UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

CLÁUDIA SOUSA COELHO

PROVA BRASIL:
AVALIAÇÃO OU HOMOGENEIZAÇÃO CULTURAL?

SALVADOR
2011

CLÁUDIA SOUSA COELHO

PROVA BRASIL:
AVALIAÇÃO OU HOMOGENEIZAÇÃO CULTURAL?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento.

SALVADOR
2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Coelho, Cláudia Sousa

Prova Brasil: avaliação ou homogeneização cultural? / Cláudia Sousa Coelho. - Salvador, 2013.

82f.

Orientador: Antonio Dias Nascimento.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Campus I. 2013.

Contém referências.

FOLHA DE APROVAÇÃO

"PROVA BRASIL: AVALIAÇÃO OU HOMOGENEIZAÇÃO CULTURAL?"

CLAUDIA SOUSA COELHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 12 de dezembro de 2011, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento
Universidade do Estado da Bahia, UNEB
Doutorado em Sociologia
The University of Liverpool, LIVERPOOL, Inglaterra

Profa. Dra. Maria Ornélia da Silveira Marques
Universidade Federal da Bahia, UFBA
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim
Universidade do Estado da Bahia, UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

RESUMO

Esta pesquisa discute as implicações do Exame Prova Brasil, parte integrante do Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, é um exame de caráter censitário, bianual, que avalia as escolas, por meio do desempenho dos alunos, considerando o currículo a partir da tensão existente entre o que é avaliado no exame e o que é ensinado nas escolas. Buscou-se compreender de que forma a escola e o exame Prova Brasil consideram as especificidades dos estudantes e suas famílias no que diz respeito à sua cultura, aos seus modos de vida, hábitos, costumes e valores, além da relação entre esses saberes e os conteúdos avaliados no referido exame. Buscou-se analisar também se as competências e habilidades que compõem a matriz de referência do referido exame pertencem ao universo teórico-didático-metodológico dos educadores. O trabalho de pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso. A coleta das informações foi feita utilizando as seguintes técnicas: entrevista semi-estruturada, observação e análise documental. Foram entrevistados estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, público alvo do exame e suas famílias, durante o ano letivo de 2011, em visitas domiciliares e na Escola Municipal de Pituaçu. Foram entrevistados 109(cento e nove) alunos e suas famílias, e todos os professores que lecionam nas classes do 9º ano, totalizando 09 (nove) professores. Observou-se o cotidiano da sala de aula e da escola. Analisaram-se documentos que norteiam e avaliam a prática pedagógica, tais como: matrizes de referência da Prova Brasil, planejamentos da escola, instrumentos de avaliação da escola. Com esta pesquisa, constatou-se o distanciamento entre o que é ensinado na escola analisada e os documentos oficiais que orientam a estrutura curricular do país com o universo contextual dos estudantes.

Palavras-chave: Escolas de periferia urbana. Avaliação. Currículo. Prova Brasil

ABSTRACT

This study discusses the effectiveness of Examination Proof Brazil considering the curriculum from what is assessed in the exam, which is taught in schools. We tried to how the school and take evidence Brazil considers the specificities of the students and their families with regard to their culture, their lifestyles, habits, customs and values as well as the relationship between this knowledge and the contents evaluated in such examination. We tried to also know if the skills and abilities that make up the array reference of that examination are not covered in the universe or theoretical-methodological-didactic educators. Therefore this research seeks to wonder about these people, evidence about the effectiveness of Brazil, on the mechanisms used by the school whose main function is to ensure schooling, whereas it is necessary to enable access to knowledge historically constructed and the new demands of the contemporary recognizing and valuing the knowledge that these students already possess and which was built in their daily lives. The research focused qualitative approach through a case study, the data collection was done using the following techniques: semi-structured interview, observation and document analysis.

Keywords: Inner-city schools. Evaluation. Curriculum. Brazil Exam.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 63

Quadro 2 64

Quadro 3 66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CENAP – Coordenadoria de Apoio Pedagógico

EMP – Escola Municipal de Pituaçu

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECULT – Secretaria Municipal de Educação Cultura Esporte e lazer

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 8

2 APORTE TEÓRICO 16
2.1 A ESCOLA, ESCOLARIZAÇÃO E CURRÍCULO: DA MODERNIDADE AOS DIAS ATUAIS 21
2.2 ESCOLA PÚBLICA, CURRÍCULO HEGEMÔNICO E QUALIDADE DE ENSINO 24
2.3 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO: CONTROLE DE "QUALIDADE"? 28

3 PERCURSO METODOLÓGICO 32

4 CONTEXTO DA PESQUISA - ESCOLA MUNICIPAL DE PITUAÇU 37
4.1 PITUAÇU: UM BAIRRO DE CONTRASTES 37
4.2 A ESCOLA MUNICIPAL DE PITUAÇU: A HISTÓRIA CONTADA E VIVIDA 48
4.3 ESCOLA MUNICIPAL DE PITUAÇU, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA 52
4.4 E OS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL DE PITUAÇU: QUEM SÃO ESSES PROFISSIONAIS? 72
4.5 EQUIPE DE GESTÃO: ENTRE A DIMENSÃO ADMINISTRATIVA E A DIMENSÃO PEDAGÓGICA 74

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 76

REFERÊNCIAS 79

1 INTRODUÇÃO

“Neném! É o “milhó” de lá de casa...”

Esta frase foi dita pela mãe do estudante Luís Cláudio (nome fictício), matriculado na Escola Municipal de Pituaçu, para cursar o 6º ano do Ensino Fundamental, quando foi convidada para conversar sobre o desempenho escolar do referido estudante.

Os professores solicitaram que os responsáveis por Neném (apelido do estudante Luis Cláudio), comparecessem à escola, pois, embora não fosse um aluno indisciplinado (é muito comum nas escolas os responsáveis serem convidados a comparecer porque o estudante transgride as regras de convivência social - agressões físicas e/ou verbais a colegas e professores, agressão ao patrimônio público ou particular, eventos desta ordem.), apresentava um comportamento, considerado, pelos professores, incompatível com o padrão culturalmente aceito para o espaço escolar. Os padrões de um modelo de Escola, implementados na modernidade, que segundo Nascimento (2011) têm a função de atender o arranjo social moderno, centralizado pela ordem capitalista baseado na exploração do trabalho que ao contrário de promover educação para emancipação é um modelo que mais se aproxima da modelagem de sujeitos (ADORNO, 2003).

Dentre os comportamentos “ditos” inadequados para o ambiente escolar demonstrados pelo estudante e que chamaram a atenção dos professores, podemos citar: frequência irregular (Luís Cláudio faltava muito às aulas, sem justificativas legitimadas pela legislação vigente); demonstrava bastante dificuldade em relação aos conteúdos veiculados em sala (segundo os professores, ele não aprendia); não realizava as atividades de classe, nem de casa e dormia durante as aulas. Como consequência, o estudante tinha baixo desempenho escolar.

No decorrer da conversa, cujo principal objetivo era encontrar a solução para o “problema” de Luis, todas essas questões foram apresentadas à mãe do adolescente. Os professores demonstravam bastante preocupação e interesse. O que fazer para adequar o comportamento deste estudante aos padrões exigidos pela escola? Apesar de toda preocupação demonstrada pela equipe técnica e docente (professores, direção e coordenação) era a família de Luís quem deveria se adequar aos padrões, a Escola não poderia mudar as exigências por causa de um estudante. Embora isso não tenha sido expresso verbalizado, percebe-se nas entrelinhas do discurso. A mãe do estudante, por sua vez fica

surpresa com o relato dos professores, ela percebe que o menino está sendo enquadrado como um mal estudante, os professores estão reclamando e querendo que ela solucione o problema.

A surpresa da mãe deve-se ao fato de Luís, em casa, ser um excelente garoto, faz as coisas que ela pede, é obediente e até ajuda nas despesas da casa (complementa a renda familiar vendendo amendoim e levando dinheiro para a mãe). Então, ela diz: *"Neném! É o 'milhó' de lá de casa".* A partir das explicações dadas pela mãe, é possível entender algumas questões, tais como: o garoto falta a aula porque precisa vender o amendoim , dorme em sala, porque está cansado do trabalho. A mãe não sabe o que fazer, pois a força de trabalho dele é importante para a sobrevivência da família.

"Neném não é o único"

Assim como Neném, há muitos outros estudantes matriculados nesse estabelecimento de ensino, que não atendem aos padrões pré-estabelecidos para este modelo de escola, que de acordo com Nascimento (2011), foi constituída pautada nos ideais da sociedade moderna, que reprime as singularidades do indivíduo, considerando que nem sempre as exigências da modernidade coincidem com as necessidades dos sujeitos. As queixas dos professores em relação à maioria dos estudantes dessa escola são de que eles não realizam as atividades, nem de classe, nem de casa, e que seus pais também são descomprometidos, pois, não acompanham o desenvolvimento escolar dos seus filhos.

Durante a realização desta pesquisa, andei pelas ruas do bairro de Pituaçu, visitei algumas casas. Na maioria das casas por onde passei, percebi a falta de infraestrutura favorável ao desenvolvimento de atividades de estudo. Mal iluminadas, sem ventilação e com espaço físico muito reduzido. Os cômodos não são definidos, sem privacidade, o único espaço reservado é o sanitário, que nem sempre apresenta boas condições. Em alguns casos, quando há mais de um cômodo na casa, o que separa a sala do quarto, por exemplo, é uma cortina. Numa das casas visitadas, foi possível perceber um cômodo escuro separado do restante da casa por uma cortina, um espaço próximo a sala com geladeira e fogão e uma pequena sala com sofá e um televisor grande e nada mais. Numa casa com essa descrição, qual é o espaço que um estudante encontra para realizar as atividades escolares? Será que os professores conhecem essa realidade?

Ao solicitar a presença dos responsáveis pelo estudante Luis Cláudio, os profissionais da escola demonstraram que se preocupam com a aprendizagem do seu público. Nessa escola é comum ocorrerem convites com esse foco. O que nem sempre pode se observar em outras.

Embora seja perceptível alto grau de compromisso entre os professores da escola, há profissionais cuja prática pedagógica é pouco atraente, muito atrelada a modelos pré-estabelecidos, enquanto outros,

buscando atrair os estudantes para as atividades curriculares, investem em práticas mais atraentes e envolventes. Ou seja, a escola, como espaço de convivência social, não pode continuar sendo analisada dentro de padrões que não consideram essas contradições e insiste em definir um ser genérico denominado professor.

A operacionalização das aulas segue os modelos vigentes. Por ser uma escola que atende aos estudantes que cursam entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental, as aulas são ministradas por professores exclusivos para cada disciplina, ou seja: um profissional para lecionar Língua Portuguesa, outro para Matemática, outro para História e assim com todas as disciplinas que formam a base nacional comum, bem como com aquelas que compõem a parte diversificada do currículo. Todos esses professores têm formação acadêmica em um curso de graduação em licenciatura específica para cada disciplina, conforme determina a legislação educacional de nosso país.

A gente se acostuma? Eu não...

> [...] A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado.
> [...]
> A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma. (COLASANTI, 1996, p.09)

Marina Colasanti no poema de sua autoria “Eu sei, mas não devia” (1996), segundo interpretação pessoal, diz que de tanto convivermos com uma situação que inicialmente não é a ideal ou não está satisfatória *a gente se acostuma*. Banalizamos o que não é banal, naturalizamos o que não é natural. A gente se acostuma com a corrupção, com os desvios de verbas públicas, com a má qualidade da merenda escolar, com as precárias condições infra estruturais das escolas públicas, com a carência de recursos materiais e humanos e com o baixo índice de aproveitamento pedagógico dos estudantes das escolas públicas. *A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer*. (COLASANTI, 1996). A gente se acostuma, eu não. Já se tornou natural as precárias condições infra estruturais das escolas públicas deste país. A maioria das pessoas naturaliza para não sofrer.

O interesse por esta pesquisa surge na própria trajetória profissional atuando em diferentes funções (docente e/ou vice-gestora e gestora) nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador-Ba. Neste percurso muitas vezes testemunhei os professores de diferentes escolas públicas, independentemente de serem estaduais ou municipais, comentando, em espaços tanto informais quanto formais, acerca das condições de aprendizagem dos estudantes. Alguns muito preocupados, querendo uma solução para o problema e outros já conformados, "acostumados" com tal situação. Falas do tipo: "Não sei mais o que fazer, já fiz de tudo, usei diferentes estratégias, já falei sobre este assunto várias vezes e esses estudantes não aprendem!" "Não se interessam por nada!" Ou então falas do tipo: "A cada ano que passa esses estudantes chegam sabendo menos!" "A cada dia estão menos preparados!" E a conclusão apresentada pelos professores era: "Também eles (os estudantes) são desinteressados! Suas famílias não valorizam a escola! Não querem nada".

A partir do ano de 2004, após ter participado do curso preparatório para Gestores de Unidade de Ensino deste Município, a convite da Coordenadoria Regional de Educação, vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador (SECULT), assumi a gestão da Escola Municipal de Pituaçu.

Nessa escola, o discurso dos docentes não é diferente das demais com relação a aprendizagem dos estudantes. Despreparo ou desinteresse é sempre argumento para o baixo desempenho de aprendizagem.

Apesar do esforço empreendido para melhorar a aprendizagem, tanto por mim, na condição de gestora preocupada com os aspectos administrativos e pedagógicos, quanto pelos professores que demonstram compromisso e comprometimento com a sua prática docente, os resultados têm-se mostrado insuficientes no que diz respeito ao desempenho desses estudantes, conforme demonstram o IDEB. (BRASIL, 2007, 2009)

A convivência com as crianças e adolescentes matriculados nesta escola nos mostrou o interesse que demonstravam na participação e realização de atividades que não estavam diretamente ou aparentemente relacionadas com os ditos "conteúdos" escolares. Observamos o grande envolvimento deles em diferentes situações. Observamos também que aparentemente eles demonstravam gostar do ambiente daquela escola, pois a frequentavam

mesmo quando não era horário de atividades escolares. Mas, na hora da "aula", o desinteresse era total.

Enquanto os professores comentavam sobre o desinteresse e/ou despreparo dos estudantes, da dificuldade em desenvolver as atividades planejadas, havia a cobrança por parte do órgão central responsável pela Educação Escolar Municipal quanto ao alcance da meta prevista nas avaliações externas (Saeb e Prova Brasil)[1] que aliadas a outros itens calculam o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)[2] da escola, do Município, do Estado e do País. Por um lado os professores dizem não conseguir desenvolver os conteúdos, por outro o órgão central cobra a meta. O que fazer? Admitir que não é possível e se acostumar? Vamos dar razão a Colassanti?

Conforme dito anteriormente, é queixa geral entre os professores do 6º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental de que os estudantes estão chegando às escolas a cada dia "sabendo menos", e que eles não sabem como ensiná-los. Há aqueles que numa atitude preconceituosa dizem que os estudantes têm problemas de aprendizagem, mas, há também os que buscam formas alternativas para enfrentar o problema mudando suas práticas, embora muitas vezes logo sejam desestimulados por não obterem as respostas esperadas.

Diante desta situação, é comum ouvir dos professores questionamentos sobre o quê fazer: investir em atividades que deem conta das competências e habilidades que os estudantes ainda não desenvolveram? Segundo esses professores, se isso for feito quando chegar a hora do exame nacional, os estudantes não darão conta, mas, se forem trabalhadas as competências e habilidades que atendem às matrizes curriculares para que os estudantes deem conta de responder ao exame nacional, eles também não conseguirão, porque faltarão conhecimentos.

Na realidade das escolas públicas do município de Salvador a cobrança quanto ao alcance dos índices oficiais estabelecidos é muito grande. A equipe de gestão e equipe docente se veem bastante pressionadas, e diante do perfil de aprendizagem demonstrado pelos estudantes fica o dilema: trabalhar os conteúdos que serão cobrados nos exames nacionais e se *acostumar* com baixo desempenho, ou trabalhar os conteúdos considerados "pré-requisitos"? A realidade empírica mostrava que qualquer das opções esbarrava na "falta de interesse" dos estudantes.

Enquanto uma parte dos profissionais da educação se acostumou com o “saber menos” a cada dia, com a “falta de interesse” e com o baixo desempenho dos estudantes das escolas públicas, eu me inquietei.

Explicita-se aqui um desconforto e um descompasso para ser enfrentado pela gestão escolar: o que é possível fazer como gestora para conciliar o que é avaliado pela Prova Brasil *versus* O CURRÍCULO IDEAL (considerando que os estudantes são sujeitos sociais e por isso, é necessário instrumentalizá-los com o conhecimento historicamente construído e as novas demandas da contemporaneidade, sem desmerecer nem negar o conhecimento que já possuem, bem como aqueles construídos nas relações sociais e de trabalho nas suas comunidades de origem e/ou nas das suas famílias, para que estes possam interferir criticamente na sociedade onde estão inseridos) *versus* O CURRÍCULO REAL, operacionalizado nas escolas pelos professores?

As estatísticas educacionais, a partir dos anos 90 do século passado, apontavam para o aumento significativo do número de estudantes que estão tendo acesso ao Ensino Fundamental. Sem dúvidas pode-se considerar este um grande avanço, porém essa democratização no acesso à escola não representa, para os estudantes das escolas públicas do país, a democratização de acesso ao conhecimento historicamente construído.

Frente às necessidades educacionais do país percebidas no cenário local e internacional, no período supracitado, o Governo Federal, de forma mais explícita, passa a adotar políticas de avaliação de desempenho das escolas, sobretudo por meio do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, cujo principal objetivo é oferecer subsídios para a formulação e monitoramento de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação bem como o de promover intervenções ajustadas às necessidades das etapas de ensino.

A avaliação de monitoramento ou avaliação em larga escala (denominação dada aos modelos como o SAEB), ganhou expressividade, segundo Duran (2003), “apoiada em estudos sobre desenvolvimento industrial, tecnologia e educação”, vinculando a qualidade do sistema educativo à formação do trabalhador frente aos novos paradigmas da organização da produção e do trabalho. A partir daí, a grande preocupação dos sistemas de Educação, que outrora estava voltada para a garantia de direito ao acesso, direciona-se para a questão da qualidade, principalmente para a qualidade da formação do trabalhador.

A avaliação em larga escala surge como uma política de responsabilização, a partir da exigência por maiores informações acerca dos resultados dos sistemas escolares e suas escolas. Desta forma, tornam-se públicas as informações sobre o trabalho das escolas, responsabilizando os gestores e os demais membros da equipe como corresponsáveis pelo desempenho alcançado pela instituição. A partir dos anos 80, do século passado, Inglaterra e Estados Unidos destacam-se nesse modelo de política.

Passadas duas décadas da criação do Sistema Nacional de Avaliação, diferentes estudos já foram realizados. Grande parte deles, difundindo o discurso oficial sobre a importância e necessidade desse sistema. Não é proposta deste texto ser mais um estudo nesta perspectiva. Pretende-se com ele investigar de que forma o Sistema de Avaliação da Educação Básica, por meio das suas matrizes de referências, possibilita, aos sujeitos oriundos de famílias egressas do campo, que estudam numa escola de periferia urbana, a assunção das competências e habilidades necessárias à emancipação desses sujeitos.

Os resultados obtidos por este exame em todo o país, apesar da elevação dos índices, ainda não podem ser considerados suficientes para a emancipação dos estudantes das escolas públicas, especialmente quando fazemos um recorte regional e local: Nordeste, Bahia, Salvador.

No município de Salvador, o que se verificou no último exame Prova Brasil em 2009 foi o alcance da média nacional por algumas escolas, entretanto, sabe-se que esses índices ainda estão longe de alcançar o ideal, tampouco representa para os estudantes a assunção das competências previstas no currículo.

A partir desses dados alguns questionamentos precisam ser feitos em relação à efetividade da realização dos exames nacionais e seus impactos nas escolas, bem como, em relação ao currículo instituído pelas redes de ensino e sua aplicabilidade. Diante do exposto faz-se necessário buscar, senão as respostas, ao menos a possibilidade de conhecer e analisar mais profundamente o Sistema de Avaliação da Educação Básica, mais especificamente o exame Prova Brasil estabelecendo uma relação com o currículo das escolas municipais de Salvador, especificamente da Escola Municipal de Pituaçu, localizada na periferia urbana desta cidade, atendendo a estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, oriundos de famílias egressas do campo, considerando que, tais reflexões que podem suscitar possibilidades de

mudanças curriculares e contribuir, dessa forma, para reflexões e mudanças de postura dos atores da rede de ensino da rede municipal de Salvador.

A dissertação está organizada em quatro capítulos assim estruturados:

O primeiro capítulo, intitulado aporte teórico, contém as reflexões que serviram de fundamento para a compreensão do papel da escola no contexto da exclusão social e das expectativas que são erguidas tanto pelos pensadores humanistas do fenômeno educativo, como pelos organismos internacionais que se ocupam com o desenvolvimento da educação e da cultura no sentido da construção de um mundo mais humano e sem fronteiras.

O segundo capítulo expressa as opções metodológicas que nortearam os passos da pesquisadora na realização da pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta o contexto no qual o estudo foi desenvolvido. Descreve o Bairro de Pituaçu e assim se busca caracterizar as contradições nele contidas, com a atenção voltada mais para a população e sua condição de periferia urbana, tanto no que diz respeito aos aspectos básicos como situação das moradias, vias públicas, bem como os dados de campo coletados por meio de vários procedimentos, assim como as análises elaboradas a partir deles. Esses elementos constituem o cerne da investigação que serviu de base a elaboração desta dissertação. São vistas e analisadas aqui a Escola Municipal de Pituaçu, suas condições físicas, seus estudantes, seu professorado, seus conteúdos curriculares e as matrizes curriculares em torno das quais são organizados.

Por fim, são apresentadas as conclusões originados a partir dos dados coletados e das análises realizadas à luz dos eixos teóricos constitutivos desse nosso estudo. Consideramos que a presente pesquisa, embora não tenha a pretensão de esgotar a discussão em questão, apresentando apenas um recorte, oferece elementos significativos para a compreensão das relações que se estabelecem entre os documentos oficiais que orientam a estruturação dos currículos escolares e as práticas que definem a estruturação desses currículos no cotidiano da escola, dando ênfase especial ao questionamento do papel da avaliação na construção da qualidade da educação.

2 APORTE TEÓRICO

Educação, Escolarização e a Escola...

> A **escola** é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Professores e alunos, funcionários, diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando. (GADOTTI, 2007, p.11)

Não é pretensão deste texto fazer uma análise profunda acerca das categorias Educação, escola e escolarização. Será feita uma breve explanação a respeito desses conceitos apenas a título de fornecer alguns subsídios às análises que serão realizadas no presente trabalho.

Atualmente, é comum ao referir-se a escola e de imediato surgir a ideia de educação e/ou de escolarização. Escola, Educação e Escolarização. São sinônimos? Fazer a opção por usar uma ou outra dentre essas três palavras é apenas uma questão semântica ou de fato traduzem significados diferentes? A Escola educa e escolariza? Só educa? Só escolariza? Ou não faz, nem uma coisa, nem outra? Para elucidar essas questões, convém uma retrospectiva na história da humanidade resgatando o surgimento da educação e da escola, conceito e evolução.

A espécie humana no seu processo de evolução, para garantir a própria sobrevivência, precisou desenvolver meios para lidar com a natureza. Diferentes dos demais seres vivos que se relacionam com a natureza de forma puramente instintiva, os seres humanos aos poucos foram criando estratégias para adaptar a natureza às suas necessidades, tirando dela o seu sustento. Adaptar a natureza à satisfação das suas necessidades vitais é a essência do que é conhecido como trabalho. Desta forma, pode-se dizer que os seres humanos produzem a própria existência a partir do trabalho. O trabalho é condição vital para espécie humana.

Sabe-se que as sociedades primitivas tinham como modelo de vida o modo comunitário. Não havia classes sociais e só era produzido o necessário para sobrevivência, sem gerar excedentes. A produção era comunal, tudo era partilhado na comunidade. Esses grupos sociais criaram e recriaram suas formas de vida, sua cultura, inventam suas armas, seus instrumentos de trabalho. Construíram a sua existência enquanto grupo. Os saberes de cada grupo e os saberes individuais de cada sujeito do grupo seja este sujeito, homem, mulher, criança, jovem

ou idoso, são sempre socializados. Os que sabem, fazem, os que ainda não sabem, observam. Todos são incentivados a participarem das situações do cotidiano que geram aprendizado. Nessa lida cotidiana, os valores, as regras, os símbolos, em suma, a cultura de cada grupo é transmitida de geração em geração. Esse saber, assim transmitido, legitima socialmente cada indivíduo como membro do grupo e garante a manutenção e fortalecimento do grupo. Nesta relação com o meio transformando-o e transformando-se. Humanizando-o humaniza-se (FREIRE, 2005). O homem se constitui enquanto homem em comunhão com o seu grupo e com o mundo. Aprende-se na vida, pela vida e para a vida.

Neste processo de aprendizagem, o aprendiz participa em grupo ou individualmente, podendo optar pelo que vai aprender, fazendo a seleção dos "conteúdos" de aprendizagem, construindo assim a sua autonomia enquanto sujeito, e fortalecendo os laços com o seu grupo. Este processo de aprendizagem, transmitido de geração a geração, no qual os seres humanos transformam a natureza com o seu trabalho e sua cultura Brandão (2007), chamou de Educação.

> O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação. Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano. (p.14)

A esta relação sujeito- objeto, construída na *práxis* a partir da reflexão-ação, Paulo Freire, denominou conscientização. Neste processo a educação que vai além da transmissão de conhecimento é a conscientização. Nas palavras de Freire (1981),

> A consciência de si dos seres humanos implica na consciência das coisas, da realidade concreta em que se acham como seres históricos e que eles aprendem através da sua habilidade cognoscitiva.
> O conhecimento da realidade é indispensável ao desenvolvimento da consciência de si e este ao aumento daquele conhecimento. (p.117)

A partir do exposto, fica evidente que toda aprendizagem é construída na "lida" diária, na experiência cotidiana, nas trocas sociais. Não há um sistema de ensino, não existe uma aula disso ou daquilo. Neste modelo de sociedade não há a necessidade de Escola. O espaço educacional é a casa, o rio, o mar, o mato.

Na medida em que os homens vão desenvolvendo e aperfeiçoando as técnicas para lidar com a natureza, vão fixando-se na terra. Os meios de produção assim como a terra que eram propriedades comunais tornam-se propriedade privada. Nasce, assim, a divisão da sociedade em classes. A classe dos que possuem propriedades e a classe dos que não possuem propriedades.

Sendo a terra o principal meio para garantir a sobrevivência, os que não a possuíam, precisavam trabalhar na terra alheia para sobreviver. Como forma de pagamento pelo seu uso, além de prover o próprio sustento, era preciso garantir o sustento dos donos da terra. Surgem assim os escravos e consequentemente, quem não era escravo, era o senhor, o aristocrata. Essa divisão da sociedade gerou a divisão no trabalho e gerou também a divisão na educação.

Diferentemente do modelo de produção comunal no qual todos dividem igualmente o trabalho e a produção, com a divisão da sociedade em classes, uns trabalham e outros não. É o modo de produção escravista. Enquanto os escravos produzem para seus senhores, estes ficam sem ter o que fazer, gerando o ócio. Se em um momento anterior, a educação se dá pelo trabalho, na "lida" cotidiana pela sobrevivência, como se educa aquele que não precisa realizar o trabalho mecânico para garantir a própria sobrevivência?

Conforme mencionado anteriormente, a divisão da sociedade em classes provocou mudanças na educação. Surge então um modelo de "transmissão de conhecimentos" específico destinado à aristocracia, aos homens livres, centrado nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. Quanto aos não aristocratas, manteve-se o modelo anterior associado ao processo de trabalho. Deste modelo de transmissão de conhecimentos destinado à aristocracia originou-se a escola. A palavra Escola é originária do grego Σχολη (skholé) que significa o lugar do ócio, tempo livre.

Considerando essa análise, constata-se que a escola na sua origem, como instituição destinada à instrução, tem o objetivo claro de diferenciar as classes sociais por meio do modelo de transmissão de conhecimento destinado a cada classe. Segundo Brandão (2007), a escola é uma invenção recente na história. Surgiu na Grécia e se espalhou pelo mundo ao longo do tempo. Do modelo originário, poucas mudanças ocorreram, apesar dos avanços tecnológicos.

Neste percurso da história da humanidade, que vai da antiguidade até a contemporaneidade, a escola foi se modificando e complexificando. Gradativamente a transmissão de saberes, tanto no modelo de educação quanto no modelo reproduzido pela escola da antiguidade, deixa de ser o ensino destinado à formação do artesão, lavrador ou pastor ou até mesmo do guerreiro ou do funcionário do império, sendo substituído pelo ensino de instruir, *vendida* pelo mestre-escola numa loja de ensino, instalada no mercado.

No começo, a instituição escolar era destinada exclusivamente a aristocracia. Na antiguidade grega, romana, ateniense e espartana a escola era destinada aos nobres e homens livres cujo foco era *educar para a vida e o poder que determina a vida social.* (BRANDÃO, 2007, p.42). Apesar dos objetivos desta educação escolar ser a formação ética e artística voltadas para o poder e a vida social, nem sempre são transmitidos os mesmos ensinamentos. Há momentos nos quais se ensina filosofia, oratória apenas. Em outros momentos, introduz-se o ensino das primeiras letras, gramática e leitura. Esses nobres passavam a maior parte do seu tempo com o pedagogo (condutor de crianças) que lhes transmitiam os preceitos, a cultura e as crenças do seu grupo social.

Não obstante apresentasse mudanças na estrutura da sociedade, a população que viveu na Idade Média não escapou deste modelo dualista de transmissão de conhecimentos. Neste período da história da humanidade, a sociedade basicamente era dividida em três classes sociais distintas, a saber: Clero, nobreza e servos. O Clero era constituído pelos membros da igreja católica, a nobreza pelos proprietários de terra e os servos aqueles que não possuíam bens e que viviam nas terras alheias onde tinham de produzir para os senhores em troca de moradia. Mantendo basicamente a mesma estrutura de disseminação dos saberes da Antiguidade, aos membros da nobreza eram transmitidas instruções com a intenção de mantê-los na mesma posição social. Estes desenvolviam atividades físicas como preparação para exercerem a função de guerreiros e aulas de boas maneiras. Também com a intenção de mantê-los na mesma posição social, os servos eram educados pelo trabalho, uma educação assistemática, no lavor diário produzindo a existência própria e a dos seus senhores.

Com o advento da modernidade, a estrutura social é organizada de forma diferenciada e novos interesses são forjados na sociedade. Rompe-se com o caráter natural e hereditário das classes sociais, bem como com as relações comunitárias. Na sociedade capitalista, um princípio fundante é o de que as pessoas são livres. Esta liberdade está diretamente relacionada à

propriedade. Todos podem dispor livremente das suas propriedades. Claro que esta premissa é válida para quem tem propriedade. E todos têm uma propriedade. Alguns têm como propriedade a terra, os bens de produção outros têm a sua força de trabalho. Cada um dispõe da sua propriedade como melhor lhes convier. No período considerado como modernidade, as pessoas, cuja vida é essencialmente rural, se desvinculam das relações diretas com a terra, ou seja, a terra deixa de ser o principal meio de produção e a população transfere a sua vida para a cidade.

Na Antiguidade e na Idade Média, observou-se um sistema dual de transmissão de conhecimento, um para a aristocracia e outro para o restante da população, cuja forma e conteúdo estavam diretamente ligados ao seu modo de vida. Este sistema tinha o objetivo de manter a estrutura social, não favorecendo a emancipação dos sujeitos. Na Idade moderna, o discurso e as práticas mudam. Essas mudanças favorecem a emancipação dos sujeitos?

O modo de produção capitalista exige um tipo de conhecimento: o conhecimento científico voltado para a produção industrial. Enquanto que no modo de produção da Idade Média o conhecimento da leitura e da escrita é algo secundarizado, de pouca ou nenhuma importância, para a população da modernidade torna-se imprescindível, pois para trabalhar com a indústria é necessário o conhecimento científico que é transmitido por meio da língua escrita. Neste processo fica compreensível a defesa pela escolarização universal pleiteada pela burguesia com a intenção da formação da mão de obra que servirá às suas indústrias.

Voltando às questões iniciais, vale à pena perguntar: Escola, Educação e Escolarização são sinônimos? De acordo com os registros históricos e aqui apresentados, no início da história da humanidade, a transformação da natureza era condição vital para os seres humanos. Com a intenção de transformar a natureza os homens relacionaram-se com ela e com os seus semelhantes. Elaboraram de forma empírica as suas regras de convivência social, sua cultura, seus modos de vida, seus preceitos éticos e morais. Fazendo educação. Esses conhecimentos foram transmitidos de geração em geração em uma construção diária. A educação é fruto das relações homem-natureza, homem-homem. Não havia hierarquização nem entre os homens, nem entre os saberes. Para que a educação aconteça não é necessário escola.

A escola é uma instituição que surge quando os homens e os saberes passam a ser hierarquizados. Os saberes veiculados na escola não são saberes suficientes, nem

imprescindíveis para garantir a sobrevivência humana. No seu processo de "evolução" a escola vai se distanciando cada vez mais desses saberes imprescindíveis à sobrevivência. A escola transmite os saberes escolares. Logo, o que a escola faz é a escolarização e não necessariamente Educação.

2.1 A ESCOLA, ESCOLARIZAÇÃO E CURRÍCULO: DA MODERNIDADE AOS DIAS ATUAIS

A escola tal qual temos na atualidade, cujo objetivo é a formação do cidadão para sua inserção na sociedade, constituiu-se a partir de um modelo forjado na modernidade. A modernidade, segundo Giddens (1991, p.8) "refere-se ao estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência". Período no qual cientistas e filósofos imbuídos do espírito investigativo debruçaram-se na busca por novos conhecimentos que resultaram no desenvolvimento de máquinas e instrumentos que serviram de alavanca para a revolução industrial, é o período da "revolução científico-tecnológica". Nesta época, o conhecimento científico atinge um patamar nunca visto até então. Tais mudanças, num curto espaço de tempo, contagiaram os indivíduos da sociedade, fossem eles empresários, operários, ou consumidores percebidos até os dias atuais.

Neste contexto, a função primordial da escola é formar cidadãos para atenderem a esta realidade. Sob o enfoque e defesa de que o conhecimento deve ser adquirido de forma racional, enciclopédica e "libertadora", contrapondo-se ao ensino tradicional dos jesuítas. Interessada em formar o homem novo, universal, esta escola propõe a universalização da escolarização para todos os homens, com a intenção de profissionalizá-los e assim garantir mão de obra com formação científica e tecnológica tal qual exigia a indústria moderna. Na sua égide, a modernidade propõe a emancipação do homem, pois o conhecimento científico e técnico daria ao homem poder de dominar a natureza lhe garantido melhor qualidade de vida, via conforto e atendimento às necessidades básicas. A promessa de civilização a partir do desenvolvimento tecnológico, tendo a escola como mola propulsora, com o intuito de adaptar os indivíduos conforme a cultura e os valores do sistema dominante, conduzindo-os à perda da individualização promovendo o "conformismo universalizador". (ADORNO, 2000)

O projeto para formação do homem novo e universal seria irrealizável sem a contribuição incondicional da escolarização promovida pela escola moderna. Neste contexto, é necessário salientar que o processo de escolarização "produz"[1] um homem individualista, compartimentado, pois neste processo há uma nítida e proposital separação entre os conhecimentos veiculados para as diferentes classes sociais, gerando uma irracional competitividade. Segundo Adorno (2000, p.161) "competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana".

É importante enfatizar que a escolarização caminha na contramão da Educação. A educação promove a formação geral dos indivíduos, humanizando-os, conscientizando-os, promovendo a emancipação, aqui entendida como possibilidade e coragem para decidir por si só, sem que seja necessária a participação e orientações de outros. Um homem emancipado não precisa de tutela para tomar decisões. (ADORNO, 2000).

Se a escola é responsável pela escolarização dos sujeitos, quais os instrumentos utilizados por esta instituição social para promover a escolarização? Goodson (2008) relata que em pesquisa sobre escolarização, currículo é uma categoria sempre presente. O termo currículo origina-se na palavra latina, que significa correr, referindo-se ao curso ou carro de corrida. Importando para a escolarização, currículo pode ser definido como um curso a ser seguido, programa apresentado para estudo. Neste sentido, compreende-se a sua vinculação com escolarização, visto que para a concretização desta, faz-se necessário um rol de conhecimentos específicos e sistematizados. O referido autor indica que a relação currículo-escolarização, como sequência estruturada, surge no final do sec. XVI, com a "ascendência política do Calvinismo" (GOODSON, 2008, p.43).

Como objeto específico de estudo e pesquisa, o currículo emerge nos Estados Unidos nas últimas décadas do sec. XIX, impulsionado pelo processo de industrialização e urbanização das cidades intensificando a massificação da escolarização, pois a classe média americana, branca, protestante sentia seus costumes e cultura ameaçados pelos costumes trazidos pelos imigrantes rurais que começavam a povoar as metrópoles. Neste contexto, foi necessário demarcar o território cultural da classe média por meio da introdução de um projeto nacional

[1] A utilização da expressão "produz" neste contexto, pretende fazer uma analogia com o modelo de produção de bens materiais da industrialização, produção em série, fragmentando o que é produzido, no qual o operário não conhece o produto final do seu trabalho.

comum, com o objetivo de modelar os imigrantes, com seus costumes e crenças diferentes, aos comportamentos e crenças da classe dominante, considerados como comportamentos dignos de serem adotados. Para atender a esta necessidade, a escola com o seu currículo exerceram um papel preponderante. A escola com a função de operacionalizar o currículo e o currículo como instrumento essencial para o controle social. Silva (2009, p.12) afirma que "O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos".

No seu nascedouro, segundo Moreira e Silva (2008), no campo dos estudos do currículo, duas tendências podem ser observadas. Em uma das tendências, o currículo a ser adotado deve valorizar o interesse dos alunos, na outra, o currículo deve ter caráter científico para desenvolver os aspectos da personalidade do ser humano adulto, considerados desejáveis para o momento. Enquanto a primeira tendência relaciona-se com o que, no Brasil, ficou conhecida como escolanovismo, a segunda está relacionada com o tecnicismo. Ainda, de acordo com os referidos autores, essas tendências respondiam às transformações pelas quais passava o país com relação aos aspectos social, econômico e político, procurando adaptar escola e currículo à realidade capitalista que se consolidava. (MOREIRA, SILVA, 2008)

Não se pretende neste estudo discorrer sobre a história do currículo, porém faz-se necessário compreendê-lo como "um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações" (SILVA, 2008, p.7). No percurso histórico que nos transporta das últimas décadas do século XIX para o momento atual, diferentes tendências foram observadas no campo dos estudos do currículo, cada uma delas relacionadas a diferentes categorias.

Estas categorias estão diretamente imbricadas nas definições e concepções de currículo. São elas: Ideologia, reprodução, resistência, saber, poder, identidade. Dentre as categorias, podemos considerar que ideologia é a que perpassa as diferentes teorias do currículo, sejam para afirmá-la ou para negá-la. Definir o que deve ser ensinado é resultado de uma série de conflitos que vão além da questão escolar, é acima de tudo uma questão política e ideológica. Neste contexto, ideologia deve ser compreendida no sentido exato que nos aponta Chaui (2008, [s.p]), "ideologia é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política".

Transportando a categoria ideologia para o conceito de currículo, Apple (2008, p.59), afirma que:

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Silva (2009), em seu livro Documentos de Identidade: uma introdução aos estudos do currículo, apresenta as teorias do currículo em três grandes grupos, a saber: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-criticas. Independentemente da teoria adotada, o ponto crucial que alicerça qualquer teoria do currículo, tanto na modernidade quanto na contemporaneidade é a definição do que deve ser ensinado. Definir o que deve ser ensinado está diretamente ligado à questão de qual indivíduo esta ou aquela teoria pretende formar. Nas palavras de Silva (2009)

> Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? (p.15)

Enquanto no advento da história do currículo estava muito bem delineado para os seus precursores o tipo de ser humano que pretendiam formar, caminhamos ao ponto onde fica explícita a inviabilidade de um currículo único que homogeneíza a sociedade.

2.2 ESCOLA PÚBLICA, CURRÍCULO HEGEMÔNICO E QUALIDADE DE ENSINO

É sabido que, antes da apropriação dos portugueses por essas terras que hoje chamamos de Brasil, as práticas educativas já aconteciam. Os diversos povos chamados genericamente de índios já produziam a sua existência individualmente e enquanto grupo social, transmitido seus valores, hábitos e costumes de geração em geração.

A partir da chegada dos portugueses, o modelo de escolarização para as classes subalternas cujo principal enfoque é a aculturação, desenvolvido no velho mundo é importado para o Brasil pela Companhia de Jesus trazida na bagagem dos jesuítas. Esse modelo tem a intenção

clara de incutir na população nativa a cultura, os valores e as crenças da classe dominante portuguesa. Inicialmente só para os nativos, com a intenção de catequizá-los, dominá-los e assim facilitar a inserção portuguesa na colônia, aos poucos, com o aumento da população, os nativos vão se afastando e os jesuítas vão agregando às suas escolas pessoas de outras origens, chegando ao ponto de se transformar na escola da elite, concomitante vai ampliando seu currículo conforme a demanda da época.

Essa escola dos jesuítas era uma escola pública? Se para responder a esta questão a análise partir da contraposição entre público e privado, considerando que na escola privada há o pagamento da mensalidade, a resposta é sim. Se a análise for feita a partir do significado da palavra pública a resposta é não, posto que segundo o minidicionário Luft, público significa comum a todos.

Segundo os historiadores, a história do Brasil é dividida basicamente em três períodos: Colônia, Império e República. Cada um desses períodos tem as suas subdivisões, que por motivos puramente didáticos e de construção textual não convém destacá-los. O que é importante resgatar para argumentação neste texto é que perpassou por esses diferentes períodos, o clamor da população por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Tanto no período colonial quanto no período imperial, o acesso à escolarização era restrito até mesmo para a camada da população mais abastadas.

Embora durante todo esse período a população brasileira tenha levantado a bandeira pela educação pública, gratuita e de qualidade para todos, é pertinente salientar que neste contexto deve ser entendido por educação pública, a escolarização. Em cada época histórica a questão da qualidade teve seu foco centrado em diferentes objetivos. Inicialmente, a qualidade esteve relacionada ao acesso da população à escolarização. Aliada às lutas dos movimentos sociais para a ampliação das vagas, entra em cena a urbanização das cidades por meio da revolução científico-tecnológica, percebidas no âmbito mundial e no Brasil, o que obriga o poder público, com a intenção de promover o desenvolvimento, a criar mais escolas e assim absorver um número maior de pessoas. Essa escolarização tem o currículo voltado para o combate ao analfabetismo, promovendo o mínimo de qualificação para o trabalho industrial a um maior quantitativo de pessoas. O capitalismo industrial crescente necessita da disseminação do conhecimento científico ora pela produção de mão de obra, ora pela

produção de consumidores. A partir de então, apesar das inúmeras deficiências, dentre elas a não universalização, o sistema escolar passou por uma expansão jamais vista.

No momento posterior, tendo conquistado a expansão do sistema de ensino, o viés da qualidade da educação volta-se para a questão do fluxo escolar (taxas de conclusão, evasão e repetência). Diferentes mecanismos foram acionados para mudar essas estatísticas, que deixavam o país, aos olhos das organizações internacionais de financiamento, a exemplo do BIRD e do Banco Mundial numa situação bastante delicada.

Apesar dos problemas anteriores relacionados à qualidade da educação não terem sido totalmente superados pela população brasileira, a partir da década de 90 do século passado ganha força um novo enfoque na questão da qualidade da educação que ofusca um pouco os anteriores. Neste novo enfoque, a concepção da qualidade do ensino, não está diretamente relacionada nem à questão do acesso ao sistema escolar, nem ao fluxo e sim aos conteúdos curriculares veiculados na escola.

Do processo de redefinição do Estado, forjado a partir das políticas neoliberais, emerge a tese de defesa do Estado-mínimo, ganha força a não intervenção do Estado na economia deixando livre os mecanismos de mercado. Desta forma, o Estado funciona apenas como organismo controlador e regulador. Neste sentido Souza (2003) afirma

> Dentre as iniciativas dessa natureza, a avaliação, em nosso entender, é a que tem tido maior potencial para concretizar a transformação do papel do Estado na gestão da educação pública, o qual tem assumido como funções prioritárias a de legislar e avaliar. (p.177)

Na perspectiva do Estado avaliador, controlador, são estabelecidos os padrões mínimos, os conteúdos curriculares que serão cobrados nas escolas, transferindo para as unidades escolares a responsabilidade pelos seus resultados. Neste contexto surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que estabelecem o currículo mínimo para ser desenvolvido nas escolas do país. Conforme consta no referido documento, estes

> Constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p.13)

Segundo conta no referido documento, esta é uma proposta flexível e que na sua execução devem ser consideradas as especificidades locais e regionais, não se configura como um modelo curricular homogêneo, além de não ser impositivo. (BRASIL, 1997)

Os PCNs foram estabelecidos a partir de uma pesquisa das propostas curriculares dos estados e municípios. As informações obtidas geraram uma proposta inicial, cuja versão preliminar passou por um processo de discussão nacionalmente. Os pareceres que foram construídos fruto dessas discussões foram analisados e serviram de referência para a revisão do documento final. A elaboração de um documento no qual se institui um currículo oficial, a base nacional comum, é realizado por um grupo de pessoas com diferentes visões acerca de determinados aspectos, e por mais coeso que este grupo seja, há sempre disputas internas e este documento acaba sendo resultado de negociações nas quais alguém precisa abrir mão do seu ponto de vista. Conforme ao que foi anteriormente salientado, o currículo nunca é neutro ele expressa uma ideologia. Numa das críticas feitas por Apple (2008) ele afirma que

> O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime em torno daquilo que alguns vêem simplesmente com descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiem determinados grupos e marginalizam outros. (p.59,60)

Essa base nacional comum instituído por meio dos PCNs é definido como currículo prescrito (SACRISTÁN 2000) ou currículo oficial (APPLE, 2008) ou currículo mínimo. Numa sociedade como a brasileira formada por culturas diversas, propor um projeto de cultura comum configura-se como imposição aos grupos que formam as minorias culturais. Sacristán (2000, p.111) afirma que "um currículo mínimo comum está ligado à pretensão de uma escola também comum". Desta forma o currículo tende a homogeneizar culturalmente a sociedade.

Outra crítica apresentada por Sacristán (ibidem) diz respeito à igualdade de oportunidade de acesso ao conhecimento escolar. Se por um lado aqueles que defendem o currículo comum dizem que este modelo possibilita às camadas da população menos privilegiadas acesso ao conhecimento escolar, garantindo o direito à escolarização de todos, isso não acontece haja vista que "o mínimo marca uma norma de qualidade de conhecimentos e de aprendizagens

básicas para todo o sistema que precisa de uma política compensatória para os mais desfavorecidos". (p.112)

Assim este argumento de igualdade não se configura, pois esses mínimos, para atender aos que tem menos recursos e menos acesso ao conhecimento escolar, deveriam ser medidos numa escala muito mais abaixo o que acarretaria grandes implicações sociais. Se por um lado a ideia de currículo mínimo, oficialmente estabelecido, homogeneíza a sociedade por meio da imposição de uma cultura comum por outro tem a intenção de garantir as distorções entre as diferentes classes sociais.

Sacristán (2000) afirma que a implementação, por parte da administração educacional, de um currículo comum para ao sistema nacional tem a intenção de instituir um referencial para o controle da qualidade do sistema educativo.

2.3 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO: CONTROLE DE "QUALIDADE"?

Embora apenas no final dos anos 90 do século passado o sistema nacional de avaliação no Brasil tenha obtido notoriedade, surgiu anos antes. Seu nascedouro é datado a partir dos anos 80 junto com as políticas de redemocratização do estado.

Neste período, assiste-se a um acelerado processo de urbanização e crescimento da população e os movimentos sociais pressionam o poder público reivindicando serviços essenciais dentre eles acesso à escola. Concentram-se as taxas de evasão e repetência escolar. Para sanar esses problemas são criadas políticas públicas, a saber: as políticas de não reprovação e progressão continuada, construção de novas escolas, treinamento de professores e distribuição de livros didáticos. (BONAMINO, 2002). Com a implementação dessas ações era necessário avaliar a sua repercussão na aprendizagem dos alunos. Assim nascem as primeiras experiências de avaliação na educação fundamental.

Aliada a necessidade de avaliação pelos motivos anteriormente citados, nos anos 90 a avaliação nacional da educação justifica-se por outros elementos, como por exemplo, a política de responsabilização, vinculadas ao bloco maior conhecido como políticas neoliberais.

A esse respeito, Sousa (2003), enfatiza que

> Assumindo os pressupostos que apoiam a lógica mercantilista no campo econômico e que impõem um redirecionamento do papel do Estado na economia, como condição para a eficiência e produtividade, na área educacional propostas e práticas evidenciam esse movimento, tais como as escolas cooperativas, o vale-educação, as parcerias entre Estado e empresas privadas na gestão e financiamento do ensino, a implantação de sistemas de avaliação do ensino. (p.177)

Diante do exposto, sob o argumento de produzir informações e análises acerca da qualidade e equidade na prestação dos serviços educacionais à população aliada a necessidade de atender ao que orienta a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, resultante da Conferência de Jontien- Tailândia 1990, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, da qual o Brasil é signatário, as políticas de avaliação em larga escala ganham notoriedade. Nesta declaração, necessidade básica de aprendizagem, é assim considerada:

> Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições e aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1991, p. 3)

A Declaração Mundial de Educação para todos determina que a educação fundamental é prioridade da década, estabelecendo, dentre outros requisitos, urgência em melhorar a qualidade da educação (art. 3º) e a necessidade de implementar sistemas de avaliação do desempenho dos alunos (art.4º). Diante deste quadro, a partir da década de 90 do século XX instala-se no Brasil a cultura da avaliação em larga escala. Instituindo o Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB. De acordo com Bonamino (2002),

> A institucionalização do SAEB é compreendida como um processo que embora dependa dos interesses que orientam seus agentes mediadores apresenta uma autonomia restrita em relação às transformações políticas e econômicas da sociedade brasileira dos anos 80 e 90, que faz com que a política de avaliação da educação básica tenda a reproduzir internamente relações de poder que se encontram objetivadas socialmente. (p.19)

O SAEB é uma avaliação bianual, realizado com amostra representativa de alunos regularmente matriculados em escolas públicas e privadas do país, urbanas e rurais. Participam dessa avaliação alunos da 4ª série (5º ano), 8ª série (9º ano) do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Para realizar o SAEB são utilizados dois instrumentos cognitivos-provas e testes, pelas quais é determinado o nível de desempenho dos alunos em diferentes disciplinas e séries; e instrumentos contextuais-questionários para alunos, turmas, professores, diretores e escolas, pelos quais são investigados os fatores associados ao desempenho desses alunos. Os resultados colhidos a partir do SAEB servem para avaliar os sistemas e redes de ensino e não os alunos. A primeira aplicação do SAEB aconteceu em 1990. O exame foi realizado com uma amostra de escolas públicas, da rede urbana, que atendiam a alunos 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. Foram realizadas provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os estudantes da 5ª e 7ª séries também realizaram provas de redação. No ano de 1993 manteve-se esse formato.

Apesar das iniciativas anteriores, é a partir da LDB 9394/96 que é criado o real Sistema Nacional de Avaliação- SAEB. Na construção dos instrumentos, do SAEB os elementos relacionados às condições socioeconômica e cultural dos alunos são preteridos em favor das dimensões da cultura escolar. Assim, Bonamino (2002), afirma que:

> A política de avaliação é concebida como um campo de produção cultural, onde agentes portadores de tipos específicos de capital simbólico confrontam interesses, fazem alianças e desenvolvem estratégias, por meio das quais vão conquistando posições que lhes permitem hegemonizar certas orientações sobre como e o que deve ser avaliado. (p.20)

A partir do ano de 2005 o SAEB sofre uma reestruturação e passa a ser dividido em duas avaliações: A ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica e a ANRESC- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, mais conhecido como Prova Brasil. Considerando que a sigla SAEB já era conhecida no cenário educacional, a Avaliação Nacional da Educação Básica- ANEB ficou sendo chamada de SAEB.

Essas duas avaliações formam o Sistema de Avaliação da Educação Básica, elas são elaboradas a partir de uma matriz de referência, construída por meio de uma pesquisa feita entre os currículos de diferentes escolas do país em diferentes estados elegendo-se os conteúdos que eram comuns entre eles. São elaboradas provas de Língua Portuguesa cuja ênfase é a leitura e de Matemática cuja ênfase é a resolução de problemas, cada uma avalia

aspectos diferentes. São elaborados instrumentos de avaliação seguindo um mesmo padrão para todo o país.

A Prova Brasil – objeto desta pesquisa - fornece informações específicas sobre cada escola. Por meio do desempenho dos alunos, é possível saber se a escola está ou não cumprindo o seu papel, é possível também analisar o seu currículo, se este está de acordo com os padrões estabelecidos nacionalmente. Participam desta avaliação alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental (antigas 4ª e 8ª séries).

Dessa forma poderíamos dizer que o objetivo deste exame é avaliar o ensino fundamental, ou seja, a qualidade deste nível de ensino que de acordo com a Lei nº 11.274, de 2006 é obrigatório, com duração de (nove) anos, gratuito na escola pública, a partir dos seis anos de idade, e tem como objetivo a formação básica do cidadão mediante, dentre outros aspectos: o desenvolvimento da capacidade de aprender, utilizando como meios o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, por meio da aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

Em 2005, participaram da Prova Brasil todos os alunos matriculados em escolas públicas urbanas com, no mínimo, 30 alunos matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Já na edição de 2007 são incluídas as escolas do campo com, no mínimo, 20 alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2009 são incluídas as escolas do campo com um mínimo de alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2011 todas as escolas públicas do país, com no mínimo 20 alunos matriculados nas séries avaliadas, participam deste exame de forma censitária e as escolas particulares por amostragem.

É importante salientar, que no início da aplicação da Prova Brasil, era dada pouca ênfase ao referido exame, porém atualmente existem escolas que dedicam total atenção, chegando inclusive, a dedicar todo um ano letivo só para “treinar” os alunos para realizarem o exame.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Uma ideia na cabeça, um desejo no coração, um percurso a ser definido: os caminhos da pesquisa

"Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça" é a máxima que relaciona o conhecido cineasta baiano Glauber Rocha, ao improviso. Porém há registros que comprovam que suas produções não eram obra do improviso, conforme afirma Catarino (2007) citando Mozani (2006):

> Glauber trabalhou nesses roteiros entre 1959 e 1963, "preocupado com a criação de uma estética cinematográfica e de uma mensagem política que fossem verdadeiramente revolucionárias", afirma Monzani. Ao analisar o processo de preparação dos roteiros, o livro questiona o mito do improviso suscitado pela máxima conhecida do diretor – "uma câmera na mão e uma idéia na cabeça" – assim como a imagem de Glauber como um gênio meio maluco. Monzani lembra que os roteiros refletem um processo minucioso de planejamento do filme pelo cineasta, que realizou várias viagens pelo sertão nordestino e fez pesquisas rigorosas sobre o cangaço. (CATARINO, 2007, [s.p])

Embora esta pesquisa tenha começado a partir de uma ideia na cabeça com caminhos parcialmente indefinidos, tal qual as obras de Glauber Rocha, não é fruto do acaso, do improviso. Parcialmente, visto que, vinculada ao Mestrado em Educação e Contemporaneidade, que é um curso de natureza acadêmica cuja estrutura curricular é organizada a partir de: Estudo de disciplinas obrigatórias (integrantes do tronco comum) e especificas (por Linha de Pesquisa), disciplinas optativas e atividades obrigatórias de pesquisa e de docência. No que diz respeito à estrutura curricular do Programa, já estavam *a priori* definidos os caminhos. Porém outros percursos se fizeram necessários e foram delineados no caminhar. A articulação entre esses percursos constituíram este trabalho, cada um dentro das suas especificidades.

A estrutura curricular do programa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade e as contribuições para esta pesquisa

Versando sobre as temáticas relacionadas à base epistemológica do programa-Contemporaneidade e a sua interconexão com o objeto de estudo desta pesquisa, as disciplinas cursadas, tanto as obrigatórias quanto as específicas e optativas, proporcionaram enriquecimento teórico-prático por meio de pesquisa bibliográfica que culminou em produção escrita de caráter científico. Desta forma, o estudo das diferentes disciplinas que compõem a

estrutura curricular do programa possibilitou uma boa inserção nas práticas acadêmicas que dão forma à pós-graduação, bem como aproximação com os diferentes autores que discutem os diversos temas contemporâneos. Neste sentido, para constituição deste trabalho, foi de fundamental importância compreender a contemporaneidade a partir da ideia apresentada por Giddens (1991, p.58). "[...] a emergência de modos de vida e formas de organização social que divergem daquelas criadas pelas instituições modernas".

Além dos estudos e produção escrita, proporcionados pelos estudos das diversas disciplinas, outro elemento da estrutura curricular do programa que muito contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa foi a participação nos Fóruns de Pesquisa em Educação. Estes fóruns constituem de momentos de encontro entre os mestrandos e doutorandos do programa e professores do programa, com a finalidade de promover a troca de saberes e experiências, são importantes momentos de construção coletiva de conhecimentos. São encontros nos quais se discute metodologias de pesquisa, apresentam-se possibilidades de percursos a serem seguidos bem como entraves encontrados no caminhar de cada um. Ouvir e falar sobre as pesquisas em andamento, muitas vezes, possibilitou uma reflexão crítica que em alguns momentos ratificou-se o que estava sendo feito e, em outros, explicitou-se a necessidade de mudanças e refazimentos.

Tanto no estudo das disciplinas, quanto nos encontros dos fóruns são etapas da estrutura curricular nos quais os elementos que unem os mestrandos e doutorandos ora é o programa como um todo (estudos da disciplina) ora os mestrandos e doutorandos da linha de pesquisa- neste caso linha 3[2] (fórum de pesquisa em Educação). No entanto, constitui-se também componente obrigatória da estrutura curricular do programa a participação nos grupos de pesquisa vinculados ao orientador. Nestes encontros cada orientador reúne seus orientandos (mestrandos e doutorando) para desenvolver orientações coletivas. Discutem-se produções científicas cuja temática - no caso específico deste texto é Educação do Campo e Contemporaneidade - é o elo que une o orientador com seus orientandos e os orientandos entre si.

As reuniões do grupo de pesquisa, que versavam sobre categorias fundantes do eixo norteador do grupo, os depoimentos dos colegas mais experientes e militantes da Educação do campo, a

[2] Linha 3, no Programa de Educação e Contemporaneidade é a de, Educação, Gestão, desenvolvimento Local e Sustentável.

apresentação das pesquisas produzidas, a participação nas atividades do grupo trouxeram à tona questões como: identidade dos povos do campo, seus costumes, sua cultura, sua labuta na busca e na conquista de seus direitos legítimos, enquanto cidadãos brasileiros; compreender que os sujeitos sociais, aos quais se destinam as escolas públicas das periferias urbanas da cidade de Salvador, embora morando na periferia sejam sujeitos oriundos do campo (nascidos no campo ou com ascendentes diretos- pais e mães, avós e avôs- nascidos no campo) são as principais, dentre as muitas, contribuições da participação neste grupo para este texto.

As contribuições de todos os elementos da estrutura curricular já elencadas foram amalgamadas pelos estudos orientados. Estes momentos, nos quais orientando e orientador reúnem-se, num encontro particular, para delinear os caminhos da pesquisa. Sugestões de leituras e discussões das mesmas, elaboração e avaliação de instrumentos de coleta de dados, esclarecimento de dúvidas, elucidação de conceitos e categorias são as principais atividades desenvolvidas nos estudos orientados. Numa simples analogia entre os seres vertebrados e a pesquisa, os estudos orientados estão para a pesquisa assim como a coluna vertebral para os seres vertebrados. Tem a função de dar sustentação ao corpo, mobilidade, mantê-lo em pé, ereto. Sem dúvida nenhuma, os estudos orientados, tão desafiadores foram decisivos para a construção desta pesquisa.

Você me pergunta, aonde eu quero chegar, se há tantos caminhos na vida, e pouca esperança no ar[3]: a pesquisa, os caminhos para se conhecer a realidade

Considerando o objeto desta pesquisa, a abordagem qualitativa revelou-se como melhor opção pois de acordo com Minayo (1994)

> [...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p.21)

Neste sentido a opção pela abordagem qualitativa dá-se pela possibilidade de poder extrair do contato com pessoas, locais e fatos que constituem objetos de pesquisa significados visíveis cuja percepção só é possível a partir do olhar e análises sensíveis. (CHIZZOTI,

[3] Caminhos- Raul Seixas.

2003). Diante do fato de o objeto requerer uma investigação empírica, sem clareza definida dos limites entre fenômeno e contexto foi feita a opção pela técnica do estudo de caso. (YIN, 2005). Além disso, o estudo de caso, revelou-se como melhor opção, por permitir "descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação, e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos". (GIL, 1999, p.73)

Para realização desta pesquisa foi necessário lançar mão de diferentes instrumentos, a saber: observações, entrevistas e análise documental. A observação foi um instrumento considerado para coleta de dados por favorecer a percepção direta dos fatos, sem qualquer intermediação, reduzindo a subjetividade. As observações foram realizadas dentro da Escola Municipal de Pituaçu, *lócus* da pesquisa e nas ruas do bairro onde se localiza. Também foram observadas algumas residências de estudantes da escola. As observações dentro da escola aconteceram tanto dentro das salas de aula, em momentos de aula e também fora da sala quando os estudantes estavam em atividades livres nos horários de intervalo. Dentro da sala, o objetivo era observar como os estudantes reagiam nas atividades curriculares obrigatórias para comparar com a reação destes nas atividades "livres" até mesmo fora do horário regular das aulas, no turno oposto.

Diante das atitudes dos estudantes constatou-se que eles gostavam de estar dentro da escola, por diferentes motivos: sentiam-se acolhidos, encontravam com os colegas, participavam das atividades de dança e música. Qualquer atividade que não estivesse diretamente relacionada ao currículo escolar eles estavam dispostos a participar. Observou-se que alguns estudantes frequentavam a escola, fora do seu horário regular, todos os dias da semana mesmo que não tivessem nada programado para fazer. Enquanto demonstravam gostar dessas atividades, demonstravam total desinteresse nas atividades curriculares obrigatórias. Mostravam-se apáticos e totalmente desmotivados. Constatou-se que a reação negativa dos estudantes não estava relacionada nem com a escola, nem com as pessoas que trabalham na escola, e sim com as atividades curriculares veiculadas em sala de aula.

Como objetivo era conhecer o contexto de vida desses estudantes fora da escola, foram feitas observações nas ruas do bairro e na casa de alguns estudantes. Nessas andanças pelas ruas do bairro, conheceram-se as precárias condições infra estruturais das ruas onde residem e

circulam estes estudantes. Quanto às casas visitadas percebeu-se que muitas delas as condições de habitação não são as mais desejáveis. Há casas nas quais seis pessoas dividem três cômodos- uma cozinha que é também sala, um quarto e um sanitário. Não há espaço de privacidade nem para descansar, nem para estudar.

Conforme registrado anteriormente, a técnica de análise documental também foi utilizada para a coleta de dados. Foi analisado o currículo estabelecido pela escola comparando-o com documentos oficiais: as matrizes de referência da Prova Brasil- considerando este exame como instrumento que na atualidade avalia a qualidade das escolas públicas do país; os Parâmetros Curriculares Nacionais, considerando estes conforme o nome já anuncia os parâmetros basilares dos currículos escolares nacionais e os marcos de aprendizagem instituídos pela Secretaria Municipal de Educação. A estratégia da análise documental também foi utilizada para recolher informações sobre o bairro. Foi feita uma pesquisa na Biblioteca da Fundação Mário Leal, na qual se buscou registros sobre a origem do bairro. Os dados foram coletados apenas de recortes de jornais da cidade visto que não foi encontrado nenhum outro tipo de publicação sobre o bairro.

Foi necessário também conhecer do contexto familiar dos estudantes. Origem familiar, nível de escolarização dos pais, perfil socioeconômico. Para atender a esta necessidade, recorreu-se a entrevista semiestruturada, considerando a possibilidade de liberdade desse instrumento para desenvolver a situação da forma que melhor se adéque à situação e também por possibilitar a classificação e quantificação dos dados. Tal técnica foi também utilizada para conhecer um pouco sobre os professores que atuam nesta escola. Aos professores, as questões versaram sobre: formação acadêmica, tempo de docência, expectativas em relação ao próprio desempenho e o desempenho dos estudantes, grau de satisfação em relação ao seu trabalho e a aprendizagem dos estudantes, informações que possuíam sobre o contexto de vida dos estudantes e a importância deste conhecimento para a prática pedagógica.

Considerando que participam do exame Prova Brasil, os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e que na Escola Municipal de Pituaçu só atende às séries finais, foram entrevistados os alunos matriculados com frequência regular do 9º ano, com um total de 109 e suas famílias, e todos os professores que lecionam nas classes do 9º ano, totalizando nove.

4 CONTEXTO DA PESQUISA - ESCOLA MUNICIPAL DE PITUAÇU

4.1 PITUAÇU: UM BAIRRO DE CONTRASTES

Figuras
Pituaçu entre o azul do mar e o verde da Mata Atlântica:
Um bairro de contrastes

Figura 1

Disponível em: http://www.meioambiente.ba.gov.br/fotos.aspx?s=PITUACU&gid=65. Acesso em: 29 jul.2011.

Figura 2

Disponível em: http://www.meioambiente.ba.gov.br/upload/imagens/20080208120554_pituacu_21.jpg. Acesso em: 29 jul.2011.

A origem mais remota do bairro de Pituaçu que se tem notícia data como seu marco cronológico em 1906, com a construção da barragem do Rio Pituaçu, para atender ao

abastecimento de água de Salvador, que proporcionou o surgimento da Lagoa de Pituaçu, um espelho d'água em forma de trevo.

Pituaçu é um dos bairros da periferia da cidade de Salvador, estado da Bahia, localizado na orla marítima da cidade, próximo ao poético bairro de Itapuã e o da Boca do Rio.

O nome Pituaçu vem do Tupi, que significa: Pitu-camarão de água doce + Açu- grande. Contam antigos moradores que a lagoa, provavelmente recebeu esse nome devido à grande quantidade deste camarão que havia no local.

> [...] Segundo moradores, o nome do bairro tem origem tupi e significa "pitu grande", o que é confirmado por Consuelo Ponde de Sena, segundo a qual, Pitú é corruptela de Py - tú - a pele ou casca escura. É o camarão cascudo da água doce. Antigamente dizia-se poty e potuassú. (PINHO, MORAES, FISCHER, 2010, p.109)

As primeiras casas construídas no bairro de Pituaçu, confrontando-se com o Parque Metropolitano de Pituaçu, segundo antigos moradores, eram de taipa destinavam-se a homens e mulheres simples em busca de moradia. Esses homens e mulheres desbravaram dunas de areia, enfrentaram animais silvestres em um local rodeado pela exuberante Mata Atlântica. Porém, há quem diga que as primeiras casas do local não se destinavam só a pessoas simples em busca de moradia. Também famílias de classe média construíram no local suas casas de veraneio, há acerca de mais ou menos 40 anos.

Nesta época a localidade era popularmente chamada de Piaçabeira devido à grande quantidade desta palmeira que havia no local. Aos poucos, esses veranistas foram fixando suas moradias na própria área. Pessoas que trabalhavam como empregados domésticos dos veranistas, por não terem casa própria, invadiram os terrenos desocupados e construíram suas habitações. Ainda não se dispunha ali de água encanada nem energia elétrica. O transporte público era precário e só chegava até o bairro da Boca do Rio. Quem precisava ir ao do centro da cidade de Salvador, onde se localizavam os serviços públicos básicos, tinha que se deslocar a pé de Pituaçu até a Boca do Rio e vice versa.

Em setembro de 1973, com o Decreto Estadual nº 23.666[4] é criado o Parque Metropolitano de Pituaçu. O que consolidou esta área pública, anteriormente ocupada por sítios e chácaras.

A partir do ano de 1979, a população da localidade aumentou, quando parentes dos primeiros moradores e pessoas vindas de diferentes partes da cidade de Salvador e de outros municípios do Estado da Bahia resolveram invadir a área que pertencia ao Mosteiro de São Bento. E as invasões não pararam mais. Hoje, a invasão já ocupa até parte da área que pertence ao Parque Metropolitano de Pituaçu. E assim o bairro foi crescendo.

Além da criação do Parque Metropolitano, outro fator que contribuiu para que o bairro ficasse mais conhecido pelos demais cidadãos soteropolitanos, foram os inúmeros conflitos entre os moradores de Pituaçu e os órgãos encarregados dos serviços públicos básicos (energia elétrica e saneamento básico dentre outros), que figuraram a mídia local.

Numa consulta feita, à Biblioteca da Fundação Mario Leal, sobre o bairro de Pituaçu, foram encontrados vários recortes de jornal do período compreendido entre 1994 e 2002 todas as notícias sobre o bairro referem-se às questões relacionadas a reinvindicação por melhorias no bairro, conforme sugerem os títulos das mesmas, a saber:

- Pituaçu: Aparência enganosa (Jornal Bahia Hoje- 10/05/1994)
- Moradores tentam legalizar terra em Pituaçu (Tribuna da Bahia, 25/07/1994)
- Pituaçu reúne ao mesmo tempo beleza e miséria (Jornal A Tarde, 21/10/1994)
- Pituaçu: Jardim Imperial tem problemas de sobra (Jornal Bahia Hoje,01/01/1995)
- Moradores de Pituaçu criticam obra de urbanização de favela (Jornal A Tarde, 07/07/1997)
- Pituaçu: desigualdade social quebra tranquilidade (Tribuna da Bahia, 02/01/2002)
- Pituaçu contrasta o verde com a pobreza (Jornal A Tarde, 12/01/2002)
- Contraste: Pituaçu, cartão postal com muitos problemas (Tribuna da Bahia, 11/04/2002)

Além dos conflitos referentes à reivindicação de serviços básicos, houve também conflito pela posse das terras, conflitos entre moradores das áreas mais nobres que não aceitavam as

[4] Disponível em: http://www.semarh.ba.gov.br/legislacao/Decretos%20Estaduais/Meio%20Ambiente-Biodiversidade/Dec23666.pdf. Acesso em: 29 jul.2011.

pessoas que chegavam às invasões, conforme registra um jornal da época no qual um morador dá uma entrevista e chega a dizer: "*tanta casa boa com invasão do lado, não pode".* Esta fala está numa notícia do Jornal Bahia Hoje, do dia 31/07/1994, cujo título é: Terreno em Pituaçu é invadido por quinze famílias, que retrata uma questão de falta de humanidade. Enquanto umas pessoas, por necessidade, constroem suas casas sem as mínimas condições de estrutura básica, outras estão apenas preocupadas com o fato de que uma casa boa e bonita não pode ter uma invasão ao lado.

O grande bairro de Pituaçu, atualmente, é formado por espécies de aglomerações que poderíamos considerar como sub-bairros, denominados como: Alto de São João, Jardim Imperial, Bananal, Alto Beira Mar, Recanto dos Coqueiros (popularmente chamado de Golfo Pérsico), além do trecho que era chamado de Piaçaveira. É também considerado como pertencente ao bairro de Pituaçu a área mais próxima a Av. Pinto de Aguiar. Esse trecho é chamado de Sítio do Pombal. Lá as casas são grandes, bem construídas, verdadeiras mansões.

Alguns dos terrenos invadidos já não pertencem mais aos invasores, pois resolveram vendê-los. A localização privilegiada e os preços mais acessíveis atraíram também as famílias de classe média. Podemos considerar Pituaçu como um bairro de contrastes, pois é possível encontrar diferentes tipos de moradias. De luxuosas casas, já numerosas, até o mais humilde barraco em número ainda maior.

A maioria dos barracos é construída de alvenaria, mas é possível encontrar também os que são feitos de tábuas de restos de construção. Alguns com infra-estrutura básica e outros que não chegam sequer a ter um espaço adequado para os moradores atenderem suas necessidades fisiológicas.

Contrastando com ruas bem abertas, iluminadas, pavimentadas onde há coleta de lixo e rede de esgoto, temos as ruas em que faltam pavimentação e saneamento básico que constituem um problema a mais. Há também becos com ladeiras de difícil acesso, sem iluminação pública, favorecendo a ação dos marginais e dificultando o trabalho da polícia, onde os esgotos correm a céu aberto e o lixo é despejado em um canto qualquer.

Atualmente, além das casas residenciais, Pituaçu conta ainda com inúmeras casas comerciais para atendimento à população e uma indústria alimentícia, que distribuem sua produção em

grandes casas comerciais de Salvador. São mercearias, padarias, açougues, dentre outras. Há escolas públicas e privadas, grandes e pequenas. Quanto ao serviço de saúde, os moradores de Pituaçu contam apenas com um ambulatório cujo atendimento está restrito à vacinação e distribuição de alguns medicamentos dos programas do governo federal. Quando necessitam de atendimento à saúde, a população de Pituaçu precisa dirigir-se a algum bairro próximo ou ao centro da cidade ou conta com a caridade. Pois no bairro há um grande centro espírita que oferece atendimento de saúde gratuito à população.

Há também no bairro um grande clube de Tênis. Porém, este se destina exclusivamente a pessoas da classe média alta, de diferentes bairros de Salvador. Os moradores do bairro quando têm acesso a este clube como funcionários, pois são contratados para trabalharem com serviços gerais os adultos, e os jovens, do sexo masculino, para trabalharem como boleiros (catadores de bolas).

A área do bairro mais próxima à orla marítima de Salvador abriga grandes bares e restaurantes também frequentados por pessoas da classe média do município de Salvador e por turistas. Grande parte dos funcionários contratados por estes bares e restaurantes são moradores do bairro. São garçons, cozinheiras, porteiros, seguranças, funcionários de serviços gerais. Além dos trabalhadores formais, há também os informais que nos dias movimentados, vendem balas e cigarros ou guardam os carros dos clientes .

Pituaçu: Bairro de periferia?

Pituaçu é considerado um bairro de periferia. Segundo o Mini dicionário Aurélio, periferia, numa cidade, é a região mais afastada do centro urbano. O modelo tradicional de estudo acerca do conceito de periferia trata-o a partir da ideia geográfico-espacial. De acordo com Moura, Ultramari (1996, p.16) "A noção de periferia refere-se a um lugar longe, afastado de algum ponto central".

Ao descreverem as periferias afirmam que estas

> Formam um mosaico composto de quadras que nem sempre se encaixam; terrenos aos quais não se parece ter acesso; ruas descontínuas; vias de comunicação expressa (grandes avenidas, linhas de trem, e até mesmo pedaços de estrada) dividindo comunidades; pequenas sobras de vegetação; rios poluídos com barracos nas margens, que somem abruptamente ao aproximarem-se das áreas centrais, em canalizações; e algumas fábricas e galpões de serviços vizinhos a áreas residenciais. (Idem, p.11-12)

Já é consenso entre diferentes estudiosos, que o conceito de periferia não pode mais ser entendido a partir do ponto de vista exclusivamente geográfico espacial, considerando que estes afastamentos vão além do que pode ser medido pela distancia física, há de ser considerado também e principalmente, o distanciamento social e das condições de vida revelados pelas desigualdades de acesso aos bens e serviços disponíveis aos moradores de diferentes regiões da cidade. Ivo (2010) define periferia como:

> O *lugar* que expressa, de forma agudizada, a crise urbana e o processo recente de precarização social e das desigualdades sociais nessas cidades. Um *lugar* de vivência contraditória de amplos segmentos populares adensados pela expansão imobiliária e pelo disciplinamento do espaço urbano promovido poder público. (p.9)

Ritter e Firkowski (2009) defendem que não é mais possível conceber periferia como um lugar de distanciamento físico tomando-se como referência inicial um ponto central, argumentando que não é o componente geográfico-espacial que define as relações sócioespaciais no espaço urbano.

Ainda segundo Ritter e Firkowski (idem), devido à dinâmica das relações sociais, econômicas e políticas vigentes nesses espaços, não podemos considerar que há uma periferia e sim periferias. Nas palavras desses autores:

> As periferias são caracterizadas cada vez mais por outros contextos, não aqueles mensuráveis simplesmente por quilometragem ou marcação de anéis, coroas ou outro qualquer representativo geométrico, contextos esses alicerçados nas condições e contradições econômico-sociais dos seus moradores, pelas infraestruturas existentes, pelas territorialidades estabelecidas e reestabelecidas, enfim, pelas suas espacialidades. (p.22)

O paradigma de periferia forjado como um lugar distante geograficamente, desprovido de infraestrutura básica, espaço destinado à habitação das famílias de baixa renda vem sendo desmistificado. Atualmente, as famílias de classe média alta e da classe alta têm buscado terrenos afastados dos centros urbanos para fixar suas moradias, considerando como locais mais tranquilos. Aliado a essa busca por tranquilidade para morar, outro componente que contribui como atrativo para essas famílias são os preços dos terrenos nessas localidades, sempre mais baixos do que em outras partes da cidade.

Nesse movimento são construídos condomínios horizontais, de luxo, cercados de bens e serviços capazes de prover o conforto de tais famílias. Esvaziando-se o conceito de periferia a

partir do paradigma geográfico espacial. Assim, apresenta-se assim, o seguinte questionamento: Como poderíamos conceituar periferia na atualidade?

Segundo Ivo (2010), ser periférico é uma condição representada e definida a partir da ideologia dominante. Não é uma condição natural. São as condições de vida impostas aos cidadãos de baixa renda. São lugares *híbridos* e *heterogêneos*, onde os moradores, os periféricos travam lutas constantes por melhores condições de vida traduzidas em justiça social, maior acesso aos bens e serviços como: educação, saúde, transporte, lazer, moradia, cultura dentre outros.

Como todos os bairros de periferia descritos pelos estudiosos anteriormente citados, Pituaçu não foge a regra. Caracteriza-se não mais pela distância geográfica e sim pela distancia social dos moradores que ali estabeleceram suas moradias. São famílias de classe média alta, convivendo com pessoas muito pobres, empregados, desempregados e subempregados. São trabalhadores da construção civil, funcionários dos restaurantes na orla marítima de Salvador, empregadas domésticas, diaristas, "biscateiros" e outras atividades menos confessáveis e compatíveis com o estado de falência moral. Grande parte destes moradores é oriunda de famílias vindas do interior do Estado à procura de emprego e de uma vida "melhor". São os migrantes internos.

De acordo com Ribemboim e Moreira (2008), esse modelo de migração difere-se do êxodo rural, visto que êxodo refere-se a uma saída voluntária. No caso destas pessoas que abandonaram suas vidas no campo e vieram para a metrópole em busca de uma vida melhor, o termo *chegante* é mais apropriado, *oportuno e preciso*. Ainda segundo esses autores a motivação para essa migração pode ser tanto de origem *expulsionista* ou *atrativista*.

> Na realidade, as forças motrizes da migração podem ser tanto de origem "expulsionistas", quanto de origem "atrativistas". No caso da migração campo-cidade, poderiam ser tanto do tipo "expulsionismo rural determinista" – quando ao homem do campo não resta alternativa senão migrar –, quanto do tipo "atrativismo urbano possibilista" – neste caso, por escolha racional, em busca de melhores salários e renda ao longo do seu ciclo de vida. Ora preponderam as forças do primeiro tipo, ora do segundo. (p.2-3)

São diferentes os fatores que contribuem para que os povos do campo sejam expulsos (*fatores expulsionistas*) dos seus lugares de origem, para a aventura numa vida urbana que não está preparada para recebê-los, a saber: introdução de novas tecnologias para realização do

trabalho no campo, uma máquina fazendo o trabalho de muitos homens, provoca o excedente de mão-de-obra, o agronegócio, o latifundiário que expulsa o camponês, seja por pura ambição, seja pela competitividade econômica desleal entre os seus produtos e outros. No caso do Nordeste brasileiro, aliado aos elementos já descritos, há também os fatores climáticos - os períodos de forte estiagem e seca que comprometem a produção e contribuem para uma crise social e econômica muito intensa. Diante do exposto é fácil compreender que a saída desses sujeitos do campo rumo à vida urbana é muito mais por falta de opção que por livre escolha.

Por outro lado, a vida urbana oferece uma ilusão, que, para quem está fora deste contexto representa uma vida melhor. São os fatores *atrativista* citados por Ribombeim e Moreira (2008). A expectativa de obter emprego formal e com isso uma renda mensal estável (salário) que possibilite maior acesso aos bens de consumo, que para alguns representa "qualidade" de vida, maior possibilidade de "acesso à escolarização" e as "benesses" que podem ser conquistadas por meio da escolarização.

Ao chegarem às grandes cidades esses *chegantes*, não são absorvidos, pois, na maioria dos casos, essas metrópoles não estão preparadas para recebê-los. Aqui são expostos a toda sorte de problemas que atingem as sociedades. Não há empregos suficientes, não há espaço para construção de imóveis, ou os que sobram são incompatíveis com os recursos financeiros, também as condições financeiras dessas pessoas não lhes permitem comprar ou alugar um imóvel para morar, e esses acabam engrossando a massa de favelados ou sem teto das cidades. Todos esses fatores, nas palavras de Bauman (2005), acabam por produzir o "refugo humano".

> A produção de "refugo humano", ou, mais propriamente, de seres humanos refugados (os "excessivos" e "redundantes", ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernização, e um acompanhante inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da *construção da ordem* (cada ordem define algumas parcelas da população como "deslocadas", "inaptas" ou "indesejáveis") e do *progresso econômico* (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de "ganhar a vida" e que, portanto, não consegue senão privar seus praticantes dos meios de subsistência). (p.12. Grifos do autor)

Dentre esses *chegantes*, muitos são acolhidos por parentes ou amigos, que chegaram à cidade antes também atraídos pela vida urbana, ou expulsos dos seus lugares de origem, que na maioria dos casos, também não foram absorvidos pela vida urbana, mas que de alguma forma

encontraram uma estratégia de sobrevivência. Esses migrantes internos são invisíveis tanto aos olhos do poder público, quanto aos olhos dos organismos internacionais de ajuda humanitária. O choque com a realidade é de imediato desestruturante, porém essas pessoas, acostumadas à labuta diária e com as intempéries da vida encontram forças para não desistir ou talvez resistam por não terem como voltar atrás.

Na luta pela sobrevivência essas pessoas acabam se adequando ao arranjo social estabelecido pelo estado moderno que de acordo com Nascimento, Hetkowski (2008):

> [...] aspirou a libertação do homem das contingências materiais, culturais e políticas, não conseguiu levar a cabo o seu projeto. O mundo está em descontrole e, como destaca Adam Schaf (1995), aprofundou-se o fosso entre ricos e pobres. Por um lado, emergem ilhas de felicidade por todos os santuários ecológicos do planeta, para desfrute dos ricos. *Por outro, e talvez em maior proporção, surgem, da noite para o dia, extensos campos de exilados, ou de pessoas desencaixadas de seus contextos de segurança, cingindo as cidades de barracos improvisados, erguidos em locais impróprios para habitação como encostas, charcos, mangues, marés, debaixo de viadutos e em edificações abandonadas ou em ruínas.* (p.3. grifos nossos)

No arranjo social estabelecido pelo estado moderno, cuja liberdade para fazer o que quiséssemos, era algo sonhado pelos nossos ancestrais, cobrou-se cifras muito altas. Dentre elas a individualização da vida. (BAUMAN, 2008).

Neste modelo societário, cuja individualização é marca registrada, embora as pessoas vivam num mesmo contexto, no qual as privações, necessidade e preocupações sejam as mesmas, cada um briga pelo "seu pedaço", pois é preciso garantir a sobrevivência e segurança individuais. Segundo Bauman (idem), esses sujeitos desencaixados lutam vorazmente para serem reencaixados. Essa individualização é um destino e não uma escolha.

Caracterizar a população do bairro de Pituaçu a partir do processo de socialização encontra respaldo teórico nas palavras de Setton (2008) como sendo um "processo construído coletiva e individualmente e capaz de dar conta das diferentes maneiras de ser e estar no mundo". (p.2) os percursos de socialização são difusos e a construção da identidade dos indivíduos é fruto da superposição e da coexistência de diferentes tradições. Neste contexto, ainda nas palavras da referida autora essa socialização não é uma ação integradora, compreendendo que os desvios, as desordens, os conflitos marginais e de resistência são também processos de socialização. (PERRENOUD apud SETTON, 2008, p.16)

Chegantes do bairro de Pituaçu: expulsos ou atraídos?

De acordo com os dados coletados na pesquisa de campo constatou-se que a população do bairro de Pituaçu é formada pelos chegantes. Pessoas nascidas em cidades do interior da Bahia, que nas palavras de Nascimento (2011):

> Famílias de antigos e novos migrantes expulsos das áreas rurais do interior do Estado e que foram áreas rurais do interior do Estado e que foram apropriadas por grandes empresas privadas ligadas ao agronegócio, ou mesmo por empresas estatais para a construção de grandes obras como barragens, visando a ampliação do potencial hidroelétrico em razão das demandas da expansão industrial e do desordenado crescimento urbano do País, além de servirem para a implantação de grandes projetos de irrigação, cujos produtos são destinados ao abastecimento do mercado externo. No caso da Bahia, expulsões de trabalhadores rurais também se deram devido ao processo de modernização agrícola com a implantação da cafeicultura no Planalto de Conquista e na Chapada Diamantina e mesmo em decorrência da crise da cacauicultura e da implantação de áreas de reflorestamento no Extremo Sul do Estado e em outras regiões. Os antigos agricultores familiares, ao perderem o acesso à terra, deslocaram-se para as periferias urbanas, de modo particular para Salvador, onde o crescimento industrial é mais expressivo, sendo maior a oferta de empregos ou, mais comumente, o subemprego. (p.4)

As palavras de Nascimento (2011) são confirmadas pelos depoimentos colhidos de alguns moradores que possuem pelo menos um familiar, morador do bairro e estudante da Escola Municipal de Pituaçu. Conforme registrado a seguir.

Em conversa com D. Joana (nome fictício) a mãe de uma estudante da Escola Municipal de Pituaçu, cuja origem é a cidade de Cruz das Almas-Ba, foi solicitado que a referida senhora contasse por que veio morar em Salvador. Ao que ela respondeu:

> *"Meu pai tinha uma roça e cuidava de tudo, quando meu pai morreu meus irmãos não quiseram continuar cuidando das coisas, diziam que nunca iam melhorar de vida se ficassem naquela roça, preferiam vir estudar para melhorar de vida. Vendemos tudo e viemos pra Salvador. Chegamos a Salvador e as coisas não aconteceram como esperávamos. Primeiro porque o dinheiro que restou da venda da roça só deu pra comprar um barraco aqui na invasão. Naquela época aqui já era perigoso, fazia medo ficar na rua até tarde. Também foi difícil conseguir emprego, todo mundo teve que trabalhar, até as minhas irmãs mais novas, uma de 15 anos e a outra 14, tiveram que ir trabalhar em casa de família. Pra melhorar esse barraquinho foi muito difícil. Lutamos com muitas dificuldades. Hoje, todo mundo trabalha, alguns casaram. Meus filhos agora podem estudar. Não precisam trabalhar".*

Assim como D. Joana, a família de D. Tereza (nome fictício) saiu da sua cidade de origem e veio morar em Salvador. A família de D. Tereza saiu da cidade de Capim Grosso. Lá os pais

de D. Tereza cultivavam feijão, “quando dava”, pois a seca era tão “braba”, que a terra “estalava toda”.

> *“Tinha dias que a gente não tinha nem um punhado de farinha seca, pra enganar a fome”. “Meus pais juntou tudo que tinha, vendeu a terra e viemos pra cá. Já tinha um tio meu aqui e nós viemos. Passamos fome, moramos de favor, foi muito difícil. Eu não pude estudar. Tive que trabalhar cedo, por isso não arranjei trabalho bom. Trabalho de doméstica. Meus filhos, já estudam.”*

> *“Eu nasci aqui em Salvador, meu pai e meus irmãos também”, diz D. Rosa, “mas mãe nasceu em Lustosa. A família de minha mãe tinha uma roça. Naquela época as moças de família aprendiam a bordar e a costurar. Minha mãe aprendeu. Como minha mãe era muito prendada veio para Salvador costurar o enxoval de uma moça que ia casar com um médico de uma família muito rica. O povo da casa gostou tanto de minha mãe que ela ficou morando com eles. Era ela que costurava pra todo mundo da família. Nessa casa minha mãe conheceu meu pai e só saiu de lá casada. Meu pai trabalhava como ajudante de pedreiro. Depois foi aprendendo a profissão e virou pedreiro. Conseguiu comprar um terreno aqui no bairro. Cada filho que foi casando, foi construiu um barraquinho do lado. Depois botou uma laje e foi ficando todo mundo por aqui mesmo. Eu e meus irmãos estudamos até a oitava série. Agora que eu voltei a estudar e pretendo concluir o ensino médio e vou tentar o vestibular. Mas meus filhos eu faço questão que vá pra escola, pra não ter que ir depois de velho como eu.”*

Expulsos de uma vida sofrida, de miséria e atraídos para uma vida melhor. Na pesquisa que foi realizada com estudantes da Escola Municipal de Pituaçu com o objetivo de conhecer um pouco sobre a família desses estudantes, constatou-se que a maioria dos alunos são oriundos de famílias egressas do campo. Os dados coletados mostraram que 50% das mães nasceram em cidades do interior do estado da Bahia e vieram para Salvador à procura de trabalho. Essas mães têm baixa escolarização, não concluíram o ensino fundamental. A maioria não possui emprego formal, trabalha sem carteira assinada e sua faixa etária compreende entre 31 e 40 anos.

Com relação aos pais a situação é um pouco diferente. Dentre os que participaram da entrevista o quantitativo dos que nasceram no interior do estado da Bahia é igual ao quantitativo dos que nasceram em Salvador. Os que nasceram no interior do estado elencam como motivo da vinda para Salvador a procura por trabalho. Da totalidade dos pais entrevistados, a maioria não concluiu o Ensino Fundamental, e trabalham com carteira assinada.

4.2 A ESCOLA MUNICIPAL DE PITUAÇU: A HISTÓRIA CONTADA E VIVIDA

Localizada no bairro de Pituaçu, Rua João Paulo II, s/n, a Escola Municipal de Pituaçu (EMP), está vinculada ao Sistema Municipal de Educação do Município de Salvador-Ba (SECULT – Secretaria Municipal de Educação Cultura Esporte e Lazer). A Escola foi fundada no ano de 1987, para atender aos estudantes da educação pré-escolar - a partir dos cinco anos e Primário (atualmente denominada Ensino Fundamental anos iniciais- 1º ao 5º ano de escolarização).

A partir da inauguração, a escola funcionou normalmente sem grandes mudanças. Diferentes prefeitos passaram pela gestão municipal, bem como os diversos secretários da Educação Municipal. Todavia, o ano de 2003 foi um ano bastante conturbado cujos efeitos ecoaram no ano seguinte, marcando fortemente o desenvolvimento desta escola. Conforme será apresentado a seguir.

As matrículas para o ano letivo de 2004 foram tão baixas que mesmo tendo capacidade para funcionar nos três turnos só conseguiu, por muito custo, quantitativo de estudantes para funcionar em um dos turnos, ainda assim as classes tinham um quantitativo de estudantes matriculados muito abaixo do padrão estabelecido pela SECULT. Funcionários da equipe administrativa contam que nesta época as instalações físicas da escola estavam muito danificadas, além disso, o ano anterior também havia sido bastante confuso devido a diferentes fatores, dentre eles, a falta de professores e as eleições para gestor escolar que não transcorreu com tranquilidade. Enquanto a EMP enfrentava essas dificuldades uma nova escola municipal era inaugurada com ótimas instalações e prometendo um ano bastante tranquilo. Diante do exposto, muitas famílias optaram por matricular seus filhos na nova Escola.

A partir do ano de 2004 o bairro de Pituaçu passa a contar com três escolas municipais para atendimento a estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental séries iniciais. Os estudantes que atingiam as séries finais do ensino fundamental precisavam deslocar-se andando, por cerca de 30 min, para o bairro vizinho, Boca do Rio, para estudar. Duas escolas Municipais atendiam esses estudantes, uma tradicional o Instituto Municipal de Educação José Arapiraca- IMEJA e uma recém inaugurada Escola Municipal Amigos do Bahia - escola criada em 2004 por meio da parceria entre a SECULT e a Associação Amigos do Bahia.

A Escola Municipal Amigos do Bahia, foi criada para atender, com prioridade, os atletas da Escolinha de Futebol do Esporte Clube Bahia, em idade escolar, sendo as vagas remanescentes ofertadas à comunidade em geral. A escola funcionava dentro da sede de praia do Esporte Clube Bahia, na orla de Salvador. As aulas transcorriam em meio ao funcionamento normal do clube, visto que as salas de aula eram dentro do próprio clube.

Os estudantes dividiam as instalações com os sócios. A área de lazer, os sanitários, a lanchonete, o campo de futebol, todos esses espaços eram compartilhados. Enquanto os estudantes estavam na sala participando das atividades letivas regulares, os sócios passeavam pelo clube pela porta das salas, em trajes de banho, nadavam na piscina que ficava bem próxima às salas. O bar do clube funcionava normalmente vendendo bebidas alcoólicas, som e tudo mais que cabe ao ambiente de clube.

Os estudantes respondiam a toda essa situação transgredindo as regras culturalmente estabelecidas para o espaço escolar. Não cumpriam horários de chegada e saída, muitas vezes a carga horária diária era comprometida, porque turmas inteiras fugiam mesmo o professor estando na escola. Além disso, era frequente a entrada de pessoas estranhas na sala de aula. A segurança, tanto dos estudantes quanto a da equipe técnica e docente, ficava bastante comprometida. Neste período foram registrados casos graves de violência tais como: estudantes portando armas de fogo e branca, fogos de artifício, usados em sanitários e sala de aula, furtos, brigas corporais, ataques por vandalismo ao patrimônio público.

Diante deste quadro crítico e totalmente inadequado ao ambiente escolar, a equipe de gestão, solicitou apoio da SECULT, por meio da Coordenadoria de apoio pedagógico- CENAP. Foi convidado **o** Centro de Referência SENTINELA[5] para auxiliar a escola a sanar esse problema. Na devolutiva do diagnóstico da situação o referido grupo informou que a maior violência estava sendo praticada pela SECULT por manter expor os adolescentes a aquela situação.

[5] O Programa Sentinela é composto por um conjunto de ações de assistência social, de natureza especializada, destinado ao atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência, abuso e exploração sexual, que busca garantir os direitos fundamentais da criança e do adolescente.
Coordenado pela Prefeitura de Salvador, através da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SEDES), em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e com o Governo do Estado o Programa Sentinela tem como objetivo promover um conjunto de ações articuladas, possibilitando o resgate da cidadania das crianças e adolescentes.
Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMEC), desenvolve o Projeto "A Arte de Conviver em Paz", nas escolas municipais. Disponível em: http://www.sedes.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=56&Itemid=99. Acesso em: 23 nov.2011.

Imediatamente foi mobilizada uma equipe composta por pessoas das diferentes coordenadorias da SECULT para resolver o problema. Já se sabia que a maioria dos estudantes, que não eram da Escolinha de Futebol do Bahia, moravam no bairro de Pituaçu e que a Escola Municipal de Pituaçu, situada no referido bairro, tinha salas vazias nas quais era possível agregar os estudantes oriundos da Escola Municipal Amigos do Bahia. Assim a solução encontrada foi transferir os estudantes, que não podiam mais continuar estudando em um local totalmente incompatível com o ambiente escolar, para Escola Municipal de Pituaçu. Essa transferência foi providenciada num curto espaço de tempo, no recesso escolar, entre o primeiro e o segundo semestre de 2004. Os estudantes que também eram da Escolinha de Futebol não seriam prejudicados, pois, seriam transferidos também.

Para receber os novos estudantes na EMP, foi providenciada uma grande reforma. E em 11 de agosto de 2004, em homenagem ao dia do estudante e com muita festa, contando inclusive com a presença da então Secretária Municipal de Educação- Profª Dirlene Mendonça, foi reinaugurada a EMP com o acolhimento aos novos alunos. Considerando que os estudantes estavam sendo transferidos para uma nova escola no meio do ano letivo, como forma de diminuir os impactos desta mudança toda equipe da Escola Municipal Amigos do Bahia foi transferida também. Assumiu a gestão da EMP a equipe da Escola Municipal Amigos do Bahia. Toda a equipe é unânime ao relatar que a mudança de espaço físico causou um significativo impacto positivo nas atitudes dos estudantes. Foi assim que partir do ano de 2004 a Escola começa a atender também aos estudantes do Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano de escolarização). Assim como os estudantes, a comunidade do bairro também foi impactada positivamente pela imagem da "nova" Escola Municipal de Pituaçu.

Conforme foi mencionado anteriormente, até o ano de 2004, além da EMP, o bairro contava com mais três escolas municipais que atendiam aos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental séries iniciais, porém apenas a EMP atendia os estudantes a partir do 6º ano. A demanda crescente por vagas para os anos finais, falta de escolas no bairro para atender a esse segmento motivaram tanto os gestores da SECULT quanto os gestores da escola, a gradativamente, direcionar o atendimento apenas aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. A maioria absoluta dos estudantes desta Escola é residente no bairro de Pituaçu.

As equipes de gestão e pedagógica que assumiram a Escola no ano de 2004 relatam que as mudanças ocorridas a partir deste ano, a saber: atendimento aos estudantes dos anos finais do

Ensino Fundamental, reforma do prédio, equipe docente completa, atenção e priorização da dimensão pedagógica por parte da gestão, atenção especial aos estudantes em defasagem de aprendizagem, contribuíram significativamente para a construção da imagem positiva da Escola tanto aos olhos dos pais, alunos e comunidade do entorno quanto aos olhos das diferentes coordenadorias que compõem a SECULT. Segundo a equipe, essa boa imagem rendeu bons frutos, porém o mais importante deles foi a confiança depositada no trabalho desenvolvido por toda a equipe escolar.

O empenho e compromisso da equipe também foram percebidos a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB nos anos de 2007 quando a escola obteve nota 3,7 (três vírgula sete) ficando entre as cinco melhores do município e em 2009 quando a escola manteve a nota 3,7 (três vírgula sete), mas ficou como a segunda melhor nota do município de Salvador. [6] Em 2007, o índice observado na avaliação nacional, foi o que estava sendo projetado para dois anos depois, superando o índice projetado para o país que previa como meta para 2007 o índice de 3,5 (três vírgula cinco). Apesar dos números mostrarem resultados estatisticamente, favoráveis, isso não significa que a realidade contextual desses sujeitos de direitos e deveres seja contemplada no universo escolar.

As nuances específicas dos moradores da periferia "quase" não são observadas nem contempladas pela escola, nem pelos sujeitos que pensam a educação escolar municipal. Quase, pois muitas vezes, a especificidade de morar na periferia, serve para rotular negativamente os estudantes. Em falas como: "Não conseguem aprender". "Também, são moradores da favela". "São marginais". "Não querem nada". As condições de refugiados de uma vida que os empurrou para este lugar periférico (em todos os sentidos) são totalmente desconhecidas, e negadas pelas práticas pedagógicas.

A Escola Municipal de Pituaçu é considerada como Escola de periferia, tanto em relação ao significado de periferia enquanto conceito da Geografia Física e Humana (periferia relacionado ao distanciamento social, das condições de vida) quanto à categorização estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, cujo critério utilizado diz respeito à localização geográfica. Assim, todas as escolas situadas a uma determinada distância em relação à parada do ônibus é considerada como sendo de periferia. Porém, os

[6] Embora nos anos anteriores a escola tenha sido avaliada nacionalmente, as notas se referem aos anos iniciais do Ensino fundamental, nível de escolarização não mais atendido pela escola. Por este motivo foram resgatadas apenas as notas do IDEB 2007 e 2009, pois estas referem-se aos anos finais do Ensino Fundamental, nível de escolarização que é atendido atualmente pela escola.

efeitos desta categorização ressoam apenas financeiramente para os funcionários da escola, estes percebem uma gratificação de 10% (dez por cento) sobre os seus vencimentos básicos por trabalharem nestas escolas, a chamada gratificação de periferia que em outros sistemas são também denominadas como gratificação de difícil acesso.

4.3 ESCOLA MUNICIPAL DE PITUAÇU, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta escola, apesar dos seus 24 anos de existência e da exigência da legislação educacional, LDBEN 9394/96, inciso I do art. 12, determinando que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica", não possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) enquanto documento escrito. Destacando a importância do PPP, Veiga (2002) afirma que o PPP, traça os rumos da escola e a sua construção é uma ação intencional, explicitando quais os sujeitos que serão formados pela instituição, pensando a prática pedagógica a partir do cotidiano.

As práticas escolares se desenvolvem a partir das orientações da Secretaria Municipal de Educação que em consonância com os documentos nacionais oficiais estabelecem as diretrizes pedagógicas escolares gerais para todas as escolas municipais, independente da localização, sujeitos envolvidos no processo de escolarização, características locais. As orientações que são elaboradas para as escolas que atendem aos estudantes moradores da periferia são as mesmas elaboradas para os estudantes moradores dos centros urbanos.

Desta forma o perfil específico dos moradores é totalmente negado. O cotidiano da escola é demarcado por situações nas quais há um estranhamento entre o que é ensinado, o que se pode aprender e o que é cobrado pelos professores em atividades e avaliações. Situações nas quais os estudantes já entram sem chances de saírem vencedores, mesmo quando seus professores pensam estar contextualizando as atividades de acordo com a realidade dos estudantes. Tais como as que serão apresentadas a seguir, colhida a partir da análise de documentos da escola (Modelos de atividades escritas e avaliações).

Situação A- Avaliação de matemática para estudantes do 7º ano.

Questão 1- *A portaria de um clube registra o seguinte movimento em um dia de domingo:*

- *manhã: 327 pessoas entraram e 185 pessoas saíram*
- *tarde: 131 pessoas entraram e 214 pessoas saíram*

Quando foi feita a última avaliação, ainda havia pessoas no clube? Se sim, registre a quantidade de pessoas que ainda havia.

Obs. A Escola Municipal de Pituaçu, fica próxima à praia e ao Parque Metropolitano de Pituaçu, os que podem e quando podem, aos domingos desfrutar de uma atividade de lazer vão à praia e ao parque, opções gratuitas nas quais não há controle de pessoas que acessam esses locais. Esses meninos e meninas não têm acesso às formas de lazer das classes mais abastadas, pois não podem pagar. Qual é o sentido que tem para eles esse controle na entrada?

No que diz respeito à prática pedagógica, o professor aparentemente mostra-se bem intencionado, pois tenta contextualizar a atividade para que ela não fique restrita aos números frios. Porém a contextualização não apresenta conexão com o cotidiano desses sujeitos, especificamente.

Situação B - Avaliação de matemática para estudantes do 7º ano.

Questão 2 - *Como faltou energia elétrica no edifício onde mora, Carla resolveu subir de escada para o seu apartamento. A partir do térreo, Carla subiu 72 degraus para chegar ao seu apartamento. Depois, ela desceu 95 degraus para chegar à garagem do edifício. Quantos degraus ela precisa subir para voltar ao térreo?*

De acordo com o relato de uma professora que acompanhava os estudantes enquanto estes respondiam a avaliação, um dos meninos perguntou: “O que é edifício?” “Por que Carla tinha que subir e descer os degraus, o que é ‘degraus’?”

Novamente é possível perceber que apesar da tentativa de contextualização a partir do cotidiano, há um estranhamento deste cotidiano, pois o mesmo não diz respeito a esses estudantes.

Situação C - Avaliação de Língua Estrangeira - Inglês para o 6º ano.

Sônia pediu a Márcio que fizesse quatro frases, contextualizando empréstimos linguísticos do inglês. Ele estava com sono, mas fez assim mesmo. Refaça as frases, contextualizando os empréstimos adequadamente.

1. *Minha mãe trocou de roupa no "showroom" da Indiana veículos.*
2. *Meu irmão comeu um delicioso "mouse" no "Mc Donald's".*
3. *Minha mãe escolheu nosso carro novo no "closet" do quarto dela.*
4. *O "hamburger" do meu computador está quebrado.*

Há situações nas quais, apesar da boa intenção do professor em contextualizar as questões para aproximá-las dos estudantes, estas acabam sendo até "ofensivas". Muitos estudantes moram em casas que, sequer, acomodam confortavelmente, todos os moradores, não vão pensar em "closet" ou em comprar carros. Há estudantes que se alimentam apenas da merenda escolar, comer "hambúrguer" no "Mc Donald" é quase surreal. Essas análises e comentários a respeito das atividades não têm intenção de advogar em favor da miséria, o que se pretende aqui é analisar o quanto elas configuram-se dissonantes da realidade desses estudantes.

Situação D – Avaliação de Geografia – Tema transformação da paisagem natural - para estudantes do 6º ano.

Questão 1- *Observe as paisagens abaixo e responda as questões que se seguem:*

– *Destaque, pelo menos, duas alterações percebidas nessas paisagens:*

De acordo com o relato de uma professora, nesta escola há estudantes que nunca saíram do bairro, não conhecem sequer o centro da cidade onde moram, não conhecem outras realidades, como conseguirá perceber as alterações das paisagens apresentadas. Se este professor conhecesse a origem das famílias desses alunos será que estas informações seriam privilegiadas nas avaliações? São famílias oriundas do campo, na sua maioria. Muitas delas expulsas das suas cidades de origem pelas transformações produzidas pela modernidade e isso

aparece numa atividade escolar como a coisa mais natural do mundo, sem nenhuma relação com a vida desses sujeitos.

Em algumas atividades é possível encontrar situações nas quais as experiências de vida desses alunos e de suas famílias são de alguma forma contempladas, porém, estas situações, são determinadas pelo acaso, "*qualquer semelhança é mera coincidência*". Embora apareçam situações desse tipo não são exploradas como tal, conforme o exemplo apresentado a seguir:

Situação E - Avaliação de História para estudantes do 7º ano.

Questão 2 – *Leia o texto:*

Pão e Circo

Durante o período republicano, como vimos, verificou-se intenso êxodo rural em consequência das guerras de conquista. Os pequenos proprietários que haviam perdido suas terras dirigiam-se às cidades procurando garantir sua sobrevivência.
Superlotadas, as cidades apresentavam muitas dificuldades, como a escassez de moradias e a falta de emprego, pois a maioria das atividades era realizada por escravos.
Sem meios para sobreviver, a população desocupada perambulava pela cidade. O governo, percebendo a possibilidade de revoltas, distribuía pão aos pobres e desempregados, além de oferecer gratuitamente grandes e brutais espetáculos. Todas as grandes cidades romanas contavam com um anfiteatro para a realização desses espetáculos.
Para se ter uma ideia da dimensão desses espetáculos, o Coliseu, principal anfiteatro de Roma, tinha capacidade para mais de 80 mil pessoas. Na sua inauguração, conta-se que o imperador Tito sacrificou num só dia mais der 5 mil animais.

Como você sabe as medidas descritas acima fazem parte da "política do pão e circo". Atualmente ainda verificamos essa prática entre os políticos brasileiros. Ao colocarem em prática a "política do pão e circo" os governantes têm por objetivo:

A) Treinar os gladiadores e os "homens do povo" para as guerras.
B) Acabar com a pobreza, diminuindo a fome entre a população carente.
C) Desviar a atenção do povo da situação de pobreza e opressão, evitando, assim, conflitos e rebeliões.
D) Dividir a riqueza dos mais ricos entre os pobres.

É importante salientar que os exemplos aqui apresentados são de atividades elaboradas por professores, que de acordo com o relato da equipe pedagógica e dos estudantes, são considerados bons profissionais, comprometidos com a prática pedagógica e que investem para possibilitar a aprendizagem dos estudantes.

Essas avaliações não são descoladas do contexto maior que são os processos de ensino e de aprendizagem organizados em consonância com uma matriz curricular, estabelecidas a partir do conhecimento empírico, do olhar que o professor tem em relação ao que deve ser ensinado e o que precisa ser aprendido. Porém, o que determina esse olhar é a experiência construída pelo professor em outras realidades e importada diretamente para estes estudantes. Se não há uma adequação neste currículo "importado", pensar em um currículo específico para atender a estes sujeitos seria uma utopia, é algo totalmente fora de cogitação. Assim, como a escola não possui o PPP, também não possui um currículo estabelecido, que atenda a esta realidade específica.

Ao serem questionados sobre o currículo desenvolvido, se estes atendem aos estudantes, alguns professores afirmam que é necessário fazer a adequação, pois os estudantes apresentam muita defasagem de conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos em séries anteriores e por isso, deverão voltar no conteúdo, ou seja, ensinar o conteúdo da série anterior ou diminuir o conteúdo previsto. A questão está relacionada à "quantidade de conteúdos", é a dosagem. "Os estudantes daqui não conseguem acompanhar porque são 'fracos', 'sabem menos', não aprendem como os outros." "Nunca consigo dar meu conteúdo todo, como faço nas outras escolas. Eles não conseguem acompanhar". "Eu falo, falo e eles não entendem". "Um assunto que dou em outra escola em duas aulas, aqui eu passo a unidade (bimestre) toda e os estudantes não aprendem". "Eles (os estudantes) são muito desinteressados". "Já diminui os assuntos da unidade (bimestre) e mesmo assim nada".

Com estas falas é possível perceber que, para esses professores, o problema está sempre no estudante que, ou é desinteressado, ou não consegue aprender, porque estudantes da periferia são "assim mesmo". "A escola não tem significado nenhum para eles".

Ao analisar a matriz curricular de algumas disciplinas, percebe-se a concretização da total desvinculação entre o que é ensinado e o universo simbólico desses sujeitos "aprendizes". Em alguns casos, é possível vislumbrar uma articulação entre o conteúdo da disciplina e sua vinculação com o universo desses sujeitos, com o cotidiano de suas famílias. A seguir serão apresentadas as matrizes curriculares das disciplinas cujo acesso foi possível, já que nem todas tinham suas matrizes sistematizadas e/ou não foram disponibilizadas pela equipe pedagógica. De acordo com a coordenadora pedagógica, o livro didático e os PCN são as principais referências que orientam e direcionam o currículo operacionalizado pela escola.

DISCIPLINA: CIÊNCIAS

Objetivos gerais da disciplina:

Compreender a ciência como um processo de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural, valorizando a produção escrita e oral e disseminação de informações socialmente relevantes aos membros de sua comunidade, promovendo o trabalho em grupo de forma a produzir ações críticas e cooperativas para a construção coletiva do conhecimento.

Objetivos gerais do 6º. Ano

- *Caracterizar e interpretar as condições e a diversidade de vida no planeta Terra em diferentes espaços, particularmente nos ecossistemas brasileiros, valorizando a biodiversidade e a preservação dos ambientes.*
- *Estimular a busca pela descoberta e divulgação dos saberes adquiridos com sua iniciativa a partir das orientações recebidas.*

I UNIDADE

- *Relações entre fatores ambientais – bióticos e abióticos*
- *Diferentes Ecossistemas*
    - *Priorizar os ecossistemas locais e mais próximos da realidade do aluno*

II UNIDADE

- *Relação entre fatores abióticos e a vida do homem*
    - *Água*
    - *Solo*
    - *Ar*

Interrelacionar noções de saúde e doenças relacionadas aos fatores abióticos do ambiente

III UNIDADE

- *Ser Humano e Saúde*
    - *Alimentos X Desperdício*
    - *Práticas de higiene*
    - *Puberdade e Sexualidade*

IV UNIDADE

- *Origem do Universo*
- *Sistema Solar*
- *Ritmos cíclico dia e noite*

Objetivos gerais 7º. Ano

- *Compreender a natureza como um todo dinâmico e o ser humano, em sociedade, como agente de transformação do mundo em que vive a partir das interferências que promove no ambiente.*
- *Compreender as relações de interdependência entre os seres vivos e os fatores abióticos do ambiente, reconhecendo situações de equilíbrio e desequilíbrio e suas implicações na vida do planeta.*

I UNIDADE

- *O Método Científico*
  - *Desenvolvimento da capacidade de investigação e registro de observações (orientações para pesquisa e trabalhos escolares);*
- *Biodiversidade*
  - *Características dos seres vivos*
  - *Extinção de espécies*
- *Transferência de energia (cadeia alimentar)*
  - *Cadeias e teias alimentares – terrestres e aquáticas*
    - *Produtores, consumidores e decompositores*
    - *Fotossíntese*
    - *Autótrofos e heterótrofos*
    - *Herbívoros, carnívoros e onívoros*
- *Alimentos X Desperdício*
- *Classificação dos seres vivos (unicelulares, pluricelulares, micro, macro, etc)*
- *Por que classificar?*
  - *Sistema de Lineu – nomenclatura das espécies*

II UNIDADE

- *Mamíferos*
- *O Ser Humano e Saúde*
  - *Alimentos X Desperdício*
  - *Práticas de higiene*
  - *Puberdade*

III UNIDADE

- *Aves – destacar adaptações*
- *Répteis – destacar peçonhentos*
- *Anfíbios – destacar diferentes formas*
- *Peixes – saúde e economia*
- *Invertebrados – importância e endemias*
- *Os Seres Vivos*
  - *Vírus*
  - *Reino Monera*
  - *Reino Protista*
  - *Reino Fungi*

IV UNIDADE

- *O Reino Vegetal*
  - *Importância econômica*
  - *Alimentação*
  - *Fitoterápicos*

Objetivos gerais 8º. Ano

- *Compreender a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos que devem ser promovidos pela ação de diferentes agentes.*
- *Compreender o corpo humano como um todo integrado por dimensões biológicas, afetivas e sociais, relacionando a prevenção de doenças e promoção de saúde das comunidades a políticas públicas adequadas.*

I UNIDADE

- *Células e tecidos humanos*
- *Funções do corpo humano*
- *Alimentos*
    - *Necessidades básicas para uma nutrição adequada*
    - *Consumo de álcool e produtos industrializados*
    - *Obesidade e fome oculta*
- *Sistema Digestório*
- *Sistema Excretor*

II UNIDADE

- *Sistema Respiratório*
    - *Práticas de exercícios físicos*
- *Sistema Circulatório*
    - *Hábitos alimentares X Doenças Cardiovasculares*

III UNIDADE

- *Sistema Locomotor - Esqueleto e Músculos*
    - *Postura corporal e Atividade Física*
    - *Uso de Anabolizantes*
- *Sistema Reprodutor – anatomia masculina e feminina*
- *Sexualidade*
    - *Comportamento X Riscos*
    - *DST*
    - *Métodos Contraceptivos*

IV UNIDADE

- *Sistema Nervoso*
    - *Efeitos do uso de álcool e drogas*
- *Sistema Endócrino*
- *Os Sentidos humanos*

Objetivos gerais 9º. Ano

- *Compreender as relações de mão dupla entre o processo social e a evolução das tecnologias associadas à compreensão dos processos de transformação de energia, dos materiais e da vida.*
- *Contextualizar conceitos de substâncias, misturas, reações químicas, compreendendo que a matéria é constituída por partículas como átomos e moléculas, considerando-os como parte do processo natural.*

I UNIDADE

FÍSICA

- *Conceitos básicos*
    - *Medidas de comprimento e de distância*
- *Movimento Retilíneo Uniforme e MRUV*
- *Leis de Newton*
- *Máquinas simples e complexas*
    - *Evolução das tecnologias*

 # Resolução de exercícios de provas (OBF, e simulados)

II UNIDADE

- *Luz*
  - *Visão e formação de sombras*
  - *A refração e o arco-íris*
- *Som*
  - *Uso de equipamentos sonoros / poluição sonora*
- *Eletricidade*
  - *Descargas elétricas*
  - *Condutores e isolantes elétricos*
- *Magnetismo*
  - *Para que servem os ímãs?*
  - *Registro magnético de informações*
- *Temperatura e Calor*
  - *Sensações térmicas*
  - *Propagação de calor*
  - *Atividade humana e intensificação do efeito estufa*

III UNIDADE
QUÍMICA

- *Conceitos básicos*
  - *Átomos / Moléculas / Símbolos e fórmulas*
- *Substâncias simples e compostas*
- *Tabela periódica atual*
  - *Exercícios do uso da tabela*

IV UNIDADE

- *A Química e o Homem*
- *Drogas*
- *Alimentos*
- *Produtos de higiene e cosméticos*
- *O homem e a reprodução*

Na análise exclusiva da matriz curricular, embora ela seja a mesma desenvolvida em qualquer outra escola, como está posta, nada impede a sua vinculação com o cotidiano dos estudantes. Porém quando se estabelece uma análise a partir da relação entre os conteúdos ministrados e as avaliações, a desvinculação fica evidente. Tomemos como exemplo para esta análise os conteúdos previstos para a segunda unidade (bimestre) do 6º ano de Ciências e a avaliação desta mesma unidade/ ano de escolarização.

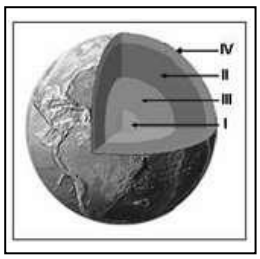
A temática a ser trabalhada nesta unidade diz respeito à *relação entre fatores abióticos e a vida do homem (Água, Solo, Ar). Interrelacionar noções de saúde e doenças relacionadas aos fatores abióticos do ambiente.* Para sujeitos de origem campesina, cujas famílias têm uma

relação muito próxima com a natureza, moradores da periferia urbana, com precárias condições de saneamento este tipo de conteúdo está muito próximo do cotidiano. Além disso demonstra um descompasso entre o planejado e o executado.

Avaliação final de Ciências da IIª Unidade (5,0 pontos)- 6º Ano

Questão 1*- André faltou a aula de Ciências e neste dia o assunto foi o "Planeta Terra" desde a sua formação até a Crosta Terrestre ou Litosfera. Você que assistiu à aula com certeza poderá ajudar a André identificando na figura abaixo as partes assinaladas: (0,4)*

*I-*_____
II- _____
III- _____
IV- _____



- ***As questões 2,3 e 4 são referentes a Litosfera. Demonstre seus conhecimentos preenchendo as lacunas.***

Questão 02 *– A Litosfera é composta dos seguintes elementos:*_____, _____, _____ *e ar. (0,2)*

Questão 03 – *Acima da Litosfera temos a* _____ *formada por vários gases, dentre eles o*_____ *que é indispensável a vida dos vegetais e animais. (0,4)*

Questão 04 – *A Litosfera quando é escavada podem-se encontrar minérios como:*_____, _____, _____ *e o famoso petróleo. (0,3)*

Questão 05 *- Como base nos estudos sobre vulcões responda as seguintes perguntas:*
A - Qual é o tipo de rocha que se forma, quando a lava se esfria?
_____
*B - Por que apesar dos riscos que os vulcões apresentam muitas populações ainda vivem bem próximo a eles?*_____
C - Quando um vulcão não entra em atividade ele é chamado de?

Questão 06 – *Use as opções sugeridas para preencher os espaços vazios:*

HIPOCENTRO – EPICENTRO – INATIVOS – DERIVA CONTINENTAL *LAVA – NÚCLEO – MAGMA – GÊISER - LITOSFERA*

A – Quando a água subterrânea é superaquecida pelo magma, jorra em forma de jatos, chamados de _____
B – Quando um vulcão entra em atividade o magma é lançado para a superfície e recebe o nome de _____
C – A crosta terrestre é a camada mais fina e superficial da terra e pode ser chamada também de _____
D – Os continentes deslocam-se de maneira lenta e com rumo definido. Esse deslocamento é chamado de _____
E – Os terremotos são tremores de terra que se iniciam no interior da terra em uma região chamada de _____

A matriz curricular apresentada refere-se aos conteúdos da disciplina Ciências previstos para todos os estudantes durante os anos finais do Ensino Fundamental. Em nenhum momento percebe-se uma correlação com o cotidiano, nenhuma preparação para a inserção desses sujeitos, oriundos de famílias egressas do campo, na vida urbana.

Em entrevista com a professora da referida disciplina, esta declara conhecer pouco o contexto social, econômico e familiar dos estudantes, mas considera importante conhecer este contexto. Reconhece que o contexto no qual os estudantes estão inseridos traz implicações à prática pedagógica.

Numa análise simplista, poderia se considerar que este descolamento entre o que é ensinado e o cotidiano dos estudantes é perceptível apenas em algumas disciplinas, mas as análises das matrizes curriculares, as quais foi possível o acesso, apontam que esta é uma realidade geral na escola, o mesmo fato acontece com as demais disciplinas. Mesmo naquelas disciplinas cuja matriz curricular apresenta temas que têm uma estreita relação com o contexto de vida desses estudantes, esta vinculação é perdida na prática pedagógica que pode ser analisada a partir das avaliações e atividades realizadas.

Nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, foco da Prova Brasil, não é diferente. Em conversa com os professores das referidas disciplinas eles explicam que para definir o currículo que vai ser desenvolvido em cada disciplina/ano de escolarização, são considerados diferentes critérios: listagem de conteúdos tradicionais de cada disciplina, estabelecidos de modo tácito entre os professores da disciplina (geralmente a matriz curricular das escolas particulares - muitos professores que lecionam nas escolas públicas trabalham ou já trabalharam em escolas particulares) - conteúdos sugeridos pelos Parâmetros Curriculares

nacionais, matrizes de referência da Prova Brasil, conteúdos do livro didático que geralmente possui uma estreita relação com os anteriores. É a partir da conjugação desses critérios que a matriz curricular é estabelecida. Dentre os critérios apresentados, o que apresenta mais força é a listagem de conteúdos das escolas particulares.

Com relação aos conteúdos de cada disciplina há algumas frases bastante comuns entre os professores. "Tal conteúdo é deste ano de escolarização". "Esses estudantes já deveriam saber esse assunto. É conteúdo do ano anterior". Os professores são veementes ao afirmarem a importância desses conteúdos tradicionais de cada disciplina, pois, sem os mesmos, os estudantes terão muitas dificuldades no "futuro". Asseguram que para serem aprovados em um concurso, numa seleção para emprego esses conteúdos serão fundamentais. "Além do mais, agora tem a Prova Brasil". Questionados sobre a vinculação entre o estabelecimento dos conteúdos de cada disciplina e o cotidiano dos estudantes os professores dizem que procuram contextualizar, mas consideram que este não é o elemento mais importante. O mais importante é que o conteúdo precisa ser "ensinado", transmitido. Com relação aos estudantes que não acompanham, "são muitos", no entanto é preciso prosseguir, pois os que acompanham, que não são maioria, "não podem ser prejudicados".

A Considerando-se que a Prova Brasil é um instrumento avaliador da qualidade do ensino ofertado pelas escolas públicas em âmbito nacional, a seguir serão apresentadas: a matriz de referência da Prova Brasil da disciplina de Língua Portuguesa, cujo o foco é na leitura e as matrizes curriculares do 6º e do 9º ano de Língua Portuguesa da Escola Municipal de Pituaçu, para uma análise da vinculação entre esses instrumentos e o cotidiano dos estudantes matriculados nesta escola. Foram selecionados os currículos do 6º e do 9º ano considerando que o 6º é o marco inicial destes estudantes nesta Escola e o 9º é o marco final.

Quadro 1

DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA BRASIL PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Tópico I. Procedimentos de Leitura
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 – Identificar o tema de um texto.
D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Tópico III. Relação entre Textos D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.
Tópico VI. Variação Linguística D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: BRASIL, 2008, p.22-23.

Quadro 2

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA PREVISTAS PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL DE PITUAÇU	
COMPETÊNCIA (S)	**HABILIDADE (S)**
Ler texto narrativos (trechos de conto popular e romances de aventura, observando as características do gênero). Ler textos narrativos identificando os elementos da narrativa. Narrar fatos considerando os elementos da narrativa (enredo, personagens, espaço, tempo e narrador). Utilizar procedimentos para elaboração textual (planejamento, rascunho, retextualização e versão final)	Reconhecer as características do gênero romance de aventura. Reconhecer as características do gênero conto popular. Reconhecer os elementos da narrativa. Descrever espaço e personagens. Reescrever trechos de textos mudando o foco narrativo. Desenvolver histórias, observando elementos da narrativas. Produzir narrativas considerando as características típicas dos contos/ romances de aventura.

Compreender a funcionalidade de elementos verbais e não-verbais que possibilitam decodificar informações. Ler imagens, fotografias, símbolos e outros elementos não-verbais.	Reconhecer as relações de causa e consequência na estrutura dos textos. Interpretar o texto com auxílio de elementos não-verbais. Reconhecer a contribuição dos elementos não-verbais (gestos, imagens, expressões faciais, postura corporal) para transmitir uma mensagem.
Utilizar os recursos da língua em diferentes situações de comunicação.	Comparar os fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita. Identificar recursos linguísticos próprios da fala e da escrita. Reconhecer os substantivos e verificar o seu papel dentro dos textos. Reconhecer as principais regras de separação silábica.
Compreender que na língua portuguesa pode-se representar um mesmo fonema através de diversas letras.	Distinguir fonemas (unidades sonoras) e letras (sinais gráficos). Reconhecer fonemas que são representados graficamente por diversas letras. Reconhecer as vinte seis letras do alfabeto, de acordo com a nova ortografia.
Utilizar as maiúsculas em contextos adequados, respeitando as convenções ortográficas.	Reconhecer as situações de uso da letra maiúscula. Reescrever trechos nos quais o uso das maiúsculas esteja inadequado.
Compreender que na escrita, em geral, cada letra representa um som, mas há casos em que duas letras, em conjunto representam um único som (dígrafos). Utilizar dígrafos e encontros consonantais.	Reconhecer os dígrafos e encontros consonantais. Transcrever palavras utilizando dígrafos e encontros consonantais.
Redigir textos em prosa e verso. Identificar as subestruturas de textos em prosa e verso.	Reconhecer as estruturas textuais (prosa e verso) Reconhecer as subestruturas dos textos em prosa e verso (estrofes e parágrafos).
Utilizar a linguagem formal e informal, de acordo com a situação/contexto. Identificar as variedades linguísticas em textos orais e escritos. Adequar a linguagem às diferentes situações discursivas.	Reconhecer as variedades da língua. Distinguir as variedades sociais, regionais e situacionais. Distinguir o registro formal e informal.
Ler textos informativos. Utilizar os procedimentos de leitura (antecipação, seleção, verificação e inferências) Ler elementos graficos das HQs (balões, os traços, as setas, as linhas, os símbolos,os destaques das palavras) e pontuação. Ler os elementos linguisticos próprios das HQs (onomatopéias e interjeições)	Antecipar informações a partir do título de um texto. Selecionar e verificar informações em um texto. Inferir informações em um texto. Reconhecer as características do gênero conto popular. Produzir narrativas considerando as características típicas dos contos populares/ hqs. Interpretar o texto com auxílio de elementos não-verbais. Reconhecer a contribuição dos elementos não-

	verbais para transmitir uma mensagem. Reconhecer as onomatopéias e as interjeições como recursos linguísticos usados para representar os diversos tipos de sons e para expressar emoções.
Redigir textos em prosa e verso, respeitando suas estruturas. Identificar as subestruturas de textos em prosa e verso.	Reconhecer as estruturas textuais (prosa e verso). Reconhecer as subestruturas dos textos em prosa e verso (estrofes e parágrafos).
Utilizar os recursos da língua em diferentes situações de comunicação.	Reconhecer os substantivos como palavra que nomeia os objetos, coisas que constituem o mundo e verificar o seu papel dentro dos textos (condensar informações principais, descrever e caracterizar lugares e pessoas) . Classificar os substantivos. Reconhecer as flexões dos nomes. Reconhecer os adjetivos como palavras que qualificam, caracterizam os nomes. Reconhecer os pronomes como palavras que acompanham ou substituem o substituem os nomes.
Compreender as palavras possuem uma sílaba mais forte. Acentuar as palavras de acordo com as regras.	Reconhecer a sílaba tônica nas palavras; Classificar as palavras de acordo com a sílaba tônica; Acentuar adequadamente as palavras observando suas regras.
Utilizar os verbos observando suas flexões me tempo, numero, pessoa.	Reconhecer os verbos como palavras variáveis que indicam ação fenômeno da natureza, estado e modo de ser. Identificar as flexões verbais. Reconhecer os tempos verbais.

Fonte: BRASIL, 2008, p.22-23.

Quadro 3

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA PREVISTAS PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMNETAL DA ESCOLA MUNICIPAL DE PITUAÇU	
COMPETÊNCIA (S)	**HABILIDADE (S)**
Utilizar procedimentos de leitura para compreensão de textos ficcionais (contos). Narrar fatos, caracterizando o tempo e o espaço psicológicos. Narrar fatos ficcionais buscando a denúncia social ou a exposição de sentimentos. Utilizar procedimentos para elaboração textual (planejamento, rascunho, retextualização e versão final. Utilizar os recursos linguísticos como suporte para compreensão e interpretação de texto.	Reconhecer as características do conto psicológico. Reconhecer os elementos da narrativa, em especial o tempo e espaço psicológicos. Reconhecer a função de ficção como espaço de denúncia e de exposição de sentimentos. Produzir contos psicológicos, sociais e de amor. Reconhecer frases, orações e períodos. Identificar os elementos da sintaxe como suporte para compreensão, interpretação e produção de texto.

	Reconhecer os elementos essenciais (sujeito e predicado), integrantes (agente da passiva, complemento verbal e nominal) e acessórios (aposto, adjunto adverbial e adnominal) da oração. Reconhecer um elemento independente, o vocativo na oração.
Utilizar os recursos linguísticos como suporte para compreensão e interpretação de texto.	Reconhecer as relações estabelecidas nas orações coordenadas. Identificar as conjunções coordenativas e a ideia que expressam. Reconhecer a relação de dependência sintática e semântica entre as orações subordinadas e oração principal. Reconhecer as conjunções integrantes. Reconhecer a função sintática que a oração subordinada desempenha em relação a oração principal. Reconhecer a ortoépia e a prosódia como partes da gramática que se ocupam em analisar a pronúncia adequada de sons e de palavras. Refletir sobre a pronúncia frequente na fala cotidiana. Adequar a pronúncia de acordo com a norma-padrão. Reconhecer a oração subordinada substantiva como representação de um termo necessário a compreensão de outra oração, com base no texto. Reconhecer as regras fundamentais de pontuação dos termos da oração. Identificar, num dado contexto, a pontuação adequada. Reconhecer as subestruturas dos textos em prosa e verso (estrofes e parágrafos). Reconhecer as orações subordinadas. Reconhecer a relação de dependência sintática e semântica entre as orações subordinadas e oração principal. Reconhecer as conjunções integrantes. Reconhecer a função sintática que a oração subordinada desempenha em relação a oração principal. Reconhecer a oração subordinada substantiva como representação de um termo necessário a compreensão de outra oração, com base no texto. Reconhecer as subordinadas substantivas de acordo com os termos a que se referem. Empregar a colocação pronominal de acordo com a norma-padrão e com os usos. Reconhecer a oração subordinada adjetiva como termo que atribui características a outro termo da oração principal, exercendo a função de adjunto

	adnominal. Reconhecer e diferenciar as subordinadas adjetivas explicativas e restritivas. Reconhecer a oração subordinada adjetiva como termo que atribui características a outro termo da oração principal, exercendo a função de adjunto adnominal. Reconhecer a estrutura das palavras. Reconhecer nas flexões nominais a possibilidade de construir novos sentidos. Empregar os afixos e radicais de forma adequada.
Utilizar recursos linguísticos para evitar a repetição de palavras e orações.	Reconhecer os pronomes, substantivos e termos-sínteses como recursos linguísticos para evitar a repetição. Reescrever trechos de textos, deixando-os mais coesos.
Utilizar a linguagem formal e informal, de acordo com a situação/contexto. Adequar a linguagem às diferentes situações discursivas.	Reconhecer nas letras de canções as marcas da oralidade. Distinguir o registro formal e informal.
Utilizar a regência verbal e nominal nas diversas situações comunicativas. Utilizar a crase a partir da regência.	Reconhecer os usos de regência verbal e nominal, conforme e norma-padrão e nas diferentes situações comunicativas. Reconhecer os usos da crase a partir da regência.
Utilizar os recursos linguísticos como suporte para compreensão e interpretação de texto.	Reconhecer as regras fundamentais de pontuação dos termos da oração. Identificar, num dado contexto, a pontuação adequada. Reconhecer as subestruturas dos textos em prosa e verso (estrofes e parágrafos).
Utilizar a linguagem formal e informal, de acordo com a situação/contexto. Adequar a linguagem às diferentes situações discursivas.	Reconhecer nas letras de canções as marcas da oralidade. Distinguir o registro formal e informal.
Utilizar procedimentos de leitura para compreensão de textos ficcionais (contos) e não-ficcionais (propaganda/ reportagem/ crônica esportiva). Identificar o emprego de recursos poéticos em contos e em propagandas. Ler textos argumentativos (resenhas). Utilizar procedimentos para elaboração textual (planejamento, rascunho, retextualização e versão final)	Reconhecer os recursos poéticos que caracterizam a linguagem dos textos em contos e em propaganda. Reconhecer os elementos da narrativa e as parte do enredo. Reconhecer as partes que compõem um enredo. Produzir contos e textos publicitários. Diferenciar resenhas de outros textos jornalísticos/ argumentativos; Reconhecer as características de um texto argumentativo e estratégias de argumentação.. Reconhecer características do gênero: intenções e/ou finalidades, valores e/ou preconceitos vinculados;

Identificar e empregar os pronomes relativos.	Reconhecer os pronomes relativos enquanto sua função sintática e de coesão textual. Reconhecer e diferenciar as subordinadas adjetivas explicativas e restritivas. Empregar a colocação pronominal de acordo com a norma-padrão e com os usos.
Utilizar os recursos linguísticos como suporte para compreensão e interpretação de texto.	Empregar a colocação pronominal de acordo com a norma-padrão e com os usos.
Verificar a grafia de alguns sufixos e prefixos e de palavras cognatas.	Reconhecer a estrutura das palavras. Reconhecer nas flexões nominais a possibilidade de construir novos sentidos. Empregar os afixos e radicais de forma adequada.
Identificar e empregar os pronomes relativos.	Reconhecer os pronomes relativos enquanto sua função sintática e de coesão textual.

Comparando os instrumentos percebe-se, pouca relação entre os mesmos. É possível constatar que a matriz curricular desenvolvida na escola contempla poucos itens da matriz de referência da Prova Brasil. Esta pouca relação pode ser atribuída ao fato de a matriz de referência ser o parâmetro mínimo estabelecido, além do mais, o foco é apenas na leitura, e o ensino da Língua Portuguesa conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais deve contemplar, além da leitura, aspectos relacionados à linguagem oral, produção escrita de textos, análise e reflexão da língua.

Embora haja um descolamento entre as matrizes de referência da Prova Brasil e as matrizes curriculares da escola, quando questionados sobre a Prova Brasil, cuja pergunta foi: "O que você pensa do exame Prova Brasil?" Alguns professores não opinaram. Dentre os que opinaram, há uma diversidade de respostas, a saber:

- Que não avalia nada, porém importante para despertar a consciência de melhoria no ensino público;
- É a possibilidade de medir a aprendizagem até aparecer método mais eficaz de avaliação;
- Na maioria das vezes o grau de dificuldade é menor do que é vivido na escola. O que falta é direcionarmos a nossa prática pedagógica a essa realidade;
- Uma tentativa de analisar os progressos e entraves na educação, na sala de aula, na sua disciplina;
- Necessário mas ainda mal utilizado;

- Bom, deveria ser aplicado para todas as matérias;
- Importante. Porém não vejo ações que corrijam as distorções apontadas;
- Válido como norteador de uma sistemática de trabalho;
- Acho que nivelar todos os alunos sem levar em consideração todo o exame perde a eficácia;
- Não avalia;
- Acho que é útil.

Além do descolamento entre as matrizes de referência da Prova Brasil a matriz curricular estabelecida pela escola, foi possível observar que há também grande discrepância entre estes e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como com os Marcos de aprendizagem estabelecidos pela SECULT. Há poucos itens em comum.

Ao analisar o documento fica evidente o descolamento entre a prática pedagógica e o cotidiano desses sujeitos, além da capacidade de planejamento do professor. Em alguns itens é possível constatar que a professora identifica, nos estudantes marcas da cultura de origem das suas famílias - modo de falar dos povos do campo, por exemplo. Porém, quando busca "adequar" o modo de falar deles de "acordo com a norma padrão", percebe-se um componente preconceituoso. Adéqua-se aquilo que é ou está inadequado. Neste sentido, adequar é o mesmo que moldar, modelar para que fique tudo igual. Homogeneizar. Diferente, seria se a proposta fosse a de conhecer outras formas de falar ou compreender que determinados ambientes e/ou situações requerem outra forma de falar. Linguagem formal e informal. A maneira como esses estudantes falam com seus familiares e amigos não é inadequada. É apenas informal.

Assim sendo, visto que esta matriz curricular desenvolvida pela escola, não está coerente com nenhum dos documentos oficiais que orientam o ensino no país e no município de Salvador, resta então o seguinte questionamento: Qual o parâmetro utilizado para a elaboração da matriz curricular escolar? O cotidiano, a realidade dos estudantes? As necessidades destes e a expectativa das suas famílias em relação à escolarização dos seus filhos? De que forma esses conteúdos possibilitarão, a esses sujeitos oriundos de famílias egressas do campo, que vivem na periferia urbana, a inserção na vida que seja de fato urbana, com os benefícios sonhados pelos seus ascendentes quando deixaram o campo em busca de uma "vida" melhor na cidade?

Segundo Saviani (2009), os parâmetros para elaboração dos currículos escolares são os mesmos que orientam os cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas: os livros didáticos.

Embora todos os professores sejam unânimes em afirmar a importância para a prática pedagógica, o conhecimento acerca do cotidiano e do contexto de vida dos estudantes a maioria não sabe quase nada sobre a vida destes adolescentes cuja escolarização está sob sua responsabilidade.

É importante ressaltar, mais uma vez, que a matriz curricular escolar é elaborada por uma equipe de professores muito comprometida com a sua prática. São professores que demonstram muita preocupação com a aprendizagem e progresso dos estudantes. O trabalho que é desenvolvido a partir desta matriz é feito com muito afinco e dedicação. É fruto da crença de que é o melhor que pode ser feito. Porém, as atividades pedagógicas oriundas deste modelo, são as que os estudantes demonstram maior grau de desinteresse e menor envolvimento. As atividades cujo modelo é muito centrado nos conteúdos conceituais (aulas expositivas, perguntas e respostas, leitura do livro didático). Em relato a Professora Rosana (nome fictício) afirma que os estudantes são pouco interessados nos conteúdos curriculares veiculados. Ela diz: “acho que falta a mim capacidade em torná-los conteúdos curriculares veiculados- próximos e interessantes aos alunos”.

Todavia, quando as atividades pedagógicas fogem deste modelo “conteudista”, nas quais os procedimentos, os valores as atitudes são também considerados importantes, percebe-se o envolvimento e adesão da quase totalidade dos estudantes, embora algumas vezes, os professores acreditem que nessas atividades cujo resultado seja a produção de algo diferente de responder a uma prova ou a um questionário, pareçam fáceis demais ou que não constituam instrumento de avaliação da aprendizagem totalmente válido ou confiável, são essas as atividades, aos olhos dos estudantes, as melhores. Com relação a este aspecto a professora Rosana, afirma: “tudo o que não é formal e extrapola os limites da sala torna-se motivante para os alunos”.

São jogos, elaboração, montagem e apresentação de peça teatral, criação de *folders* e propagandas, criação de *haps* e outros ritmos e estilos musicais, paródias. Nessas atividades mesmo conteúdos como “orações subordinadas” servindo como pano de fundo há outros componentes curriculares envolvidos. Tais como: respeito, solidariedade, modo de agir e

pensar, relacionamento com o outro, etc. Nestas os estudantes podem expressar seus modos de vida, seus costumes, sua cultura com mais liberdade. Para produzir, os estudantes sempre partem de algo que lhes parece familiar.

4.4 E OS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL DE PITUAÇU: QUEM SÃO ESSES PROFISSIONAIS?

Nunca é demais registrar. Os professores da EMP, conforme já foi registrado neste texto são, na sua maioria, profissionais cujo compromisso e comprometimento servem como bons exemplos a serem seguidos. Segundo relato de alguns, há dias nos quais passam a noite em claro pensando qual a melhor forma para atingir os seus objetivos com relação à aprendizagem desses adolescentes que adentram os muros da escola. Sempre prontos a acolhê-los, como quem acolhe a um filho, buscando a dosagem certa entre quem acaricia, afaga e quem aplica uma medida mais severa ou dura para ensinar-lhes o limite, a regra do jogo.

A maioria absoluta da equipe docente é querida pelos estudantes e seus familiares. Os estudantes transmitem carinho, admiração e respeito quando se referem aos seus professores. Com alguns, demonstram maior grau de intimidade salutar, amizade e proximidade. Relatam que a maioria dos professores é interessada, que se preocupa com os estudantes. “Brigam, às vezes, quando a gente não faz as atividades ou quando a gente atrapalha a aula, mas depois passa.”

De acordo com a opinião da coordenadora pedagógica e equipe de gestão, a maioria dos professores, são comprometidos mesmos, buscam fazer o melhor que podem. Se o resultado não sai a contento, não é por falta de compromisso e responsabilidade. Eles desenvolvem as atividades de acordo com o que acreditam. De acordo com suas crenças e valores. Há alguns professores que não se encaixam nessas descrições, porém é um número tão reduzido que chega a ser irrelevante.

Todos os professores desta escola são trabalhadores concursados, funcionários da Prefeitura Municipal de Salvador, vinculados à Secretaria Municipal de Educação, Cultura Esporte e Lazer – SECULT. Como exposto no início desse texto, são graduados, com licenciatura

específica para lecionar as diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Fundamental anos finais, conforme legislação vigente. A maioria já cursou pós-graduação *lato sensu*, possuem mais de 05 anos de experiência docente. Quanto ao sexo, são 50% de homens e 50% de mulheres. Todos na faixa etária a partir dos 26 anos de idade.

Em entrevista, esses professores relatam sua parcial insatisfação com a profissão e cujos principais motivos para esta insatisfação estão relacionados aos baixos salários e ao desinteresse dos estudantes. Duas professoras citam como causa para a sua parcial insatisfação o próprio desempenho. A maioria dos professores entrevistados diz que o curso de graduação não foi suficiente para o exercício da profissão, pois faltaram conteúdos relacionados aos aspectos pedagógicos da docência (metodologias de ensino, organização, seleção, distribuição e dosagem dos conteúdos de ensino).

Quando os professores relatam que sentiram , na sua formação acadêmica, falta dos conteúdos pedagógicos, fica evidente o modelo cujo foco é a formação teórica. De acordo com esses relatos dos professores, evidencia-se que suas licenciaturas foram baseadas num modelo conhecido como o da racionalidade técnica que segundo Pereira (2009)

> [...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. (p.111-112)

De acordo com o referido autor, esse modelo mostra-se inadequado devido à priorização da formação teórica em detrimento da prática. A formação prática resume-se na mera aplicação da teoria. Neste modelo a formação, para ser um bom professor, basta dominar os conhecimentos específicos da disciplina que vai lecionar. Embora na contemporaneidade sejam discutidos e difundidos outros modelos para a formação dos professores, este ainda é o mais praticado nas universidades e institutos de formação de professores no Brasil.

Faz-se necessário esclarecer que não é objetivo deste texto advogar em favor de um modelo de formação docente. A referência feita ao modelo de formação baseado na racionalidade técnica teve a intenção de evidenciar como foram formados os professores que atuam na EMP.

4.5 EQUIPE DE GESTÃO: ENTRE A DIMENSÃO ADMINISTRATIVA E A DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Os gestores das escolas municipais de Salvador são escolhidos por meio de eleições diretas para gerir a escola por três anos. Participam das eleições, estudantes maiores de 14 anos, pais e/ou responsáveis, professores e funcionários vinculados à SECULT. Faz parte da equipe de gestão: Diretor geral, Vice-diretores e Conselho escolar.

Podem concorrer ao cargo de Diretor e Vice-diretor das Unidades de Ensino vinculadas à SECULT, o Professor ou Coordenador Pedagógico deverá atender aos seguintes requisitos:

> I - possua curso de habilitação superior na área de educação;
> II - tenha concluído, com aproveitamento, curso para gestores de unidade escolar, organizado pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura;
> III - não tenha sofrido pena disciplinar nos 02 (dois) últimos anos anteriores à data do registro da candidatura;
> IV - encontre-se lotado há pelo menos 06 (seis) meses, considerados até a data do registro da candidatura, na escola que pretende dirigir;
> V - apresente e defenda junto à Comunidade Escolar seu programa de gestão escolar para implementar o Plano de Desenvolvimento da Escola. (SALVADOR, 2004)

Concluir, com aproveitamento, curso para gestores de unidade escolar, organizado pela Secretaria Municipal da Educação é um dos requisitos necessários para concorrer ao cargo de gestor escolar. Este curso visa a preparação do futuro gestor, abordando conteúdos relacionados à dimensão administrativa - voltada para organização geral do ambiente escolar tais como: quadro e horário de funcionários, organização e manutenção do espaço físico, organização do cardápio de merenda escolar; dimensão financeira - administração dos recursos financeiros percebidos pela escola, compras e prestação de contas; e a dimensão pedagógica - voltada para os processos de ensino e de aprendizagem. Embora não haja uma hierarquia entre essas dimensões, a administrativa e a financeira devem ser articuladas para garantir o cumprimento da dimensão pedagógica, considerando que os processos de ensino e de aprendizagem é o principal objetivo da escola.

A equipe de gestão da EMP, segundo relato dos professores, funcionários e pais é uma equipe bastante competente e comprometida com o bom andamento geral da escola. Diferente de outros gestores, a equipe desta escola articula bem as diferentes dimensões da gestão, dando maior ênfase ao processo pedagógico. É uma equipe que não cobra apenas os resultados, busca soluções coletivamente e estão sempre envolvidos, pessoalmente, na implementação

das soluções. Apoia o trabalho dos professores e sugere ajustes quando necessário. Tem um bom relacionamento com a equipe pedagógica e administrativa sem ser corporativista.

Segundo a própria equipe de modo geral há bom relacionamento com a comunidade externa. Este bom relacionamento só ocorre quando são procurados pelas pessoas do entorno, por iniciativa de terceiros. A equipe só toma iniciativa, quando se trata de algum assunto relacionado à aprendizagem e ou questões disciplinares dos estudantes. Nestas ocasiões, os pais ou responsáveis dos estudantes são convidados a comparecer em a escola. Sempre é o responsável quem comparece à escola.

Algum membro da equipe de gestão dirige-se á residência do estudante em situações extremas e pontuais, como por exemplo, se um estudante apresentar um problema de saúde que requeira atendimento médico, antes de conduzir o estudante ao atendimento, busca-se contato com a família. Além do difícil acesso a algumas residências, os motivos apresentados para esse pouco relacionamento com a comunidade são a falta de tempo devido a diferentes atribuições da equipe e o volume de trabalho e os problemas de violência que atingem o bairro. Não há contato com comunidade do entorno. A equipe de gestão não se envolve com os problemas do bairro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que o desinteresse dos estudantes nas atividades regulares de sala de aula? Ou Considerações finais.

> [...] Por certo, a organização da vida em torno do lucro e do trabalho deslocou a atenção do homem de si mesmo, para a sintonia com essa ordem moderna. Diante disso, a escola assume como função principal preparar os indivíduos para a inserção na sociedade, entendida como mercado de trabalho. Por certo, a inserção dos indivíduos no contexto social mais amplo que o da família e da comunidade, exigiria uma formação ética, dialógica e política que apontasse tanto para a preservação das características pessoais, como para a vida coletiva. [...]. (NASCIMENTO, 2008, p.5)

Esta pesquisa buscou questionar-se sobre o público da Escola Municipal de Pituaçu, sobre a efetividade do Prova Brasil, sobre os mecanismos utilizados pela escola cuja principal função é garantir a escolarização, considerando que é necessário possibilitar o acesso ao conhecimento historicamente construído e as novas demandas da contemporaneidade reconhecendo e valorizando o conhecimento que esses estudantes já possuem e que foi construído nos seus cotidianos.

A pesquisa ora apresentada não teve nem tem a pretensão de apresentar todas as soluções para esta questão. Buscou-se aqui elucidar alguns elementos, como currículo escolar, práticas pedagógicas e sua relação ou não com a vida dos sujeitos envolvidos no processo (alunos), na perspectiva de melhor direcionar o trabalho da escola a fim de que esta cumpra a sua função social, atendendo aos anseios da comunidade e de cada sujeito em particular.

Nesta pesquisa buscou-se compreender os impactos da Prova Brasil no currículo escolar, visto que as atividades regulares da sala de aula são orientadas pelo currículo escolar e considerando que este exame constitui-se na atualidade um referencial de avaliação da qualidade das escolas públicas brasileiras. Num país de dimensões continentais como o Brasil, compreende-se a necessidade de acompanhamento da qualidade da educação que é oferecida à população, porém este acompanhamento da qualidade não deve significar homogeneização dos sujeitos.

Os instrumentos utilizados para aferição desta qualidade, são elaborados seguindo um padrão, desconsiderando a diversidade social, cultural e econômica da população. Embora

sejam baseados numa mesma matriz de referência poderiam ser pensados a partir da identidade regional, local. Considera-se que mesmo os estudantes tendo o domínio das competências e habilidades previstas nas matrizes, o distanciamento cultural constitui-se elemento de exclusão, ou seja, alguns estudantes já iniciam a sua participação no exame em desvantagem.

Esta avaliação da qualidade das escolas públicas brasileiras, feita pela Prova Brasil passa necessariamente pela avaliação do currículo escolar desenvolvido por cada escola. Com relação ao currículo escolar constatou-se o total distanciamento entre o que é ensinado na escola analisada, e os documentos oficiais que orientam a estrutura curricular do país, bem como com o universo contextual dos estudantes. Percebeu-se que a elaboração deste instrumento parte de um "acordo" tácito entre os professores de cada disciplina e também no livro didático, que por sua vez estabelecem os conteúdos escolares pensando em formar cidadãos para o mercado de trabalho, independente dos anseios de cada sujeito.

Assim, a realidade, o contexto social, a origem familiar dos estudantes não são reconhecidos nem contemplados pelo currículo escolar. Se o currículo escolar é igual para todos os estudantes, de todas as escolas, todos devem aprender exatamente os mesmos conteúdos e formaremos sujeitos homogêneos. Conforme dito anteriormente, enquanto no advento da história do currículo estava muito bem delineado para os seus precursores o tipo de ser humano que pretendiam formar, caminhamos ao ponto onde fica explícita a inviabilidade de um currículo único que homogeneíza a sociedade. Neném, que é o melhor lá de casa, deve ser igual a todos os outros da escola.

Desta forma evidenciou-se que o desinteresse dos estudantes pelos conteúdos escolares veiculados em sala de aula diz respeito ao tipo de conteúdo que é reproduzido pela escola, que em momento algum contempla o universo contextual da vida desses sujeitos. Toda bagagem cultural trazida pelos estudantes e suas famílias é silenciada pela escola. Os estudantes não se reconhecem nas práticas escolares baseadas nesta estrutura curricular. A escola nega eles e eles negam a escola. Este modelo escolar, forjado para atender aos moldes da produção e gestão econômica da industrialização há muito vem sendo questionado.

O estudo não tem a intenção de negar o valor da escola mas pensá-la a partir da comunidade, considerando que a escola deve produzir aprendizagem para a vida, possibilitando aos que

nela estudam as condições necessárias para a sobrevivência com dignidade. Nesta perspectiva pensar a escola de periferia urbana cujos estudantes são oriundos de famílias egressas do campo é preciso considerar a realidade desses sujeitos, suas necessidades, seus horizontes de expectativa, possibilitando a estes uma melhor inserção na vida urbana, sem com isso negar ou desvalorizar as suas origens.

Neste sentido é preciso que a proposta de escola participativa saia do papel e transforme-se em prática cotidiana envolvendo todos os sujeitos. Todas as atividades desenvolvidas pela escola precisam ser fruto da ação coletiva e devem buscar respostas aos anseios e expectativas de todos, sem nenhum tipo de exclusão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

APPLE, Michael. "A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?". In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. São Paulo: Cortez, 2008.

BAHIA. **Secretaria do Meio Ambiente**. Parque Metropolitano de Pituaçu.

BAUMAN, Zigmunt. **A Sociedade individualizada:** Vidas Contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

_____. **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional:** O SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 e Atos Complementares. **Diário Oficial da União**, Brasília: 1996.

_____. **Matrizes de Referência da Prova Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/matrizes-de-referencia-professor>. Acesso em: 23 nov.2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. **Secretaria de Educação Básica**. Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 1997. Disponível em: <http://www.meioambiente.ba.gov.br/ conteudo.aspx?s=PMPHISTO&p=PITUACU>. Acesso em: 29 jul.2011.

CATARINO, Carolina. Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça! Era só isso mesmo? Crítica genética/notícias. **Ciência e Cultura**. v.59, no.1. São Paulo Jan./Mar. 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252007000100022 &script=sci_arttext>. Acesso em: 30 nov.2011.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHIZZOTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. v.16, n.02. p.221-236. Braga, PT: 2003. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/374/37416210/37416210_5.html>. Acesso em: 30 nov.2011.

COLASANTI, Marina. **"Eu sei, mas não devia"**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996, p.9.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: Jomtien, 1990.

DECRETO ESTADUAL Nº 23.666**. Cria o "Parque Metropolitano do Pituaçu", em área de terreno situada a margem da Av. Luiz Viana Filho**. Disponível em: <http://www.semarh.ba.gov.br/legislacao/Decretos%20Estaduais/Meio%20Ambiente-Biodiversidade/Dec23666.pdf>. Acesso em: 29 jul.2011.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade.** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/Crpf Acervo000046/Legado_Livros_Moacir_Gadotti_A_escola_e_o_professor.pdf>. Acesso em: 27 out.2011.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** Teoria e História. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

IVO, Anete B. L. A Periferia em debate: questões teóricas e de pesquisa. **Caderno CRH**. Salvador, v. 23, n. 58, p.9-15, Jan./Abr. 2010.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica:** métodos e técnicas de pesquisa: monografias dissertações teses e livros. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2008.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 24.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MONZANI, Josette M. A. S. **Gênese de Deus e o Diabo na Terra do Sol**. Annablume/ Fapesp, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOURA, Rosa; ULTRAMARI, Clovis. **O que é periferia urbana**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI Tânia Maria. **Educação e Contemporaneidade.** Etnocentrismo e Diversidade. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, **v**. 17, n. 30, jul./dez.2008.

_____. **Escolas Públicas das Periferias Urbanas da Cidade de Salvador, Capital da Bahia**. O desafio do aproveitamento escolar entre o campo e a cidade. Texto apresentado no XX EPENN- Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Manaus, 2011.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p.109-125, Dez/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>. Acesso em: 25 jul.2011.

PINHO, José Antonio Gomes de; MORAES, Luiz Roberto Santos; FISCHER, Tânia (orgs.). **O Caminho das Águas em Salvador:** Bacias Hidrográficas, Bairros e Fontes. Salvador: CIAGS/UFBA; SEMA, 2010. Disponível em: <http://www.meioambiente.ba.gov.br/publicacoes/livros/caminho_das_aguas.pdf>. Acesso em: 29 jul.2011.

PNUD/UNESCO/UNICEF/ BANCO MUNDIAL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das **necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

RIBEMBOIM, Jacques; MOREIRA, Francisco Gilvan Lima. **O fenômeno da "chegada urbana" em contraponto ao do "êxodo rural"**. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docspdf/ABEP2008_1257.pdf>. Acesso em: 29/07/2011.

RITTER, Carlos; FIRKOWSKI, Olga Lúcia C. de F. Novo conceitual para as periferias urbanas. In: Resumos do VII Seminário Interno de Pós-Graduação em Geografia. **Revista Geografar Curitiba**, 2009. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/geografar/article/viewFile/14334/9644>. Acesso em: 13 set.2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo:** Uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVADOR. **Centro de Referência Sentinela.** Secretaria Municipal do Trabalho, Assistência Social e Direitos do Cidadão – SETAD. Disponível em: <http://www.sedes.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=56&Itemid=99>. Acesso em: 23 nov.2011.

SAVIANI, Dermeval. **Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município do Salvador**. Lei Complementar nº 036/2004.

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40. Jan/abr. 2009.

_____. **O trabalho como principio educativo frente as novas tecnologias.** Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>. Acesso em: 27 out.2011.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Introdução ao Tema Socialização**. 2008. Disponível em: <http://migre.me/tjyu>. Acesso em: 25 ago.2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. Apresentação. In: GOODSON, I. **Currículo:** Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos nas políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.175-190, julho/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>. Acesso em: 13 nov.2011.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Novas periferias urbanas nas cidades médias do Estado de São Paulo – Brasil.** Disponível em: <http://observatoriogeografico americalatina.org.mx/egal9/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/11.pdf>. Acesso em: 13 set.2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jontien, Tailandia. 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14.ed. Papirus, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** Planejamento e Métodos. Trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.