



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



HANNELI SOUZA ALMEIDA SANTOS

**A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO
CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA**

VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA
2021

HANNELI SOUZA ALMEIDA SANTOS

**A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO
CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugênio

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA
2021**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DO
ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA**

Autora: Hanneli Souza Almeida Santos

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Hanneli Souza Almeida Santos e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 03/09/2021

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. Benedito G. Eugenio (Orientador)



p/ Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa (UNEB)



Profa. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira (UESB)

S237r

Santos, Hanneli Souza Almeida.

A recontextualização do ensino de geografia no currículo do ensino médio no estado da Bahia. / Hanneli Souza Almeida Santos, 2021.

145f. il.

Orientador (a): Dr. Benedito G. Eugênio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 134 - 143.

1. Ensino de Geografia. 2. Recontextualização - Currículo. 3. Ensino médio – Professores de geografia. I. Eugênio, Benedito G. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 910

Catlogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

AGRADECIMENTOS

O mestrado é a realização de um sonho, mas não teria conseguido chegar até aqui sem as pessoas que fazem parte da minha história. Primeiramente, quero agradecer a Deus pela sabedoria, pelas infinitas bênçãos concedidas, por me sustentar e por me dar a inspiração para escrever. Sem Ele, não sou nada. Agradeço também à minha família, meu pai Alberto, minha mãe Célia e minha irmã Hannah, por serem a minha base, por me ouvirem, entenderem o meu momento, por me auxiliarem lendo os textos e discutindo a teoria, por secarem as minhas lágrimas. Obrigada pela educação que recebi, pelos valores e por tudo que fazem por mim.

Não posso esquecer de amigos como Fernanda, Tatiane, Jonathan, Renaldo e meu amor Ramon. Vocês são muito importantes para mim e as suas companhias deixaram o mestrado mais leve e divertido. Alguns perto, outros longe, mas o amor continua o mesmo. Obrigada por serem pessoas tão cuidadosas, companheiras, por me amarem e por estarem presentes neste momento tão importante da minha vida. Obrigada por suportarem os momentos de ansiedade e de tristeza.

Agradeço ao meu orientador, Benedito Eugênio, que me acolheu no momento em que eu mais precisei. Senti-me só e desacreditada, mas você investiu em mim e me deu coragem para continuar. Ensinou-me a ter autonomia, a crescer enquanto estudante e acreditou na minha capacidade; só tenho palavras boas para te descrever. Tive a oportunidade de conhecer também o/as menino/as que já estavam terminando o mestrado, Elenilson, Andrea, Eudite e Zelânia. O amor de vocês pelo ensino me motivou ainda mais. Kleber e Tina, orientandos de Bene, eu me senti muito acolhida por vocês.

Com certeza a turma de 2019 do mestrado foi a melhor. A interação, a união, o compartilhamento, os choros, as risadas, os abraços, os momentos de tensão, de timidez, de tristeza... Ah, que saudade de vocês! Andiará, Tina, Kleber, Miquéias, Lidy, Geane, Márcia, Marcinha, Kelly, Aline, Andrique, Erlan, Geneci, Ana Emília, Adriana, Alice, Vera, Magna, Daiana, Milene, Viviane, Danilo, Eliana, Emanuel, Iêda, Helenice, Fernanda, Claudio, Talita, Islana, Flavinha e Ruth. Vocês me ajudaram a ser quem sou hoje e sempre me lembrarei dos momentos que vivemos.

Agradeço também à banca examinadora, o professor Glauber e a professora Sandra pelo cuidado, pelas correções e pela disposição, aos professores do Programa, pela formação intelectual e moral, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa que me auxiliou durante o mestrado, e à UESB, universidade que tanto amo.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Caracterização dos professores de Geografia entrevistados.....	70
Quadro 2: Resultados do IDEB para o Ensino Médio no Estado da Bahia.....	81
Quadro 3: Eixos do Programa Educar para Transformar	85
Quadro 4: Mudanças curriculares apresentadas pela Reforma do Ensino Médio.....	101

LISTA DE SIGLAS OU ABREVIACOES

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C	Classificação
C-	Classificação fraca
C+	Classificação forte
CEE-BA	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CONAE	Conferncia Nacional de Educação
<i>COVID-19</i>	Coronavrus
CRO	Campo Recontextualizador Oficial
CRP	Campo Recontextualizador Pedaggico
DI	Discurso Instrucional
DPL	Discurso Pedaggico Local
DPO	Discurso Pedaggico Oficial
DR	Discurso Regulador
E	Enquadramento
E -	Enquadramento fraco
E+	Enquadramento forte
E	Valores externos
EMITEC	Ensino Mdio com Intermediação Tecnolgica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competncias de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Mdio
I	Valores internos

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRDEB	Instituto de Rádio difusão Educativa da Bahia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE Interativo	Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo
PFL	Partido de Frente Liberal
PI	Pedagogia Invisível
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROAM	Programa de Apoio à Educação Municipal
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PV	Pedagogia Visível
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SDE	Secretaria de Desenvolvimento Econômico
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Rural

SECTI	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação
SECULT	Secretaria de Cultura
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia
SEPROMI	Secretaria de Promoção da Igualdade
SESAB	Secretaria de Saúde
SETRE	Secretaria de Trabalho, Emprego, Renda e Esporte
SGE	Sistema de Gestão Escola
SSP	Secretaria de Segurança Pública
TOPA	Todos pela Alfabetização
TPE	Todos pela Educação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UPT	Universidade para Todos

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Teoria do Dispositivo Pedagógico analisada por Bernstein.....	23
Figura 2: Ciclo de políticas apresentado por Ball e Bowe, segundo Mainardes	44
Figura 3: Localização dos Territórios de Identidade dos professores entrevistados	64

RESUMO

O professor precisa lidar com as interferências internas e externas que afetam o cumprimento do exercício docente, como a formação inicial, as demandas da escola e dos estudantes, e as constantes reformas nos documentos, normas e parâmetros nacionais e internacionais que regem a educação. As mudanças curriculares, desde a produção à prática em sala, refletem os interesses e demandas sociais e de grupos específicos, que disseminam seus ideais para a manutenção do poder. A dissertação teve como objetivo analisar a recontextualização do ensino de Geografia no currículo do ensino médio no Estado da Bahia. Como suporte teórico, a Teoria de Bernstein e a abordagem metodológica do Ciclo de Políticas proposto por Ball foram fundamentais para entender como os professores recontextualizam os conhecimentos geográficos oficiais. Diante disso, foram analisados os documentos oficiais como a Lei 13.415/ 2017 o Novo Ensino Médio nacional, o documento Orientador para a Implementação do Novo Ensino Médio, e o Programa Educar para Transformar, elaborados pelo estado da Bahia, para entender a finalidade da educação proposta. O tipo de pesquisa empregado foi o estudo de caso, com entrevistas com quatro professores que ministram a disciplina Geografia do ensino médio em quatro Territórios de Identidade na rede estadual de ensino da Bahia. As entrevistas foram gravadas por meio do *Google Meet*, transcritas e organizadas as categorias de análise. A dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo um teórico, um metodológico e três de análise, no formato *Multipaper*. A análise efetuada evidenciou que as reformas nacionais e estaduais estão em conformidade com os ideais empresariais, e afetaram o currículo de Geografia e a prática de ensino dos professores, com a redução da carga horária, a valorização de determinadas disciplinas em detrimento das sociais e demais problemas. Percebeu-se, também, que a Pandemia intensificou as desigualdades de acesso e o trabalho dos docentes, evidenciando a desigualdade social brasileira.

Palavras-Chave: Currículo; Ensino de Geografia; Recontextualização; Ensino Médio.

ABSTRACT

The teacher needs to deal with internal and external interferences that affect the fulfillment of the teaching exercise, such as initial training, the demands of the school and students, and the constant reforms in documents, norms, and national and international parameters that orient education. The curriculum changes, from production to classroom practice, reflect the interests and demands from society and specific groups, which disseminate their ideals for the power maintenance. The dissertation aimed to analyze the recontextualization of Geography teaching in the high school curriculum. As theoretical support, Bernstein's Theory and the methodological approach of the Policy Cycle proposed by Ball were fundamental to understand how teachers recontextualize the official geographic knowledge. Considering this, the official documents such as Law 13.415/ 2017, the New National High School, the Guiding Document for the Implementation of the New High School, and Educara para Transformar, prepared by the state of Bahia, were analyzed to understand the purpose of the proposed education. The type of research used in the survey was the case study, with interviews with four teachers who teach the subject of high school Geography in four Identity Territories in the state education network of Bahia. The interviews were recorded using Google Meet, transcribed, and organized into categories for analysis. The dissertation is organized into five chapters, one theoretical, one methodological and three analytical, in Multipaper format. The analysis demonstrated that the national and state reforms are in accordance with business ideals, and affected the Geography curriculum and the teachers' teaching practice, with the reduction of the workload, the valorization of certain subjects in detriment of the social ones, and other problems. It was also noticed that the Pandemic intensified the inequalities of access and the teachers' work, highlighting the Brazilian social inequality.

Key-words: Curriculum; Teaching of Geography; Recontextualization; High School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	19
1.1 A teoria do dispositivo pedagógico	19
1.1.1 Classificação e enquadramento	27
1.1.2 Pedagogia visível e invisível.....	33
1.1.3 As regras da prática e o processo de recontextualização do currículo.....	35
1.2 Ball e a abordagem do Ciclo de políticas	40
1.2.1 Ball e o estudo das políticas curriculares	46
1.2.2 A abordagem metodológica: Ciclo de Políticas.....	51
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	57
2.1 Tipo de pesquisa: o estudo de caso	57
2.2 Análise documental.....	60
2.3 A pandemia global e as alterações na produção dos dados	60
2.3.1 A fluidez do espaço (redes) e os Territórios de Identidade da Bahia: seleção dos entrevistados	62
2.4 As entrevistas e a produção dos dados.....	65
2.5 Os docentes entrevistados	68
2.6 Análise de Conteúdo	71
3. PROGRAMA “EDUCAR PARA TRANSFORMAR”: CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA.....	72
4. PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	91
5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	132

INTRODUÇÃO

A prática de ensino do professor é marcada por interferências externas que afetam a sua autonomia em sala de aula, como a formação, as leis educacionais e as propostas exigidas pelo currículo. O currículo é planejado de acordo com uma série de orientações de documentos legais, a exemplo de diretrizes curriculares, portarias, documentos nacionais e locais e tem como objetivo selecionar os conhecimentos que contribuirão para a formação pessoal e social do estudante, bem como regulamentar a atuação do docente em sala.

O docente tem o papel de reinterpretar os conhecimentos curriculares em sua prática, adequando-os à realidade e as demandas escolares. Mesmo sendo planejado como um suporte às escolas, a seleção dos conhecimentos é um instrumento que reflete as relações de poder. Por meio da Teoria do Dispositivo Pedagógico de Basil Bernstein, teórico que sustentou a pesquisa, a dissertação analisou a linguagem das classes, o percurso do conhecimento e dos discursos — sua produção, recontextualização e a prática nas escolas, além das relações de poder e os princípios de controle. De acordo com Silva (2010, p. 71), Bernstein quer saber como o currículo está “estruturalmente organizado”, e como os diferentes tipos de organização curricular têm relação com “princípios diferentes de poder e controle.”

O conceito de recontextualização, elementar para a pesquisa, é utilizado por Bernstein para estudar as relações de poder e controle na organização e seleção dos conhecimentos escolares. Conforme Eugenio (2017, p. 61), “[...] seu conceito de recontextualização apresenta um potencial analítico para o estudo das políticas curriculares, pois parte do princípio de que os diferentes textos, na sua circulação pelo meio educacional, passam por processos de reinterpretações.” Diante disso, a questão a ser respondida com a pesquisa foi: Como o ensino de Geografia é recontextualizado no currículo por meio da prática docente de professores de Geografia do ensino médio de escolas estaduais baianas?

O objetivo principal da dissertação foi analisar o processo de recontextualização do ensino de Geografia no currículo do ensino médio no Estado da Bahia, e os específicos envolveram a análise da proposta curricular para o Estado da Bahia nos documentos do CRO (Programa Educar para Transformar) e a compreensão da recontextualização do currículo no ensino de Geografia por professores do ensino médio pertencentes a quatro Territórios de Identidade da Bahia.

A pesquisa em questão se justificou pela união entre a formação acadêmica em Geografia – licenciatura, a futura área de trabalho, o ensino médio, e a área de formação do orientador, que analisa o currículo, gênero e relações étnico-raciais. E por perceber a necessidade de entender os processos que envolvem a prática docente e a aproximação ou

distanciamento do que é determinado pelos documentos, com o objetivo de compreender a reinterpretção dos conhecimentos geográficos na prática de ensino do professor.

O currículo e o ensino de Geografia são conceitos que ajudam a compreender algumas das formas de controle sociais e, pela necessidade de seu estudo, foi realizado um levantamento de pesquisas anteriores com o objetivo de investigar os autores e as pesquisas relacionadas ao currículo, para saber o que se está sendo estudado em relação ao currículo e ensino de Geografia, em âmbito Nacional e em Universidades Estaduais e Federais do estado da Bahia, e se os temas encontrados se aproximavam da pesquisa em questão.

Inicialmente, realizamos o mapeamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), site do Governo Federal que abriga as Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado defendidas de diversas Instituições brasileiras, em forma digital, das produções entre os anos 2009 à 2019, a fim de identificar pesquisas realizadas no Estado da Bahia sobre currículo e ensino de Geografia. Para isso, empregamos dois descritores. Com os descritores “currículo e ensino de Geografia” localizamos 440 resultados. Já com “currículo, ensino de Geografia e ensino médio”, 114 resultados foram encontrados, contudo, não localizamos pesquisas realizadas no estado com esses indicadores.

Também foi feito um levantamento em todos os sites dos programas de pós-graduação das Universidades Federais e Estaduais que se encontram na Bahia nas áreas de Educação, Ensino e Geografia, a saber: Ensino, Geografia e Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, (UESB); Geografia e Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Educação e Contemporaneidade, Educação e Diversidade e Ensino, Linguagem e Sociedade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Ensino e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Ensino, da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

No Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB (PPGED), foram localizadas quatro dissertações sobre o ensino de Geografia, porém, nenhuma discute currículo. No PPG em Educação da UNEB, foram localizadas três dissertações que abordam os seguintes temas: “imagem no ensino de Geografia”, “trajetórias de professores de Geografia”, e “estágio supervisionado em Geografia”, e duas teses abordando: “a formação inicial dos professores de Geografia”, e “histórias de vida de professores de Geografia.” No PPG em Educação da UEFS, foram localizadas duas dissertações que abordam o livro didático de Geografia, com as seguintes temáticas: “livro didático de Geografia” e “Representações Sociais sobre o ensino de Geografia”. Foram localizadas três dissertações no PPG em Educação da UFBA. As outras Instituições, como o Instituto Federal da Bahia (IFBA) e Universidade Federal do Recôncavo

da Bahia (UFRB) não possuem Mestrado ou Doutorado em Educação ou Ensino. Utilizando os descritores “currículo e ensino de Geografia”, nos repositórios da UESC, UEFS, UFBA, UNEB E UESB não foram encontradas produções. Diante dos resultados, pôde-se verificar que o currículo e o ensino de Geografia são temáticas pouco estudadas na Bahia.

Em relação aos aspectos metodológicos, a dissertação é de natureza qualitativa, com o estudo de caso como tipo de pesquisa, para obter uma análise mais aprofundada das dinâmicas internas e externas que compõe o objeto de pesquisa. O estudo de caso¹ permitiu a análise de como os professores recontextualizaram o currículo de Geografia e como as reformas educacionais no Brasil e especificamente no estado da Bahia alteraram a sua prática de ensino. Para Yin (2015), o estudo possibilita que os investigadores, ao focarem um caso, retenham uma perspectiva holística e do mundo real.

Foram analisados, em referência à produção dos documentos curriculares oficiais no Campo Recontextualizador Oficial (CRO), os documentos Lei Nº 13.415/ 2017, do Novo Ensino Médio; o Programa Educar para Transformar e o Documento Orientador para a Implementação do Novo Ensino Médio do Estado da Bahia, para observar as disposições dos documentos oficiais e a finalidade da educação proposta para o Brasil e o estado da Bahia, e os objetivos e interesses dos agentes responsáveis pela sua produção.

Como abordagem metodológica, utilizou-se o Ciclo de políticas de Ball para compreender o processo de produção das políticas até o uso destas. Ball utiliza o Ciclo para reforçar a ideia de que todos os contextos produzem a sua política, e traz cinco contextos: de influência, produção de texto, prática, efeitos e resultados, e, por fim, o da estratégia. Segundo Jesus (2014, p. 6), “[...] as etapas do ciclo não ocorrem isoladamente e uma a cada vez, ao contrário, elas se entrelaçam, num movimento de interação, e se completam.”

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores de Geografia de quatro Territórios de Identidade da Bahia²: Vale do Jiquiriçá, Médio Rio de Contas, Chapada Diamantina e Sudoeste Baiano. Os docentes lecionam no ensino médio e foram convocados mediante Concurso Público ou o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). O

¹ O estudo de caso foi utilizado para analisar a recontextualização do currículo pelos professores de Geografia em suas realidades. Não se tratou, portanto, de uma análise espacial. Os Territórios de Identidade foram destacados nos documentos oficiais do Governo do Estado, determinados a partir dos espaços de atuação dos professores e utilizados para fazer uma relação com o que foi estudado.

² Os Territórios de Identidade, divisões territoriais do Estado da Bahia para organizar e produzir políticas de acordo com as características territoriais, foram mencionados na pesquisa por causa dos documentos oficiais do Estado da Bahia, cujas mudanças foram realizadas para abranger as características de cada Território.

contato foi feito por meio do *Whatsapp*. Em decorrência da pandemia ocasionada pelo Coronavírus, que fechou espaços e promoveu o isolamento social, a pesquisa, que seria realizada em uma determinada escola de Vitória da Conquista, foi reformulada, sendo realizada com professores de Geografia de Territórios de Identidade da Bahia. As entrevistas foram realizadas por meio virtual, pelo *Google Meet* e, com a permissão dos entrevistados, foi gravada e transcrita por meio do *Microsoft Word*.

Para a organização dos dados, a Análise de Conteúdo de Bardin foi fundamental para delimitar as partes mais importantes e úteis para serem utilizadas na pesquisa. As entrevistas foram unidas em um arquivo, revisadas e categorizadas para facilitar a construção dos capítulos de análise e estabelecer um diálogo com a teoria e com os objetivos da pesquisa. Conforme Hoffman-Câmara (2013, p. 182), “Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração.”

A pesquisa foi organizada em cinco capítulos, sendo um teórico, um metodológico e três de análise, os últimos em formato *Multipaper*. No Brasil, duas configurações para publicação, oferecidas pelos programas de Pós-Graduação, se destacam: o monográfico e o *Multipaper* (MUTTI, KLUBER, 2018). O *Multipaper* caracteriza-se como um texto delimitado e possibilita a construção dos capítulos de análise em formato de artigo, para facilitar a publicação na finalização da dissertação. O formato organiza o texto no momento da construção visando sua posterior publicação, já sendo adotado em algumas áreas tendo em vista que o artigo é o gênero textual mais utilizado para divulgação do conhecimento.

O primeiro capítulo abordou os princípios da Teoria do Dispositivo Pedagógico, de Basil Bernstein, e do Ciclo de Políticas, abordagem metodológica de Stephen Ball, bases teóricas que sustentaram a pesquisa.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada para a produção da dissertação, como o estudo de caso, a pesquisa documental, os atores pesquisados e as entrevistas com os professores e a Análise de Conteúdo, elementares para o processo de construção da pesquisa e dos dados.

O terceiro capítulo, intitulado “Programa “Educar para Transformar”: Contexto da produção de texto para o ensino médio no Estado da Bahia”, faz uma análise do documento oficial produzido pelo Governo da Bahia investigando as relações de poder presentes no Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e a finalidade da educação proposta para o Estado da Bahia, além dos objetivos dos agentes produtores das políticas.

O quarto capítulo, “Professores de Geografia do ensino médio: formação e práticas pedagógicas”, apresentou a recontextualização dos professores de Geografia, e como as interferências externas, como a formação inicial e a Reforma do Ensino Médio nacional afetaram as suas práticas de ensino. Neste capítulo, a Lei 13. 415/17 – Reforma do Ensino Médio nacional foi analisada para compreender as mudanças educacionais, e foram realizadas entrevistas com os docentes.

O quinto capítulo, denominado “Práticas Pedagógicas no ensino de Geografia do ensino médio: uma análise sociológica”, analisou, com base na Teoria de Bernstein, a prática pedagógica dos professores de Geografia, observada pelas regras da prática por meio das entrevistas: a seleção de conteúdos, o sequenciamento, ritmagem e a avaliação.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo apresentamos os conceitos teóricos que nos auxiliaram na elaboração e discussão dos dados desta dissertação. A perspectiva teórica abordada é a Teoria do Dispositivo Pedagógico proposta por Basil Bernstein, em articulação com o método do Ciclo de Políticas de Stephen Ball.

1.1 A teoria do dispositivo pedagógico

As teorias curriculares, bem como a ciência, cujos conceitos e teorias mudaram de acordo com as novas leituras da realidade, tentaram entender a construção dos conhecimentos escolares e sua finalidade ao longo do tempo. As concepções passadas, que entendiam o currículo como um instrumento organizacional que auxiliava na distribuição e implementação dos conteúdos, foram se aperfeiçoando e ganhando um caráter crítico devido às transformações sociais, permitindo, também, novas formas de se pensar o currículo.

Os teóricos criticavam a neutralidade existente na composição do currículo e demonstravam que este é envolto por relações de poder e ideologia, sendo fundamental o entendimento do percurso da produção, seleção até a prática em sala de aula para identificar a motivação dos agentes que detém os conhecimentos. Moreira e Silva (2013, p. 8) afirmam que:

As teorizações críticas rejeitam o foco até então central nos processos de planejar, implementar e avaliar currículos, voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula. Buscam entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas.

A transição entre a análise tradicional e a crítica ocorreu no século XX e foi essencial para a compreensão do currículo como produtor e transmissor do pensamento, comportamento e cultura de determinada sociedade, além dos interesses e ideologias dos grupos hegemônicos. Os estudos curriculares refletem as lutas entre os grupos, nas quais algumas formas culturais são privilegiadas e outras são reprimidas. Moreira e Silva (2013) ainda acrescentam que o currículo passa a ser visto como um campo de luta cultural, onde diferentes concepções de mundo se enfrentam para ter a sua concepção visível.

O movimento, iniciado na Inglaterra, revelou que a educação e sua estrutura também espelham a organização e, conseqüentemente, o contraste social. Desse modo, para Mainardes e Stremel (2010, p. 3):

No contexto da sociologia crítica da educação na Inglaterra, Bernstein, juntamente com Michael Young, fez parte do movimento que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). De maneira geral, esse movimento desmitificava o papel do conhecimento, postulando que a sua construção envolve relações de poder,

favorecendo a manutenção de grupos dominantes, ou seja, apontava as conexões entre currículo e poder, organização do conhecimento e distribuição do poder.

A Nova Sociologia da Educação (NSE) foi crucial para renovar visões tradicionais, e teóricos como Michael Young, Michael Apple, Althusser, dentre outros autores, apesar de possuírem vertentes distintas, se preocuparam em examinar o currículo como uma fonte de poder que, além de conduzir os ideais dominantes, constrói identidades. Referências para o campo curricular, seus estudos contribuíram para a propagação e destaque do conceito ao redor do mundo.

O sociólogo da educação Basil Bernstein, que deu suporte à pesquisa, foi um dos autores que se preocuparam em criticar o tradicionalismo curricular e investigou as estruturas macro e micro que compõem o currículo escolar, afirmando que a produção, seleção e transmissão dos conhecimentos são voltados à determinado grupo social.

Seus trabalhos originaram de indagações acerca do fracasso escolar de estudantes da classe operária, os quais não eram relacionados à capacidade ou a esforço, mas sim às relações de classe. O teórico questionava as razões do fracasso e por que o conhecimento, selecionado e transmitido de formas distintas, era reflexo da distância social entre a classe operária e a classe média. De acordo com Silva (2010, p. 75):

A pesquisa inicial de Bernstein estava muito ligada às temáticas centrais da reforma educacional dos anos sessenta. De um lado, estavam as preocupações com o fracasso educacional das crianças de classe operária. De outro, a época era de reformas educacionais que procuravam diminuir as divisões entre o ensino acadêmico tradicional e o ensino de caráter profissionalizante, destinado à classe operária.

O currículo não é o foco principal do seu estudo, mas Bernstein compreende que o problema está na composição e organização dos conhecimentos que estão presentes nele. O seu trabalho foi e é considerado polêmico e complexo, recebendo críticas que foram devidamente respondidas em seus livros. Apesar de possuir conceitos de difícil compreensão, permitem uma visão sobre o conteúdo trabalhado nas escolas ao longo da história. A análise que ele fez de seus funcionamentos internos, como Gallian (2008) ainda complementou, contribuiu para pensarmos sobre a forma pela qual as escolas reproduzem o que ideologicamente deveriam erradicar: as vantagens de classe social na escola e na sociedade.

Os conceitos formulados pelo autor, apesar de permitirem uma análise particular, são interligados e, para ele, a organização do conhecimento viabiliza um entendimento da relação entre os contextos macro e micro, da produção oficial à prática pedagógica, como trouxe Santos (2003, p.39):

Bernstein afirma que é, no entanto, a ligação de Durkheim com o estruturalismo que fez com que vários autores classificassem o trabalho dele próprio, Bernstein, como estruturalista. Entretanto, considera que essa identificação do seu trabalho não o

excluiria de outras influências. Se o autor, por um lado, busca definir a estrutura do sistema, por outro, também está preocupado com as possibilidades de mudança, o que demonstra que seu trabalho está influenciado por outras tendências diferentes do estruturalismo.

Apesar de considerarem-no um estruturalista, Bernstein defendia que a análise da estrutura social e educacional não significava uma conservação do sistema, pelo contrário, fornecia elementos para se pensar novas possibilidades de mudança da realidade social.

Bernstein desenvolveu uma vasta bibliografia ao longo da carreira e suas ideias foram se concretizando em cinco livros que consagraram as suas fundamentações. Para Moraes e Neves (2007, p. 1), “A evolução do pensamento de Bernstein aparece fundamentalmente em cinco volumes, referidos em conjunto como *Class, Codes and Control, I-V*. A primeira edição do *Volume I* foi publicada em 1971 e a segunda edição do último volume em 2000” (grifo das autoras). Os volumes de *Class, Codes and Control* abordam a sua teoria e seu desenvolvimento, interpretando e traduzindo, mesmo com a diferença temporal, a realidade social da época, fornecendo instrumento teóricos e metodológicos que possibilitam a análise da escola atual.

Nesta linha interpretativa, Narzetti e Nobre (2016, p. 287) asseguram que:

Basil Bernstein (1924-2000) foi um dos grandes sociólogos da educação e da linguagem da Inglaterra. Seus primeiros estudos superiores foram na área de economia e ciência política, porém, seguiu carreira notável na área de educação no Instituto de Educação da University College, em Londres.

Por ser da área Sociolinguística³, a linguagem desempenhou papel imprescindível em sua teoria. Bernstein observou que a sociedade, por ser heterogênea e ao mesmo tempo desigual, possuía distintas formas de comunicação e a linguagem produzida transmitia ideais padronizados formadores de distintas identidades. O conhecimento e o currículo, então, seriam formas de comunicação social. As relações de poder seriam transmitidas pela linguagem e, para o autor, havia uma diferença de linguagem entre as classes sociais e as famílias. Gallian (2008, p. 239) afirmou que:

A questão empírica crucial que esteve por trás dos escritos de Bernstein diz respeito à forma pela qual a distribuição de poder e os princípios de controle de uma sociedade são traduzidos em princípios de comunicação, desigualmente distribuídos entre as classes sociais.

³ Bernstein baseou seus trabalhos no campo da Sociolinguística, pois, de acordo com Davies (2003, p. 66), “[...] sua obra está centrada na relação entre linguagem e educação, de forma explícita, quando escreveu trabalhos no campo da sociolinguística e, de forma mais ampla e profunda, em trabalhos posteriores. A partir do conceito de código, baseado nos códigos lingüísticos e estabelecendo analogias entre este e os processos educacionais, constrói sua teoria sobre o processo de constituição dos conhecimentos escolares”.

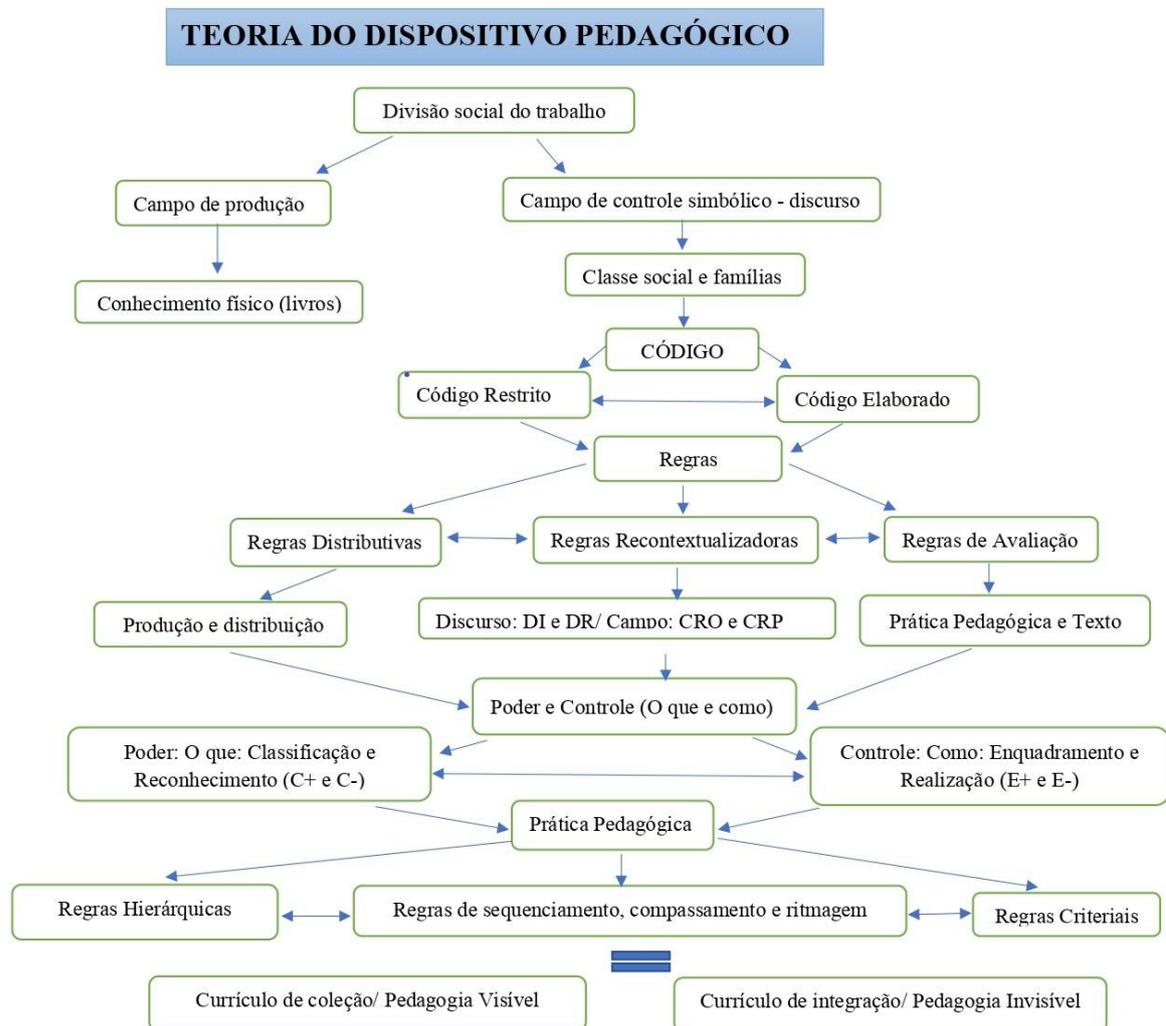
Esses princípios orientam a comunicação pedagógica, e foram por ele organizados em sistemas com regras conjuntas, responsáveis pela produção e transmissão desta comunicação. Segundo o autor, o conhecimento escolar pode ser observado por meio de três sistemas que o compõe e, conforme Silva (2010, p. 71), “Para Bernstein, o conhecimento educacional formal encontra sua realização através de três sistemas de mensagem – o currículo, a pedagogia e a avaliação.”

O currículo é a forma pela qual os conhecimentos e discursos são produzidos, distribuídos, recontextualizados e assimilados. A pedagogia traduz as formas pelas quais a comunicação dos grupos sociais é concretizada e como o conhecimento é transmitido, podendo ser representada pelas relações escolares, hospitalares, empresariais, eclesiásticas. A avaliação é a materialização da relação comunicativa na prática pedagógica por meio do texto, que possui uma funcionalidade múltipla, evidenciado pelo texto escrito ou em outras representações pedagógicas por meio da fala, escrita, visual, espacial ou evidenciada pela postura ou vestimenta (BERNSTEIN,1996). Para o autor, a comunicação oral é realizada por meio dos transmissores e os adquirentes. Os três sistemas de mensagens são regulados pelo código e suas regras de funcionamento.

Segundo Mainardes e Stremel, (2010, p. 33), “Os estudos de Bernstein colocam em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social”, no qual determinado grupo social se apropria da posição ideológica dominante para disseminar os seus ideais e discernir quem e de que forma devem recebê-los, e quais são os ideais considerados importantes para serem distribuídos por meio do currículo, da pedagogia e da avaliação.

As regras foram construídas e organizadas num dispositivo, denominado Teoria do Dispositivo Pedagógico, o qual, segundo Bernstein (1996), pode ser a condição para a produção, reprodução e transformação da cultura, cujos conceitos puderam ser observados na figura 1:

Figura 1: Teoria do Dispositivo Pedagógico analisada por Bernstein



Elaborado por: SANTOS, H.
Fonte: BERNSTEIN (1996)

O dispositivo contém as regras que ordenam a estruturação do currículo escolar, desde a produção do conhecimento considerado autêntico por agentes que detém o poder, à sua distribuição e o processo de reinterpretação seletiva — que o autor denomina recontextualização —, até a prática, com a reprodução do discurso e as formas de avaliação. O dispositivo reproduz e conduz a forma de comunicação das classes sociais. Como caracterizou Bernstein (1996, p. 254):

Consideramos que este dispositivo fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de *regras distributivas*, *regras recontextualizadoras* e *regras de avaliação*. Essas regras são, elas próprias, hierarquicamente relacionadas, no sentido de que a natureza das regras distributivas regula as regras recontextualizadoras, as quais, por sua vez, regulam as regras de avaliação. (grifo do autor)

A primeira regra, a distributiva, é o percurso da produção do currículo. Neste processo, os discursos e os conhecimentos são produzidos e selecionados de acordo com os interesses de grupos sociais, que almejam a manutenção do poder. A regra é cercada por relações de acordos e lutas, com a distribuição dos conhecimentos culturais que consideram válido e o ocultamento das demais, e a distribuição das formas de consciência, que poderão refletir ou contestar a realidade social imposta.

Essa regra tem o poder de especializar o que o autor considera como “impensável”, e “pensável”, especificidades que distinguem os conhecimentos mais complexos dos mais acessíveis, orientando também os diferentes significados concebidos nas práticas especializadas. Conforme o teórico (1996, p. 254), “Os controles sobre a especialização e a distribuição diferencial de princípios para o ordenamento do significado tentam influenciar a especialização e a distribuição diferencial de formas de consciência e de prática”.

Por meio da regra recontextualizadora ocorre o processo de transformação e ressignificação dos discursos e conhecimentos na circulação destes entre o contexto de produção e a prática pedagógica. Há uma relocação do discurso original para um discurso que atenda a demandas e interesses específicos. O conhecimento, então, é envolvido pelos discursos instrucional e regulador, sendo que o instrucional auxilia na construção das competências que especializam os conhecimentos, e o regulador, com o viés ideológico que regula os valores e a moral a serem transmitidos. Apesar de serem conceitos diferentes, o regulador está embutido no instrucional. Como descrito pelo autor (1996), é um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos.

A regra avaliativa orienta o contexto da prática, no qual o processo de produção, recontextualização e reprodução dos conhecimentos e discursos ocorre na relação entre o transmissor e o adquirente. As relações de poder, com seus ideais, ditam o que e como os conhecimentos devem ser adquiridos, criando distintas formas de transmissão e assimilação, visualizados por meio do texto comunicativo. Segundo Bernstein (1998), as regras de avaliação [...] “são constitutivas de qualquer prática pedagógica. Toda prática pedagógica tem uma finalidade: transmitir critérios. De fato, a prática pedagógica é o nível que produz um guia regulador para a consciência.” (tradução nossa)

As regras de distribuição, recontextualização e avaliação são conduzidas pelas relações de poder hegemônicas que detém a produção e recontextualização do conhecimento e segregam as classes sociais. Para o teórico, o seu conceito de classe social não é associado ao conceito marxista. Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 100):

O foco de Bernstein é nas relações de classe, entendidas como as relações estabelecidas socialmente em função de ser desigual o poder entre os grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, ricos e pobres, dentre outros). Tudo que valorizamos socialmente, tanto de ponto de vista simbólico quanto material, é distribuído, legitimado e reproduzido de forma desigual, em consequência das relações de classe, bem como para manter essas mesmas relações.

Bernstein (1996) utilizou o termo “relações de classe” para caracterizar as desigualdades na distribuição de poder e dos princípios de controle entre os grupos sociais, realizados na criação, distribuição, reprodução e legitimação dos valores físicos e simbólicos originados na divisão social do trabalho. Ele entende que na divisão social do trabalho, as classes estão posicionadas e são especializadas, pertencendo a dois campos. No campo de produção, a divisão do trabalho se dá pelos grupos com interesses voltados ao conhecimento como um produto físico, que lutam para reger a produção de livros e materiais que circularão no meio educacional.

No campo de controle simbólico, a divisão do trabalho ocorre pelos agentes que competem pelo domínio da produção do conhecimento como discurso, que produzirão indivíduos com identidades de acordo com as suas concepções. O controle simbólico regula o código e suas modalidades. A relação de poder entre as classes sociais e as famílias, que possuem sua especialidade no campo simbólico e na divisão do trabalho, determinará o que será transmitido e como será assimilado, criando identidades divergentes. Em relação à família, para o autor (1996, p. 136):

Constituíram-se dois modelos de família, tendo como base suas relações de papéis e seus procedimentos de controle social. As famílias *posicionais* teriam papéis segregados, especializados e fronteiras bem marcadas a regular as características espaciais e temporais da socialização familiar. [...] O segundo tipo era chamado de *peçoal* aqui os papéis eram vistos como pouco nítidos e o controle social era obtido essencialmente através de complexas formas de comunicação interpessoal. (grifo do autor)

As classes e famílias produzirão diferentes modalidades de códigos. O Código, conceito elementar para o teórico, espelha a cultura e a organização social, determinando as características e conduzindo a linguagem específica de cada grupo social. São referências que só podem ser apreendidas e compreendidas por quem também possui. Na transmissão, o grau de apreensão do código pode promover ou inibir a relação comunicativa entre o transmissor e o adquirente. Bernstein (1996) alegou que os códigos orientam a produção dos textos que são considerados legítimos, pertinentes a cada contexto específico. Morais e Neves também explanaram que (2007, p.3):

Central ao desenvolvimento deste modelo, está o conceito de código considerado como um princípio regulador, tacitamente adquirido, que selecciona e integra os significados relevantes, a forma da sua realização e os contextos evocadores. O código é, assim, um regulador da relação entre contextos e gerador de princípios orientadores da produção dos textos adequados a cada contexto.

Os significados relevantes refletem as relações de poder e controle e são os discursos e conhecimentos produzidos e recontextualizados considerados relevantes que geram distintas formas de aquisição e consciência; as formas de realização revelam como o conhecimento é realizado na prática, por meio de regras; e os contextos evocadores são os ambientes onde os estudantes adquirem o conhecimento e os discursos, como na família e escola.

Existem duas modalidades de código: o código restrito e o elaborado, reflexos da divisão do trabalho social. Numa divisão do trabalho simples, o código empregado será simples e permitirá um maior entendimento dos grupos na relação pedagógica. Numa divisão social do trabalho complexa, o código será elaborado, cuja especialidade só é acessível a quem também detém o código. No código restrito, os significados são relativamente dependentes do contexto social, os significados dados ao conhecimento, na aquisição, dependem do contexto para que haja uma assimilação, ou seja, o adquirente compreenderá as características se tiver uma base material que forneça os significados, como a escola, família e outros contextos.

No código elaborado, os significados independem do contexto social, ou seja, não necessitam de uma base material que auxilie na aquisição desse conhecimento. O adquirente assimilou em outros contextos e, portanto, compreende as características que compõem o código elaborado na relação comunicativa a qual está inserido.

As autoras (2007) também mencionaram que, pela sua própria natureza, o discurso pedagógico oficial da escola institucionaliza uma orientação ou discurso elaborados. Isto mostra que o conhecimento é distribuído de forma desigual para as classes sociais, pois os agentes, além de selecionarem o que é considerado genuíno, determinam os códigos que serão transmitidos e a forma como serão adquiridos. Os códigos que as famílias possuem também afetam a assimilação dos códigos no contexto, pois o adquirente que dispõe de um entendimento dos códigos devido à sua posição familiar, na classe social e na divisão do trabalho, terá maior facilidade de se comunicar na relação pedagógica. O adquirente que não adquiriu o código em outros contextos específicos, encontrará maiores barreiras em sua comunicação. Como caracterizaram Mainardes e Stremel (2010, p. 7):

Segundo ele, existiam diferenças devido à classe social nos códigos de comunicação dos filhos da classe trabalhadora e dos filhos da classe média, diferenças que refletem nas relações de classe e de poder na divisão social do trabalho, família e escolas. Bernstein, baseando-se em investigação empírica, estabeleceu as diferenças entre o código restrito da classe trabalhadora e o código elaborado da classe média. Os códigos restritos dependem do contexto e são particularistas enquanto que os códigos elaborados não dependem do contexto e são universalistas.

No contexto escolar, o professor possui os códigos que constituem a relação de transmissão-aprendizagem e o código restrito e elaborado alterarão as formas de assimilação e

de significação por parte do adquirente e sua aplicação. Essas diferentes relações de classe irão gerar diferentes distribuições de poder e controle, que regularão o que é transmitido e assimilado e como se dará esse processo na prática, por meio das forças de classificação e enquadramento, formados pelo código.

1.1.1 Classificação e enquadramento

Para Bernstein (1996), a divisão social do trabalho tem duas dimensões: a horizontal, na qual as categorias especializadas partilham o pertencimento a um mesmo conjunto e a vertical, que possui uma posição hierárquica de uma categoria entre e no interior de um conjunto. As relações de poder e os princípios de controle determinarão os graus de especialização das categorias e suas posições hierárquicas na comunicação pedagógica. O poder propicia as características distintivas das categorias, e o controle, as formas de comunicação destas na prática. Gallian (2008, p. 240) reiterou que:

Para que se possa transitar pelos escritos do autor, é necessário ter em mente que suas ideias se apoiam na concepção de que as relações de poder e os princípios de controle da sociedade são traduzidos em princípios de comunicação que posicionam os sujeitos. Tal configuração, portanto, encontra suas bases na divisão social do trabalho.

As relações de poder e controle traduzem-se no “que” e no “como” da prática pedagógica. Enquanto uma compõe as particularidades dos conhecimentos e a sua seleção, o outro guia a forma como estes são transmitidos. Os princípios atuam conjuntamente. Quanto ao poder, Bernstein (1998) manifestou que as relações de poder orientam os princípios que criam, justificam e reproduzem os limites existentes entre as distintas categorias de grupos, gênero, classe social, raça, discursos e agentes, estabelecendo também relações legítimas de ordem.

As relações de poder encontram-se nas relações entre as categorias e as fronteiras que as delimitam e as regulam, definidas pela sua especialidade. Cada categoria apresenta sua forma de comunicação e, quanto mais específica é, mais especializada e maior será a fronteira entre as diferentes categorias. A Geografia escolar, por exemplo, é formada por conhecimentos específicos da área, e isso a diferencia das demais disciplinas por possuir suas próprias regras, conceitos, metodologias e formas de transmissão.

Cada categoria possui uma “voz” específica e é pela voz que se percebe as fronteiras e a distribuição de poder. O autor (1996, p. 40) também retratou que a voz de uma [...] “é construída pelo grau de especialização das regras discursivas que regulam e legitimam a forma de comunicação.” A voz da categoria expõe a sua identidade e contém discursos próprios. A especificidade e a voz de uma categoria são determinadas pelo seu grau de isolamento. Quanto mais distantes forem as fronteiras que as distinguem, mais especializada será a categoria.

Quanto menos isoladas, menos especializadas serão. É um princípio que regula as fronteiras, delimita espaços e posições que são legitimados e determinados para cada discurso, agente ou grupos.

O princípio que regula a voz e as fronteiras é denominado de Classificação (C), mantido pelo grau de isolamento, controlado por agentes e grupos que detêm as condições para especializar e reforçar o distanciamento entre categorias. Silva (2010) afirmou que Bernstein elaborou um termo classificação para se referir ao maior e menor grau de isolamento e separação entre as distintas áreas de conhecimento constituídas pelo currículo. Quanto maior a fronteira, maior a classificação. Uma alteração no princípio de classificação implica numa alteração das relações de poder.

O poder de determinados grupos mantém as desigualdades nas formas de comunicação social pelo isolamento entre as categorias. Os isolamentos são intervalos, interrupções e deslocamentos que estabelecem categorias de similaridade e diferença, constituindo pontuações escritas pelas relações de poder e estabelecendo distintos sujeitos através de distintas vozes (BERNSTEIN, 1996). Estabelecem também o grau da relação comunicativa entre as categorias, visto que, quanto maior o isolamento, menor será a comunicação entre estas. Um isolamento menor proporciona uma maior possibilidade de comunicação entre as categorias.

No tocante ao currículo, a classificação delimita as especificidades de cada conhecimento e a relação entre eles, além de definir qual será considerado válido para ser transmitido. Silva (2010, p. 73) relatou que esta delimitação é realizada por relações de poder:

Bernstein faz uma importante distinção entre poder e controle. O poder está essencialmente ligado à classificação. [...] a classificação diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. A classificação é uma expressão de poder. Se estamos falando de coisas que podem e coisas que não podem, estamos falando de poder.

O grau de Classificação é observado pelo que o autor denomina de Classificação forte ou fraca (C+ ou C-). Na Classificação forte (C+), quanto maior a fronteira entre as categorias, mais forte será a classificação, e os sujeitos, discursos e agentes serão mais especializados, com identidades e vozes únicas e um funcionamento interno particular. Há uma manutenção das relações de poder, que se tornam mais visíveis, tornando mais difícil a comunicação entre as categorias. Na Classificação fraca (C-), o isolamento entre as categorias é menor, com vozes e regras múltiplas, havendo menos distinção e maior possibilidade de comunicação entre as categorias, que possuem um funcionamento interno mais comum, com relações de poder mais implícitas. O enfraquecimento do princípio de classificação resulta numa alteração das relações de poder e da divisão do trabalho, que conseqüentemente proporcionarão a manutenção do poder ou a possibilidade de transformação social. Santos (2003, p. 27) assegurou que:

O autor distingue ainda entre classificações fortes e fracas. Quando existe um grande isolamento entre as categorias, pode-se dizer que a classificação é forte. Quando uma classificação é forte, cada categoria tem uma única identidade e voz, assim também como suas próprias regras de relações internas. De forma oposta, quando a classificação é fraca os discursos, as identidades e as vozes são menos especializadas. No entanto, tanto as classificações fortes como as fracas transportam relações de poder.

A classificação apresenta, também, valores que orientam as relações entre as categorias, considerados como externos (e) e internos (i) e que podem ser observados juntamente com a alteração das forças C+ e C-. Os valores externos estão sempre presentes, pois há a relação de comunicação entre as categorias. Os valores internos encontram-se no interior das categorias e interagem entre si. A classificação sempre tem um valor externo porque há inter-relações, mas pode ter também um valor interno. Existe uma classificação na vestimenta, postura e na posição que formam parte da classificação interna. (BERNSTEIN, 1998) Na prática pedagógica, o grau de classificação vai determinar a particularidade dos conhecimentos e da relação transmissor e adquirente, sua interação e o grau de aquisição por parte do adquirente, constituindo formas distintas de consciência.

O poder estabelece as fronteiras e as categorias específicas, já o controle determina as formas de comunicação específicas de cada categoria. Ele determina como as vozes serão transmitidas. O poder regula as relações entre as categorias; o controle regula as relações dentro das categorias ou contextos. O controle é responsável pela transmissão da voz na prática da comunicação. É a mensagem das categorias, como estas se expressam.

A mensagem transmite o que as categorias querem expressar no processo de interação por meio do texto comunicativo que, como cita o autor, pode ser expressado pelo currículo, fala, escrita, espaço, dentre outras formas. O controle também é dominado pelas relações de poder, sendo que os agentes que conservam o poder detêm, também, maior controle das vozes e como estas serão manifestadas na interação, na prática. O poder determina o que será tido como voz legítima, o controle determina como será manifestada. O controle determina qual voz será ouvida e qual voz silenciada. Santos (2003, p. 26) diz que:

Por sua vez, o controle estabelece formas de comunicação apropriadas para as diferentes categorias, ou seja, o controle estabelece a comunicação legítima para cada grupo, de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder, buscando socializar as pessoas no interior destas relações.

As formas de controle são reguladas pelo princípio de Enquadramento (E), cujas relações de poder controlam como a mensagem será transmitida pelas categorias na interação. O enquadramento possui regras que determinam como a comunicação será realizada, o que será transmitido, para qual grupo e em que grau, por meio das regras hierárquicas, que explicitam

ou não as relações de poder; as regras de sequenciamento e compassamento (tempo, espaço, velocidade e ritmo da transmissão); as regras criteriosais e o controle da base social que possibilita a comunicação, os quais foram aprofundadas no próximo tópico.

Ao controlarem as formas de comunicação na prática, os grupos sociais determinam os discursos considerados legítimos que serão privilegiados em detrimento dos discursos das demais categorias para serem transmitidos, além de quais sujeitos devem adquiri-los. Bernstein (1996, p. 59) afirmou que “O enquadramento se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução dos recursos discursivos, isto é, entre transmissores e adquirentes.”

Assim como a classificação, o grau de enquadramento alterará a intensidade do controle da comunicação dentro das categorias. Na relação transmissor/adquirente, quando o enquadramento é forte (E+), quem transmite terá mais controle sobre os princípios e as regras de comunicação de forma explícita. Há um maior isolamento entre as categorias, que possuem uma identidade específica e dificulta a interação entre elas. O transmissor terá domínio do discurso que será transmitido, além das regras hierárquicas, de sequenciamento, enquadramento e criteriosais em detrimento do adquirente.

Quando o enquadramento é fraco (E-), o adquirente detém maior controle para regular as formas de comunicação no interior das categorias, sobre as regras que comandam a comunicação. Há um menor isolamento entre as categorias, com maior possibilidade de comunicação entre elas. Silva (2010, p. 73) comentou que o enquadramento, no âmbito escolar, regula a relação comunicativa de transmissão/aquisição entre o professor e o aluno:

Essa característica do processo de transmissão é designada por um outro termo especializado do jargão de Bernstein: “enquadramento”. Quanto maior o controle do processo de transmissão por parte do professor, maior é o enquadramento. Assim, o ensino tradicional tem um forte enquadramento, enquanto o ensino centrado no aluno é fracamente enquadrado.

A alteração no grau de controle no enquadramento implica em alteração das relações de poder que alteram a classificação e o grau de isolamento entre as categorias, havendo a possibilidade de contestação e de mudança da realidade social. O grau de enquadramento influencia no grau dos valores internos e externos. Os valores internos (i) definem as relações que ocorrem dentro das categorias ou dos contextos de comunicação, como a escola. Os valores externos (e) definem as relações que ocorrem entre distintas categorias ou contextos comunicativos, como a escola e a família. O valor de “i” se refere aos valores internos de E no interior de um contexto comunicativo (a família, escola e o trabalho); “e” se refere aos valores

externos de E, isto é, a regulação sobre as relações comunicativas entre contextos comunicativos (família/comunidade, escola e o trabalho). (BERNSTEIN, 1996)

A classificação e o enquadramento, que refletem as relações de poder e controle, são princípios e regras que compõem o código e suas modalidades. O código oferece princípios, como os de classificação e enquadramento, que permitem identificar a relação comunicativa entre e dentro das categorias. Essa identificação é proporcionada pelas regras de reconhecimento e regras de realização.

As regras de reconhecimento permitem que haja uma distinção entre as fronteiras no contexto comunicativo. Há uma identificação das características e discursos que constituem as categorias e as tornam específicas. Para Bernstein (1996), as regras de reconhecimento permitem que os indivíduos reconheçam o caráter especial do contexto em que se encontram. Na relação pedagógica, o grau de classificação proporciona um maior ou menor reconhecimento das identidades que distinguem as categorias e, conseqüentemente, um maior ou menor reconhecimento, por parte do adquirente, dos objetivos previstos pelo contexto comunicativo. Quanto mais forte a classificação, mais forte é o isolamento entre as categorias, e maior vai ser o reconhecimento das regras que o contexto espera. Quanto mais fraca a classificação, menor o isolamento e menor será o reconhecimento do caráter especial do contexto.

Assim como as regras de reconhecimento, as regras de realização identificam as orientações que controlam as formas de comunicação no interior destes contextos. [...] “as regras de realização, função do enquadramento, regulam a criação e produção de relações especializadas internas àquele contexto”. (BERNSTEIN, 1996, p. 143-44) As categorias com suas vozes e discursos se relacionam no interior de um contexto comunicativo, que apresenta determinadas regras para que a comunicação possa proceder. As regras de realização, de acordo com o grau de enquadramento, irão orientar um maior ou menor controle das formas de comunicação pelo transmissor e um maior ou menor reconhecimento pelo adquirente.

Quando o enquadramento é mais forte, as regras são mais controladas pelo transmissor, dificultando o reconhecimento pelo adquirente. Quando o enquadramento é fraco, o adquirente tem mais controle sobre as regras da prática e pode reconhecer o que o contexto espera dele. Para Stefenon (2017, p. 49):

Bernstein denomina regras de reconhecimento os mecanismos que permitem a identificação das fronteiras entre contextos específicos de comunicação; enquanto as regras que regulam a comunicação no interior dos contextos são chamadas de regras de realização. (grifo do autor).

As alterações nas regras de reconhecimento e realização irão transmutar as forças de classificação e enquadramento, que por sua vez afetam o código e suas modalidades, havendo uma transformação nas relações de poder e controle e, conseqüentemente, na divisão do trabalho. No contexto escolar, os princípios que orientam o código são estruturados em dois tipos de currículo, o de coleção e o de integração, observados pelos valores de classificação e enquadramento. “São códigos extremos de um conjunto contínuo de organizações curriculares com variados graus de enquadramento e classificação” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 138).

Stefenon (2017, p.69) também reiterou que:

De acordo com a distribuição de poder e controle (princípios de classificação e enquadramento), o código pedagógico pode dar origem a diferentes formas de discurso pedagógico, os quais podem ser classificados em dois conjuntos: códigos de tipo coleção e códigos do tipo integração.

Em contextos comunicativos escolares, os currículos de integração e coleção modificam a relação comunicativa entre professores e estudantes. No currículo de coleção, que possui uma forte classificação, há um maior isolamento entre as disciplinas, delimitadas por seus conteúdos e metodologias específicas, tornando-as especializadas e limitando a comunicação entre as demais. Quando o enquadramento é forte, as regras de realização e transmissão da disciplina são mais controladas pelo transmissor, impedindo o reconhecimento do que é exigido do adquirente.

No currículo de integração, que tende a ter uma classificação mais fraca, as fronteiras entre as disciplinas são menores e possuem conteúdos e características que são menos especializados, com maior possibilidade de comunicação entre as demais disciplinas. O enquadramento fraco também possibilita um maior controle das regras de realização pelo adquirente, permitindo uma relação menos hierárquica e uma maior assimilação. Morais e Neves (2007, p. 16) apontam que:

Quando a classificação é forte (código de coleção), os conteúdos estão bem isolados uns dos outros por fronteiras nítidas; quando a classificação é fraca (código de integração), o isolamento entre os conteúdos é reduzido porque as fronteiras são esbatidas. [...] O enquadramento tende a ser forte num código de coleção, dado que existem opções reduzidas para os professores e alunos quanto ao controle do que é transmitido e adquirido no contexto da relação pedagógica. Num código de integração, o enquadramento tende a ser mais fraco, pois professores e alunos dispõem de uma gama de opções no contexto da relação pedagógica.

Os currículos de coleção e integração são concretizados na prática pedagógica entre professores e adquirentes por meio das pedagogias visível e invisível, as formas de transmissão das vozes das categorias.

1.1.2 Pedagogia visível e invisível

A pedagogia, sistema de mensagem expressada pela interação social, é a forma de comunicação das relações sociais no contexto e as vozes e discursos que estas carregam e transmitem. Nela, as relações de poder e controle são transmitidas e adquiridas gerando distintas formas de consciência. A prática pedagógica é o momento em que o código e suas modalidades, com a classificação e o enquadramento e suas funções de reconhecimento e realização deixam de ser princípios simbólicos e são concretizados na comunicação das categorias.

Os códigos são materializados nas relações de transmissão e aquisição por meio do texto comunicativo. O autor não limita a prática pedagógica somente à relação escolar, pois a prática é como um contexto social fundamental através do qual se realiza a produção e a reprodução culturais. (BERNSTEIN, 1998). Porém, é nas escolas, com a transmissão pelo professor, que se reproduzem distintas formas de aquisição dos conhecimentos pelos estudantes.

A relação pedagógica, para o teórico (1996), é dirigida por regras que são denominadas de regras da prática pedagógica⁴, considerada como um condutor cultural e composta por três regras. As hierárquicas são regras de ordem social que distinguem o transmissor do adquirente e os classificam, servindo para regular o processo de comunicação. As regras de sequenciamento referem-se à sequência do processo de aprendizagem, e as de compassamento, ao tempo estabelecido para o cumprimento das regras. As regras criteriosais estão relacionadas aos critérios que indicam se o adquirente conseguiu adquirir e assimilar o que lhe é esperado ao longo da prática pedagógica.

As regras da prática podem ser transmitidas de duas formas, denominadas, de acordo com o autor, de Pedagogia Visível (PV) e Invisível (PI), identificadas pelas alterações nos graus de classificação e enquadramento. Na pedagogia visível, a classificação e o enquadramento tendem a ser fortes e “realizam-se através de classificações e estruturas rígidas.” (BERNSTEIN, 1984, p. 26). As características e identidades que criam fronteiras entre as categorias são mais delimitadas e o controle das regras de comunicação depende do transmissor. De acordo com as regras hierárquicas, os adquirentes tendem a reconhecer as características de ordem moral e de conduta que os distinguem do transmissor. Segundo regras de sequenciamento e compassamento, o adquirente consegue entender a sequência e o tempo estabelecido para o cumprimento do que é esperado. Conforme as regras criteriosais, o adquirente consegue cumprir o que lhe foi exigido pelos critérios do transmissor. No processo de avaliação, os adquirentes

⁴ As regras foram conceituadas no próximo tópico.

que detêm as regras terão mais facilidade em cumprir, por meio do texto comunicativo, o que o transmissor e o contexto exigem dele. A pedagogia visível prioriza o desempenho em detrimento do desenvolvimento do adquirente. As relações de poder se tornam mais visíveis e as desigualdades acentuam a assimilação, ou não, das regras pelos adquirentes, explicitadas no texto comunicativo dos grupos. Neste sentido, para Eugenio (2009, p. 46):

A ênfase deste tipo de prática é na transmissão-desempenho e as regras de ordem reguladora e instrucional são explícitas; o compassamento e a classificação são fortes e por isso o controle opera para clarificar, manter e reparar as fronteiras. O futuro da criança é dividido em passos muito bem definidos, ou seja, o que ela deve aprender em cada etapa de sua vida escolar é muito bem delimitado. Isso faz com que as diferenças entre as crianças sejam produzidas na própria escola.

Na pedagogia invisível, a classificação e o enquadramento tendem a ser mais fracos, e “[...] se realizam através de classificação e estrutura débeis” (BERNSTEIN, 1984, p. 26). Conforme as regras hierárquicas, o adquirente não reconhece as regras de ordem moral que o distinguem do transmissor, o que contribui para uma mutualidade na comunicação; segundo as regras de sequenciamento e compassamento, o adquirente, ao não reconhecer a sequência e o tempo estabelecido, tem mais liberdade para cumprir o que se espera no seu próprio ritmo; de acordo com as regras criteriosas, os adquirentes conseguem criar seus próprios critérios para cumprir o que lhes é esperado. A pedagogia invisível prioriza a assimilação pelo adquirente e não o desempenho, então, no processo de avaliação, o adquirente possui mais facilidade para se expressar pelo texto comunicativo e tem mais participação na prática pedagógica. A transmissão é realizada de uma forma mais acessível a todos os adquirentes, que têm maiores possibilidades de aplicar em sua realidade. As desigualdades existentes entre os adquirentes se tornam mais implícitas. Eugênio (2009, p. 46) explicitou que:

[...] essas pedagogias estão preocupadas com os procedimentos ou competências que os adquirentes devem trazer para o contexto pedagógico, recaindo a sua ênfase na aquisição-competência. Nas pedagogias invisíveis a classificação entre os conteúdos é fraca, assim como o enquadramento e o compassamento.

Entretanto, apesar de serem tipos de prática que aparentam ser distintas, a mesma distribuição de poder pode se realizar com distintas modalidades de controle, pressupondo que tanto a pedagogia visível como a invisível carregam pressupostos de classe social. (BERNSTEIN, 1996). As pedagogias visível e invisível demonstram que distintas formas de consciência serão implícitas ou explicitamente criadas pelas distintas formas de controle, e reforçam implícita ou explicitamente o domínio de determinados grupos que detêm o poder.

1.1.3 As regras da prática e o processo de recontextualização do currículo

A prática pedagógica, que conduz o processo de transmissão e aquisição, pode ser considerada de duas formas. A prática, enquanto um condutor cultural, transporta condutas, valores e discursos que definem o grau de assimilação dos conhecimentos e para quem é destinado, atuando seletivamente sobre o conteúdo e gerando distintas formas de consciência cultural. A prática como um conteúdo específico se revela na forma de transmissão dos conhecimentos que serão adquiridos e, conseqüentemente, definirão distintas formas de êxito, quem irá alcançar os objetivos esperados e quem não. (BERNSTEIN, 1996)

A prática como um condutor cultural e como conteúdo específico possui regras que guiam a relação pedagógica, como as regras hierárquicas, as sequenciais e criteriosas, sendo reguladas pelo reconhecimento do que será transmitido por parte do adquirente. A regra hierárquica é a dominante, responsável por estabelecer condutas e valores que distinguem as categorias e contextos, ordenando a comunicação pedagógica. Tanto o transmissor quanto o adquirente possuem regras hierárquicas específicas que determinam formas de comportamento e pensamento, e aprendem a se comportar no contexto, entendendo qual a sua função. Esses valores podem permitir ou limitar a comunicação entre as categorias. No contexto escolar, as regras propiciam uma identificação da posição social do professor e do estudante e a função de cada um na sala de aula. O autor (1996, p. 96-7) alegou que:

O adquirente, então, tem que aprender a ser um adquirente e o transmissor tem que aprender a ser um transmissor. O processo de aprendizagem de como ser um transmissor implica a aquisição de regras de ordem social, de caráter e de modos de comportamento que se tornam a condição para a conduta apropriada na relação pedagógica. São essas regras que são o pré-requisito de qualquer relação pedagógica duradoura.

Como conteúdo, dependendo da força de classificação e de enquadramento, as regras hierárquicas podem ser explícitas ou implícitas. Nas explícitas, há um reconhecimento maior das regras que os definem, e o transmissor tem maior controle sobre as formas de comunicação, gerando uma relação mais submissa. As relações de poder, conseqüentemente, também serão mais explícitas. Nas implícitas, no entanto, não há um reconhecimento das características que especificam as categorias, e apesar do transmissor controlar as formas de aquisição, há maior autonomia do adquirente. As relações de poder são mais implícitas. Na relação professor e aluno, as regras hierárquicas explícitas e implícitas irão permitir ou negar um maior reconhecimento das particularidades que diferem o professor do estudante e, na transmissão dos conhecimentos, possibilitarão uma maior ou menor interação comunicativa. Segundo Stefenon (2017, p. 72-3):

Quando o transmissor desempenha um forte controle do processo de comunicação no interior da aula, tais regras podem ser consideradas explícitas. Ao contrário, ou seja, quando os adquirentes possuem mais autonomia na definição da dinâmica da comunicação, as regras hierárquicas tendem a ser mais implícitas.

As regras de sequenciamento, enquanto condutor cultural, definem o processo da prática em todos os níveis pedagógicos, pois a transmissão ocorre sequencialmente com uma progressão, ou seja, um crescimento para a aquisição e, conseqüentemente, o desenvolvimento do adquirente. Essa seqüência exige um compassamento, um tempo e uma velocidade esperados para o adquirente assimilar e aplicar o que está sendo transmitido. Enquanto conteúdo, as regras podem ser explícitas e implícitas. Para Eugênio (2009, p. 48), “As regras de sequenciamento definem a progressão da transmissão, ou seja, o que vem antes e o que vem depois, regulando o ordenamento temporal do conteúdo.”

Nas explícitas, o transmissor tem maior controle das regras e o adquirente tem maior reconhecimento da seqüência e do tempo que possui para a assimilação. O controle irá gerar distintas formas de assimilação. Os grupos que identificam as regras possuirão maior facilidade para seguir o ritmo e o tempo almejados pelo transmissor; os que não reconhecem, serão impedidos de cumprir o que lhes é determinado no tempo e no ritmo do transmissor. Podem ser implícitas, quando adquirente não tem reconhecimento da seqüência e do tempo esperado, pois há uma aproximação maior com o transmissor e um afrouxamento das regras, tendo maior tempo e maior liberdade para alcançar os objetivos esperados e para construir a sua comunicação.

No contexto escolar, as regras explícitas e implícitas irão possibilitar um maior ou menor controle da transmissão dos conhecimentos e também do desenvolvimento das capacidades intelectuais e sociais por parte do adquirente no tempo esperado e na seqüência esperada. Bezerra e Eugênio (2019, p. 86) reiteraram que:

De acordo com nosso autor, as regras de sequenciamento explícitas regulam o desenvolvimento da criança em termos de idade, construindo seu projeto temporal. [...] Também podem ser implícitas e nesse caso o adquirente inicialmente jamais pode ter conhecimento do significado de seu sinal, uma vez que o significado advém de complexas teorias e de sua recontextualização e está, assim, disponível apenas para o transmissor.

As regras criteriosais, enquanto condutor cultural, são os objetivos e critérios discursivos, regulativos, comportamentais que o adquirente precisa atingir para cumprir o que lhe é almejado na comunicação. Esses objetivos são exigidos por meio da avaliação, fundamental para compreender se o adquirente assimilou o que foi transmitido e executará ou não o que foi proposto. Enquanto conteúdo, as regras podem ser explícitas ou implícitas. A alteração destas

regras ocasionará contrastivos tipos de texto por parte do adquirente. Consoante às afirmações de Bernstein (1996, p. 97):

[...] existem critérios que se espera que o adquirente assuma e aplique às suas próprias práticas e às dos outros. Os critérios permitem que o adquirente compreenda o que conta como uma comunicação, uma relação social ou uma posição legítima ou ilegítima.

De acordo com as regras criteriosais explícitas, o adquirente tem acesso aos critérios e consegue cumprir o esperado na avaliação, objetivos propostos pelo transmissor. Consequentemente, os adquirentes que tem acesso aos critérios, terão maior possibilidade de êxito e, ao mesmo tempo, irão assimilar e aplicar com maior facilidade. Os que não tem acesso priorizarão o cumprimento dos objetivos em detrimento do seu desenvolvimento intelectual. Conforme as regras criteriosais implícitas, o adquirente não identifica os critérios que precisa satisfazer, sucedendo numa maior liberdade para se comunicar e criar o seu texto. Há uma relação mútua entre todos os que se comunicam.

No contexto escolar, as regras criteriosais implícitas e explícitas irão alterar o reconhecimento dos critérios esperados pela transmissão dos conteúdos pelo professor, e, no processo de avaliação, os estudantes terão ou não êxito e liberdade para desenvolverem os seus próprios textos comunicativos. As regras revelam ou camuflam a desigualdade entre os adquirentes. Para Bezerra e Eugênio (2019, p. 86), os critérios podem ser explícitos e específicos quando operam através do procedimento de tornar possível à criança aquilo que está faltando no produto.

Os princípios de classificação e enquadramento, reconhecimento e realização, que são efetivados pelas regras da prática pedagógica, estão embutidos de discursos que carregam as relações de poder e controle dos agentes hegemônicos, ordenando a prática de acordo com interesses específicos. O discurso carrega, em sua estrutura, a ideologia dominante. Denominado de discurso pedagógico, Lopes e Macedo (2011, p. 102) explicitaram que o discurso não pode ser considerado apenas como uma linguagem:

Para entender o que Bernstein conceitua por discurso pedagógico, é preciso considerar que, para ele, o discurso é um conjunto de regras, fruto de uma rede complexa de relações sociais, não é apenas uma linguagem ou o que falamos e escrevemos. O discurso também não é resultado das intenções livres de um sujeito ao escolher os significados das palavras que utiliza. Para Bernstein, o sujeito está sempre atravessado pela ordem discursiva na qual está situado e na qual situa seus enunciados.

O discurso pedagógico, presente nas relações comunicativas, não é somente uma linguagem, pois pode ser representado e visualizado de diversas formas: pelo texto escrito, conhecimentos, conteúdos, comportamentos, sujeitos, conduta, contextos, espaços, fala, e demais categorias e contextos presentes no processo pedagógico. Estas formas materiais e

imateriais estão carregadas de discursos no interior da produção dos conhecimentos e na prática, na comunicação entre as categorias no contexto. O discurso pedagógico pode ser visto, também, como os conhecimentos escolares selecionados, ordenados e transmitidos são organizados no currículo, ordenando as finalidades e objetivos fundamentais para o funcionamento escolar.

O discurso é um princípio no qual há a apropriação de outros discursos e há uma relação especial entre eles, com o fim de uma transmissão e aquisição seletivas (BERNSTEIN, 1998). O discurso pedagógico está presente nas regras distributivas, recontextualizadoras e as avaliativas, responsáveis por sua formação. A relação de poder que gerencia o discurso o orienta para a manutenção de seu poder, por isso não é tecido de forma neutra. Para entender a sua composição e sua finalidade, é primordial analisar todo o processo que o envolve.

Nesta linha interpretativa, Stefenon e Castellar (2017, p. 12) certificaram que:

Isso significa dizer que enquanto o discurso pedagógico pode ser tomado como o texto visível da comunicação escolar, subjaz a ele um conjunto de normas que estruturam e legitimam sua aplicação, que é o próprio dispositivo pedagógico, o qual compõe uma dimensão invisível da prática educativa.

O discurso pedagógico refocaliza os discursos primários, recontextualizando-lhes e dando-lhes outros sentidos e significados. Apresenta dois tipos de discursos, o instrucional (DI) e o regulador (DR). O instrucional estabelece as competências especializadas que irão distinguir as categorias na sua comunicação. No meio educacional, o discurso é visto pela organização e seleção dos conhecimentos por meio das disciplinas com conteúdos específicos, que serão transmitidos e assimilados pelos adquirentes. O discurso regulador cria os valores e ordens que são implícitos, manifesto no discurso instrucional, reproduzindo os interesses de determinado grupo social. Através das competências, transmite as condutas e os princípios que constituirão distintas formas de consciência.

Conforme detalhou Bernstein (1996, p. 258), “Chamaremos de discurso *instrucional* o discurso que transmite as competências especializadas e sua mútua relação; chamaremos de discurso *regulativo* o que cria a ordem, a relação e a identidade especializadas”. (grifo do autor) O autor representa os discursos por meio da seguinte fórmula: DI/DR, na qual o discurso instrucional está embutido no regulador. Os discursos instrucional e regulador sofrem transformações desde a sua produção até a sua reprodução na prática pedagógica.

Bernstein (1996) também conceituou que três tipos de contextos orientam a produção dos discursos: o contexto primário, no qual as ideias e os discursos especializados são criados, modificados e transformados, cujo texto é desenvolvido e posicionado num contexto específico; o contexto secundário, que consiste na reprodução dos discursos, sendo que os níveis, agentes, posições e práticas reproduzem seletivamente o discurso educacional; e o contexto

recontextualizador, no qual os agentes, níveis e práticas regulam a circulação de textos do contexto primário para o secundário e ressignificam o discurso. Também possui um campo que é estruturado por este: o campo recontextualizador.

A recontextualização é um conceito utilizado pelo autor para definir as alterações sofridas pelo texto desde a produção à reprodução, com o objetivo de inserir discursos que se adequem às novas realidades. O discurso pedagógico já é um princípio recontextualizador, pois, na criação do discurso oficial no contexto primário e sua circulação no contexto secundário, sofre transformações em sua composição original para atender a necessidades, intencionalidades e interesses específicos.

Na prática, o discurso transformado também é modificado na transmissão aos adquirentes. Por isso, o discurso deixa de ser o mesmo. A recontextualização dos discursos também reflete as relações de poder dos agentes oficiais e dos atuantes no contexto pedagógico.

O conceito utilizado pelo autor (1998, p, 62) expressou o processo de reinterpretação dos discursos entre um contexto e outro, e a interferência da ideologia nos espaços:

Quando o discurso se desloca de sua localização original para a nova, enquanto discurso pedagógico, ocorre uma transformação. Essa transformação se realiza porque, cada vez que um discurso se desloca de uma posição para outra, há um espaço em que pode intervir a ideologia. Nenhum discurso se move sem a intervenção da ideologia. Quando esse discurso muda, é ideologicamente transformado: já não é o mesmo discurso.

No meio educacional, os conhecimentos acadêmicos e científicos são transformados em conhecimentos escolares, e os discursos inseridos nos currículos e conteúdos das disciplinas são recontextualizados para, além de transmitir a ideologia dominante, incorporar o que é considerado essencial para a transmissão/aprendizagem e para a realidade cultural de cada contexto específico. A recontextualização é realizada por órgãos e agentes que detêm o domínio dos discursos e conhecimentos.

A reinterpretação dos conhecimentos científicos e escolares processa-se dentro de dois campos de produção e reprodução dos discursos: o Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e o Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP). O CRO é regido pelos agentes do campo da produção e do controle simbólico: órgãos privados, o Estado em todos os seus níveis e suas subagências, os departamentos especializados e as autoridades locais.

Esses agentes produzem o Discurso Pedagógico Oficial (DPO), com regras oficiais que orientam a produção do discurso e do código elaborado, as leis que irão guiá-lo, sua distribuição e reprodução, a inter-relação e transformação dos textos pedagógicos considerados legítimos, as relações comunicativas (transmissão e aquisição) e a organização dos contextos. No campo, a ideologia dominante é disseminada, produzindo conhecimentos, currículos, condutas,

comportamentos e sujeitos para manutenção do seu poder. Conforme Morais e Neves (2007, p. 14):

O Estado funciona, ao nível da geração, como legitimador dos princípios de distribuição social do poder e do controlo que são incorporados no discurso pedagógico oficial. Contudo, o discurso pedagógico oficial não é o resultado mecânico dos princípios dominantes da sociedade porque estes princípios sofrem um processo de recontextualização.

No Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP), os discursos originados do CRO são recontextualizados pelos agentes que estão inseridos nas universidades, faculdades e departamentos de educação, meios especializados de educação, jornais, revistas, editoras, com seus avaliadores e consultores, e em níveis mais locais, as instituições escolares e os transmissores. Na resignificação dos discursos, as relações de poder envolvem tanto os agentes oficiais como os pedagógicos. Esses grupos regulam o Discurso Pedagógico Local (DPL), sendo que “Este último regula o processo de reprodução cultural ao nível da contextualização inicial da cultura, essencialmente na família e nas relações entre grupos de colegas” (BERNSTEIN, 1996, p. 272).

E na relação do CRO e o CRP com os conhecimentos, currículos e os discursos produzidos e recontextualizados na prática, por meio do texto pedagógico – a realização efetiva do discurso pedagógico pelos adquirentes na avaliação - há o processo de manutenção e de oposição da realidade social e do poder hegemônico.

A Teoria do Dispositivo Pedagógico de Bernstein viabiliza uma leitura mais aprofundada das políticas curriculares nacionais e globais, pois a análise da produção, recontextualização e transmissão dos conhecimentos impele ao questionamento das interferências dos agentes públicos e privados que detêm o poder na produção e reprodução das políticas curriculares e qual o intuito destes grupos.

1.2 Ball e a abordagem do Ciclo de políticas

O Campo Recontextualizador Oficial é composto por agentes públicos e privados responsáveis pela produção, seleção e distribuição dos conhecimentos oficiais que serão recontextualizados pelos agentes do Campo Recontextualizador Pedagógico. Nesta apropriação dos conhecimentos, currículos e discursos, os agentes dos campos detêm o poder para modificá-los de acordo com suas concepções. O CRO e o CRP são interligados. Os campos são envolvidos por uma série de políticas que comandam o meio educacional, políticas responsáveis pela manutenção da estrutura escolar, administração de questões administrativas, financeiras e legislativas e que influenciam na relação professor-aluno.

As políticas públicas têm como propósito atender as demandas da sociedade a que se destinam e, ao mesmo tempo, promover igualdade e desenvolvimento. As políticas educacionais são concebidas para formar cidadãos críticos capacitados intelectual e moralmente que possam intervir e transformar o espaço e a sociedade em que vivem. De acordo com Jesus (2014, p. 1):

As políticas públicas são pensadas, implantadas e implementadas visando corresponder, ou, pelo menos, aparentar corresponder, às demandas da sociedade e se efetivam em diversos setores desta. Inserem-se no âmbito das políticas públicas as políticas educacionais, que dizem respeito especificamente à educação escolar e circunscrevem-se em contextos em que temáticas educativas se fazem presentes, capazes de exercer de maneira plena a cidadania.

E com as alterações sociais no decorrer do tempo e espaço, as políticas educacionais também foram alteradas para acompanhar estas transformações. Todavia, a história das políticas públicas é marcada por grupos sociais que converteram o real objetivo da educação, almejando a soberania do meio educacional. Agentes como o Estado, órgãos públicos e privados, através de reformas curriculares, produziram políticas para a conservação do poder. As transformações trouxeram uma série de questionamentos em relação ao papel da educação no passado e o destino da educação atual.

Dentre os teóricos curriculares, Stephen Ball foi fundamental para a compreensão das políticas educacionais. Inspirado em autores como Bernstein, Bourdieu e Foucault, o sociólogo inglês investigou as políticas de organização educacional nos contextos macro e micro e as relações de poder envolvidas na produção e na prática. Em concordância com Mainardes e Marcondes (2009, p. 303):

Ele é um dos mais eminentes pesquisadores da área de política educacional da atualidade. Suas pesquisas oferecem interessantes recursos intelectuais que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos.

Em seus estudos, o autor põe em pauta a necessidade de articular as macropolíticas realizadas pelos agentes oficiais e as micropolíticas na prática escolar, entendendo que ambos produzem política. Para Ball, não há uma implementação da política, pois esta é posta em uso pelos diferentes agentes e com interesses diversos. Ele faz críticas aos estudos da produção aut centrada no Estado e reforça que apesar do Estado possuir o poder para criar, administrar e executar as leis, não é o único produtor legítimo das políticas públicas oficiais, havendo uma rede de organismos cujas relações exercem influências nas decisões educacionais. O autor observou as alterações nas políticas curriculares inglesas nos anos 1990 e a sua relação com as mudanças econômicas governamentais, que acarretaram em transformações sociais globais. Oliveira e Lopes (2011, p. 20) citaram que:

Stephen J. Ball, sociólogo da educação inglês, defende, em seus estudos sobre as políticas curriculares inglesas dos anos de 1990, um modelo de análise que busca garantir a conexão entre propostas curriculares e o modelo de produção econômica que o governo Thatcher, nos anos finais da década de 1980, adotou na Inglaterra, com efeitos significativos em outras partes do mundo.

Os estudos do teórico são fundamentais para a compreensão da relação entre a organização social e a educacional, pois as transformações nas áreas sociais, como a econômica, cultural, governamental, acarretam mudanças nas políticas educacionais, trazendo benefícios e malefícios para a formação e o desenvolvimento intelectual do indivíduo. É indispensável, então, entender quem produz o conhecimento atual, para que e para quem é destinado.

Como citou Bernstein (1996), o poder e controle dos grupos sociais regulam a produção, distribuição, recontextualização e a reprodução dos textos e conhecimentos, gerando uma seleção do que é considerado uma voz legítima a ser transmitida e adquirida, qual voz será silenciada e o acesso ao conhecimento, gerando desigualdades na aquisição e distintas formas de consciência que podem alterar ou reproduzir a realidade vivida. Esses textos e conhecimentos são mediados por políticas por meio de reformas, normas, leis, parâmetros curriculares que carregam discursos, refletindo interesses dos agentes dominantes e a luta para manter ou contestar o poder e disseminar suas ideologias, atuando na produção desta política.

Bernstein investigou como o campo educacional é conduzido pela distribuição de poder e princípios de controle, que afetam a comunicação escolar nos âmbitos macro e micro. Ball também procurou examinar as relações de poder e os grupos que orientam a produção das políticas, a recontextualização e a reprodução na prática pedagógica. Conforme Avelar (2016, p.3):

Com uma abordagem de pesquisa que combina coleta de dados modernista e teorização pós-estrutural, Ball desafia conceitos analíticos e pressupostos epistemológicos sobre ordem e estrutura social, que tendem a excluir qualidades complexas e confusas do mundo social e da educação.

O teórico considera a política como texto, materializado na forma de documentos oficiais e pedagógicos, e como discurso, práticas que irão ordenar as funções da educação e refletir o poder dominante. Oliveira e Lopes (2011) explicitaram que o modelo analítico de Ball é alicerçado na concepção de que as políticas curriculares constituem-se em um conjunto de textos (representações) e de discursos (as práticas), estão imersas numa rede de discursos, não são independentes de história, poderes e interesses que se alastram e têm seus sentidos modificados pela circulação de textos e discursos entre um contexto e outro no processo de recontextualização.

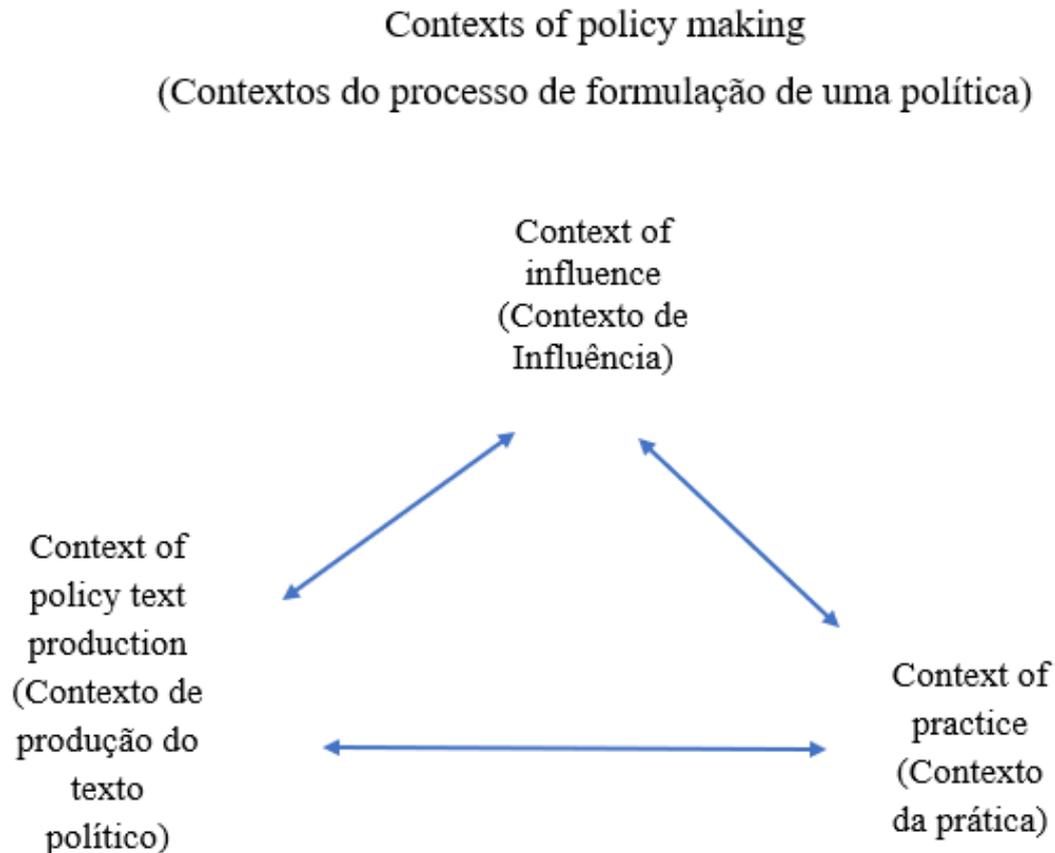
O estudo de Ball possibilita uma análise particular dos agentes que produzem e praticam a política em cada contexto específico, porém, o autor afirma que existe uma interdependência.

Por isso, trabalha com a ideia de “Ciclo de políticas”. A abordagem desenvolvida por Ball e Bowe é referencial em pesquisas sobre a formação e construção do processo educacional de diversos países. Como um ciclo, o processo de produção, recontextualização e reprodução das políticas é contínuo e interligado, não havendo uma hierarquia ou sequência para todos os contextos produzirem e praticarem a política. Neste sentido, Mainardes abordou que (2006, p. 49):

A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível [...].

A abordagem de Ball e Bowe, no decorrer do tempo, passou por reformulações em seus conceitos. Inicialmente, a política era expressa de três formas: a política proposta, a de fato e a em uso, porém, a linguagem utilizada não apresentava a flexibilidade necessária para que os autores descrevessem a política. Então, formularam a descrição de um ciclo da política através de contextos principais. De início eram três, o de influência, o da produção de texto e o da prática. Mainardes (2006) traz uma figura que explica a ideia de ciclo para Ball e como há uma interação entre os contextos (figura 2).

Figura 2: Ciclo de políticas apresentado por Ball e Bowe, segundo Mainardes



Fonte: Bowe et al., 1992, p. 20.

Fonte: MAINARDES, 2006.

Posteriormente, foram elaborados os contextos dos resultados e efeitos e o de estratégia. No contexto de influência, os agentes responsáveis pela produção, como órgãos públicos e privados, nacionais e internacionais e o Estado exercem influência nas políticas que serão produzidas e no que será selecionado como discurso e textos de acordo com as exigências sociais e suas percepções ideológicas. As disputas por domínio do meio educacional engendram acordos e lutas entre os grupos sociais para controlar a política e disseminar seus interesses e o que consideram como conhecimento legítimo, para manter ou contestar o poder dominante. Do ponto de vista de Santos (2014, p. 265-6), “O contexto de influência exerce função sobre as políticas educacionais através do discurso.”

Fruto das disputas entre os grupos, no contexto da produção do texto, a política é materializada por meio dos textos políticos, trazendo em sua estrutura as demandas sociais, unindo-as às influências dos agentes de produção. Os textos podem ser representados por

documentos e discursos oficiais ou midiáticos, vídeos, e comentários oficiais e não oficiais. Esses textos serão disponibilizados à população, mas nem sempre de forma nítida, pois podem mascarar os reais objetivos. Apesar dos textos políticos e legais estarem ligados aos interesses do público em geral, possuem seus próprios interesses. Os textos vinculados ao acesso à população nem sempre evidenciam a totalidade, postulando, às vezes, ideias contraditórias ou intencionais (SANTOS, 2014).

No contexto da prática, há a transformação da política original, e os discursos e textos são reinterpretados, ganhando novos significados para se adequarem à realidade e a interesses locais. Também há a presença da ideologia, que pode estar diretamente ou indiretamente ligada ao contexto macro. As escolas e os professores terão papel fundamental para a transmissão das políticas. Por estar interligada aos demais contextos, os discursos e textos serão disseminados de acordo com a cultura, valores e conduta, então a prática também permite uma reprodução e uma contestação do poder dominante oficial e, ao mesmo tempo, reproduzir ou contestar as relações de poder locais. Como exemplificou Eugenio (2009, p. 55-6):

O contexto da prática: é onde a política está sujeita à recriação e a interpretação. Os efeitos e consequências produzidos pela política também podem ser visualizados nesse contexto. Como há reinterpretação, os professores exercem um papel ativo no processo de implementação das políticas.

Os contextos formulados posteriormente trazem questões para além da prática, relativos à análise das desigualdades consequentes da política dos demais contextos e atitudes que podem ser úteis para a transformação da realidade. O contexto dos resultados considera necessário visualizar a política que, por envolver relações de poder e trazer resultados positivos e negativos, tem efeitos que geram desigualdades. Mainardes (2006, p. 54) apontou que o quarto contexto “[...] dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual.”

O contexto da estratégia surge, após a análise das desigualdades fomentadas pelas políticas, como uma intervenção por meio do desenvolvimento de atividades sociais e políticas para aplacar e reverter os efeitos dos problemas gerados em todo o processo. Em vista disso, Ball critica as análises que consideram a produção e implementação da política oficial, pois estas ignoram a participação dos demais agentes que recontextualizam e constroem sua política com uma nova essência. Nesse processo, o autor considera 2 tipos de textos (*writerly* e *readerly*) para distinguir o envolvimento dos grupos sociais no contexto da prática. Como também conceituou Mainardes (2018, p. 3):

Um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto. [...] Em contraste, um texto

writerly envolve o leitor como coprodutor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto. (grifo do autor)

O texto prescritivo determina normas e padrões a serem executados, restringindo a interferência dos agentes no processo de construção desta. O texto escrevível, como denomina o autor, dá maior liberdade para os sujeitos atuarem para modificá-lo em sua prática. Os contextos, desde a produção à prática, cuja análise foi aprofundada no próximo tópico, explicitarão o porquê e como os agentes interferem na política educacional, por meio de leis e reformas educacionais carregadas de ideologia e códigos elaborados, cujos conhecimentos serão produzidos, selecionados, recontextualizados e transmitidos, constituindo diferentes formas de assimilação e de consciência. Os currículos, documentos que organizam as funções da escola, serão produzidos e reproduzidos de acordo com essa lógica, sendo crucial entender a sua formação.

1.2.1 Ball e o estudo das políticas curriculares

A educação, como área que proporciona o desenvolvimento intelectual, técnico e crítico do indivíduo, possui uma grande importância para a formação e conservação da organização social. A escola e os conhecimentos transmitidos influenciam diretamente na construção do sujeito, promovendo a capacidade de intervenção no seu espaço, para mudá-lo ou mantê-lo. Pelo seu potencial transformador, quem detém a sua produção e organização, detém o poder. As políticas públicas educacionais, então, são alteradas de acordo com as mudanças econômicas, administrativas, culturais exigidas pela sociedade, produzidas e praticadas com um único objetivo visível: promover desenvolvimento social. Porém, é reflexo das relações sociais que disputam a soberania.

As políticas públicas também influenciam no conhecimento a ser transmitido no meio escolar. As políticas curriculares ordenam a construção do currículo, que organiza todas as atividades e conteúdos que promoverão a aprendizagem escolar, contendo as normas oficiais e locais para o funcionamento das escolas, voltadas à cidadania e, ao mesmo tempo, refletindo as lutas pelo poder hegemônico. Inicialmente, para adentrar no conceito de políticas curriculares, faz-se necessário elucidar a ideia de política. Lopes e Macedo (2011, p. 234) constataram que:

[...] também compete uma compreensão da política que valoriza sua dimensão formal: diretrizes e definições assinadas por instituições executivas e legislativas do Estado. Nesse sentido, a política é interpretada como um guia para a prática, seja para ordenar de forma técnica como a prática deve ser desenvolvida, seja para orientar de forma crítica como a prática deveria ser para assumir determinadas finalidades de transformação social.

As políticas estruturam os padrões de aprendizagem escolar, influenciando direta ou indiretamente no seu funcionamento. Ainda que as escolas tenham funções procedimentais específicas que provém de órgãos públicos e privados, são reflexo da cultura social local, construídas nas convivências sociais.

Apesar da interferência das políticas públicas oficiais, as escolas também funcionam de acordo com suas próprias realidades e vivências. Diante disso, Giroux e McLaren (2013, p. 160) reiteraram que “Em outras palavras, as escolas podem ser tudo, menos ideologicamente inocentes; tampouco são meras reprodutoras de relações e interesses sociais dominantes”. A política curricular, segundo Lopes (2004, p. 111), apesar de ser construída especificamente para distribuir o conhecimento seletivo por meio dos textos e discursos, também é construída pela interação social:

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

A política curricular, desenvolvida no processo do dia-a-dia escolar e baseada no modo de vida, pensamento e atitudes, valores, é elaborada como um instrumento de organização fundamental para o funcionamento escolar e, principalmente, compõe um território de disputa de interesses. Os agentes que distribuem e produzem o conhecimento curricular lutam para disseminar a sua ideologia e formar indivíduos que pensem e reproduzam de acordo com as suas concepções, para conservar o domínio.

As análises referentes às políticas curriculares visualizam o currículo de acordo com vários enfoques: o econômico-ideológico-cultural, com Michael Apple, um dos teóricos neomarxistas que se destaca nos estudos curriculares críticos por abordar a influência do mercado nos currículos; Laclau, que relacionou política e discurso; Ball e seu estudo sobre a relação entre a produção, a ressignificação e a prática das políticas de currículo, realizado por diversos agentes, dentre outros autores com distintas perspectivas de leitura do currículo. As análises, apesar de apresentarem vertentes distintas, contribuíram para um maior entendimento do currículo enquanto reflexo das relações de poder entre os grupos e, ao mesmo tempo, como um reflexo da cultura social praticada na escola. Eugenio (2017, p. 58) reforçou essa afirmação, explanando que:

Compreendo que é por meio do currículo que se realizam as funções da escola. No cotidiano dessa instituição, professores e alunos dão sentido, significado, através de suas interações, ao currículo escolar. Assim, o currículo deve ser compreendido como um artefato cultural que contribui para a construção de identidades sociais.

O objetivo primordial da escola é instruir o estudante com o propósito de formá-lo para se posicionar perante o espaço e a sociedade, e o currículo é elementar neste processo, pois organiza as estruturas escolares, administrando todas as manifestações e atividades que ocorrem na escola. O currículo é fundamental para o desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos, presente em todos os níveis de ensino, surgindo então como principal meio de promoção da aprendizagem escolar, organizando também os conhecimentos por meio dos conteúdos que serão ministrados, assimilados e aplicados no dia-a-dia pelos estudantes.

O currículo coordena o que será ensinado por meio de documentos oficiais, leis, normas e diretrizes criadas por Instituições e órgãos federais, estaduais e municipais, abarcando conhecimentos gerais destinados a todas as escolas e selecionados de acordo com as demandas locais, construído também no processo de interação entre os sujeitos, ao compartilharem sua cultura heterogênea. Porém, há um currículo oficial, produzido por agentes do CRO, juntamente com um conhecimento comum, pensado de acordo com os ditames dos agentes que tem o controle do conhecimento distribuído e recontextualizado em cada contexto específico. Os agentes, segundo Morais e Silva (2013, p. 38), englobam forças que vão desde o “poder dos grupos e classes dominantes corporificado no Estado” e os grupos que reinterpretem o currículo em atos cotidianos nas escolas e salas de aula. Apple (2013, p. 72) esclareceu que:

Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros.

As políticas oficiais que estabelecem o conhecimento comum trazem consigo os discursos dominantes, disseminados para perpetuar os interesses. Apesar da diversidade cultural escolar, de indivíduos com diferentes modos de pensar, agir e de se comportar, a produção e seleção dos conhecimentos considerados legítimos, voltados à sociedade como um todo, acaba ofuscando os conhecimentos de outros grupos sociais. Por isso os estudos sobre as políticas curriculares entendem a organização da própria sociedade e as relações de poder que estão envolvidas em todo o processo.

O conceito de currículo, acompanhando as novas formas de leitura da realidade, também passou por mudanças e, para Sacristán (2013, p. 16), na Roma Antiga, a definição tratava-se de um aumento crescente de posições dos cidadãos que denotavam honras e prestígio. Consoante o autor:

O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para

significar a *carreira*, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso. (grifo do autor)

Sacristán (2013, p. 17) também discorre que “O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar”. Apesar de ser um instrumento organizacional, propagou-se a visão de que este somente instituíra as normas procedimentais desempenhadas nas escolas.

O pensamento, que afirmava a intencionalidade curricular voltada à metodologia, perdurou anos, havendo uma neutralidade em sua composição. Os conhecimentos incutidos no currículo eram produzidos e transmitidos. Entretanto, como é fruto das tensões sociais, fez-se necessário entender o que estava implícito em sua estrutura. Para Moreira e Silva (2013, p. 14), “O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”. Apple (2013) reforçou o comentário, em concordância com os autores, alegando que o currículo é um produto das tensões, conflitos e permissões culturais, econômicas e políticas que organizam e desorganizam um povo.

As análises referentes ao currículo como método, foram substituídas por uma visão que criticou o tradicionalismo e a neutralidade existente de teóricos, a partir da década de 1970, criticando também a visão de neutralidade do currículo e centralizando seus estudos para a necessidade de investigar o currículo como reflexo das relações de poder de grupos sociais dominantes. Diante disso, conforme Moreira e Silva (2013, p.7), “As teorias críticas, desenvolvidas a partir da década de 1970, constituem uma reação às teorias tradicionais e acentuam que toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder.” O conceito de currículo ganhou um novo significado, no qual as relações de poder que envolvem a sociedade são refletidas no currículo e possuem influência direta e indireta na construção das identidades de quem está assimilando o conhecimento.

Os teóricos críticos constataram a necessidade de entender como o currículo e sua produção, seleção e transmissão representam a disposição dos grupos sociais, porquê e para quem é destinado e qual a finalidade. Sinalizaram a importância da descrição dos processos curriculares escolares para a percepção da realidade na qual foram construídos. Os autores também apontaram que (2013, p. 8):

As teorizações críticas rejeitam o foco até então central nos processos de planejar, implementar e avaliar currículos, voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula.

A perspectiva crítica proporcionou uma apreensão das reais intenções de grupos hegemônicos que produzem o conhecimento, manipulam o currículo para propagar discursos favoráveis à manutenção da realidade e do poder, formando indivíduos de acordo com suas demandas. De acordo com as exigências e conveniências dos grupos, o currículo é moldado e traz em si conflitos de agentes que tentam deter ou conservar o domínio da área educacional. À vista disso, selecionam o que consideram essencial para alcançarem os seus objetivos e, na produção, priorizam os conhecimentos comuns e suprimem a multiplicidade fornecida pela diversidade dos demais grupos. Os conhecimentos, tanto no contexto oficial quanto no pedagógico, reforçarão pensamentos e posições sociais, construindo identidades que reduzem as possibilidades de transformação social. Em conformidade com Giroux e McLaren (2013, p. 160):

Nesse sentido, as escolas são terrenos ideológicos e políticos a partir dos quais a cultura dominante “fabrica” suas “certezas” hegemônicas; mas são também lugares onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e um intercâmbio incessantes, em resposta às condições sócio-históricas “propagadas” nas práticas institucionais, textuais e vivenciais que caracterizam a cultura escolar e a experiência professor/aluno dentro de determinados tempo, espaço e local.

A análise estrutural do currículo desempenha um papel primordial para se pensar em novas alternativas de alteração da realidade, visto que as escolas possuem uma dinâmica própria, realizada por sujeitos heterogêneos, que compartilham suas culturas. O conhecimento oficial é recontextualizado no pedagógico e a sua resignificação possibilitam uma contestação ou reprodução dos ideais dominantes.

À vista da efetivação dos objetivos dos grupos hegemônicos e as novas demandas sociais, as políticas curriculares estão em constante reformulações, políticas que acompanham a desigualdade do todo e a supremacia de alguns. Desse modo, Ball entendeu a relevância de analisar as políticas envolvidas na composição e prática do currículo, os agentes que influenciam e o processo social que determina sua estrutura. Para o autor, a composição da política não conta somente com a atuação do Estado, por deter o poder legislativo, executivo e judiciário. Todos os agentes, públicos e privados, do contexto macro e micro, produzem e praticam política, reinterpretando-a conforme os benefícios e as vivências.

O teórico não descarta a influência do mercado no meio educacional, pois este requer novas estratégias para que a formação do indivíduo gere rendimentos e, conseqüentemente, sua inalteração. Contudo, a economia global não determina todas as alterações curriculares devido à recontextualização no contexto micro. Como evidenciaram Lopes e Macedo (2011, p. 248-9),

“Para Ball, a globalização é produtora de efeitos contextuais diferentes, na medida em que existem as recontextualizações impedindo a homogeneidade de propostas.”

Suas pesquisas inspiradas em outros teóricos, como Bernstein, apontam uma percepção crítica que leva em consideração as políticas e a relação de poder que as regem e a finalidade da educação para o desenvolvimento social, no sentido de, visualizando os efeitos, combater as desigualdades sociais. Lopes e Macedo (2011, p. 245) também elucidaram que “O propósito de Ball é investigar as políticas de maneira que o compromisso com a eficácia e os resultados instrucionais não sejam considerados em detrimento do compromisso com a justiça social”. O autor, em seus livros e artigos, desfez a concepção de hierarquia entre os contextos pela ideia do ciclo, e seus estudos voltados para a política foram reformuladas.

O Ciclo de políticas trouxe a ideia concretizada da política curricular, pois a descrição da atuação dos agentes no contexto macro e micro que a constroem proporciona uma visão procedimental e crítica de como o currículo pode ser utilizado para impedir um desenvolvimento social igualitário. De acordo com Mainardes (2006, p. 49), “Bowe & Ball publicaram, em 1992, o livro *Reforming education and changing schools*, que apresentou uma versão mais refinada do ciclo de políticas”. O ciclo de influência, de produção do texto, da prática, dos efeitos e da estratégia política estão interligados e são interdependentes, sendo que os agentes que pertencem a cada um têm o seu poder de reinterpretar o currículo e produzir a sua própria política.

O Ciclo de políticas, como abordagem metodológica, é elementar para elucidar os processos que envolvem a produção dos currículos oficiais, os agentes que influenciam e as relações de poder que disputam o controle do meio educacional nos contextos macro e micro, os documentos e as leis que regem a educação em todos os níveis, a recontextualização do currículo que satisfará as exigências sociais e as conveniências particulares e a prática na escola e no interior da sala de aula, pela transmissão dos conhecimentos aos estudantes.

1.2.2 A abordagem metodológica: Ciclo de Políticas

A abordagem desenvolvida por Ball, do Ciclo de políticas, como método, auxiliou na investigação da composição curricular dos conhecimentos geográficos - a Geografia é uma disciplina presente em todos os níveis educacionais -, da influência dos agentes nacionais e internacionais que interferem na produção dos seus textos e discursos, a recontextualização dos conhecimentos no contexto micro, pela escola e pelo professor de Geografia, além das reformas educacionais brasileiras que alteraram o rumo da Geografia e os impactos percebidos na sala de aula. Mainardes (2006, p. 48) explanou que:

Argumentar-se-á que a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

A abordagem foi imprescindível para a compreensão das transformações ocorridas no contexto de influência e da produção de texto, contextos em que os agentes privados e o Estado iniciam a produção das políticas, por meio dos discursos e de textos que serão elaborados para o benefício da sociedade, conduzindo, também, os interesses e as lutas decorrentes da distribuição de poder e princípios de controle na relação entre as classes, determinando o que e como serão ensinados e transmitidos.

As políticas públicas educacionais têm sido constantemente alteradas ao longo da história brasileira, de acordo com as transformações sociais, modificando a trajetória e a finalidade da educação no país. O currículo oficial brasileiro é produzido conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelos programas e projetos estaduais e municipais, e os escolares, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), que auxiliam na gestão nacional e local.

O Estado brasileiro, os órgãos privados e departamentos educacionais especializados que atuam no meio educacional, por meio da produção de novas leis, normas e diretrizes, têm reformulado as políticas educacionais para acompanhar as mudanças que aconteceram no país. Contudo, as políticas também são influenciadas por agentes nacionais e internacionais, que disseminam seus ideais e investem recursos para produzir políticas que transformem a educação de acordo com seus interesses, formando uma complexa rede cujos agentes disputam o domínio do meio educacional. Ball denomina essa relação entre o público e o privado, o Estado e os organismos nacionais e internacionais de redes de política (*policy networks*). Silva, Souza e Richter (2015, p.654) utilizaram-se da seguinte argumentação:

Nas últimas décadas temos presenciado de forma expressiva, na esfera educacional, uma imbricada e complexa teia de relações constituídas por meio de parcerias estabelecidas entre o Estado, diferentes organismos sociais e o setor privado, denominadas por Ball (1994) de *policy networks*. Tais redes têm sido configuradas com a atuação efetiva de parcerias público-privadas, pautadas nos discursos de filantropia e em um novo modelo da indústria de serviços educacionais conduzidas por gestores empresariais e educacionais.

As transformações devido ao avanço da ciência, da informação e da técnica permitiram que o mundo se tornasse mais interligado, havendo um crescimento e um maior compartilhamento de ideais econômicos, sociais, políticos, culturais e educacionais, alterando a organização societal contemporânea. Embora cada espaço e grupo possuam sua individualidade, recebem a influência do ideal global. Os avanços converteram o mundo num

sistema mais veloz e fluido, exigindo também uma maior capacitação e maior ritmo dos indivíduos para atuarem nas áreas sociais. As políticas públicas foram modificadas para atingir os objetivos da nova integração mundial, com uma maior interferência internacional na produção destas.

Para Ball, a rede de políticas pode ser examinada de duas formas. A primeira é o fluxo de ideias, por meio de redes de políticas que envolvem a circulação internacional de ideias, o empréstimo de políticas e os grupos e sujeitos que “vendem” seus ideais no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e as exposições das ideias pelos acadêmicos que viajam para vários lugares. E o segundo é o patrocínio e até a imposição de alguns recursos oferecidos e recomendados por agências multilaterais, que estão associadas aos ideais do mercado. (MAINARDES, 2006)

A circulação internacional de ideias é proporcionada pela globalização, por meio da qual os agentes difundem seus interesses e suas concepções que influenciam a área intelectual e acadêmica. A participação de agentes nacionais e internacionais, como bancos e empresas do setor privado nas políticas públicas interferem na educação com o objetivo de transformá-la de acordo com a lógica do mercado, com políticas curriculares que distribuem os conhecimentos e auxiliam na formação de indivíduos que pensem e atuem de acordo com esta lógica. Segundo Ball (2010, p. 485):

A educação está cada vez mais sujeita aos processos de mercantilização e privatização. Essas são algumas das principais características da política de educação global no século XXI e representam uma tendência crescente, sob diferentes formas, em países com históricos culturais/políticos e posições econômicas bastante diversas. De fato, o aumento da privatização na educação é isomórfico em relação à forma de capital que representa – as corporações transnacionais.

Os agentes multilaterais do contexto de influência e de produção do texto, que possuem o poder hegemônico, almejam a formação de sujeitos que conservem o seu domínio educacional e, para isto, investem financeiramente e discursivamente na educação, com vistas a preservar a hegemonia em todos os setores que atuam. Nos contextos, as relações de poder são envoltas por disputas e acordos.

Com a mercantilização e a privatização, há uma redução do investimento público estatal, e o investimento privado garante recursos para a criação de textos e discursos voltados ao mercado. Desse modo, criam reformas, metas, propostas, alterando leis e bases que impactarão, positiva ou negativamente, o desenvolvimento intelectual dos sujeitos. A influência na produção de políticas públicas concede poder para controlar o que e como será ensinado, beneficiando determinados estudantes e grupos, reforçando desigualdades.

Na década de 1990, pôde-se observar com maior expressividade a influência de agentes internacionais na educação de diversos países, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e demais órgãos que, apesar de atuarem com o Estado não se submetem a ele, investindo na construção de um currículo enfatizado no crescimento escolar por meio de dados estatísticos e avaliações. Por isso, é indispensável analisar o real objetivo da influência desses grupos no meio educacional visto que, de acordo com Shiroma (2020, p. 7), “O desafio de analisar o papel e a atuação dos experts requer relacionar a origem e os objetivos das redes aos objetivos mais amplos das frações de classe dominantes, e as relações sociais conflituosas características da sociedade de classe em que se vive.”

No Brasil, os agentes multilaterais, o Estado, como governos e partidos políticos, e atores que fazem parte do ambiente escolar, como diretores, secretários e professores intervêm na produção do texto e dos discursos no contexto nacional, estadual e local, atuando diretamente ou indiretamente em reformulações, como na Reforma do Ensino Médio, que reordenou o currículo de diversas disciplinas, priorizando determinadas áreas de conhecimento. O currículo de Geografia, foco do presente estudo, também passou por reformulações e foi marcado por debates acerca da relevância e da sua continuidade enquanto disciplina presente nas escolas. Nesta linha interpretativa, para Cavalcanti (2002, p. 29):

A discussão atual sobre a Geografia escolar e as propostas de reorganização curricular reascendeu com o aparecimento recente de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Programas Curriculares estaduais e municipais, envolvendo os especialistas na área.

Embora a produção oficial seja elaborada no CRO, os textos e discursos são recontextualizados no CRP e adquirem novas interpretações e finalidades, ou seja, mesmo com a interferência dos discursos e textos oficiais, na prática, os agentes também constroem política. O currículo de Geografia, produzido no campo oficial, também é ressignificado na prática e ganha uma nova essência. Assim sendo, a abordagem do Ciclo de políticas auxiliou na apreensão do modo como as políticas públicas e leis, como a Reforma do Ensino médio nacional e do estado da Bahia, e o documento-base “Educar para Transformar” interferiram na prática dos professores de Geografia do ensino médio, e como estes produzem a sua política e recontextualizam o conhecimento geográfico oficial no contexto escolar.

Os estudos de Ball e Bernstein contribuíram no entendimento da seleção e distribuição dos conhecimentos e currículos geográficos, que conduzem discursos reveladores da relação de poder – os acordos e as lutas – entre os grupos hegemônicos, e o processo de recontextualização

que ocorre na circulação destes conhecimentos no campo pedagógico, com a distinção entre os conhecimentos considerados legítimos e os que são ocultados, e a transmissão que, de acordo com as regras da prática, geram uma distinta assimilação por parte do adquirente.

A recontextualização possibilita novos significados, sendo um processo que promove novas possibilidades de pensar a educação para a promoção da cidadania. A respeito da recontextualização, Lopes e Macedo (2011, p. 104) conceituaram que:

A recontextualização, como processo social, não é desenvolvida por uma pessoa, o professor, por exemplo. Existe um contexto recontextualizador que reposiciona e refocaliza os diferentes textos sociais produzidos. Na recontextualização, os diferentes textos são simplificados, condensados e reelaborados. Partes são aproveitadas, outras desconsideradas, releituras são feitas e ideias inicialmente propostas são inseridas em contextos outros, que permitem sua ressignificação.

Diante disso, faz-se primordial entender a produção e recontextualização das políticas educacionais para se pensar em novas formas de leitura da realidade, objetivando a transformação social. O currículo e o Ciclo de políticas têm sido foco de pesquisadores de diversos países, que têm se preocupado em revelar qual a finalidade da educação produzida e sua relação com o desenvolvimento social global. No Brasil, com as constantes modificações curriculares, a temática vem ganhando espaço nas universidades e centros educacionais, cujos autores têm analisado as implicações sobre a comunidade escolar e sobre a formação dos cidadãos brasileiros. Dentre alguns autores, Jefferson Mainardes é considerado referência nos estudos sobre políticas educacionais empregando o enfoque da epistemologia.

Os trabalhos desse pesquisador brasileiro, como o livro organizado juntamente com Ball, denominado “Políticas educacionais: questões e dilemas”, assim como os diversos de seus artigos publicados em periódicos nacionais contribuem para compreendermos os complexos conceitos trazidos pela abordagem, apontando também a necessidade de um aporte teórico que sustente o método, além dos cuidados que os pesquisadores precisam ter ao utilizar o ciclo como método.

Os estudos de Mainardes, que também explora a teoria de Bernstein, apontam para a relevância do ciclo de políticas de Ball, para entender e examinar os processos de construção da política, pensando nas possibilidades de transformação social pela educação básica brasileira.

Alice Casimiro Lopes, uma das maiores curriculistas brasileiras, tem orientado pesquisas e escrito artigos que empregam o ciclo de políticas, a exemplo de “A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso” (2011), com Ana de Oliveira, sua orientanda, cuja tese “Políticas de currículo: lutas pela significação no campo da disciplina

História” (2012), tratou de explorar as políticas curriculares relacionadas à disciplina de História e a atuação dos sujeitos na produção destas políticas.

A tese de José Pereira da Silva, também orientado por Lopes, denominada “A reforma curricular de Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba: as recontextualizações institucionais” (2012), buscou investigar a construção do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (2011), analisando o projeto político inicial do curso, de 1999, e a produção de discursos, textos e documentos que tratam da reforma curricular da graduação em Psicologia no Brasil.

Elizabeth Macedo, outra curricularista brasileira, por um tempo também empregou a abordagem do ciclo de políticas em suas orientações, como podemos verificar na dissertação de Denise de Souza Destro, denominada “A política curricular em Educação Física do município de Juiz de Fora – MG: hibridismo entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática” e defendida em 2004.

Marina Campos de Avelar utilizou o método do ciclo de políticas de Ball e colaboradores em suas pesquisas, a exemplo do artigo “Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional.” (2016) e em sua dissertação denominada “Descentralização educacional na Suécia: uma análise da formulação da política pública” (2014), na qual analisou as reformas educacionais da Suécia que, apesar de ser um país referência em educação igualitária, passou por reformas educacionais conforme a lógica do mercado, entendendo também a influência dos agentes envolvidos na produção de discursos e textos.

Benedito Eugenio (2009), em sua tese intitulada “Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola”, pesquisou sobre as políticas curriculares voltadas ao ensino médio no Estado da Bahia e a produção e recontextualização destas nos contextos macro e micro. Este autor fez uso combinado da teoria do discurso pedagógico e do método do ciclo de políticas para o estudo da política curricular.

Na Bahia, Benedito Eugenio, docente da UESB, tem utilizado as perspectivas teóricas de Bernstein e Ball em muitas das pesquisas que orienta no PPG em Ensino, a exemplo dos trabalhos de Carneiro (2019), Bezerra (2018), Silva (2020), Silva (2020), Oliveira (2020), Silva (2021), Chaves (2021). A teoria de Basil Bernstein e a abordagem de Ball têm significativa contribuição para o estudo das políticas e práticas curriculares, razão pela qual foram empregadas nesta dissertação.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a metodologia empregada para a realização da pesquisa. Abordamos o tipo de pesquisa e os instrumentos utilizados para a produção dos dados.

2.1 Tipo de pesquisa: o estudo de caso

Diante da importância do currículo para a formação e atuação do indivíduo na sociedade, faz-se necessário analisar como as políticas curriculares e os conhecimentos são produzidos e como a escola, por intermédio do professor, é responsável pela formação dos sujeitos que constituirão a sociedade futura.

Ainda que as pesquisas relacionadas à política curricular sejam utilizadas para entender o meio educacional, também são elementares para a compreensão do conhecimento que é produzido para atender as exigências e interesses sociais. Diante disso, o ato de pesquisar auxilia a entender a realidade para se pensar em futuras transformações. Segundo Flick (2013, p. 16), “Cada vez mais a ciência e a pesquisa – suas abordagens e resultados – informam a vida pública. Elas ajudam a constituir a base para as tomadas de decisão políticas e práticas.”

Assim sendo, a pesquisa social possui duas principais abordagens de investigação da realidade: a quantitativa, que se baseia na análise empírica ou positivista dos fenômenos, e a qualitativa, aplicada para a interpretação da sociedade e suas ações cotidianas. Conforme Alonso (2016, p. 8):

A perspectiva da sociologia como ciência levou ao desenvolvimento de métodos quantitativos, que, com ambição de generalização, valem-se da estatística para analisar um grande número de eventos. O outro veio, da sociologia como interpretação, levou ao desenvolvimento de métodos qualitativos, visando a entender a lógica de processos e estruturas sociais, a partir de análises em profundidade de um ou poucos casos particulares.

A pesquisa quantitativa foi considerada a forma mais viável de análise pela sua possibilidade de replicação, porém os estudos qualitativos têm crescido e ganhado relevância para o meio científico. No âmbito educacional, os estudos vêm se mostrando eficazes para entender as relações escolares com maior profundidade e descrição. A análise qualitativa tem permitido aos pesquisadores entender as mudanças, a organização, os interesses, os agentes e os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Consoante Bortoni-Ricardo (2008, p. 32):

Na área da pesquisa educacional, o paradigma positivista, de natureza quantitativa, sempre teve maior prestígio, acompanhando o que ocorria nas ciências sociais em geral. No entanto, as escolas, especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a produção de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.

As duas abordagens são fundamentais para a valorização da ciência, contudo as pesquisas qualitativas têm mudado a forma de se interpretar a sociedade, pois os estudos empenham-se em visualizar e descrever toda a dinâmica social no lugar⁵ em que habitam. Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) também reiterou que “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. A pesquisa permite que o pesquisador, ao vivenciar o lugar⁶ e estudá-lo, não só contabilize os dados, mas conheça, compreenda e experimente a realidade social que está analisando, sem perder o caráter científico do seu objeto.

Por permitir o entendimento da organização social, a pesquisa qualitativa também proporciona uma percepção dos processos, positivos e negativos, que a cercam. Yin (2016, p. 7) também a definiu de acordo com cinco características:

1. Estudar o significado da vida das pessoas nas condições da vida real;
2. Representar as opiniões e perspectivas das pessoas [...] de um estudo;
3. Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. Esforçar-se por usar *múltiplas fontes de evidência* em vez de se basear em uma única fonte. (grifo do autor)

A prática social traz em si um leque de estudos que se propõem a compreender sua ação e os processos que estão por trás da sua formação e, para auxiliar nessa percepção, a pesquisa qualitativa dispõe de métodos, procedimentos, técnicas e instrumentos, como o estudo de caso.

O estudo de caso, uma das estratégias utilizadas na pesquisa qualitativa, refere-se a uma análise que, baseado na escolha de um sujeito, grupo(s), situação ou contexto específico, servirá para o entendimento dos fenômenos, concretos e abstratos, que os identificam e os configuram. O caso específico investigado é dotado de particularidades, que o tornam singular, e, ao mesmo tempo, é afetado pelas interferências externas que fazem parte do todo. Os fenômenos também podem ser percebidos em outras realidades. A finalidade do estudo é, portanto, a observação e a análise das características próprias que o caso irá fornecer para explicar o que se pretende estudar.

⁵ O conceito de lugar de Carlos foi empregado para demonstrar que o lugar é o espaço vivido e construído no cotidiano dos sujeitos, que criam sua identidade e sua relação com o espaço. Para Carlos (2007, p. 17): “O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade *habitante - identidade - lugar*. [...] É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo.” (grifo do autor)

⁶ As concepções geográficas – lugar, espaço, redes – utilizadas no decorrer da metodologia, embora pertençam a vertentes teóricas distintas que não serão aprofundadas na pesquisa, foram utilizadas para demonstrar o significado de cada conceito de acordo com os pontos de vista dos autores da ciência geográfica.

Os estudos, inicialmente utilizados para fins médicos, eram considerados científicos pela reprodução de experimentos que comprovavam sua eficácia, porém também possibilitaram uma análise mais significativa da complexidade dos fenômenos presentes e que afetam cada ambiente escolar. Yin (2015) reiterou que o estudo de caso, como método de pesquisa, é utilizado em muitas situações, contribuindo para o conhecimento sobre os fenômenos individuais, grupais, organizacionais políticos e relacionados. Nesta perspectiva, André (2013, p. 97) explicitou que:

Já nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade.

A prática cotidiana do grupo, o lugar ou a situação possibilitam ao pesquisador a visualização dos acontecimentos que serão úteis para explicar o fenômeno e, para isto, precisa de um aporte teórico que sirva de base para o entendimento do problema em questão. Embora seja fundamental a compreensão dos fenômenos globais que transformam a realidade social, a análise do caso não representa um distanciamento do todo, pois estão interligados direta ou indiretamente. Ao entender o problema específico, o pesquisador observa a relação com outros casos, as similaridades e diferenças, todavia, no aprofundamento, selecionará as prioridades que melhor atendam aos objetivos da pesquisa. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 91):

A escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo.

O estudo de caso foi utilizado na pesquisa para analisar como os professores de Geografia produzem e recontextualizam a política curricular e os conhecimentos geográficos oficiais, e como a produção das políticas, conhecimentos e discursos elaborados interferem nas escolas onde atuam e em suas práticas de ensino. Para Yin (2015), independentemente do campo de interesse, a necessidade diferenciada do estudo de caso manifesta-se pelo desejo de entender fenômenos sociais complexos.

Diante disso, é fundamental entender os fenômenos internos e externos que envolvem, formam e influenciam a recontextualização na prática do professor de Geografia, pois a docência nesta disciplina é afetada por diversos fatores, como sua formação acadêmica, as demandas da escola, as influências externas — leis, normas e parâmetros nacionais, estaduais e municipais — interferindo na formação dos estudantes.

2.2 Análise documental

Para entender como os professores recontextualizam o currículo de Geografia e as reformas curriculares, fez-se necessária a análise dos documentos oficiais produzidos no CRO. Bogdan e Biklen (1994, p. 176) conceituam os documentos como os “dados escritos pelos sujeitos, e “materiais que os sujeitos escrevem por si próprios”, afirmando que alguns materiais servem como “fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo”. Trazem alguns exemplos como autobiografias, diários, memorandos, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, comunicados à imprensa, livros de recortes, cartas ao editor, artigos de jornal, ficheiros pessoais e registos individuais. Os documentos são cruciais, pois refletem a realidade de determinado tempo e sociedade, a estrutura social e as mudanças em sua organização. Para Ludke e André (2020, p. 45):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A leitura e investigação dos documentos auxiliaram para a compreensão das mudanças curriculares ocorridas no Brasil e especificamente na Bahia, afetando a prática de ensino dos professores de Geografia. Os documentos analisados foram a Lei 13.415/17, que implementou a Reforma do Ensino Médio nacional, o documento-base “Educar Para Transformar”, e o Documento Orientador para a Implementação do Novo Ensino Médio, produzidos pelo Estado da Bahia no ano de 2015, para compreender a finalidade da educação proposta para o Brasil e a Bahia e os objetivos dos agentes produtores das políticas.

2.3 A pandemia global e as alterações na produção dos dados

O ano de 2020 foi marcado por uma brusca transformação global causada pela pandemia *COVID-19*⁷. O vírus, além de trazer muita tragédia e dor, fez com que o mundo se reorganizasse numa tentativa de amenizar os impactos da doença. A sociedade foi afetada fisicamente e emocionalmente. Os estudos das Instituições de Saúde e da Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendaram o isolamento social para evitar o contato com outros indivíduos e, conseqüentemente, a proliferação da doença. De acordo com Senhoras (2020, p. 128):

⁷ Pimentel e Silva (2020, p. 2-3) conceituaram que a pandemia *COVID-19* alargou suas fronteiras, e atualmente se encontra em todos os continentes, passando de uma endemia para uma pandemia, e, “Pela Organização Mundial da Saúde [OMS] (2020) o Coronavírus é um vírus conhecido como causador de resfriado nos seres humanos. Entretanto, neste momento surgiu um novo formato denominado *SARS – COV- 2*, de configuração danosa, causando quadros de insuficiência respiratória e, em alguns casos, óbito. Esta nova forma da doença foi denominada de *COVID-19*.”

A emergência de um novo coronavírus, cientificamente identificado como SARS-COV-2, causador da doença COVID-19, [...] rapidamente se transformou em uma pandemia com ampla abrangência multilateral de contágio no mundo, impactando a realidade humana em suas diferentes dimensões e complexidades.

A população mundial precisou se adaptar à nova rotina em quarentena: o fechamento de espaços educacionais, religiosos e de lazer para evitar a contaminação; o uso de máscaras, de álcool em gel e uma maior preocupação com a higiene pessoal; a falta do toque, do abraço e do calor humano, obrigando todos a se reinventarem neste momento tão difícil. A sociedade foi obrigada a conviver com o medo: de ser contaminado, de contaminar, da solidão, da morte, de perder entes queridos e, de acordo com Pimentel e Silva (2020, p. 5), a pandemia fez surgir “[...] sentimentos de estresse, ansiedade, pânico, temor, medo, insônia, incapacidade, ociosidade, entre outros. São emoções que podem ocorrer com a proximidade imaginada e real de ser acometido pela *COVID-19*, deixando as pessoas com as emoções intensificadas”.

Como sociedade, foi essencial o entendimento do problema para tomar as medidas necessárias para manter a saúde física, mental e emocional, tomando todas as precauções e cuidados necessários para não adoecer e, ao mesmo tempo, continuar vivendo e cumprindo com as obrigações sociais. Na área educacional, com o fechamento das escolas, os professores tiveram que redescobrir formas para manter o contato com os estudantes em casa pelos meios de comunicação e continuarem desempenhando o seu papel de ensinar neste difícil processo.

Diante de todas as dificuldades, pesquisar em 2020 se tornou algo desafiador, exigindo uma força maior de quem quer contribuir para o conhecimento. Todavia, muitos pesquisadores estão enfrentando os problemas e lutando para entender o comportamento social durante a pandemia. Uma exigência de quem quer fazer uma boa investigação é a versatilidade e a atenção às transformações globais e locais que estão ocorrendo no lugar, além de criatividade e domínio teórico para saber lidar com essas situações. Os acontecimentos que marcaram 2020, como a pandemia global, fizeram os pesquisadores pensarem e se adaptarem às novas demandas. Do ponto de vista de Alonso (2016, p. 10) “Uma maneira de entender fenômenos sociais é observá-los enquanto acontecem, aqui e agora”.

Com o fechamento das instituições públicas e privadas, a pesquisa, que teria como estudo de caso a recontextualização do currículo pelos professores de Geografia numa determinada escola de ensino médio localizada no município de Vitória da Conquista, precisou ser repensada, tendo como foco a recontextualização do currículo pelos professores de Geografia que trabalham em quatro Territórios de Identidade da Bahia.

2.3.1 A fluidez do espaço (redes) e os Territórios de Identidade da Bahia: seleção dos entrevistados

O objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico, sofreu diversas reformulações em seu conceito e serviu para ler a realidade de acordo com as necessidades de cada época. Apesar das variadas definições, o espaço geográfico é fundamental para entender as transformações que ocorreram e ocorrem no mundo, na sociedade e no meio ambiente. Uma das leituras, atualmente, tenta acompanhar a dinâmica social no espaço após o processo de Globalização que, segundo Carlos (2007, p. 27): “[...] o que se assiste hoje com o grande e rápido desenvolvimento das ciências e da tecnologia aplicada à produção e o consequente processo de globalização é que, longe de anularem o espaço, impõem um nova perspectiva para se pensar o espaço”.

A globalização permitiu uma fluidez dos espaços por meio da integração possibilitada pelos sistemas de transporte e construção de estradas, além de um compartilhamento de ideias, culturas, da economia, e uma maior comunicação e interação entre os sujeitos pelo avanço da técnica e da informação, proporcionados pela nova ordem mundial. Como citou Santos (2006), a exigência de fluidez é uma das características do mundo atual para a circulação de ideias, mensagens, produtos ou dinheiro. As relações sociais não dependem somente do espaço concreto⁸ para serem manifestadas.

O espaço abstrato, conceito tratado por Lefebvre, intensificado no modo de produção atual, permite que as relações sociais, de produção, econômicas, políticas, entre outras, ao se manifestarem através de redes, ultrapassem as fronteiras delimitadas pelos espaços. Segundo o autor (2006, p. 85-6), “Esse espaço abstrato apoia-se em enormes redes de bancos, centros de negócios, de grandes unidades de produção. E também no espaço das autoestradas, dos aeroportos, das redes de informação”.

A fluidez dos espaços e as redes permitem novas leituras e novas possibilidades de pesquisa, e serviram para ilustrar as mudanças realizadas na pesquisa devido à pandemia global ocasionada pela *COVID-19*. As redes de informação permitiram o contato e a reunião *on-line* com os professores de Geografia que participaram da pesquisa em seus domicílios, por meio dos aparelhos móveis, como celulares e computadores.

Os Territórios de Identidade, aos quais pertencem os professores de Geografia, foram definidos pela extensão e diversidade do Estado da Bahia, demarcados pela necessidade de uma

⁸[...]” as informações e a informática anulam as distâncias, desdenham da materialidade esparsa no espaço (e no tempo)” (LEFEBVRE, 2006, P. 453)

melhor organização e administração espacial e social. O governo do Estado, por meio do Plano Plurianual (PPA) de 2008-2011, organizou o território baiano com base em uma nova política de desenvolvimento territorial, visando a criação de políticas públicas menos centralizadas e uma maior participação social no processo de planejamento pelos fóruns de desenvolvimento territorial, considerando as características, para “[...] respeitar as especificidades de cada local, reduzir as desigualdades e promover o desenvolvimento sustentável”. (ORTEGA; CERQUEIRA; SILVA, 2016, p. 66) Essa nova política de desenvolvimento territorial baseou-se em uma nova estratégia, como citou Ortega e Pires (2016, p. 10):

Depois de algumas décadas de hegemonia do planejamento centralizado, observa-se mudança e adoção de uma estratégia traçada por meio da indução de arranjos socioprodutivos, em perspectiva territorial, que visa ampliar a participação da sociedade civil desde baixo.

O nome “Territórios de Identidade” deriva da integração burocrática entre os municípios com ambientes, sociedades, culturas, políticas, dentre outras características similares. A organização do Estado em Territórios de Identidade tem como objetivos: “[...] crescimento econômico; fortalecimento dos pequenos empreendimentos; ampliação do emprego e melhor distribuição de renda; maior qualidade de vida; equilíbrio (social, de gênero, étnico, racial e territorial); e fortalecimento de identidades culturais.” (ORTEGA; CERQUEIRA; SILVA, 2016, p. 66) A delimitação dos Territórios de Identidade de acordo com as particularidades também permite ao governo do Estado um controle administrativo para a elaboração de políticas públicas determinadas para atender as necessidades existentes, de acordo com as características próprias de cada realidade.

Os denominados Territórios de Identidade foram divididos, de acordo com a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN)⁹ para delimitar os espaços de acordo com as características mais próximas de cada município.

Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. (SEPLAN, 2018, s/n)

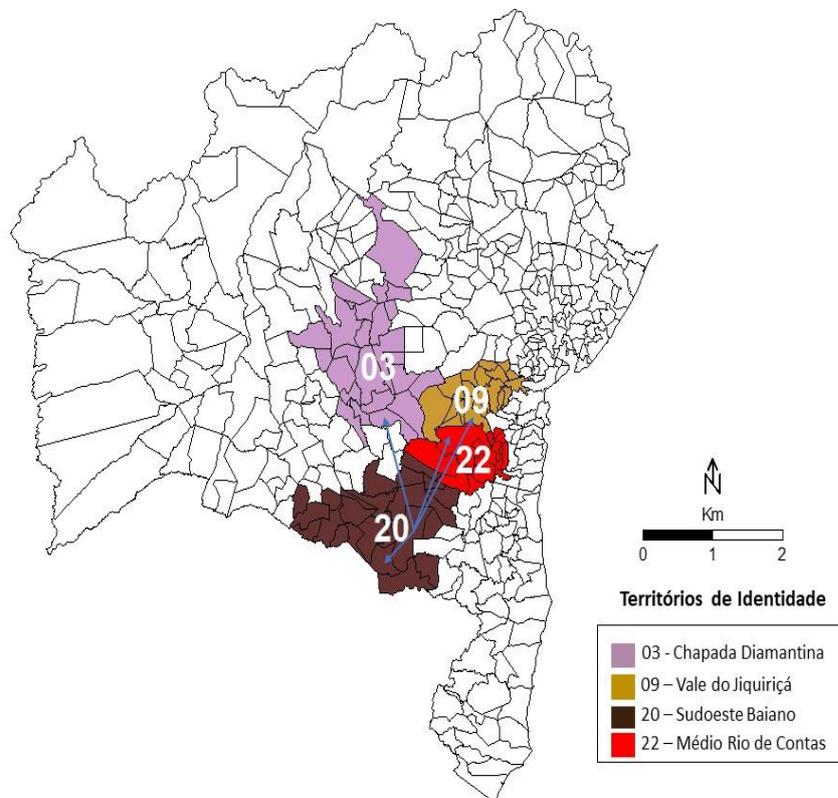
Os 27 territórios de Identidade são: Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Sisal, Litoral Sul, Baixo Sul, Extremo Sul, Médio Sudoeste da Bahia, Vale do Jiquiriçá, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Grande, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Semiárido do Nordeste II, Litoral Norte

⁹ Informação disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 22/09/2020.

e Agreste Baiano, Portal do Sertão, Sudoeste Baiano, Recôncavo, Médio Rio de Contas, Bacia do Rio Corrente, Itaparica, Piemonte Norte do Itapicuru, Metropolitano de Salvador e Costa do Descobrimento.

São territórios diversos que possuem identidades próprias que fazem com que o professor de Geografia reinterprete os conhecimentos e o currículo oficial para se adequar à cada realidade vivenciada pelos estudantes no espaço escolar. Os professores escolhidos para a pesquisa pertencem a quatro municípios que fazem parte de quatro Territórios de Identidade (Figura 3): Jaguaquara - Vale do Jiquiriçá; Jequié - Médio Rio de Contas, Cândido Sales – Sudoeste Baiano; Barra da Estiva - Chapada Diamantina.

Figura 3: Localização dos Territórios de Identidade dos professores entrevistados



Elaborado por: SANTOS, H.
Fonte: SEPLAN (2018)

Apesar das similaridades existentes entre os Territórios de Identidade — por pertencerem ao Estado da Bahia e ao território brasileiro e serem afetados pelas interferências externas, como a organização política, econômica e social do próprio Estado e país —, cada espaço organizado possui características que os tornam singulares. Diante disso, o estudo de caso entendeu a reinterpretação do currículo de Geografia pelos professores em suas realidades, não sendo, portanto, uma análise espacial. Os Territórios de Identidade dos docentes foram mencionados devido à estrutura curricular do Governo da Bahia, que considera a

particularidade e as características de cada território em suas políticas educacionais, como no Programa Educar para Transformar e no documento Orientador para a Implementação do Novo Ensino Médio. Os Territórios foram mencionados tendo em vista a relação entre os documentos baianos analisados e os municípios nas quais os professores entrevistados trabalham.

2.4 As entrevistas e a produção dos dados

Os sujeitos e seus espaços fornecem uma série de elementos que servem como dados numa tentativa de entender a realidade. Estes dados, conforme a interpretação de Yin (2016), são as menores ou mais baixas entidades ou elementos registrados resultantes de alguma experiência, observação, experimento ou outra situação. São as informações presentes em determinado contexto percebidas pelo observador e registradas por meio de imagens, relatos escritos e orais, dentre outras formas, podendo ser quantitativos, como números, e qualitativos, como a opinião de um sujeito. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais.”

O pesquisador é o instrumento crucial para captar as informações e, pela complexidade e constante mudança social, os dados obtidos possuem inúmeras faces, pois podem concordar ou refutar o problema que está sendo discutido, pode fornecer outras leituras da realidade, pode auxiliar ou mesmo prejudicar a condução da pesquisa. É necessário, então, ao investigador compreender que os dados são utilizados como um suporte para entender determinada realidade e não são uma verdade imutável, pois os conceitos pré-formulados serão desfeitos no momento de construção teórica e no campo, sendo que a entrevista auxiliará neste processo ao mostrar outros pontos de vista. Segundo Santos (2013, p. 28):

Assim, no âmbito da pesquisa de natureza interpretativa/qualitativa, é importante considerar que o pesquisador está localizado no mundo social da mesma forma que aqueles que lhe fornecem seus dados, ou seja, ele não é um observador à parte, encontrando-se integrado no ambiente de pesquisa. Ele busca conferir inteligibilidade às práticas discursivas através das ferramentas teóricas que o auxiliam na prática interpretativa. O recorte daquilo que é interpretado depende das questões que direcionam a pesquisa.

Por proporcionar um contato direto, a entrevista é uma das técnicas de construção dos dados mais utilizadas em pesquisas quantitativas e qualitativas, mesmo com orientações e objetivos distintos. Yin (2016, p. 118) afirmou que “Todas as entrevistas envolvem a interação entre um entrevistador e um participante (entrevistado)”.

Lima (2016, p. 27) frisou que é fundamental o uso da entrevista como um instrumento que fornecerá um conhecimento maior sobre o tema:

A entrevista é uma técnica que consiste em gerar e manter conversações com pessoas consideradas chaves no processo de investigação. É recurso comumente utilizado por pesquisadores sociais e, importante frisar, em geral está associada ao uso de outras técnicas de pesquisa. Para isso, segue-se um conjunto de tópicos e interpretações que vão criar os dados da investigação.

É uma técnica que precisa ser construída com base nas informações que busca compreender sobre o assunto específico e estar alinhada com o objeto de estudo, pois a cientificidade é essencial para não se desviar do assunto e não tornar a entrevista uma conversa informal. Segundo Flick (2013), a construção de uma entrevista deve estar vinculada aos objetivos e ao grupo-alvo da pesquisa. Cabe ao investigador formular questões que consigam extrair o melhor dos entrevistados.

Ao entrevistar os sujeitos, o pesquisador, além de ter uma descrição dos fenômenos que ocorrem no campo, também tem a oportunidade de compreender um pouco da história, do cotidiano do entrevistado e suas experiências, auxiliando a entender os pensamentos e opiniões em relação ao tema do estudo. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 134), [...] “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” Os conhecimentos partilhados fornecem uma série de dados relevantes para a pesquisa, sendo papel do entrevistador controlar o processo para que o entrevistado se sinta confortável e, ao mesmo tempo, consiga manter o rigor que a técnica exige.

A entrevista, no estudo de caso, é realizada para entender o conhecimento específico de determinado sujeito ou grupo sobre o tema em questão. Segundo Almeida (2016, p. 65), “Nos estudos de caso há predominância das metodologias qualitativas como observação de campo e entrevistas.” Para se obter informações relevantes, a entrevista possui formatos distintos que serão adequados e escolhidos conforme a proposta da pesquisa. Para Lima (2016, p. 27), os tipos de entrevista variam de acordo com o grau de estruturação prévia:

Em geral, as entrevistas são classificadas em três formatos: estruturadas, semiestruturadas e abertas. Suas diferenças consistem no grau de estruturação prévia do roteiro de perguntas da entrevista. Na estruturada o roteiro é bastante rígido, e ela é usada, principalmente, para a aplicação de questionários. Na semiestruturada, o entrevistador segue um determinado número de questões principais e específicas, em uma ordem prevista, mas é livre para incluir outras questões. Na entrevista não estruturada, o entrevistador apoia-se em vários temas e em algumas perguntas iniciais previstas para improvisar em função das respostas obtidas do entrevistado. Nela, o entrevistador é livre para desenvolver questões ao longo da entrevista.

A entrevista semiestruturada, utilizada na pesquisa, consiste na formulação prévia de perguntas voltadas ao assunto para orientar o pesquisador, mas o formato dá maior liberdade para pensar em novas questões que podem surgir ao longo da conversa, pois no processo de ouvir os sujeitos, o pesquisador está sujeito à novos questionamentos.

A entrevista semiestruturada permite uma maior flexibilidade do momento, considerando o sujeito como elementar na construção dos dados. O entrevistador tem mais liberdade para aprofundar seu conhecimento ao orientar a entrevista e o entrevistado tem mais liberdade para se expressar sobre o determinado assunto. Consoante com Flick (2013, p.114-15), as entrevistas semiestruturadas baseiam-se em um guia com tipos diferentes de perguntas a serem respondidas de um modo em maior ou menor grau aberto e extensivo. A flexibilidade da condução da entrevista proporciona o entendimento de que tanto o pesquisador quanto o entrevistado constroem juntos a pesquisa.

A escolha, seja do momento, do tópico, dos entrevistados, das perguntas e respostas ou até mesmo da interpretação, é um processo interacional e ativo. O entrevistador não é mais tido como alguém que extrai informações de uma “vasilha”. A entrevista como um todo é uma coconstrução da qual entrevistador e entrevistado participam ativamente. (ROLLEMBERG, 2013, p. 41)

O roteiro com as perguntas serve de suporte para a condução do momento, porém, na medida em que o assunto for abordado, podem surgir outros questionamentos e os professores terão a possibilidade de elaborar e expor suas ideias, vivências e conceitos sobre o assunto. A escolha dos instrumentos depende do pesquisador e é somente um suporte pois, em concordância com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-8), o contato e o conhecimento do pesquisador são fundamentais para a análise dos dados construídos:

Ainda que alguns investigadores utilizem equipamentos de vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos um lápis. Contudo, mesmo quando se utiliza o equipamento, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo. Além do mais, os materiais registados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise.

A entrevista semiestruturada, nesta pesquisa, foi dirigida quatro professores de Geografia do ensino médio de Territórios de Identidade da Bahia, com perguntas formuladas anteriormente, em conformidade com o suporte teórico de Bernstein, Ball e demais autores para entender a formação, suas vivências enquanto professores do ensino médio e trazer à tona questões pertinentes às políticas públicas e o ensino de Geografia, além das interferências internas e externas que alteram a ministração em sala de aula.

A entrevista semiestruturada foi realizada através do *Google Meet*, ferramenta do *Google* que permite a comunicação virtual de pessoas e a realização de reuniões *on-line*. O serviço oferece chamadas de vídeo e foi suporte essencial para a entrevista e a gravação das opiniões dos professores de Geografia, feita com a permissão de cada participante. As entrevistas ocorreram em dias diferentes, de acordo com a disponibilidade do professor. O conteúdo produzido foi transcrito por meio do *Microsoft Word*.

A boa condução da entrevista depende de diversos fatores, como o domínio da teoria e do objeto da pesquisa, da fluidez da entrevista, da relação de respeito entre os envolvidos e da postura do pesquisador na hora da condução.

Neste caso específico de incertezas, da ressignificação do tempo e do espaço, das novas formas de viver às quais a sociedade foi exposta, a entrevista ainda enfrentou outros problemas, como a falta de observação prévia das escolas e das aulas do professor, para ter uma melhor aproximação, pois os encontros foram virtuais, e também as falhas de conexão da internet. Porém, as entrevistas realizadas com os professores de Geografia, apesar destas questões citadas, proporcionaram um momento de grande aprendizado, amenizando inseguranças e problemas que surgiram ao longo do processo.

2.5 Os docentes entrevistados

A escola, espaço que prioriza a formação para a atuação e intervenção na sociedade por meio do seu desenvolvimento técnico e científico, forma o lado moral, intelectual, crítica dos indivíduos, é também um ambiente de compartilhamentos de diversos modos de vida, culturas, saberes, experiências, pensamentos e condutas tanto grupais, como individuais. Por ser reflexo social, a escola proporciona a diversidade, a interação e o respeito, mas também é palco para o fortalecimento das relações de poder, da desigualdade e a valorização de algumas vozes em detrimento de outras, silenciadas. A escola é responsável também por manter ou alterar a organização social. Segundo Cavalcanti (2002, p. 33):

A escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares.

Além de seguir as orientações do currículo oficial, cada escola possui sua própria organização interna, para atender a sociedade local. Por ser uma instituição que prioriza a formação, as pesquisas relacionadas à escola e ao currículo escolar permitem um entendimento sobre como a sociedade está sendo formada e organizada, as mudanças que sofreram para chegar ao momento atual, os interesses nessa formação, para quê e para quem a educação tem servido, os agentes que estão por trás da produção dos conhecimentos e para que e para quem são produzidos, além de entender por que as mudanças têm ocorrido.

Além de a escola ser um dos agentes que produz sua própria política, os professores também recontextualizam o currículo no contexto da prática. O professor de Geografia possui uma difícil tarefa de aliar os conhecimentos geográficos, adquiridos durante a sua formação nos cursos de licenciatura, aos conhecimentos escolares, seleção de conteúdos feita pelos

documentos oficiais e locais e adequá-los às necessidades dos estudantes, para que estes consigam compreender os conhecimentos. Para Cavalcanti (2017, p. 101):

Por um lado, sabe-se que seu trabalho tem sempre a interferência de políticas públicas, decisões institucionais externas que impactam seu cotidiano. Por outro, o professor orienta suas atividades por convicções e opções pedagógico-didáticas resultantes de sua formação inicial e continuada, e de sua prática, que são fundamentadas por concepções de finalidades educativas e do papel da Geografia escolar na escolarização dos seus alunos [...]. Como ele lida com essas duas demandas?

Diante disso, o professor é um sujeito importante na formação do estudante, pois é o responsável pela recontextualização e a prática do conhecimento e possui uma grande influência no crescimento intelectual e moral dos estudantes. De acordo com Neto (2005), os profissionais da educação, nomeadamente os professores e professoras, por meio da sala de aula, tiveram e ainda têm grande responsabilidade sobre os destinos que a sociedade tomou e toma.

Com a pandemia provocada pelo Coronavírus e o fechamento das escolas, os professores tiveram que se adequar à nova rotina de trabalho em casa, ensinando por meio remoto, possibilitado pela internet e pelos aparelhos tecnológicos como Celulares, Computadores, Tablets, dentre outros. As aulas, que eram realizadas no espaço concreto da escola, passaram a ser virtuais. Os professores tiveram, então, que aliar a vida pessoal à profissional, pensando em novas metodologias, novas formas para atrair a atenção dos estudantes e dar continuidade aos seus trabalhos.

Nesta linha de interpretação, Martins e Almeida (2020, p. 216) citaram que:

Com a necessidade do distanciamento social para diminuir a transmissão do novo Coronavírus, instituições educacionais precisaram suspender as aulas presenciais e grande parte das instituições de ensino deu continuidade aos processos educativos por meio do ensino remoto ou não presencial.

Diante disso, foram escolhidos professores e professoras de Geografia, convocados por meio de concurso ou pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA¹⁰), os quais ensinam em escolas de ensino médio de quatro Territórios de Identidade da Bahia, como Vale do Jiquiriçá (Jaguaquara), Médio Rio de Contas (Jequié), Sudoeste Baiano (Cândido Sales), Chapada Diamantina (Barra da Estiva). Os professores foram denominados de forma fictícia como Ana, João, Maria e José, e caracterizados no quadro abaixo:

¹⁰ Segundo Souza e Costa (2020, p. 400), os professores pelo REDA na Bahia “[...] são contratados com base no decreto nº 11.571, de 03 de junho de 2009 durante o governo de Jaques Wagner (2007-2011 e 2011-2015) e perpetuou como política pública educacional do atual Governador Rui Costa (2015-2019 e 2019-2022).” [...] Esses professores passam por uma seleção pública e estabelecem com o estado um contrato temporário. Os professores que trabalham pelo REDA são contratados temporariamente, para atender a demanda de carência educacional no estado. É um contrato que tem um tempo curto de dois anos, podendo ser renovado por igual período.”

Quadro 1: Caracterização dos professores de Geografia entrevistados

Docente	Formação	Tempo de docência	Carga horária na Educ. básica	Território de identidade e Município	Vínculo (efetivo ou REDA)
Ana	Geografia (licenciatura)	Quatro anos (2017)	40 horas semanais	Chapada Diamantina/ Barra da Estiva	Efetivo
Maria	Geografia (licenciatura)	Sete anos (2014)	20 horas semanais	Vale do Jiquiriçá/ Jaguaquara	REDA
João	Geografia (licenciatura)	Quatro anos (2017)	40 horas semanais	Médio Rio de Contas/ Jequié	Efetivo
José	Geografia (licenciatura)	Dois anos (2019)	40 horas semanais	Sudoeste Baiano/ Cândido Sales	REDA

FONTE: Dados da pesquisa

Os professores da escola básica entrevistados foram contactados mediante *Whatsapp*, rede social do *Facebook* que permite conversas *on-line*, e estes foram contactados após indicações de colegas de profissão. Os professores, apesar da pouca disponibilidade por causa da pandemia e, conseqüentemente, as mudanças de horários por causa do ensino remoto, dispuseram do seu tempo para participar. Na primeira entrevista, o roteiro foi enviado anteriormente para que o professor pudesse refletir sobre as questões propostas, o que auxiliou na condução da entrevista, se tornando procedimento padrão para as demais.

A entrevista, apesar das incertezas e inseguranças provocadas pela nova proposta *on-line*, foi um momento envolto de respeito e compreensão de ambas as partes. Durante o encontro virtual, os professores de Geografia compartilharam suas experiências e indagações sobre as reformas, o currículo, sobre as suas realidades, impressões e temores em relação à volta às aulas presenciais após a pandemia.

O momento também foi crucial para entender, também, como o professor de Geografia recontextualiza o conhecimento geográfico oficial em sua prática, além de perceber como as relações de comunicação geram distintas formas de poder e controle, com a produção de discursos, currículos e conhecimentos oficiais e os conhecimentos pedagógicos recontextualizados, estabelecem códigos que serão adquiridos de distintas formas e, de acordo com Bernstein (1996, p. 28):

[...] as relações de classe geram, distribuem e legitimam formas distintas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados.

Apesar de o professor de Geografia recontextualizar de acordo com as demandas da escola e dos estudantes, este também produz sua política de acordo com os interesses dos grupos do CRO e do CRP que lutam para manter o poder do meio educacional, temas aprofundados no próximo capítulo.

2.6 Análise de Conteúdo

A construção dos dados precisa dialogar com o que foi proposto pelos objetivos da pesquisa qualitativa. E para interpretar e sistematizar os dados que auxiliam nesse diálogo, a análise de conteúdo é uma técnica que consiste no entendimento dos conteúdos que estão por trás das comunicações, sejam orais, escritas etc. Silva e Fossá (2015, p. 2) explicitaram que:

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. O caminho percorrido pela análise de conteúdo, ao longo dos anos, perpassa diversas fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros.

A sistematização dos dados proposta pela análise de conteúdo permite que o pesquisador possa captar e selecionar as informações que serão mais úteis para aliar com a fundamentação teórica e responder as indagações da pesquisa. A técnica formulada por Laurence Bardin sistematiza os dados de acordo com três fases.

A pré-análise baseia-se no contato com os dados que serão organizados. Inicialmente, fez-se uma leitura flutuante, que é a leitura prévia e total dos documentos analisados, com uma transcrição que respeite o todo do material e a junção dos documentos que se referem ao mesmo tema, se adequando ao que a pesquisa pretende analisar. No caso da entrevista com os professores de Geografia, os áudios foram transcritos na íntegra e reunidos em um só documento, facilitando a organização do conteúdo e a leitura.

Os dados foram recortados em unidades de registro, categorias com base nos elementos utilizados e analisados para explicar os fenômenos da pesquisa. As unidades de registro, de acordo com Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 16) “[...] podem constituir palavras, frases, temas, personagens e acontecimentos, indicados como relevantes para pré-análise.” A categorização do conteúdo delimita o extenso conteúdo que compõem os documentos, direcionando de acordo com o aporte teórico e os objetivos da pesquisa.

Os dados, já categorizados, foram analisados e interpretados para captar informações relevantes para a pesquisa. O objetivo das categorias escolhidas foi entender a

recontextualização, as regras da prática e a reforma do ensino médio pela opinião dos professores de Geografia. A organização dos dados das entrevistas foi definida em duas categorias: professores de Geografia e sua formação; os professores de Geografia, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas.

3. PROGRAMA “EDUCAR PARA TRANSFORMAR”: CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA

Hanneli Souza Almeida Santos¹¹

Benedito Gonçalves Eugenio¹²

RESUMO

No Campo Recontextualizador Oficial (CRO), os documentos e discursos que orientam o meio educacional são produzidos pelo Estado e influenciados pelos agentes públicos e privados, para atender a sociedade a difundir os ideais que privilegiarão determinados grupos. A nova onda de mudanças no setor produtivo tem orientado as reformas educacionais internacionais e nacionais de acordo com ideais do mercado, com a criação das avaliações externas, cursos técnicos, dentre outros. Diante disso, o presente artigo buscou analisar, conforme a Teoria do Dispositivo Pedagógico, de Basil Bernstein e a abordagem Metodológica do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball, o Programa Educar para Transformar, formulado em 2015 pelo governo da Bahia, para entender as propostas e os objetivos educacionais que o documento pretende alcançar. Foi observado que o currículo está em consonância com os ideais econômicos dominantes, que buscam o desempenho por meio dos resultados dos indicadores, e incentivou também a participação da comunidade escolar, e principalmente dos grupos setoriais, no processo de melhoria da qualidade da educação pública estadual.

Palavras-chave: Ensino médio. Reforma educacional. Política curricular.

INTRODUÇÃO

As constantes reformas curriculares presentes em diversos países, a exemplo de Brasil, México, Espanha, Chile, Estados Unidos, Inglaterra, Suíça, estão gerando questionamentos em relação aos rumos e finalidades da educação no mundo, intensificando as pesquisas na área de política curricular com o objetivo de compreender a nova produção do currículo e dos conhecimentos, além das práticas pedagógicas que cercam o espaço escolar, conforme verificado na tese de Maia (2018).

¹¹ Licenciada em Geografia (UESB), Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn/UESB) e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.

¹² Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e coordenador do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn/Uesb).

O empresariamento da educação e suas influências e repercussões nas políticas curriculares é outra temática que tem demandado dos pesquisadores a produção de um amplo conjunto de instrumentos teórico-metodológicos para compreender essa nova racionalidade neoliberal. Para Apple (2013, p. 71):

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo 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. (grifo do autor)

O currículo, ao compor o que será ensinado nas escolas, apresenta também as ideologias de determinados grupos que pretendem conservar seus espaços de poder do meio educacional, conforme podemos identificar atualmente no Brasil, como a proposta do Escola sem Partido, a Base Curricular Comum Nacional, as propostas dos diferentes conservadorismos, conforme apontaram os estudos, dentre outros, de Sepúlveda e Sepúlveda (2016), Sússekind (2019), Sússekind; Oliveira (2019), Sússekind; Espíndola (2019).

O currículo e os conhecimentos, para Bernstein (1996), não são o centro de seus estudos, mas sim a produção, seleção e transmissão dos conhecimentos que estão embutidos nele, reproduzindo desigualmente a cultura das classes. As relações de poder definem o que será selecionado e produzido, e como será transmitido. Lopes e Macedo (2011) reafirmaram que a discussão de Bernstein não se refere especificamente ao conhecimento escolar, mas ao discurso pedagógico.

O sociólogo inglês, ao analisar o fracasso escolar da classe trabalhadora em detrimento do sucesso da classe média, percebeu que havia diferentes formas de comunicação entre as classes sociais, e a linguagem produzida conduzia à formação de distintas identidades e consciências. O currículo e os conhecimentos seriam, então, condutores das formas de comunicação e a linguagem reflete a relação de poder das classes. Segundo Narzetti e Nobre (2016, p. 288):

Durante alguns anos o fracasso escolar das crianças das camadas populares foi alvo de diversos estudos e pesquisas que chegaram à seguinte conclusão: a linguagem falada pelos estudantes da classe trabalhadora não era a mesma linguagem utilizada pela escola.

Em sua teoria do dispositivo pedagógico, Bernstein propôs regras que sistematizam o currículo escolar, como as distributivas, recontextualizadores e as de avaliação. Para o autor, o currículo é formado pela interligação entre as regras, sendo que as distributivas compõem o percurso da produção do conhecimento e dos discursos relevantes que carregam os ideais dominantes recontextualizados – ou reinterpretados – entre a produção e a transmissão, de

acordo com os interesses e exigências sociais, reproduzidos pelas regras de avaliação no contexto da prática, entre o transmissor e o adquirente. Bernstein¹³ (1996, p. 254) argumentou que:

Essas regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica. O dispositivo pedagógico gera um governador (*ruler*) simbólico da consciência. (grifo do autor)

Os conhecimentos e discursos produzidos são modificados desde à produção até a prática pedagógica, havendo, neste percurso, a reinterpretação seletiva. A recontextualização, conceito proposto pelo autor, estabelece as reinterpretações e modificações sofridas pelos conhecimentos e discursos oficiais desde a sua produção à prática de ensino, com o objetivo de adequá-los à realidade social e às intencionalidades dos grupos que detêm o poder.

A recontextualização também é um princípio que concebe dois campos recontextualizadores: O Campo Recontextualizador Oficial (CRO), regulado pelo Estado e departamentos especializados e o Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP), composto pelas universidades, meios especializados e departamentos de educação, e professores. (BERNSTEIN, 1996) O Campo Recontextualizador Oficial produz os documentos e discursos que serão reinterpretados no contexto da prática.

Apesar da produção curricular oficial, a complexidade existente no Campo Recontextualizador Pedagógico permite recontextualizações de acordo com as demandas, os interesses e a realidade de cada local e de cada escola. As regras recontextualizadoras criam o discurso pedagógico, que carrega os ideais dominantes e representa todas as expressões sociais que servem para a comunicação entre o transmissor e o adquirente, como o texto, a fala, a vestimenta, espaços, dentre outras manifestações.

Para o teórico, há dois tipos de currículo e de pedagogia: o currículo de coleção, em que as fronteiras entre as disciplinas são nítidas, e o de integração, sendo que nele há uma maior interação entre as disciplinas. Na pedagogia visível, há um maior distanciamento entre as disciplinas, os conhecimentos e os indivíduos, e o transmissor tem maior controle sobre as regras da prática e de comunicação. De acordo com Bernstein, a pedagogia visível dá ênfase ao desempenho da criança, que será avaliada conforme o grau no qual o estudante satisfaz os

¹³ Para o autor (1996, p. 28), “[...] a distribuição de poder e os princípios de controle são transformados, ao nível do sujeito, em diferentes princípios de organização, princípios que estão situados numa relação de divergência de tal modo que, ao mesmo tempo que posicionam os sujeitos, **criam a possibilidade de mudança nesse posicionamento.**” (grifo nosso)

critérios estabelecidos. Já na pedagogia invisível, há uma aproximação entre as disciplinas, os conhecimentos e os indivíduos, sendo que o adquirente tem maior participação na comunicação e nas regras da prática. O seu foco não está no desempenho, mas sim em procedimentos cognitivos, afetivos motivacionais e linguísticos, internos ao adquirente (BERNSTEIN, 1996).

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa, ao permitir uma análise sobre o comportamento social, auxiliou na composição da pesquisa, utilizando o estudo de caso como estratégia de investigação pois, em conformidade com Ludke e André (2020, p. 20), “O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.”

O estudo de caso foi utilizado para entender os fenômenos existentes entre a produção dos documentos oficiais e a prática dos professores de Geografia e, segundo Yin (2015, p. 13), “[...] a força exclusiva do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível em um estudo histórico convencional”. Diante disso, a análise de documentos foi essencial para entender o ideal que antecede a prática de ensino. Foi analisado o Programa Educar para Transformar, documento elaborado em 2015 no mandato do governador Rui Costa para a educação do Estado da Bahia.

A pesquisa utilizou, também, como abordagem metodológica, o estudo de Ball sobre o Ciclo de Políticas, que entende a produção de políticas no contexto de influência, da produção de texto, da prática. De acordo com Oliveira e Lopes (2011), em seu modelo de análise, o autor inglês propôs um ciclo contínuo composto por três principais contextos que produzem as políticas: o de influência, o da produção de texto e o contexto da prática. Para Ball, a política é um ciclo, pois cada contexto recontextualiza e produz a sua própria política.

No que se refere ao contexto de influência – no qual os agentes públicos e privados, juntamente com o Estado, influenciam na produção de políticas públicas sociais –, Ball fez uma análise mais complexa das influências globais e internacionais no processo de produção das políticas nacionais. A primeira é pelo fluxo de ideias, com circulação internacional de ideias pelas redes políticas e sociais e “[...] a segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à

imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (*World Bank* e outras)”. (MAINARDES, 2006, p. 52)

O documento “Educar para Transformar” foi analisado, de acordo com Bernstein e Ball, para entender qual o objetivo da nova formulação e a influência dos agentes públicos e privados no CRO, além de perceber qual o tipo de Currículo (integração/coleção) e de Pedagogia (visível /invisível) que estão presentes no documento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A participação popular *versus* os ideais neoliberais no governo Lula e Dilma

A coalizão entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL atual Democratas), predominantemente neoliberal, governou o Brasil durante oito anos, introduzindo oficialmente o movimento pelas referências nacionais curriculares, com a implantação das avaliações de larga escala, oficializado em 1994, no governo de Itamar Franco (FREITAS, 2018). O mandato foi marcado pelas privatizações das esferas públicas e as reformas Estatais, com uma menor interferência do Estado, abrindo espaço para a efetivação dos ideais neoliberais nas áreas sociais, como a educação.

O governo do Partido dos Trabalhadores, tendo como presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff entre 2003 e 2016, apesar de refletir a concepção neoliberal, permitindo a influência do setor privado em sua política, pautou-se no ideal “desenvolvimentista” (FREITAS, 2018), com maiores investimentos sociais, uma política mais democrática e permitindo a participação popular nas decisões. De acordo com Gentili e Stubrin (2013, p. 20):

Não pode se subestimar o fato de que o governo Lula gerou uma nova agenda que estruturou a política pública sobre um conjunto de demandas históricas de movimentos sociais e as organizações populares. Os sindicatos docentes, o movimento negro, os movimentos do campo e os indígenas, entre outros, passaram a ter um espaço efetivo na gestão e deliberação das políticas educacionais.

O crescimento econômico foi aliado às necessidades sociais e às vozes dos mais diversos movimentos e atores sociais. Em relação à educação, o governo investiu na educação pública e possibilitou a criação de espaços de debate e de participação popular nas políticas. Conforme Haddad e Graciano (2013, p. 85):

O direito à educação pública de qualidade, para todas as pessoas, foi um dos princípios constituintes do Partido dos Trabalhadores (PT) e a educação popular um instrumento utilizado pelos movimentos sociais que ajudaram na sua constituição de organização de suas reivindicações.

O governo petista criou Planos, Leis, Movimentos e Conferências, permitindo a participação da sociedade na busca por uma educação mais igualitária. Alguns documentos

oficiais demonstraram a produção de políticas com o apoio de diversos atores, como o movimento Todos pela Educação, organização da sociedade civil criada em 2006, a 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, que “[...] contou com intensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes.” (2010, p. 10); a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae); em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), lei cuja elaboração e adequação foram realizados com “[...] ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.” e a 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular, produzida em 2015, apresentada à sociedade para amplo debate.

Desse modo, as reformas curriculares voltadas à educação básica produzidas no governo petista ocorreram com a intensa participação da sociedade, como da comunidade escolar, universitária, segmentos sociais, Secretarias de Educação, Movimentos Sociais, dentre outros, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Porém, mesmo com o foco voltado à educação e à participação social em sua política, os governos de Lula e Dilma foram marcados pelas alianças feitas com agentes empresariais, contando com a interferência de grupos do setor privado em decisões não somente empresariais, mas relacionadas às áreas sociais, como a educacional, ideais também defendidos pela coalizão centro-direita. Consoante às afirmações de Ferreti e Silva (2017, p. 398):

Não por acaso, o empresariado tem aumentado seu interesse pelas questões educacionais que afetam o país no que tange à educação básica e, particularmente, ao ensino médio, desde que se avolumaram as informações e análises relativas às novas demandas de perfil do trabalhador decorrentes dos processos de reconfiguração do capitalismo a partir da década de 1970, os quais afetaram as tecnologias e a gestão da produção. Tal tipo de interesse manifestou-se, tanto no período do governo FHC quanto no dos governos Lula e Dilma, pela disposição e pelo empenho em interferir de forma decisiva no âmbito do ensino médio, contando, para isso, com o apoio não apenas da mídia, mas também de setores do campo acadêmico, como, por exemplo, o econômico.

Os governos, tanto de direita quanto de esquerda, com uma menor ou maior participação popular, basearam os seus ideais educacionais de acordo com os ditames do campo econômico, e influenciaram o Estado na produção de políticas curriculares conforme as demandas do mercado para promover o crescimento do país.

3.2 Breve contextualização sobre as reformas curriculares internacionais e nacionais a partir dos anos 2000

As reformas que se intensificaram no Brasil a partir de 2000 trouxeram mudanças para as áreas que compõem a sociedade, como a educacional. A gradativa influência do cenário internacional na política mundial acompanhou uma maior participação de agentes e Instituições dos países hegemônicos, empenhados para introduzir países como o Brasil à nova ordem mundial, baseada no desenvolvimento econômico¹⁴. Santomé (2013, p. 73) reiterou que “Essas Instituições, como a OCDE, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, o G-8, a Organização Mundial do Comércio, etc., vêm colaborando com seus diagnósticos e assessorando os governos da maioria dos países do mundo.”

A emergência da interferência do capital externo na economia, as privatizações e as exportações deram um novo olhar à economia brasileira. Com a inserção do Brasil no mercado externo, intensificou-se o processo de alinhamento ideológico com os ideais de países hegemônicos, promovendo alterações nas leis e políticas voltadas à sociedade. Houve uma redução do poderio único do Estado na produção das políticas e novos agentes passaram a influenciá-las, como as Instituições e os grupos internacionais e nacionais do ramo empresarial, propagando os seus objetivos.

Diante disso, surgiu a necessidade de aliar a educação às propostas de desenvolvimento econômico vigente no século XXI, fazendo com que novas leis e projetos fossem elaborados para a formação do indivíduo segundo as leis do sistema produtivo. Martins (2016, p. 22) afirmou que o país precisou incluir novas prioridades para alcançar esse objetivo:

A situação econômica do país no século XXI faz com que procure incluir novas prioridades em sua agenda: ao lado do crescimento econômico, disponibilidade de mão de obra e de geração de emprego, intensifica-se a formulação de uma nova estratégia de projeção internacional, em que estão incluídas as reformas no sistema educacional nacional.

O crescimento de um país é avaliado pelos indicadores econômicos (*Trading Economics*)¹⁵, relatórios que informam os índices de desenvolvimento de um Estado, para acompanhar o crescimento econômico dos países de acordo com 12 indicadores, como Mercados, Trabalho, Governo, Preços, Dinheiro, Comércio, Produto Interno Bruto (PIB), Habitação, Negócio, Consumidor, Impostos e Saúde.

¹⁴ Diferentemente da teoria marxista, os conceitos de Bernstein (1996,1998) não são centrados no capitalismo, mercado e no Estado, mas sim nas formas de comunicação entre as classes, na produção dos conhecimentos e documentos carregados de discursos que são produzidos, recontextualizados e, na prática, adquiridos desigualmente, gerando distintas formas de consciência. O artigo, ao entender o documento, que possui ideais aliados ao mercado, analisou a linguagem da classe média e os discursos presentes no Programa.

¹⁵ Informação do site “Trading Economics”, disponível em: <https://pt.tradingeconomics.com/indicators>.

Os resultados dos indicadores também mensuram o desenvolvimento educacional global, influenciando no planejamento e nas produções curriculares, e a educação, principal área formadora de indivíduos para atuarem em sociedade e no espaço à longo prazo, passou por reformulações para formar indivíduos que sejam inseridos no mercado produtivo, contribuindo para o aumento dessas taxas. Os indicadores econômicos também definiram o rumo da educação internacional, com a criação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*PISA*¹⁶ - *Programme for International Student Assessment*).

O programa, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mensura e avalia a capacidade dos estudantes dos países conforme os seus conhecimentos de leitura, matemática e ciências para o enfrentamento da realidade social. Ball (2010, p. 489), ao se referir sobre as informações de desempenho, citou que “Eles estão se tornando cada vez mais importantes nas formas como os estados monitoram, dirigem e reformam seus sistemas educacionais através do uso de metas, *benchmarks* e intervenções acionadas por desempenho” (grifo do autor).

O potencial crescimento econômico apresentado pelo Brasil precisava acompanhar o crescimento dos demais países e, ainda que o foco do seu governo tenha sido a educação igualitária, durante o mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, percebeu-se a influência dos agentes empresariais nas produções curriculares oficiais, e as reformas foram intensificadas com a criação de planos e pactos, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE - 2007), e principalmente pela parceria com o Movimento Todos pela Educação (TPE), fundado em 2006, organização sem fins lucrativos que conta com a participação de grupos empresariais nacionais que adotam o discurso da qualidade da educação. Segundo Martins (2016, p. 50):

A avaliação externa, como mecanismo de informação do desempenho do sistema e subsídio para o planejamento das políticas públicas, aparece como eixo central no conceito de qualidade da educação do TPE. Para o movimento, ela deve ser utilizada pelos governos como instrumento de replanejamento e de gestão da educação.

Para o movimento, os dados e resultados emitidos pelas avaliações externas seriam o ponto central do planejamento educacional nacional, além da “corresponsabilidade com a educação” (MARTINS, 2016), ou seja, pelo compromisso de todos os segmentos sociais (estudantes, professores, diretores, governo e organizações privadas) na formação de uma escola de qualidade. O Brasil aprimorou em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — documento curricular

¹⁶ Informação do site “PISA”, disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/>.

orientador da educação básica – e conta com sistemas nacionais de avaliação para medir a aprendizagem dos estudantes tanto da educação básica quanto da superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e demais avaliações externas que medem o sucesso escolar dos estudantes.

A busca pela qualidade da educação por meio da avaliação externa tem fomentado novas produções curriculares e reformas nos documentos oficiais.

As avaliações externas das escolas, a serviço de certos indicadores que nunca são submetidos à teste público e são feitas mediante o recurso de testes ou provas objetivas, tal como se estão implementando na prática no nosso contexto, contribuem, entre outras coisas, para reforçar a imposição de um currículo cada vez mais padronizado [...]. Esse tipo de teste de diagnóstico, além do mais, contribui para acentuar as políticas de privatização das escolas e, também, para legitimar a forte pressão que exerce o mundo empresarial para pôr o sistema escolar à seu serviço, promovendo somente aquele conhecimento e aquelas linhas de pesquisa das quais podem obter benefícios econômicos, estratégicos, corporativistas, etc. (SANTOMÉ, 2013, p. 73)

As reformas voltadas ao crescimento econômico refletem os interesses dos grupos dominantes para transformarem a educação de acordo com os princípios do meio empresarial. A ideia de participação coletiva difundida pelos relatórios evidencia a comparação entre as escolas, pois fortalece a ideia de mérito e culpabiliza os professores, estudantes, a família e a escola pelo fracasso escolar. Além disso, o desempenho escolar baseado nas avaliações, que acaba por incentivar a privatização das escolas, e a escolha por disciplinas que beneficiam o mercado são algumas das consequências da nova reforma educacional mundial, que reforça a desigualdade entre os estudantes, gerando distintas identidades e conservando o poder dos grupos econômicos nacionais e internacionais.

A produção de documentos oficiais no CRO, os ideais e a interferência dos agentes públicos e privados em nível nacional e internacional, influenciam na recontextualização e produção da política curricular estadual e municipal, porém, os demais níveis também reinterpretam e produzem sua própria política. Sendo assim, fez-se necessário entender a produção curricular proposta para o Estado da Bahia, os objetivos a alcançar e as relações de poder envolvidas no processo.

3.3 Programa Educar para Transformar - uma análise da proposta para a educação da Bahia

O governador do estado da Bahia, Rui Costa, que assumiu o cargo em 2014, marca a sequência de oito anos do Partido dos Trabalhadores na gestão do Estado. No primeiro mandato,

a preocupação do governador baseou-se nos baixos indicadores educacionais divulgados pelo IDEB (INEP/MEC). De acordo com Pereira e Santos (2019, p. 81-2):

Para tanto, Rui Costa ressaltou a necessidade de continuar as ações estabelecidas no primeiro governo por meio do Programa Educar para Transformar, a fim de “dar um salto de qualidade e melhorar os indicadores escolares, aprimorando os resultados pedagógicos”. A formatação de um novo perfil de oferta da educação também foi defendida pelo governador como uma alternativa para reagir aos baixos indicadores educacionais, apresentados em 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que posicionaram o ensino médio da Bahia em último lugar no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De acordo com o indicador educacional nacional relacionado ao 5º ano (INEP/ MEC, 2020), nos anos de 2009 a 2013, a Bahia alcançou as metas propostas. Já em relação aos indicadores relacionados ao 9º ano, os resultados demonstraram que houve uma queda de pontos em 2011 e 2013. Em relação ao indicador para o ensino médio, apresentado no quadro abaixo, os índices se mantiveram no padrão até 2011, e em 2013 houve uma queda. (Quadro 2)

Quadro 2: Resultados do IDEB para o Ensino Médio no Estado da Bahia

Ano	Metas projetadas	Resultados
2007	2.7	2.8
2009	2.8	3.1
2011	3.0	3.0
2013	3.3	2.8

Fonte: IDEB (2020)

A queda nos índices do IDEB levou o governo da Bahia a pensar em uma educação que alcançasse bons resultados nos indicadores nacionais nos anos posteriores. (BAHIA, 2015) Em 2014, a presidente do Brasil Dilma Rousseff sancionou a lei 13.005/2014 com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem entre suas diretrizes a melhoria da qualidade da educação, a universalização escolar, a formação para o trabalho, a gestão democrática da educação pública e a aplicação de recursos públicos para a educação como proporção do PIB. (BRASIL, 2014) O PNE objetivou um alinhamento federativo na construção dos Planos de Educação pelos estados e municípios brasileiros, para administrar a busca de soluções para as necessidades educacionais. (BAHIA, 2015)

Neste intenso movimento de reformas voltadas à educação nacional, o governo de Rui Costa propôs, em 2015, o Programa Educar para Transformar. O documento que instituiu essa política educacional e também curricular, em consonância com a política nacional para a educação, orienta as mudanças propostas para a melhoria da qualidade da educação pública,

contem 18 páginas, assim organizado: Introdução, Desafios a superar, Cenário atual da educação na Bahia, Porque o Educar para Transformar, Objetivos, Metas, Estratégias para viabilizar o pacto e Eixos de Estruturação das ações do Educar para Transformar.

O documento inicia reafirmando a conformidade com a visão nacional, denotando a relevância do alinhamento federativo na produção de seu próprio plano de educação por estados e municípios, proposto pelo PNE. Centralizando a educação como foco do seu governo, o governador Rui Costa almejou a conquista de melhores posições nos índices educacionais nacionais e o domínio das aprendizagens que serão relevantes para uma inserção social compatível com as exigências da vida contemporânea (BAHIA, 2015).

O governador “[...] anunciou, em oportunidades diversas, inclusive em visitas realizadas a escolas públicas do Estado, um Pacto pela Educação na Bahia” (BAHIA, 2015, p. 4). O Pacto pela Educação teve como objetivo incentivar a mobilização de prefeitos, pais, professores e alunos para melhorarem conjuntamente a qualidade da educação baiana. Também convocou a participação de outros entes sociais como universidades, empresas, organismos internacionais e demais instituições, contando com o apoio e a articulação entre as instâncias para auxiliarem no processo.

A reforma expressa visões gerais ou particulares e compromissos com a educação (valores que são priorizados, a regulação dos ensinos público e privado, a gestão do ensino os modelos de inclusão e exclusão escolar etc.), interesses, relações de poder e alianças entre partidos políticos, agentes educacionais e *lobbies* educativos que agem como verdadeiros poderes de fato [...]. (SEBARROJA, 2013, p. 509, grifo do autor)

O documento expõe alguns desafios a serem superados, como os déficits históricos e o acúmulo de desigualdades no país, revelando as deficiências no sistema educacional, a fim de promover uma conformidade entre os índices e os demais indicadores setoriais “para impulsionar o desenvolvimento socioeconômico do país”, com a participação da comunidade escolar e de outros segmentos sociais.

E, para atingir as metas propostas, o programa possui dois focos: o primeiro baseia-se na atuação do governo, com o apoio da sociedade, para promover o aumento do sucesso escolar pela alfabetização plena e aprendizagens apropriadas à escolaridade dos estudantes. O segundo, no método de “trabalho coletivo”, por meio de “ações colaborativas entre o Estado, a família e a sociedade”, além do apoio nacional e da cooperação entre o Estado e os municípios para “empreender” ações de colaboração para alcançar melhores resultados (BAHIA, 2015).

De acordo com Gewirtz e Ball (2011, p. 199):

O discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização — aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos — e está

frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência.

O documento curricular apresenta, também, um breve cenário da educação básica baiana nos anos de 2006 a 2013, revelando a aproximação com a realidade educacional do país. Pela análise das taxas de matrícula bruta, evasão, distorção idade-série/ano e índices de aprovação e reprovação, apesar de possuir algumas posições de destaque nos dados do país, os déficits históricos educacionais colocaram a Bahia em posições de menor prestígio em comparação aos demais estados (BAHIA, 2015).

O tópico “Por que o Educar para transformar” aponta que o Pacto pela Educação foi desenvolvido pelo governo com o propósito de assegurar, primeiramente, a cooperação da comunidade escolar — como estudantes, professores, família e demais profissionais vinculados à educação — e o comprometimento de outras esferas sociais na evolução da educação baiana, almejando: uma maior participação dos pais na vida escolar; um envolvimento de estudantes e professores com a gestão e a aprendizagem, respectivamente; maior “operatividade dos gestores educacionais” com o desempenho das escolas; uma maior participação das universidades, do setor produtivo e demais segmentos na promoção da educação baiana e do país (BAHIA, 2015).

O documento baiano cita o Movimento Todos Pela Educação como um exemplo de pacto educacional, enaltecendo-o como uma parceria criada para mobilizar a sociedade brasileira “com missão declarada de contribuir para que, até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País possa assegurar a todas as crianças e jovens o direito à educação básica de qualidade” (BAHIA, 2015). A ideia de participação coletiva do governo baiano está em conformidade com os ideais de “corresponsabilidade” desenvolvido pelo TPE. Martins (2016, p. 57) explicita que:

No discurso do TPE, o conteúdo da corresponsabilidade assume dois significados. Primeiro, quando se refere à sua própria atuação junto às esferas públicas, a “nova cultura” não se restringe à incorporação do empresariado na corresponsabilidade pela educação; antes disso, ao mesmo tempo que essa “nova cultura” incorpora setores da sociedade que compartilham interesses, ela os subordina à liderança empresarial. Segundo, quando se refere à corresponsabilidade dos diferentes agentes da educação, o TPE apresenta um modelo de corresponsabilidade em que as responsabilidades de cada setor estão bem definidas. Dessa forma, a responsabilidade de pais, professores e gestores pela educação se manifesta na atuação individual. (grifo da autora)

O documento curricular traz as conquistas de alguns países, estados e municípios como forma de apresentar o novo sistema de gestão, fundamentado na “rede de parceiros”, mostrando-o com uma enorme perspectiva de sucesso ao utilizar exemplos de outros pactos, como os do Ceará e Acre. Conforme o programa (2015, p. 9), “[...] esta proposição assinala um esforço coletivo, majoritariamente público, mas sem interdição de qualquer natureza ao envolvimento de instituições pertencentes ao campo não governamental”. Diante disso, seriam

feitos esforços, cobranças e mobilizações para reduzir os resultados obtidos que revelam a reprovação, a evasão, a distorção entre idade e ano escolar e os fatores consequentes da baixa escolaridade, além de estimular a alfabetização plena e melhorar os níveis de aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental e médio.

Ball (2010, p. 487), todavia, ao comentar sobre esse sistema de gestão de desempenho, utilizou o termo “performatividade” para mencionar que “a performatividade nos convida e nos 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”. A ideia de participação coletiva e do controle dos resultados dos indicadores pela população mascararia a responsabilidade do Estado e dos agentes públicos e privados, transferindo-as para a comunidade escolar.

Em relação às características do Educar para Transformar, o documento reforça a necessidade da mobilização social, envolvendo “integrantes das comunidades escolares estaduais e municipais e setores organizados da sociedade”, como a associação da Secretaria de Educação e dez outras secretarias estaduais, demonstrando o compromisso dos “setores governamentais” estaduais com o pacto, a articulação entre as secretarias para a resolução de problemas e o esforço coletivo para alcançar a melhoria educacional.

Outra característica crucial do programa é a valorização dos resultados consequentes da atuação dos professores, escolas, gestores, funcionários e estudantes, pelo destaque em atividades artísticas, científicas, culturais e esportivas, além das avaliações externas, como o IDEB e o ingresso ao ensino superior, e a criação de avaliações que não constam no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como a avaliação da alfabetização em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática para estudantes do “ciclo de alfabetização” no segundo ano, para identificar a proficiência dos estudantes do ciclo de alfabetização no segundo ano e reorientar as aprendizagens, e “para aferir rendimento das ações do Pacto com maior rigor” (BAHIA, 2014). Segundo Santomé (2013, p. 73), o objetivo dos resultados e exames é convencer grande parte da população de que as escolas devem ter como meta principal a formação dos discentes para competirem no mercado, expressando que:

Esse objetivo se expressaria em uma reorientação dos conteúdos e tarefas escolares marcada pela redução dos conteúdos referidos à ciências sociais, humanidades e artes; por outro lado, pelo reforço daqueles conhecimentos e habilidades que capacitam para encontrar um posto de trabalho.

Os objetivos traçados pelo programa visavam a melhoria da qualidade da educação na Bahia e a alteração positiva dos indicadores de desempenho das escolas e dos estudantes. As

metas foram a alfabetização das crianças até o final do ciclo e a compatibilidade entre os jovens e crianças matriculados e os níveis de desempenho relativos aos seus níveis de escolaridade.

O documento propôs estratégias para efetivar o Pacto, como a mobilização de prefeitos e gestores de sistemas públicos e redes de escolas; o fortalecimento da parceria entre União, estados e municípios, por meio do “compartilhamento de competências políticas, técnicas e financeiras”; a coparticipação entre os entes federativos e a sociedade; o acompanhamento do planejamento e gestão das secretarias municipais de ensino; o acompanhamento da execução do Pacto por meio de visitas e registros do desenvolvimento; a avaliação dos resultados considerando o número de escolas e de alunos beneficiados, a melhoria dos indicadores de desempenho, como o IDEB; e a reunião anual com prefeitos, secretários municipais e outros setores, para a avaliação e divulgação dos resultados. Isso demonstrou um esforço governamental para promover maior transparência em relação ao acompanhamento e resultados escolares.

Em relação à estrutura do Educar para Transformar, foram elencados cinco eixos, que finalizam o documento: O Eixo I se refere à colaboração entre Estado e municípios; o II, ao fortalecimento da educação básica estadual. O Eixo III trata da Educação Profissional e o IV, dos parceiros da escola (empresas, universidades e outras organizações); o V aborda a integração Família-Escola. O quadro 3 apresentou as propostas das ações do Programa:

Quadro 3: Eixos do Programa Educar para Transformar

Eixos	Proposta
Eixo I - Colaboração entre Estado e Municípios	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção da alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática (distribuição de materiais didáticos e leituras de autores baianos e formação de professores e coordenadores); - Fortalecimento do TOPA (Programa Todos pela Alfabetização); - Sistemas de avaliação (Provinha Brasil/Alfa-Bahia, Avalie Alfa, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Prova Brasil) como um suporte para a avaliação de resultados; - Apoio e colaboração ao Programa de Apoio à Educação Municipal (PROAM), PAR (Plano de Ações Articuladas) e o PDE-Interativo (Plano de Desenvolvimento da Escola), além do assessoramento técnico para a gestão e controle dos recursos financeiros. - Projetos já desenvolvidos: Sistema de Gestão Escolar (SGE) – base de dados online da Secretaria estadual que gerencia os dados das escolas, e o Transparência na Escola, que permite o acompanhamento dos investimentos pela sociedade. - Projetos e ações implementados: Gestar na Escola (Gestão da aprendizagem escolar); Ciência na escola; Ciência Arte, Esporte e Cultura na escola; EMITEC (Ensino Médio com Intermediação Tecnológica); Mídias e Tecnologias Educacionais; Educação Integral;

	<p>- Ações propostas: mecanismos para uma maior participação da comunidade escolar; Acompanhamento das ações do Pacto; Ampliação do atendimento na Educação Infantil; Aula 100%; Currículo Bahia.</p>
Eixo II – Fortalecimento da Educação Básica na rede Estadual	<p>Ações para o enriquecimento das atividades curriculares para a melhoria do funcionamento geral das escolas, preparo maior dos estudantes para a continuidade dos estudos e mercado de trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projetos estruturantes: Arte, Cultura e Patrimônio; Ciências e Matemática na Escola; Educação Integral; EMITEC; Centros Juvenis de Ciência e Cultura; Gestar; - Ações complementares: Universidade para Todos ¹⁷(UTP); Redução de Danos (prevenção de drogas); Ações do Instituto de Rádio difusão Educativa da Bahia (IRDEB) – conteúdos audiovisuais. - Ações transversais: projeto em desenvolvimento que serão potencializados por meio de ações colaborativas com outras secretarias do Estado: Secretaria de Cultura (SECULT) – fortalecimento da cultura; Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) – projetos digitais; Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR) – educação do campo; Secretaria de Trabalho, Emprego, Renda e Esporte (SETRE) – projetos esportivos; Secretaria de Segurança Pública (SSP) – segurança pública; Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social – combate às drogas; Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE) – estágio e emprego; Secretaria de Saúde (SESAB - complementar) – projetos para a saúde; Secretaria de Promoção da Igualdade (SEPROMI) – ações educativas para a igualdade de gênero. - Melhoria da infraestrutura escolar;
Eixo III – Educação Profissional	<p>Ampliação dos cursos técnicos e estágios com maiores oportunidades estudantis para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maior inserção no mundo do trabalho: maior oferta de cursos técnicos de nível médio (regular e Pronatec); Programa Primeiro Estágio: em parceria com empresas e órgãos públicos e sem fins lucrativos; Programa Aprendizagem. - Para mais Educação Profissional nos municípios: Profucionário – educação profissional à distância para funcionários das escolas estaduais e municipais; Pronatec EJA (estadual e municipal); ampliação da oferta de cursos técnicos de nível médio (regular e Pronatec) – Pronatec ensino médio (estadual) e Pronatec EJA (estadual e municipal); Mapa de ampliação dos cursos técnicos 2015-2018; Profucionário: Programa de Formação do pessoal de apoio de escolas estaduais e municipais - formação de técnicos em políticas públicas; Educação Profissional em tempo integral; Educação Profissional com Intermediação Tecnológica; - Transversalidades na Educação Profissional: Esporte na escola; técnicos em lazer e em cultura na escola; monitores de informática; infraestrutura; educação profissional do campo;
Eixo IV – Parceiros da Escola	<p>Ações para a mobilização dos diversos segmentos sociais (universidades, instituições do setor produtivo e organizações sociais):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ações de caráter pedagógico: atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem - formação de profissionais; metodologias de ensino; materiais didáticos; processos e instrumentos de avaliação; planejamento de ensino; coordenação do trabalho pedagógico e projetos de responsabilidade ambiental e de tecnologia social; - Ações de caráter gerencial: desenvolvimento de iniciativas para promover avanços na gestão escolar - qualificação, acompanhamento, avaliação e reorientação do trabalho da equipe gestora e orientação da gestão financeira.

¹⁷ Algumas nomenclaturas e siglas foram inseridas segundo o documento base “Programa Educar para Transformar”, do Governo do Estado da Bahia.

	- Ações de caráter infraestrutural: melhoria do funcionamento da escola (reformas e criação de novos espaços; aquisição de mobiliário e equipamentos).
Eixo V – Integração Família- Escola	Ampliar a participação dos pais na vida escolar e no desempenho dos estudantes: - Acompanhamento do desempenho dos estudantes; supervisão dos estudos em casa; acompanhamento da atuação da escola; participação dos pais em ações relativas à gestão escolar e colegiados; compromisso com as atividades de colaboração da escola; realização de eventos de interesse dos pais pelas escolas.

Elaborado por: SANTOS, H.
Fonte: BAHIA (2015).

A proposta do Programa Educar para Transformar demonstrou um empenho do governo para fortalecer a educação básica da Bahia, almejando a melhoria na qualidade da educação, voltada à permanência dos estudantes nas escolas por meio dos projetos estruturantes, com o apoio das Secretarias de Educação, com o propósito de diminuir a evasão escolar, o incentivo ao crescimento gradativo e ao aprendizado desde a educação infantil, o controle dos resultados de avaliações e uma maior transparência na divulgação dos resultados e o acompanhamento da sociedade, o currículo Bahia, com conhecimentos dotados de especificidades e características do estado, a ampliação dos cursos técnicos e estágios, para dar oportunidades aos estudantes de ingressarem e atuarem no mercado de trabalho, o incentivo à aproximação e à participação de agentes públicos e privados e de familiares e da comunidade escolar na construção da educação.

Contudo, os eixos demonstram uma relação com os ideais empresariais, pela valorização dos resultados de avaliações padronizadas, que limitam o desenvolvimento intelectual, a valorização de disciplinas técnicas, como Português e Matemática, o que acarreta na desvalorização e precarização de disciplinas sociais, o investimento em cursos técnicos, que formam estudantes para o mercado de trabalho, e não para ingressarem no ensino superior, dá margem para uma maior influência do setor privado na educação. Como conceituou Freitas (2018, p. 42):

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. (grifo do autor)

O governo do Estado da Bahia, por meio do Programa Educar para Transformar, realizou investimentos fundamentais para avançar na busca pela qualidade da educação, porém os ideais refletidos nas propostas revelaram uma relação com os ideais empresariais propostos, conforme Freitas (2018), pela reforma empresarial da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas curriculares têm alterado a finalidade da educação na atualidade, sendo imprescindíveis os estudos na área de política curricular para entender as relações de poder que estão refletidas no currículo e nos documentos oficiais. Os documentos do Campo Recontextualizador Oficial, produzidos pelo Estado e pela influência de organismos e grupos internacionais e nacionais, atendem as demandas sociais e auxiliam na preservação dos ideais de determinados agentes, como trazem Bernstein e o Ciclo de políticas de Ball.

O presente artigo analisou o Programa Educar para Transformar, produzido pelo Estado da Bahia, de acordo com a Teoria de Bernstein (1996), para entender o tipo de pedagogia presente no documento oficial. O documento, planejado em consequência da baixa posição da Bahia em relação aos índices educacionais nacionais, traz como objetivo principal a melhoria da qualidade da educação na Bahia.

O Programa está em consonância com as reformas educacionais realizadas pelo governo federal, voltadas ao mercado de trabalho. Isso pode ser observado pelos termos presentes como “empreender”, “excelência”, “gestão” e “desempenho” e, também pelo objetivo apresentado pelo programa, de aumentar os resultados obtidos nas avaliações externas, como a avaliação da alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática.

O documento buscou a melhoria dos índices com a participação coletiva, com a mobilização da comunidade escolar e de setores como empresas e universidades, para a cobrança, a contribuição e o apoio à educação, sinalizando a responsabilidade de cada um nesse processo. O ideal provém do Movimento Todos pela Educação, que “responsabiliza” estudantes, professores, diretores pelos fracassos e incita a participação de empresas para a gestão escolar por meio da criação de projetos que favorecem o ensino técnico, aliado ao ramo empresarial.

Portanto, apesar de o documento ter sido elaborado para atender a realidade baiana, a recontextualização realizada pelo Estado da Bahia está em consonância com os ideais nacionais e internacionais, com a finalidade de manter os ideais dos grupos hegemônicos refletidos no currículo. A análise do Programa Educar para Transformar permitiu a compreensão de que o currículo, pela valorização de determinadas disciplinas em detrimento de outras, pelo incentivo ao ensino técnico, e, principalmente, pela ideia de corresponsabilidade – que delimita a participação de cada um no processo educativo e pelo controle do desempenho – que inibe uma prática de ensino centrada no desenvolvimento do indivíduo –, o documento apresentou um currículo de coleção, com uma pedagogia visível (BERNSTEIN, 1996).

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B. SILVA, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Base Educar para Transformar: Um pacto pela Educação**. Bahia, 2015. Disponível em: institucional.educacao.ba.gov.br/private/documentos. Acesso em: 14 set. 2020.
- BALL, S. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do currículo**, v.3, n.1, p.485-498, 2010.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 09/09/2020.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p
- FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.
- FREITAS, L. C. de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GENTILI, P.; STRUBIN, F. Igualdade, direito à educação e cidadania: Quatro evidências de uma década de conquistas democrática. In: **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas** / GENTILI, P. (org.). – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.
- GEWIRTZ, S. BALL, S. J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao novo gerencialismo: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**, São Paulo: Cortez, 2011.
- HADDAD, S.; GRACIANO, M. Educação de jovens e adultos: Conquistas e desafios. In: **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas** / GENTILI, P. (org.). – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.
- INEP/ MEC. Nota técnica: **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB do Estado da Bahia entre 2009 e 2013. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 13/10/2020.
- LOPES, A. C; MACEDO, E. F. de. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

MAIA, M. C. de A. **Giving with an agenda: New Philanthropy's Labour in "Glocal" Education Networks of Governance.** 210f. Tese (Doutorado em Educação). University College London – UCL, Institute of Education, 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.94, p. 47-69, 2006.

MARTINS, E. M. **Todos Pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

NARZETTI, C; NOBRE, A. A teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, p. 286-303, 2016.

OLIVEIRA, A. de; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 20, p. 19-41, 2011.

PEREIRA, R. da S.; SANTOS, C. C. de F. O escrito, o dito e o feito: a educação baiana nos primeiros 120 dias do segundo mandato de Rui Costa. In: **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.) Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2019.

SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (org.) **Saberes e Incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SEBARROJA, J. C. As reformas e a inovação pedagógica: discursos e práticas. In: SACRISTÁN, J. G. (org.) **Saberes e Incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SEPÚLVEDA; J. A.; SEPÚLVEDA, D. Conservadorismo e educação: um exemplo de exclusão. **Movimento: Revista de Educação**, ano 3, n.5, p. 76-107, 2016.

SÜSSEKIND, M. L.; OLIVEIRA, I. B. Tsunami Conservador e Resistência: a CONAPE em defesa da educação pública. **Educação e Realidade**, v. 44, p. 1-22, 2019.

SÜSSEKIND, M. L.; ESPINDOLA, M. D. Os debates sobre os currículos nacionais e a defesa da educação democrática. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 24, p. 73-99, 2019.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o -novo- Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, v. 13, p. 91-110, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman 2015.

4. PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Hanneli Souza Almeida Santos¹⁸
Benedito Gonçalves Eugenio¹⁹

RESUMO

A formação inicial, a realidade escolar e dos estudantes, as reformas curriculares e documentos oficiais alteram a prática de ensino dos professores de Geografia. Este artigo apresentou os resultados de uma pesquisa que analisou a formação e as práticas pedagógicas de docentes de Geografia do ensino médio. A pesquisa contou com o aporte teórico de Basil Bernstein, especificamente com o conceito de recontextualização e o emprego do ciclo de políticas. O tipo de pesquisa empregado foi o estudo de caso. Foi feita uma análise do documento oficial produzido pelo Estado, a Lei 13.415/17 – Reforma do Ensino Médio nacional, para investigar a finalidade da educação. Para a construção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores de Geografia do ensino médio pertencentes a quatro Territórios de Identidade, categorizadas de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados revelaram que as reformas curriculares nacional e estadual trouxeram mudanças negativas para os professores e para a disciplina, pois a influência de agentes do setor privado nas políticas e as demandas do mercado de trabalho, refletidas nas reformas, prejudicaram a recontextualização e a prática de ensino.

Palavras-chave: Recontextualização; Currículo; Professor de Geografia; Reforma do Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Os conhecimentos oficiais produzidos no Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e recontextualizados no Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP) contribuem para a formação crítica, intelectual, moral do indivíduo, auxiliando em sua inserção ao mercado de trabalho e à sociedade, para a intervenção e, conseqüentemente, a transformação do espaço. Diante disso, as alterações que são realizadas nos currículos, conhecimentos, políticas e documentos escolares oficiais, que organizam todo o percurso escolar desde a produção dos conteúdos e conhecimentos até a prática, acompanham os processos de transformação social, e contém em si as demandas sociais e os interesses de agentes para a manutenção do poder, sendo um campo de disputas. Em relação ao campo curricular, para Moreira e Silva (2013, p. 38):

Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o

¹⁸ Licenciada em Geografia (UESB) e mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn/UESB) e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

¹⁹ Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e coordenador do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn/Uesb).

currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro de relações de poder.

Bernstein, teórico central da pesquisa, ao analisar as formas de comunicação das classes pela Teoria do Dispositivo Pedagógico, com regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação que estruturam o currículo, utilizou o conceito de recontextualização para explicar os conhecimentos, discursos e currículos que são realocados do contexto macro ao micro, passando por reinterpretações. De acordo com Lopes e Macedo (2011), “[...] vem sendo utilizada para entender os processos de reinterpretação aos quais textos políticos são submetidos, na medida em que circulam nas diferentes instâncias de governo e destas para as escolas.”

A reinterpretação, conforme o autor, ocorre em dois campos, sendo o Campo Recontextualizador Oficial (CRO), no qual os conhecimentos e o currículo oficial são produzidos e recontextualizados pelo Estado, autoridades e agentes especializados, e o Campo Recontextualizador Pedagógico, controlado pelos agentes das universidades, editoras e demais especialistas educacionais, instituições escolares e professores. (BERNSTEIN, 1998)

As regras recontextualizadoras compõem o discurso pedagógico que, segundo Bernstein (1996, p. 258), “[...] consiste nas regras de comunicação especializada através das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados”. O discurso compreende em sua estrutura dois outros discursos: o Instrucional (DI), com as competências especializadas para a comunicação, e o Regulador (DR), que engloba normas, valores e princípios morais implícitos, os quais reproduzem os objetivos de determinados grupos. Os discursos sofrem recontextualizações no processo de produção e prática do conhecimento e currículo. No meio escolar, os discursos, currículos e conhecimentos são categorizados em conteúdos e organizados em disciplinas, sendo transmitidos pelo professor, que recontextualiza no momento da transmissão em sala de aula.

A Geografia, disciplina do currículo da educação básica, tem como objetivo auxiliar o estudante a conhecer o espaço e a sociedade em que vive, em escala local, regional, nacional e global, contextualizando-o enquanto pertencente, participador e transformador da realidade social. Callai, nesse sentido, afirmou que (2011, p. 129):

A geografia escolar se constitui como um componente do currículo, e, seu ensino, se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes percebam a singularidade de suas vidas e, reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento em um mundo que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual. É, portanto uma matéria curricular que encaminha a compreender o mundo e, às pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade

dos fenômenos sociais. Portanto, através da leitura do espaço o importante é ler o mundo, o que significa compreender aquelas informações que estão no cotidiano das pessoas contextualizadas, compreendendo o significado das formas que *desenham as paisagens*. (grifo do autor)

A ciência e a disciplina possibilitam o conhecimento espacial e formam cidadãos que compreendem e modificam a realidade. Permitem também o entendimento das complexas e inconstantes relações de poder que formam a sociedade e, como nas demais disciplinas que auxiliam para a formação crítica, o professor tem a tarefa de ministrar os conhecimentos e dar significado para que o estudante possa utilizá-los em seu cotidiano. O professor, profissional com formação na área específica de atuação, Geografia, tem o papel de aliar os conhecimentos, técnicas e metodologias necessárias para promover a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, as interferências internas e externas influenciam a ministração do professor, como a formação, os documentos oficiais, as exigências das Secretarias e a realidade escolar e, ao mesmo tempo, manter a autonomia para que os estudantes possam aprender e aplicar em sua realidade. A respeito disso, Cavalcanti reiterou que (2017, p. 101):

O quadro atual do ensino escolar realizado no Brasil, incluindo o ensino de Geografia em todos os níveis, não deixam dúvidas de que a complexidade que lhe é inerente exige do professor tomar posições, atitudes, individual e coletivamente, com a firmeza necessária para não permitir que seu importante papel social seja desrespeitado, desconsiderado ainda mais do que já o é na atualidade.

O professor de Geografia, foco central deste artigo, precisa lidar com os conhecimentos adquiridos durante sua formação, com a desvalorização da disciplina, as constantes reformas curriculares e as realidades vivenciadas na escola e com os sujeitos. As reformas, como a Reforma do Ensino Médio nacional, trouxeram alterações para disciplinas como a Geografia e para a prática de ensino dos professores. A última etapa da educação básica tem sido alvo de reformulações ao longo do tempo, e, para Ferreira e Ramos (2018, p. 1176), “o ensino médio, como uma etapa da educação básica, vem, ao longo do tempo, sendo questionado com relação às suas finalidades e, em função disso, tornou-se objeto de contínuas reformas.”

Assim sendo, o artigo buscou analisar a prática de ensino do professor de Geografia, a sua importância enquanto formador de indivíduos que intervêm no espaço, como os professores de Geografia de Territórios de Identidade da Bahia recontextualizam os conhecimentos adquiridos para a prática, e como lidam com as reformas realizadas no currículo de Geografia.

METODOLOGIA

Apesar da produção oficial, que reflete os interesses sociais e dos grupos no CRO, o CRP também produz sua política ao recontextualizar os textos, conhecimentos e discursos oficiais para se adequar à sua realidade. Conforme Eugênio (2004, p. 152):

Os conteúdos transmitidos ou discutidos na/pela escola são o resultado de uma seleção no interior das culturas. Esses conteúdos, ao serem transmitidos na escola, passam por um processo de recontextualização e ganham especificidades próprias para que sejam assimiláveis aos alunos.

Diante disso, o tipo de pesquisa utilizada para a obtenção dos dados foi o estudo de caso, cujo objetivo é compreender os fenômenos concretos e abstratos similares que ocorrem em contextos. Nesse sentido, o estudo de caso auxiliou na investigação da forma como professores de Geografia dos Territórios de Identidade²⁰ da Bahia reinterpretem os discursos e os textos produzidos no CRO conforme suas realidades escolares. Para Ludke e André (2020, p. 20), “O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”.

Como abordagem metodológica, o Ciclo de Políticas de Ball foi imprescindível para entender o contexto da prática dos professores de Geografia. O Ciclo traz a ideia de que as políticas são produzidas, reinterpretadas e postas em uso mediante cinco contextos: o de influência, produção de texto, prática, resultados e efeitos e o da estratégia.

Nos contextos de influência e produção de texto, os grupos influenciam na produção dos documentos e políticas oficiais para propagar seus ideais. No da prática, as políticas são postas em uso pelos agentes em sua realidade local. Os contextos de resultados e de estratégia são decorrentes da prática, com suas consequências e estratégias de mudança. Ball explicitou que o ciclo passa a mensagem de que todos os contextos produzem a política. Segundo Lopes e Macedo (2011), a relação entre os contextos é essencial para perceber o modelo como ciclo contínuo, e não hierarquizado.

No presente artigo, foi analisado o documento oficial que delimitou a política educacional brasileira a partir de 2017, como a Reforma do Ensino Médio brasileira implementada pela Lei 13.415/2017. Diante disso, percebeu-se que a pesquisa documental, por meio da análise da lei, auxiliou na percepção dos objetivos dos agentes que produzem as políticas curriculares. Conforme Ludke e André (2020, p. 45), “Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais,

²⁰ Os documentos estaduais consideraram a diversidade dos Territórios de Identidade em suas formulações, no entanto este estudo de caso não se propôs a ser uma análise espacial, visto que porém, compreendeu a recontextualização dos professores de Geografia em suas realidades.

revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.”

Para o entendimento do cotidiano escolar, foram entrevistados professores de Geografia de quatro Territórios de Identidade da Bahia: Vale do Jiquiriçá, Médio Rio de Contas, Sudoeste Baiano e Chapada Diamantina, para analisar a reinterpretação do currículo oficial em sua prática de ensino nas realidades específicas. Os professores de Geografia lecionam no ensino médio, convocados por meio de concurso público e pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

Em decorrência da pandemia ocasionada pela *COVID-19*, o contato ocorreu por meio do aplicativo de mensagens *Whatsapp*, sendo que os professores ofereceram indicações de outros colegas para dar seguimento às entrevistas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas de forma *on-line* por meio do aplicativo digital *Google Meet*. Para Lima (2016, p. 26), “A entrevista é uma conversa que pode ser mais ou menos sistemática, cujo objetivo é obter, recuperar e registrar as experiências de vida guardadas na memória das pessoas.” O áudio foi gravado e transcrito para o *Microsoft Word* com a permissão dos entrevistados.

Os dados foram selecionados e organizados de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin, a qual permitiu a sistematização pela junção, revisão e pela escolha de categorias que se aliam aos objetivos e à teoria da pesquisa e, segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 16) [...] “a análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados”. Os dados das entrevistas foram organizados em duas categorias: professores de Geografia e sua formação; os professores de Geografia, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Professores de Geografia e sua formação

O professor licenciado em Geografia é responsável por transmitir os conhecimentos geográficos necessários para se obter uma análise espacial da realidade do estudante nas diversas escalas, e os cursos de formação docente proporcionam o conhecimento da ciência Geográfica a ser recontextualizada na prática, por meio de metodologias, procedimentos e habilidades para atuar em sala. Como apontou Stefenon (2017, p. 91):

É a partir da mobilização desses conhecimentos práticos e disciplinares que o professor se constitui como um sujeito capaz de realizar uma elaboração significativa

dos saberes escolares, os quais tem sua origem na relação entre os saberes de referência da disciplina, as perspectivas políticas e culturais do professor, como também os conhecimentos trazidos pelo aluno para o interior da aula.

O currículo de Geografia presente em universidades e faculdades permite a construção do saber científico que sustenta o domínio dos conceitos geográficos, então, foi questionado aos professores sobre a formação docente e os motivos da opção pela formação em Geografia, para entender quais foram as influências e o que pensam sobre a sua formação inicial.

Em relação aos motivos da opção pela formação, a influência de professores de Geografia do cursinho e do ensino médio contribuíram para a escolha, como citou a professora²¹

Ana:

É uma pergunta difícil de responder, porque acabam sendo várias coisas que te levam em determinado caminho, mas o que se destaca mais é a influência de bons professores que eu tive, um no cursinho e uma no ensino médio que me influenciaram positivamente. Eu gostava muito da escola, eu não me via longe da escola, aí eu queria saber qual era a disciplina que eu mais gostava e observando a prática, observando alguns conteúdos, eu percebi que apreciava mais a geografia e acabei prestando vestibular e fazendo o curso.

O domínio dos conteúdos geográficos e a recontextualização para a realidade do estudante, a formação de indivíduos conscientes do seu espaço e cientes da sua influência enquanto agentes transformadores espaciais e sociais são pontos que podem influenciar os estudantes a optarem pela licenciatura. Para Cavalcanti (2017, p. 108):

A tarefa do professor é, assim, ajudar os alunos a desenvolverem um olhar geográfico, aprendendo a construir explicações para a realidade vista empiricamente, vivida cotidianamente por eles, como sendo uma realidade com dimensão espacial, e, com isso, muni-los de instrumentos simbólicos para sua relação (mediada) com essa mesma realidade. E, com tal característica, os conceitos geográficos, que perpassam os conteúdos escolares das aulas de Geografia, são instrumentos simbólicos fundamentais para mediar essa relação.

Na formação escolar, em seus níveis, o papel do professor é conduzir o estudante ao caminho do conhecimento para ampliar a sua capacidade intelectual, sendo fundamentais para o desenvolvimento crítico, profissional e moral dos cidadãos.

Outro ponto questionado foi a avaliação de sua formação inicial, e notou-se que a teoria e os conhecimentos necessários para a prática são um ponto positivo para os entrevistados, porém, as disciplinas voltadas para as demais áreas precisam ser relacionadas com a prática de ensino, como mencionou o professor José:

Na maioria das disciplinas, principalmente as que são mais voltadas para uma outra área fora da área de ensino, é muito mais focada naquela teoria ou naquele conhecimento, mas não é tão focado no aplicar aquilo à realidade escolar, como você vai trabalhar aquilo no plano de aula, como você vai trabalhar aquilo didaticamente

²¹ Os nomes escolhidos para os docentes dessa pesquisa são todos fictícios. Além disso, pra melhorar a compreensão do conteúdo das entrevistas, foram atenuados os traços da linguagem oral.

com seu aluno... então foram poucas disciplinas que focaram nisso. Eu acho que isso poderia ser melhor trabalhado pelo curso como um todo, pelo departamento como um todo. Mas, tirando isso, foi bastante satisfatória a nossa formação, comparado à outras Instituições que eu tenho conhecimento e que não tem esse cuidado, vamos dizer assim.

De acordo com o professor, algumas disciplinas não fazem uma correlação com a realidade escolar, fato que é comumente associado aos cursos de graduação em Geografia. O curso de licenciatura em Geografia é constantemente associado ao curso de bacharelado por possuir conhecimentos técnicos que não são relacionados com a prática em sala de aula. Callai (2011, p. 15), ao realizar uma investigação empírica sobre a formação dos professores de Geografia, observou que:

No decorrer do curso existe a falta de interligação teoria e pratica desde o início com maior discussão teórica e com questões práticas de como o aluno aprende. Insistem que a maioria dos conteúdos acadêmicos está distante do que é ensinado na sala de aula na escola, e que há necessidade de priorizar a formação para realizar o ensino. Uma reclamação recorrente é de que há grande distância entre os conteúdos ensinados na universidade e na Educação básica.

Apesar da prática ser adquirida no cotidiano escolar, é possível criar alternativas para aproximar o estudante em formação com a sala de aula, por meio de leituras proporcionadas pelo curso, pela didática e metodologias dos professores e pelas disciplinas de Ensino de Geografia na formação inicial. Isso demandaria uma reavaliação dos currículos de Geografia nos cursos de formação docente.

4.1.1 O currículo de formação na licenciatura

Apesar da prática trazer uma maior percepção da dinâmica escolar, para a formação inicial, a relação teoria e prática é fundamental, pois permite uma breve compreensão da realidade de cada escola. De acordo com Stefenon e Santos (2016, p. 38), “A dimensão da prática na formação profissional, em especial do profissional da educação, [...] é o campo onde o aprendiz-professor poderá tornar-se um agente ativo na construção de sua própria forma de conceber a atividade docente.”

Diante disso, foi indagado sobre as aulas de Metodologia e Ensino de Geografia e se as disciplinas auxiliaram na compreensão da prática pedagógica e, conforme a percepção dos professores, as aulas cumpriram com o papel de possibilitar uma proximidade com o meio escolar. Em relação à teoria e prática, o docente João explanou que:

Eram aulas sempre voltadas à essa correlação da academia para o chão da escola, então as professoras (nunca tive nenhum professor nessa área da geografia), sempre faziam esse link muito importante da geografia universitária, porque elas mesmas mostravam uma diferença muito grande que havia entre a geografia universitária e a geografia escolar. Então sempre tinha esse link, sempre tinha essa análise a partir da

universidade, a partir da academia, mas sempre visando e sempre sendo inserido no chão da escola.

Os professores da formação inicial auxiliaram no processo de recontextualização dos conhecimentos geográficos acadêmicos para os escolares, pois, ao permitir um contato com o ambiente, pôde-se observar que cada escola possui uma dinâmica própria, suas especificidades, seus dilemas, sendo necessário a contextualização dos conhecimentos para o estudante entender a sua realidade. Callai, nesse sentido, afirmou (2011, p. 6):

Formar professores, então, requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didáticos pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender geografia o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a geografia.

A professora Maria, apesar de não sentir dificuldade na prática pela proximidade com a técnica, comentou que o currículo da licenciatura só possuía disciplinas voltadas para o bacharelado, porém, depois da reformulação, a entrevistada conseguiu cursar algumas disciplinas de Ensino de Geografia.

Então, nessa época aí, eu lembro que estava já na metade do curso, teve uma reformulação do currículo lá do curso, justamente porque já se pretendia colocar o bacharelado. E quando eles foram olhar o currículo, eles perceberam que todo o currículo era muito bacharelado.

A reformulação curricular do curso de licenciatura evidenciou a necessidade de serem oferecidas disciplinas da área de ensino. Isto reflete as relações de poder que envolvem os currículos dos cursos superiores, nos quais há uma valorização de cursos de Bacharelado, mais técnicos e voltados às exatas, em detrimento das humanidades e licenciaturas. Para Stefenon (2017, p. 91):

A ideia, por vezes equivocada, de que para o bacharel se faz necessária uma formação mais profunda conceitualmente do que a do professor, permite com que os cursos de licenciatura, em geral situados como anexos desses bacharelados, ofereçam pouco aprofundamento prático e teórico sobre a atividade docente e sobre os contextos epistemológicos da disciplina.

Apesar dessa desvalorização e dos problemas enfrentados, as reformulações dos cursos de licenciatura têm permitido uma formação para a prática de ensino, com disciplinas e grades curriculares que oportunizam conceitos e principalmente, o contato com a realidade escolar.

4.2 Os professores de Geografia, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas

Os professores de Geografia, para recontextualizarem os conhecimentos, além da formação inicial na qual adquirem os conhecimentos geográficos a serem transmitidos, também precisam lidar com as interferências em sua prática, como as normas escolares, a realidade dos

estudantes e as leis e parâmetros oficiais que direcionam a educação brasileira. As reformas nacionais e estaduais, como a Reforma do Ensino Médio, trouxeram mudanças que afetaram o exercício da docência, sobretudo de Geografia.

4.2.1 A atual reforma do ensino médio e o ensino de Geografia

Juntamente com o processo de transformação social no espaço, surgiram novas formas de se pensar a finalidade da educação, cujas políticas refletem as demandas sociais e os objetivos que os grupos que produzem e reinterpretem os conhecimentos desejam alcançar, disseminando seus ideais e discursos por meio dos currículos e conteúdos escolares.

No final da década de 1990, o ideal neoliberal redirecionou a formulação das políticas públicas educacionais, e no Brasil, foi materializado pela coalizão de centro-direita entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL, atualmente Democratas – DEM). A coalizão introduziu um “movimento pelas referências nacionais curriculares”, com a implantação dos processos de avaliação de larga escala, oficializados em 1994 no governo de Itamar Franco, e currículos oficiais comuns, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (FREITAS, 2018).

O governo de Fernando Henrique Cardoso foi pautado pelo movimento de liberalismo econômico, com a denominada “Reforma do Estado” e o avanço do ideal de privatização. No governo liderado pelo Partido dos Trabalhadores (2003-2016), os princípios neoliberais foram atenuados pela combinação entre “crescimento econômico, desenvolvimento sustentável e inclusão social”²², com programas assistencialistas voltados às demandas sociais e educacionais. Para Ferreti e Silva (2016, p. 391-2):

Diferentemente de seu antecessor, Lula conferiu maior atenção à questão da coesão social, na linha do proposto pelo neoliberalismo da terceira via. Em seu governo foram promulgados documentos legais que instituíram políticas financeiras de apoio aos setores sociais menos privilegiados, como a ampliação do Programa Bolsa Família e a instituição do Programa Minha Casa Minha Vida, bem como instalados secretarias e programas que visaram contemplar as diversidades de variada natureza.

No governo petista, apesar do comprometimento com as necessidades sociais e a participação de diversos sujeitos na produção das políticas, a criação do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cuja qualidade da educação básica foi avaliada com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e divulgada periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de acordo com dados relacionados ao rendimento escolar

²²Trecho “Nossa História”, do Partido dos Trabalhadores. Disponível em: <https://pt.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 30/04/2021.

e desempenho dos estudantes constantes do censo escolar e de avaliações externas. (BRASIL, 2007); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com fundamentos como o “regime de colaboração”, “responsabilização” e “mobilização social” (HADDAD, 2008); o Movimento Todos Pela Educação (2007), com o “pacto entre governo, terceiro setor e iniciativa privada” (MARTINS, 2013) pela qualidade da educação; e a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2015, já sinalizavam a interligação dos ideais dos reformadores empresariais da educação²³ em suas políticas curriculares. Martins (2013, p. 29), ao analisar a influência das organizações internacionais na educação brasileira e nos governos, sobretudo no governo Lula, asseverou que:

Dessa forma, atento às recomendações internacionais e, simultaneamente, pressionado por parte da elite empresarial brasileira, o governo iniciou um amplo processo de reorganização da educação pública, que, a partir da mudança na relação entre sociedade e Estado, atenderia ao mesmo tempo a demanda internacional de melhoria dos índices educacionais e as novas necessidades de formação para o trabalho e para a produtividade.

Com o *impeachment*²⁴ da presidenta Dilma Rousseff, em exercício nos anos de 2010 à 2016, houve uma retomada do liberalismo econômico introduzido pela coalizão de centro-direita, com a intensificação de reformas curriculares oficiais e padronizadas, voltadas aos ideais empresariais. (FREITAS, 2018) Um exemplo é a Reforma do Ensino Médio, denominado “O Novo Ensino Médio”, Medida Provisória nº 746 transformada na Lei 13.415, sancionada em 2017 pelo Presidente Michel Temer. De acordo com Cruz e Silva (2019, p. 31):

O cenário do Ensino Médio brasileiro atual é marcado por muitas incertezas no que diz respeito a como serão implementadas as modificações impostas pela Lei 13.415/17 (inicialmente Medida Provisória 746/16). A chamada “Reforma do Ensino Médio” implica em mudanças significativas tanto no que se refere à estrutura curricular, quando com relação às formas de financiamento dessa etapa de ensino.

Alguns diagnósticos para justificar a aprovação da Reforma foram citados por Ferreira e Ramos (2018), como a queda no desempenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a necessidade de investimento para formar jovens economicamente ativos, e ao currículo, considerado extenso, superficial e com um número excessivo de disciplinas, sendo necessária uma reformulação para alcançar as metas propostas. A implantação foi prevista para o ano de 2018 de forma gradual, para contemplar todas as escolas até 2022. Algumas alterações da Reforma do Ensino Médio foram apresentadas no quadro abaixo:

²³ Os reformadores empresariais da Educação foram conceituados por Freitas (2012, 2016, 2018).

²⁴ De acordo com os autores Ferreti e Silva (2017, p. 386), a Reforma do Ensino Médio foi projetada “Em 22 de setembro de 2016, passados exatos 22 dias da posse definitiva de Michel Temer como presidente da República, após o impeachment de Dilma Rousseff, em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade que o levou a ser chamado de golpe, é exarada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016.”

Quadro 4: Mudanças curriculares apresentadas pela Reforma do Ensino Médio:

	Antes da Reforma	Depois da Reforma
Carga Horária	800 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos	Escolas têm até 5 anos para ampliarem até 1000 horas anuais em 200 dias letivos, para uma posterior ampliação
Ensino Integral	800 horas anuais	Ampliação da carga horária para 1400 horas anuais em 200 dias letivos
Currículo	Apesar da LDB 9394/96 regulamentar uma base nacional comum para a educação Básica, a BNCC só foi homologada em 2017.	O currículo do ensino médio será constituído pela BNCC e por itinerários formativos.
Disciplinas	Disciplinas Obrigatórias para todo o ensino médio: Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Educação Física, Artes, Física, Química, Filosofia, Sociologia e Língua Estrangeira (Língua Inglesa ou Espanhol).	Disciplinas Obrigatórias: Português, Matemática e Língua Inglesa.
Itinerários Formativos	Não existiam itinerários formativos antes da Reforma.	Flexibilização Curricular, na qual os estudantes poderão escolher as áreas do conhecimento de maior interesse: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; V - Formação técnica e profissional.

Fonte: elaborado pelos autores com base em BRASIL, 2017.

A Lei 13.415/17 não abordou especificamente sobre a disciplina de Geografia, pois traz somente Português, Matemática e Língua Inglesa como disciplinas obrigatórias, e a insere na nova formulação de acordo com a Base Nacional Comum Curricular e Itinerários Formativos, como disciplina componente das Ciências Humanas e sociais aplicadas. O estudante, ao optar pelos Itinerários de seu interesse, escolherá as áreas que serão ofertadas pelas Instituições escolares, o que traz um ambiente de incertezas. De acordo com Ribeiro e Ribeiro (2020, p. 10):

Sobre a disciplina Geografia, assim como sobre os demais componentes da área de Ciências Sociais, recaem as maiores incertezas trazidas pela reforma do Ensino Médio, uma vez que essa disciplina passaria a compor os itinerários formativos e, desse modo, não tem a sua permanência garantida nos currículos a serem implementados nas escolas.

Em consequência disso, fez-se necessário entender como a reforma afetou o cotidiano dos professores de Geografia, então, ao questionar o que os professores pensam sobre a atual Reforma do Ensino Médio brasileira, percebeu-se que a participação da iniciativa privada nas

políticas educacionais tem como objetivo a precarização e a privatização da escola pública, como citou a professora Ana:

Então se fala em mudança curricular, mas “ouviram” pouquíssimo os professores de geografia e a perspectiva dos professores da escola básica é totalmente negligenciada. Então, essas reformas estão se impondo de forma verticalizada, atendendo a interesses de corporações internacionais do segmento capitalista, e eu acredito que a última coisa que elas visam melhorar é a qualidade da educação. Sabe, é um ataque a educação pública, no sentido de privatizar, de sucatear, sucateia com o discurso da flexibilização pra depois privatizar.

As reformas atendem a interesses de grupos que buscam privatizar a escola pública, sendo apresentadas como a solução para aumentar os resultados nas avaliações de larga escala, formar sujeitos adequados ao mercado de trabalho e para acabar com os problemas existentes nas escolas, melhorando a qualidade do ensino. Porém, com a influência dos agentes do setor privado, há uma redução dos investimentos estatais no setor público. Como citou Ball (2010, p. 485-6):

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.

José alegou que a reforma era necessária, entretanto, não gostou da forma como foi proposta, pois negligenciou conteúdos que são necessários para a vivência do estudante, dando foco em conteúdos e disciplinas para o Vestibular, ENEM e o Ensino Técnico, “[...] e isso vai recair justamente em quais disciplinas? As de Humanas, que acabam tratando elas como disciplinas dispensáveis ou apenas como disciplinas para complementar carga horária [...].” A Reforma do Ensino Médio limitou, pela Flexibilização Curricular, a obrigatoriedade das disciplinas das áreas de humanas e sociais, priorizando Português e Matemática, valorizadas em avaliações de larga de escala. Conforme Freitas (2012, p. 389):

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres.

Essa é uma estratégia dos reformadores empresariais para disseminar os ideais e os conhecimentos que formarão cidadãos sem consciência crítica e incapazes de atuar e se posicionar na sociedade e no espaço, aptos para o mercado de trabalho.

Em relação aos impactos da BNCC e a discussão nas escolas onde os entrevistados atuam, o principal problema observado foi a inserção de novas e antigas disciplinas para complementar a carga horária, o que gerou uma desvalorização curricular e docente. Para Ana, a pandemia global interrompeu as mudanças, contudo, a ampliação da quantidade de turmas é preocupante:

Bem, isso ainda não se consolidou porque com a pandemia, acabou meio que paralisando essas transformações, mas da forma como vem sendo implementada no meu colégio, vai chegar um momento em que o professor, pra completar a carga horária ele vai precisar de 26 turmas, porque no modelo atual, aliás, nessa transição a gente não sabe o que é atual e o que é antigo, mas no modelo convencional são duas horas-aula de geografia, e pra completar a carga horária o professor, de 40 horas, precisa de 26 aulas, então dá o total de 13 turmas. [...]

Com a Reforma do Ensino Médio e a retirada da obrigatoriedade da Geografia e demais disciplinas a partir do 2º ano do ensino médio, o estudante tem a oportunidade de escolher o Itinerário Formativo de sua preferência, mas o professor de Geografia ainda precisa cumprir a carga horária exigida, de 40 horas semanais, o que acarreta em mais turmas, disciplinas fora da área de atuação, gerando uma sobrecarga ainda maior de trabalho e demonstrando a desvalorização do trabalho docente. Nesta linha interpretativa, Sampaio e Marin afirmaram (2004, p. 1216):

Os professores são, comumente, responsáveis por várias turmas em dois turnos de funcionamento das escolas: manhã/tarde, manhã/noite ou tarde/noite, sobretudo quando se trata das séries finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio. Esse é um dado ainda mais relevante quando se verificam quais disciplinas do currículo se focalizam: em história, geografia e educação artística, por exemplo, é menor o número de aulas (duas semanais) que em matemática ou português (quatro ou cinco semanais). Como resultante, o professor destes componentes curriculares assume menos períodos que o professor dos componentes anteriormente referidos. Portanto, são computados mais alunos para um mesmo professor, que atua em maior número de turmas.

Ana ainda comentou que a título de mudança curricular ou de legislação, por mais que as discussões aconteçam na escola, no processo decisório não são consideradas e a discussão é infrutífera. Em relação a isto, Rodriguez (2013, p. 146) considerou que “[...] as micropolíticas de participação se desenvolvem de tal modo que, inclusive quando a participação é cuidadosamente organizada, em geral o poder e a influência permanecem nas mesmas mãos.”

A infraestrutura escolar também foi um ponto central para a discussão, e para José, as escolas não têm uma infraestrutura e preparo adequado para a implementação da Reforma, pois “[...] tem laboratórios, que seriam algo necessário para essa implementação, mas não tem uma infraestrutura adequada pra isso, carece de equipamentos, são questões de carência de infraestrutura, tudo isso.” A reforma sem o investimento e os recursos necessários para a implementação denunciaram que, como apontou Freitas (2016, p. 142), “Com essa política

privatista, a escola pública vai recebendo cada vez menos recursos e cria-se uma espiral negativa: menos recursos, menos qualidade, mais privatização.”

Em relação às implicações da BNCC para o currículo de Geografia, a inserção de novos componentes curriculares ocasionou uma perda de espaço da disciplina e do professor de Geografia no currículo. Além disso, falta um preparo do profissional, como afirmou a professora Ana:

Com as novas propostas, a gente observa a inserção de novas disciplinas no currículo, e essas disciplinas foram inseridas sem um aumento da carga horária total do ensino médio. [...] enfim, só que não existiu nenhum processo de formação adequada para o professor da escola para se adequar a essas disciplinas. No papel existe, falam que tem cursos e tal, mas não existiram condições materiais para que o professor tivesse acesso, porque trabalhando 40 horas tradicionalmente com aquele número de turmas já era complicado ter acesso à formação complementar, então cadê um afastamento do professor pra ele ter acesso ao curso? Além da oferta do curso, precisa das condições de acesso.

A falta de transparência da Reforma em relação a aglutinação das disciplinas humanas e sociais na área de “Ciências Humanas”, a diminuição da carga horária e a tentativa de implementar um sistema interdisciplinar refletem o empenho em limitar a atuação dos profissionais da educação na formação crítica dos estudantes. Isto também implica na desvalorização docente, pois o professor, que possui uma formação especializada, não está preparado para ministrar outros conteúdos e outras disciplinas, pois, segundo Portela (2018, p. 58):

Por isso é possível afirmar que deveria estar mais claro nos documentos oficiais que regem a educação brasileira o que se pretende com as Ciências Humanas, ou melhor, como definem e o porquê da opção por formar uma ‘área de conhecimento’, e nessa área incluir as disciplinas escolares de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso. Notadamente, esse esclarecimento é demandado pela dificuldade do professor se entender nesse contexto. A proposta não é apenas expor o que tem em comum, mas deixar claro que os profissionais que foram formados para mediar aulas de Geografia não têm a formação para ministrar aulas de História, Filosofia ou Sociologia. São ciências que desenvolvem olhares diferentes, mesmo que seja para o mesmo objeto.

A Reforma do ensino médio propôs ampliar a carga horária de 800 para 1000 horas divididas em 200 dias letivos e, posteriormente, com o ensino integral, para 1400 horas, sendo que o professor precisa cumprir 40 horas semanais. Com a opção dos Itinerários Formativos e a retirada da Geografia e demais Humanidades enquanto disciplinas obrigatórias, além da inserção dos profissionais com notório saber, a Reforma não explicitou como os professores cumprirão o que é determinado pela Lei, pois as reformas pensadas para o todo não abrangem a realidade social de cada escola, cada estudante e cada professor.

O professor José complementou que “Bom, eu acho que os grandes problemas, vamos dizer assim, seriam a perda de carga horária, isso é horrível para a Geografia pois significa uma

“perda de espaço”.” Afirmou ainda que, com a perda do espaço, estão ausentes alguns conteúdos fundamentais para o estudante em relação ao espaço em que está inserido e a sua vivência enquanto cidadão, e que a proposta é mais voltada para concursos, vestibulares e o ensino técnico. Farias, nesse sentido, reiterou que (2017, p. 138):

A retirada da obrigatoriedade da Geografia ou a sua diluição em outras disciplinas nessa etapa escolar corresponde a uma das faces mais evidentes do projeto, que é a de dismantlar a formação básica e tolher o pensamento crítico, necessários em qualquer projeto de mudança, fundamental para qualquer utopia de ruptura com os parâmetros sociais do capitalismo vigente.

Os ideais refletidos nas políticas curriculares nacionais, voltados ao mercado de trabalho e ao sucesso de determinados grupos em detrimento de outros são recontextualizados para as realidades. A Reforma do Ensino Médio implantada no Brasil não foi concretizada nas escolas devido à Pandemia do Coronavírus, porém, trouxe mudanças que afetaram diretamente os professores de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou, empregando a teoria de Bernstein (1996; 1998) e a abordagem metodológica de Ball, a formação e as práticas pedagógicas dos professores de Geografia, para entender como estes recontextualizam o conhecimento de Geografia em suas práticas de ensino. Os resultados sinalizam que a influência de professores de Geografia na formação de cidadãos atuantes foi decisiva no processo de escolha do curso pelos entrevistados. Em relação à formação inicial, mesmo com a correlação entre a teoria e a realidade escolar, percebeu-se a necessidade de relacionar disciplinas mais técnicas e teóricas à prática de ensino, o que ainda é pouco frequente nos cursos de licenciatura, porém, a formação dos professores auxiliou para o seu exercício docente e para a reinterpretação dos conhecimentos.

Além da formação, a atual Reforma do Ensino Médio, que não contou com a participação popular, apesar de não ter sido concretizada em todas as escolas, também alterou o cotidiano dos professores. Apesar de proporcionar uma maior participação estudantil e escolar no processo de construção e escolha curricular, os entrevistados citaram que foi formulada para atender aos ideais dominantes empresariais, que têm o objetivo limitar os recursos Estatais, flexibilizar e precarizar a escola pública para privatizá-la. Isto pôde ser observado pela redução da carga horária das disciplinas sociais e humanas, pelas mudanças acarretadas pela BNCC, com a inserção de novas disciplinas para complementar o horário exigido, a limitação do

pensamento crítico, a sobrecarga e a falta de formação adequada, provocando a desvalorização das disciplinas e do docente.

Para os professores entrevistados, a Reforma do Ensino Médio nacional e as alterações propostas para a educação básica não abrangeram as realidades e singularidades de cada escola e o Estado não proporcionou o investimento necessário para concretizá-las, afetando negativamente a prática de ensino dos professores.

REFERÊNCIAS

BALL, S. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do currículo**, v.3, n.1, p.485-498, 2010.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogía, control simbólico y identidad**. Madri: Moratta, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017.

CALLAI, C. H. O conhecimento Geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, pp. 1-20, jul-dic, 2011.

CAVALCANTE, R. B. CALIXTO, P. PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, as possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade** (UFPB. Online), v. 24, p. 13-18, 2014.

CAVALCANTI, L. de S. O trabalho do professor de geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, V. de. O. R. et. al. In: **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na Educação Básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017.

CRUZ, L. R; SILVA, M. R. A educação física frente às ameaças da Medida Provisória 746/16: movimentações e repercussões. **Rev. Nova Paideia** - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília/DF, v. 1 n. 1 p. 30-50 - jan./jun, 2019

EUGÊNIO, B. G. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FARIAS, P. S. C. A reforma que deforma: o Novo Ensino Médio e a Geografia. **Pensar Geografia**, v. I, nº. 2. Dez, 2017.

FERREIRA, R. A; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 1176-1196, 2018.

FERRETI, C. J; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FREITAS, L. C. de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 33, p. 379-404, 2012.

_____. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES** (Unicamp) Impresso, v. 36, p. 137-153, 2016.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**/Fernando Haddad. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LIMA, M. Introdução aos métodos quantitativos em Ciências Sociais. In: ABDAL, A. et. al. **Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco quantitativo**. São Paulo: Sesc São Paulo, Cebrap, 2016.

LOPES, A. C; MACEDO, E. F. de. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2020.

MARTINS, E. M. **Movimento "Todos pela Educação": um projeto de nação para a educação brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2013.

MARTINS, V; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazer escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 4, n.2, p. 215-224, Maio/Ago 2020

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

PORTELA, M. O. B. A BNCC para o ensino de Geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.1, p. 48-68, 2018

RIBEIRO, L. O. M; RIBEIRO, W de. O. Ciência do espaço sem espaço: disciplina Geografia e reforma do Ensino Médio no Brasil1 **Revista de Educação PUC-Campinas**, São Paulo, vol. 25, e204541, 2020

RODRIGUEZ, J. B. M. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: SACRISTÁN, J. G. (org.) **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, M. das M. F; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004

STEFENON, D. L. Sobre as Geografias que aprendo e ensino: a questão do conhecimento e a formação do professor a partir de um estudo de caso em Irati, Paraná. **Geografia ensino & pesquisa**, p. 87-93, 2017.

STEFENON, D. L.; SANTOS, W. T. P. A formação do professor para atuação em uma escola de conhecimento a partir da experiência PIBID do Curso de Geografia da Unicentro, Irati/PR. **Unifeso Humanas e Sociais**, v. 2, p. 27-45, 2016.

5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA

Hanneli Souza Almeida Santos²⁵
Benedito Gonçalves Eugenio²⁶

RESUMO

A prática pedagógica, de acordo com Bernstein, é a concretização das regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação na relação entre o transmissor e o adquirente. Os conhecimentos, currículos, discursos e conteúdos produzidos no Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e recontextualizados no Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP) são reproduzidos na relação comunicativa, controlada pelas regras da prática. Diante disso, o artigo analisou a prática pedagógica dos professores de Geografia, conforme as regras da prática analisadas teoricamente por Basil Bernstein e as relações de poder presentes no CRO, visualizadas pela análise da Reforma do ensino médio proposta pelo Estado da Bahia, e os efeitos da pandemia global ocasionada pelo Coronavírus. Foi utilizado o estudo de caso para entender como os professores recontextualizam em Territórios de Identidade da Bahia e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores de Geografia. De Territórios de Identidade da Bahia. Os dados foram categorizados utilizando a análise de conteúdo. Em relação aos resultados apresentados, foi observado que a reforma afetou a prática de ensino dos professores e refletiu os ideais nacionais, em conformidade com os ideais do mercado, e a pandemia intensificou a carga de trabalho, o controle dos resultados e a desigualdade de acesso ao meio remoto. De acordo com as regras da prática, os professores possuem um maior controle das regras da prática pedagógica e os estudantes reconhecem as regras, com uma menor participação na interação comunicativa.

Palavras-chave: Professor de Geografia; Reforma do Ensino Médio; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Basil Bernstein, sociólogo da educação, analisou em seus trabalhos que a linguagem produzida, recontextualizada e transmitida gerava distintas formas de comunicação das classes sociais, e, conseqüentemente, distintas formas de consciência, sendo necessário entender o percurso da linguagem. O conhecimento, o currículo, os discursos, a transmissão e os textos conduzem os ideais de determinado grupo social e reproduzem as relações de poder entre as classes. Segundo Narzetti e Nobre (2016, p. 188):

[...] Bernstein buscou compreender a relação causal entre classe social, linguagem e rendimento escolar, partindo dos dados concretos segundo os quais os estudantes da classe média obtinham, contrariamente aos da classe trabalhadora, êxito em sua vida acadêmica.

²⁵ Licenciada em Geografia (UESB) e mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen/UESB) e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

²⁶ Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e coordenador do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen/Uesb).

Os princípios de comunicação foram sistematizados em sua Teoria do Dispositivo Pedagógico, cujas regras estruturam a produção, recontextualização e transmissão desta comunicação, como as regras distributivas, que produzem e distribuem o conhecimento, conteúdos e os discursos; as regras recontextualizadoras, nas quais há a seleção e reinterpretação dos conhecimentos, e as regras de avaliação, com a reprodução, transmissão e a avaliação na prática pedagógica. Conforme Bernstein (1998, p. 58):

O dispositivo pedagógico proporciona a gramática intrínseca do discurso pedagógico [...], principalmente mediante três conjuntos de regras relacionadas entre si: regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação. Estas regras mantêm uma particular relação entre si. (tradução nossa)

A recontextualização, de acordo com Bernstein, é responsável pela circulação dos discursos desde a produção até a prática pedagógica e pela reinterpretação dos conhecimentos oficiais para adequá-los à realidade. É envolvida pelos discursos instrucional e regulador. O instrucional é o discurso técnico que veicula destrezas de distintos tipos e as relações que as unem, e o regulador é o discurso de ordem social e transmite valores.

Existem dois campos recontextualizadores: o Campo Recontextualizador Oficial (CRO), administrado pelo Estado e seus agentes e ministros selecionados, e o Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP), composto pelos pedagogos das escolas, departamentos e centros universitários, revistas especializadas e fundações privadas de investigação (BERNSTEIN, 1998, tradução nossa).

As regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação constituem o discurso pedagógico, materializado por meio da prática pedagógica, que conduz a interação comunicativa por meio da relação entre transmissor e adquirente. Os conceitos de Classificação (C) e Enquadramento (E), visíveis na prática, são elementares para o entendimento, respectivamente, das relações de poder, pela produção, recontextualização dos conhecimentos e reprodução dos discursos, e dos princípios de controle, com regras que determinam como serão transmitidos.

A Classificação orienta o isolamento entre categorias e permite a identificação das características que constituem estas categorias (sujeitos, conteúdos, disciplinas) no contexto, por meio das regras de reconhecimento. Para o teórico (1996, p. 43), “As relações de poder posicionam os sujeitos através dos princípios de classificação que elas estabelecem.”

O Enquadramento, que regula como a comunicação será realizada, traz regras de realização que possibilitam a interação entre as categorias e a produção do texto esperado pela relação comunicativa. Moraes e Neves (2007, p. 117) comentaram que “O enquadramento refere-se às relações sociais entre categorias, isto é, à comunicação entre elas.” Possui regras

que definem como o conhecimento será transmitido, a realização da comunicação e a qual grupo será destinado, como as regras hierárquicas, que explicitam ou não as relações de poder por meio dos valores e ideologias embutidos; as regras de sequenciamento e compassamento (tempo, velocidade, espaço e ritmagem da transmissão-aquisição); e as regras criteriosais, critérios que controlam o cumprimento exigido pela comunicação.

Diante disso, o artigo analisou a prática pedagógica dos professores de Geografia à luz da teoria sociológica de Bernstein, por meio da recontextualização do currículo de Geografia, para entender como os professores reinterpretem os conhecimentos e observar como as regras da prática pedagógica se materializam em sua prática de ensino. Observou, também, o objetivo dos agentes produtores das políticas educacionais voltadas à Bahia, por meio do Documento Orientador para a Implementação do Novo Ensino Médio.

METODOLOGIA

O artigo constituiu-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que permite uma análise detalhada de sujeitos, grupos, contextos e situações específicas e auxiliou no entendimento de como os professores de Geografia reinterpretaram os conhecimentos geográficos oficiais em sua prática de ensino. Para André (2013, p. 97), o estudo de caso procura “[...] focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões.”

A pesquisa utilizou o Ciclo de Políticas como abordagem metodológica para a análise das práticas pedagógicas dos professores de Geografia. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 247):

Como modelo analítico, o ciclo é composto, em sua versão inicial, de três contextos inter-relacionados entendidos como um conjunto de arenas públicas e privadas de ação: o contexto de influência, contexto de produção do texto político e contexto da prática.

O contexto da prática possibilitou o entendimento do contexto dos professores, pois a prática é, conforme Mainardes (2018, p. 7), “[...] um espaço de “*produção*” de soluções e alternativas para tentar fazer algo com a política proposta”. (grifo do autor)

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas que, como conceituou Manzini (2012, p. 156), caracteriza-se como um roteiro com perguntas abertas e “deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.”

As entrevistas foram realizadas com quatro professores de Geografia que pertencem a quatro Territórios de Identidade da Bahia²⁷: Vale do Jiquiriçá, Médio Rio de Contas, Sudoeste Baiano e Chapada Diamantina. Esses professores foram convocados para o exercício docente mediante Concurso Público ou foram contratados por tempo determinado via o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e expuseram o seu cotidiano, suas opiniões e indagações sobre a prática de ensino. Devido à pandemia global ocasionada pela *COVID-19*, as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*.

Para a organização dos dados, a análise de conteúdo de Bardin auxiliou na seleção dos dados relevantes para a pesquisa, de acordo com o referencial teórico e com os objetivos da pesquisa. As entrevistas foram unidas e divididas em categorias, que facilitaram a delimitação dos dados. Hoffman-Câmara (2013, p. 183) comentou que “O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.” Os dados da entrevista foram organizados com base em duas categorias: professores de Geografia e sua formação; os professores de Geografia, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 As práticas pedagógicas no ensino de Geografia: uma leitura sob a ótica de Bernstein

Os conhecimentos, currículos e discursos refletem as relações de poder e os princípios de controle materializados pela relação transmissor e adquirente na prática pedagógica. As relações de poder ditam os ideais dominantes produzidos, recontextualizados e transmitidos, e os princípios de controle regulam como serão transmitidos. Na prática pedagógica, as relações de poder e controle referem-se ao “quê” e “como”, representados, respectivamente, pelos conceitos de Classificação e Enquadramento. Morais e Neves (2007, p. 117) explicitaram que:

A estrutura da socialização reflete, assim, um conjunto de relações de classificação e de enquadramento e são estas relações que modelam as estruturas mentais, estabelecendo procedimentos de codificação assentes em regras distintas. Contudo, por detrás de uma dada classificação e de um dado enquadramento estão, respectivamente, as relações de poder e os princípios fundamentais do controle social.

²⁷ Apesar da produção curricular do estado da Bahia considerarem a diversidade dos Territórios de Identidade nos novos documentos educacionais, o estudo de caso proposto para a pesquisa não se referiu a uma análise espacial, compreendendo a recontextualização dos professores de Geografia em suas realidades.

Por meio da relação comunicativa, as relações de poder controlam a produção e recontextualização das categorias, as quais possuem características especializadas e fronteiras que delimitam ou expandem as relações entre essas categorias. Podem ser representadas pelas disciplinas, conteúdos, currículos, transmissores, adquirentes, com formas de comunicação e características específicas que os definem. Cada categoria possui uma “voz”. Santos enunciou que (2003, p. 27) “O autor usa o conceito de *classificação* para analisar as relações entre as categorias, sejam elas sujeitos, discursos ou práticas. A expressão *classificação* é geralmente usada para distinguir um atributo ou um critério que constitui uma categoria.” (grifo do autor)

A Classificação (C) é o princípio que controla as fronteiras, distancia ou aproxima as categorias pelo grau de isolamento. Quanto maior o isolamento entre as categorias, maior será a fronteira e a voz, mais específica será uma categoria e mais forte será a Classificação (C+). Quanto menor o grau de isolamento, menor será a fronteira, mais fraca será a Classificação (C-) e será menos especializada. Uma Classificação forte ou fraca (C+ ou C-) permitirá uma maior ou menor possibilidade de comunicação entre as categorias.

Em relação aos princípios de controle, o Enquadramento (E) controla como a relação comunicativa entre os transmissores e adquirentes será realizada. O princípio orienta como a “mensagem” das categorias será transmitida. O grau de Enquadramento, fraco ou forte (E+ ou E-), regula o maior ou menor controle e a intensidade da comunicação. Em conformidade com Alves e Morais (2013, p. 5), o Enquadramento:

[...] aprecia as relações de controle, ou seja, a comunicação entre sujeitos, no âmbito da dimensão interacional da educação. O enquadramento é considerado forte quando a categoria superior tem o controle na relação e é considerado fraco quando a categoria inferior tem alguma forma de controle na mesma relação. Valores específicos de classificação e de enquadramento definem contextos específicos e, como tal, formas específicas de aquisição e de transmissão.

O princípio possibilita o controle da prática pedagógica por meio de regras que orientam a transmissão e aquisição dos conhecimentos e discursos. De acordo com Bernstein (1996), toda relação pedagógica é composta por três regras: regras hierárquicas, regras de sequenciamento e regras criteriosais. As hierárquicas conduzem os valores, o comportamento e pensamento, e delimitam a posição social de cada categoria no contexto; as regras de sequenciamento e compassamento, se o transmissor ou o adquirente terão o maior ou menor controle da sequência dos conteúdos e atividades exigidas, do tempo esperado, do ritmo e da velocidade para o cumprimento do exigido e as regras criteriosais, se o professor ou o adquirente terão maior controle da mensagem transmitida, sendo percebido pelo texto pedagógico, representação realizada pelo adquirente.

O texto pedagógico é a materialização do que foi assimilado pelo adquirente na interação comunicativa, por meio do texto escrito, fala, visual, vestimenta, postura, dentre outras representações. (BERNSTEIN, 1996). Na prática pedagógica, percebe-se a formação de distintas realidades, com a inalteração ou contestação do poder dominante e da realidade.

As relações de poder envolvidas na produção, recontextualização dos conhecimentos oficiais e seleção do que é relevante para ser transmitido, produzem diversas vozes e identidades, gerando distintas formas de consciência. Diante disso, fez-se necessário entender as relações de poder envolvidas na produção e recontextualização do currículo oficial estadual, além de compreender qual a finalidade da educação proposta para o estado da Bahia.

5.2 A política curricular para o ensino médio do Estado da Bahia

O governo do Estado da Bahia, ao aderir às mudanças curriculares instituídas pela reforma do ensino médio de 2017, mobilizou esforços para produzir orientações curriculares, por meio da proposta do currículo Bahia. A Secretaria Estadual de Educação, no nível meso, recontextualizou os documentos curriculares nacionais para atender a realidade baiana. O professor de Geografia, além de observar os documentos oficiais nacionais, se defrontou com as alterações curriculares realizadas pela política baiana. A Reforma do Ensino médio estadual também trouxe mudanças para a prática de ensino dos professores.

Em relação às políticas implementadas na Bahia, houve uma fusão entre o currículo nacional e estadual. O professor João ²⁸relatou que:

Então as reformas implementadas na Bahia, ou seja, você diminui a carga horária de geografia e você amplia a carga horária de matemática, é o mesmo, uma tentativa de formar aquele aluno para ser uma mão-de-obra necessária. Lembrando do Pacto Federativo, quando você analisa o papel da Federação, o papel dos estados e o papel dos municípios, o estado teria uma autonomia de criar uma educação cidadã, uma educação que formasse para todas as dimensões da vida humana, mas não, querem só essa correlação da formação para o mercado de trabalho.

Apesar de possuir certa autonomia e recontextualizar o currículo para sua realidade, evidenciando o contexto regional e cada Território de Identidade, os ideais estaduais trazem interligações com ideais nacionais, como o aumento da carga horária, divisão entre a BNCC e as Unidades Curriculares da parte Flexível do currículo, com base nas demandas estudantis emanadas das “[...] avaliações diagnosticadas que evidenciam resultados acadêmicos, por exemplo” (BAHIA, 2020). Isto demonstrou que as relações de poder em volta do currículo

²⁸ Os nomes dos docentes entrevistados na pesquisa são fictícios. E, para uma melhor compreensão do conteúdo das entrevistas, os traços da linguagem oral foram reduzidos.

estadual apontaram o campo de disputas entre os agentes envolvidos na produção e recontextualização das políticas.

O professor José afirmou que o novo currículo e as novas políticas estaduais estão alinhados com a Reforma do Ensino Médio nacional, voltadas ao ensino técnico, e que “também tem toda aquela questão da escolha do aluno sobre a disciplina que na prática ele não vai poder escolher tanto assim, porque é de acordo com a demanda da escola com as perspectivas do estudante [...]”. Nesse aspecto, Hernandez sustentou que (2019, p. 15):

As várias formas de flexibilizar o currículo do Ensino Médio, para os sistemas de ensino, deverão trazer desigualdades acentuadas a essa etapa da educação básica. Escolas com maior poder econômico poderão utilizar o tempo dos seus estudantes com ensinamentos significativos para o seu desenvolvimento científico e cultural, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais. Enquanto isso, as escolas mantidas pelo Poder Público, para as classes populares, poderão proporcionar a seus estudantes doses homeopáticas de conteúdos escolares com formação aligeirada profissionalizante ou profissional, que poderão ser ministradas por graduados não licenciados. A escolha das disciplinas e dos arranjos curriculares será dos sistemas de ensino, de acordo com as suas condições de oferta, e não considerando o desejo dos estudantes.

A Reforma do Ensino médio do estado da Bahia, em conformidade com a Reforma Nacional, trouxe implicações para os estudantes e professores das escolas públicas baianas, impactos apresentados a seguir.

5.1.1 A Reforma do Ensino Médio da Bahia e o ensino de Geografia

O Estado da Bahia, em 2020, finalizou o documento “Implementação do Novo Ensino Médio Bahia”, para garantir o “[...] direito de aprender e o desenvolvimento da autonomia das juventudes presentes no Ensino Médio baiano, sem perder de vista as suas especificidades e identidades, a partir da relação com os seus Territórios de Identidade.” (BAHIA, 2020)

De acordo com o documento, o Estado passaria por um processo de transição, de 2020 à 2023 para a implementação de 1000 horas anuais, com a escolha de 565 escolas-piloto para o período de teste, além da homologação do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento também tem como currículo a BNCC e a parte flexível, com Unidades Curriculares (Eletivas e obrigatórias), nas quais o estudante poderia escolher entre a área de maior compatibilidade e interesse. As alterações impactaram o currículo e a prática docente dos professores de Geografia, cuja carga horária de 120 horas anuais foi distribuída em duas aulas na 1ª série e uma aula na 3ª série do ensino médio. Dentre as Humanidades, as disciplinas Geografia, Filosofia e Sociologia obtiveram menor carga horária e, de acordo com o professor João:

Então, eu me debrucei na leitura desse currículo e ele versa por uma parte da geografia que limita a discussão do aluno, que limita as possibilidades de análise do espaço

produzido, então, esse documento é a própria negação da geografia ao não analisar o espaço enquanto formador da vida humana, [...] ele nega necessariamente a própria estrutura da geografia. Então eu não vejo com bons olhos, eu observo uma espécie de poda, tá podando o pensamento crítico do educando justamente nessa tentativa de formá-lo enquanto mão-de-obra necessária para um pseudo desenvolvimento capitalista no Brasil.

O documento oficial trouxe um ideal de desenvolvimento e autonomia docente, valorizou as identidades territoriais, prezou pela inclusão, respeito e igualdade, a formação integral do estudante, e apresentou quatro princípios que devem transversalizar o currículo: os direitos humanos, o trabalho, a pesquisa e a sustentabilidade ambiental. Entretanto, apesar dos esforços para construir um currículo com princípios pautados na igualdade social, os valores das classes dominantes estão refletidos em sua estrutura. Para Santomé (2013), as disciplinas sociais são uma ameaça aos ideais dos grupos que cercam o meio educacional:

Sob o ponto de vista dos grupos economicamente mais poderosos e ideologicamente mais conservadores, as ciências sociais, as humanidades e as artes – à medida que passam a dirigir seu foco aos assuntos de maior atualidade – têm um potencial perigoso, por isso são dedicados tantos esforços a fim de diminuir-lhes, cada vez mais, o peso no sistema educacional. Interrogar-se sobre a verdade, a bondade, a justiça e a solidariedade não é algo que o governo nem a ampla maioria dos professores deseja converter facilmente no eixo estruturador da seleção de conteúdos, da eleição dos recursos informativos e didáticos das tarefas escolares que os alunos devem realizar, da avaliação das aprendizagens nas instituições escolares. (SANTOMÉ, 2013, p. 83)

A docente Maria considerou que a reforma estadual também trouxe a institucionalização de metodologias, conteúdos e a possibilidade de aliar os conhecimentos à sua realidade, o que é um ponto positivo para os professores. E complementou citando que:

Em termos ruins, é que a gente vê forçando uma tendência maior pro tecnicismo. Aqui nós só temos dois colégios estaduais, esse que eu trabalho e um outro. O outro já tá com aqueles cursos técnicos, né? [...] E você vê na base curricular que o incentivo não é pro ensino superior, é pro ensino tecnicista, é pro ensino que quer formar mão-de-obra. É formar mão-de-obra.

Em relação às políticas voltadas ao ensino médio nacional e estadual, a influência e os fundamentos do meio empresarial nos currículos puderam ser observados nos documentos pela inserção do Itinerário Formativo denominado “Formação técnica e Profissional²⁹”, do Eixo Estruturante denominado “Empreendedorismo” (BAHIA, 2020), a Flexibilização do currículo, a escusa da responsabilidade do Estado, que deixa a critério das escolas a escolha dos Itinerários Formativos e as parcerias público-privado nas decisões educacionais. Isto revelou que o planejamento dos reformuladores das políticas seria sobrepor a educação aos ideais do mercado.

²⁹ O autor Freitas (2018, p. 84) pontuou que o incentivo ao ensino técnico faz parte de um projeto, pois [...] “A reforma empresarial defende também a profissionalização no Ensino Médio (implementada pela atual reforma do Ensino médio com a desculpa de que hoje ele não é mais “atrativo”), criando uma *linha de exclusão* que vai do Ensino Médio para as empresas (profissionalização precoce dos mais pobres), em detrimento de uma *linha de inclusão* que vá do Ensino Médio para o Ensino Superior (reservado à elite do Ensino Médio).” (grifo do autor)

Apesar da influência de agentes do setor privado e de outros setores, o Estado é o responsável por produzir e implementar as políticas públicas. Nesse sentido, segundo Ball (2010, p. 489):

[...] o Estado age como um ‘agente mercantilizador’ transformando a educação em uma mercadoria e em partes contratáveis [...] ‘recalibrando as instituições’ para torná-las homólogas a empresas e criando dentro do setor público as condições econômicas e extraeconômicas necessárias para as operações do setor privado.

A análise da política curricular para o estado da Bahia foi essencial para compreender como os professores de Geografia recontextualizaram os conhecimentos e o currículo de Geografia após a reforma, principalmente no contexto da pandemia.

5.1.2 A pandemia da COVID-19 e seus impactos no ensino da Geografia

A pandemia ocasionada pelo Coronavírus interrompeu os prazos estabelecidos para concluir a implementação estadual das reformas, no entanto, os professores de Geografia ainda enfrentaram uma nova forma de recontextualização. A crise sanitária mundial, ocasionada pela COVID-19, também atingiu a prática docente. Por causa do fechamento das escolas, os professores recontextualizaram os conhecimentos e readequaram as suas atividades presenciais à forma *on-line*, para atenderem às necessidades dos estudantes. De acordo com Saldanha e Neves (2006, p. 5):

No contexto da sala de aula, os discursos pedagógicos, produzidos nos campos de recontextualização oficial e pedagógica, sofrem ainda novos processos de recontextualização, como consequência da relação que se pode estabelecer entre o contexto da escola/sala de aula e o contexto da família/comunidade.

O atual momento fez com que políticas públicas voltadas à educação fossem produzidas a fim de garantir o cumprimento do exercício docente de forma não-presencial. Conforme Martins e Almeida (2020, p. 216):

Diante de tantas iniciativas e propostas educacionais diferenciadas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou em 28 de abril de 2020 parecer favorável à possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual e proposta de parecer sobre a reorganização do Calendário Escolar, em razão da Pandemia da COVID-19, homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em despacho de 29 de maio de 2020.

A despeito dos esforços do Estado para o retorno às atividades educacionais remotas, a realidade social de cada estudante e professor acabam por dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Antes da pandemia, a relação entre estudantes e professores em sala de aula era influenciada por seu cotidiano, porém, com as aulas sendo ministradas em casa, as interferências externas se tornaram determinantes para a relação comunicativa. Em relação aos impactos para o ensino de Geografia, a professora comentou que com a pandemia, surgiram

novas metodologias de ensino e também novas dificuldades, como o acesso desigual de seus alunos e o cansaço generalizado, como no depoimento de Ana:

Então, para os meus alunos da escola, eu elaborei um blog e nesse blog eu compartilho referenciais tanto de slides, tanto de livros, tanto de vídeos, videoaulas e filmes que são disponíveis no Youtube pra eles terem acesso ao conteúdo de uma forma alternativa. [...] Então, a escola organizou várias turmas no Classroom pra gente ir solicitando atividades pra eles devolverem, só que eu percebi que o acesso desses alunos era muito desigual, então assim, enquanto eu tenho alunos que têm internet, computador, um lugar amplo e sossegado pra estudar, eu tenho aluno que vai pra cima do morro pra pegar o sinal do celular pra acessar a plataforma de ensino. Eu me senti muito desconfortável em solicitar uma atividade, mandar um vídeo com uma atividade e estabelecer uma data pra eles retornarem, sabe, então isso seria muito sacrificante pros alunos, ia criar muita ansiedade, muito desgaste.

Apesar de inovarem nas metodologias de ensino, a desigualdade de acesso às ferramentas, instrumentos e à internet refletem a desigualdade social existente no Brasil, na qual alguns estudantes possuem melhores condições para o acesso às aulas, e a outros falta recursos, tempo e espaço, o que demanda mais esforços para cumprir as atividades determinadas pelas escolas e professores. De acordo com Senhoras (2020, p. 134):

Os impactos intertemporais da pandemia da COVID-19 sobre a educação são preocupantes pois reproduzem de modo ampliado assimetrias previamente existentes nas sociedades, de modo que os atores econômicos privilegiados e com amplo acesso ao ensino privado e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conseguem minimizar os efeitos pandêmicos no curto prazo por meio da continuidade educacional via EAD em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis.

O período sem aulas presenciais revelou que os estudantes e escolas com maior poder aquisitivo têm melhores condições para a organização e cumprimento das aulas e atividades, enquanto os estudantes com menos condições e escolas dependentes do Estado têm outros percalços, como a falta de recursos para o acesso às aulas, tempo para assistirem as aulas e cumprirem as atividades, as condições familiares, as condições de moradia, entre outros contextos. Knop (2017, p. 41) explicitou que [...] “desigualdades econômicas, sociais, culturais e de status se reproduzem na dimensão virtual e tecnológica, o que significa restrição de acesso a indivíduos já marginalizados, reificando assim suas condições de vida e trabalho.”

Para João, apesar de perceberem que o papel do professor é necessário à transmissão do conteúdo com qualidade, a sobrecarga geral de trabalho exauriu tanto alunos e pais quanto professores, e comentou também que:

A minha impressão, sendo muito direto, participando há mais de cinco meses aproximadamente de aulas virtuais, de reuniões virtuais, é que tá todo mundo cansado. Isso é muito comum. [...] Para além dos alunos e pais, os professores estão muito extenuados, a carga de trabalho aumentou drasticamente, é impossível comparar o professor da pandemia do professor pré-pandemia, é muito trabalho, eu tenho certeza que é lugar comum quando você faz essa pergunta, aumentou drasticamente.

A professora Maria também afirmou que houve uma falta de participação dos alunos nas atividades *on-line*:

[...] Então tem uma galera que quer, parece que quer voltar, quer logo acabar com isso e tem outra galera que tá muito apreensiva. E aí a gente vai tentando tratar com eles, são poucos que participam. Meu grupo mesmo, eu tenho cerca de 24 alunos, às vezes, dependendo do assunto, 15 participam, mas efetivamente só 8 a 10 alunos que são ativos.

Além do aumento da carga horária e a ministração das aulas, os professores do estado da Bahia ainda precisaram apresentar resultados, sendo examinados por meio de relatórios quinzenais, como estabeleceu a Resolução do Conselho Estadual de Educação da Bahia CEE-BA nº 41, de 22 de junho de 2020:

ART. 1º As instituições de ensino de Educação Básica, integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia, ficam obrigadas a responder ao questionário diagnóstico constante do Anexo Único, no prazo de 15 (quinze) dias, a partir da publicação desta Resolução.

§1º As Instituições de Ensino devem responder ao questionário na ferramenta/plataforma *Google.docs*;

A pandemia intensificou o processo de controle dos resultados pelo Estado, que, ao não considerar a realidade social, tornou professores, estudantes e escolas responsáveis pelo desempenho escolar, acentuando o trabalho e o empenho destes para cumprir com os prazos e as atividades exigidas. Ball citou que (2005, p. 543), “[...] os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção.”

O Governo da Bahia criou o “Programa Estado Solidário³⁰”, em março de 2021, para auxiliar as famílias em estado de extrema pobreza, com Bolsa Presença de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) aos alunos de famílias nas faixas de pobreza e extrema pobreza, requerendo no mínimo 85% de frequência dos estudantes nas aulas e a participação ativa nas atividades e avaliações escolares. Ofereceu também vale-alimentação estudantil, crédito de R\$ 55,00 para reforçar a alimentação dos alunos; Bolsa de monitoria Mais Estudo, em que os estudantes selecionados dão monitorias de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Científica da Educação Básica, contribuindo para a aprendizagem dos colegas durante o ano letivo 2020/21). Além disso, criou o Educar para Trabalhar, o qual “[...] integra a política de expansão da oferta de cursos de qualificação e formação profissional” (BAHIA, 2021).

³⁰ Programa “Estado Solidário” do Estado da Bahia, disponível em: <http://www.bahia.ba.gov.br/estado-solidario/>. Acesso em: 10/05/2021.

O investimento destinado à educação realizado neste período se resumiu a medidas assistencialistas, que não aplacaram os problemas vivenciados pela diminuição gradativa de recursos públicos nas escolas. Nesse sentido, para Hofling (2001, p. 39):

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e, freqüentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade. (grifo da autora)

Diante disso, foi feito um questionamento aos entrevistados sobre a discussão e planejamento das escolas onde trabalham sobre a volta às aulas, e quais as questões postas para o sistema educacional neste momento. Observou-se, então, que não há infraestrutura adequada para receber os estudantes, conforme mencionou a professora Ana:

Então por mais que falem que o Estado investirá em infraestrutura, implantando pias, fornecendo material de segurança, mas a gente sabe que na escola falta papel, falta papel pra imprimir provas, na escola falta papel higiênico, na escola falta água, na escola falta merenda, na escola falta pincel, então será mesmo que a escola vai garantir, que o Estado vai garantir o suprimento desses materiais pra escola, considerando que esse é um caso de vida ou morte?

Além disso, também é necessário levar em consideração o grande número de estudantes por turma. O risco de propagação da doença por meio das salas lotadas não foi cogitado pelo planejamento do Estado, como apontou a professora Maria: “[...] as turmas são grandes porque inclusive é uma determinação do Estado, o Estado não permite uma turma com 20, 25 alunos, o mínimo é 35.” Nesse sentido, Iosif afirmou que (2007, p. 118-9):

Nos últimos anos houve um inchaço de alunos na escola pública que não foi acompanhado por políticas de financiamento voltadas para o aprimoramento da qualidade. A preocupação com a qualidade da escola pública só foi objetivada quando essa atendia os filhos da elite, quando abriu as portas para os pobres a qualidade despencou.

O governo do Estado investiu em soluções para o retorno, porém, é importante pensar em readequar o calendário, os conhecimentos e a segurança sanitária para minimizar a propagação da doença, conforme reconheceu o professor João:

Eu vejo que o governo do Estado tá buscando as melhores práticas pra esse retorno, mas o ano de 2020, sendo muito categórico, acredito que não deva haver esse retorno, essa volta, porque senão jogaremos por terra qualquer esforço que tenhamos tido. A principal questão que está neste momento é conseguir readequar o calendário, é readequar os conhecimentos sem que não haja uma perda para os alunos e que haja segurança. Vidas não são substituídas. Ano escolar é repostado, salário é repostado, tudo é repostado, vidas humanas não. Então eu acredito que a gente, enquanto profissional da educação, deve olhar pra essa situação e nos posicionar como os mais capacitados pra discutir isso. A gente não deve deixar a cargo de agentes externos a discussão sobre a escola.

Dito isto, a participação dos agentes que estão no interior da escola é fundamental para se pensar melhores alternativas para a volta às aulas neste período, pois como ele também citou,

“somos nós, com a presença ilustríssima dos alunos, que produzimos o conhecimento na escola”. Apesar da produção e recontextualização no contexto macro, no contexto micro a política é materializada e posta em uso, adequada para a realidade dos estudantes e de cada escola. De acordo com Freitas (2016, p. 146):

Temos olhado muito para a política educacional (e, mesmo assim, avançamos pouco nela) e pouco para a política local no interior de cada escola, de onde deve sair a energia para pensar e implementar a política maior. [...] É no interior da escola que se joga o destino das políticas públicas maiores.

No contexto da prática, por meio da interação professor-estudante, as relações de poder presentes no CRP podem formar distintas realidades e reproduzir as desigualdades. Porém, também possibilitam a transformação da realidade social.

A pandemia trouxe novas formas de recontextualização para o professor de Geografia, porém, as relações de poder presentes na relação professor-estudante puderam ser observadas por meio das regras da prática pedagógica, as quais foram descritas no tópico abaixo.

5.2 As práticas pedagógicas de professores de Geografia no ensino médio

A interação professor-estudante, na prática pedagógica, também é envolta pelas relações de poder, sendo a assimilação do estudante, visualizada por meio do texto pedagógico, a possibilidade de reprodução ou mudança.

a) A seleção dos conteúdos da prática pedagógica: maior ou menor controle dos conteúdos:

De acordo com Morais, Neves e Ferreira (2019), no contexto da interação pedagógica, as relações entre transmissor e adquiridor são especialmente importantes, e se referem à seleção dos conhecimentos, à sequência da aprendizagem, à ritmagem e aos critérios de avaliação. Em relação à seleção dos conhecimentos e conteúdos, o critério se baseia no controle da seleção dos conteúdos utilizados no processo da comunicação pedagógica, na relação entre o transmissor e o adquirente, ou seja, o controle do transmissor ou uma maior participação do adquirente no processo de seleção. Foi observado na entrevista, em relação aos conteúdos trabalhados em sala, que a professora Ana:

Eu não consegui identificar um conteúdo mais difícil, os alunos têm mais ou menos interesse a depender da forma como a gente conduz o conteúdo, então assim, o conteúdo de Cartografia, se ele é trabalhado de uma forma mais tradicional e expositiva, os alunos têm muita dificuldade. Mas se você trabalha esse conteúdo, leva um mapa pra sala de aula, deixa os meninos pegarem no mapa, identificarem as coisas no mapa, sobretudo um mapa que represente o espaço deles, sabe, eles conseguem ter um... eles conseguem “aplicar” esse conteúdo na realidade, entendeu?

A participação dos estudantes no processo da comunicação e as metodologias utilizadas pela professora para inserir o conteúdo na realidade do estudante demonstraram um afrouxamento no isolamento entre as categorias (professor-estudante), e conseqüentemente, uma Classificação fraca (C-). De acordo com Bernstein (1998), em relação à classificação fraca, os discursos, identidades e vozes são menos especializados. (tradução nossa) Embora haja uma maior participação dos alunos no processo da prática, o processo de seleção dos conteúdos foi realizado sem a participação dos adquirentes, demonstrando um Enquadramento forte (E+). Segundo Eugênio (2009, p. 45), “[...] quanto mais forte o enquadramento, maior o controle do professor sobre a seleção, seqüenciamento, critérios e ritmos do processo de transmissão/aquisição do conhecimento.”

O professor escolheu os conhecimentos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contudo, percebeu que a BNCC trouxe conteúdos abrangentes, então recontextualizou os conteúdos para a sua prática de ensino. Ele disse:

Eu busco analisar sempre em relação a... eu pego como base a Base Nacional Comum Curricular, ela é o meu norte nesse sentido, só que a base traz conteúdos sequenciais que para a prática não se consolidam, então se você pega por exemplo: relevo, clima, vegetação, são conteúdos amplamente importantes sobre qualquer perspectiva, só que podem ser trabalhados de maneira espaçada. Então eu faço a seleção a partir da Base (BNCC) só que sempre inserindo o que cada turma vai compreender.

Para o professor João, a seqüência dos conteúdos geográficos ofertados pela BNCC não foi útil para a sua realidade, recontextualizando de acordo com as demandas de cada turma. No entanto, determinou como os conhecimentos seriam trabalhados e a sua seqüência sem a participação dos estudantes no processo, tendo maior controle da relação pedagógica, apresentando um Enquadramento forte (E+). De acordo com Alves e Morais (2013), [...] e o enquadramento é forte quando a categoria superior tem o controle da relação pedagógica.

b) O seqüenciamento dos conteúdos da prática pedagógica

O seqüenciamento, conforme Bernstein (1996), é a seqüência do processo de aprendizagem, cujo objetivo é chegar a um fim determinado. As regras de seqüenciamento definem os níveis da prática, cuja transmissão segue uma progressão e um tempo esperado com o objetivo de desenvolvimento do adquirente.

Quando as regras são explícitas, transmissor tem maior controle sobre as regras sequenciais, e o adquirente reconhece a seqüência e o que é exigido num determinado tempo. Uns adquirentes, por terem maior reconhecimento das regras, terão maior possibilidade de êxito do que os que não possuem. De acordo com as regras implícitas, o adquirente não tem controle sobre a seqüência, possuindo maior tempo e maior liberdade para cumprir o que lhe é esperado,

com maior participação na relação comunicativa. Em relação ao sequenciamento, a professora Maria explanou que a sequência é construída considerando a base que cada estudante já possui:

Olha, eu acho que o que eu mais tenho dificuldade é quando se fala de geografia política, mas não é uma dificuldade pelo assunto. É porque hoje em dia é assim, a geografia política exige que o alunado tenha alguma consciência política, um senso crítico no mínimo. [...] Aí comecei de cá, mas não é só passar informações, é você ensinar a ele ter uma visão crítica. Depois que ele começa a ter alguma coisa, os que conseguem ter uma visão crítica, você começa a passar algum tipo de informação. E essa é a parte mais difícil. Porque as partes que são consideradas físicas, a gente fala, por exemplo, mostra lá: planalto é planalto, planície é planície e pronto. Você mostra um lugar, uma foto e acabou a conversa. Não tem mais dúvida.

Os estudantes, para Maria, precisam ter um conhecimento preliminar sobre a Geografia Política, e a progressão se baseou no entendimento de determinados estudantes. Diante disso, os estudantes que possuem o reconhecimento das regras podem ter maiores facilidades para a realização e a produção do texto pedagógico, em detrimento dos que não detêm. De acordo com Santos (2003, p. 29-0):

No contexto da relação ensino-aprendizagem, Bernstein mostra que a classificação, como foi visto, está relacionada às regras de reconhecimento, uma vez que o indivíduo pode reconhecer a especificidade do contexto em que se encontra. [...] Diferentes formas de enquadramento agem seletivamente sobre as regras de realização permitindo a produção de textos diferentes. [...] Muitas crianças das camadas populares podem ter domínio das regras de reconhecimento, ao perceberem as relações de poder nas quais estão envolvidas e sua posição nestas relações. Contudo, podem não dominar as regras de realização, pois não conseguem produzir o que é considerado texto legítimo.

Percebeu-se que a sequência manteve-se sob o controle do transmissor e as regras são explícitas, sem uma maior interação por parte do adquirente, demonstrando um Enquadramento forte (E+). Ao comentar sobre o livro didático, a professora Maria ainda explanou que:

Eu vejo assim, tem umas paginazinhas de negócios de curiosidade, pesquisa, pede pra ver a questão de: “ah, veja como é no seu município, veja como é no seu estado” e tal. Então claro que exige da gente, professor, de incrementar, mas às vezes a ordem dos conteúdos não é lógica, entendeu, às vezes os alunos falam: “olhe, página tal”. “oxente, a gente vai começar o ano já na página tal?” “é, na página tal, a gente vai começar por aqui”. Por que quem disse que tem que começar do início, quem falou isso, quando é o início? É por aí mesmo, eu falo assim com eles.

A professora, segundo o trecho, recontextualizou o conteúdo conforme o seu planejamento, tendo certa autonomia para não acompanhar a sequência estabelecida pelo livro didático. Porém, possuiu o controle do sequenciamento. Identificou-se, também, que as regras são explícitas, pois os estudantes reconheceram as regras e o que foi determinado, indicando um Enquadramento forte (E+).

c) A ritmagem dos conteúdos da prática pedagógica

As regras de sequenciamento exigem um tempo, um ritmo e uma velocidade para serem cumpridas. As regras de ritmagem definem a velocidade que serão cumpridos os objetivos estabelecidos pela prática pedagógica. Segundo Bernstein (1996, p. 111), “O compassamento se refere à velocidade esperada de aquisição, isto é, à velocidade na qual se espera que a aprendizagem ocorra.” Por meio das regras explícitas, o transmissor possui um maior controle sobre as regras de ritmagem e sobre o tempo exigido, e há um reconhecimento do tempo pelos estudantes.

Em conformidade com as regras implícitas, o adquirente não tem controle das regras, podendo construir sua comunicação com maior liberdade em relação ao tempo e aos prazos. Em relação às ritmagem, a professora Ana, que realizou atividades *on-line* devido à Pandemia, explanou que:

Então eu preferi disponibilizar o material pras atividades serem feitas à longo prazo, nesse canal no *Classroom*, eu coloquei o link de acesso ao blog, aí ficam as coisas lá só de geografia e fica o link permanente pra eles terem acesso às aulas periodizadas, coloquei um *sublink* por ano: 1º ano 2º ano e 3º ano, solicitei as atividades e disse que eles poderiam fazer de acordo com as suas possibilidades, de acordo com as suas condições, sem pressa, né. Falei da importância deles estudarem, mas que não tivessem nenhum tipo de ansiedade pra realizar as atividades e me coloquei à disposição [...].

A professora disponibilizou as atividades no *Classroom*, sequenciando os conteúdos por ano e não impôs um prazo para a entrega das atividades. Com isso, os estudantes tiveram maior participação na relação comunicativa, pois não houve o controle da sequência, do ritmo e dos critérios estabelecidos, e Ana permitiu a interação ao se dispor para solucionar as dúvidas, indicando uma Classificação fraca (C-) e um Enquadramento fraco (E-).

Quando há um controle menos rígido e as regras são mais implícitas, ou seja, o adquirente não reconhece as regras, há uma maior autonomia para o cumprimento do exigido pela comunicação e o texto pedagógico. A professora Ana, apesar de ter o controle da avaliação solicitada, os adquirentes não têm controle sobre o tempo exigido e, “Quando o enquadramento é fraco, o adquirente tem um grau maior de regulação sobre as características dissitnitvas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo” (BERNSTEIN, 1996, p. 59). Já o professor José, que também realizou atividades no período, dividiu suas atividades por mês:

Mas sim, a gente tem feito essas atividades e tem um período, a gente faz essas atividades mensais, é por área também, eu propus pra escola porque a escola estava despejando um monte de atividades de uma vez em cima dos alunos e eles estavam reclamando, então eu falei: “não, cada semana uma área vai lá e faz a atividade e aí, chegando no final do mês, têm um prazo pra enviar e aí a gente vê, avalia as atividades, corrige, vê o que é necessário”, e sempre me disponibilizo em relação à dúvida, né,

seja pelo Whatsapp, pelo Telegram, pelo próprio Google Sala de Aula estou lá presente com eles [...].

O professor se disponibilizou para dirimir as possíveis dúvidas, porém, possuiu o controle da sequência e do tempo solicitado para o cumprimento das atividades, e o adquirente obteve o reconhecimento sobre o tempo exigido para a realização, apontando um Enquadramento Forte (E+), com regras explícitas.

d) A avaliação dos conteúdos da prática pedagógica

O conhecimento assimilado pelos adquirentes no processo de interação comunicativa é materializado pelo texto pedagógico, e pode ser construído de desiguais formas. A sua produção é orientada pela avaliação, com regras criteriosas que definem o cumprimento ou não do que foi determinado pela comunicação, com o êxito ou não do que foi solicitado pelo transmissor. Do ponto de vista de Eugênio (2009, p. 98), “Essa avaliação baseia-se nas condutas, caráter, modos de comportamento (critérios regulativos) ou a resolução de um problema ou produção de um segmento de escrita/fala (critério instrucional/discursivo).”

Quando as regras são explícitas, o transmissor tem controle sobre os critérios exigidos, e ao reconhecer as regras, alguns adquirentes terão possibilidade de cumprir a avaliação na sequência, no tempo e no ritmo esperado. Quando são implícitas, o adquirente não possui o controle dos critérios, tendo maior liberdade para realizar o que foi solicitado e para construir o texto pedagógico. Diante disso, o professor José, ao explicar sobre as atividades desenvolvidas com seus estudantes durante a Pandemia, relatou que:

Tenho desenvolvido através do “Google Sala de Aula”, a gente faz alguns exercícios. São mais práticas, eu acho que isso varia muito do professor e da disciplina. No meu caso em específico com geografia, são mais práticas voltadas à leitura de determinados conteúdos e alguns exercícios que os “obrigam” a ler, porque eu sei que se falar: “gente, leiam tal capítulo do livro.” “Ah, professor, eu li.” Mentira, não leu! Então eu vou lá e uso algumas estratégias, peço fichamento, passo algumas questões que eles só vão conseguir responder se eles lerem o texto, ou algumas questões que são mais discursivas, não discursivas apenas de escrever por escrever, mas que eles consigam fazer a leitura de determinado texto e extrair alguma reflexão acerca daquele texto na resposta da atividade [...].

José se utilizou de metodologias para avaliar os estudantes e garantir a execução das atividades propostas, como os fichamentos mediante leitura prévia, possuindo o controle das regras. Os estudantes também reconheceram os critérios de avaliação solicitados, evidenciando um Enquadramento forte (E+), com regras explícitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria do Dispositivo Pedagógico de Bernstein (1996,1998) possibilita a análise da produção, distribuição, seleção e recontextualização, e a reprodução dos conhecimentos e do discurso na prática pedagógica, por meio da relação transmissor e adquirente. E nesse percurso, os conhecimentos são recontextualizados e selecionados conforme as mudanças sociais e aos interesses de agentes do CRO, como foi observado na proposta curricular voltada ao ensino médio da Bahia, e as mudanças decorrentes da *COVID-19*.

As regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação refletem as relações de poder presentes no percurso curricular, e são concretizadas na prática pedagógica por meio dos princípios de controle, que ditam o “que” é produzido, recontextualizado e selecionado, e “como” serão transmitidos. Os graus de Classificação e o Enquadramento orientam, respectivamente, um maior ou menor isolamento entre as categorias, e um maior ou menor controle, observados pelas regras da prática pedagógica, como a seleção de conteúdos, o sequenciamento, ritmagem e a avaliação, que controlam o processo de interação pedagógica. Diante disso, o artigo caracterizou a prática pedagógica dos professores de Geografia do ensino médio, e as interferências externas que refletem as relações de poder do CRO e afetam a sua ministração.

De acordo com os resultados, em relação à Reforma do Ensino Médio do estado da Bahia, os professores relataram que a reforma afetou diretamente a prática de ensino pelas mudanças relacionadas à disciplina de Geografia, como a flexibilização da carga horária. Perceberam também que os ideais estão em conformidade com a Reforma nacional, com a perpetuação de princípios voltados para o mercado, limitação do pensamento crítico, a participação de setores empresariais nas decisões educacionais, a sobrecarga dos professores, a valorização de determinadas vozes e disciplinas e o silenciamento de outras, como a Geografia, e a precarização da escola pública.

A pandemia *COVID-19* também alterou o cotidiano dos professores, e, de acordo com as entrevistas, apesar das medidas assistencialistas proporcionadas pelo Estado, também intensificou a desigualdade social, evidenciada pela desigualdade de acesso aos instrumentos e ferramentas *on-line*. Os entrevistados também comentaram que a pandemia gerou uma sobrecarga de trabalho e um cansaço generalizado, com pouca participação dos estudantes nas aulas remotas, e, ao mesmo tempo, o Estado intensificou o controle dos resultados. Os professores expuseram o receio com a volta às aulas pela falta de infraestrutura adequada e a falta de investimento para evitar a propagação da doença.

Em relação à prática pedagógica, observou-se, de acordo com a fala dos entrevistados, que houve um controle maior dos professores na seleção dos conteúdos, na sequência das

atividades e conteúdos, no ritmo e velocidade exigidos, e no cumprimento das atividades propostas pela avaliação. Os estudantes reconheceram as regras da prática no processo de comunicação, e não tiveram uma maior participação, apresentando um Enquadramento forte, possibilitando o sucesso dos estudantes que reconhecem as regras e realizam o que foi determinado, em detrimento do fracasso dos que não possuem uma base para cumprir o que foi proposto, prejudicando o desenvolvimento intelectual.

Por meio da prática, na relação entre transmissor e adquirente, podem ser formados distintos textos pedagógicos, distintas identidades e consciências, que reproduzem e também produzem a cultura (BERNSTEIN, 1996).

REFERÊNCIAS

ALVES, V; MORAIS, A. M. Currículo e práticas pedagógicas: Uma análise sociológica de textos e contextos da educação em ciências. **Revista Portuguesa de Educação**, n.26, p. 219-251, 2013

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

BAHIA. **Documento Orientador Implementação do Novo Ensino Médio**. Bahia, 2020. Disponível em:
<http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wpcontent/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em: 15/05/2020.

BAHIA. **Resolução CEE N.º 47, de 28 de setembro de 2020**. Altera os Arts. 1º e 2º e o quesito de número 2 do Anexo da Resolução CEE N.º 41 de 22 de junho de 2020 que trata do acompanhamento das atividades escolares não presenciais de caráter excepcional e temporário, autorizadas em decorrência da pandemia da COVID-19 e das medidas de restrição em razão desse evento de saúde pública. Salvador, 2020.

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

BALL, S. J. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do currículo**, v.3, n.1, p.485-498, 2010.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico y identidad**. Madri: Moratta, 1998.

EUGÊNIO, B. G. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola**. 2009. 207 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES**, v. 36, p. 137-153, 2016.

HERNANDES, P. R. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **EDUCAÇÃO** (Santa Maria), v. 44, p. 58, 2019.

HOFFMAN-CÂMARA, R. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, p. 166, 2013.

HÖFLING, E. de. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comportamento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil. 2007. 310 f. Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

KNOP, M. F. T. Exclusão digital, diferenças no acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação: questões conceituais, metodológicas e empíricas. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 5, n. 2, pp. 39-58, 2017.

LOPES, A. C; MACEDO, E. F. de. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, ago de 2018.

MANZINI, E. J.. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos** (Online), v. 4, p. 149-171, 2012.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 4, n.2, p. 215, 2020.

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

MORAIS, A. M; NEVES, I. P; FERREIRA, S. O currículo nas suas dimensões estrutural e interacional: perspectiva de Basil Bernstein. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 405-431, maio/ago. 2019.

NARZETTI, C; NOBRE, A. A teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, p. 286-303, 2016.

SALDANHA, A; NEVES, I. P. Influência dos exames na recontextualização dos programas: Um estudo centrado na biologia do ensino secundário. **Revista de Educação**, XIV (1), 47-66, 2006.

SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (org.) **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, L. L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.120, p. 15-49, 2003.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de conjuntura** (BOCA) ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação analisou a recontextualização do ensino de Geografia no currículo do ensino médio, por meio da prática dos professores de Territórios de Identidade da Bahia. Para isto, fez-se necessário entender o contexto de produção das políticas do CRO e a finalidade da educação proposta para o Brasil, com a Reforma do Ensino Médio do Brasil, e para o estado da Bahia, com o “Educar para Transformar” e o “Documento Orientador para o Novo Ensino Médio. A pesquisa também compreendeu a prática pedagógica dos professores de Geografia.

Basil Bernstein (1984, 1996, 1998) e sua Teoria do Dispositivo Pedagógico sustentaram a base teórica da pesquisa, auxiliando no entendimento da linguagem das classes sociais e a forma de comunicação destas, e do percurso do discurso pedagógico. O autor se preocupou com a organização dos conhecimentos presentes no currículo, ao entender que a produção no CRO, a recontextualização e a reprodução no CRP carregam ideais e conhecimentos que refletem a cultura social de determinados grupos.

Como abordagem metodológica, Stephen Ball e o Ciclo de Políticas foram essenciais para entender os contextos das políticas, sendo que os contextos de influência, de produção do texto, da prática, dos resultados e efeitos e o de estratégia demonstraram que cada contexto produz sua própria política, como um ciclo contínuo. Na pesquisa, foram utilizados o contexto de influência e de produção do texto, com a análise das políticas educacionais oficiais propostas para o Brasil e Bahia e os objetivos dos produtores das políticas, e o contexto da prática, com a análise da prática dos professores de Geografia.

A dissertação foi organizada em cinco capítulos: um teórico, um metodológico, e três de análise, sendo que os capítulos de análise foram construídos em formato *Multipaper*, para a publicação após a conclusão do Mestrado. A pesquisa possuiu natureza qualitativa e, na construção dos dados, foi utilizado o estudo de caso para entender a recontextualização de quatro professores de Geografia em Territórios de Identidade da Bahia, observando como recontextualizam o currículo em suas realidades. O estudo não se propôs a ser uma análise

espacial, mas sim da recontextualização na prática de ensino dos professores. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas de forma *on-line*, por meio da plataforma *Google Meet*, devido à Pandemia ocasionada pela *COVID-19*.

Os dados foram organizados com base na técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin. As entrevistas foram reunidas e categorizadas, delimitadas com base nos objetivos e na fundamentação teórica de Bernstein e Ball, os quais compreenderam o percurso do conhecimento e do currículo produzidos no CRO e nos contextos de influência e produção do texto, recontextualizados e reproduzidos no CRP e no contexto da prática. Para Bernstein, compreender a organização curricular se faz necessária por causa das relações de poder refletidas nos conhecimentos escolares e nas formas de comunicação entre as classes, visualizando por meio das regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação. Ball analisou os contextos das políticas, como o contexto de influência, de produção do texto, o da prática, o dos resultados e efeitos, e o da estratégia, para entender que todos os contextos estão interligados, e produzem política.

Com o objetivo de investigar a prática dos professores de Geografia, a dissertação também analisou as reformas curriculares propostas para a Bahia e a motivação dos agentes para a produção e recontextualização das políticas educacionais. Ao verificar o Programa Educar para Transformar, proposto em 2015 pelo Estado da Bahia, percebeu-se que a política baiana está em conformidade com os ideais nacionais, almejando no âmbito do discurso a melhoria da qualidade da educação pública no estado, compreendida tão somente como aumento dos índices educacionais nas avaliações em larga escala.

O documento, apesar de incentivar a participação social no processos de melhoria da qualidade da educação, ressaltou a necessidade da alteração positiva dos índices por meio dos resultados de avaliações externas, como o IDEB, os exames de ingresso ao ensino superior, a avaliação da alfabetização em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática, demonstrando a priorização do desempenho escolar ao invés do desenvolvimento intelectual, de acordo com o discurso do “novo gerencialismo na educação” (GEWIRTZ; BALL, 2011). O currículo também trouxe termos como qualidade, empreender e gestão, utilizados no meio empresarial. O documento apresentou um currículo de coleção e uma pedagogia visível, que, de acordo com Bernstein (1996), traçam fronteiras entre as disciplinas e dão ênfase ao desempenho da criança, avaliada de acordo com a satisfação dos critérios estabelecidos.

A pesquisa também abarcou a formação dos professores de Geografia e a recontextualização dos conhecimentos em suas práticas de ensino. As entrevistas apontaram que, em relação à formação inicial, para os professores, a influência de professores de Geografia

em suas histórias foi crucial para a escolha da formação, porém perceberam que as disciplinas teóricas precisam ser relacionadas à prática de ensino.

Pôde-se observar que a Reforma do Ensino Médio brasileira, analisada na dissertação, afetou a prática de ensino dos professores, por não compreender a realidade de cada escola e por estar em conformidade com os ideais dominantes, as demandas empresariais e do mercado de trabalho. Além disso, a BNCC diminuiu a carga horária das disciplinas sociais, como a Geografia, e inseriu novas para complementar a carga horária, o que acarretou uma maior sobrecarga e a desvalorização do trabalho docente, além da limitação do pensamento crítico e da falta de investimento para a implementação da Reforma.

A dissertação analisou a prática pedagógica dos professores de Geografia consoante à Teoria Sociológica de Bernstein, por meio dos conceitos de Classificação, Enquadramento, relações de poder e princípios de controle, que revelam “o que” é produzido e selecionado e “como” será transmitido, cujas regras de seleção de conteúdos, de compassamento, ritmagem e avaliação puderam ser observadas pela relação comunicativa. Para entender as relações de poder envolvidas no CRO, foi examinada a Reforma do Ensino Médio do Estado da Bahia e, conforme as entrevistas, os ideais nacionais estão presentes em sua estrutura curricular, priorizando a formação dos estudantes para o mercado de trabalho, a redução da carga horária de Geografia e disciplinas sociais, a criação e valorização de conteúdos e disciplinas voltadas ao ensino técnico, a desvalorização docente e a sobrecarga de trabalho sem formação em outras áreas.

A pandemia Global do Coronavírus também alterou a prática dos professores, e, segundo os entrevistados, apesar do investimento do estado em medidas assistencialistas numa tentativa de diminuir os danos, a pandemia intensificou a desigualdade de acesso às ferramentas *on-line*, reflexo da desigualdade social. Os docentes também afirmaram que a ministração das aulas gerou uma sobrecarga de trabalho e um desgaste geral, porém, o governo do estado também acentuou o controle dos resultados de desempenho escolar. Além disso, a volta às aulas foi um tópico que gerou receio, graças à falta de infraestrutura e investimento adequados para evitar maior contágio.

Em relação aos princípios de controle concretizados nas regras da prática pedagógica, observou-se, de acordo com os resultados, que apesar de incentivarem a participação dos estudantes em suas aulas, os professores detiveram maior controle da seleção dos conteúdos, do sequenciamento e ritmagem, e da avaliação. Os estudantes não tiveram participação no processo de comunicação, e também reconheceram as regras propostas pelo contexto e pelo transmissor, demonstrando um Enquadramento Forte (E+), com regras explícitas.

Para Bernstein, a análise do percurso do conhecimento e das relações de poder envolvidas no processo educacional podem criar distintas identidades e consciências, reproduzindo desigualdades. Porém, também podem transformar a realidade social. Assim, novos estudos que analisem outras dimensões da política curricular para o ensino médio na Bahia, em outros campos disciplinares, são importantes para evidenciar os processos de recontextualização do currículo no contexto da escola, assim como a atuação docente nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. Estudo de caso: foco temático e diversidade. In: ABDAL, A. et. al. **Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco quantitativo**. São Paulo: Sesc São Paulo, Cebrap, 2016.

ALONSO, A. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. In: ABDAL, A. et. al. **Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco quantitativo**. São Paulo: Sesc São Paulo, Cebrap, 2016.

ALVES, V; MORAIS, A. M. Currículo e práticas pedagógicas: Uma análise sociológica de textos e contextos da educação em ciências. **Revista Portuguesa de Educação**, n.26, p. 219-251, 2013.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B. SILVA, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

AVELAR, M. C. **Descentralização educacional na Suécia: uma análise da formulação da política pública**. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

AVELAR, M. C. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 24, No. 24, 2016.

BAHIA. **Documento Orientador Implementação do Novo Ensino Médio**. Bahia, 2020. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wpcontent/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em: 15/05/2020.

BAHIA. **Resolução CEE N.º 47, de 28 de setembro de 2020**. Altera os Arts. 1º e 2º e o quesito de número 2 do Anexo da Resolução CEE N.º 41 de 22 de junho de 2020 que trata do acompanhamento das atividades escolares não presenciais de caráter excepcional e temporário, autorizadas em decorrência da pandemia da COVID-19 e das medidas de restrição em razão desse evento de saúde pública. Salvador, 2020.

BAHIA. Secretaria do Estado. **Documento Base Educar para Transformar: Um pacto pela Educação**. Bahia, 2015. Disponível em: institucional.educacao.ba.gov.br/private/documentos. Acesso em: 14 set. 2020.

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

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, pp.10-32, 2006.

BALL, S. J. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do currículo**, v.3, n.1, p.485-498, 2010.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p.26-42, 1984.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico y identidad**. Madri: Moratta, 1998.

BEZERRA, D. S. B. **As regras da prática pedagógica no currículo de Ciências e Língua Portuguesa na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, p. 188. 2018.

BEZERRA, D. S. B.; EUGÊNIO, B. G. As regras da prática pedagógica no currículo de Ciências na educação de jovens e adultos: uma leitura baseada em Basil Bernstein. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, p. 239, 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 09/09/2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20

de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10/10/2020.

CALLAI, C. H. O conhecimento Geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, pp. 1-20, jul-dic, 2011.

CALLAI, H. C. A Geografia e a Escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, São Paulo, v. 14, n.16, p. 133-152, 2001.

CARLOS, A. F. A. **O espaço urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CARNEIRO, E. F. **A recontextualização do currículo no ensino médio**: estudo de caso do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, p. 245, 2019.

CAVALCANTE, R. B. CALIXTO, P. PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, as possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade** (UFPB. Online), v. 24, p. 13-18, 2014.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. de S. O trabalho do professor de geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, V. de. O. R. et. al. In: **Conhecimentos da Geografia**: percursos de formação docente e práticas na Educação Básica. Belo Horizonte: IGC, 2017.

CHAVES, K. S. **Sentidos de ensino de filosofia no currículo para o ensino médio no período de 2009 a 2019**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, p. 145, 2021.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p.

CRUZ, L. R; SILVA, M. R. A educação física frente às ameaças da Medida Provisória 746/16: movimentações e repercussões. **Rev. Nova Paideia** - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília/DF, v. 1 n. 1 p. 30-50 - jan./jun, 2019

DAVIES, B. Bernstein, Durkheim e a Sociologia da Educação na Inglaterra. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 51-74, novembro/ 2003.

DESTRO, D. S. **A política curricular em Educação Física do município de Juiz de Fora – MG: hibridismo entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática.** 2004. 174 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

EUGENIO, B. G. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

EUGENIO, B. G. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola.** 2009. 207 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

EUGENIO, B. G. Práticas curriculares em uma escola de ensino médio no Estado da Bahia. **Educação** (Santa Maria. Online), v. 42, p. 57-71, 2017.

FARIAS, P. S. C. A reforma que deforma: o Novo Ensino Médio e a Geografia. **Pensar Geografia**, v. I, n°. 2. Dez, 2017.

FERREIRA, R. A; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 1176-1196, 2018.

FERRETI, C. J; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n°. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, L. C. de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 33, p. 379-404, 2012.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES**, v. 36, p. 137-153, 2016.

GALIAN, C. V. A. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. **Educativa** (Goiânia. Online), v. 11, n2, p. 239-255, 2008.

GENTILI, P.; STRUBIN, F. Igualdade, direito à educação e cidadania: Quatro evidências de uma década de conquistas democrática. In: **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas** / GENTILI, P. (org.). – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

GEWIRTZ, S. BALL, S. J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao novo gerencialismo: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**, São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, H. A; MACLAREN, P. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. SILVA, T. **Currículo, cultura e sociedade**. (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2013.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**/Fernando Haddad. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. Educação de jovens e adultos: Conquistas e desafios. In: **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas** / GENTILI, P. (org.). – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

HERNANDES, P. R. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **EDUCAÇÃO** (Santa Maria), v. 44, p. 58, 2019.

HOFFMAN-CÂMARA, R. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, p. 166, 2013.

HÖFLING, E. de. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

INEP/ MEC. Nota técnica: **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB do Estado da Bahia entre 2009 e 2013. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 13/10/2020.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comportamento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil**. 2007. 310 f. Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

JESUS, R. B. de. Políticas públicas e o ciclo de políticas: uma análise da política de mato grosso. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano XII, nº 24, 2014.

KNOP, M. F. T. Exclusão digital, diferenças no acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação: questões conceituais, metodológicas e empíricas. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 5, n. 2, pp. 39-58, 2017.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4ªed. Paris: Éditions Anthropos, 2006.

LIMA, M. Introdução aos métodos quantitativos em Ciências Sociais. In: ABDAL, A. et. al. **Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco quantitativo**. São Paulo: Sesc São Paulo, Cebrap, 2016.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), São Paulo, n.26, p. 109-118, 2004.

LOPES, A. C; MACEDO, E. F. de. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2020.

MAIA, M. C. de A. **Giving with an agenda: New Philanthropy's Labour in "Glocal" Education Networks of Governance**. 210f. Tese (Doutorado em Educação). University College London – UCL, Institute of Education, 2018.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16. ago de 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.94, p. 47-69, 2006.

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

MAINARDES, J; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 11, p. 1-24, 2010.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos** (Online), v. 4, p. 149-171, 2012.

MARTINS, E. M. **Movimento "Todos pela Educação"**: um projeto de nação para a educação brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2013.

MARTINS, E. M. **Todos Pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, V; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazer escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 4, n.2, p. 215-224, Maio/Ago 2020.

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

MORAIS, A. M; NEVES, I. P; FERREIRA, S. O currículo nas suas dimensões estrutural e interacional: perspectiva de Basil Bernstein. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 405-431, maio/ago. 2019.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

MUTTI, G. S. L.; KLÜBER, T. E. Formato Multipaper nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros das áreas de educação e ensino: um panorama. In: V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2018, Foz do Iguaçu. **Anais... Pesquisa Qualitativa na Educação e nas Ciências em Debate**, 2018. P. 1 – 14.

NARZETTI, C; NOBRE, A. A teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, p. 286-303, 2016.

NETO, M. F. de S. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 249-259, 2005.

OLIVEIRA, A. de; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 20, p. 19-41, 2011.

OLIVEIRA, A. **Políticas de currículo: lutas pela significação no campo da disciplina História**. 216 f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, A. S. **As regras da prática pedagógica e o ensino de língua portuguesa no currículo de uma escola quilombola do Município de Vitória da Conquista – BA**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, p. 140, 2020.

ORTEGA, A. C.; CERQUEIRA, C. A. de.; SILVA, F. P. M. As políticas públicas de desenvolvimento no estado da Bahia: evolução e características. In: **As políticas territoriais rurais e a articulação governo federal e estadual: um estudo de caso da Bahia /** organizadores: ORTEGA, A. C.; PIRES, M. J. de. S. – Brasília: Ipea, 2016.

ORTEGA, A. C; PIRES, M. J. de. S. As políticas territoriais rurais e a articulação governo federal e estadual: um estudo de caso da Bahia. In: **As políticas territoriais rurais e a articulação governo federal e estadual: um estudo de caso da Bahia /** organizadores: ORTEGA, A. C.; PIRES, M. J. de. S. – Brasília: Ipea, 2016.

PEREIRA, R. da. S.; SANTOS, C. C. de F. O escrito, o dito e o feito: a educação baiana nos primeiros 120 dias do segundo mandato de Rui Costa. In: **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. A. da. S. (orgs.) Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2019.

PIMENTEL, A. do S. G. P; SILVA, M de N. R. M. de O. Saúde psíquica em tempos de Corona vírus. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, São Paulo, 2020.

PORTELA, M. O. B. A BNCC para o ensino de Geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.1, p. 48-68, 2018.

RIBEIRO, L. O. M; RIBEIRO, W de. O. Ciência do espaço sem espaço: disciplina Geografia e reforma do Ensino Médio no Brasil1 **Revista de Educação** PUC-Campinas, São Paulo, vol. 25, e204541, 2020.

RODRIGUEZ, J. B. M. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: SACRISTÁN, J. G. (org.) **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. In: BASTOS, L. C; SANTOS, W. S. dos. (orgs.) **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro, 2013.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALDANHA, A; NEVES, I. P. Influência dos exames na recontextualização dos programas: Um estudo centrado na biologia do ensino secundário. **Revista de Educação**, XIV (1), 47-66, 2006.

SAMPAIO, M. das M. F; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004

SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (org.) **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. P. dos. Abordagem do Ciclo de Políticas e suas contribuições para análise da política de avaliação em larga escala. **Meta: Avaliação**, v. 6, p. 263-283, 2014.

SANTOS, L. L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.120, p. 15-49, 2003.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, W. S. dos. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas. In: BASTOS, L. C; SANTOS, W. S. dos. (orgs.) **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro, 2013.

SEBARROJA, J. C. As reformas e a inovação pedagógica: discursos e práticas. In: SACRISTÁN, J. G. (org.) **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de conjuntura** (BOCA) ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020.

SEPÚLVEDA, J. A.; SEPÚLVEDA, D. Conservadorismo e educação: um exemplo de exclusão. **Movimento: Revista de Educação**, ano 3, n.5, p. 76-107, 2016.

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2014425, p. 1-22, 2020.

SILVA, A. C. dos S. **Sentidos e discursos da política curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica na Rede Municipal de Brumado no período de 2012 - 2020.** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, p. 104, 2021.

SILVA, A. H; FOSSA, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s** (UEPB), v. 17, p. 1-14, 2015.

SILVA, E. E. da. **A recontextualização do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental:** etnografia em uma escola quilombola de Vitória da Conquista - Ba. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, p. 122, 2020.

SILVA, M. V; SOUZA, V. A; RICHTER, L. M. Educação e classes sociais: as -redes de políticas públicas- e o ethos mercantil na esfera pública. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 17, p. 653, 2015.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3º Edição. Editora Autêntica. 2010.

SILVA, Z. do C. **Sentidos e discursos de educação para as relações étnico-raciais nas políticas curriculares para a educação básica no período 2011-2016.** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, p. 199, 2020.

SILVA, J. P. **A reforma curricular de Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba:** as recontextualizações institucionais. 2012. 177 f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, E. V; COSTA, G. B. A. As condições de trabalho dos professores de Geografia no Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) durante pandemia do Coronavírus. **Revista Pegada** – vol. 21, n.2, 2020.

STEFENON, D. L. **Desigualdades educacionais e esvaziamento curricular:** um estudo a partir do caso da recontextualização dos saberes geográficos na escola. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

STEFENON, D. L. Sobre as Geografias que aprendo e ensino: a questão do conhecimento e a formação do professor a partir de um estudo de caso em Irati, Paraná. **Geografia ensino & pesquisa**, p. 87-93, 2017.

STEFENON, D. L.; CASTELLAR, S. M. V. A escola desigual e o conhecimento: reflexões a partir da sociologia da educação de Basil Bernstein. **Atos de pesquisa em educação** (FURB), v. 12, p. 8, 2017.

STEFENON, D. L.; SANTOS, W. T. P. A formação do professor para atuação em uma escola de conhecimento a partir da experiência PIBID do Curso de Geografia da Unicentro, Irati/PR. **Unifeso Humanas e Sociais**, v. 2, p. 27-45, 2016.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o -novo- Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, v. 13, p. 91-110, 2019.

SÜSSEKIND, M. L.; ESPINDOLA, M. D. Os debates sobre os currículos nacionais e a defesa da educação democrática. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 24, p. 73-99, 2019.

SÜSSEKIND, M. L.; OLIVEIRA, I. B. Tsunami Conservador e Resistência: a CONAPE em defesa da educação pública. **Educação e Realidade**, v. 44, p. 1-22, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K.. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Roteiro de entrevista com os professores

1. FORMAÇÃO

- Quais os motivos que te levaram a cursar a licenciatura em Geografia?
- De que modo você avalia a sua formação inicial em Geografia?
- Durante essa formação, como eram as aulas de ensino ou metodologia de Geografia? De quais leituras se lembra? Essas disciplinas relacionadas ao ensino de Geografia te auxiliaram a compreender a prática pedagógica em sala de aula?

2. CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA

- Para você, qual a importância da Geografia na formação do estudante do ensino médio?
- Quais conteúdos de Geografia você considera mais difíceis trabalhar no ensino médio? Por quê? Vc utiliza alguma estratégia para abordar esse conteúdo na sala de aula?
- Quais metodologias de ensino você tem utilizado para trabalhar com o ensino de Geografia no ensino médio?
- Como você avalia o livro didático de Geografia que utiliza em suas turmas de ensino médio?
- Você faz uso de algum software específico de Geografia para trabalhar com seus alunos?

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

- O que você pensa sobre a atual reforma do ensino médio brasileira?
- Como você avalia as políticas curriculares implementadas no Estado da Bahia para o ensino médio?
- Qual sua opinião sobre o currículo de Geografia na atual proposta de ensino médio do Estado da Bahia?
- Quais os principais impactos você observa que a aprovação da BNCC trouxe para a escola em que você trabalha? De que forma você fez a discussão sobre a implementação da Base em sua escola?
- Quais são, para você, as principais implicações da BNCC para o currículo de Geografia?
- Você tem desenvolvido alguma atividade com seus alunos nesse contexto da pandemia? Se sim, aponte suas principais impressões (facilidades e dificuldades).

- A escola em que você trabalha tem planejado/discutido acerca do retorno das aulas presenciais? Quais são, a seu ver, as principais questões que estão postas para o sistema educacional nesse momento?

4. DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

- Para você, qual a importância da Geografia no processo de formação dos estudantes?
- Quais suas dificuldades para ensinar Geografia no ensino médio?
- Quais saberes docentes você avalia como importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula?

5. PLANEJAMENTO

- Como você tem pensado o planejamento de suas aulas nesse contexto da pandemia?
- Em sua prática pedagógica, quais critérios você utilizar para selecionar os conteúdos do currículo de Geografia?