



**A REINTERPRETAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA
POLÍTICA DE CURRÍCULO APOSTILADO NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE SORRISO - MT**

**LA REINTERPRETACIÓN CURRICULAR EN EL CONTEXTO DE
LA POLÍTICA DE CURRÍCULO SUSCRIPTA EN LA RED
MUNICIPAL DE ENSEÑANZA DE SORRISO - MT**

**THE CURRICULAR REINTERPRETATION IN THE CONTEXT OF
POLICY STRUCTURED PEDAGOGICAL MATERIALS OF
EDUCATIONAL SYSTEM OF SORRISO - MATO GROSSO STATE**

Maria Eloísa da Silva
Universidade Federal de Pelotas - Brasil
E-mail: eloisasilva40@gmail.com

Eixo Temático 3: Metodologias para análise e pesquisa de Políticas Educativas

Resumo: este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada na rede municipal de ensino de Sorriso, estado do Mato Grosso, sobre a reinterpretação curricular dos professores do 6º ao 9º ano a partir do contexto de uma política de currículo apostilado ao qual vive o município, desde 2006. Baseia-se nas contribuições de Ball e Bowe (1992, 1994) e Mainardes (2006) a partir da abordagem do Ciclo de Políticas; Sacristán (2000, 2002) e as discussões sobre um currículo prescrito para o sistema educacional e os professores; Bernstein (1996, 1998), Mainardes e Stremel (2010) sobre a reinterpretação das políticas educacionais, a partir do que pensam e no que acreditam professores no contexto de suas práticas. A metodologia envolveu entrevistas com oito professores nas diferentes áreas do conhecimento (português, matemática, ciências, história, geografia, arte, educação física e, inglês), além da sistematização e análise dessas contribuições para o estudo da constituição do campo da epistemologia das políticas educacionais. As fontes evidenciaram que as políticas curriculares decididas e implementadas pelo governo municipal, são flexíveis e deslocáveis, quando estes professores passam a reinterpretar o currículo apostilado, integrando conhecimentos adquiridos em sua trajetória acadêmica, além de outros recursos pedagógicos e tecnológicos de pesquisa e informação.

Palavras-chave: Reinterpretação curricular. Currículo apostilado. Contexto da prática.

Resumen: este trabajo tiene como objetivo presentar los resultados de una encuesta llevada a cabo en las escuelas municipales de Sorriso, Estado de Mato Grosso, sobre la reinterpetación curricular de profesores de sexto a noveno año a partir del contexto de una política de currículo suscripta en el municipio desde el año 2006. Basándonos en las contribuciones de Ball y Bowe (1992, 1994) y Mainardes (2006) desde el abordaje del ciclo de las políticas; Sacristán (2000, 2002) y las discusiones sobre un currículo prescrito para el sistema educativo y los profesores; Bernstein (1996, 1998), Mainardes y Stremel (2010) sobre la reinterpetación de las políticas educativas, a partir de lo que piensan y creen los profesores en el contexto de sus prácticas. La metodología incluyó entrevistas con ocho profesores en diferentes áreas de



conocimiento (portugués, matemáticas, ciencias, historia, geografía, arte, educación física e inglés), así como la sistematización y análisis de estas contribuciones al estudio de la constitución del campo de las epistemologías de la política educativa. Las fuentes revelaron que las políticas curriculares, decididas e implementadas por el gobierno municipal, son flexibles y desplazadas, cuando estos profesores reinterpretan el currículo suscripto, integrando los conocimientos adquiridos en su trayectoria académica, además de otros recursos pedagógicos y tecnológicos de investigación y formación.

Palabras clave: Reinterpretación Curricular. Currículo suscripto. Contexto de la práctica.

Abstract: this work aims to present the results of a survey conducted in municipal schools Sorriso, Mato Grosso, over the course reinterpretation of teachers from 6th to 9th grade from the context of a policy of apostilled curriculum which lives the municipality since 2006 is based on the contributions of Ball and Bowe (1992, 1994) and Mainardes (2006) from the approach of the Policy Cycle; Sacristan (2000, 2002) and discussions over a prescribed curriculum for the educational system and teachers; Bernstein (1996, 1998), Mainardes and Stremel (2010) on the reinterpretation of educational policies, from what they think and believe teachers in the context of their practices. The methodology involved interviews with eight teachers in different areas of knowledge (Portuguese, mathematics, science, history, geography, art, physical education, and english), and the systematization and analysis of these contributions to the study of the constitution of the field of epistemology policies educational. The sources revealed that the decided and implemented by the municipal government, curriculum policies are flexible and movable, when these teachers come to reinterpret the apostilled curriculum, integrating knowledge acquired in their academic career, and other pedagogical and technological research and information resources.

Keywords: Curricular reinterpretation. Structured pedagogical materials. Context of practice.

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa realizada na rede municipal de ensino de Sorriso, estado do Mato Grosso, sobre a reinterpretação curricular dos professores do 6º ao 9º ano a partir do contexto de uma política de currículo apostilado. Para a realização deste estudo, participaram três escolas municipais, as quais denominamos de pólo I, II e III. No pólo I participaram professores de geografia (8º ano), matemática (6º ano) e inglês (9º ano). No pólo II, professores de artes (8º ano), português (6º ano) e educação física (6º ao 9º ano). No pólo III, professores de história (7º ano) e ciências (7º ano).

A metodologia baseia-se em uma opção qualitativa interpretativa a partir do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), utilizando três contextos de estudo:



o contexto de influência, o contexto de produção do texto e o contexto da prática. Nesse texto, apresentamos os resultados de análise do contexto da prática. No contexto da prática, utilizou-se a entrevista narrativa, a fim de recuperar e captar da memória desses professores, as experiências vividas com o currículo apostilado, permitindo a reflexão sobre as práticas, os conteúdos ministrados e as dificuldades de adaptação com relação às metodologias e a avaliação. O resultado das narrativas contribuiu para as análises posteriores sobre a reinterpretação que os professores evidenciaram diante do sistema apostilado.

Com isso, na análise do contexto da prática, observou-se o currículo prescrito vivido pelos professores e mostra a percepção dos mesmos sobre a seleção de conteúdos, a metodologia trazida como proposta de prática de aula e a avaliação, contemplando as sugestões propostas nas apostilas.

O município de Sorriso, situado no estado de Mato Grosso, distante 341,6 quilômetros da capital Cuiabá, está localizado na microrregião do Alto Teles Pires. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2010 possui uma população de 66.506 habitantes, sendo em sua maioria migrantes de vários estados do Brasil, destacando-se os da Região Sul. Além dos sulistas, o segundo maior número de migrantes vem da região Nordeste, especificamente do estado do Maranhão.

A adoção do Sistema Apostilado deu-se em toda a rede municipal de ensino, no ano de 2006 até dezembro de 2008. A compra das apostilas pelo sistema público municipal de ensino teve um gasto anual de R\$ 1.800.000,00 (um milhão e oitocentos mil reais).

A reinterpretação curricular no contexto da prática

As narrativas dos professores oferecem inúmeras e importantes possibilidades de análise, principalmente, a partir de uma perspectiva sociológica quando percebe-se que estão acontecendo modificações na organização escolar e no processo de trabalho docente, provocadas por políticas educacionais e curriculares neoliberais nos últimos anos.



Tem-se vivido momentos decisivos de reformulação do sistema educacional combinados com processos de reestruturação da própria sociedade, ambos fortemente influenciados pela globalização e a imposição do mercado, através do fortalecimento de discussões econômicas, cujo fim é somente os resultados positivos alcançados e que geram benefícios às sociedades.

O caso em questão traz concepções aonde esses processos de reformas educativas curriculares e a implantação de novas políticas para a organização do sistema educacional vêm trazendo inúmeras modificações para o trabalho e identidade docente com o intuito de provocar um maior controle sobre o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, com relação à autonomia do professor, no que diz respeito ao seu fazer e ao seu pensar. Por isso “esses controles sofrem efeitos sobre o trabalho docente e tem repercussão direta sobre as práticas curriculares, o que os torna inseparável da ação docente e o próprio currículo.” (HYPOLITO, 2009, p. 102).

Percebe-se o quanto a educação está cada vez mais sujeita aos processos de mercantilização e privatização, sendo uma das principais características da política de educação global no século XXI e essa tendência vem sendo crescente, sob diferentes formas e iniciativas.

A expansão rápida e massiva da participação do setor privado na educação pública é certamente impulsionada pelos dois lados da relação de troca, o da oferta e o da demanda. A privatização é atrativa para governos e agências multilaterais como ‘soluções’ para o ‘problema’ da reforma do setor público (com a promessa de aumento da produtividade, introdução de inovações e redução de custos) e é uma nova (e relativamente segura) oportunidade de lucro para o capital (grande e pequeno), particularmente em um momento em que outras áreas de atividade comercial estão em recessão. O mercado dos serviços públicos envolvem gastos enormes e os governos são geralmente bons pagadores. A incursão de fornecedores privados na educação é evidente em diferentes setores e atravessa todos os aspectos da avaliação, currículo, pedagogia e organização. Ao mesmo tempo em que a educação pública está sendo ‘marketizada’ de dentro para fora, ela tem se tornado cada vez mais sujeita à privatização vinda de fora – a ‘terceirização’ de serviços para fornecedores privados. (BALL, 2010, p. 485-486).

De forma geral, apesar de algumas narrativas dos professores, terem demonstrado que são favoráveis ao uso das apostilas nas práticas



pedagógicas, outras enfatizam fortemente que na adesão às apostilas, o sistema público municipal de ensino deveria aprender a ser diferente, aprender lições com base nos métodos e valores do sistema privado de ensino e aos poucos ir se reformando até alcançar esses índices de “qualidade” que os mesmos pregam à sociedade. Mas, por outro lado, percebemos também, que o sistema público teria que aprender as “duras lições” ensinadas pelas disciplinas do mercado. Pensa-se que isso pode ser considerado como uma incorporação de novas sensibilidades e valores e novas formas de relações sociais, ou seja, o sistema privado é o modelo a ser emulado e o setor público deve ser “empreendedorizado” a sua imagem. Essa prática evidencia um currículo Neoliberal que “[...] consiste em um conjunto de tecnologias morais que operam sobre, dentre e através das instituições e profissionais que atuam no Sistema Público e acabam por se interrelacionando de forma complexa.” (BALL, 2001, p. 486).

A partir de então, pode-se pensar sobre o foco da performatividade (BALL, 2005). A performatividade é um termo que percebemos vem, cada vez mais sendo utilizado quando da análise e elaboração de políticas, porque se trata de um termo que consolida a gestão de desempenho nas subjetividades dos indivíduos. Na verdade a performatividade convida e incita a nos tornarmos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos para melhorarmos e a nos sentirmos culpados ou inadequados quando não o fazemos, ou seja, aparecem eficazmente os termos de aperfeiçoamento e efetividade e mensurados por medidas de qualidade e produtividade.

No caso da decisão de governo, em 2005, sobre a contratação do sistema apostilado a intenção inicial era adquirir computadores e fim de equipar as escolas municipais com tecnologia, ou seja, adquirindo as apostilas, além de tornar os professores e os alunos mais efetivos e produtivos, também haveria um ganho tecnológico. Porém, o discurso usado para os pais foi que com a implantação das apostilas, o ensino seria de melhor qualidade e para com os professores, que os alunos que migrassem de um bairro para outro, teriam o mesmo material em sala de aula, sendo que facilitaria também o trabalho do professor em virtude que os alunos poderiam manusear o mesmo.



Nessas discussões que foram realizadas no ano de 2005 com os pais, percebeu-se a ausência dos professores. Porém, interessante que algumas narrativas apontam que mesmo nessa ausência de opiniões dos professores junto ao governo municipal, os mesmos em nenhum momento deixaram de manifestar a sua opinião. As escolas ao que se percebe, tornaram-se nichos de discussão, discordância, concordância, ou seja, esses discursos circulavam de forma oculta e não foram considerados pelo governo municipal. Os professores manifestaram a sua opinião e estabeleceram reflexões importantes compartilhadas com os colegas de trabalho.

Quando fiquei sabendo que ia ter uma mudança, fiquei indignada e eu era daquelas professoras “chatas” mesmo; queria saber e perguntava lá na escola pra diretora; que negócio é esse de mudança e porque; a Secretaria acha que a gente não tá dando conta? **(Professora de Artes)**.

Olha, foi uma revolução na época, muitas dúvidas, muitas expectativas. A gente ia pra escola e via os professores falando e alguns estavam bastante resistentes; outros falavam que já tinham tido experiências sobre apostilas e aí as vezes a sala dos professores ficava fervendo de situações, uns contra e outros a favor. Aí eu ia pra quadra porque às vezes ficava difícil tomar um posicionamento, afinal a gente não sabia sobre o que estava falando, não tínhamos qualquer contato com o material. (...) Aí eu comecei a conversar com os colegas da área de educação física e eles também não sabiam nada, ou melhor, sabiam que iria ter uma mudança, mas não se sabia do que se tratava. **(Professor de Educação Física)**

E vou te dizer mais, na época, lá em 2005, eu não participei da implantação das apostilas, somente fui mais um professor a utilizar a apostila; eu nunca fui convidado pra participar de qualquer discussão, nada disso. Só fui apresentado a apostila, quando fui trabalhar com ela. **(Professor de Matemática)**

A Secretaria de Educação resolveu implantar o sistema apostilado. Iniciaram-se as discussões com a comunidade, mas envolveu, principalmente a Associação de Pais e Mestres, porque a grande maioria dos professores, inclusive eu, se posicionavam contrários a implantação do método apostilado. **(Professora de História)**.

Bem, já anteriormente a decisão do sistema apostilado eu já percebia a necessidade de mudanças e reformas que deveriam acontecer no município. Sempre trabalhei com métodos apostilados. Na nossa escola, os professores já vinham discutindo sobre a necessidade de haver uma mudança. As discussões geraram algumas polêmicas sobre os conteúdos das apostilas, quer dizer se elas realmente viriam a satisfazer as necessidades de nossos alunos. **(Professora de Língua Portuguesa)**.



Considera-se que os professores do sistema público municipal não foram totalmente passivos ao processo de discussão sobre as mudanças que estavam sendo articuladas pelo governo municipal, ao contrário, houve por parte de alguns deles o envolvimento nessas discussões, gerando inclusive conflitos e diferentes opiniões sobre a necessidade da mudança. Essas opiniões vieram por causar em alguns professores diferentes reações, seja pelo fato de uma expectativa que viesse a colaborar com as práticas pedagógicas, como manifestando certo desconforto, através da reflexão sobre o seu próprio trabalho que talvez não estivesse sendo valorizado pelo governo municipal.

Assim, se a performatividade “é um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543), os professores percebendo a possibilidade de uma mudança ou mesmo reforma na educação municipal, também começaram a refletir sobre como eram vistas as suas práticas pedagógicas pelo governo municipal, isto é, a adesão ao sistema apostilado poderia significar que essas práticas não estavam trazendo resultados qualitativos e que o controle dessas práticas, através do uso das apostilas poderia possibilitar melhor produtividade no ensino.

Com relação aos encaminhamentos do governo municipal que antecederam a implantação das apostilas, observa-se uma prática voltada ao Gerencialismo, “que representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder” (BALL, 2005, p. 544) e, “funcionando como um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (BERNSTEIN, 1996, p. 75). Esse Gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas éticos-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Essa substituição certamente provoca um desconforto e um atrito constante ao invés de promover a melhoria das relações de trabalho e conseqüentemente, o fortalecimento das práticas pedagógicas dos professores.



O currículo apostilado no contexto da prática

Considera-se que o currículo liga-se a escola e à sala de aula, não sendo possível em qualquer momento em deixar de reconhecer a centralidade do professor nesse processo.

O espaço da escola, no quadro teórico de Bernstein, é um local de reprodução, pelo que o currículo como texto didático situa-se no campo pedagógico de recontextualização, em resposta ao 'como', sempre presente através do princípio de descontextualização, ou seja, os textos são reposicionados e refocalizados em relação a outros textos. (PACHECO, 2010, p.85).

Nesse sentido, o texto escolar pode provocar uma descontextualização do texto, prescritivo, no caso do sistema apostilado, através de um processo de decisão dependente do grau de autonomia dos agentes educativos, ou seja, os professores.

Entende-se, porém, que tal participação pode ser totalmente nula ao nível de conteúdos já programados, mas torna-se ativa quando a escola é chamada a decidir e analisar os aspectos mais formais do currículo, agregando a eles o conhecimento dos professores e as trajetórias práticas estabelecidas ao longo do ensino. Neste último aspecto, o professor pode tornar-se também um autor formal do currículo, através da participação e elaboração de dispositivos, ou seja, formas concretas de operacionalização do currículo na sala de aula, através de objetivos e competências, conteúdos, atividades e avaliação.

As práticas de decisão, nesse contexto, convertem um texto coeso e estável em um texto que permite a leitura e interpretação. As práticas de leitura do currículo devem possibilitar interpretações diferentes e contraditórias, que inclui a concepção, realização e avaliação, deve permitir "contextos e fases diferentes de decisão, correspondentes a um processo contínuo de desocultação de expectativas, significados, interesses e saberes". (PACHECO, 2010, p. 86 *apud* MORGADO, 2000, p. 75). Assim, o currículo conhece vários autores, sendo o principal, o professor.



Tornando-se uma autoridade pedagógica porque é o responsável pela modelação que torna possível a aprendizagem em contextos de interação, o professor nem sempre é visto como sendo uma autoridade curricular, porque não lhes é designado à escolha, principalmente quando de uma decisão de governo na adoção de currículos prescritos, dos conteúdos e ensinar, e isto na lógica de uma mentalidade racionalista e efficientista, o professor simplesmente assume o papel de implementador. Diante disso, uma questão central na discussão curricular é “a ideia de currículo como uma conversação bidirecional, ao invés de uma transmissão unidirecional”. (GOODSON, 2001, p.71). Outra opinião argumenta que

O currículo é uma conversação extraordinariamente complexa, devido a sua burocratização, institucionalização e abstração, o currículo da escola pública é considerado inapropriado para responder aos desafios atuais e não for considerado como sendo uma compreensão que resulta de uma conversação contínua entre professores e alunos, mantida através de um diálogo aberto na interseção das esferas pública e privada. (PINAR, 2005).

Dessa opinião, surge a ideia da não aceitação dos professores que tem pouco controle sobre o que ensinam, bem como uma reduzida liberdade acadêmica no contexto do currículo oficial. A autora sugere a perspectiva de um currículo como uma conversação complexa, que é a própria ação, já que acontece na esfera entre o “eu” e o “outro”.

Essa participação ativa na decisão curricular, mais ainda quando é considerada a importância do currículo oculto em muitas decisões, aparentemente controladas pelo governo, entendemos que o professor jamais deixa de tornar-se um autor chave do currículo, pois a ele é que pertence a mediação que torna possível a conversação em sala de aula. Portanto, é a perspectiva de como o professor lê o currículo oficial que, pode, determinar o modo de ser um dos seus autores, porque participa ativamente das concepções de conhecimento do Outro, integra as suas, interpreta e reinterpreta sobre o currículo. Nesse sentido, “quem participa na elaboração do currículo? A resposta é peremptória; ‘a primeira resposta à pergunta sobre



quem é que deve ser membro do grupo é o professor. Repito e ênfase: O PROFESSOR”’. (PACHECO, 2010, p. 100).

Em Sorriso – MT, todavia, o currículo apostilado no contexto da prática, trata-se de uma tarefa complexa quando é inscrito em lógicas autorais diferentes, pretendendo-se que o professor seja simplesmente um mero leitor, devendo-o interpretar conforme parâmetros pré-definidos e estratégias selecionadas. Na atual organização, em que a ênfase é colocada nos resultados, o professor, grosso modo perde o seu papel de autor curricular, tal como se perde o significado mais profundo da autonomia da escola e da autonomia profissional docente.

Novamente, podemos colocar em foco através das narrativas dos professores após conhecerem os conteúdos, a metodologia e a avaliação do currículo prescrito, estabeleceram diferentes práticas em sala de aula, inclusive, reinterpretando-o, ou seja, as práticas pedagógicas revelaram as vivências anteriores ao sistema apostilado, quando os professores desenvolviam projetos sempre fazendo prevalecer a realidade da comunidade. As queixas na prática também revelam que os professores desconsideravam, por vezes, o currículo prescrito, por distanciar-se da realidade dos alunos e também, as propostas de conteúdos, metodologia e avaliação estavam aquém das práticas as quais eram realizadas anteriormente ao sistema apostilado, tanto que eles citam os projetos e iniciativas que eram desenvolvidas em sala de aula com satisfação, até porque visualizavam os resultados de aprendizagem dos alunos.

Essas iniciativas de práticas em sala de aula, mesmo que evidentes, acabaram por comprometer a autonomia dos professores, ou seja, mesmo integrando ao currículo as suas iniciativas, o seu planejamento e as suas propostas, o tempo maior era destinado ao uso das apostilas até por ser este um elemento regulador do governo municipal. Afinal, as apostilas eram distribuídas bimestralmente, através de datas especificadas e, conseqüentemente, trazia o compromisso e cumprimento do professor em finalizá-la no tempo determinado.



As narrativas revelam sobre o currículo vivido na prática em sala de aula e demonstram os diferentes momentos que vão da execução do mesmo, aos questionamentos, as discordâncias que resultaram também em outras práticas que levaram em consideração a realidade do aluno

Na minha área eu percebo que a apostila veio realmente revolucionar o ensino público. A apostila era de qualidade, fazia com que o aluno refletisse, pesquisasse. Os textos e os conteúdos que vinham ao encontro de nossos alunos fazendo-os viajar (entre aspas) por lugares desconhecidos. Gostava da sequência como eram colocadas as atividades. A gente tinha um texto, o vocabulário, a interpretação e a gramática, era muito bom. Também o interessante era que todos os encontros em que participei, os professores manifestaram suas opiniões que eram levadas para os responsáveis em Curitiba, então a gente tinha um espaço para opinar sobre o material. Veja bem Eloísa, o sistema apostilado aconteceu diante de uma revolução tecnológica, hoje o homem continua andando com a máquina e não poderia ter sido diferente, o aluno caminhava com a apostila. Não poderíamos de forma retroceder ao livro didático, aonde o mesmo permanecia na escola, sem que o aluno pudesse escrever nele; isso é um absurdo. Sem dúvida, as apostilas foram um salto muito grande para a educação, onde nossos alunos tinham as mesmas condições de estudo como qualquer outra instituição particular, bastava o aluno querer (entre aspas) e ele aprendia. Via também que a gente como professora precisava complementar as atividades com outros livros que serviam de apoio, claro, como é o próprio livro didático ou mesmo a internet e outras pesquisas que a gente fazia. **(Professor de Português).**

A professora de português, primeiramente atribui um significado ao uso das apostilas em sala de aula, citando a importância dos textos, da interpretação e a gramática, bem como a sequência e organização das atividades. A formação também é um momento que merece destaque, porque percebia uma oportunidade de sugerir ao próprio sistema atividades, tanto que ressalta “a gente tinha um espaço para opinar sobre o material”, porém o retorno ou mesmo essas sugestões não aparecem contempladas no material. Posteriormente, faz um comparativo entre o público e o privado, afirmando que os alunos do sistema público municipal de ensino teriam o mesmo acesso ao conhecimento que os do sistema privado de ensino, ou seja, prevalece a discussão de um público que para ser considerado bom deve seguir aos parâmetros do sistema particular. A professora demonstra essa satisfação sentindo-se parte do sistema privado, isso na verdade lhe causa a sensação



em deixar de ser diferente, com a adesão das apostilas, ela começa a constituir uma identidade da escola privada, como pertencente a esse grupo. No entanto, em um determinado momento, mesmo considerando toda a eficiência do sistema apostilado, mesmo para aprendizagem dos alunos, a professora revela que utilizava de outros recursos como apoio aos conteúdos das apostilas. Essa eficiência, portanto, não se revela tão eficaz a ponto dela considerar a necessidade de buscar em outros materiais, como é o próprio livro didático que anteriormente descarta como recurso de conhecimento.

A professora de inglês também traz na narrativa importantes significados ao sistema apostilado. Primeiramente, revela a sua necessidade em “achar uma brecha para escapar das apostilas”, ou seja, o currículo que estava vivendo não lhe trazia causava interesse, mas, ao mesmo tempo como o sistema central não lhe possibilita a autonomia de escolha, ela acaba por sentir “medo em ser repreendida”. Aqui se observa novamente a questão de performatividade “que gera feitos de terror sobre os professores, por meio de uma neurose de prestação de contas, ou, ainda, responsabilização na devolução de resultados qualitativos de eficiência” (HYPOLITO, 2010, p. 1341).

Nesse sentido, vejamos que a professora, numa determinada formação, pergunta ao seu colega de área (formador do sistema) se pode “continuar desenvolvendo os meus projetos e ele disse que sim”, ou seja, chegamos ao fato dos professores pedirem permissão para sua autonomia acontecer em sala de aula.

Com o uso da apostila em sala de aula, a professora tinha o conhecimento das diferenças culturais e de interesse de aprendizagem, dos alunos do centro e da periferia. Ao lembrar as suas práticas, através dos projetos que desenvolveu, ela levou em consideração essas diferenças, não no sentido de limitar o acesso ao conhecimento, mas sim, em valorizar e respeitar a curiosidade de aprendizagem dos alunos. A partir dessa relação, passa a comentar os conteúdos, através de um olhar crítico quando destaca o conteúdo sobre o “*surfing*”, “o que interessa para o aluno”, relacionando a sua prática e, ao mesmo tempo, insere como proposta o estudo da economia local, através da “soja aqui produzida vai para lá (exterior) e vai servir para que, que



comunicação acontece nisso”. Percebemos, portanto que a professora integra um conhecimento na prática, a partir da necessidade do aluno em saber inglês, prova disso é o projeto que desenvolve com turmas nos Estados Unidos de escolas públicas, ou seja, ela encaminha as suas aprendizagens no sentido do aluno sentir a necessidade em conhecer outra língua e outra cultura. Com isso, os professores das Narrativas tinham conhecimento sobre a realidade do aluno e quando percebiam que essas realidades, principalmente, locais não eram contempladas, eles mesmos integravam às suas práticas outras vivências e possibilidades.

A professora de ciências reconhece que as apostilas “seguiram os livros didáticos” e a mesma questão é abordada pela professora de geografia “a gente percebia que eles copiavam, que eles recortavam essas atividades de vários outros materiais, exercícios de vários vestibulares e com isso acho que perdia um pouco, a gente observava que ficava um pouco fragmentado”.

[...] parecia que não havia uma distribuição certa, por exemplo, tinha conteúdos no 6° e 8° ano que precisava de mais informação e que na verdade ele só terá amadurecimento lá no 9° ano, então eu via uma lacuna. Tá, vou explicar melhor (pausa), assim, quando trabalhava água no 6° ano a gente sempre fala de uma fórmula química da água, separação de minerais e outros, porém o aluno não sabia o que era fórmula química no 6° ano entende, isso ele só iria ver lá no 9° ano; ele iria ter lá mais amadurecimento porque outros conteúdos do 6° ano preparariam ele, mas não era o que a gente via, por isso eu às vezes invertia, mas isso porque eu iria pegar esse ano lá na frente e se não pegasse falava pra minha colega que não tinha trabalhado por isso e por isso e por aquilo. Pois é na apostila sempre vinha sugestões de metodologia para se trabalhar cada conteúdo que auxiliava bastante a gente na hora de fazer um planejamento de aula, mas não pra seguir a risca, eu sempre fiz adaptações, tinha uns conteúdos muito fora, aí eu decidia o que era melhor. Eu também utilizava algumas avaliações do portal educacional, na área do professor e que era disponibilizado pelo sistema de ensino, mas, mesmo assim, eu modificava sempre quando eu achava que isso era preciso fazer, afinal, eu tenho conhecimento sobre a disciplina, estudei pra isso e continuo me preparando. **(Professora de Ciências).**

[...] eu era um pouco contra os conteúdos porque muitas vezes os conteúdos eles eram colocados dentro de um objetivo e na hora dos exercícios e das atividades eles perdiam um pouco essa identidade do próprio material, porque a gente percebia que eles copiavam, que eles recortavam essas atividades de vários outros materiais, exercícios de vários vestibulares e com isso acho que perdia um pouco, a gente observava que ficava um pouco fragmentado, no



sentido de pensar qual foi a real habilidade e competência que queria ser desenvolvida. Então eu observava que esse é um fator negativo do material e que no livro didático isso não acontecia por que é um autor que ele observa o conteúdo do início ao fim, ele não pega vários conteúdos de vários outros lugares, onde cada um tem uma visão, uma criticidade em relação a aquele próprio conteúdo e sendo assim no livro didático ele é mais coeso, ele segue a sua metodologia dentro de suas habilidades e competências necessárias para ser desenvolvido, ele então é mais linear. **(Professora de Geografia)**

As narrativas mostram que os conteúdos das apostilas também apresentam certa deficiência com relação a sua organização e linearidade e identificam que o material torna-se fragmentado. Além disso, quanto aos conteúdos, a professora de ciências identifica que alguns conteúdos aos quais deveriam ser estudados no 9º ano, são antecipados para o 6º ano e termina por afirmar, através do seu conhecimento que o aluno não possui maturidade de compreensão no respectivo ano. Pelas vozes dos professores “o professor não deixa, no entanto, de ter uma autoridade pedagógica, que se traduz pelo como exerce profissionalmente a sua missão de organizar o processo ensino-aprendizagem no âmbito da sala de aula” (PACHECO, 2010, p. 90).

A percepção sobre os recortes de outros materiais provoca no professor uma reação que considera ainda outros recursos pedagógicos como sendo mais eficazes, no caso aqui apontado pela professora de geografia, “no livro didático isso não acontecia por que é um autor que ele observa o conteúdo do início ao fim, ele não pega vários conteúdos de vários outros lugares, onde cada um tem uma visão, uma criticidade em relação a aquele próprio conteúdo e sendo assim no livro didático ele é mais coeso, ele segue a sua metodologia dentro de suas habilidades e competências necessárias para ser desenvolvido, ele então é mais linear.”

[...] a maior parte das políticas são constituídas de empréstimos e cópias de pedaços/segmentos de ideias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as e retrabalhando-as através de complexos processos de influência, de produção de textos, de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática (BALL, 1998).



O professor de matemática considera difícil adequar certos conteúdos a sua prática pedagógica porque os mesmos eram pouco atrativos ao aluno, metodologicamente, inclusive expõe que “uma aula de matemática precisa de mais situações de atração”. Tanto que ele também utilizava de outros recursos, inclusive tecnológicos a fim de tornar o conteúdo mais atrativo ao aluno. Com relação a avaliação, o professor destaca que “se a gente só se amarrasse na sugestão da apostila a gente ficava preso, fechado na avaliação e era preciso ser mais aberto”. Aqui aparece de fato e, novamente, a capacidade de análise do professor frente ao sistema apostilado e as dificuldades diante do currículo prescritivo ao qual o professor denomina, como pouco atraente aos olhos dos alunos. Com isso acabava por “criar ferramentas de avaliação”.

Na perspectiva do professor de matemática, a avaliação compreende observar os caminhos pelos quais os alunos constroem a sua aprendizagem e, para isso, utiliza do conteúdo sobre fração, ou seja,

[...] as vezes ele não sabia a técnica de fazer e resolver uma equação e o que eu tinha que fazer, era criar artifícios para isso, tinha que mostrar a importância do por que ele tinha que saber equação; (...) não era o simples cálculo de um 'x' como dizia a apostila, mas ele tinha que aprender a pensar e as estratégias desse pensar era comigo.” **(Professor de Matemática)**

A análise que o professor faz das explicações da apostila tem a ver com as deficiências as quais ela possui em termos metodológicos que contribuem para a falta de compreensão do aluno e, percebendo isso, ele começa a construir outros percursos metodológicos que contribuem com o aluno, ou seja, percebe o momento exato de interferir no currículo prescrito para então, promover as aprendizagens dos alunos. Portanto, “os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 228).

A narrativa da professora de história foi bastante interessante, pelo fato de termos tido a possibilidade em obter uma exemplificação mais minuciosa sobre os conteúdos da apostila. Primeiramente a professora ao destacar um conteúdo que falava sobre a Guerra do Paraguai e nos explicar sobre a importância desse fato para o Brasil, revelou todo o seu conhecimento da área



de história. Essa percepção, novamente nos permite considerar que o conhecimento do professor, adquirido durante a sua formação foi de extrema importância a fim de analisar o material apostilado e relacioná-lo a partir de uma postura crítica sobre os seus verdadeiros fins e objetivos, quando utilizado em sala de aula. Primeiramente, um ponto de fundamental importância que a professora nos traz, diz respeito a sua capacidade em perceber que os conteúdos disponibilizados aos alunos, na área de história, traziam uma característica de dominação, ou seja, como ela mesma nos fala “a visão do dominante sobre o dominado”. Por isso, além de prevalecer a fragmentação dos fatos, acaba por induzir opinião sobre os mesmos, sempre prevalecendo a visão do mais forte sobre o mais fraco. Com isso “a educação muda com o mercado educacional; passa a ser uma arena de competição de soma zero, ou seja, ninguém ganha sem que o outro perca, cheia de atores interessados em si mesmos e em busca de oportunidades”. (BALL, 2004, p. 1120).

Com relação à exemplificação de conteúdos¹, com relação ao que falei de que há uma ideia da classe dominante, sempre em vantagem sobre a classe dominada, me lembrando e com essa apostila (***abriu a apostila na página 13, através da unidade 6 que trata sobre a política externa do segundo reinado***) é que quando ele fala da Guerra do Paraguai, ele começa falando que foi uma guerra da Tríplice Aliança. Foi mesmo, só que simplesmente tem estudos que colocam que o Paraguai vinha com uma perspectiva econômica naquele momento de se tornar uma potência econômica na região da América do Sul. Eles já conseguiam produzir alguns produtos que então eram exclusivos da produção inglesa. E o que a apostila deixa de lado é justamente isso, ela só pincela isso. Se você observar nessa página 15, ela deixa bem claro aqui: ela coloca que é só uma visão dos historiadores e há fatos que comprovam isso. Há fatos históricos que comprovam que os ingleses se sentiam ameaçados pela ação do Solano Lopes, porque os ingleses achavam que iam perder espaço, ou seja, o Paraguai deixaria de ser dominado economicamente pela Inglaterra, sairia da dominação inglesa e eles passariam a ser exemplo para toda essa região e os ingleses começaram a ver isso como ameaça. E aí o que ocorre: aqui para você trabalhar com crianças foi trabalhado de forma muito superficial e quando a apostila começa a tratar de fato o conflito, ele simplesmente passa a visão pura e simples do dominador. Você não vê o texto trabalhar como foi e qual era a real situação do Paraguai, porque ele chegou ao ponto de entrar nas águas e território brasileiros e outra coisa que eles deixam de fora é o total esmagamento da população paraguaia. Inclusive a apostila deixa dúvidas e questiona se de fato houve a morte de tantos paraguaios e

¹ 2ª parte da narrativa que foi realizada com a Professora de História em fevereiro de 2012.



há estudos de diversos historiadores que o Paraguai regrediu muito após o conflito. Tanto que ao final do conflito eles tiveram 75% da sua população dizimada no conflito e, dos que sobraram, a grande maioria dos 25% que ficaram, eram compostos por mulheres, crianças e idosos. O Paraguai retrocedeu na sua história na questão econômica porque ele ficou sem condições. E aí a apostila traz uma visão muito fragmentada sem dar condições para você fazer com que o aluno entenda que o conflito não foi assim tão simples como faz parecer. Houve prejuízo para todas as partes, mas, principalmente para o Paraguai. A Inglaterra fomentou o conflito e conseguiu destruir o Paraguai e endividou o Brasil, Argentina e Uruguai porque compravam armamento e pediam dinheiro emprestado. A Inglaterra ganha com a destruição dos planos do Paraguai e ganha com o endividamento dos 3 países e ainda vai continuar mantendo o domínio econômico. Se você observar as questões que eles colocaram para ser trabalhada aqui, você lê um texto aqui não tem como você responder. Eu me decepcionava quando chegava aqui nessa parte para trabalhar com os alunos sobre a guerra do Paraguai, que é um dos conflitos que o Brasil participou mais importantes aqui da nossa região, e é trabalhado de uma forma bastante superficial. E o que eu fazia? Eu tinha que buscar outro material para complementar, só que assim, a gente não pode perder de vista que o texto base que você tem em sala de aula, passa a ser para o aluno uma espécie de verdade absoluta e qual a dificuldade que você tem? Eles não entendem (**Professora de História**)

Ao considerarmos que os professores são sujeitos ativos, admitimos que a prática que eles estabelecem em sala de aula não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço prático específicos de produção, de transformação, de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Portanto, essa perspectiva reconhece um sujeito de conhecimentos, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. Assim

A regulação administrativa do currículo, com sua minuciosidade e entrada em terreno estritamente pedagógico, quis se justificar entre nós como uma via indireta de formação dos professores que têm que desenvolver na prática o currículo prescrito, para o qual dita não apenas conteúdos e aprendizagens consideradas mínimas, mas trata também de ordenar pedagogicamente o processo. *Fornece "orientações" metodológicas gerais*, sugere às vezes pautas mais precisas que tratam de determinados temas; não apenas regula as avaliações que se farão e em que momentos, mas fala também das



técnicas de avaliação a serem realizadas (SACRISTÀN, 2000, p. 113).

O trabalho cotidiano do professor, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

Considerações Finais

Partindo das concepções de estudo sobre o ciclo de políticas, compreende-se que a política de currículo apostilado adotado pelo sistema público municipal de ensino de Sorriso – MT é resultado de uma decisão de governo que implementou junto aos professores a proposta do uso das apostilas, num contexto de reflexões, conflitos, expectativas, interpretações e reinterpretções que continuam circulando nas práticas escolares dos professores do 6º ao 9º ano.

A análise crítica procurou enfatizar, a partir do estudo sobre o ciclo de políticas de Stephen Ball, sobre a vinculação de institutos nacionais com agências transnacionais que possuem o estratégico papel de promover e disseminar ideias neoliberais; das relações entre o público e o privado e a tênue separação entre eles. Dos processos de mercantilização que têm sido incorporados pelas redes de ensino, como é o caso de Sorriso – MT.

Com a adesão do sistema privado de ensino pelo sistema público de ensino, a metáfora configura-se, além da eficiência, que o setor público passa a ser diferente, aprendendo lições com base nos métodos e valores do setor privado e aprendendo a ser reformar de acordo com as diretrizes estabelecidas no currículo prescrito. Portanto, o setor público passa a ser modelo de eficiência pela adesão às apostilas e, conseqüentemente, o ensino passa a ser visto como sendo do setor privado.

Os professores considerados à margem de toda essa discussão são vistos como simples implementadores da escolha do governo municipal, passando assim, também, a serem reguladas as suas práticas pedagógicas.



Porém, mesmo sendo os seus discursos considerados ocultos, nas escolas circulavam discussões e opiniões frente à adesão das apostilas, ora contra ou ora a favor dessa mudança.

Porém, há que se considerar a importância de outras pesquisas que venham a divulgar as realidades vividas e praticadas pelos professores que utilizam em suas práticas, sistemas apostilados, bem como outros currículos prescritos, no sentido de ampliar e discutir os resultados obtidos e, assim, intensificar esse campo de investigação em políticas educacionais.

Sabe-se que o mercado educacional vem sendo fortalecido pelo sistema público de ensino que não somente compra materiais, mas também, contrata por valores absurdos, essas empresas e seus serviços na área de consultoria e assessoria, gestão em resultados e, principalmente, realizando treinamentos com os professores. Essa realidade está se expandindo consideravelmente através de diferentes discursos, como por exemplo, a promessa na consolidação de resultados nas práticas pedagógicas a fim de condicionar às melhorias do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e, desconsiderando assim, um conjunto de necessidades urgentes que permeiam às escolas, como é o caso das condições de acesso, infra-estrutura, material pedagógico, a formação continuada dos professores e a valorização. E, ao falar-se em formação dos professores, quer-se considerar a capacidade incondicional dos mesmos na construção e fortalecimento do currículo, levando em consideração à realidade social, cultural da escola que serve de base a consolidação de conteúdos e metodologias importantes.

Neste estudo, procurou-se apresentar os subsídios teórico-analíticos utilizados na pesquisa que teve como objetivo, a partir do ciclo de políticas de Ball e Bowe, analisar o contexto da prática vivido pelos professores do 6º ao 9º ano na rede municipal de ensino de Sorriso – MT, a partir de um currículo prescrito através do uso de apostilas compradas pelo governo municipal.

Esses subsídios permitem apreender que, embora uma política educacional já esteja vigorando durante o período em um contexto, os seus significados estão sujeitos a reinterpretação, como é o caso dos professores através de suas narrativas. Portanto, ainda que possa cobrir uma ideia de



continuidade, ela tende a ser “incoerente, e instável, realizada de modo diferente devido às condições e aos compromissos.” (Ball, 2005), assumidos por gestores locais ao longo do seu desenvolvimento.

Portanto, os estudos em Ball e Bowe (1992) a partir do ciclo de políticas, através dos contextos que circulam pelas próprias políticas educacionais, nos permite compreender que esse movimento perde o controle a que estava sujeito, no momento em que é apresentado aos leitores, no caso aqui, os professores que, enquanto sujeitos ativos no processo de reflexão e ação da política, inserem inúmeros e importantes significados em sua prática, sujeitos, nesse sentido, ao processo de reinterpretação.

Considerou-se, assim, que as abordagens epistemológicas indicadas foram extremamente relevantes à medida que nos permitiu compreender a política inserida em processos de disputa por significados e resultados e, ao mesmo tempo, instável e sujeita a variadas reinterpretações a partir das narrativas dos professores participantes da pesquisa.

Referências

APPLE, M. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

APPLE, M. **Educação e poder.** Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

BALL, S. J. Vozes/Redes Políticas em um Currículo Neoliberal Global. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 485-498, mar./set. 2010.

BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.2., n.2, p. 97-104, jul./dez. 2007.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 126, set./dez. 2005.



BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, S. J. Reformar escolas/Reformar Professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23. 2002.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DESCRITIVO DO SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL. Curitiba: Positivo, 2006.

ESPANYA, M.; FLECHA, R. Novas contribuições de Basil Bernstein. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 07, abr. 1998.

HYPOLITO, A. M. Políticas Curriculares, estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

GIROUX, H. A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Artes Médicas, Porto Alegre, 2003.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000.

GOODSON, I. **Currículo: teoria história**. 8. ed. Petrópolis: Vozes. 2008.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, A. C. **Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo**. UERJ, Currículo, n. 2.

LOPES, A. C.; MACEDO, E.; ALVES, M. P. C. (Orgs.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A. C. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.



LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumo? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.26, maio/ago. 2004.

LOPES, A. C.; DIAS, R. E. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, Campinas, dez, 2003.

MACEDO, E. Currículo: política e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAUÉS, O. **Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MOREIRA, A. F. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n.1, p. 35-49, jan./jun. 2001.

MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. Currículo, políticas educacionais e globalização. In: MOREIRA, A. F. **Currículo: políticas e práticas**. 3.ed. São Paulo: Papirus 1999.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, J. A. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v.18, n.33, p. 11-33, jan./jun. 2000.

PACHECO, J. A. (Org). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTUCHSKA, N. N. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, A. F. A., OLIVEIRA, A. I. (Org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto. 1999. p.11-18.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Sorriso, MT, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.