da prática, no de produção ou de influência, incorreríamos em equívocos ao afirmar que existem discursos essencializados e que não se mesclam uns nos outros. Muito ao contrário, entendemos, com os autores, que a prática retroalimenta os contextos de influência e produção, e vice-versa. Ou seja, esta noção só reforça nossas hipóteses de que as Escolas não se dissociam do mundo que as circundam e assim como alunos/as circulam nas escolas, professores/as também estão circulando e levando um pouco de nossa Universidade com eles/as.

A professora Telma também me apresentou seu depoimento sobre a experiência com o trabalho realizado, valorizando a repercussão que teve nas exposições fora da escola, mas sem desconsiderar as dificuldades. O trecho de sua fala é ilustrativo:

[...] Eu, a professora de Artes e a professora da Sala de Leitura fizemos um trabalho voltado para um projeto da rede municipal que era os cem anos do Nelson Cavaquinho. **Então nós levamos pra exposição, o trabalho foi reconhecido, foi parar na Secretaria e foi bem interessante. Claro, não foi um trabalho fácil porque o UCA apresenta problemas de ordem de armazenamento, de lentidão para determinadas coisas é... caminhos muito difíceis.** Bem, apresentava, até porque o UCA que está na escola esse ano recebeu um “boot” e foi instalado um novo sistema operacional nele, mas que ainda apresenta certos probleminhas frente a utilização de toda a turma com o UCA (entrevista com a Professora Telma, História, grifos nossos).

Observamos o quanto era valorizado e estimulado, sobretudo pela SME/R, que o Programa de fato se efetivasse e tivesse alunos/as e professores/as conectados e trabalhando pedagogicamente em seus *netbooks*.

O trabalho rendeu frutos, pois embora a escola estivesse lidando com um público de alunos altamente “conectados” e que tinham mais facilidade com a cultura digital, alguns não dispunham destes recursos, ou nos termos de Bourdieu (1999), deste capital cultural herdado, havia um esforço por parte da professora “capacitadora” para que esses alunos não ficassem “excluídos do interior” e participassem das atividades.

São exemplos de como uma política educacional não se dá de forma linear e a escola não é o espaço de meros “implementadores”, concepção que é questionada em textos como o de Ball (1997). A cultura digital continuou convivendo com a cultura da performatividade (BALL, 2004) em que avaliações como Prova Rio, Prova Brasil e demais mecanismos de mensuração que cobram um desempenho exemplar de professores/as e alunos/as continuavam a coexistir no mesmo espaço. Assim, tínhamos o lápis, cadernos, lousa, *netbooks*, *bits* e *bites*... tudo isso se entrecruzando neste microcosmo social que é a escola.

### **Práticas docentes e sala de aula: apontamentos sobre a produção do currículo escolar**

Tomando, o ciclo contínuo de políticas estudado por Ball (1994), como aporte teórico, focalizamos o contexto da prática, sem desconsiderar a existência de uma inter-relação entre os contextos como produtores do currículo escolar. A análise dos contextos em que tais práticas se inserem, nos permite compreender um pouco da dinâmica, do movimento e do “clima” que perpassava esses espaços escolares. Assim, voltamos nosso olhar para as práticas docentes que eram desenvolvidas pelos/as professores/as das escolas pesquisadas, estudando as interconexões que eram feitas com o currículo escolar por alunos/as e professores/as no cotidiano da escola. Desse modo, o espaço da sala de aula foi o cenário que elegemos para relatar parte da experiência vivida com os participantes e protagonistas desta pesquisa: alunos/as e professores/as.

Nesse sentido, o trabalho em sala de aula envolve, necessariamente, dois sujeitos. O primeiro que, no exercício de sua tarefa, traz em si uma autoridade e uma legitimidade do seu fazer, conferida pelos próprios alunos e alunas e seus pais no ambiente escolar. O segundo, cuja relação de subordinação envolve, antes de mais nada, a credibilidade e a crença que, de certa forma, alimenta a relação professor-aluno. Assim, essa inter-relação é negociada continuamente nesse processo de ensinar e aprender numa configuração que define uma relação face a face, em que os sujeitos educativos se influenciam mutuamente, dando os contornos de uma situação social tecida por vários fios onde uns são coerentes, outros contraditórios, alguns guardam uma certa lógica, outros são ilógicos como nos mostra Goffman (1989, *apud* CAJAL, 2001, p.125), elementos que constituem esta relação dual.

Pode-se observar essas questões quando analisamos o trabalho docente em torno do PROUCA na Escola Conecta. Ali a demarcação dos tempos das aulas é bastante evidenciada, por mais que a professora já houvesse iniciado trabalhos interdisciplinares, no qual a questão do tempo das aulas pode ser melhor negociada. A preocupação com o currículo e a aparente incompatibilidade do mesmo com o uso das tecnologias também se fazia presente em sua fala, bem como a questão dos conteúdos de cada disciplina, que fica expressa na fala a seguir:

[...] Mas eu entendo também o lado dele, porque ele também tem um currículo, ele também tem que dar a matéria dele e ele também tem um tempo pra fazer aquilo. Ele precisa do tempo dele de aula e eu entendo o lado dele também. **Mas isso tudo são “nós” que a gente vai ter que aos poucos ir desfazendo. Tá entendendo, o recurso é muito bacana, mas não adianta só entregar o recurso na mão do professor.** Precisa de muito mais do que isso, você precisa... esse é o meu parecer, tá?! **Na minha visão, a gente precisa não só do recurso, mas precisa mexer em muito mais do que isso. Tem toda uma estrutura, toda uma maneira de trabalhar, que é tradicional e que tá mudando. Você precisa repensar isso. Não é repensar só o recurso, você precisa repensar todo o resto que tá envolvido**

**nisso: a cabeça das pessoas, como elas estão usando esse recurso, o tempo de aula, a maneira de dar aula,** a gente vai trabalhar com projetos? Não vai trabalhar com projetos? A gente vai continuar dando aula tradicional? não vai? A gente pode misturar uma coisa com a outra. Então tudo são coisas a serem repensadas [...] (entrevista com a Professora Isa, Sala de Leitura, grifos nossos).

A professora faz menção aos “nós”, no sentido de dificuldades que ainda existem dentro da proposta de ofertar tecnologias para as escolas e com isto, apregoar o discurso da inovação e da inclusão digital. E nesta lógica, Pretto (2013, p.226) parece questionar o termo “inclusão” (que ele prefere utilizar entre aspas) quando este se remete a incluir em algo que já está pronto. Portanto indica a importância de qualificar o termo de modo que inclusão não implique a formatação dentro deste algo que está posto, mas sim uma inclusão que possa incluir as diferenças através das NTICs, “fortalecendo a dimensão cultural de cada indivíduo, como uno e no coletivo”.

Dentro desta perspectiva, o “repensar” ao qual se refere a professora Isa indica que os sentidos aqui imiscuídos parecem evidenciar uma preocupação mais ampla, de modo que a mera aquisição do recurso não necessariamente garanta uma mudança na lógica da relação de ensino e aprendizado. E retomando a afirmação de Pretto e Bonilla (2011) sobre a importância muito maior ser a de se colocar as escolas na Internet do que a internet nas escolas, percebemos que ambos caminham juntos e o processo vai se constituindo em um aprendizado coletivo.

A professora Telma prosseguiu sua tarefa e pelo fato de a Escola estar sem Internet até aquele momento, isso era um elemento problemático, mas não um impeditivo ao uso para outras atividades. Um dos exemplos deste processo de ressignificação do PROUCA se deu justamente nesta relação que se estabelecia entre docentes e a atividade.

Foi o que a professora buscou fazer, nesse primeiro momento exploratório, que rendeu frutos, sobretudo no que diz respeito ao aprendizado das diferenças entre os *softwares* do “Uquinha” (Linux), e com relação aos programas mais familiares aos discentes (da Microsoft). Aprenderam ainda algo fundamental, já que cada computador era propriedade deles/as enquanto fossem alunos/as da escola: desenvolveram responsabilidade com seus equipamentos e se tornaram cooperativos para auxiliar os/as colegas com mais dificuldade. Aprendizados tão importantes, mas que não entravam nas avaliações de exames como Prova Rio e Prova Brasil, dentre outros, que pareciam motivar as maiores preocupações para a escola que realizamos a pesquisa e para as tantas outras escolas municipais, constantemente avaliadas.

Há que se destacar, no contexto das ressignificações seguiram, tanto nos momentos em que a Escola estava sem armários suficientes para carregar os *netbooks*, o que acabava sendo feito na própria Sala de Leitura, seja nas atividades em que professores/as solicitavam aos alunos/as que digitassem seus Cadernos Pedagógicos, o material que a Prefeitura distribuía nas escolas com os conteúdos curriculares que seriam cobrados nas avaliações. Foi o que se pôde fazer, dentro do possível, com a baixa capacidade técnica dos “Uquinhas” e a ausência da Internet.

Em alguns momentos, os/as alunos/as mantinham sua atenção dividida entre o *netbooks* do PROUCA e os Cadernos Pedagógicos, elaborados de acordo com as orientações curriculares da SME/RJ. Nestes casos, o computador pouco mudava a relação que se tem com os conteúdos, pois continuava sendo muito forte a presença desta preocupação com as avaliações (por isso em algumas aulas o equipamento acabava se tornando apenas mais um acessório). Em um primeiro momento, no qual os docentes ainda tateavam diante das possibilidades deste recurso digital, era muito comum o uso do computador para os/as alunos/as copiarem trechos dos cadernos

pedagógicos, o que parecia uma alternativa bastante conveniente. O/a professor/a não deixava de “ensinar seus conteúdos” e também não deixava de usar a máquina.

Esta tessitura relacional, no seu conjunto, cada uma à sua maneira, constrói essa dinâmica na relação de sala de aula desencadeando e, por que não, determinando, a nosso ver, o sucesso ou o fracasso do processo ensino-aprendizagem.

Voltando-nos para as escolas de São João de Meriti onde estivemos realizando a pesquisa, podemos trazer alguns fragmentos que evidenciam nas palavras dos alunos/as tal fato:

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

Eles [os professores] ensinam, eles explicam, passam muitas atividades. Às vezes brigam com os que brincam. [...] a professora de matemática passa matéria, explica, passa continhas, passa muito dever. A professora de Ed. Física é maneira, a mochila tem que estar do lado, ela não gosta que gritem na sala de aula. O professor Daniel ele ensina a pedir licença para levantar, passa matéria. Na quarta-feira a professora de matemática pediu papel de presente para fazer um trabalho. A professora Kel ensina, explica, passa dever e tem que prestar atenção (entrevista com a aluna Jely, CP, 71B, 14 anos).

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

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

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

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

Quando pensamos na prática docente atentamos, também, para o que revela Zibetti (2005, p.153), que estudou as práticas de professoras, mostrando, de um lado, que os “*saberes docentes*” são mobilizados e que propostas de atividades e materiais, que são experimentados em outras circunstâncias e épocas da trajetória profissional, são

aprendidos, retomados e adaptados quando são avaliados como positivos e representam possibilidades de aprendizagens para os alunos/as. Do mesmo modo, quando são colocados “à prova na prática” e são considerados inadequados pelo professor, são repensados, abandonados e/ou substituídos. Tardif (2008, p.38), por outro lado, também traz uma contribuição para pensarmos sobre o trabalho docente na forma em que se realiza e se (re)produz através das práticas cotidianas, mostrando que, como atores sociais que são, os professores/as pensam, dão sentido e significado, permanentemente, às suas ações. As palavras da professora da escola EM são bastante elucidativas:

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

Nesse trecho da entrevista, é possível identificar duas faces da prática desta professora: a intencionalidade e a motivação, que, também, é mostrado por Asbahr (2005, p.61), no seu estudo, quando aponta que o trabalho dos professores/as é marcado por um “sentido pessoal da atividade pedagógica e uma significação social”, sem o que o trabalho e a prática tornam-se alienadas, automatizadas e fadadas à mera repetição mecânica de conteúdos.

Durante o tempo da pesquisa em que estivemos nas salas de aula, das escolas EM e CP, compartilhando com alunos/as e professores/as daquele espaço e daquele momento de trabalho, esta questão nos mobilizava para esse empreendimento: Quais as percepções dos alunos e alunas sobre as práticas na sala de aula? Nosso olhar procurava indícios de estratégias utilizadas pelos professores/as, na sua prática cotidiana, para levar a cabo sua tarefa de ensinar àqueles alunos/as. Nossa observação tentava compreender, e não avaliar, que situações de ensino-aprendizagem eram propostas pelos professores/as, como era evidenciada pelo material didático utilizado e pelo material produzido pelos alunos/as e, sobretudo, os sentidos atribuídos por estes à situação vivenciada. Nesse sentido, a pesquisa com abordagem etnográfica em muito contribui. Assim, nosso olhar focava a prática docente realizada no dia-a-dia, buscando evidências para compreender como era construído o currículo no cotidiano escolar. Algumas falas extraídas das entrevistas com os alunos/as fazem a tradução dessa produção curricular. Vejamos:

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

[...] A Professora Sely de Matemática é ótima, quando a gente pede para explicar vai

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

Para os alunos/as participantes da pesquisa, as situações de ensino e de aprendizagem, a partir das atividades que são propostas pelos professores/as, são portadoras de sentido porque a elas é conferida uma significação, proporcionando condições para que os alunos/as aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem, já que é de responsabilidade do professor organizar situações promotoras da aprendizagem, levando alunos/as a apropriar-se dos conteúdos programáticos, dos conhecimentos escolares e do saber sistematizado, cumprindo, assim, a função primeira da ação pedagógica e da própria escola que, a nosso ver, é garantir que os alunos/as aprendam.

Nesse sentido, Tura e Silva (2010, p.101), a partir das pesquisas que realizaram, mostram que “[...] em uma mesma situação pedagógica os modos como são apropriados os conhecimentos escolares têm sentidos diferentes e isso é indicativo de diferentes relações com as propostas do Mundo da Escola”, dando pistas sobre a complexidade dessa situação, tendo em vista que os sujeitos educativos estão mergulhados, tanto nas suas vivências pessoais, quanto nesse ambiente cultural que é a escola. Desse modo, revela que, na prática docente desenvolvida em sala de aula para a apropriação do conhecimento escolar, não se trata de mera operação mecânica, mas, ao contrário, comporta múltiplos sentidos.

Para reforçar este argumento, nos apoiamos em Tardif (2008, p.41), que fala do trabalho desenvolvido pelo professor como algo complexo, não tendo nada de simples e tampouco natural; para ele, é uma “construção social que comporta múltiplas facetas [...]”. Nesse sentido, Zibetti e Souza (2007, p.255) corroboram quando reafirmam a complexidade do trabalho cotidiano do/a professor/a que constrói “*saberes docentes*”, a partir de situações concretas de ensino, dos diferentes contextos em que atua e são, também, produtos de uma construção individual e coletiva, mostrando que, no seu percurso teórico e prático, os professores/as selecionam e utilizam “elementos diversos com os quais constitui seus saberes docentes, atualizando-os constantemente, de acordo com as exigências dos sujeitos e dos diferentes contextos em que está inserido”. Assim sendo, o currículo vai adquirindo forma e significado à medida que passa por processos, transformações, adaptações, hibridações e ajustes decorrentes das práticas docentes diárias que são desenvolvidas no cotidiano da escola, sendo portanto, tais práticas entendidas de acordo com Lopes e Macedo (2011, p.19), como um conjunto de “[...] experiências/situações de aprendizagem de forma a levar a cabo um processo educativo”, tornando-se, assim, o currículo um elemento que dá materialidade a uma realidade curricular e à prática docente, entendidos como um conjunto indissociáveis.

Dentro da política curricular que estudamos, alguns dados sobre a prática avaliativa das aprendizagens dos alunos/as realizadas pelos professores/as evidenciam os seus “modos de fazer”, em relação às exigências da Proposta de Ação SEMEar, entendida aqui, como elemento que teve origem no contexto de produção do texto num movimento de inter-relação com os contextos da prática e o contexto de influência, tendo por base a ideia de ciclo de políticas estudado por Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994). Tais exigências, grosso modo, definiam um processo avaliativo tendo por base objetivos a serem alcançados pelos alunos/as, critérios e conceitos que apontavam para o atingimento ou não do que estava estabelecido na Resolução 03/98 – SEME, de

12 de fevereiro de 1998, que trazia normas e diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem para as escolas da rede<sup>2</sup>.

Desse modo, a Proposta trazia uma tentativa de romper com a lógica seriada de contabilização de pontos e atribuição de notas como resultado das aprendizagens realizadas. Durante as observações realizadas, encontramos várias evidências nos materiais dos alunos/as, tais como: cadernos, trabalhos, testes, provas indicando que nas escolas pesquisadas se trabalhava a proposta curricular vigente mesclada com aquilo que o professor acreditava, pensava e trazia consigo enquanto experiência. Ou seja, criando e recriando diferentes formas de desenvolver a política curricular proposta, realizando o que é denominado por autores como Ball (2000) e Lopes (2005, 2008) como recontextualização por hibridismo. Alguns fragmentos de falas selecionadas das entrevistas com os professores/as são ilustrativas de tal fato, vejamos:

**Pesquisadora: Como você avalia seus alunos?**

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

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

Fica evidenciado nas falas que os professores/as fizeram uma associação dos conceitos que constam na Proposta SEMEAR com a escala numérica de 0 a 10, sinalizando o dinamismo dos processos de recontextualização e pondo em foco as reinterpretações e ressignificações a que estão sujeitos os textos curriculares e as práticas cotidianas na escola para o atendimento da política curricular.

Assim como Lopes (2006, p.148), acreditamos que “o contexto da prática é efetivamente produtor de sentidos para as políticas de currículo, reinterpretando definições curriculares oficiais [...]”, na medida em que, de diferentes modos, os professores/as, protagonistas que são neste cenário, por exemplo, interpretam, criam mecanismos e utilizam as notas e/ou conceitos dos alunos/as no cotidiano escolar para levar a cabo sua tarefa. Em outras palavras, no cotidiano das escolas pesquisadas, a avaliação não ocorreu de acordo com o modelo original proposto, mas foi sendo, ao longo do processo, hibridizada no contexto local dando origem a outras práticas, constituindo-se de elementos novos, próprios, por vezes, adaptados e/ou combinados, sofrendo processos de recontextualização e hibridização marcados pela mescla das lógicas: seriação e ciclo. Essa explicação apoia-se no conceito de recontextualização por hibridismo<sup>3</sup>, a partir das análises de Ball que incorporam a perspectiva do hibridismo ao

conceito de recontextualização<sup>4</sup> formulado por Bernstein que, para nós, faz sentido nos registros acima, que são esclarecedores da nossa análise.

Assim sendo, a perspectiva colocada por Ball (1994) e Bowe, Ball e Gold (1992) nos ajuda a pensar, mais uma vez, tanto no currículo da escola que é (re)construído e ressignificado no dia a dia pelos atores sociais – professores/as e alunos/as – através das práticas docentes realizadas e vividas cotidianamente, como na infinita possibilidade de recriação das políticas curriculares que chegam às escolas.

### **Considerações finais, ainda que não conclusivas**

Na busca por uma compreensão das práticas de significação do currículo dos atores sociais das escolas pesquisadas, a partir do ciclo contínuo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), percebemos que o espaço da prática docente não é unicamente o local onde supostamente seriam “implementadas” as políticas curriculares, mas, também, onde vão sendo recontextualizadas e ressignificadas, podendo surgir inúmeras leituras, interpretações e muitas das demandas que irão influenciar os demais contextos que compõem o ciclo contínuo de políticas curriculares. Esta percepção de continuidade do ciclo auxilia no entendimento de um currículo sem um fechamento definitivo, cujas hegemonias são sempre provisórias e passíveis de mudanças.

Assim sendo, nos estudos que realizamos, foi possível perceber de um lado, as rotas diferenciadas que a recontextualização coloca sobre as políticas curriculares que chegaram às escolas, cujas orientações foram apropriadas por cada instituição de ensino de modo singular. De outro lado, verificamos nas análises realizadas que as práticas docentes adquiriram contornos próprios em razão do protagonismo dos professores/as. Entendemos, também, que são produzidas em tais práticas subjetividades, identidades individuais e coletivas, assim como códigos e rituais que estão inscritos no currículo e lhe dão sentido, através dos processos de significação que são produzidos na relação ensino-aprendizagem, nos intercâmbios sociais e na vida, propriamente dita, da escola. Nesta perspectiva, o currículo pode ser entendido como uma construção social como mostra a literatura (Goodson, 1997; Tura, 2002; Silva, 2002), na medida em que as experiências e vivências curriculares ganham significados atribuídos por quem delas participa – professores/as e alunos/as, concretizando, por assim dizer, o currículo no cotidiano escolar.

Nas investigações que foram realizadas, foi possível compreender a complexidade da dinâmica institucional e da cultura escolar, sobretudo, a infinita possibilidade de recriação das políticas curriculares que, ao que tudo indica, parece nunca prevista pelos seus idealizadores. Goodson (2000) adverte que a história mostra algumas bases em que estão alicerçadas a educação, onde a desconsideração de alguns elementos, pode frustrar as tentativas de reestruturação e/ou mudança curricular, comprometendo sua penetração e seu alcance na escola.

Nesse sentido, podemos inferir que a prática docente é flutuante, contingente e provisória diante da política curricular que chega à escola e assim, tanto o PROUCA quanto o Ciclo de aprendizagem configuram-se como duas tentativas “oficiais” de dar qualidade à educação. Verificamos, ainda, na nossa investigação, que as escolas se constituíam em universos singulares, traziam configurações distintas, ainda que guardassem pontos comuns.

Sendo assim, argumentamos que a perspectiva do “espaço-tempo de fronteira”, sugerida por Bhabha (2003) e apropriada por Macedo (2006), parece bastante pertinente

para auxiliar as reflexões não só a respeito de cultura, mas também sobre currículo escolar enquanto um verdadeiro microcosmo social, onde as diferenças se encontram e fazem sentir seus ecos, por mais que a tendência homogeneizante e universalista ainda se faça tão presente em nosso meio educacional. E, atentando para estes diferentes contextos da prática das escolas analisadas, este processo de produção de novos sentidos por parte dos atores sociais ali presentes é algo ininterrupto que buscamos analisar, tentamos compreender e aprender ao longo do percurso.

### **Notas**

- <sup>1</sup> O PROUCA se assentou em três diferentes fases: 1) Pré-piloto; 2) Piloto; 3) Expansão: PROUCA. Andrade (2013) dedica-se a explicitar as distinções entre cada fase, destacando que os primeiros computadores começaram a ser utilizados nas escolas brasileiras em 2007, ou seja, a Fase Pré-Piloto. As primeiras cinco cidades que fizeram parte do experimento foram: Palmas, estado do Tocantins; Brasília, Distrito Federal; Pirafé, Estado do Rio de Janeiro; São Paulo, estado de São Paulo; Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul.
- <sup>2</sup> RESOLUÇÃO 03/98 – SEME, de 12 de fevereiro de 1998, definia para a avaliação os seguintes conceitos no art. 5º. Serão utilizados no processo de avaliação dos alunos os seguintes conceitos no alcance dos objetivos propostos: AE – alcançou eficazmente; AS – alcançou satisfatoriamente; AP – alcançou parcialmente; AI - alcançou insatisfatoriamente. No Art. 6º. da mesma Resolução trazia a seguinte orientação – Os conceitos determinados no artigo anterior serão atribuídos a partir dos seguintes critérios: AE – (Alcançou Eficazmente) – quando o aluno alcançar no mínimo 81% dos objetivos propostos, realizando de forma independente os trabalhos previstos e compreendendo pelo menos o mesmo percentual dos núcleos conceituais trabalhados; AS – (Alcançou Satisfatoriamente) – quando o aluno alcançar a faixa compreendida de 61% a 80% dos objetivos propostos, realizando de forma quase independente os trabalhos previstos e compreendendo pelo menos a mesma faixa de núcleos conceituais trabalhados; AP – (Alcançou Parcialmente) – quando o aluno alcançar a faixa compreendida de 40% a 60% dos objetivos propostos, realizando parte dos trabalhos previstos, compreendendo a mesma faixa dos núcleos conceituais trabalhados, necessitando em algumas situações, da ajuda do professor, da colaboração de colegas e de consulta a diferentes tipos de material de apoio pedagógico; AI – (Alcançou Insatisfatoriamente) – quando o aluno necessitar da ajuda direta do professor ou dos colegas mais experientes para realizar no máximo de 39% do trabalho escolar e atingir no máximo 39% dos objetivos para formar os conceitos essenciais à sua série ou a cada disciplina.
- <sup>3</sup> Sobre o conceito ver Ball (2000) e Lopes (2005; 2008).
- <sup>4</sup> A recontextualização é um princípio que caracteriza o discurso pedagógico formulado por Bernstein que explica que o discurso pedagógico ao se deslocar de um contexto para outro é modificado “através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração, relacionado com outros discursos e depois é relocado” como explica Stremel (2011, p.34). A autora faz uma ampla explanação sobre a Teoria do Dispositivo Pedagógico de Bernstein nas p.30-37 que oferece uma perspectiva bastante produtiva e interessante para a compreensão do processo de recontextualização na análise das políticas educacionais.

### **Referências Bibliográficas**

- ANDRADE, Pedro Ferreira de. Inovação em TIC na educação no Brasil: sustentabilidade e mudança pedagógica. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da. (orgs.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p.163-174.
- ASBAHR, Flávia da S. F. **O sentido pessoal e projeto político-pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-social**. 2005. 199 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BALL, Stephen. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. Cidadania Global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.121-137.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming Education & Changing Schools: case studies in Policy Sociology**. New York: Routledge, 1992.

- BARRETO, Raquel. G. As Tecnologias na Política Nacional de Professores a Distância: entre a expansão e a redução. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104. Especial. p. 919-937, out. 2008.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (orgs.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Calvador: EDUFBA, 2011. v. 2
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (Ciências Sociais da Educação).
- CAJAL, Irene. B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: PAGLIARINI COX. Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (org). **Cenas de sala de aula**. Campinas/SP: Mercado de Letras. 2001. P.125-159. (Coleção Ideias sobre Linguagem)
- DIAS, Rosanne. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- GOODSON, Ivor F. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Heron da (org). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.109-126.
- GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.
- LÈVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LOPES, Alice C. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.50-64, jul/dez, 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2011.
- LOPES, Alice C. A recontextualização por hibridismo. In: LOPES, Alice C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008. p.27-32.
- LOPES, Alice R. C. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice R. C; MACEDO, Elizabeth F. de; ALVES, Maria Palmira C. (orgs). **Cultura e Política de Currículo**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p.139-160.
- LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MATTELART, A. Para que “nova ordem mundial da informação”? In: MORAES, D. (Org.). **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 233-246.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n.32 mai/ago, p.285-296, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>. Acesso em: 04 out. 2014.
- PRETTO, Nelson. **Reflexões**: ativismo, redes sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2013.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.
- STREMEL, S. **A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem**: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas. 2011. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.
- TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- TURA, Maria de Lourdes R. Conhecimento escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth (org). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p.150-173. (Série cultura, memória e currículo, v.2).
- \_\_\_\_\_; SILVA, Sofia Marques da. Etnografia da prática pedagógica em contextos de multiculturalidade: o caso de uma Escola do Rio de Janeiro e de uma Escola do Porto. In: TURA, Maria de Lourdes R.; LEITE, Carlinda (orgs). **Questões de currículo e trabalho docente**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010, p.71-105.
- ZIBETTI, Marli Lúcia T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora**: um estudo

etnográfico. 2005. 252f. Tese (Doutorado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Marilene P. R. de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 247-262, maio/ago. 2007.

### ***Correspondência***

**Luciana Velloso** - Professora Adjunta no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DCSE) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

**E-mail:** lucianavss@gmail.com

**Tania Granja** – Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores - UERJ/FFP, atuando no Departamento de Educação

**E-mail:** tasgranja@gmail.com

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.

---