

Marlice de Oliveira e Nogueira

**A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA:
Relações com o currículo numa escola pública do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação

Área de Concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar

Orientador: Prof. Dra. Maria Inez Salgado de Souza

**Dissertação defendida e aprovada em 05 de março de 2004, pela Banca Examinadora
constituída pelas professoras:**

Profa. Doutora Maria Inez Salgado de Souza
Orientadora

Profa. Doutora Alice Ribeiro Casimiro Lopes
(UFRJ)

Profa. Doutora Rita Amélia Teixeira Vilela
(PUC- Minas)

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Professora Doutora Maria Inez Salgado de Souza, pelo incansável estímulo intelectual, apoio afetivo e pela confiança na realização do trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-MINAS, pelos conhecimentos construídos, ao longo de todo o curso.

As professoras da Banca Examinadora, pela disponibilidade e interesse pelo meu trabalho.

A todos os colegas do Mestrado e, especialmente, aos colegas Geralda, Benedito e Débora, pela força amiga durante toda a caminhada.

A colega e amiga Thais, por compartilhar comigo, todos os momentos da construção do trabalho, dividindo alegrias e angústias, certezas e incertezas.

A diretora, professores e demais funcionários, por abrirem as portas da escola, para a realização da pesquisa.

As professoras e alunos, sujeitos/objetos da pesquisa, por permitirem a observação das aulas e, principalmente, por construírem, pouco a pouco, um lugar para mim, no seu cotidiano.

Aos meus pais e a meus irmãos, que me fazem ter confiança e força para enfrentar os desafios da vida.

Aos meus amigos que sempre estiveram presentes, me estimulando e me ajudando.

A CAPES, pelos auxílios concedidos à construção efetiva desse trabalho.

A todos os meus alunos e alunas, de hoje e de ontem, que me fizeram entender, cotidianamente, o valor e o sentido da Educação.

RESUMO

Esta dissertação focaliza as relações que os professores e seus alunos mantêm com os currículos e com os conhecimentos, inserida no campo dos estudos sobre o currículo e tendo por quadro teórico principal as contribuições de Basil Bernstein sobre o interior da relação pedagógica e de Yves Chevallard, acerca dos processos dos “transposição didática”, de transformação dos conhecimentos em conhecimentos escolares.

Para a concretização da pesquisa, a metodologia do estudo de caso foi adotada, tendo sido escolhidas duas turmas, uma do 3º e outra do 4º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual mineira e suas respectivas professoras.

Em função da complexidade dos processos, inerentes ao cotidiano escolar, foram selecionados três eixos de análise: as percepções e concepções construídas pelas professoras sobre o currículo elaborado ou assumido pela escola, as relações construídas pelas professoras com o conhecimento na sala de aula e as formas adotadas para sua transmissão e, finalmente, os modos como as crianças lidam com os conhecimentos escolares selecionados e transmitidos por suas professoras.

O referencial teórico utilizado possibilitou o desvendamento do interior da atividade pedagógica e curricular, na qual os professores estabelecem relações com o currículo que vão delinear, a seleção, organização e transmissão dos conhecimentos, na sala de aula. A maneira como os professores lidam com os conhecimentos e os processos pedagógicos que escolhem para a sua transmissão influenciam nos modos como as crianças percebem e se apropriam dos conteúdos escolares.

O objetivo deste estudo é contribuir para a compreensão do currículo como um campo profícuo para se pensar as relações de ensino e de aprendizagem estabelecidas pelos sujeitos educacionais, ampliando a possibilidade de um melhor entendimento sobre a realidade escolar.

ABSTRACT

This study is focused on the relationships between teacher and students on one hand, and the curriculum and knowledge in general on the other hand. The study is inserted in the realm of curricular studies, essentially based on the theoretical framework of Basil Bernstein relative to the inner aspect of the pedagogical relationship, and the work of Yves Chevallard on the processes of didactic transposition, the transformation of knowledge into school knowledge.

This study was developed using the methodology of case studies, with the selection of one third and one fourth grade classes of an elementary school belonging to the public school system of the State of Minas Gerais, and their respective teachers.

Due to the complexity of the processes inherent to the day-to-day school activities, three lines of analysis were selected: the perceptions and conceptions constructed by the teachers regarding the curriculum developed or assumed by the school, the relationships constructed by the teachers with regard to knowledge and the forms adopted for its conveyance, and, finally, the manners in which children deal with the school knowledge selected and transmitted by their teachers.

The privileged theoretical references allowed the fathoming of the interior of the pedagogical and curricular activity, where the teachers establish relations with the curriculum. These relations will determine the selection, organization and transmission of knowledge in the classroom. The manner in which the teachers deal with knowledge, the pedagogical processes which they choose in order to transmit it, influence the manners in which the children perceive and assimilate the teaching contents.

The objective of this study is to contribute toward the understanding of the curriculum as a fertile field for reviewing the relations between teaching and learning established by educational subjects, expanding the possibility of a better comprehension of the school reality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAIS TEÓRICOS	16
1.1. O Currículo e a Escola	18
1.2. A Pedagogia e o Currículo: duplo campo de recontextualizações	29
1.2.1. Classificação e Enquadramento	32
1.2.2. A configuração do código pedagógico	37
1.2.3. Os códigos educacionais e a organização do currículo	40
1.2.4. A construção do discurso pedagógico	43
1.3. O Conhecimento Escolar: configurações e tensões	47
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DA ESCOLA	56
2.1. Aspectos metodológicos	57
2.1.1. O processo de coleta de dados	58
2.2. A Escola Pedra Negra e seu contexto	63
2.2.1. Organização e funcionamento da escola	64
2.2.2. Os professores da Escola Pedra Negra	65
2.2.3. A direção e o apoio pedagógico	66
2.2.4. A escola e os ciclos de estudo	68
2.2.5. Os alunos da Escola Pedra Negra	71
2.2.6. Ana e Alice	72
CAPÍTULO 3 – OS PROFESSORES E O CURRÍCULO	81
3.1. Discursos e práticas curriculares na Escola Pedra Negra	82
3.2. Uma proposta de implementação curricular e suas contradições	97
CAPÍTULO 4 – A SALA DE AULA: O CONHECIMENTO NO CENTRO DO “JOGO”	103
4.1. A organização das turmas e a lógica da transmissão	104
4.2. Processos de seleção, recontextualização e fragmentação do conhecimento	120
4.3. Recontextualizações e didatizações: conhecimentos imaginários, esquecimentos reais	128

CAPÍTULO 5 – AS CRIANÇAS E O CONHECIMENTO	140
5.1. Conteúdo escolar é conhecimento?	141
5.2. Currículo e Conhecimento	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Situando o objeto de pesquisa

Esta pesquisa está inserida no contexto das relações pedagógicas e curriculares, nas quais, professores e professoras constroem o cotidiano de suas práticas docentes, assim como, também, vivenciam as interações cognitivas, afetivas e sociais, estabelecidas com as crianças e com os conhecimentos. Meu interesse pelas questões curriculares que envolvem o contexto pedagógico se configura como a principal motivação deste estudo, enraizada nas origens da minha formação e na minha trajetória profissional, atuando como professora da educação infantil e do ensino fundamental, por quase vinte anos.

As preocupações que fizeram emergir o interesse pela pesquisa se situam nas relações que os sujeitos, tanto professores, quanto alunos mantêm com os conhecimentos na escola. Essas relações sempre me pareceram confusas e misteriosas. "Por que os conteúdos, normalmente veiculados pelos currículos das escolas, não se concretizam como conhecimentos adquiridos pelas crianças, ao longo do período em que frequentam as escolas, apesar dos esforços didáticos e pedagógicos de cada professor?" é uma pergunta que sempre penetrou minhas reflexões sobre a educação.

A escola, instituição legitimamente encarregada de transmitir para as novas gerações os conhecimentos acumulados pela humanidade, enfrenta, hoje, seu maior dilema: um questionamento dos seus princípios fundamentais, alicerçados numa invenção conceitual moderna de aprendizagem e de conhecimento. No interior da crise paradigmática em que estamos vivendo, em relação à legitimidade da razão moderna e dos questionamentos em relação ao conhecimento, à verdade e à ciência como referenciais seculares daquilo que pode ser pensável, ou não, situa-se a escola e a educação. (GABRIEL ANHORN, 2003) Como organizar os currículos, que teorias pedagógicas assumir, que visão de aluno e de conhecimento precisamos construir se constituem como questões a serem redimensionadas no cotidiano das escolas, mas que nem sempre são, na prática, por elas discutidas.

Foram essas indagações que me despertaram o interesse pela pesquisa, fundamentada no campo dos estudos curriculares. As escolas adotam currículos que são corporificados em guias curriculares e manuais ou programas que devem ou deveriam nortear a educação brasileira, sendo que, em muitas situações, sentem-se perdidas diante das propagadas inovações curriculares e pedagógicas. Os professores desconhecem a amplitude do conceito de currículo e os avanços teóricos do campo, se restringindo, muitas vezes, a compreender o

currículo como um planejamento pedagógico e um conjunto de conteúdos, objetivos e técnicas a serem distribuídos no plano curricular elaborado para cada etapa da escolaridade. Desta forma, ele é percebido pelos sujeitos educacionais como uma "caixinha" de relíquias, aqui tomadas como fragmentos de conhecimentos, agrupados nas matérias escolares, e concebidos como essenciais e ideais para uma aprendizagem adequada das crianças e jovens. (POPKEWITZ, 2001)

No entanto, no interior da sala de aula, professores e alunos constroem uma forma particular e específica de concretização da relação pedagógica, entrecortada por fatores externos e internos que o contexto escolar, a história pessoal de cada sujeito e a sociedade podem possibilitar, num determinado momento histórico e social. Nesse complexo de relações que emergem do contexto das escolas, o currículo se constitui como um campo profícuo e, ao mesmo tempo, ambíguo, de construções e reconstruções que vão delineando a forma curricular e pedagógica de uma dada realidade educacional.

Pressupostos iniciais:

Para compreender, de maneira aprofundada, o objeto de investigação aqui proposto, envolvendo as interfaces entre uma determinada forma curricular, a transmissão dos conhecimentos escolares e as formas da sua apropriação pelos alunos, parti de três pressupostos que foram sendo construídos ao longo dos meus estudos acadêmicos.

O primeiro pressuposto diz respeito à amplitude dos estudos do campo curricular, quanto às teorizações sobre as relações entre os currículos e as escolas. Os currículos não são meros documentos oficiais, mas sua compreensão se estende às análises das condições e particularidades dos seus processos de elaboração e concretização. O entendimento de que o currículo, prescrito pelos documentos oficiais, sofre transformações no interior das práticas pedagógicas torna-se importante para a análise das questões da pesquisa. Currículo em uso (APPLE, 1982), currículo em ação (GERALDI, 1994), currículo real (FORQUIN, 1996), currículo experiencial (GOODLAD, 1977, apud. MESSIK. et. al, 1980) - não importam as expressões utilizadas pelos teóricos do campo - a preocupação com o concretude do currículo está presente nas reflexões atuais sobre o campo curricular e, contribui, no âmbito da pesquisa, para a compreensão das relações que os sujeitos educacionais mantêm com o currículo, tanto conceitualmente, como na sua prática.

O segundo pressuposto segue em continuidade ao primeiro, referindo-se às relações entre o currículo e a pedagogia. Imersos nas relações curriculares estão os sujeitos educacionais, alunos e professores e o conhecimento escolar, formando, num processo relacional, os elementos da cadeia didática a qual envolve a transmissão e a aquisição desses conhecimentos. A dinâmica das relações pedagógicas e as suas especificidades é que vão proporcionar a concretização de uma determinada forma de organização curricular. (BERNSTEIN, 1996, 1998) Torna-se importante, na perspectiva da pesquisa, o estudo dessas relações, tendo em vista que as mesmas são construídas mediante a dialética do tempo e da história social e educacional, e que essa construção envolve aspectos não somente escolares, mas sociais e políticos.

Na perspectiva da dialética do tempo e da história, se localiza o terceiro pressuposto que consiste no deslocamento do "conhecimento" para o centro da relação pedagógica. A centralidade proposta levanta questões sobre a natureza do conhecimento que é tomado como "conteúdo escolar" e sobre as implicações sociais e educacionais que os processos de seleção e organização curricular podem trazer para a atividade pedagógica. Conforme Forquin (1993), a escola seleciona os saberes de uma cultura social mais ampla, num processo constante de recontextualização que produz modalidades cognitivas específicas do campo escolar. Sendo assim, as escolas se configuram como locais "específicos e particulares", construtores de uma cultura escolar também específica e particular. Os conhecimentos se constituem como conhecimentos tipicamente escolares, mediante intensos processos de didatização que visam torná-los assimiláveis no contexto educacional escolar (BERNSTEIN, 1996, 1998 e CHEVALLARD, 2000). Esses aspectos são fundamentais para o entendimento de quais formas de conhecimento estão sendo discutidas na pesquisa.

As questões iniciais da pesquisa

Partindo da idéia de que o currículo e a pedagogia formam um imbricado contexto de conflitos e realizações cotidianas e que a configuração desse "contexto" vai interferir, de forma relevante, no processo de aquisição dos conhecimentos pelos alunos, principalmente no contexto pedagógico do ensino fundamental, em seus primeiros anos, é que se configura a questão principal, fio condutor do processo de investigação aqui proposto:

- Como se dá a apropriação do conhecimento escolar pelos alunos tendo em vista as escolhas curriculares e pedagógicas que são feitas pelos seus professores?

Esta questão foi desdobrada em outras três indagações:

- Os professores possuem um "modelo" de currículo, mesmo não conhecendo profundamente as propostas curriculares oficiais?
- Os professores assumem um único modelo curricular prescrito oficialmente ou desenvolvem seus trabalhos sustentados por uma fusão de idéias e conteúdos segmentados?
- Que tipo de aprendizagem, produz nos alunos, o trabalho pedagógico que é pautado por uma indefinição curricular?

É a partir dessas questões que se configura o objeto de investigação proposto nesta pesquisa, inserido nas interfaces entre as percepções que os professores constroem sobre o currículo e as formas de apropriação dos conhecimentos, realizadas pelas crianças, mediante a especificidade de um determinado tipo de trabalho pedagógico e curricular.

Objetivos da pesquisa:

Partindo dos pressupostos iniciais e das especificidades do objeto de investigação, esta pesquisa tem como objetivo:

* oferecer elementos, a partir da análise das relações pedagógicas e curriculares, para uma reflexão sobre os processos educacionais/curriculares que os professores e os alunos vivenciam nos primeiros anos do ensino fundamental público.

De modo mais específico e no sentido de propiciar condições para os processos de investigação propostos, esta pesquisa pretende:

- identificar e analisar o "modelo" de currículo adotado pela escola pesquisada;
- analisar as formas de percepção e apropriação deste "modelo" pelos professores, assim como as formas adotadas na sua transposição, para a prática de ensino;
- analisar as articulações e relações que são estabelecidas entre as escolhas curriculares dos professores e a sua apropriação pelos alunos.

Limites e relevância da pesquisa

A centralidade da pesquisa nos processos internos da relação pedagógica e curricular vivenciada pelas crianças e seus professores, e o foco privilegiado da investigação no triângulo pedagógico, composto pelos professores, alunos e o conhecimento, podem explicar os principais limites que se impõem à pesquisa.

Ao enfatizar o interior da relação pedagógica, esta pesquisa tende a privilegiar muito mais os processos relacionais internos que os externos. Desta forma, sem deixar de dar importância aos aspectos sociais, políticos e culturais que envolvem as relações curriculares e pedagógicas vividas pelos sujeitos na escola, o foco das análises se concentra nos processos internos de transmissão e aquisição do conhecimento escolar. Assim, as questões relativas às implicações políticas, culturais e sociais de uma determinada forma de organização curricular não serão aqui aprofundadas.

Um segundo limite diz respeito aos processos de didatização e de seleção dos conhecimentos que são corporificados nos currículos. A pesquisa, ao dar ênfase aos processos escolares internos e às formas de recontextualização dos conhecimentos (BERNSTEIN, 1996, 1998) operadas no âmbito da "transposição didática interna" (CHEVALLARD, 2000), deixa de privilegiar as análises sobre os processos externos, realizados pelos agentes oficiais de recontextualização.

Ao enfatizar os processos de ensino, dando ênfase aos espaços intermediários entre a transmissão e a aquisição dos conhecimentos escolares, outro limite se impõe, no que se refere ao tratamento mais profundo das questões relativas aos conhecimentos apreendidos pelos alunos, ou seja, aos processos cognitivos específicos para as diversas aprendizagens e para a construção dos conhecimentos. Esse limite fica imposto, pela própria dimensão de um curso de mestrado e seus imperativos temporais, deixando espaços e lacunas para novas pesquisas, pois, apesar do reconhecimento da importância das contribuições das diversas

teorias de aprendizagem para o contexto das relações pedagógicas, estes aspectos não serão aqui abordados.

No entanto, trata-se de acreditar na importância de um direcionamento dos olhares investigativos para o interior mesmo da relação pedagógica, promovendo um desvelamento dessas relações, capaz de redimensionar o espaço da atividade pedagógica e curricular dos sujeitos educacionais, no contexto da escola pública estadual mineira.

A relação pedagógica é que pode delimitar ou possibilitar a emergência das regras, para que o processo educacional se constitua de forma original e particular. Esses processos constantes e não lineares é que estabelecem a forma como os conhecimentos vão ser trabalhados na sala de aula, pelos professores e pelos alunos. Sendo assim, esta pesquisa se justifica como uma exploração empírica e teórica que possa se voltar para a compreensão dos processos pedagógicos, para o entendimento das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os conhecimentos escolares.

Estrutura do texto

A dissertação que se segue está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, apresento as principais teorias que fundamentam a pesquisa e que orientam os eixos de discussão pelos quais desenvolvo as análises e as argumentações.

No segundo capítulo, descrevo a metodologia utilizada para a apreensão dos dados empíricos e para sua análise, assim como a descrição da escola com as especificidades de seu contexto educacional particular.

O terceiro, intitulado "*Os professores e o Currículo*", traz a descrição e a discussão das formas curriculares da escola pesquisada, assim como as análises sobre as percepções que os sujeitos-professores têm dessas formas curriculares e dos modos que, com elas, se relacionam.

No quarto capítulo - "*A sala de aula: o conhecimento no centro do jogo*", coloco meu olhar no interior da relação pedagógica, espaço dos processos de transmissão e aquisição do conhecimento escolar, a fim de identificar e compreender as formas de recontextualização dos conhecimentos, (re)elaboradas pelas professoras nas duas turmas pesquisadas.

"*As crianças e o conhecimento*" se intitula o quinto e último capítulo, focalizando os mecanismos construídos pelas crianças, para o "aprender", mediante as formas curriculares e pedagógicas, discutidas nos capítulos anteriores.

Nas considerações finais, procuro estabelecer um diálogo recursivo com as questões que nortearam a investigação, com o intuito de tentar construir uma possível imagem do desenho elaborado ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar 'peças' ou 'bocados', verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas. (EWALD, 1993 citado por VEIGA-NETO, 1996, p. 31)

As questões, discutidas ao longo deste estudo, se localizam na interseção de três grandes aportes teóricos que, em constante diálogo, fornecem a base para a reflexão central da pesquisa: o currículo, a pedagogia como contexto de transmissão e o conhecimento escolar.

Cada um dos aportes teóricos apresentados não se constituem como tal, de maneira isolada e neutra, mas, pelo contrário, estão em constante diálogo com o interior e com as fronteiras da sua própria constituição teórica. Não são vistos nesta pesquisa, como verdades prontas e precisas, mas como campos de estudo densos e inacabados, que podem propiciar à pesquisa, uma gama imensa de possibilidades de análise e compreensão aprofundada das questões aqui discutidas.

O interesse na escolha desses referenciais teóricos reside na possibilidade de aproximar e articular os conceitos produzidos por cada um deles. Trata-se de acreditar na oportunidade para, sem perder o pensamento específico de cada autor, se estabelecer um diálogo entre os diversos elementos das teorias trabalhadas, a fim de construir um referencial adequado para a compreensão do objeto a que me propus pesquisar.

A apresentação dos referenciais teóricos segue a mesma seqüência da sua exploração para a delimitação do tema e a construção do processo de pesquisa de campo e análise dos dados.

O primeiro campo de reflexão, tomado como ponto de partida, está localizado no currículo e na evolução do pensamento curricular, buscando uma compreensão histórica da abordagem das teorias críticas e dos conceitos por elas desenvolvidos. Essa reflexão permitiu uma maior compreensão do campo e das questões que são colocadas no cotidiano das escolas, quanto ao conhecimento que deve ser organizado e transmitido para as gerações futuras. Pensar a escola e o currículo como campos de contestação e ambigüidade, nos quais determinado tipo de conhecimento é selecionado e transmitido para alunos e alunas, durante anos de escolarização, exige questionamentos e desdobramentos de outras configurações reflexivas.

Esses desdobramentos se direcionam no sentido do estudo e da reflexão do segundo referencial teórico proposto: a pedagogia. A pedagogia é, aqui, vista como um lugar, um espaço de transmissão pedagógica, ou seja, um local de onde emergem relações explícitas e implícitas de ensino e de aprendizagem. Para a compreensão desse espaço, são tomados, reflexivamente, os processos de recontextualização que ocorrem no interior da atividade pedagógica e curricular.

O terceiro aporte teórico segue no desdobramento do segundo e se constitui na reflexão sobre o conhecimento que circula no interior da atividade pedagógica: o conhecimento escolar. A compreensão do conhecimento escolar, como um conhecimento diferenciado e com especificidades próprias, apresenta abertura para uma reflexão sobre as questões da pesquisa, que se localizam na transmissão e aquisição desse conhecimento identificado como escolar, ou seja nas formas da sua "transposição didática".

Desta forma, este capítulo apresenta uma discussão com pressupostos teóricos de diferentes autores, como Michael Apple, Jean-Claude Forquïn, Yves Chevallard, e, principalmente, Basil Bernstein, que contribuíram de forma decisiva para a construção das categorias de análise necessárias para uma profunda apreensão da realidade pesquisada.

Basil Bernstein se constituiu como o principal referencial teórico aqui discutido, fornecendo para a pesquisa importantes conceitos e categorias, propiciando um desvelamento da atividade pedagógica, em constante diálogo com os outros referenciais apresentados. Os pressupostos teóricos de Bernstein, inconclusos e inacabados - se podemos vê-los numa perspectiva pós-moderna - são ainda, nestes novos tempos da pesquisa educacional, aportes muito importantes para a compreensão do conhecimento que é transmitido (ou não) nas salas de aulas das escolas.

O reconhecimento da importância das teorias, aqui tratadas, impõe desafios também teóricos: aproximar os elementos diversos dos diferentes pensamentos, sem imbricá-los numa perspectiva única, respeitando suas diferenças e semelhanças. O texto que se segue busca elucidar os pressupostos teóricos dos diferentes autores, buscando uma articulação possível entre os mesmos e, principalmente, entre as teorias e o objeto da pesquisa.

1.1. O Currículo e a Escola

...Concebo o currículo como um processo complexo e contínuo de planejamento ambiental. Assim, o currículo não é pensado como uma 'coisa', como um programa ou curso de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda tanto ao nível pessoal quanto social. (APPLE, 1999, p. 210)

Para iniciar uma discussão sobre o currículo e sua relação com o cotidiano das escolas, se impõe a necessidade de uma contextualização histórica do conceito de currículo e sua evolução nos campos da educação e da sociologia.

O interesse pelo currículo esteve presente nas teorias educacionais, bem antes dos estudos curriculares se configurarem como um campo especializado na literatura norte-americana e inglesa, principalmente. O tratamento especializado das questões curriculares surge como um interesse pela racionalização da educação¹, uma busca de objetivos e métodos que "organizassem" a transmissão dos conhecimentos na escola. O termo currículo aparece no contexto inglês como o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, segundo uma progressão determinada e organizada temporalmente, de atividades e situações de aprendizagem (FORQUIN, 1996).

A predominância do aspecto tecnicista, nos estudos curriculares, foi combatida nas décadas de 1960 e 1970, no contexto da sociologia da educação inglesa e dos estudos educacionais norte-americanos. As primeiras pesquisas e reflexões sobre o currículo surgem na Inglaterra com duas tendências. A primeira tem origem nos trabalhos de Raymond Williams² que tratam a cultura como "tradição seletiva", introduzindo possibilidades de uma reflexão sociológica sobre o papel da escola e do currículo nesse processo de seleção cultural. A segunda, dá ênfase aos mecanismos de mudança e resistência às propostas pedagógicas de inovação e analisa esses processos de resistência que ocorrem nas escolas, assim como a natureza social da construção de um currículo. Surgem os trabalhos de Basil Bernstein e Michael Young sobre os modos de seleção, classificação, distribuição e transmissão do conhecimento, legitimado e validado pela escola, e suas imbricações com as questões de

¹ A obra organizada por Messick, R.G. et al. Currículo, Análise e Debate. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980 fornece muitas informações sobre esta perspectiva curricular.

² Conforme Forquin (1993, p. 33), duas obras de Williams, "Culture and Society" (1958) e "The Long Revolution" (1961) marcam uma grande influência na introdução de uma reflexão sobre os fatores culturais e sociais da educação e do currículo.

poder e controle da sociedade mais ampla. Estes trabalhos vão constituir, em conjunto com contribuições de outros teóricos, o que se chamou de Nova Sociologia da Educação³.

Configura-se, nesse momento uma reconceptualização do campo curricular, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, com um diferencial que se localiza na área de introdução das reflexões críticas: no primeiro país, a emergência destas reflexões se deu no campo da sociologia e, no segundo, no campo da educação. O movimento de renovação conceitual do campo curricular abalou, conforme Silva (1999), a estrutura da educação tradicional, influenciando não somente nas formas da pedagogia, como em outros campos que penetram a educação. O currículo passa a ser visto como uma questão de poder, como um "território contestado", no qual lutam grupos diferentes para serem legitimados e validados seus conhecimentos.

As teorias que emergem, nesse contexto e a partir dele, são chamadas de teorias curriculares críticas e pós-críticas e, desenvolvidas segundo especificidades históricas e conceituais próprias, lançam novos olhares sobre o pensamento curricular e criam conceitos que se tornam muito importantes para uma compreensão mais profunda da realidade escolar e dos processos educacionais. O conceito de currículo se torna múltiplo e se desdobra em novos conceitos, formulados para ampliar a análise das questões curriculares da realidade escolar: questões que não se referem a técnicas e normas curriculares, mas a aspectos sociais, políticos e culturais. O currículo não é mais visto como um corpo neutro de conhecimentos, mas como um campo ligado às estruturas sociais e econômicas de uma determinada sociedade. O conhecimento que é veiculado por uma determinada formação curricular não é também um conhecimento neutro mas antes, um conhecimento selecionado e legitimado por um grupo específico.

Como afirma Apple (1982), o que conta é identificar de quem é o conhecimento considerado legítimo e oficial a ser adquirido (ou não) por toda a sociedade; e porque esse conhecimento é considerado importante em detrimento de outros. A organização de um currículo é feita através de um processo de seleção particular de conhecimentos que reflete os interesses dos grupos dominantes da sociedade. A seleção de conhecimentos, a serem contemplados e legitimados pelo currículo na escola, é resultado da seleção realizada por um grupo de pessoas interessadas na reprodução desses determinados conhecimentos. É interessante ressaltar que Apple não considera esse processo linear, mas como um processo

³ Mais informações sobre a NSE, em Forquin, 1993

duplo, de dominação e resistência, que abala muitas vezes a hegemonia dessa cultura dominante; cultura que, muitas vezes, é questionada, rejeitada ou até mesmo transformada, porque os poderes diluídos no espaço escolar e social são resultados, tanto de processos de reprodução econômica e cultural, quanto de movimentos de contestação e luta.

Qual seria então, o papel do currículo no processo de reprodução social e cultural? A preocupação não reside em saber qual conhecimento é verdadeiro e legítimo, mas, sim, em compreender porque dado conhecimento se torna verdadeiro em determinado momento social. Por que o conhecimento escolar é instituído dessa ou daquela forma e de quem é esse conhecimento? Que interesses estão por trás dessa seleção? Por que um determinado currículo se configurou desta e não de outra forma? A reflexão sobre essas perguntas contribui para que se possa construir uma compreensão crítica do papel da escola na produção e distribuição do conhecimento e a sua responsabilidade (ou não) pela reprodução das desigualdades.

A educação está, nessa visão, vinculada às questões de política cultural, o que, em outras palavras, significa que as escolas são também instituições tanto culturais como econômicas ou sociais. A forma e o conteúdo do currículo torna-se objeto de análise na tentativa de se entender como a dominação cultural de um grupo sobre outro opera e como os elementos culturais deste processo se legitimam e tomam forma de unidade, de senso comum.

Para Apple (1982, 1986, 1999), a escola funciona não apenas como um sistema de reprodução mas também como um sistema de produção e distribuição. As funções que a escola exerce na vida dos indivíduos e da sociedade como um todo são contraditórias e complexas. As palavras função e reprodução aqui tomam um significado diferente de outros utilizados por funcionalistas e reprodutivistas. Quando Apple tenta desvendar o funcionamento da escola, ele tenta compreender os processos que ocorrem no espaço escolar do ponto de vista da contestação e do conflito, isto é, de um funcionamento antagônico e, às vezes, "não funcional". A definição funcionalista de coerência do sistema e de desvio não caberia aqui. A interpretação das teorias da reprodução e até mesmo nas análises de Althusser, sobre os "Aparelhos Ideológicos do Estado"⁴ não são suficientes, segundo Apple, para compreender os processos tão complexos e ambíguos da educação. Estas teorias indicam importantes contribuições sobre a visão da escola como uma instituição que preserva o que já existe, legitimando a ideologia e o conhecimento de um grupo, no entanto,

⁴ Para maiores esclarecimentos sobre esta teoria, ver Althusser, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

as questões escolares são bem mais abrangentes e mais densas do que essas teorias acreditavam ser.

O que seria, então, na visão crítica de Apple (1982, 1986 e 1999), o principal elemento caracterizador do aspecto de contestação inerente ao campo curricular? O processo de reprodução cultural que a escola opera, na visão desse autor, não é tão tranquilo e linear. As relações de poder explicitadas, ou não, no espaço da escola e também fora dele, são provocadoras tanto de desigualdades quanto de resistências e contestações. O poder não representa exclusivamente a força hegemônica de um grupo sobre outro, mas assume um caráter tanto social quanto pessoal. Em sentido mais amplo, o poder significa o esforço e o exercício de uma pessoa ou de um grupo de pessoas para convencer ou criar condições para que esse convencimento de idéias, atitudes e crenças ocorra e se estenda para bem mais do que o descrito como supremacia de um grupo sobre outro. Todavia, a flexibilização entre as oposições binárias de poder e "não poder" podem contribuir para um reconhecimento mais coerente do complexo das relações que ocorrem no cotidiano da vida das pessoas, dos grupos e das instituições.

As teorias pós-críticas avançam no sentido dessa compreensão, direcionando os olhares para o centro da cultura, buscando entender as subjetividades e identidades que estão envolvidas no campo do currículo e do conhecimento escolar, através de um amplo quadro conceitual baseado no estudo das identidades, da alteridade e da diferença.

Nesses estudos, o sujeito não é totalmente autônomo, nem absolutamente determinado pelas estruturas sociais, mas situa-se justamente na lacuna que existe entre esses dois pólos antagonicos - um espaço de construção que se afirma pelo discurso, pela linguagem e pelos significados sociais e individuais. O conceito de poder, tão discutido nas teorias críticas é renovado, sendo então compreendido como algo que se espalha por toda a sociedade - nenhum fato, grupo ou indivíduo estão isentos de poder . O poder está presente em todas as relações, sendo capaz de mobilizar o ser humano a agir e criar espaços e sociedades com especificidades próprias do momento sócio-histórico e das "condições de possibilidade" que esse momento impõe. O poder se transforma em formas e conteúdos diferentes, mas não desaparece.

A perspectiva do currículo, como um campo contestado, implica reconhecer a existência destes poderes diversos diluídos nas relações sociais: relações que criam e recriam significados para organizar e compor os currículos escolares. As questões curriculares aportadas em relações de poder, hegemonia de grupos dominantes, relações de produção e distribuição do conhecimento vão além de uma resolução técnica ou racional de organização,

mas exigem um intrincado e lento processo contínuo de planejamento ambiental, no sentido que lhe dá Apple (1999). Essa analogia com o ambiente envolve aspectos relativos ao conhecimento e à cultura - *"atividades que conectam preocupações estéticas com a produção pessoal de sentido (de um modo não essencialista), como um compromisso claramente ético e político."* (APPLE, 1999, p.210)

Os elementos abordados por Apple (1999), para um planejamento curricular, dizem respeito a ver o currículo como um ato estético, por um lado, e ético e político, por outro. O primeiro elemento se refere a ver um currículo como um desenho, ou seja *"de muitas maneiras se parece mais com pintar um quadro do que com construir uma ponte"* (APPLE, 1999, p.210) – sendo que, ao contrário, os professores, muitas vezes são "treinados" ou formados para entender o currículo como um projeto racional de medidas e técnicas, que pode ser resolvido com um remanejamento ou deslocamento de conteúdos e tempos. Segundo o autor, é necessário recapturar a sensibilidade estética de professores e administradores escolares, no sentido de possibilitar, na formação destas pessoas, uma extrapolação do conceito curricular, vinculado à medida processo/produto, para uma orientação estética, ética e política do planejamento. Ver o currículo como um desenho ambiental pode abrir condições de se olhar a escola como um espaço no qual as experiências individuais e coletivas possam se tornar significativas e politicamente fortes dentro de um contexto de primazia pelo conhecimento prescrito, tomado como oficial.

Como afirma Silva (1999), com o desenvolvimento das teorias críticas e pós-críticas, o currículo não pode mais ser olhado como algo inocente e neutro, mas, ao contrário, como algo repleto de significados que não foram identificados e analisados pelas teorias tradicionais que primavam pela organização e pela forma.

O reconhecimento da importância dessas teorias, ainda hoje, para o estudo dos discursos curriculares que transitam no cotidiano das escolas e, no caso desta pesquisa, no cotidiano da sala de aula, no espaço direto da transmissão pedagógica, dá visibilidade aos questionamentos que fazem muitas instituições e muitos professores sobre a validade do conhecimento que se vêem impelidos a transmitir; ou, pelo contrário, faz visíveis a omissão e o olvido das questões prementes na realidade escolar, diretamente relacionadas com o que se ensina e o que se aprende. A compreensão daquilo que ocorre na sala de aula, ou seja, no âmbito do currículo "real" (FORQUIN, 1996), ou "em uso", como o denomina Apple (1982), exige que ampliemos nossa análise para os aspectos de um currículo oficial em relação aos elementos que emergem das escolhas e opções feitas pelos professores, na elaboração de seus

planejamentos, interpenetrados pelos aspectos de um currículo oculto e velado, que permanece fluido na sala de aula e em todo o espaço escolar.

Essa visibilidade pode se tornar possível quando os estudos voltam seus olhares para conceitos teóricos, que permitem a análise não restrita do currículo oficial, mas fazem com que ele entre em debate com outras modalidades curriculares que tomam forma e conteúdo no cotidiano da escola: o currículo oculto e o “real”.

O currículo oculto - conceito muito desenvolvido no contexto anglófono das teorias curriculares críticas - se relaciona ao ensino nem sempre aparente das normas, regras, comportamentos, atitudes e valores e, tomando por empréstimo uma formulação de Bourdieu - das disposições que formarão o "habitus"⁵ escolar - e, em consequência direta ou indireta, as disposições que nortearão o comportamento de estudantes e professores. Esse "habitus" não se constitui somente através da simples aquisição do conhecimento oficial, mas num âmbito mais amplo do cotidiano escolar e das interações sociais. O conceito de currículo oculto possibilita-nos compreender que existe uma lacuna entre aquilo que é explicitamente previsto e designado pela escola como conhecimento a ser perseguido e adquirido pelos alunos e o que é efetivamente assimilado e adquirido por esses mesmos alunos durante o período de escolarização.

O conceito de currículo oculto surgiu no contexto conservador da sociologia funcionalista. Os primeiros autores a o utilizarem foram, conforme afirma Silva (1999,) provavelmente, Philip Jackson (trabalho de 1968) e Robert Dreeben (trabalho intitulado "On What is Learned in School") desenvolvendo uma definição funcionalista para o conceito, que se referia, no caso de Jackson, à combinação entre elogio e poder que cada estudante e cada professor deveria utilizar para obter êxito na vida escolar. A este conjunto combinatório, Jackson chamou de currículo oculto. Esses autores funcionalistas já demonstravam a determinação estrutural do currículo oculto: as características estruturais da sala de aula e da escola ensinavam coisas que não estavam explícitas nos programas curriculares, como, por exemplo, a organização do tempo e do espaço escolar, o conformismo e a obediência a regras e normas, como também o individualismo. A visão funcionalista do conceito de currículo oculto determinava, como desejável, o ensinamento implícito desses comportamentos, pois eram necessários para o bom funcionamento da sociedade.

⁵ Bourdieu (1983) afirma que a cultura escolar "modela" e estrutura as disposições do indivíduo e, ao mesmo tempo se torna estruturante, influenciando práticas sociais e culturais situacionadas num determinado tempo histórico.

As teorias críticas iniciais do currículo utilizaram e desenvolveram amplamente o conceito, definindo como indesejável a força desses ensinamentos implícitos e invisíveis que moldavam os indivíduos ao conformismo e à obediência, para que se adequassem ao funcionamento injusto e antidemocrático da sociedade capitalista. Com os estudos culturais das teorias pós-críticas, o conceito foi conectado às dimensões de gênero, raça, etnia e sexualidade.

No ambiente escolar, vários elementos emergem e contribuem para que estas aprendizagens de comportamento, crenças, valores e significados possam se constituir: as relações entre professores e alunos, entre a administração escolar e os professores, entre a administração e os alunos e entre alunos e alunos; as relações e organizações referentes ao tempo e ao espaço escolares; a divisão do trabalho escolar; os regulamentos, as regras e as normas escolares; as categorizações entre os capazes e os incapazes, entre homens e mulheres e, finalmente, entre um currículo acadêmico e um currículo profissional. (SILVA, 1999).

De fato, no processo escolar, forma é conteúdo. Como afirma Bernstein (1998), as formas diferenciadas das práticas pedagógicas, nem sempre diretamente explicitadas, se constituem como conteúdos que são transmitidos aos alunos, no cotidiano da escola, não se restringindo ao interior da sala de aula, mas se estendendo para toda a atividade educacional. Os conceitos desenvolvidos por Bernstein sobre os processos da transmissão pedagógica, os tipos de pedagogia e suas especificidades serão tratados em profundidade, posteriormente.

Por outro lado, o conceito de currículo “real” se diferencia do conceito anteriormente discutido, principalmente na questão do visível e do invisível. Forquin (1996) afirma que essa distinção elaborada por Perrenoud (1984) e retomada por Isambert-Jamati (1990), conceitua o currículo real como aquilo que efetivamente acontece na sala de aula, às vezes, não correspondendo ao que estava anteriormente previsto e determinado. O currículo real está explícito no cotidiano da escola e da aula, bastando ao pesquisador observá-lo e descrevê-lo. Todavia, o currículo oculto se constitui invisivelmente, e o pesquisador deverá, em seu trabalho, explicitá-lo. Nesse sentido, merece ser destacado o fato de que este “implícito” implica duas concepções: a primeira se refere ao que está naturalmente inscrito na própria situação escolar, como, por exemplo as questões de organização e distribuição do tempo e do espaço escolar; a segunda, chamada de “implícito perverso” se liga às questões mais complexas de ocultação e dissimulação permanentes que podem perpetuar formas de alienação cultural e dominação social.

A ênfase em compreender a escola, a partir do campo dos estudos curriculares críticos se fundamenta no posicionamento teórico, assumido nesta pesquisa e explicitado

anteriormente. A partir da compreensão do âmbito do currículo no cotidiano escolar, se operam desdobramentos que possibilitam uma reflexão sobre os conteúdos escolares e as formas de transmissão das práticas pedagógicas. Nesse debate, emerge a necessidade de uma reflexão sobre a função da escola como transmissora da cultura e como um espaço de configuração cultural própria, ou seja, a escola como lugar de uma cultura especificamente escolar.

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino, reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais. (BERNSTEIN, 1971, citado por FORQUIN, 1993, p. 85)

A perspectiva de Bernstein sobre o papel do processo de seleção cultural na educação reflete bem as contribuições das análises críticas da Nova Sociologia da Educação para os estudos educacionais, focalizando o currículo como uma forma institucionalizada e legitimada da organização e da estruturação dos conteúdos de ensino a serem transmitidos pela escola.

Considerando o currículo como a forma institucionalizada para a reelaboração e transmissão da cultura de uma sociedade é necessário reconhecer duas perspectivas do campo curricular - uma tradicional que focaliza o currículo como um instrumento para o processo educacional de transmissão de conhecimentos, selecionados de forma neutra, a partir de uma cultura homogênea e universal e outra, crítica, que assume a concepção de currículo como um lugar de produção de símbolos e significados, nos quais os conhecimentos não são estáticos e neutros, mas, ao contrário, constantemente reconstruídos. (LOPES, 1999)

A partir da segunda perspectiva, coloca-se a questão do processo de seleção dos conteúdos da cultura e da legitimidade dos conhecimentos selecionados. Como afirma Forquin (1993, p. 9), as questões relativas à *"função de transmissão cultural da escola são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais."* E, aqui, o adjetivo "confusa" se refere às dificuldades para a conceituação do termo "cultura". Nesse sentido, merecem destaque as contribuições de Lopes (1999). Essa autora faz uma profunda reflexão sobre a dicotomia cultura dominante/ cultura dominada, considerando que é necessária uma ampliação da compreensão do conceito de cultura como uma multiplicidade de representações e sentidos que podem emergir tanto da cultura dominante como da cultura dominada - ambas estão mescladas e fragmentadas por conhecimentos eruditos e conhecimentos populares. A autora

defende que *"na medida em que a sociedade é organizada em classes (há) a existência de culturas distintas que expressam essas diferenças sociais"* (LOPES, 1999, p. 74) Portanto é importante uma busca de entendimento da cultura como um campo de significados, múltiplo e, muitas vezes, contraditório. Segundo a autora, os educadores cometem equívocos ao tratar a cultura dominante como cultura erudita e a cultura dominada como cultura popular. Essas homologias levam facilmente a elevação do status da cultura dominante como erudita e a desvalorização de outras culturas, tidas como populares. Ao contrário, a autora define cultura dominante como a *"cultura que interessa às classes dominantes tornar hegemônica na sociedade, podendo ser: erudita, oriunda das classes populares, da cultura de massas, do senso comum ou da ciência"* (LOPES, 1999, p. 76) Nesse sentido, ao tentar compreender a relação entre cultura e escola, importa realizar uma análise crítica dos mecanismos que legitimam, ou não, certos conhecimentos como melhores e mais valorizados que outros. A escola não transmite somente conhecimentos eruditos, mas, antes, transmite uma mesclagem de saberes eruditos e populares, legitimados pela cultura dominante.

Segundo Forquin (1993), o processo de seleção cultural, realizado pela educação escolar, remete a movimentos de memória e "esquecimento", pois a escola não transmite "a cultura", mas "algo" dela, que é selecionado e organizado mediante constrangimentos didáticos para ser transmitido. Esse "algo" refere-se a conhecimentos que são transformados em conhecimentos especificamente escolares e passíveis de serem transmitidos por esta instância social. Esse processo não é único para todas as escolas, mas diferentes instituições podem realizar diferentes seleções no interior da cultura e, num outro nível, o professor em seu trabalho cotidiano pode realizar outros tipos de seleção, intermediados por hierarquias de prioridades educativas diferenciadas. O currículo é o instrumento formal designado para corporificar esses diversos processos de seleção cultural.

O conteúdo do currículo e o processo de seleção, subjacente a ele, incluem um conhecimento que é legitimado mediante um minucioso e complexo processo de decisão política. Apple (1999. p. 104) contribui para a compreensão dessa dinâmica, numa análise que faz do conhecimento que é legitimado, através dos livros didáticos, afirmando que

O "capital cultural", declarado como conhecimento oficial é, então, um conhecimento comprometido, conhecimento que passa por um conjunto complexo de filtros e decisões políticas antes de ser declarado legítimo. Isso afeta o conhecimento que é selecionado e como esse se apresenta, à medida que é transformado para ser ensinado aos alunos nas escolas.

Considerar apropriada essa argumentação, não se limita a reconhecer as configurações do conhecimento oficial como um produto de decisões políticas, mas como um movimento que faz parte de uma imbricada dinâmica que envolve outros aspectos da seleção cultural. Nessa dinâmica do conhecimento oficial, a seleção ocorre em dois níveis, como declara Forquin (1992), ao se referir, primeiramente, ao processo de seleção no nível do currículo formal prescrito para as escolas, cujo produto é oriundo de um longo trabalho de escolhas e transformações do conhecimento em outras instâncias externas à escola. E, num segundo nível, quando esse currículo formal entra em contato com o trabalho do professor no cotidiano de sua prática docente - a seleção na atividade pedagógica do currículo "real". Além desses imperativos advindos da "fabricação" de um currículo como oficial e da transformação desse em conhecimento ensinado nas escolas, ainda há a questão da aquisição e da assimilação. Não podemos dizer que aquilo que está previsto nos currículos e que num segundo nível, tenha sido transmitido pelo professor, seja realmente adquirido e "aprendido" pelos alunos, na escola.

O conhecimento, que é incorporado aos currículos como um conhecimento "oficial", deve estar "justificado", segundo Forquin (1993), ou seja, o seu ensino deve fazer sentido num determinado contexto sócio-cultural. Essa justificativa se vincula à questões de seleção, porque nem tudo pode ser ensinado através da educação escolar e dos imperativos da dinâmica temporal da escola, ou seja, os professores realizam escolhas no interior do currículo para garantir o cumprimento de um percentual válido do programa prescrito. Essa seleção se refere a uma escolha axiológica, que diz respeito aos valores intrínsecos e historicamente construídos do próprio conteúdo, da perspectiva do professor e, num contexto mais amplo, da própria sociedade.

E que dizer de um ensino que transmitisse deliberadamente conhecimentos errôneos, teorias falsas, hábitos nefastos, preocupações triviais? Isto seria naturalmente uma violência, uma agressão, em relação às pessoas que fossem vítimas dos danos de um tal ensino, e provocaria a reprovação mais radical. Assim, o ensino é inseparável da idéia de um valor inerente à coisa ensinada, e que beneficia, de algum modo, por efeito de contaminação ou de assimilação, aquele a quem o ensino se dirige. (FORQUIN, 1993, p. 145)

Portanto, o currículo escolar cria, através de sua forma de organização e processos de seleção cultural, identidades. Bernstein (1996) ressalta a importância de um desvelamento da estrutura do conhecimento educacional formal e das relações possíveis entre os diversos tipos

de conhecimento que compõem um dado desenho curricular, para a compreensão da relação entre escola e identidade social.

A organização curricular, segundo Bernstein (1996), está ligada a diferentes princípios de controle e poder. O contexto interacional da educação, seus conteúdos simbólicos e suas formas institucionais realizam, de maneira explícita ou implícita, os constrangimentos e as possibilidades de uma sociedade específica. A escola e a educação contêm e distribuem uma determinada forma de poder, assim como, contêm e distribuem determinados princípios de controle social, estabelecendo uma relação (in)direta entre as relações de classe⁶ e as relações educacionais. Essas relações são estabelecidas em duas vias inter-relacionadas: uma, incidindo sobre as relações de classe, como reguladoras da estrutura da socialização na família, promovendo uma determinada orientação sócio-linguística da criança, nos primeiros anos de vida; e outra, que focaliza as relações de classe como reguladoras da institucionalização e das formas de transmissão dos códigos⁷, elaborados na educação escolar, compondo a realização desses códigos na vida escolar. Bernstein pretende mostrar, com sua teoria, que a escola e a família se apresentam como as principais agências de controle social.

A teoria dos códigos educacionais de Bernstein (1996, 1998) é apresentada de uma forma bastante complexa, utilizando-se de uma linguagem sofisticada e de difícil compreensão, sendo, às vezes, contestada pela dificuldade em mostrar, empiricamente, de que forma os códigos sócio-linguísticos são gerados, reproduzidos e transformados pelas relações sociais no nível macro-estrutural e, de que forma são gerados, reproduzidos e

⁶ O conceito de "relação de classe" designa, neste sentido, as desigualdades na distribuição de poder e nos princípios de controle entre os diversos grupos sociais, sendo que esses princípios se realizam na criação, distribuição, reprodução e legitimação dos valores simbólicos e materiais derivados da divisão social do trabalho. (BERNSTEIN, 1996, p.27)

⁷ Bernstein desenvolve sua teoria dos códigos relacionando os códigos linguísticos da fala com as formas das relações sociais. A forma particular que toma uma relação social atua de forma seletiva naquilo que é dito, como é dito e quando é dito. A socialização primária da criança se dá mediante o código linguístico e o substrato de sua experiência moldados pela estrutura social. De acordo com Bernstein, podem se distinguir dois tipos de códigos de fala: o código elaborado e o restrito. Resumidamente, o código elaborado produz, na interação social, um texto relativamente independente do contexto; enquanto o código restrito, produz um texto fortemente dependente do contexto. É importante ressaltar que não existe hierarquia entre os dois códigos. Eles são, simplesmente, diferentes. Bernstein, ao longo de seu trabalho, refina e desenvolve seu conceito de código para explicar a gramática da classe social: as pessoas de diferentes classes sociais adquirem, através de regras de socialização implícitas, uma gramática que lhes permite distinguir, nos diferentes contextos, os significados importantes, e lhes permite apropriar-se de uma forma de raciocínio e ação para atuar nesses contextos. A posição ocupada pelos indivíduos na divisão social do trabalho vai determinar o tipo de código aprendido, definindo a consciência da pessoa, os significados que ela realiza ou produz nas interações sociais. "*O conceito de código refere-se assim a um princípio regulador que controla a forma de realização linguística dos (...) contextos de socialização primária.*" (DOMINGOS, BARRADAS, RAINHA E NEVES, 1986)

transformados no nível micro-social, emergindo no interior das interações familiares e escolares. No entanto, sua teorização produz conceitos que são fundamentais para compreendermos os vínculos entre a estrutura do conhecimento e da organização curricular, os princípios de controle e poder e as formas da transmissão e aquisição do conhecimento.

Bernstein (1996) considera que o conhecimento educacional é um importante elemento regulador da estruturação da experiência, ou seja, a forma como esse conhecimento é recontextualizado, transmitido e avaliado vai definir, manter ou alterar as formas de identidade, experiência e relação social. O conhecimento se realiza através de três vias: o currículo, que representa a organização válida dos conhecimentos; a pedagogia, representando a forma válida de transmissão; e a avaliação, constituindo a realização válida e legitimada do conhecimento. Esses sistemas de mensagem que produzem a realização do conhecimento não ocorrem de forma isolada mas se interpenetram, tanto no nível estrutural, quanto no nível operacional.

Bernstein (1996, 1998) se preocupa menos com os conteúdos explicitados no currículo e volta suas análises para o que ocorre implicitamente no interior da realização desse sistema de mensagem. O processo de transformação do conhecimento que é retirado do seu contexto original e modificado segundo regras implícitas, a forma como o texto é deslocado e relocado na situação pedagógica, e os processos inerentes à dinâmica da atividade escolar são objetos de suas análises, permitindo, de acordo com o posicionamento teórico assumido nesta pesquisa, possibilidades para a compreensão das influências que uma determinada organização curricular e a forma como os professores percebem e interagem com o currículo e os conteúdos escolares podem provocar na forma como a relação ensino - aprendizagem se desenvolve. Foram esses aspectos da teoria de Bernstein - relações no currículo e não apenas relações com - que me levaram a privilegiar um outro caminho no recorte teórico apresentado - a pedagogia como contexto de transmissão curricular.

1.2. A Pedagogia e o Currículo: duplo campo de recontextualizações

... como o fora se torna dentro e como o dentro se revela a si mesmo e molda o fora.
(BERNSTEIN, 1992, p. 94., citado por SILVA, 1992. p. 135)

Para compreender as relações que partem das escolhas curriculares e pedagógicas dos professores e alcançam o processo de apropriação do conhecimento, realizado pelas crianças,

no contexto da sala de aula, busco os pressupostos teóricos, construídos por Bernstein⁸, no âmbito de um estudo sociológico do currículo e da sua concretização através de uma determinada modalidade de pedagogia⁹. Uma "pedagogia" que entendo como o "lugar" da atividade pedagógica, ou seja, o espaço de desenvolvimento do processo de transmissão e aquisição do conhecimento - um processo que se desenrola no interior de um triângulo metafórico composto por vértices definidos como "o sujeito/aluno, o sujeito/professor e o conhecimento. Esse triângulo está, ao meu ver, imerso num campo amplo denominado "currículo", estabelecendo, com ele, relações implícitas e explícitas que vão definir uma determinada forma educacional.

O que me interessa em Bernstein, se situa menos na relação externa entre escola, poder e classe social, que nos conceitos desenvolvidos para a compreensão da atividade pedagógica interna. Não cabe aqui, visto as propostas enunciadas anteriormente, uma análise das relações macro-sociais que a escola estabelece e (re) produz no seu cotidiano; todavia, torna-se importante salientar que concordo com o autor quanto ao papel da escola e do currículo como agentes reprodutores de desigualdades - as escolas, muitas vezes, reproduzem aquilo que, utopicamente, deveriam erradicar, ou seja, as vantagens e desvantagens que as diferentes classes sociais encontram na escola e na sociedade - gerando estratificações através de processos desiguais de distribuição do conhecimento.

No entanto, a minha preocupação é outra. Tento desvelar e compreender o interior da atividade pedagógica, no ensino básico, para, partindo desse "desvelamento", compreender as relações e interfaces entre as opções curriculares e pedagógicas que os professores adotam em sua prática docente e as formas como as crianças reagem a essa modalidade de ensino, configurada através dessas escolhas. Ao buscar nos pressupostos teóricos de Bernstein, contribuições para esse desvelamento, coloca-se visível um posicionamento que pode, por

⁸ Basil Bernstein iniciou seus trabalhos em Sociologia da Educação, na década de 1960, estabelecendo pontes conceituais com outros campos de estudo, como a linguística, a antropologia e a epistemologia, produzindo uma teoria complexa e sistemática que possibilita, ainda hoje, a dialética permanente entre o empírico e o teórico. Desenvolveu análises que buscam a compreensão das relações entre a educação e os processos de reprodução de desigualdades sociais e educacionais, estabelecendo relações entre educação e classe social. Em suas análises, colocou, no centro, a educação formal e suas relações com a formação da identidade e da consciência do indivíduo - como a "transmissão formal do conhecimento evoca, mantém e altera as formas de experiência, de identidade e de relação social". (DOMINGOS, 1986. p. 149)

⁹ Em exposição no Simpósio Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research, em Lisboa, em junho de 2000, Bernstein afirma que, na perspectiva da sociedade atual, uma sociologia da pedagogia apresenta limitações que o próprio campo pedagógico impõe para uma compreensão mais ampla das relações micro e macro sociais da educação, apesar de se apresentar como fundamental para uma compreensão da *gestão contextualizada da transmissão/aquisição e suas modalidades de cáligo*. Bernstein dedicou-se em seus últimos trabalhos a um estudo que poderia ser chamado de *sociologia da transmissão* e afirma que os estudos sociológicos deveriam se dedicar a uma descrição conceitual sistemática que pudesse estar integrada ao contexto global das transformações da sociedade contemporânea. (BERNSTEIN, 2000)

muitas vezes, ser criticado e rebatido pelas perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas. Mas, não negando as contribuições que essas perspectivas podem proporcionar a uma pesquisa na sala de aula, pretendo trabalhar na tensão das teorias curriculares críticas, buscando uma configuração da "aula", a partir de um universo teórico denso e polêmico, mas que, no meu entender, produz conceitos pertinentes para tornar visíveis as relações que a pesquisa busca identificar e compreender, situadas mais na forma que no conteúdo do ensino.

Reafirmo que as análises de Bernstein (1996, 1998) sobre a atividade pedagógica produziram conceitos que, hoje, possibilitam um melhor entendimento dos processos e conteúdos que ocorrem no interior da sala de aula. O autor considera que a forma como um determinado currículo é organizado e, pedagogicamente, transmitido vai estabelecer uma relação direta com a formação da identidade cognitiva e social do indivíduo que nela está inserido.

Desta forma, o conhecimento escolar é transmitido de forma seletiva, e sua distribuição não é isenta de relações de poder e controle. A relação entre a aquisição seletiva do conhecimento, o currículo e a pedagogia, é estudada por Bernstein (1996, 1998), tendo como ponto de partida a "ação pedagógica", que envolve práticas de organização curricular, práticas discursivas e práticas de transmissão. Para Bernstein (1998), as práticas pedagógicas não se restringem ao âmbito da escola, mas se estendem também a outras relações sociais; a idéia de prática pedagógica diz respeito a um contexto social, através do qual, são realizados processos de produção e reprodução culturais. Existem, então, regras subjacentes à realização dessas práticas e são essas regras que vão configurar um determinado discurso pedagógico, formando sistemas de conhecimento que, num outro plano, chegam a formar parte da consciência do sujeito, seja ele, aluno ou professor.

Bernstein (1996,1998) torna, então, visível, o interior da relação pedagógica, buscando compreender como o texto pedagógico é elaborado, quais são as regras dessa construção, circulação, contextualização, aquisição e transformação, ou seja, busca a compreensão da lógica interna do discurso pedagógico. A elaboração desse "texto" está imersa em relações de poder e controle que estabelecem a forma da comunicação pedagógica. Quando observamos, empiricamente, a atividade pedagógica, podemos identificar o poder e o controle de forma difusa e imbricada, mas no nível da análise aqui descrita, os dois conceitos se diferenciam e atuam em níveis específicos.

O poder opera sempre sobre as relações entre as diversas categorias, estabelecendo, assim, relações legítimas de ordem, instaurando distâncias e lacunas entre diversas formas de interação. Por outro lado, o controle estabelece a forma legítima da comunicação no interior

de cada categoria, transmitindo nesse processo, as relações de poder dentro dos limites da própria categoria e socializando os sujeitos num determinado tipo de interação. As categorias mencionadas, se referem às relações provenientes do discurso pedagógico, seus agentes e contextos, sendo que as interações se referem às relações que ocorrem no interior da prática pedagógica. A distinção entre poder e controle, efetuada por Bernstein (1996, 1998), vai dar origem a dois importantes conceitos, por ele desenvolvidos, para examinar as diversas relações que ocorrem nos processos de transmissão do conhecimento escolar: enquadramento e classificação.

1.2.1. Classificação e Enquadramento

Os conceitos de Classificação e Enquadramento¹⁰ traduzem os princípios de poder e controle presentes na organização curricular e na atividade pedagógica e produzem distintas modalidades de práticas, mediante a variação de seus valores. Sua (re)reformulação, segundo Bernstein (1998), teve a intenção de fornecer instrumentos de análise para o estudo sociológico da estrutura do conhecimento escolar.

O conceito de classificação se refere, segundo Bernstein (1996, 1998), às relações existentes entre as diversas categorias, sejam instâncias, discursos ou práticas. No caso específico do ensino escolar, o conceito possibilita o exame da força das fronteiras entre as diversas disciplinas escolares que se estabelecem com identidades próprias, especificidades e vozes especiais, e entre o conhecimento formal e informal. No caso do ensino básico, essas fronteiras não são identificadas tão nitidamente, o que não implica dizer, que as mesmas são esbatidas, ou nulas.

A força da classificação gera especialização das categorias, ou seja, a especialização dos discursos escolares, sendo que esta especialização não se constitui pelo próprio discurso, mas pela lacuna que existe entre este e outros discursos diferenciados. De forma mais clara, pode-se dizer que um determinado conteúdo se torna especializado, não pelo espaço interno de sua constituição, mas através da força do espaço externo existente entre um e outro

¹⁰ Segundo Bernstein (1998), a definição destes conceitos sofreu a influência de outros autores, mesmo ao buscarmos explicar relações diferentes das defendidas anteriormente. O conceito de classificação foi tomado de Durkheim em sua teorização sobre a divisão do trabalho social, e sobre a passagem de uma sociedade baseada na solidariedade mecânica para a solidariedade orgânica, proporcionando a percepção da base social das formas simbólicas presentes na relação pedagógica. A reformulação desse conceito sofreu influência do conceito de Marx sobre a distribuição de poder nas sociedades. O conceito de enquadramento foi tomado dos primeiros interacionistas simbólicos, principalmente Mead, e seus trabalhos que colocavam, como o eixo central dos estudos, a comunicação.

discurso. As disciplinas escolares são conteúdos especializados que se configuram como tal, em relação ao posicionamento dos outros conteúdos especificados no currículo. Segundo Bernstein (1998), são as rupturas no fluxo potencial dos discursos que provocam a especialização das categorias. Sendo assim, é a separação entre as categorias do discurso que traduz a mensagem de poder implícita na especialização de cada conteúdo, mantendo os princípios da divisão social do trabalho. Todavia, é o próprio poder que trata de preservar essa separação, sendo que, quando essa separação é rompida, havendo uma maior proximidade entre as categorias, fica modificada ou alterada a forma da organização curricular e da divisão social do trabalho presente na educação.

Os diferentes graus de isolamento das fronteiras entre os diversos conteúdos escolares e entre esses conteúdos, tidos como os conhecimentos formais a serem adquiridos pelos sujeitos-alunos na escola, e os conhecimentos cotidianos de cada sujeito e/ou da coletividade em que está inserido, provocam classificações mais fortes ou mais fracas. Quando a classificação é forte, há uma separação nítida entre as categorias, como, por exemplo, as disciplinas escolares do ensino médio que se constituem isoladamente, gerando voz e identidade especializada, com regras de relação interna específicas. Ao contrário, quando a classificação é fraca, há um esbatimento das fronteiras entre as diversas categorias, produzindo discursos menos especializados e vozes menos identitárias, permitindo maior interação entre os conteúdos.

O princípio de classificação também está comprometido ideologicamente, segundo Bernstein (1998), e oculta ou dissimula o caráter arbitrário das relações de poder presentes na prática pedagógica, adquirindo a força do "naturalizado" e construindo identidades que, na aparência, se mostram como integradas e autênticas. A mudança no princípio de classificação representa, neste sentido, uma ameaça à dita "integridade" da prática e do próprio sujeito educacional. A força da classificação, ou melhor, da separação que ela promove, tem funções de regular o indivíduo, tanto externamente como internamente, criando a ordem social e buscando suprimir as contradições possíveis. A "regulação" externa se refere às fronteiras entre os sujeitos e entre esses e o conhecimento, sendo que, ao mesmo tempo, a "regulação" estabelece a ordem interna do sujeito, ao criar um sistema de defesas psíquicas que se debatem com as possibilidades de mudança no princípio de classificação, objetivando manter a integridade das categorias.

O conhecimento que é distribuído pela educação não é neutro, como vimos, nem tampouco o é sua forma de distribuição, que está diretamente ligada à força da classificação. A classificação forte pode produzir, na escola, uma fragmentação temporal do conhecimento

que é distribuído, construindo assim, o caráter do espaço social, produzindo estratificações e localizações. Discursos fortemente classificados, com identidades especializadas, conduzem a uma distribuição interna do conhecimento que segue progressões, partindo do conhecimento local e concreto para princípios gerais mais abstratos. Desta forma, o conhecimento é fragmentado e separado do sujeito conhecedor - o nível mais abstrato de um dado conhecimento somente pode ser adquirido pelo sujeito, num tempo posterior da transmissão. E, segundo Bernstein (1998), muitas crianças frequentam anos da escola, sem perceber que o "mistério" do conhecimento está na desordem, e não na ordem - está na possibilidade do impensável- sendo que uma forte socialização no código pedagógico pode enfraquecer ou até mesmo fazer desaparecer essa possibilidade e pode minar a produção de conhecimentos alternativos.

Quando temos uma classificação forte, a regra é: **as coisas devem ser mantidas separadas**. Quando temos uma classificação fraca, a regra será: **as coisas devem ser reunidas**. No entanto, devemos nos perguntar: a quem interessa a separação das coisas e a quem interessa uma nova união e integração?¹¹ (BERNSTEIN, 1998. p. 43) (grifos meus)

A força da classificação e o poder que ela traduz, como afirma o próprio Bernstein (1998), carregam em si mesmos, as possibilidades de mudança e contradição, portanto não podem ser aqui tomados, como uma determinação ou previsão da ação pedagógica. Os sujeitos educacionais, nesta pesquisa, são vistos na perspectiva da atividade e não da passividade ou dominação - sujeitos que se constituem na inter-relação com um cotidiano constantemente mediado pelas interações sociais e pelas relações que estabelecem com o outro e, no caso da escola, com o próprio conhecimento escolar.

Sendo assim, existe na escola e, especialmente na atividade pedagógica, um jogo de forças que, somadas e/ou integradas, produzem uma escola particular, com suas especificidades e sua cultura escolar própria. O conceito de classificação nos ajuda a examinar parcelas desse conflito e possibilita o direcionamento do olhar do investigador para as relações de poder presentes, de forma externa e interna, na organização do currículo e na forma pedagógica do ensino.

¹¹ As traduções de Basil Bernstein (1998) e Yves Chevallard (2000), cujas referidas obras não foram editadas no Brasil, foram objeto, a cada citação direta, ao longo do texto desta dissertação, de uma tradução minha das publicações em língua espanhola. As citações, numeradas, podem ser encontradas na língua original referida, em anexo, no final deste trabalho.

Bernstein (1996, 1998) desenvolveu o conceito de "framing", que foi traduzido para o português como "enquadramento" - ao meu ver, uma palavra que não consegue "dar conta" da amplitude e densidade do conceito - para examinar as relações de controle expressas no interior da atividade pedagógica.

O conceito de enquadramento permite uma análise da forma de comunicação que emerge na relação pedagógica:

Deste modo, o enquadramento regula as relações dentro de um contexto [...] se refere às relações entre aqueles que transmitem o conhecimento e aqueles que o adquirem, relações nas quais os 'adquirentes' fazem seus, os princípios da comunicação legítima.^{II} (BERNSTEIN, 1998, p. 44)

Enquanto a classificação se refere à "voz" da comunicação, ou seja a o "quê" é transmitido na escola, o enquadramento se refere ao "como" - a forma como os significados vão ser unidos e traduzidos como uma mensagem, um texto legítimo para a comunicação pedagógica. O enquadramento examina a natureza do controle presente na relação pedagógica quanto à seleção e seqüenciação da comunicação, seu ritmo e previsão de progressão para a aquisição, os critérios adotados para a transmissão e o controle da base social que torna possível essa comunicação.

Na relação pedagógica, o controle está visivelmente nas mãos do professor, e quanto mais forte o enquadramento, mais nitido o controle sobre a seleção, a seqüenciação, os critérios e o ritmo do processo de transmissão e aquisição do conhecimento.

Outro aspecto importante desse conceito se refere ao grau de fronteira entre o que pode ser ensinado e o que não deve fazer parte do ensino, entre o conhecimento escolar formal e o conhecimento extra-escolar, cotidiano, tanto do professor, quanto do aluno - quanto mais forte o enquadramento, menos opções são disponibilizadas para a implementação do processo pedagógico, e a mensagem a ser transmitida e assimilada pelos alunos e alunas se torna uma mensagem explícita e definida *a priori*.

Para Bernstein (1996,1998), quando o enquadramento é debilitado, os sujeitos, alunos e professores, passam a adquirir um controle "aparente" do processo de ensino e aprendizagem. O autor reforça o aspecto "aparente", pois, nas realizações práticas da atividade pedagógica, dificilmente os alunos podem assumir o controle de seus processos

educacionais; portanto algumas pedagogias, que ele denomina de "invisíveis"¹², tentam abrir o campo de atuação do sujeito-aluno na construção do conhecimento.

As forças do enquadramento e da classificação, para o autor, não estão automaticamente vinculadas, podem se diferenciar independentemente e, em outro nível de análise, seus valores internos podem variar em relação aos elementos da prática pedagógica, como, por exemplo, numa determinada prática pode-se observar um fraco enquadramento quanto ao ritmo da transmissão/aquisição e, por outro lado, um forte enquadramento quanto aos outros elementos.

O autor define também dois sistemas de regras que regem o enquadramento na prática pedagógica: as regras de ordem social e as regras de ordem discursiva. As primeiras, também chamadas de *discurso regulador*, se referem à forma como as relações hierárquicas, na prática, são configuradas, envolvendo aspectos de conduta, caráter e "boas maneiras". Quanto mais forte o enquadramento, maior a presença de denominações típicas concretas e dicotômicas para os alunos, como atencioso/desatento, cuidadoso/relapso, dentre outras. No caso de um enquadramento mais fraco, as denominações não ficam tão visíveis e os alunos podem tender a se mostrar mais criativos e interativos. (BERNSTEIN, 1998)

O segundo conjunto de regras é de ordem discursiva, ou melhor dizendo, se refere aos conteúdos que são transmitidos na relação pedagógica - conteúdos que envolvem aspectos discursivos, ligados à seqüenciação, ritmo e critérios do conhecimento. Essas regras compõem o *discurso de instrução*, que engloba o conjunto de conhecimentos e competências que se espera, serem adquiridos pelos sujeitos-alunos no percurso de sua trajetória escolar. (BERNSTEIN, 1996, 1998)

Como afirma Bernstein (1990, citado por BERNSTEIN, 1998. p.45) "[...] o *discurso de instrução está sempre integrado no discurso regulador e esse é o discurso dominante.*"^{III} Nesta visão, o discurso de instrução da escola está integrado ao seu discurso moral e, desta forma, não há dois discursos - a escola não ensina separadamente, em compartimentos

¹² Bernstein (1984) desenvolveu os conceitos de pedagogia visível e invisível para analisar a constituição de dois tipos de pedagogia em conflito. A pedagogia invisível opera através de princípios de classificação e enquadramento fracos, com uma modalidade de transmissão implícita e com critérios difusos e complexos. Por outro lado, as pedagogias visíveis, se apresentam com forte enquadramento e classificação, apresentando critérios claros e definidos e uma lógica de transmissão explícita. Bernstein estudou as implicações sociais que a viragem das pedagogias visíveis para as invisíveis pode provocar na escola e na sociedade, estabelecendo relações entre essa nova dinâmica pedagógica e os conflitos entre diferentes estratos da classe média na Inglaterra.

estanques, conteúdos instrucionais e valores morais, mas os próprios conteúdos formais trabalhados estão imersos nos valores que impregnam toda a ação pedagógica.

1.2.2. A configuração do código pedagógico

De acordo com a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, falar de código pedagógico é falar de código de conhecimento escolar, ou seja, é falar da forma e do conteúdo de uma determinada configuração curricular e pedagógica, assumida por uma escola e um tipo de educação, sem deixar de considerar o percurso histórico-social desta configuração atual.

Os códigos educacionais são configurados mediante a força da classificação e do enquadramento - são essas variáveis que vão revelar o código de uma determinada organização escolar, podendo assumir valores internos e externos à prática pedagógica. (DOMINGOS, 1986)

Os valores externos da classificação se referem à maior ou menor especialização dos conteúdos escolares, criando neles um tipo de identidade e voz. A classificação interna, por outro lado, se refere à maior ou menor especialização dos espaços internos - as suas configurações e as disposições dos objetos e dos sujeitos neles. Essa variável pode ser observada pelos detalhes, por exemplo, da organização espacial da escola e da sala de aula, com maior ou menor grau de separação entre os objetos - ausência ou presença de imagens nas paredes da sala e dos corredores, a forma dessas imagens, a disposição das carteiras e de todo o mobiliário, a especialização dos espaços da escola e, inclusive a forma de distribuição das tarefas entre os alunos, dentre outros aspectos. (BERNSTEIN, 1996, 1998)

O enquadramento também apresenta valores externos e internos. Os primeiros se referem ao maior ou menor controle sobre a introdução de comunicações externas às práticas pedagógicas usuais. A força desse tipo de enquadramento provoca maior distância entre o conhecimento formal e o conhecimento das crianças e das comunidades, nas quais, a escola está inserida. Para Bernstein (1998), quando o enquadramento é muito forte pode haver um agravamento da estratificação social e, dificilmente, as classes sociais desfavorecidas se verão reconhecidas na escola. Segundo, o autor, "*o valor externo do enquadramento pode nos despojar de nossa identidade e biografia, tirando-as desse contexto, ou pode, ao contrário, incluí-las nele*".^{IV} (BERNSTEIN, 1998. p. 46)

Nessa linha de pensamento, Bernstein (1996, 1998) afirma que, quando há mudança na força destes princípios, de forte para fraco, há também mudança nas práticas educacionais e nos conceitos de conhecimento, de aluno e de professor, que essa prática veicula, ou seja, há uma alteração na consciência pedagógica do aluno e do professor. Partindo desses pressupostos, o trabalho de Sá (2000) contribui para mostrar que a lógica implícita na organização do currículo é que faz a diferença na implementação curricular prática, formando tipos diferenciados de consciência pedagógica.

Diante dessas afirmações, explica-se o potencial de mudança que a teoria traz: um potencial que está intrínseco ao processo da prática e do discurso pedagógico. Bernstein (1998) chama a atenção para algumas questões que se colocam diante desse potencial de mudança. Se há uma intenção de mudança, "a quem" essa interessa? que grupo ou grupos são responsáveis por iniciar um processo de mudança educacional? que valores são modificados e que valores permanecem inalterados?

Por outro lado, diante da configuração de um determinado código pedagógico, como as crianças e jovens são socializados nesse código e, através dele, adquirem as competências necessárias para a aquisição do conhecimento escolar, é uma questão que nem sempre fica resolvida ou totalmente compreendida na teoria. Bernstein (1996, 1998) tenta analisar esse processo desenvolvendo novos conceitos derivados da relação entre a força da classificação e do enquadramento: as regras de reconhecimento e regras de realização.

O princípio de classificação, de acordo com Bernstein (1996, 1998), gera as regras de reconhecimento para os sujeitos-alunos, na aula e na escola, diferindo para esses, o caráter específico e particular de cada contexto, indicando o que deve fazer parte desse contexto e o que não deve. A aquisição da regra de reconhecimento do contexto escolar pelos sujeitos educacionais permite aos mesmos, a leitura legítima desse contexto.

A força das fronteiras entre as categorias e o grau de isolamento de cada uma delas, sejam discursos, práticas ou agentes, fornecem aos sujeitos-alunos indícios e sinalizadores do tipo de comunicação que um determinado contexto aceita como legítima e efetiva. Sendo assim, o princípio da classificação é que vai definir as especificidades de cada matéria escolar e o tipo de texto que cada sujeito (falante) deve produzir ou reproduzir no contexto de uma matéria especializada, orientando-os em relação às características especiais que distinguem os conteúdos escolares. Portanto, formas diferentes de distribuição de poder, subjacentes à classificação das categorias de um currículo ou da prática pedagógica podem, segundo Bernstein (1996, 1998), dar origem a diferentes distribuições sociais das regras de reconhecimento.

Podemos [...] traçar uma relação entre a distribuição de poder externa ao sujeito e a sintaxe de geração interna ao sujeito. O sujeito cria, mantém, reproduz e legitima a distribuição de poder através do desenvolvimento e estabelecimento da sintaxe de geração de significados. Esta sintaxe é tacitamente adquirida, no sentido de que se desenvolve através das inferências que o sujeito faz, a partir das características superficiais, aparentes, de suas contínuas interações cotidianas. Vamos chamar esse processo de "prática tácita". (BERNSTEIN, 1996. p. 50)

Nos ní veis dessa "prática tácita", o sujeito diferencia o que pode ser colocado junto e o que deve ser mantido separado, criando posicionamentos e (re)locações no contexto da relação pedagógica. As regras de reconhecimento, geradas pelo princípio de classificação, regulam a forma da comunicação, segundo um princípio que Bernstein (1996. p. 56-57) chama de "*princípio localizacional*". Esse princípio regula a localização física dos objetos e a sua relação mútua - quanto mais forte a classificação, maior a especialização dos espaços pedagógicos.

Diante desses aspectos da aquisição da regra de reconhecimento, poder-se-ia pensar, pela lógica da teoria, que as crianças, ao reconhecerem as relações de poder em que estão imersas na escola e, nelas se posicionarem, adquirem, de forma efetiva, o código necessário para o seu desempenho escolar. Bernstein (1996, 1998), portanto, afirma que, para que se possa produzir um texto escolar legítimo, é preciso adquirir-se, não somente a regra de reconhecimento, mas, também, a regra de realização. E, inclusive, muitas vezes, as crianças, mesmo tendo identificado seu lugar na classificação, não adquirem o código pedagógico necessário e, portanto, não dispõem da "competência" para produzir aquilo que conta como válido no contexto pedagógico.

De acordo com Bernstein (1996), a "competência" para a comunicação pedagógica é adquirida pelos alunos através da aquisição das regras anteriormente mencionadas.

Enquanto as regras de reconhecimento são estabelecidas pelo princípio de classificação, é o enquadramento que vai gerar as regras de realização, sob um princípio interativo de comunicação, ou seja, um princípio comunicativo que vai regular a seleção, a organização seqüencial, o ritmo e os critérios da transmissão pedagógica, assim como a postura dos sujeitos nessa comunicação. As regras de realização, a serem adquiridas pelos sujeitos-alunos, determinam como unir, relacionar e tornar públicos os significados (re) produzidos pelas regras de reconhecimento, a fim de criar um texto legítimo, ou seja, um texto esperado no contexto comunicativo pedagógico. Bernstein (1996, 1998) considera, como "texto", tudo aquilo que pode ser avaliado na escola, envolvendo todas as formas de expressão.

O texto não é reproduzido de forma mecânica pelos sujeitos educacionais (alunos e professores), sendo que esse processo é mediado pela vivência cotidiana do sujeito particular e coletivo, assim como pelas características histórico-sociais da instituição escolar em que o processo se insere. O texto produzido individualmente ou coletivamente pode atuar sobre a própria prática pedagógica interativa, numa relação dinâmica que pode intrinsecamente modificar os graus da classificação e do enquadramento presentes e, conseqüentemente, modificar a organização curricular e pedagógica de uma escola.

1.2.3. Os códigos educacionais e a organização do currículo

O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento desse vínculo deveu-se ao emergir de padrões seqüenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo, segundo modo já fixado. (GOODSON. 1999. p. 31)

A questão colocada na epígrafe pode parecer deslocada no contexto da teoria aqui apresentada, ou mesmo, desnecessária. Não se trata, pois, de retomar na pesquisa o percurso histórico da constituição do currículo como o vemos na realidade das escolas públicas¹³, pois este não é o foco da investigação, mas importa perceber que a predominância (ou não) do currículo prescrito e disciplinar está vinculada a questões da sua intrínseca organização, seqüenciação e progressão de conteúdos a serem transmitidos na escola. O interesse, aqui, reside na forma da organização de um currículo que é implantado verticalmente na escola e em como esse tipo de currículo é transmitido formalmente no âmbito da aula.

A introdução dos conceitos, anteriormente desenvolvidos na teoria sobre a classificação e o enquadramento, possibilitou a Bernstein (1996, 1998) a elaboração de uma análise profunda da estrutura do conhecimento educacional e da organização desse conhecimento em formações curriculares. É elaborada, então, a identificação de duas formas organizacionais do currículo: o currículo de coleção e o currículo integrado, que serão detalhadas a seguir.

O currículo, segundo Bernstein, é composto pela díade tempo/conteúdo, sendo que o tempo curricular é dividido em "unidades" que são preenchidas por conteúdos mais ou menos especializados. A organização de um currículo exige, assim, uma relação especial e particular

¹³ Estas questões podem ser observadas no trabalho Sena, E. "A Seleção dos Conteúdos Escolares: da prescrição à ação docente". Dissertação de mestrado. PUC-MINAS, 2000

entre as unidades de tempo e os conteúdos selecionados e especificados - uma relação que denota aspectos culturais, sociais e políticos. Portanto, toda organização curricular, nessa visão, é um fato social, ou melhor, está imersa e contém, ela própria, relações de poder. (DOMINGOS, 1986)

Concordando com Bernstein, afirmo que para se compreender uma determinada forma de organização curricular e as relações pedagógicas por ela geridas, é necessária uma análise da seleção e da relação entre os diferentes conteúdos, suas unidades de tempo, estatuto, importância e formas de sua transmissão. A organização de um currículo e sua operacionalização envolve princípios que são subjacentes à estrutura da organização - princípios que vão definir a posição de cada conteúdo em relação aos outros e o tipo de relação que é estabelecida entre cada matéria escolar. (DOMINGOS, 1986)

Sendo assim, quando os conteúdos corporizados no currículo mantêm entre si uma relação fechada, com limites bem definidos, o autor denomina-o de currículo de coleção. Nesse tipo de currículo, os conteúdos são isolados uns dos outros, estabelecendo fronteiras nítidas, com uma força de separação constante que preserva o isolamento e a especialização de cada categoria. (DOMINGOS, 1986)

Os currículos de coleção podem tender a apresentar um número reduzido de conteúdos que vão progressivamente se tornando mais especializados e com uma forte identidade. O ensino se dá em profundidade, sendo que o sujeito somente poderá alcançar o "último mistério do assunto" nos períodos finais da trajetória escolar. O conhecimento é dado como algo "sagrado e privado" e o sujeito educacional é visto como um "adquirente". Neste sentido, o conhecimento é uma "mercadoria" que possui "valor de troca" na sociedade e as pessoas que conseguem alcançar o "final do mistério", ou seja, que adquirem esse conhecimento como uma propriedade são, então, diferenciadas e aparecem como "detentoras de um monopólio". (DOMINGOS, 1986)

Por outro lado, o professor possui, nesse tipo de currículo, uma maior autonomia, dentro dos limites prescritos de cada disciplina. A seleção interna do que vai ser transmitido e a sua forma didática está nas mãos do próprio professor que pode traçar um caminho particular no trabalho docente. Sendo assim, a pedagogia subjacente a um currículo de coleção é centrada na didática e nas formas de transposição dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. A lógica subjacente é a da transmissão/aquisição, sendo que o aluno não detém nenhum tipo de controle do processo educacional a que está submetido. A avaliação é outro foco da teoria e, no caso dos currículos de coleção, se dá segundo critérios

independentes - cada professor elabora seus critérios avaliativos dentro de certos limites delimitados pela prescrição.

No entanto, é importante ressaltar que a definição de um currículo de coleção não fica compartimentada e isolada na teoria. Segundo o autor, os currículos de coleção e os currículos de integração não se apresentam de forma dicotômica, mas, sim, podem apresentar graus diferenciados de integração e diferentes tipos de coleção.

A diferença mais marcante entre os dois tipos de currículo está na questão da idéia centralizadora que um currículo integrado apresenta e que é ausente no currículo de coleção. No currículo integrado, os vários conteúdos são submetidos a uma idéia central que reduz o isolamento entre eles e aproxima as suas fronteiras, integrando um corpo curricular amplo. Os conteúdos perdem a forte identidade que possam carregar e se integram no nível da prática pedagógica, promovendo um ensino em extensão, no qual a teoria pedagógica centra-se no modo como o conhecimento é adquirido, voltando-se para o sujeito-aluno e não para os estados do conhecimento. Os professores passam, nesse tipo de currículo, a participar de uma tarefa pedagógica partilhada e perdem a autonomia e a forte identidade que uma disciplina pode lhes trazer. Da mesma forma, acontece com a avaliação, que deve, nesse tipo de currículo, ter critérios comuns.

Portanto, seguindo a lógica da teoria, nesse tipo de currículo, "as coisas devem ser mantidas juntas" e o enfraquecimento da classificação pode denotar, como foi dito anteriormente, transformações na divisão social do trabalho e na distribuição de poder na classe social. O movimento de mudança de um currículo de coleção para um currículo integrado provoca a interrupção da lógica transmissiva e traz, em si, uma subversão da ordem, implicando uma modificação dos conceitos de aluno, professor e conhecimento que já foram secularmente formulados.

Portanto a regra 'as coisas devem ser mantidas juntas' ressalta o presente sobre o passado, o subjetivo sobre o objetivo, o pessoal sobre o posicional. Na verdade, quando tudo é posto junto, temos um princípio orgânico total que cobre todos os aspectos da vida, mas que admite uma vasta variação de combinações e recombinações. Isso indica um princípio bastante abstrato ou geral do qual uma vasta gama de possibilidades de variações pode ser derivada, de modo que os indivíduos possam registrar escolhas pessoais e ter conhecimento quando a combinação não estiver de acordo com o princípio. [...] Chegamos, finalmente, à conclusão de que as condições para a libertação da pessoa são a ausência da hierarquia explícita, não obstante a presença de mais uma intensa forma de interação social, que cria contínuo, mas invisível controle. (BERNSTEIN 1984. p.41)

Uma mudança no currículo, passando do princípio de "manter as coisas separadas", para "manter as coisas juntas", vai, então, conforme indica a epígrafe, provocar uma transformação que não se restringe à modificação da idéia pedagógica e curricular, mas se estende à formação pessoal do sujeito individual e social.

As implicações pedagógicas advindas de um processo de mudança curricular, conforme explicações anteriores, não se constitui em um movimento tranqüilo, pois as escolas não são entidades isoladas socialmente e, pelo contrário, estabelecem uma inter-relação com a sociedade mais ampla, sendo que uma mudança pode estar tanto em consonância como em oposição à dinâmica social em que uma determinada instituição está inserida.

Conforme afirma Bernstein, um currículo integrado em todos os níveis existe apenas no nível da ideologia e da teoria, pois, na prática, poucas escolas apresentam uma organização curricular completamente integrada. O que se pode identificar são movimentos de mudança no código educacional, quando algumas instituições procuram desenvolver trabalhos e inovações curriculares, principalmente nos anos iniciais de ensino, que buscam uma maior integração dos conteúdos e da pedagogia. (DOMINGOS, 1986)

Sobre esse aspecto, os estudos de Moreira (2000) ressaltam movimentos de inovação curricular na realidade brasileira, identificando propostas curriculares nas décadas de 80 e 90 que caminharam na direção de uma reorganização curricular de forma mais integrada.

1.2.4. A construção do discurso pedagógico

A reflexão sobre o currículo em ação, ou seja, o currículo operacionalizado através da atividade pedagógica, nos remete diretamente a uma análise daquilo que é "operacionalizado", ou seja, o conhecimento que é transformado pela comunicação pedagógica em "algo" a ser assimilado pelos sujeitos-alunos na escola.

A principal contribuição de Bernstein para a compreensão dos processos de transformação do conhecimento na comunicação pedagógica se refere à sua elaboração sobre o dispositivo pedagógico¹⁴ e suas regras. Segundo o autor (1996,1998), o discurso pedagógico transforma o conhecimento num conhecimento "pedagogizado" através de

¹⁴ O conceito de dispositivo pedagógico foi construído por Bernstein (1998, p.56-58) através de uma homologia com o dispositivo linguístico. Segundo o autor, o dispositivo linguístico é "o sistema de regras formais que regem as diversas combinações que efetuamos, quando falamos ou escrevemos" e o dispositivo pedagógico se estrutura formalmente, de forma similar, através das regras que vão reger a comunicação pedagógica. No entanto, os dois tipos de sistema de regras não estão livres de ideologia e tornam-se, portanto, locais de apropriações e conflitos.

princípios subjacentes à construção do próprio discurso¹⁵ - princípios que compõem o que o autor chama de "dispositivo pedagógico" - um construto teórico capaz de fornecer uma gramática da transformação do conhecimento no contexto da educação escolar.

O dispositivo pedagógico regula o tipo de conhecimento que pode ser transmitido na escola, atuando de forma seletiva sobre o potencial de significado deste conhecimento. Este processo de regulação não é neutro ou estável, nem tampouco está livre de ideologia, pois, segundo Bernstein (1998), as regras do dispositivo pedagógico participam na distribuição das diversas formas de consciência, se configurando o discurso como um "local" de apropriações, controle e conflito.

As regras que compõem o dispositivo pedagógico se dividem em três grandes grupos: as regras de distribuição, as regras de recontextualização e as regras de avaliação. Como afirma o próprio autor, essas regras se inter-relacionam de forma hierárquica, sendo que as regras de avaliação são reguladas pelas regras de recontextualização e, estas, são reguladas pelas regras de distribuição.

Importa, então, compreender como funcionam essas regras no contexto pedagógico da escola. Primeiramente, as regras de distribuição, na perspectiva de Bernstein (1996, 1998), têm a função de regular as relações entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática pedagógica. Essas regras propiciam a especialização das formas de conhecimento, separando-as em tipos diferenciados: o conhecimento do "pensável" e o conhecimento do "impensável".

O autor identifica o conhecimento do "pensável", nas sociedades contemporâneas, como o conhecimento que é trabalhado nas escolas primárias e secundárias: o conhecimento que é reproduzido pela educação escolar. Por outro lado, o conhecimento do "impensável" é, na teoria, identificado como o conhecimento científico produzido e controlado, direta ou indiretamente, pelas universidades.

Sendo assim, a forma de distribuição social desses tipos de conhecimento são reguladas, no contexto pedagógico e curricular, pelas regras distributivas que distribuem quem pode transmitir o que, a quem, e em quais condições.

Importa ressaltar que o autor não considera a eficiência total e determinista dessas regras, pois há sempre um espaço de conflito que é chamado, na teoria, de "vazio discursivo

¹⁵ O conceito de discurso, usado por Bernstein, foi influenciado por Foucault no que se refere à sua relação com o poder. O termo "discurso" é utilizado por Bernstein como "um recurso simbólico que é produto da divisão social de trabalho das categorias (agentes ou discursos) implicadas na sua produção e nas suas relações sociais intrínsecas (práticas)." (DOMINGOS, 1986, p. 284)

potencial" que pode se converter em lugar de possibilidades e realizações alternativas. Esse vazio, segundo Bernstein (1998, p. 60), é o lugar do impensável, ponto de encontro entre a ordem e a desordem, entre a coerência e a incoerência. É o lugar crucial do "ainda não pensável." - as regras de distribuição intentam regular esse espaço do impensável, implicando relações de poder e controle.

Em segundo lugar, estão as regras de recontextualização, que constituem o discurso pedagógico específico, fixando seus limites externos e internos. Essas regras criam, segundo Bernstein (1996, 1998), os discursos especializados que, por sua vez, criam os temas pedagógicos específicos para a escola. Desta forma, as regras constituem o discurso que seleciona e (re)produz os temas e os conteúdos próprios para uma transmissão pedagógica, dentro dos limites de cada discurso (disciplina).

O discurso pedagógico, constituído mediante o funcionamento das regras de recontextualização, engloba dois outros discursos, já discutidos anteriormente, de forma breve: os "discursos de instrução" e os "discursos de regulação". O discurso de instrução, segundo Bernstein (1996, 1998), está sempre integrado ao discurso regulador e, apesar de haver nas escolas um esforço em favor de se separar um discurso do outro, isso não é possível, pois as relações de poder e controle estão impregnadas em todas as atividades escolares.

O discurso pedagógico, na perspectiva do autor, é um princípio recontextualizador que transforma outros discursos, mediante regulações próprias. Sendo assim, o discurso pedagógico se apropria de outros discursos, transformando-os em "textos" legitimamente escolares. O princípio recontextualizador desloca e reloca outros discursos no contexto escolar, segundo critérios especializados de cada campo de conhecimento. Neste movimento dinâmico de deslocar um discurso do seu "lugar" original e transformá-lo em outro discurso especificamente escolar, colocando-o num posicionamento pedagógico, há implicações ideológicas que estão presentes desde o movimento da seleção do conhecimento a ser transmitido até a escolha da forma didática da transmissão.

Quando o discurso pedagógico se apropria de outros discursos, os discursos não mediados se transformam em discursos mediados, *virtuais ou imaginários*. Deste modo, o discurso pedagógico cria seletivamente *temas imaginários*.^V
(BERNSTEIN, 1998, p. 63) (grifos do autor)

Como expressam bem as palavras de Bernstein, o conhecimento que circula na escola não é o conhecimento produzido cientificamente e se configura como um conhecimento específico, com características próprias da cultura escolar e elaborado segundo processos de recontextualização e transposição didática. Os textos que resultam dessas transformações são chamados pelo autor de "temas imaginários" e se constituem como os conhecimentos ensinados nas escolas.

Para que a recontextualização possa ser realizada, são criados campos recontextualizadores que se distinguem, segundo o autor, em dois tipos: o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico. O primeiro, na sociedade contemporânea, é exercido pelo Estado e seus agentes, sendo o segundo campo exercido pelos pedagogos e didatas em seus departamentos educacionais e/ou centros universitários. Na perspectiva do autor, estes dois campos não funcionam de forma harmônica, mas há, constantemente, um embate e, muitas vezes, o primeiro luta para reduzir a autonomia do segundo.

Um aspecto importante da teoria, no desenvolvimento do conceito de recontextualização, reside na função e nos agentes dos campos definidos anteriormente. Os agentes que abarcam a função de transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar não estão situados no campo da produção científica de um dado conhecimento, situando-se como agentes específicos da recontextualização. Como afirma Bernstein (1998), os agentes recontextualizadores, sejam do campo oficial ou do pedagógico, promovem uma seleção no interior da disciplina de referência (campo científico) - uma seleção que não se origina na lógica do discurso científico, mas na lógica do discurso regulador (o que deve ou não ser ensinado na escola).

Em síntese, o princípio recontextualizador efetua transformações no conhecimento, selecionando o que deve ser convertido em conteúdo escolar ou o que deve fazer parte de uma prática pedagógica. Em seguida, esse princípio regula também o "como", ou seja, regula a teoria de instrução (teoria pedagógica): como deve ser o ensino e em que bases cognitivas, psicológicas e sociais ele deve ocorrer, encerrando, desta forma, um modelo de aluno e de professor.

O terceiro grupo de regras regula o processo em que o discurso pedagógico e curricular recontextualizado se transforma numa determinada prática pedagógica, com especializações do tempo, do texto e do espaço. As regras de avaliação tornam possível a operacionalização do discurso recontextualizado, tornando-o um discurso seriado, no qual tempo é idade, texto é conteúdo escolar e o espaço da transmissão se transforma em

contexto específico. No nível da prática pedagógica, esses três elementos se convertem em aquisição, avaliação e transmissão, sendo que a inter-relação entre eles, propicia a concretização do currículo e da pedagogia. Segundo Bernstein (1998, p. 66), *"a chave da prática pedagógica é a avaliação contínua. [...] A avaliação condensa o significado da totalidade do dispositivo."*^{VI}

O dispositivo pedagógico, nesta perspectiva, proporciona regras e uma gramática simbólica para a formação de uma consciência pedagógica. Bernstein (1998) afirma também que a efetividade do dispositivo se dá nos campos da produção, segundo as regras da distribuição, no campo da recontextualização e no campo da reprodução, mediante as regras de avaliação - visualizando-se processos de criação, de transmissão e reprodução, sendo que os dois últimos ocorrem no contexto interno da escola.

Os construtos teóricos de Bernstein, aqui elucidados, nos remetem às formulações teóricas de Yves Chevallard sobre a transposição didática que, em diálogo com os conceitos sobre a recontextualização, podem contribuir para uma ampliação da compreensão sobre o processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar e, principalmente, das mediações que ocorrem em relação ao conhecimento, no âmbito da aula, no ensino fundamental.

1.3. O conhecimento escolar - configurações e tensões

A idéia de que o conhecimento disciplinar é socialmente produzido é importante quando falamos sobre as matérias escolares. O currículo das escolas realiza uma alquimia nesse conhecimento disciplinar. [...] as matérias escolares tendem a tratar o conhecimento como um conteúdo incontestado e claro para as crianças aprenderem ou, com eles, resolverem problemas. (POPKEWITZ, 2001, p. 35)

Os conhecimentos que são incluídos em um determinado currículo e mais especificamente nos conteúdos de cada matéria escolar, sendo socializados pelo contexto educacional são, conforme afirma Popkewitz, na epígrafe acima, saberes socialmente construídos e, portanto, carregam aspectos inerentes ao seu processo de produção: aspectos que se originam das lutas e embates para o seu reconhecimento e legitimação nos referidos campos de produção.

A reflexão, sobre o conhecimento que a escola socializa nos seus diferentes níveis de atuação, nos remete para a questão da articulação entre a natureza do conhecimento escolar e o processo de sua transmissão na atividade pedagógica.

O conhecimento, que é transmitido nas escolas, se constitui a partir de outros saberes sociais, aqui definidos, como saberes científicos e saberes cotidianos. A sua constituição se dá num movimento dinâmico de incorporações e omissões, no interior de uma dada cultura e, especificamente, em um determinado tempo social e histórico.

O reconhecimento de uma dinâmica tensional na configuração e transmissão do conhecimento escolar remete para a necessidade de um outro olhar sobre as questões discutidas anteriormente, no campo da transmissão pedagógica. Para uma compreensão do conhecimento que é processado no interior desse campo, busco um diálogo entre a perspectiva de Bernstein e os pressupostos teóricos de Yves Chevallard¹⁶ sobre a transposição didática dos saberes.

As duas perspectivas revelam o interior do processo pedagógico, sendo que o que realmente as diferencia, não é tanto o foco da reflexão (a transmissão, em Bernstein e o saber, em Chevallard), mas o lugar de onde cada um teoriza. Enquanto o primeiro toma como ponto de partida, o olhar da Sociologia e, posteriormente de uma Sociologia do Currículo, Chevallard parte de um olhar de dentro do campo da Didática, permitindo, no meu ponto de vista, uma compreensão mais ampla da constituição e da configuração de um conhecimento específico e próprio da educação escolar.

Na perspectiva de Bernstein (1996, 1998), conforme vimos, o conhecimento sofre transformações, segundo princípios regidos pelas regras do dispositivo pedagógico, para se configurarem com uma especificidade escolar. Sendo assim, o conhecimento é selecionado e transformado em um conhecimento "pedagogizado", passível de ser ensinado nas escolas. Mas, o autor não centra sua atenção no "conhecimento" transformado nem, tampouco, na didatização ou modificação do conhecimento mediante a ação de imperativos didáticos.

¹⁶ Yves Chevallard é um matemático francês e desenvolveu um extenso trabalho sobre a transposição didática da matemática, com a tese central de que os saberes acadêmicos passam por um processo exaustivo de transformação para que se tornem "ensináveis". Chevallard desenvolveu o conceito de "*transposition didactique*", a partir dos trabalhos do sociólogo francês Michel Verret (1975) que introduziu o termo "transposição de saberes", para designar a "transformação obrigatória sofrida pelos saberes para que eles se tornem ensináveis". Chevallard publicou seu primeiro trabalho sobre a transposição, em 1985 (*La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné*) e causou grande polêmica no meio acadêmico, sendo acusado, muitas vezes, de realizar uma análise estruturalista. (FORQUIN, 1993) Chevallard publicou, em 1991, uma segunda edição de seu livro que consiste numa coletânea de textos publicados em momentos anteriores, acrescida de um posfácio, no qual realiza uma análise do impacto que a sua teoria causou no meio acadêmico. (GABRIEL ANHORN, 2003)

Todavia, a teoria da "transposição didática" dos saberes pode permitir uma apreensão mais profunda desse processo e um entendimento do conhecimento escolar como um conhecimento mediado.

Um conteúdo de saber que tenha sido designado como um saber a ensinar, sofre a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino, é denominado *transposição didática*.^{VII} (CHEVALLARD, 2000. p. 45) (grifos do autor)

A citação do autor contribui para compreendermos melhor a teoria por ele formulada no campo da didática. A tese central de seu trabalho está situada, no interior do "sistema didático" que é composto pelo aluno, pelo professor e o saber (aqui tomado como conhecimento escolar). Chevallard (2000) afirma que o saber acadêmico, chamado por ele de "saber sábio", sofre transformações impostas por imperativos políticos e didáticos.

Esse processo de transformação modifica a natureza do "saber sábio", tornando-o possível de ser ensinado nas escolas e exige dos professores e especialistas a preparação de procedimentos, instrumentos e metodologias que proporcionem uma aprendizagem metódica e que, ao mesmo tempo, originem a elaboração de saberes intermediários, numa dinâmica que envolve a didatização do ensino escolar.

Chevallard (2000) insiste em que o termo "transposição didática" deve ser compreendido no sentido da reconstrução e da recriação dos saberes e, não, no sentido de transferência ou transmissão.¹⁷ Apesar desta afirmação, Lopes (1999) argumenta que o termo não atende à complexidade do processo de construção e reconstrução dos saberes no ensino escolar, porque remete à idéia de reprodução e relocação e introduz o termo "mediação didática" . Para essa autora, o processo de "mediação didática" consiste num fluxo ascendente e descendente de saberes construídos e reconstruídos na dinâmica do contexto pedagógico, envolvendo processos não lineares, contraditórios e bastante conflituosos de transformação do conhecimento.

Concordando com Lopes, afirmo que o processo da atividade pedagógica apresenta sim, uma tensão que não é resolvida apenas com uma didatização "eficiente" do conhecimento que é corporificado nos livros didáticos e nos referenciais curriculares. Se

¹⁷ Conforme Gabriel Anhorn (2003.p. 29), autores de diferentes campos estabelecem um diálogo com a teoria, introduzindo nela novos conceitos. Dentre eles estão Forquin (1993) com o "imperialismo didático", Perrenoud (1986, 1998) com a "transposição pragmática", Garcia (1998) com a "integração e transformação didática" e Tutiaux-Guillon et. alii., com a "recomposição didática".

assim fosse, os problemas educacionais seriam facilmente resolvidos com resoluções técnicas e conteudistas. Ao contrário, a atividade pedagógica engloba processos complexos e, muitas vezes, ambíguos - os sujeitos educacionais estabelecem uma relação com o conhecimento, na qual são incluídos não somente os conteúdos tipicamente escolares, mas também os conhecimentos cotidianos e pessoais de cada sujeito e de cada instituição escolar. Ao escolher a teoria da "transposição didática" como um outro caminho para compreender a operacionalização da ação pedagógica e curricular, coloco a ênfase na reflexão que a teoria permite sobre o interior do sistema didático, composto pelo triângulo pedagógico (aluno, professor e conhecimento), tanto na sua lógica interna, quanto nas suas relações com o exterior. A lógica interna está intrínseca ao próprio processo de transmissão e aquisição, sendo que a lógica externa se refere às relações que o professor estabelece com o currículo, e com o conhecimento que é nele manifestado, assim como está presente em outras fontes de consulta que o professor utiliza na sua prática.

Para uma melhor compreensão disso, é necessário observar o funcionamento do sistema didático que, segundo Chevallard (2000), é um sistema aberto e historicamente contextualizado. Mas o seu funcionamento é, em certo aspecto, perverso, pois, de acordo com o autor, para que um saber se estabeleça como um conhecimento a ser ensinado nas escolas, é necessária a manutenção de uma certa distância em relação aos saberes que lhe deram origem, e a lógica interna do sistema didático promove uma negação desse distanciamento, ou seja, uma omissão do processo da transposição, tornando o conhecimento escolar, um conhecimento "atemporal" e, portanto, desprovido de "história". Esse processo de naturalização do conhecimento faz com que o professor mantenha uma "consciência didática fechada", ou melhor, que o professor se mantenha dentro dos limites da transposição externa imposta pelos imperativos políticos e didáticos.

Cabe então, agora, explicitar a lógica externa do sistema didático. Os conhecimentos didatizados devem ser compatíveis, segundo o autor supra-citado, com a demanda da sociedade e, para a sua sobrevivência, devem corresponder às exigências impostas pelo meio exterior em que está inserido. Chevallard (2000) afirma que o "saber a ensinar" e o "saber ensinado" devem manter uma certa distância com o saber acadêmico e com o saber do senso comum, e, que, quando essa distância é deteriorada, o conhecimento escolar perde sua legitimidade, "envelhece" e se torna obsoleto - um desgaste que o autor chama de "envelhecimento moral e biológico". O processo da transposição didática é que vai regular o funcionamento do sistema didático. Para o autor, os "saberes a ensinar" se referem aos conhecimentos que são corporificados nos livros didáticos, manuais, programas e outros

documentos escolares. Estes conhecimentos são submetidos, antes de chegar às escolas, a intensos processos de transformação didática. Os conhecimentos, chamados por Chevallard (2000) como “saberes ensinados”, são os conhecimentos trabalhados e (re)elaborados, em sala de aula, por professores e alunos e que eles, também, sofrem processos de transformação que o autor denomina como processos de “transposição didática interna”.

A introdução dos conceitos, desenvolvidos por Chevallard (2000), nos remete a uma reflexão sobre o funcionamento das instituições escolares, fazendo visíveis conflitos e contradições na busca da adequação interna do sistema e da compatibilidade com seu entorno. O sistema didático está inserido num entorno complexo, composto pela sociedade e, num recorte mais específico, pelo que o autor chama de “noosfera”. A “noosfera” constitui uma instância em que se “pensa” o funcionamento didático, e na qual se desenrolam debates sobre o que deve ser incluído, excluído ou mantido no sistema. Essa instância é ocupada, por exemplo, por didatas e representantes de departamentos educacionais oficiais ou acadêmicos. O saber que é reconstruído no âmbito da “noosfera” é corporificado nos manuais escolares, livros didáticos e referenciais curriculares.

É interessante estabelecer uma aproximação entre a noção de “noosfera”, de Chevallard, com a idéia de “agentes recontextualizadores”, de Bernstein. Para o segundo, o conhecimento é transformado pelo dispositivo pedagógico através das regras de recontextualização, que num nível externo à escola são subjacentes ao trabalho dos agentes recontextualizadores. Nessa perspectiva, eles não são agentes do campo da produção científica, mas agentes do próprio campo recontextualizador, seja oficial ou pedagógico. Chevallard, ao seu modo, chama essa agência de recontextualização de “noosfera”, segundo especificidades próprias do desenvolvimento da teoria.

O autor realiza uma reflexão sobre o papel dos professores na “transposição didática” e argumenta que, na sua prática, os professores não realizam a “transposição didática dos saberes”, mas trabalham no interior dela. Quando os docentes, na sua prática pedagógica, elaboram o texto do saber com o qual trabalharão, a transposição, há muito, já foi iniciada. (CHEVALLARD, 2000)

Os professores, mergulhados em sua prática docente, trabalham na “*transposição didática interna*”, realizando um “jogo” com o texto do saber que, na visão de Chevallard (2000), se configura como o “saber a ensinar”, reformulando-o, fazendo adaptações e elaborando algumas das versões possíveis do “saber ensinado”. Nesse jogo, o professor leva em conta, como referências, os saberes configurados como saberes a ensinar que, na perspectiva da teoria, se constituem como saberes naturalizados e necessários.

Lopes (1999, p. 215-216) argumenta, em oposição aos pressupostos, elaborados por Chevallard sobre a prática docente, que, observando o trabalho nas escolas,

Por vezes, podemos constatar que o esforço de professores e livros didáticos em elaborar explicações para seus alunos com o uso da linguagem não-formal acaba por constituir novas formas de abordagem de conceitos científicos, novas configurações cognitivas, não necessariamente equivocadas ou permeadas por metáforas - mas formas que facilitam a compreensão dos conceitos, inclusive pela comunidade científica.

Todavia, Chevallard (2000) afirma que o trabalho com as estruturas tem a finalidade de proporcionar um entendimento sobre as mesmas e proporcionar aos professores, meios para uma análise mais crítica do processo de transposição e dos limites que esse processo impõe à autonomia docente - a compreensão de como se processa a transposição pode contribuir para ampliar essa autonomia.

Para examinar o interior da dinâmica da transformação do "saber sábio" em "saber a ensinar" e, ainda, em "saber ensinado", o autor desenvolveu conceitos que demonstram os constrangimentos do processo da preparação didática dos saberes na atividade pedagógica e que somente podem ser compreendidos no nível do discurso pedagógico: dessincretização, descontextualização, despersonalização, programabilidade, publicidade e controle social das aprendizagens.

Esses processos devem ser analisados na perspectiva dos discursos e, numa aproximação com as idéias de Bernstein (1996, 1998), argumento que o dispositivo pedagógico em funcionamento, mediante as regras já descritas, possibilita todo o processo da transposição do conhecimento, segundo os constrangimentos didáticos enunciados por Chevallard.

Para compreender essa relação, importa esclarecer os principais aspectos dos processos citados, referentes aos discursos que circulam no espaço escolar. Os conteúdos escolares se apresentam, segundo constantes e sucessivas recontextualizações realizadas, tanto no nível da transposição externa dos saberes, pela noosfera, quanto no âmbito interno da transposição, efetuada no cotidiano da prática educacional.¹⁸ Partindo desses pressupostos, pode-se argumentar que a escola trabalha com conhecimentos "escolarizáveis", ou seja, com

¹⁸ Os trabalhos de Monteiro (2002) e Gabriel Anhorn (2003) sobre o ensino de história, apesar de apresentarem perspectivas e objetos de pesquisa diferentes, fornecem subsídios para uma ampla compreensão da teoria de Yves Chevallard e, principalmente, sobre a constituição de um determinado saber, mediante os efeitos dos constrangimentos da transposição didática.

conhecimentos que sofrem processos de intensa transformação tornando-se “apropriados” ao ensino escolar. Desta forma, os conhecimentos são transformados em conteúdos escolares.

Em primeiro lugar, os saberes que são selecionados para serem transmitidos na atividade pedagógica sofrem transformações e compartimentações para que se tornem assimiláveis. Essa fragmentação do conhecimento, em práticas especializadas, provoca o que Chevallard chama de "dessincretização" do saber. Sendo assim, por questões de exigência didática, os saberes são fragmentados em saberes parciais, que se expressam no nível do discurso pedagógico, como saberes autônomos. A consciência da "dessincretização", segundo Chevallard (2000), não é explícita e produz uma separação entre aquilo que deve fazer parte do discurso e aquilo que, mesmo sendo necessário para a construção do texto, o sujeito-aluno não precisa conhecer. Esse argumento pode ser aproximado ao que Bernstein (1996, 1998) postula sobre a separação entre o conhecimento do "pensável" e o conhecimento do "impensável", que faz com que o conhecedor se distancie daquilo que "está para ser pensado".

O segundo aspecto se refere à "descontextualização" dos saberes que, para Chevallard (2000), se constitui como um processo de deslocação dos saberes, do seu contexto original. Esse processo de deslocação retira do conhecimento a problematização que lhe deu origem, tornando o "saber ensinado" algo asséptico e livre de contradições.

O processo de "descontextualização" dos saberes de referência e sua relocação na educação escolar provocam uma dissociação entre o pensamento, como expressão da subjetividade e as suas produções discursivas, como discurso pedagógico. Esse movimento é chamado por Chevallard (2000) como a "despersonalização" do saber, ou seja, há um distanciamento entre o saber e a pessoa. Desta forma, pode-se observar, em muitos livros didáticos e nos planejamentos curriculares, a falta de referências mais concretas a autores e pesquisadores.

O quarto aspecto provém dos três primeiros e faz parte da dinâmica da transposição dos saberes e sua transformação em conhecimentos escolares. A didática do ensino estabelece imperativos para a efetivação dos saberes parciais, traduzidos nos conteúdos escolares. Para que a educação opere esses saberes, é necessário que se realize uma "programabilidade" que propicia ao conhecimento tornar-se assimilável. Essa progressão didática dos saberes exige também uma progressão esperada para a aquisição, sendo que a primeira rege a segunda em muitas modalidades de pedagogia. Nesta perspectiva, o autor argumenta que a progressão didática é, muitas vezes, legitimada pela ficção de uma aprendizagem isomorfa, regulada pela dinâmica da programabilidade, autorizada e legitimada pela lógica do "texto do saber".

Na visão teórica de Bernstein, as pedagogias que visam uma homogeneização do ensino e a uma progressão linear das aprendizagens, com critérios rígidos de aquisição, são chamadas de pedagogias visíveis e, numa dialogia com a "didatização" colocada por Chevallard, posso argumentar que, nesse tipo de ensino, o "texto" é que vai direcionar a progressão da aquisição, sendo que os alunos, igualmente, deverão alcançar em determinado tempo, uma parcela específica de conhecimentos.

É necessário estabelecer um contraponto diante dos pressupostos teóricos aqui descritos: a necessidade da elaboração dos saberes mediante a ação da didática, visto que o ensino visa à aquisição de conhecimentos pelo sujeito-aluno no espaço coletivo da escola. A questão não é rechaçar o trabalho da Didática e nem mesmo negar sua importância ou efetividade, mas colocar em exame o seu papel, para, assim, possibilitar ao sujeito-professor maior consciência didática, ou seja, reconhecimento e compreensão do processo de didatização sofrido pelos conteúdos escolares. Sendo assim, através da reflexão crítica sobre as formas de elaboração e transmissão desse conhecimento, o sujeito-professor adquire "ferramentas reflexivas e teóricas", para efetivar um trabalho de transposição didática interna mais coerente com o ensino que deseja realizar.

Chevallard (2000) afirma que os saberes transformados se configuram mediante aspectos da lógica da transmissão, sofrendo constrangimentos relativos à seleção do que pode ou não ser transmitido na escola. A função da escola, como socializadora de conhecimentos, vincula-se a processos que Chevallard (2000) denomina de "publicidade" dos saberes. Configuram-se, então, conhecimentos que devem ser socializados e, conseqüentemente, avaliados. A avaliação e legitimação dos conhecimentos escolares, segundo procedimentos de verificação, tornam possível o "*controle social das aprendizagens*".

Astolfi e Develay (2001) introduzem aspectos que possibilitam uma ampliação da compreensão do processo de transposição didática, quando se referem à dimensão axiológica do processo, na qual se expressam os valores escolhidos, tanto pelos agentes recontextualizadores externos, quanto pelos sujeitos-professores no cotidiano da prática pedagógica. Esses valores são transmitidos em vários níveis, que vão desde a configuração dos métodos de ensino, ou de forma da transmissão, até ao processo de seleção dos conteúdos, os quais revelam as escolhas éticas do professor, da escola e de uma sociedade.

Cabe, então, fazer uma nova aproximação com a teoria de Bernstein, no que se refere a essa dimensão axiológica do processo de transposição, estabelecendo um diálogo com os dois tipos de discursos presentes na prática pedagógica: o "discurso regulador" e o "discurso de instrução". Bernstein nos chama a atenção para a questão da imersão do discurso de

competência e conteúdo no discurso regulador, sendo que o segundo regula o primeiro. Nessa perspectiva, a dimensão axiológizante do ensino permeia todas as ações pedagógicas e curriculares, incluindo a seleção dos assuntos e conteúdos abordados pela escola ou, mais precisamente, pelo professor no interior da sua prática docente.

O processo de transposição didática é pois, conforme fica claro nas idéias de Chevallard, inevitável e pode dar origem a um conhecimento deturpado, estéril que, na concepção de Paulo Freire, se constitui como um conhecimento "depósito", reproduzido numa relação na qual o aluno funciona apenas como um "adquirente". Sendo assim, corremos o risco de compreender a "transposição didática" como um *mal necessário* e, assim, conceber a didatização do conhecimento como um processo linear e vertical e uma simples adaptação de saberes acadêmicos. Lopes (1999, p.218) argumenta que

Cabe à escola o papel de tornar acessível um conhecimento para que possa ser transmitido. Contudo, isso não lhe confere a característica de instância meramente reprodutora de conhecimentos. O trabalho de didatização acaba por implicar, necessariamente, uma atividade de produção original. Por conseguinte, devemos recusar a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. Ao contrário, devemos resgatar e salientar o papel da escola como socializadora / produtora de conhecimentos.

Seguindo as idéias de Lopes e acrescentando as idéias de Astolfi e Develay (2001), o conhecimento escolar pode se constituir num processo não verticalizado, como supunha Chevallard, mas num processo dinâmico, que consiste em fluxos ascendentes e descendentes, e em que os sujeitos educacionais participam ativamente do processo de construção do conhecimento. Coloco então, uma pergunta que será retomada posteriormente: seria possível, neste caso, uma boa "transposição didática"?

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DA ESCOLA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a escola, reconstruindo situações e elementos que possam contribuir para proporcionar uma visão do cotidiano escolar. Na perspectiva da pesquisa, torna-se importante uma compreensão, mesmo que parcial, da realidade, na qual os dados empíricos foram coletados.

Diante disso, a primeira seção do capítulo trata da metodologia utilizada para a apreensão da realidade escolar, elucidando os procedimentos e instrumentos metodológicos adotados no processo de investigação empírica.

É preciso considerar que a realidade escolar possui muitas facetas e que a apreensão dessa realidade não significa um desvelamento do "real", mas a busca de uma compreensão particular dessa realidade. Como observa Veiga-Neto (1996, p.28)

O que importa não é saber se existe ou não uma "realidade real", mas, sim, saber como se pensa essa realidade. O que se pensa é instituído pelo discurso, que, longe de nos informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la como uma re-presença, ou seja, representá-la.

O desenvolvimento da pesquisa, focalizando os sujeitos educacionais em relação com o currículo e o conhecimento, representa um olhar particular sobre o contexto escolar, redimensionado e reconstruído através do processo de investigação.

A descrição da Escola Pedra Negra está apresentada na segunda seção do capítulo, com o objetivo de traçar um "desenho" da sua dinâmica, das professoras e dos alunos e alunas em suas atividades e práticas cotidianas.

Na tentativa de fazer esse desenho, foram privilegiados elementos sobre a história da escola, sua forma de organização, o perfil das professoras e dos alunos e alunas investigados. O entrecruzamento desses elementos fornecem uma imagem do cotidiano da escola, ou seja, uma configuração do "pano de fundo", no qual se desenrolam as relações pedagógicas e curriculares.

2.1 Aspectos metodológicos

A escolha de uma prática de pesquisa, dentre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isto, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos "escolhidas/os" (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos: e que também nos significou, nos subjetivou, nos sujeitou. (CORAZZA, 1996, p. 125)

A ampla dimensão inicial do campo da pesquisa pretendida, impôs ao trabalho, um recorte teórico e metodológico, capaz de proporcionar um olhar de dentro do "contexto", no qual as questões norteadoras do trabalho pudessem se tornar visíveis: a escola e a sala de aula. A perspectiva proposta, baseada na análise exploratória do cotidiano escolar e focada nas concepções construídas pelos sujeitos, professores e alunos sobre o currículo e o conhecimento escolar, indicou a escolha da investigação qualitativa através da metodologia do estudo de caso.

Na pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), a fonte direta dos dados se apresenta como um ambiente "natural", no qual podem ocorrer as situações investigadas, exigindo que o investigador mantenha um contato direto e intenso com o campo de investigação.

A abordagem do "estudo de caso" se tornou pertinente por possibilitar o recorte necessário e a imersão possível no contexto, no qual se desenvolve um determinado tipo de currículo e de ensino. Os "estudos de caso", segundo Lüdke e André (1986, p.18) *"ênfaticam a 'interpretação em contexto', [ou seja], um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa."* Sendo assim, as questões colocadas no estudo deverão estar sempre em confronto com o contexto, do qual possam emergir. Da mesma forma, os elementos e situações que se tornarem visíveis ao pesquisador, no âmbito do tema da pesquisa, deverão ser analisados mediante a dialética do contexto e do cotidiano em que se localizam.

A partir destas orientações, a investigação foi realizada numa escola da Rede Pública do Estado de Minas Gerais, que se configurou como um contexto específico para a análise das questões da pesquisa. A escolha da rede estadual apresenta-se como uma opção que tem suas raízes no meu interesse como professora e, no momento, como pesquisadora. O ambiente escolhido constitui-se como similar a muitos outros, mas, ao mesmo tempo, torna-se distinto e particular, por representar um "espaço" do qual possam emergir elementos que

contribuam para a compreensão das questões específicas de investigação - as interfaces entre as escolhas pedagógicas e curriculares que os professores realizam nos diversos momentos da cadeia didática, os processos de transmissão dos conteúdos escolares e as formas de recepção do conhecimento que as crianças realizam no interior da sala de aula e nos diversos espaços da instituição escolar.

Os sujeitos-professores trabalham no currículo e na (re)construção dos conhecimentos que são nele traduzidos. Sendo assim, os sujeitos transitam, tanto no espaço do currículo oficial e prescrito, quanto no espaço do currículo "real", de forma a tornar concreta a transmissão pedagógica.

Portanto, na escolha do campo para a análise desse "trânsito", os critérios essenciais foram: a natureza da instituição, como sendo uma escola da rede pública estadual que abarcasse turmas de ensino fundamental dos quatro primeiros anos, pois o meu interesse de investigação estava centrado, justamente, nesta etapa de ensino e em um critério de ordem prática: a escola deveria se situar na cidade de Itaúna, local de minha residência e trabalho. Com esses imperativos resolvidos, colocaram-se, como opções, quatro escolas de ensino fundamental, sendo que a escolha recaiu sobre a escola que apresentou um grande número de turmas na etapa referida.

Os nomes dos professores e da escola, utilizados no trabalho, são nomes fictícios, devido à necessidade de se preservar o anonimato dos objetos/sujeitos da pesquisa.

2.1.1. O processo de coleta dos dados

A abordagem de "estudo de caso" explicitada, anteriormente, permitiu, então, uma maior aproximação com o contexto escolar e, principalmente, com o interior da sala de aula, tornando possível documentar o "não documentado"¹⁹ e desvelar os processos implícitos no cotidiano do ensino. No âmbito específico da pesquisa, a metodologia do "estudo de caso" possibilitou a compreensão das relações que os sujeitos, alunos e professores estabelecem com um determinado tipo de organização curricular, permitindo um conhecimento mais profundo da escola e dos processos educacionais.

¹⁹ O "não documentado", segundo Elsie Rockwell (1992) se refere aos elementos constituintes da realidade escolar que não estão oficializados ou prescritos em documentos ou manuais.

Para a apreensão da dinâmica escolar, entrecortada pelo conhecimento escolar e, mais especificamente, pela forma como esse conhecimento é selecionado e organizado, foi realizado um processo sistemático de coleta de dados no interior da escola.

O processo se iniciou com a observação do cotidiano da escola, sua forma de organização, aspectos particulares do ambiente e do movimento dos diversos sujeitos educacionais na sua dinâmica espacial e temporal. Esse contato inicial com o cotidiano da escola se deu, de forma intensa, nos meses de fevereiro e março de 2003 e se prolongou, paralelamente ao desenvolvimento dos outros procedimentos da pesquisa, até o mês de julho, do mesmo ano, num total de 5 meses e 10 dias. As observações foram realizadas em diversos locais da escola e, em momentos e situações diversas, como reuniões pedagógicas e administrativas, conversas informais na sala dos professores, movimentação nos corredores e pátios, na quadra de esportes e nas salas especializadas (biblioteca, sala de supervisão, secretaria).

Além da observação do cotidiano escolar, realizei uma pesquisa nos seguintes documentos curriculares e pedagógicos da escola: Projeto político-pedagógico, planejamentos pedagógicos dos professores, plano curricular e um projeto pedagógico-curricular específico, voltado para o ensino da leitura e denominado como Projeto PAIE²⁰, buscando uma relação entre essas propostas e a sua operacionalização no cotidiano.

Para compreender a percepção que os sujeitos-professores constroem sobre o currículo, utilizei como instrumento metodológico, um questionário com perguntas direcionadas à visão do currículo como conceito e como prática. O questionário foi aplicado a todos os docentes dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, a diretora e as supervisoras. A aplicação dos questionários não aconteceu de forma totalmente tranquila, sendo que algumas professoras se mostraram inseguras, demonstrando uma certa inquietação pelo "medo" de errar, como se repetissem a lógica do ensino transmissivo: respostas que devem ser certas para perguntas certas - talvez por estarem impregnadas pela cultura da avaliação, tão disseminada na educação.

A pesquisa foi, então, se afunilando e atingiu o interior da sala de aula. Para a imersão nesse universo tão complexo e dinâmico foram selecionadas duas turmas com suas respectivas professoras. A seleção das professoras e suas respectivas turmas foi realizada através de uma conversa com o grupo de docentes durante uma reunião pedagógica, na qual

²⁰ O PAIE - PRODEC é um programa da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para apoio às inovações educacionais que financia projetos de desenvolvimento curricular, elaborados pelas escolas da rede estadual.

fiz a exposição dos objetivos da pesquisa e, mais especificamente, da observação das aulas e de como essas ocorreriam, solicitando a autorização para assistir às aulas em turmas de 3º ano básico e 1º ano intermediário. Diante das explicações e da solicitação feita, duas professoras se disponibilizaram para o trabalho e dispuseram-se a abrir o espaço de suas aulas para a pesquisa.

A observação sistemática das aulas ocorreu no período de abril a julho de 2003, nas duas turmas, sendo uma do 3º ano básico (com crianças na faixa etária de 8-9 anos) e outra do 1º ano Intermediário (com crianças na faixa etária de 9-10 anos, e que corresponde à 4ª série, no sistema seriado), perfazendo um total de 116 horas.

Minha postura durante as observações foi a de intervir o mínimo possível, procurando atender apenas às solicitações diretas das professoras ou dos alunos. O foco da observação se concentrou no conhecimento escolar e nas formas de sua transmissão, privilegiando os seguintes aspectos: as formas didáticas da transmissão, a organização espaço-temporal da aula, os tipos de perguntas e os modos de participação dos alunos, a seleção e organização dos conteúdos trabalhados, assim como os temas abordados pelos alunos e professoras, procurando perceber as relações que os sujeitos educacionais mantêm com o conhecimento e o currículo. No decorrer do tempo, o foco da observação foi direcionado para os episódios de aula, nos quais as professoras trabalhavam com um novo conteúdo e o desenvolviam progressivamente - para isto, utilizei um roteiro específico de observação, focalizando o conteúdo desenvolvido, as formas de sua transmissão e o tipo de aprendizagem privilegiado na aula.

Outro procedimento utilizado no decorrer da investigação na sala de aula foi a pesquisa nos documentos, elaborados pelos sujeitos educacionais, como planos de aula, exercícios, provas e cadernos dos alunos, assim como, os livros didáticos e para-didáticos utilizados na elaboração das aulas.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as duas professoras das turmas observadas, paralelamente ao período de observação das salas de aula, na própria escola. O conteúdo das entrevistas focalizou as relações do sujeito-professor com o conhecimento escolar e o currículo, assim como os processos para sua transmissão em sala de aula, envolvendo aspectos relacionados à seleção, ritmo, organização, didatização e formas de avaliação.

Ao final do período da observação, em sala de aula, foram também realizadas entrevistas semi-estruturadas com 14 alunos e alunas das turmas observadas. A escolha dos sujeitos para as entrevistas foi feita por sorteio, evitando a seleção pelo nível de aprendizagem

ou aproveitamento escolar. Esse critério da "casualidade" foi pertinente por proporcionar uma maior diversidade de agentes e por não provocar nenhum tipo de constrangimento para as crianças que compreenderam com desenvoltura o processo do sorteio realizado durante a aula.

As entrevistas, tanto com as professoras, quanto com as crianças, foram realizadas no período regular da aula, sendo viabilizadas pela diretora que possibilitou a substituição das professoras, no tempo necessário, e a saída das crianças da sala de aula. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, com a permissão dos sujeitos, num total de 11 horas de gravação.

Nos primeiros dias de contato com as turmas, as crianças mostraram-se bastante inquietas com a minha presença, indagando constantemente: "você é professora também?", "o que você vai fazer aqui?", "você vai estudar com a gente?", dentre outras perguntas curiosas. Com o tempo, foram me integrando ao seu cotidiano e me tratavam como uma colega, uma amiga da turma, convidando-me para brincadeiras, incorporando minha presença às atividades diárias.

Algo similar aconteceu com as professoras. No princípio senti, que "aturavam-me" com paciência e disponibilidade, todavia, com o passar dos dias, foram construindo um lugar para mim, no seu cotidiano. Esse processo foi gratificante e fez com que, ao final do trabalho, eu sentisse que aquela escola, as professoras e as crianças construíram uma parte da minha história, não somente como pesquisadora, mas como professora e como ser humano.

Como professora do ensino fundamental, identifiquei-me, várias vezes, no decorrer das observações, com as duas professoras e com as situações, dilemas e conflitos presentes em muitos momentos das aulas. Se, por um lado, minha experiência profissional permitia uma imersão num universo conhecido e explorado, o meu lugar de pesquisadora exigia um distanciamento capaz de tornar possível o deslocamento do olhar que transforma o professor, o aluno e a sala de aula, tão conhecidos, em sujeitos/objetos e campos de pesquisa. Contudo, preciso reconhecer que faço parte do mundo que pesquiso e estudo e que, portanto, não seria possível um corte total e uma completa neutralidade - o trabalho que se segue é resultado dessa tentativa de distanciamento e de ruptura, na busca da dialética da subjetivação/objetivação.

Procurei elaborar interpretações sobre todos os documentos coletados, a partir dos referenciais teóricos que construí ao longo de todo o processo e das indagações que este confronto me instigava em muitos momentos. Sendo assim, o processo de análise foi realizado através de movimentos de aproximação e distanciamento, de reconstruções analíticas e confrontamentos teóricos, buscando o elucidamento de elementos e temas

freqüentes e relevantes para a construção das categorias de análise, na busca da compreensão do tema de pesquisa. Da mesma forma, foi preciso também um enorme esforço em tornar a descrição das aulas analítica buscando um confronto entre a observação e a reflexão teórica.

Desse processo recursivo, surgiram categorias que, inicialmente, se originaram do arcabouço teórico que fundamenta a pesquisa, mas foram alteradas, revistas e reconstruídas no decorrer do processo de investigação e de análise, num ciclo dinâmico de confronto entre a teoria e a empiria, ficando delimitadas em dois grandes grupos:

- 1) Concepção de currículo;
 - participação dos professores na elaboração curricular da escola;
 - formas de seleção de conteúdos;
 - fontes utilizadas.

- 2) Organização da aula: tempo, espaço e ritmo;
 - lógica da transmissão: enquadramento e classificação
 - formas de recontextualização interna do conhecimento;
 - fragmentação do conhecimento;
 - tipo de aprendizagem privilegiado na aula;
 - memorização/esquecimento.

As categorias aqui descritas estão diluídas em todo o trabalho de análise, desde as relações entre o professor e o currículo até as formas de transmissão e apropriação do conhecimento que é veiculado no currículo e trabalhado pelo professor na sua prática de ensino.

O processo de pesquisa de campo é intenso e exaustivo, exigindo do pesquisador um aprendizado sobre a sensibilidade e a "vigilância". De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 200), é importante o aprendizado da investigação na perspectiva de que:

[...] Os dados não são aquilo que se recolhe no decurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de "investigação". [...] A investigação qualitativa envolve pegar nos objetos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados.

A metodologia utilizada proporcionou um olhar para dentro das relações escolares e, principalmente, para o interior dos processos de transmissão do conhecimento escolar. Para a compreensão da dinâmica dessas relações e do funcionamento do currículo escolar como um currículo "real", concretizado nos espaços da aula, fez-se necessária uma descrição minuciosa do "pano de fundo", no qual o processo de investigação foi realizado. Na seção seguinte do capítulo, a "escola" surge e se mostra como um local relevante para o estudo das questões que nortearam o trabalho.

2.2. A Escola Pedra Negra e seu contexto

Ao escolher a Escola Pedra Negra (EPN) como locus de minha pesquisa, deparei-me com uma grata surpresa: a receptividade da diretora e dos funcionários que se mostraram interessados e disponíveis ao trabalho proposto. Digo isso devido à resistência e à desconfiança às vezes presente nas instituições, diante dos pesquisadores e suas pesquisas em Educação.

A Escola Pedra Negra situa-se num bairro periférico do município de Itaúna, interior de Minas Gerais, em área residencial construída nos anos finais da década de 1970, para atender, inicialmente, à demanda de moradia dos funcionários de uma tradicional indústria têxtil da cidade, hoje extinta. Com o passar do tempo, o bairro se desvinculou da referida empresa e cresceu horizontalmente, espalhando-se por uma extensa área e fazendo vizinhança com muitos outros bairros. Apesar do crescimento, o bairro conserva algumas características bucólicas, configurando-se como um local tranquilo, com moradores conversando nas soleiras das portas e crianças brincando nas ruas. A maioria das construções do bairro são residenciais, com poucas lojas comerciais, algumas oficinas e uma fábrica de cerâmica.

A localização da escola no bairro é bastante privilegiada, sendo que, nos fundos, faz fronteira com uma área verde cortada por um rio e, na parte da frente, com a área urbanizada. As crianças podem assistir às aulas olhando as árvores e as águas de um riacho pelas janelas das salas de aula.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola, a sua criação se deu no ano de 1964 pela Prefeitura Municipal, localizando-se inicialmente na zona rural do município, com a finalidade de atender às crianças que moravam nos povoados próximos, sendo transferida, para a área urbana em 1979. Porém, nessa data, a escola, que possui a um nome

diferente do atual, passou a funcionar em prédio adaptado pela Prefeitura Municipal, em outro bairro da cidade.

Em 1986, a escola foi dividida em duas, sendo uma parte transferida para o bairro, no qual funciona atualmente, passando a pertencer à Rede Estadual de Ensino. A EPN esteve instalada, novamente, em prédio provisório até o ano de 1990, quando passou a funcionar em um novo prédio construído pela prefeitura e "emprestado" ao Governo do Estado. A construção continua, atualmente, com a mesma configuração arquitetônica da época de sua construção, apresentando modificações apenas na área externa, com a construção de um "parquinho infantil" e uma quadra coberta, sendo que esta foi construída no primeiro semestre do presente ano. O prédio tem dois andares, nos quais estão distribuídas 14 salas de aula, cantina, biblioteca, consultório dentário, sala de supervisão, sala dos professores e secretaria (dividida em 4 salas). A área externa é muito extensa, sendo composta por horta, pomar e campo de futebol, além do "parquinho" e da quadra anteriormente mencionados.

Como se pode notar, a escola dispõe de uma estrutura física relativamente boa, porém apresentava, na época da pesquisa, dificuldades de manutenção, devido à insuficiência de recursos disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação. A direção da escola realizava junto com os professores e a comunidade, eventos festivos para angariar fundos que contribuísem para a concretização de alguns consertos e reparos necessários. Ficou bastante evidenciado, durante o tempo da minha permanência na escola, o esforço da direção e funcionários, em manter todo o espaço escolar bem limpo e asseado, como também, uma luta constante para conservar o patrimônio da escola, tanto em relação a manutenção dos equipamentos e estrutura física, quanto à um trabalho de conscientização dos alunos, no sentido de conservar tanto o mobiliário, quanto o prédio.

2.2.1. Organização e funcionamento da escola

Em termos de organização, a EPN é uma escola de ensino fundamental da Rede Pública Estadual de Minas Gerais, como foi mencionado anteriormente, que funcionava, em 2003, em dois turnos, um matutino, de 7 às 11:30 horas e outro vespertino, de 13 às 17:30 horas, comportando também turmas de educação infantil. No turno matutino, funcionavam as turmas dos quatro últimos anos do ensino fundamental e três turmas de educação infantil; sendo que o turno vespertino comportava as turmas dos quatro primeiros anos e, também, três turmas de educação infantil. A pesquisa foi realizada no turno vespertino no qual se

concentravam as turmas e os professores do 3º ano do 1º ciclo e 1º ano intermediário (correspondente à 3ª e 4ª série, no sistema seriado).

A Escola Pedra Negra apresentava muitas carências materiais, fato comum a muitas outras escolas da rede pública estadual, e posso destacar algumas dessas carências, como, por exemplo, a carência de material didático, equipamentos e espaço físico. A sala onde funcionava a biblioteca, abrigava também um aparelho de televisão e um aparelho de vídeo, sendo necessária uma adaptação do tempo de uso, para atender às necessidades do cotidiano escolar. A escola dispunha de apenas uma máquina fotocopadora que não atendia totalmente à demanda dos professores e alunos, sendo que, na maioria das vezes, o trabalho era feito em um único mimeógrafo a álcool, manipulado pelos próprios professores e/ou por uma professora que ocupava uma função denominada como "eventual". Essa professora era funcionária efetiva e permanecia na escola para substituir os professores, no caso de faltas, assim como para realizar serviços diversos. A biblioteca possui poucos recursos para atender às crianças e aos docentes em suas necessidades de pesquisa e estudo - não existiam muitos livros para pesquisa nos diversos campos do conhecimento, sendo encontrados apenas livros de literatura infanto-juvenil e livros didáticos. Segundo as professoras do turno da tarde, não havia livros didáticos em número suficiente para atender a todas as turmas em todas as disciplinas escolares.

2.2.2. Os professores da Escola Pedra Negra

O grupo que atendia às 28 turmas da escola era composto por 43 docentes, sendo que 14 deles atuavam no turno da tarde que era composto por uma equipe totalmente feminina; além das 11 professoras das turmas, duas professoras ocupavam funções de bibliotecária e "eventual". Havia uma professora que lecionava a disciplina de Ensino Religioso nas 11 turmas do ciclo básico e intermediário. Essa professora não era do quadro efetivo da escola e estava contratada para trabalhar com uma aula semanal em cada uma das 11 turmas.

Do ponto de vista da carreira docente, o grupo de professoras, desse turno, era bastante homogêneo, sendo que quase a totalidade das professoras pertenciam ao quadro efetivo da escola, possuindo, na sua maioria, cerca de 10 anos de experiência docente. A maior parte delas possui a formação de nível superior, com predominância do curso Pedagogia, sendo que uma delas possui o curso Normal Superior.

Algumas das professoras do turno pesquisado vieram nos últimos anos para a escola, devido a um remanejamento efetuado pela Secretaria de Educação. Nesses casos, as professoras trabalhavam há muitos anos em outra instituição escolar da cidade e, com a municipalização²¹ do ensino destas escolas, as professoras se viram obrigadas a acatar o remanejamento proposto. Conforme fala das professoras, a situação gerou uma grande insatisfação na maioria dos profissionais remanejados sendo necessário um processo lento e gradativo de adaptação à nova realidade.

Durante as observações, ficou bastante nítido o relacionamento positivo que a diretora mantinha com os diversos profissionais e os alunos da escola, o que facilitou, ao meu ver, o processo de adaptação dessas professoras à realidade da escola.

2.2.3. A direção e o apoio pedagógico

No decorrer do tempo em que estive na EPN pude perceber a presença constante da diretora e a sua participação efetiva nas diversas atividades escolares, assim como o seu empenho em tornar o clima da escola bastante favorável ao trabalho das professoras e dos demais funcionários. Os profissionais de apoio, tanto administrativo, quanto pedagógico, eram poucos e a diretora, muitas vezes, fazia o papel de coordenador pedagógico, atuando diretamente com as professoras e as crianças

A diretora reside na comunidade onde a escola está inserida, tendo sido eleita pela própria comunidade, pela primeira vez, no ano de 1996 e reeleita em 1999. Esse fato contribuiu para que se pudessem compreender os vínculos que essa diretora desenvolvia com todos os sujeitos: professores, pais, mães, alunos e funcionários. Pôde-se constatar durante a pesquisa que as prioridades da diretora eram o atendimento afetivo e pedagógico aos alunos e suas famílias e aos professores. Essa opção, proporcionou à diretora uma quase irrestrita aprovação com seu estilo de liderança, tornando-a uma "igual" perante os demais sujeitos educacionais e sociais. Isso não quer dizer que a diretora se descuidou dos aspectos estruturais e administrativos do seu trabalho, mas que, antes da preocupação em conseguir

²¹ A municipalização do ensino fundamental dos quatro primeiros anos, na cidade de Itaúna, foi realizada através de um acordo feito entre o Governo Estadual e a Prefeitura Municipal. Segundo o acordo, algumas escolas estaduais que possuíam apenas o ensino nesses anos passaram a pertencer à rede municipal, sendo que os professores lotados e efetivados na Rede Estadual, passaram a trabalhar em adjunção, na mesma escola. Posteriormente, o Governo Estadual cancelou as adjunções e os professores foram obrigados a aceitar a lotação em escola da rede estadual, às vezes ocupando funções diferentes das definidas pelo cargo, para o qual foram efetivados.

financiamentos para melhorar a estrutura física da escola, ela se preocupava em criar vínculos afetivos com toda a comunidade escolar.

No quadro de pessoal da escola havia, no início do ano, três pedagogas atuando nos dois turnos, porém uma delas não desempenhava um trabalho de apoio pedagógico, sendo que sua função era atender às necessidades do setor administrativo, carente de funcionários. Das duas pedagogas atuantes, uma era orientadora educacional e atendia o turno da manhã, a outra atuava no turno da tarde, com a função de supervisora escolar.

No decorrer do tempo em que estive na escola, aconteceu um fato que desagradou à equipe escolar: a supervisora, que atuava no turno da tarde e era funcionária contratada, foi dispensada pela Secretaria de Educação com a justificativa de "redução de gastos". A diretora, as professoras e demais funcionários(as) demonstraram uma grande insatisfação com o fato ocorrido, gerando um clima bastante tenso na escola. Após esse acontecimento, a diretora passou a acompanhar, ainda mais de perto, as atividades desenvolvidas pelas professoras em suas turmas, na tentativa de suprir a falta da supervisora dispensada.

Durante o período da pesquisa, em que a supervisora dispensada atuou na escola, pude observar seu relacionamento com as professoras, que demonstravam uma grande confiança no seu trabalho. A supervisora orientava as professoras em seus planejamentos e na elaboração das atividades a serem desenvolvidas nos projetos pedagógicos. Além dessas atividades, a supervisora atendia algumas crianças, em sua sala, realizando um trabalho de alfabetização. Segundo seu esclarecimento, as professoras encaminhavam algumas crianças que estavam em turmas mais avançadas do ciclo (3º ano básico ou 1º ano intermediário), mas que, no entanto, apresentavam dificuldades na leitura e na escrita. Esses encaminhamentos para a supervisora tinham o objetivo de conseguir um apoio pedagógico para o trabalho com estas crianças fora da sala de aula.

A supervisora realizava, desta forma, um atendimento individual com cada uma das crianças encaminhadas, desenvolvendo atividades de alfabetização. Ao presenciar alguns momentos desse trabalho, ficou claro que a supervisora desenvolvia atividades para que as crianças pudessem ser alfabetizadas, mas não havia uma relação direta com os conteúdos e atividades desenvolvidos no interior da sala de aula. *"É muito difícil para o professor, lidar com estas dificuldades muito acentuadas na sala de aula"*, disse a supervisora, em certo momento. As professoras mostravam-se bastante angustiadas diante dos resultados da aprendizagem destas crianças e, em muitos momentos, iam até a sala da supervisora para pedir ajuda e orientação. *"Este menino ainda não está lendo nada... isso é que dá, passar sem saber"*, disse uma professora em uma dessas situações.

A supervisora exercia, então, o papel de viabilizar um apoio pedagógico para as professoras e para as crianças que demonstrassem algum tipo de dificuldade na aprendizagem dos conteúdos escolares, principalmente, as dificuldades ligadas à alfabetização. Ela demonstrava sempre uma grande preocupação com este tipo de atendimento, conforme podemos notar em sua fala: "*Eu fico muito preocupada com estes meninos que vão passando de ano, sem saber ler e escrever... tenho que fazer alguma coisa... o programa é muito puxado... então, eu tento ajudar*".

Em muitos momentos, presenciei a diretora realizando esse papel, depois da saída da supervisora. Ela levava as crianças para a sua sala e realizava jogos e exercícios de alfabetização, na tentativa de suprir a lacuna deixada pela saída da supervisora.

Existia, na escola, durante o período observado, um outro profissional que oferecia um trabalho similar ao desenvolvido pela supervisora: uma pedagoga "itinerante". Essa profissional oferecia apoio pedagógico para as crianças indicadas pelas professoras, atendendo-as, na escola, com a frequência de uma vez por semana. Ela era contratada pela Secretaria Municipal de Educação e realizava o mesmo tipo de atendimento em muitas escolas da rede municipal e estadual. Não percebi, em nenhum momento, a pedagoga orientando as professoras quanto ao trabalho a ser realizado na sala de aula, sendo a assistência pedagógica restrita ao atendimento individual do aluno. As professoras diziam não perceber um resultado concreto desse trabalho, no cotidiano da sala de aula, mas, mesmo assim, indicavam algumas crianças para o atendimento.

Os professores e a supervisora comentaram comigo, várias vezes, sobre a tensão causada pela mudança na organização do tempo escolar, de seriação para ciclos de estudo. Elas diziam, também, que a incidência de crianças com 9 ou 10 anos de idade apresentando muitas dificuldades no processo de alfabetização estava ligada à questão dos ciclos de estudo. Na visão de algumas professoras e da supervisora, a mudança para os ciclos causou um grande transtorno na educação e as escolas não possuem uma estrutura apropriada para trabalhar com os ciclos. Essa "estrutura" incluía, na visão desses sujeitos, apoio pedagógico, formação continuada dos professores e recursos humanos e materiais apropriados.

2.2.4. A escola e os ciclos de estudo

Para uma compreensão desta "tensão" existente na escola, torna-se importante uma reflexão sobre o "tempo escolar". A escola, por pertencer à Rede Estadual de Ensino, seguia

os critérios e definições regidos pela Legislação Estadual, assim como pelos programas da Secretaria de Estado da Educação.²² A Resolução 12/99 da Secretaria de Estado da Educação delegou às escolas mineiras a competência para definir a forma de organização do tempo escolar, sendo alterada pela Resolução 006/ 2000, que reorganizou as etapas do ciclo (MINAS GERAIS, 1999, 2000). Sendo assim, conforme a legislação citada, as escolas estaduais mineiras que optaram, em 1999, pelo ensino fundamental em ciclos de progressão continuada, deveriam compor, a partir de junho de 2000, o ensino em três etapas, assim delimitadas: o ciclo básico, abrangendo os três primeiros anos, o ciclo intermediário, com a duração de três anos e ciclo avançado, com duração de dois anos de escolaridade.

A EPN optou pela organização do ensino em ciclos, desde o ano de 1999, o que ficava, muitas vezes, ambíguo diante das falas das professoras, que ainda denominavam cada etapa do tempo escolar, como série (1º, 2º, 3º e 4º). Não é objetivo da pesquisa um estudo das apropriações realizadas pelos professores sobre a mudança da estrutura temporal do ensino, de seriada para ciclada, nas escolas públicas²³, mas esses aspectos tornam-se importantes para a compreensão da lógica da transmissão pedagógica presente nas relações escolares analisadas.

Segundo Ferreira (2002), cada escola interpreta de forma particular e específica as diretrizes ou encaminhamentos propostos oficialmente e desenvolve sistemas de defesa, formando focos de micro-resistência. A questão dos ciclos na escola pública pode ser analisada partindo desta focalização: os professores, muitas vezes, não rejeitam explicitamente as propostas político - educacionais, mas, no entanto, as apropriam de forma ambígua e obscura, desenvolvendo mecanismos que tendem a "burlar" as indicações oficiais.

A dinâmica do funcionamento de uma escola não pode ser reduzida a movimentos de assimilações e recusas, mas se apresenta de forma complexa e singular, sendo que, muitas vezes, a escola se organiza no sentido da mudança e, em muitas outras, se organiza no sentido da resistência e da permanência.

De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1989), no cotidiano, os sujeitos se apropriam de práticas e concepções que se configuram como uma síntese de relações sociais mais amplas e, no processo de construção social de uma escola, são articuladas as relações de controle e

²² Ver Programas e Políticas Educacionais da SEE-MG – MINAS GERAIS (2003) – disponível em <www.educacao.org.br/politicas> e <www.educacao.org.br/see/escolasagarana.htm>

²³ A dificuldade que os professores apresentam no trabalho com os ciclos de aprendizagem pode ser vista no trabalho de Ferreira. V. M. R. "A Escola em movimento: a reelaboração da prática pedagógica na implementação da política do Ciclo Básico de Alfabetização do Estado do Paraná.. Dissertação de mestrado. PUC-SP. 2001, assim como no trabalho de Glória, Dália Maria Andrade. A escola dos que passam sem saber: a prática da não retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. Dissertação de Mestrado. PUC-MINAS, 2002

apropriação, expressas nas interações e mecanismos recorrentes, através dos quais, se negociam e se reorientam as relações que acontecem nesse cotidiano. O controle está diluído nas disposições técnicas, nas configurações curriculares, na estruturação do tempo e do espaço, ou seja, nas rotinas pedagógicas que, aparentemente, podem ser vistas como "naturais". Todavia, os conteúdos que essas relações adquirem, para os sujeitos na realidade escolar, são construídos no processo complexo de apropriação da existência concreta da escola, num jogo que se dá na articulação das relações de controle, aqui expressas pelas diretrizes estaduais do estudo em ciclos, e as apropriações realizadas no cotidiano da escola e da prática individual e coletiva dos sujeitos, em relação à organização do tempo na escola.

A discussão em torno da questão dos ciclos não estava ausente na escola, como foi mencionado anteriormente, ao contrário, se mostrava presente nas reuniões, na sala dos professores, nos corredores, em conversas formais e informais. Nesses momentos, os sujeitos-professores demonstraram ansiedades e incertezas, argumentando que "*as crianças passam sem saber*" e que não conseguiam visualizar um ensino eficiente dessa forma. Entretanto, as discussões não se aprofundavam no sentido de tentar compreender a realidade da escola e as possibilidades que essa realidade poderia abrir para novas situações - o embate da dicotomia que se estabeleceu entre seriação e ciclo permanece inalterada no cotidiano da escola, e o que se percebe são movimentos fragmentados de busca da sua superação.

Na busca de "resolver" a questão das "*crianças que passam sem saber*", a Escola Pedra Negra adotou soluções que se concretizavam no espaço externo à sala de aula, como, por exemplo, na realização da parceria com a Secretaria Municipal de Educação que disponibilizava o pedagogo "itinerante" e nos atendimentos individuais realizados pela supervisora e pela diretora.

Esses aspectos da organização da escola demonstram a dificuldade na busca da superação das questões colocadas pelo embate seriação/ciclo. Sendo assim, os professores trabalhavam, na EPN, em dois níveis: primeiramente, no nível do discurso oficial da progressão continuada e, por outro lado, no nível da prática pedagógica da seriação.

A passagem de uma organização seriada para outra, regida pela idéia da progressão continuada, configura-se como um ponto de tensão, a partir do qual, serão confrontadas, nos capítulos posteriores, as relações que os sujeitos educacionais estabelecem com as propostas curriculares. Os sujeitos, professoras e alunos vivenciam uma prática de seriação ainda cristalizada no cotidiano da escola. Notou-se, no decorrer da pesquisa, que a resistência a tornar concreta a modificação da relação com o "tempo escolar" não era apenas uma questão de "tradicionalismo pedagógico", mas, antes, de dificuldade operacional. Não é preciso

apenas o "aceitar", ou o "compreender", para modificar uma prática, mas são necessários os meios que possam garantir uma formação pedagógica - teórica e metodológica - para os sujeitos-professores e meios que propiciem a estrutura necessária para a concretização do trabalho. Para compreender essa questão, seria necessário um outro estudo que buscasse apreender os processos de apropriação e resistência desenvolvidos pelos sujeitos na escola, o que não seria possível desenvolver, neste trabalho.

2.2.5. Os alunos da Escola Pedra Negra

O desafio de realizar um desenho da escola, capaz de proporcionar uma visão do cotidiano e dos sujeitos, nele inseridos, exige então, uma descrição dos alunos e, em segundo plano, de suas famílias.

Havia na escola, no período de fevereiro a julho de 2003, um total de 817 alunos, distribuídos nos dois turnos, sendo que 309 estudavam no turno da tarde. Desse total, 246 crianças estavam nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, enquanto 63, na educação infantil. Conforme as informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, confirmadas pela diretora, a maioria das crianças residia no próprio bairro, sendo, na maioria, filhos de operários, pequenos comerciantes, aposentados, empregadas domésticas e donas de casa. O grande número de aposentados, no bairro, pode ser explicado, segundo a diretora, pelo vínculo com a antiga indústria têxtil da cidade, conforme foi descrito anteriormente. A Escola Pedra Negra realizou uma pesquisa sobre o grau de instrução dos pais dos alunos e alunas no ano de 1998, que ficou registrada no PPP. Segundo os registros, a maioria dos pais das crianças possui um "grau elementar" de instrução e havia cerca de 15% de analfabetos. A diretora esclareceu que essa pesquisa foi realizada através da aplicação de um questionário respondido pelas famílias dos alunos. Os dados foram utilizados para a elaboração do PPP da escola e não foram atualizados depois dessa data.

Era comum observar a presença de muitas mães e pais na escola, sendo grande o número de crianças que chegavam para as aulas, acompanhadas pela família. Geralmente, os acompanhantes, principalmente as mães, mantinham um diálogo com as professoras, nas portas das salas, durante os primeiros minutos da aula. Em algumas conversas com as mães e pais, nos corredores da escola, pude observar que as famílias valorizavam a escola e participavam ativamente da vida escolar de seus filhos e filhas. *"Esta escola é muito boa... as professoras são boas... eu gosto de conversar com a professora... tem que pegar no pé desses meninos... as professoras ajudam muito... elas cobram dos meninos."*, me disse uma

mãe, ao ser questionada sobre a visão que tinha da escola. Em outros momentos, surgiam, também, conflitos e tensões envolvendo pais e professoras que, na maioria das vezes, sofriam a intervenção da supervisora ou da diretora, sempre presentes na escola.

O movimento das crianças na escola era bastante intenso. Nos intervalos, início e fim da aula, elas surgiam barulhentas, alegres, correndo por todos os lados. Durante as aulas podia-se observar a concentração nas salas de aula, com pouca movimentação na área externa. Algumas turmas saíam, eventualmente, da sala, realizando atividades em outros locais; outras, raramente saíam de suas salas, durante o período das aulas. Como foi dito anteriormente, há na escola uma extensa área verde e, algumas vezes, presenciei aulas, principalmente de leitura, debaixo das árvores, ou na quadra de esportes.

Cada turma tinha, em média, 30 a 35 alunos e a distribuição das crianças era feita com base, primeiramente, na idade e, depois, no aproveitamento escolar, sendo que havia um critério de homogeneização, na realização dessa distribuição. As professoras realizavam um rodízio nas séries e turmas (as turmas eram nomeadas como 1º turma, 2º turma, conforme o rendimento escolar), sendo que a cada ano cada professora trabalhava com um tipo de turma diferente. A supervisora esclareceu que estes critérios de distribuição de alunos e turmas, assim como o rodízio das professoras, estavam sendo adotado há cinco anos.

Partindo de uma visão geral da escola, dos docentes e dos alunos, torna-se necessário realizar uma descrição das duas professoras que se constituíram como sujeitos/objetos da pesquisa, assim como de suas respectivas turmas.

2.2.6. Ana e Alice

Para uma descrição das professoras e de seus alunos pareceu-me, necessário e imprescindível a construção teórica da concepção de sujeito educacional, assumida pela pesquisa.

Ana, Alice e seus alunos são vistos durante todo o processo de pesquisa como "sujeitos educacionais", constituídos nas diversas dimensões do seu cotidiano. Essas dimensões extrapolam o âmbito da relação formal de ensino-aprendizagem, constituindo-se em processos dinâmicos de relações e inter-relações entre os sujeitos e o conhecimento, nos diversos tempos e espaços do universo escolar.

Em primeiro lugar, ver as professoras e os seus alunos como sujeitos educacionais cotidianos implica considerá-los envolvidos com as pequenas atividades que desenvolvem nas suas práticas diárias, através da utilização dos saberes que constroem, não somente na

escola, mas em outros locais e situações da vida cotidiana. Segundo afirma Rockwell e Ezpeleta (1989), analisar a escola, a partir da lógica das atividades dos sujeitos, possibilita uma reconstrução das redes que unem esses sujeitos e essas atividades a outros âmbitos. As práticas dos sujeitos individuais, em seus mundos particulares, está inscrita em outras práticas individuais ou coletivas das formações sociais, com diferentes graus de integração. Sendo assim, as relações que os sujeitos educacionais estabelecem com o currículo e com o conhecimento se instalam na dimensão do cotidiano e devem ser analisadas no contexto das "redes" constituídas pelas relações escolares.

Os sujeitos-professores constroem práticas e saberes que se integram ao seu "fazer" cotidiano e se manifestam no seu trabalho de uma forma, muitas vezes, distante ou diferenciada das formas expressas nas normas e diretrizes curriculares oficiais. As práticas e múltiplos saberes construídos no dia-a-dia da escola são mobilizados e concretizados na prática pedagógica e nos diversos modos de interação que os sujeitos, professores e alunos constroem nos processos pedagógicos da sala de aula.

As relações escolares são, inevitavelmente, impregnadas do controle externo e das relações sociais mais amplas do trabalho, todavia não são, de forma alguma, determinadas totalmente por elas, apresentando variações específicas que, por sua vez, configuram uma construção particular. Isso acontece porque as relações pedagógicas são mediadas por processos diferenciados de apropriação da realidade escolar que os sujeitos realizam; nesses processos, vinculam-se as relações construídas entre alunos e alunos, entre professores e alunos e, entre estes e os conhecimentos.

Vendo os sujeitos educacionais como sujeitos cotidianos e sociais que constroem relações diversas e complexas na realidade escolar, se impõe um novo olhar sobre o conhecimento. Esse olhar parte da perspectiva dos "sujeitos", tornando os conteúdos escolares possuidores de novos sentidos e significados, por eles outorgados. Ao lidar com os conhecimentos na escola, os sujeitos-professores constroem e desenvolvem "maneiras de ensinar", formas didáticas diferenciadas, alternativas e significativas que, por sua vez, podem provocar nos sujeitos-alunos a construção de diferentes maneiras e formas para aprender e significar o conhecimento.

Nas relações desenvolvidas no interior da sala de aula, os alunos e alunas constroem formas particulares e diferenciadas de apropriação cognitiva e afetiva dos conhecimentos, pois, segundo Edwards (1997, p. 17), "*o processo de conhecer das crianças se dá imbricado no emocional e no afetivo*". Além disso, as relações que os sujeitos estabelecem com os conhecimentos escolares (e, em outro nível, com o currículo), assim como os usos

específicos que fazem desses conteúdos não se integrar às realidades sociais que vivenciam cotidianamente, contribuindo para assegurar o sentido de pertença a uma classe social e à sociedade como um todo.

Todos os relatos descritos nos capítulos deste trabalho estão carregados densamente do caráter afetivo e emocional, peculiar das relações pedagógicas, principalmente nos primeiros anos do ensino, e não há interesse metodológico em descrevê-los de forma neutra ou imparcial. A pesquisa toma como ponto de partida, para a análise da relação pedagógica, o fato de que as interações entre os sujeitos, alunos e professores constituem o ponto, no qual, e, a partir do qual, se articulam os conhecimentos. A dimensão interativa envolve relações cognitivas, afetivas e sociais e é, neste contexto de afetividade, que os conhecimentos que a escola pretende transmitir são inseridos.

A professora Ana e sua turma

Já mudei bastante minha concepção de educação, embora, em vários aspectos, penso que a escola tem deixado muito a desejar, por inovar tanto. (Ana)

Ana tinha, na época da pesquisa, 40 anos de idade e 20 anos de experiência docente, tendo iniciado suas atividades como professora, no ano de 1984. Durante toda a sua trajetória profissional, ela atuou em todas as etapas da educação infantil e do ensino básico. Além disso, durante algum tempo, assumiu outras funções provisórias, como, supervisora escolar, vice-diretora e auxiliar administrativo.

É professora efetiva na rede estadual desde o ano de 1989, tendo sido nomeada para a educação infantil, na qual atuou por muitos anos. Com o processo de municipalização de muitas escolas estaduais, em Itaúna, Ana foi transferida para a Escola Pedra Negra, no ano de 2000. Perguntada sobre seus sentimentos, em relação à mudança, Ana relatou sobre a insatisfação e a insegurança sentidas nos momentos da transferência:

Nós ficamos como bola de pingue-pongue, pulando de um lado para o outro, durante um tempo... foi horrível... mas, depois esta escola me recebeu bem... estou bem, aqui, agora."

O processo de adaptação foi, segundo Ana, amenizado pela confiança na diretora e pela presença de algumas colegas professoras que a acompanharam, tendo sido também transferidas para a escola no mesmo processo. Nos dois primeiros anos de atuação na EPN.,

Ana trabalhou com turmas de educação infantil, sendo que no ano de 2003, assumiu a turma do 3º ano básico, na qual se realizou a pesquisa.

Ana parecia se sentir bem adaptada à nova realidade e dizia estar feliz no ambiente escolar. Apesar de morar numa região bastante distante da escola e precisar de transporte coletivo para se locomover até o local de trabalho, não demonstrava insatisfação com o fato. Na época da pesquisa, Ana não possui outro tipo de trabalho e dizia considerar importante ter tempo disponível para cuidar da família e, principalmente, da filha com 6 anos de idade.

O relacionamento de Ana com o grupo de professoras e com os diversos funcionários da escola pareceu ser bastante positivo. Com o passar do tempo, pude perceber que Ana é uma pessoa importante nas referências das colegas, que sempre se dirigiam a ela, contando suas dificuldades e conflitos. Aparentemente, essa referência parece estar fundamentada na forte conotação religiosa que Ana dava para as diversas situações e pela tranquilidade emocional que demonstrava nas situações de conflito. Essas características pareciam proporcionar a ela, um contato amigável com os parceiros de trabalho.

Além do curso de magistério, Ana fez o curso de Pedagogia, com especialização em supervisão e administração escolar, formando-se em 1987. Nos anos subsequentes, fez vários cursos de formação continuada, organizados pela Secretaria de Educação e outros cursos, em instituições particulares.

A religiosidade, certamente, era uma das fortes características de Ana e se constituiu como um componente muito importante na sua prática, tanto em relação à sua visão da profissão como vocação, como no seu relacionamento com as crianças. A sua visão da profissão como vocação ficou, muitas vezes, expressa nos seus relatos.

Ser professora era um antigo desejo... penso que desde a infância. Parece que já estava em mim... era um dom...Tudo caminhou neste sentido e me sinto muito realizada no meu trabalho.

Esse "gostar da profissão", parecia ser, antes de tudo, gostar das crianças e de trabalhar com elas. Ana demonstrava uma intensa preocupação com a vida das crianças, nas famílias, falando, sempre, com as colegas professoras, sobre as questões familiares que envolviam seus alunos e, muitas vezes, utilizava referências religiosas, durante as discussões. Durante suas aulas, a religiosidade ficou bem nítida nas suas ações e no seu discurso - às segundas-feiras, logo no início das aulas, sempre perguntava às crianças sobre as atividades do fim de semana e, principalmente, sobre as atividades religiosas, gerando longas discussões com os alunos sobre as atividades do "catecismo" e da frequência às Igrejas. Nesses momentos, Ana

discutia com as crianças sobre o valor das religiões e do respeito à diversidade religiosa, possibilitando a todos, espaço e tempo, para se manifestar. Em alguns momentos, deixava transparecer um desejo de enaltecer a religião católica, mas demonstrava também, uma constante vigilância consigo mesma, no sentido de evitar que isso se concretizasse em seus discursos na sala.

Na sua prática cotidiana, Ana demonstrava um vínculo afetivo muito forte com a profissão e com os alunos da escola. Nas suas aulas, as interações afetivas eram bastante intensas, sendo que Ana procurava manter, constantemente, uma maior proximidade com as crianças, conversando sempre sobre assuntos relacionados à suas vidas nas famílias, seus problemas pessoais, como também sobre suas alegrias, amizades e brincadeiras.

Na turma de Ana havia 29 crianças, sendo 12 meninos e 17 meninas, que se organizavam, especialmente, na sala de aula, de maneira linear e tradicional: enfileirados individualmente, ou, algumas vezes, em duplas. A primeira impressão que tive das aulas de Ana foi a da conservação de um processo pedagógico rígido e totalmente centrado na lógica transmissiva. Com o passar do tempo, pude perceber as incongruências da percepção inicial, pois a relação pedagógica nas aulas de Ana era bem mais complexa do que essa primeira impressão poderia fazer compreender. Ana parecia ser uma professora tradicional, séria e compenetrada, o que se modificava no ambiente da sala de aula - apesar da forte conotação transmissiva de suas aulas, a lógica da interação com os alunos e alunas era outra.

A "disciplina" da sala de aula não representava para Ana, o silêncio absoluto, ou a tranquilidade excessiva das aulas. Ao contrário, nas suas aulas, as crianças se movimentavam com liberdade, participando ativamente, brincando e rindo, enquanto realizavam suas tarefas. Esse movimento não representava para Ana nenhum tipo de indisciplina, sendo que as crianças, ao fazerem atividades de maior concentração, permaneciam tranquilas em suas carteiras, sem que houvesse necessidade de uma intervenção mais rígida de sua parte.

Na percepção de Ana, as formas pedagógicas do ensino tradicional ainda são importantes na sua prática docente, mas, em seus depoimentos, ela chama a atenção para o fato de que tem se esforçado para aprender novas formas e modificar sua prática. O seu discurso denota um conflito interno entre a sua história profissional e as novas orientações e transformações dos processos educacionais contemporâneos, como se pode perceber nos fragmentos da entrevista:

Gosto muito do que eu faço. Me sinto bem em uma sala de aula. Há muito ainda que eu preciso e posso fazer para melhorar como profissional. Já mudei bastante minha concepção de educação, embora em vários aspectos penso que a escola tem deixado

a desejar por inovar tanto. Acredito que devemos resgatar muitas coisas que foram deixadas de lado, apesar do aluno ser mais respeitado hoje. Isso eu acho legal. (Ana-fragmento da entrevista)

Ana - Olhe para você ver [mostra alguns exercícios feitos pelas crianças], eles têm boas idéias, organizam bem as idéias, mas estão escrevendo muito errado. Eu fico preocupada com isso.

P- Você não acha que no 3º ano, as crianças ainda estão no processo...

Ana- Mas eu ainda acho que, antigamente, na 3º série, as crianças já estavam mais avançadas na escrita... em tudo... mas também a gente não preocupava com a idéia, com a criatividade e ficava só na ortografia e na gramática... Isso também não era bom... Hoje, as crianças têm espaço pra criar mais.

P- Como você acha que isso pode ser melhorado?

Ana- Eu acho que a gente tinha que achar um meio termo nisso, entre o tradicional e o ensino de hoje. Mas não estamos conseguindo não... na verdade, eu não sei como podemos fazer... eu fico perdida mesmo.

(Ana - fragmento de diálogo estabelecido com a pesquisadora)

Na visão de Ana, sua turma apresentava muitas dificuldades e as crianças eram bastante heterogêneas em relação ao nível de aprendizagem, apesar da escola ter usado o critério da homogeneização no momento da distribuição dos alunos nas turmas, conforme foi descrito anteriormente. Esse fator de diversidade, no nível da aprendizagem das crianças, parecia se concretizar para Ana como uma dificuldade, o que ficou mais expressivo, quando ela disse em seus relatos: "*A minha turma é heterogênea demais... é difícil trabalhar... porque eles falam que é primeira classe, mas ficou muito misturado.*"

A complexidade das relações e interações que Ana estabelecia com sua turma, a partir da interpenetração conflituosa de concepções e práticas mais tradicionais com as concepções e práticas mais modernas de educação dão uma configuração particular à sua prática docente, que não será, na perspectiva da pesquisa, reduzida a uma denominação ou modalidade, mas ampliada para uma visão mais concreta da realidade em que ela se desenvolve, entrecortada pela história de Ana, como sujeito cotidiano e social e pela história das práticas cotidianas coletivas da escola. Esse entrecruzamento é mediado pelas relações que Ana e os demais sujeitos/objetos da pesquisa mantêm com o conhecimento escolar e ficará melhor compreensível nos capítulos posteriores, nos quais tratarei da sua especificidade.

A professora Alice e sua turma

Eu amo dar aula... se existe uma profissão que me deixa feliz... eu escolhi bem, porque em nenhuma outra, eu me realizaria tanto, porque eu adoro, eu gosto de

ensinar... eu gosto de aprender também. Aliás, a gente aprende mais do que ensina, na verdade. (Alice)

Alice era a professora da turma do 1º ano intermediário, na qual a pesquisa empírica também foi realizada, se constituindo como sujeito/objeto da investigação, assim como Ana. Ela foi a primeira professora a manifestar o interesse pela pesquisa e, desde meu primeiro dia na escola, fez perguntas interessadas sobre o trabalho.

Uma de suas características que muito me chamou a atenção está relacionada ao seu dinamismo - diante de todas as situações que presenciei na escola, positivas ou negativas, Alice nunca se mostrava desanimada e, ao contrário, sempre dizia palavras de incentivo, fazia brincadeiras, demonstrando ser possuidora de uma personalidade alegre e extrovertida.

Alice, com 39 anos de idade, tinha uma experiência profissional de 15 anos, sendo que, no decorrer da carreira, atuou em outras funções, como orientadora educacional e funcionária adjunta na rede municipal. Nas escolas municipais exerceu a função de vice-diretora durante sete anos, trabalhando com professores e alunos de 5º a 8º série.

Ela trabalhou por alguns anos, no início de sua trajetória profissional, com turmas de alfabetização, tendo realizado, nesse nível de ensino, as suas primeiras experiências como professora. Da sua primeira experiência, ela guarda fortes recordações, das quais falou, durante a entrevista:

Foi uma experiência negativa e positiva ao mesmo tempo. Antigamente, e, ainda hoje é assim... as turmas eram separadas... assim... eram homogêneas... e a minha turma era a última da primeira série da escola... eram alunos repetentes, com auto-estima baixa, e tal... Eu não conhecia nenhum processo de alfabetização direito, porque o curso, nem o estágio [magistério] não te dão tanta oportunidade de aprender, assim, de aprofundar mesmo. Quando você pega a turma é que você vai ver como é. Então a supervisora me ajudou muito, era uma excelente pessoa, me ajudou... Então, um dia, ela chegou perto de mim e disse: 'Eu vou tomar a leitura dos seus alunos'. Eu disse, ah... bom... E, aí ... eles não sabiam ler, não! Eu sabia lá que tinha que tomar leitura daqueles meninos... carteira por carteira... um por um? Então, me deram lá um plano de aula, antigo, que tinha tudo... porque eu era inexperiente e não sabia nada. Foi uma experiência meio maluca mesmo, e eu aprendi assim, a ser professora ... meio que à força... entre tantos tropeços... Hoje, eu acho até graça nisso tudo, mas na época foi muito difícil.

Após um início de carreira difícil, na visão de Alice, ela relatou ter se apaixonado pelo trabalho educacional, fortalecendo sua opção profissional e criando um vínculo afetivo muito forte com as escolas e seus alunos. Sua experiência como vice-diretora, trabalhando com adolescentes, significou um grande desafio na sua carreira e demandou, segundo seus relatos, a construção de uma nova prática de educação, pois até então, ela havia trabalhado

somente com crianças pequenas e no interior da sala de aula, sendo que, com a nova função, ela precisou compreender a escola de uma maneira mais global.

No ano de 2001, com o cancelamento das adjunções, Alice foi obrigada a retornar para uma escola estadual. Nessa data, assumiu a função de orientadora educacional durante um ano letivo, até que foi transferida em 2002, para a Escola Pedra Negra, voltando a trabalhar com a docência numa turma de 1º ano básico.

A experiência de retornar para sala de aula teve um significado especial para Alice porque demandou uma reestruturação da sua formação pedagógica e a construção de um novo olhar sobre as práticas docentes. Segundo Alice, no princípio, ela se sentiu deslocada e confusa, principalmente porque, além de se ver obrigada a assumir novamente uma turma de alfabetização, a realidade da escola, também diferente, impunha-lhe um processo intenso de adaptações e reconstruções.

Quando eu retornei para a sala de aula, achei difícil porque fiquei muito tempo fora dela... eu ia muito para sala, substituir professor, mas não tinha essa rotina de sala de aula. A gente não esquece nunca, porque eu já havia trabalhado tanto tempo com turmas de 1º ano, mas eu me assustei, porque mudou todinho o processo na minha cabeça... Até o jeito de dar aula, hoje, é muito diferente... as crianças são diferentes, a escola é diferente também... (Alice – fragmento da entrevista)

Em 2003, Alice passou a trabalhar com as crianças do 1º ano intermediário, sendo essa a sua primeira experiência com turmas desse nível de ensino. Essa nova experiência tem sido muito importante para Alice, por exigir dela novas práticas e muito estudo. Em seus relatos, ela fala sobre a necessidade de estudar novamente os conteúdos e de desenvolver práticas didáticas diferenciadas daquelas que utilizava ao trabalhar com a alfabetização nas turmas de 1º ano básico. As suas palavras - "*O trabalho na 4ª série não é fácil não... eu tenho que estudar muito... tenho que buscar novas maneiras para ensinar... os meninos exigem demais da gente... eles perguntam sobre tudo o que você pensar...*" - indicam que o trabalho tem representado um grande desafio e tem demandado uma reconstrução da sua formação pedagógica.

Na turma de Alice havia 33 crianças, sendo 23 meninas e 10 meninos, na faixa etária de 9 a 11 anos. As crianças estavam sempre organizadas, no início da aula, em filas individuais; o que geralmente se modificava no decorrer da aula. As aulas, na turma, eram bastante movimentadas e as crianças se reorganizavam espacialmente, em muitos momentos. As aulas eram, em grande parte, assim como as aulas de Ana, expositivas, mas havia um movimento dinâmico acentuado em todas elas - as crianças faziam muitas perguntas e eram,

constantemente, questionadas pela professora. Além disso, nos momentos de execução dos exercícios, as crianças tinham liberdade para se agrupar com outros colegas, alterando a organização espacial da sala.

Nessa turma, a minha presença como pesquisadora despertou, mais explicitamente, a curiosidade das crianças que questionavam sobre o conteúdos das anotações feitas durante as observações. *"O que você tá escrevendo aí?"*, *"Nossa... você escreve demais... não cansa não?"*, *"Você faz os exercícios também?"*, *"Eu vou aparecer no seu caderno?"* - eram perguntas frequentes, durante as primeiras semanas da pesquisa na sala. Com o passar do tempo, elas foram se acostumando com a minha presença na sala.

Alice considerava o trabalho com a turma desgastante, pelo enorme esforço que lhe era exigido, devido ao dinamismo e à curiosidade das crianças; mas, por outro lado, muito positivo, pela alegria que elas lhe transmitiam. Em seus depoimentos, Alice afirmou que sentia a necessidade de um constante aperfeiçoamento do seu trabalho por causa da exigência da turma - as crianças eram muito curiosas e sempre queriam ir além do que ela havia planejado em casa. *"Eles me obrigam a estudar todos os dias... é uma turma de primeira classe, e muito boa...aliás... boa, não, ótima... que agitação... eles são muito curiosos e inteligentes"*, disse Alice, ao final de um dia de aula.

Alice afirmou em seus relatos que pretende, no futuro, modificar o planejamento pedagógico para as turmas do 1º ano intermediário, porque o considera muito árido para as crianças, principalmente, nas formas metodológicas apontadas no documento. Na sua visão, as mudanças não podem acontecer somente na sua sala e devem ser produto do trabalho de todas as professoras. Ela disse, então, ter optado por seguir o planejamento elaborado nos anos anteriores, igualmente às outras colegas professoras, primeiramente para que o trabalho ficasse coerente com as propostas da escola, e também, para se sentir mais segura, devido à sua inexperiência com os conteúdos.

Alice demonstrava um grande desejo de modificar a sua prática pedagógica, no contexto da escola, no entanto o fato de possuir pouca experiência com os conteúdos, não lhe dava segurança para propor práticas inovadoras.

A descrição das propostas curriculares da EPN e as questões relativas aos diversos tipos de planejamentos feitos pelas professoras, assim como as relações dos sujeitos com esses documentos, serão abordadas no capítulo 3.

CAPÍTULO 3

OS PROFESSORES E O CURRÍCULO

Embora as normas "sagradas" de ensino pareçam atemporais, "naturais" ou "divinas", elas são, em muitos aspectos, arbitrárias, desenvolvidas para outros propósitos em outra época. Ainda assim, quanto mais tempo elas permanecem, mais atemporais parecem. Elas, então se tornam fixas, como uma série de estratégias que guiam e limitam nossas organizações de educação e nossa tentativa de mudá-las. (HARGREAVES, 2001. p. 113)

Em Educação, o currículo e a pedagogia andam unidos, e não há como dissociá-los, porque toda ação pedagógica envolve aspectos provenientes da forma como os conhecimentos são agrupados ou organizados e da forma como estes conhecimentos são transmitidos, o que significa um entrelaçamento do currículo com a pedagogia.

O que importa, aqui, é investigar como esses dois elementos educacionais se interpenetram no contexto da escola e, portanto, na prática pedagógica dos sujeitos-professores. A questão colocada por Hargreaves traz apontamentos sobre a força da cristalização de idéias e práticas educacionais e de como esses processos tornam essas práticas e idéias "naturais" e atemporais, sendo assim, vistas como "adequadas" para qualquer instituição em qualquer tempo social e histórico. Dentre essas idéias e práticas, estão os discursos e as práticas curriculares que são (re)construídas no cotidiano de cada escola e de cada sala de aula.

Este capítulo consiste na busca de uma relação dialógica entre as elaborações curriculares concretizadas, no contexto da escola pesquisada, as concepções construídas pelas professoras sobre o currículo, nesse contexto específico, e os pressupostos teóricos do campo dos estudos curriculares críticos. "Como os professores percebem o currículo e com ele estabelecem relações" se constitui a questão propulsora da análise proposta. E, além disso, como os sujeitos lidam com estas percepções, no cotidiano da escola, ao elaborarem seus planejamentos e direcionamentos curriculares.

Os professores não serão vistos como passivos receptores de normas e diretrizes curriculares, mas como sujeitos ativos que não só reproduzem conhecimentos e práticas, mas (re)constróem esses conhecimentos e práticas ao transformarem o currículo em "aula". Partindo disso, torna-se importante ampliar a compreensão sobre a complexa relação entre professores e currículos e entre professores e os conhecimentos escolares.

3.1 Discursos e práticas curriculares na Escola Pedra Negra

P1- Currí culo é um conjunto de conhecimentos que deve chegar ao aluno de forma sintetizada e **integrada**, acompanhado de propostas de atividades diversificadas e criativas. Acho que ele deve ser flexível também, e ter o aluno como sujeito ativo, que utiliza sua **experiência e seu conhecimento do cotidiano**.

P2-Currí culo é o **conjunto de conteúdos** que deverão ser trabalhados com as crianças, dentro de um determinado curso, com **objetivos específicos** e claros. (Respostas de duas professoras da escola à pergunta " Para você, o que é currí culo?") (grifos meus)

Iniciar a discussão com as respostas das professoras mostrou-se para mim, um caminho profí cuo no confronto com o discurso que está presente na instituição pesquisada, sobre conhecimento e currí culo e com a prática pedagógica e curricular realizada concretamente, no cotidiano, pelos sujeitos educacionais.

Os discursos selecionados são representativos de duas visões que se interpenetram no contexto relacional dos sujeitos-professores na instituição escolar: de um lado, uma visão conteudista e técnica da organização de um currí culo e, de outro, uma visão, também conteudista, porém mais flexível que parece ter a intenção de ampliar a noção do que seja um currí culo, mesmo que de forma um tanto vaga ou imprecisa.

Para compreender como essas visões se interpenetram e se estabelecem na superfície da realidade escolar, sem contudo atingir sua complexidade prática, faz-se importante um retorno a alguns pontos teóricos sobre o campo curricular.

Como já vimos, o campo de estudos sobre o currí culo evoluiu a partir das décadas de 60 e 70, ultrapassando conceitos estritamente técnicos e funcionalistas e alcançando viéses mais críticos, sociais e culturais. No entanto, têm os avanços teóricos chegado até à realidade escolar, ou seja, até à prática pedagógica dos professores e a organização de seus currí culos? Essa é uma pergunta para a qual tento não buscar respostas generalizantes, visto a especificidade da escola pesquisada, mas compreender melhor sua abrangência.

De uma perspectiva funcionalista e/ou tecnicista do currí culo, em que o foco estava na eficiência de técnicas e métodos e na prescrição rígida de objetivos e resultados de aprendizagem esperados, o campo evoluiu para concepções mais amplas, em que o foco dos estudos é bem mais abrangente e engloba tanto o "texto"²⁴ quanto o contexto de uma determinada forma de organização curricular, situada histórica e culturalmente.

²⁴ A expressão "texto" será utilizada neste trabalho para designar todo o conteúdo das formas diversas de comunicação pedagógica, incluindo as expressas nos livros didáticos, nos planejamentos, nas atividades de

O currículo não pode, segundo afirma Apple (1982, 1999), ser tomado como um corpo neutro de conhecimentos ou um racional conjunto de normas e técnicas, mas ao contrário, ele se constitui mediante complexas relações de poder - o conteúdo de um currículo é estabelecido num processo constante de legitimação e convencimento de determinados tipos de conhecimento, no qual são realizadas seleções e omissões. Sendo assim, uma determinada forma de organização curricular, seja ela prescrita, ou não, oficialmente, de forma externa à escola, como no caso das Diretrizes Curriculares Nacionais, está sempre permeada por relações de poder.

Os currículos oficiais prescritos pelos governos possuem um caráter de homogeneização para o ensino e as escolas, o que não pode ser visto de forma linear, pois nem tudo o que é prescrito é ensinado e, da mesma forma, nem tudo o que é ensinado é aprendido. (APPLE, 1999)

É sob essa perspectiva que uma análise da visão que o professor constrói sobre essas prescrições e sobre a sua possível concretude pode contribuir para a compreensão da realidade educacional. Meu objetivo nesta seção é, portanto, apontar pistas para a compreensão das formas de apropriação que os professores constroem sobre o currículo no qual atuam no âmbito do oficial e do "real".

A EPN, instituição na qual a pesquisa se realizou, pertence, como foi assinalado no capítulo anterior, à rede mineira de ensino e, conseqüentemente, recebe orientações curriculares oficiais corporificadas, não somente nos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁵, mas também nos Programas Curriculares apresentados às escolas mineiras pela Secretaria Estadual de Educação (SEE-MG).

No conjunto das orientações curriculares da SEE-MG, se inclui um conjunto de Programas Curriculares, distribuídos nos anos de 1994, 1995 e 1996, denominados como

aula, como também as explícitas ou implícitas nas relações pedagógicas. Essas formas não se restringem à escrita, mas se estendem para imagens, sons ou movimentos, ou seja todas as formas de expressão presentes na comunicação pedagógica. E, assumindo também a perspectiva de Bernstein (1998), entende-se por texto, tudo aquilo que pode ser avaliado.

²⁵ Em 1996 e 1997, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, apresentou aos professores(as) do ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento apresentado para o ensino fundamental dos quatro primeiros anos é composto por: um livro introdutório, seis guias específicos para conteúdos de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física e três volumes referentes aos temas transversais (Pluralidade Cultural, Orientação sexual, Meio Ambiente e Saúde). Nesses documentos são listados objetivos, conteúdos essenciais, orientações didáticas e critérios para avaliação no nível de ensino referido. (BRASIL, 2001)

"Conteúdos Básicos para o Ensino Fundamental"²⁶ e que, ainda são amplamente utilizados pelos professores nesta escola. A forma de utilização desses documentos será explicitada ainda nesta seção.

Além desses documentos, a SEE-MG apresentou aos professores das escolas públicas mineiras, no ano de 1999, um programa educacional chamado "Escola Sagarana". Esse programa apresenta, ainda hoje, uma orientação curricular, não tão diretiva como nos "Conteúdos Básicos", mas visível na apresentação dos seus objetivos. O Programa "Escola Sagarana" indica que as escolas realizem uma revisão dos seus currículos e projetos pedagógicos para a incorporação de temas referentes à tradição da cultura mineira.²⁷

Ao contrário da homogeneização proposta pelas diretrizes oficiais, tanto no âmbito federal como estadual, havia no interior da EPN uma complexidade de relações em torno do currículo prescrito envolvendo, particularmente, as formas curriculares oficiais, as formas curriculares realizadas pela instituição e a concretude das atividades do currículo "real", desenvolvido nas salas de aula, pelos sujeitos educacionais.

Os sujeitos-professores transitavam nestes três âmbitos e elaboravam, em última instância, o "texto" com o qual tornavam a transmissão pedagógica concreta. Conforme afirma Apple (1999, p. 92) "*os professores têm uma longa história de mediar e transformar o material dos textos quando os empregam na sala de aula.*" Concordando com o autor e buscando acrescentar a perspectiva de Chevallard (2000) e Bernstein (1998) sobre os processos de (re)construção do conhecimento escolar, para melhor compreender os aspectos da atuação do sujeito educacional no texto curricular, afirmo que os professores estabelecem um complexo "jogo" pedagógico, no qual os principais materiais são os conteúdos explicitados no currículo. O sujeito-professor trabalha com o texto curricular de uma forma particular e introduz, no processo de transformação desses conteúdos em algo a ser ensinado aos alunos, nuances e processos inerentes à sua história como professor e às suas concepções sobre a educação. Essas concepções incluem as visões de aluno, de conhecimento e de currículo que o sujeito constrói ao longo da sua trajetória profissional.

Os depoimentos abaixo, extraídos das entrevistas com as professoras, cujas aulas foram observadas, contribuem para fazer compreender as complexas relações que os sujeitos-

²⁶ A coletânea "Conteúdos básicos para o ensino fundamental" apresenta volumes específicos para cada conteúdo de cada série de ensino. Nesses volumes estão listados os conteúdos e os objetivos dentro de cada tema a ser trabalhado na sala de aula. (MINAS GERAIS, 1994)

²⁷ Ver mais detalhes sobre o Programa Escola Sagarana e os aspectos sobre sua implantação nas escolas mineiras em SENA, Eni de Faria. A Seleção dos conteúdos escolares: da prescrição à ação docente. Dissertação de mestrado. PUC-Minas, 2002. p. 68-70

professores estabelecem com os conhecimentos escolares, traduzidos pelo currículo, configurando uma forma particular do contexto da transmissão pedagógica:

Olha... eu não gosto dos textos dos livros que a gente usa... Então eu acho que nós podemos fazer um livro didático, sabe. A gente vai montando os textos... fazendo as leituras, nós mesmos podemos elaborar os textos para trabalhar com os meninos... Dá certo... (Alice)

Eu não sigo aquela seqüência do livro não, sabe... nem do programa. Eu vou olhando a turma, as dificuldades, porque a turma é muito heterogênea e vou organizando os textos para trabalhar com eles. (Ana)

São as formas particulares construídas pelos sujeitos educacionais na "recontextualização" dos conteúdos presentes no currículo que vão constituir os processos e as formas da transmissão pedagógica.

No entanto, antes de uma discussão sobre este processo de mediação realizado pelos sujeitos, que será explicitada no capítulo 4, outros aspectos engendram-se no contexto/texto do currículo e nas formas curriculares assumidas pelos sujeitos, no cotidiano da EPN.

Os documentos curriculares apresentados pela escola são constituídos pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano Curricular para o ano de 2003, os planejamentos pedagógicos para cada etapa do ciclo e um projeto de implementação curricular denominado como Projeto Pequeno Aprendiz.

O Projeto Político Pedagógico da EPN apresenta como missão educacional, "*oferecer um ensino de qualidade, incentivando e completando o desenvolvimento da criança e do jovem, integrando físico, emocional e pedagógico*". Desta forma, a escola se propõe, pelo menos no âmbito documental, a concretizar um planejamento curricular que permita o desenvolvimento integral de seus alunos e alunas.

Ao verificar o documento em toda a sua extensão não foram encontradas informações mais concretas e explícitas sobre a proposta curricular da escola. Por um lado, o documento não apresenta propostas em relação à forma de organização do conhecimento escolar e/ou aos objetivos de cada conteúdo, sendo que, por outro lado, enumera atividades a serem desenvolvidas nos vários níveis de ensino, principalmente, em relação ao ensino da Língua portuguesa. Essas características denotam um aspecto ambíguo da proposta que apresenta sugestões de atividades sem uma discussão dos seus fundamentos.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Pedra Negra foi elaborado no ano de 2001 e envolveu a participação da equipe docente, dos pais, das mães e dos funcionários da escola. No entanto, com a modificação do quadro docente da escola, em função do "remanejamento"

de professores da rede estadual²⁸, muitas professoras que trabalhavam na EPN, no período em que a pesquisa foi realizada, não participaram do processo de elaboração da proposta.

[...] com a mudança do pessoal, ainda não houve tempo para a reformulação... o tempo é muito curto... funcionários e professores estão muito sobrecarregados. Eu sei, tenho certeza de que ele está precisando de algumas reformulações... e elas são necessárias para melhorar nosso ensino... Se houver tempo... se houver jeito, nós faremos algumas mudanças neste ano.
(fala da diretora sobre a Proposta Político-Pedagógica da EPN)

No Plano Curricular da EPN, estão denominadas as matérias escolares e suas respectivas cargas horárias, ou seja, o tempo de ensino que deve ser, oficialmente, destinado a elas em cada etapa do ciclo. O documento foi elaborado segundo as normas e prescrições da legislação federal para o ensino (BRASIL/LDB, 1996), que reafirma o ensino obrigatório das matérias do "Núcleo Comum" e dá abertura para uma diferenciação e autonomia na escolha de outras matérias a serem acrescentadas na parte do plano que é denominada como "diversificada".

O Plano Curricular da EPN para os quatro primeiros anos do ensino fundamental, no ano de 2003, foi elaborado pela equipe administrativa, sendo que não houve nesse processo, uma participação efetiva dos docentes, no que se refere à uma discussão dos tempos e dos conteúdos escolhidos para compor o plano curricular da escola.

O documento define as matérias escolares que fazem parte do Núcleo comum (obrigatórias) como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso e Educação Física, assim como as matérias que compõem a parte diversificada, cuja opção recaiu sobre as matérias denominadas como Educação Artística e Redação e Expressão. Para cada uma dessas matérias, o plano apresenta a carga horária mínima, semanal e anual que deve ser desenvolvida, com cada turma e em cada etapa do ciclo.

A tênue participação dos sujeitos-professores na discussão e elaboração tanto do proposta pedagógica, quanto do plano curricular pode ser discutida a partir dos pressupostos teóricos de Apple (1999) sobre o processo de "desqualificação" do trabalho docente. Na perspectiva desse autor, os professores ficam impedidos de exercer, em amplitude, suas competências profissionais, num processo complexo de "desqualificação" do trabalho docente. Esta "desqualificação" é provocada principalmente pela divisão entre a concepção e a execução do trabalho escolar. As propostas elaboradas de forma fragmentada e, muitas

²⁸ Ver nota explicativa das páginas 11 e 12

vezes, em espaços externos à escola ou à ação docente, distanciam o "objeto" do sujeito, fazendo com que o professor perca, de certa forma, o controle sobre seu próprio trabalho.

Sob esse ângulo, a concepção das propostas curriculares fica, muitas vezes, a cargo de agentes externos ao processo de transmissão pedagógica, cabendo ao professor a execução das propostas prescritas. Concordando com as idéias do autor, argumento que o distanciamento entre a concepção e a execução das propostas pedagógicas e curriculares produz ambigüidades e deturpações na sua concretização no espaço escolar. A dificuldade das professoras pesquisadas em lidar com a questão da organização dos tempos escolares, mencionada no capítulo anterior, pode ter suas raízes encaixadas nessas questões. A falta de participação ativa na elaboração das propostas, com as quais os sujeitos tornarão efetiva a sua prática pedagógica, pode, como afirma Apple (1999), tornar o trabalho pedagógico um ato acrítico.

A elaboração dos documentos curriculares da EPN se deu nos espaços internos da escola, porém, foi efetivada de forma fragmentada, sendo efetivada, muitas vezes, em situação externa à ação direta dos sujeitos-professores, como ocorreu no caso da construção do plano curricular. O aspecto de exterioridade expresso nos processos de concepção das propostas curriculares está imbricado em processos de poder e controle que permeiam toda a prática educacional.

As respostas de três professoras da escola às interrogações do questionário, sobre a forma de participação dos docentes, nas elaborações curriculares, podem exemplificar a fragmentação do processo de elaboração das propostas da escola e a frágil participação dos sujeitos-professores:

P1- Nós participamos indiretamente, através de algumas reuniões para fazer os planejamentos para cada série.

P2- Não participei diretamente, não. Do currículo como um todo, não participei não.

P3- Nós participamos. Ou melhor, participamos sim, da elaboração dos planejamentos pedagógicos para cada conteúdo. Mas do currículo mesmo, não.

Os professores têm conquistado, historicamente, maior autonomia para elaborar seus planejamentos gerenciais e pedagógico/curriculares. Trata-se de um processo de lutas e conflitos. Essas conquistas estão reafirmadas na legislação federal e estadual²⁹ que abrem

²⁹ Lei Federal nº 9.394 de 20/12/96 - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996). Artigos 12 e 13 e Resolução da SEE/MG nº 06/2000 e 151/2001 (MINAS GERAIS, 2000, 2001)

espaço para que as escolas elaborem projetos que subsidiem modificações e inovações na sua proposta curricular e pedagógica.

No entanto, a concretização dessas leis e resoluções apresenta muitas incongruências, quando se olha de perto a realidade de muitas escolas públicas mineiras. A escassez de material, a carência de programas efetivos de formação continuada, os imperativos temporais, a intensificação do trabalho docente, o excesso de burocratização dos processos escolares e a inadequação da estrutura física da escola produzem obstáculos concretos e efetivos para as inovações educacionais.

Torna-se necessário um confronto entre as questões relativas à autonomia conquistada e a realidade material da escola. As condições materiais a que me refiro não se restringem aos aspectos físicos, mas às condições efetivas para o trabalho docente, que vão desde as condições físicas e recursos, a forma de organização do tempo e do espaço, até aos processos de negociação entre professores, direção, autoridades educacionais, pais e mães de alunos.

De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1989), as condições materiais de uma escola possibilitam diversas práticas particularizadas, mas não as determinam. A questão da possibilidade de atuação efetiva do professor se constitui mediante um jogo dinâmico entre o controle e a autonomia. Esse jogo vai configurando no cotidiano, o desenho da escola e das práticas educacionais nela desenvolvidas.

Vários entraves puderam ser identificados no cotidiano da Escola Pedra Negra, no que se refere à concretização das propostas curriculares: a carência de funcionários no setor administrativo, provocando o "desvio" de uma supervisora para atender à demanda dos serviços burocráticos de manutenção da instituição; a inadequação da utilização do tempo disponível para reuniões de planejamento, com o cumprimento mecanizado de diretrizes da Secretaria de Estado da Educação³⁰.

A gente não tem tempo para sentar e discutir as questões da escola mesmo, sabe... Essas reuniões que a secretaria manda não adianta nada... a gente fala... fala... e não discute o que precisa mesmo. Acho que a gente perde tempo assim. Eu não

³⁰A Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais, na gestão do governador Eduardo Azeredo, implantou o SIAPE (Sistema de Apoio Pedagógico) que se constitui, ainda no governo atual, como um programa de descentralização da gestão educacional e de formação continuada. A Resolução da SEE, 006/2000 instituiu a exigência de uma reunião quinzenal dos professores para uma avaliação coletiva do trabalho pedagógico da escola. Essa resolução foi alterada pela Resolução 151/2001, da mesma secretaria, que passou a frequência das reuniões para mensais, com 4 horas de duração. Essas reuniões estão vinculadas à implementação proposta pelo SIAPE.

entendo...Acho que a gente deveria ter tempo pra discutir os problemas da escola, de verdade... tem muita coisa para modificar. Agora que a Kátia saiu [se referindo à supervisora] fica ainda mais difícil. Não tem uma pessoa para direcionar isto. A diretora fica sobrecarregada... como vai fazer isso sozinha... não tem jeito. (fala de uma professora sobre as reuniões do SIAPE)

A contradição autonomia/controle expressa nas complexas relações que os sujeitos-professores mantêm com as orientações oficiais das políticas estaduais de educação expressas, por exemplo, nas resoluções da SEE-MG, e com as possibilidades de autonomia que essas políticas possam proporcionar para uma elaboração pedagógica e curricular mais autônoma e particular, fica ainda mais contundente quando se pode olhar a escola "por dentro".

As professoras, em muitos momentos da pesquisa, expressaram em suas práticas cotidianas uma concepção de currículo ainda centrada na prescrição, como se o currículo fosse "naturalmente" algo externo à escola, em contradição com as suas realizações na sala de aula. Os professores, muitas vezes, reconhecem o espaço interno da sala de aula como um espaço "exclusivo" da sua ação pedagógica, mediante a construção pessoal e coletiva dessa prática. No entanto, essa ação fica atrelada à prescrição curricular, em movimentos circulantes de controle e autonomia.

O depoimento da professora Alice indica esse movimento entre as concepções construídas sobre o currículo como prescrição e a autonomia relativa da ação pedagógica:

No próximo ano nós queremos modificar nosso currículo... nós pretendemos fazer nossos planejamentos de acordo com a realidade da escola, dos nossos alunos e também com a realidade de cada sala de aula, porque cada uma é diferente da outra... e cada escola é diferente da outra. Então eu sugeri fazer um planejamento bimestral... com os objetivos... os conteúdos... tem que ter a proposta de trabalho, tem até a forma de avaliação, os tipos de exercícios que podem ser dados, as técnicas, os métodos, procedimentos, tudo... Eu acho que seria mais interessante, para nós professoras. Ficaria mais fácil pra gente trabalhar. [...] Mas é importante que isto tudo esteja de acordo com o programa... com o PCN... com os conteúdos e as matérias que a gente deve dar, porque não se pode fugir disso. (Alice)

Para a compreensão da trajetória histórica, pessoal e coletiva de construção e reconstrução do conceito de currículo para os sujeitos-professores, é importante recordar que o caráter tecnocrático e burocrático do currículo somente começou a ser modificado, no Brasil, há muito pouco tempo.³¹ As idéias sobre um currículo prescritivo, centrado nos

³¹ Para verificar a evolução dos discursos curriculares no Brasil, ver Moreira, A.F. B. Currículos e Programas no Brasil. Campinas: Editora Papirus, 1990

objetivos e técnicas, sem uma discussão das reais necessidades educacionais de uma escola, de uma comunidade e, num nível mais amplo, da sociedade brasileira, estão ainda presentes no espaço da escola pública e, no caso da pesquisa, ainda estão, de certo modo, cristalizadas nas concepções e nas relações pedagógicas que circulam na EPN.

O processo de seleção cultural que uma determinada organização curricular opera, ao estabelecer quais disciplinas deverão compor o currículo e quais conteúdos destes campos disciplinares deverão fazer parte deste conjunto, estão diretamente ligadas às questões de poder que, de forma implícita ou explícita, compõem as relações pedagógicas e curriculares de uma escola. Conforme afirma Apple (1982), os conhecimentos que são legitimados a fazer parte de um currículo são resultados de um longo trabalho de seleção efetivada por um grupo específico de pessoas e que ocorre em espaços externos à escola, chegando até ela, através das prescrições curriculares e das políticas educacionais.

No nível da "recontextualização externa", segundo Bernstein (1998), os agentes externos definem e determinam o que deve ser ensinado na escola, ou seja, o tipo de conhecimento que deve ser socializado pela instituição educacional de uma determinada sociedade. Esse processo, também estudado por Chevallard (2000), mesmo que partindo de um olhar diferenciado e de um campo epistemológico distinto do foco teórico de Bernstein, traz conceitos que podem contribuir para a compreensão dos processos de "recontextualização" dos conteúdos escolares. Segundo Chevallard (2000), o processo de seleção dos conhecimentos e a transformação desses em conteúdos escolares, através de reconstruções e modificações, inicia-se fora da escola, em espaços que ele chama de "noosfera", como foi explicitado no capítulo anterior.

Os referenciais curriculares que os sujeitos-professores, na EPN, utilizaram para compor e construir a proposta curricular da escola, mesmo que de forma fragmentada e confusa, como vimos, são referenciais construídos politicamente e, portanto, estão imersos em relações múltiplas de poder e controle.

Sem perder de vista as questões políticas implícitas na (re)construção curricular de uma determinada escola, busquei compreender como os sujeitos-professores da EPN elaboraram seus planejamentos pedagógicos a partir de suas concepções sobre o currículo e da visão que construíram sobre as diretrizes oficiais e sobre os movimentos de organização curricular particulares da escola.

Em qualquer tipo de organização curricular há, implícita ou explicitamente, uma visão de conhecimento, ou seja, uma previsão do tipo de conhecimento que deve ser ensinado às crianças e aos jovens, através de um determinado currículo. As idéias que os professores apresentam sobre o conhecimento escolar estão entrelaçadas com a concepção que constroem sobre o que seja um currículo e sobre as condições de sua operacionalização.

Meu propósito foi identificar e analisar, nas formas curriculares elaboradas pela EPN, a visão de conhecimento veiculada em suas diretrizes e formulações, assim como a visão presente, tanto nos planejamentos pedagógicos das professoras pesquisadas, como no discurso das próprias professoras, fazendo um confronto entre as mesmas.

Gostaria de sublinhar as idéias de Apple (1999) sobre alguns tipos de conhecimento que a escola transmite, através da elaboração de uma divisão simples destes conhecimentos. Para o autor, o conhecimento que os professores desejam que seus alunos aprendam na escola pode ser dividido em conhecimento "*que*", conhecimento "*como*" e conhecimento "*para que*".

O conhecimento "*que*" corresponde às informações fatuais, como, por exemplo, saber os nomes dos maiores municípios de nosso Estado ou saber nomear as partes do sistema digestivo; o conhecimento "*como*" se refere às habilidades e/ou competências para a investigação e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos diversos temas escolares; e, finalmente, o conhecimento "*para que*" se constitui como um conhecimento "disposicional" e inclui valores sociais, morais e culturais com os quais os sujeitos orientam as suas condutas educacionais e pessoais, atuais e futuras.

A divisão elaborada pelo autor não está colocada, aqui, com a intenção de regular os tipos de conhecimentos possíveis, mas com a finalidade de tentar compreender que visão de conhecimento perpassa a organização curricular da escola/campo da pesquisa. Trata-se de uma visão de conhecimento estática e supostamente neutra, baseada em conteúdos fixos e prescritos, definida segundo objetivos e habilidades a serem adquiridas pelos alunos ou, ao contrário, o conhecimento é visto como algo dinâmico, cuja constituição se dá por fluxos diversos (científicos, cotidianos, educacionais)? No segundo caso, o conhecimento não se constitui como "verdade", mas como "processo social", e por isto mesmo, passível de permanências e mudanças.

Os depoimentos que se seguem foram colhidos através de um questionário aplicado a todas as professoras que atuavam nos primeiros quatro anos do ensino fundamental da escola, no turno pesquisado e sinalizam para a concepção de conhecimento subjacente ao discurso das professoras e ao currículo desenvolvido na Escola Pedra Negra.

P1- O conteúdo que está no programa deve ser dado dentro de cada série, seguindo os objetivos que estão escritos. As crianças devem aprender todos os conteúdos para que possam prosseguir nos estudos, na série seguinte.

P2- O currículo é composto pelos conteúdos do núcleo comum como Matemática, Português, História, Geografia e Ciências. Para cada conteúdo, há objetivos que devem ser alcançados pelas crianças, dentro da série.

P3-Devem fazer parte do currículo, conteúdos e atividades que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno. Eu acho que não precisava ter Educação Física, porque os meninos não aprendem conhecimento nenhum. Ou então, deveria ser um professor especializado.

P4-Eu acho que o que deve fazer parte de um currículo são os conhecimentos mais importantes de cada disciplina, principalmente os conteúdos do núcleo comum, Matemática, Português, Geografia, História e Ciências. Todo aluno tem que ter estes conhecimentos e aprender as habilidades para usá-los corretamente. Eles são muito importantes na escola e na vida também.

Os extratos das respostas das professoras sobre "o que deve fazer parte de um currículo" possibilita uma análise da concepção que os sujeitos constroem, no cotidiano de suas práticas, sobre o conhecimento e o currículo. Pode-se observar, nos fragmentos em destaque, uma tendência a perceber o currículo, como "algo" externo à própria dinâmica escolar - um conjunto de conhecimentos que se agrupam em conteúdos a serem transmitidos para os alunos, indiferentemente das particularidades de cada escola e de cada comunidade.

De forma contrária, a Proposta Político-Pedagógica da EPN veicula uma visão de conhecimento e de currículo, supostamente mais ampla, expressa na justificativa do projeto, que traz a formação integral do aluno como meta principal da ação pedagógica da escola. A visão do conhecimento, na perspectiva da integral formação do aluno expressa no documento, não adquire concretude no discurso dos professores e na elaboração dos planejamentos pedagógicos. Os trechos extraídos da Proposta Pedagógica indicam a "intenção" da escola em elaborar um currículo mais abrangente que atenda a criança de forma integral:

A visão da escola é buscar a melhoria da qualidade do ensino, proporcionando a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades do educando. (sic)

[...] como consideramos o conhecimento, a construção do sujeito, interagindo com o meio no qual vive, consideramos os aspectos internos e externos como fatores fundamentais da aprendizagem, por isso nossa linha metodológica é sócio-interacionista. (sic)

O exame dos planejamentos pedagógicos, elaborados pelas professoras para as etapas do ciclo, possibilitou a análise das características indicativas de uma visão de conhecimento, diferenciada das supostas concepções, veiculadas pela Proposta Pedagógica.

Os planejamentos citados apresentam a descrição dos temas e conteúdos, a listagem dos objetivos a serem alcançados e das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, para a aquisição dos conhecimentos escolares previstos em cada disciplina escolar.

Para as professoras, esses planejamentos se constituíram em "o currículo" a ser percorrido pelos sujeitos educacionais, dentro de cada etapa do ciclo e de cada ano escolar, seguindo uma progressão expressa na graduação da complexidade do ensino dos temas especificados no documento.

A questão da contradição entre série e ciclo apresenta-se também na organização desses planejamentos. Os documentos não fazem referência aos ciclos de estudo, ou à flexibilidade dos tempos e conteúdos escolares que esse tipo de organização temporal dos estudos exige. Ao contrário, apresentam a denominação "série" e são constituídos em blocos com fortes fronteiras entre os diversos conteúdos e as diversas disciplinas, enfocando o que, na teoria sociológica dos códigos educacionais, é chamado de "código de coleção". Como vimos anteriormente, segundo Bernstein (1998), a força das fronteiras entre os conteúdos escolares se torna um elemento estruturante para a configuração de um determinado tipo de currículo.

Concordando com o autor sobre a questão dos códigos educacionais e da configuração dos currículos, mediante os mesmos, acrescento que, no currículo "de coleção", conforme sua denominação, as disciplinas escolares são trabalhadas isoladamente, sem nenhuma interpenetração vertical ou horizontal: vertical, no sentido da integração dos elementos progressivos de um conteúdo e horizontal, no sentido que o autor coloca para as fronteiras de isolamento entre as disciplinas, que são, como vimos, denominadas como força de *classificação*.

Desta forma, os planejamentos pedagógicos elaborados no contexto da EPN apresentam características fortemente classificadas na organização, tanto vertical, quanto horizontal dos conteúdos e dos temas de estudo. Os conhecimentos das disciplinas são vistos, no contexto dos planejamentos da EPN e da sua execução, como "sagrados" e intocáveis. Bernstein (1996) afirma que as disciplinas são "narcisistas", orientadas para seu próprio desenvolvimento mais do que para aplicações em outros campos. Um currículo organizado de modo fortemente classificado, no qual, as disciplinas se constituem como "verdades" isoladas, provocam, na visão do autor, algumas dificuldades para que os alunos possam

compreender e integrar os conhecimentos de que dispõem. O conhecimento nessa forma de organização, apresenta-se dissociado da pessoa, sendo colocado em patamares externos ao sujeito educacional, como algo a ser conquistado ou uma mercadoria a ser adquirida.

Trata-se agora de confrontar a forma de apresentação dos planejamentos pedagógicos das professoras da EPN com a proposta pedagógica da escola. A análise dos documentos curriculares indica a presença de aspectos contraditórios que envolvem a questão da visão de conhecimento e a forma da elaboração curricular. Seria possível um desenvolvimento integral do aluno, através de um trabalho fragmentado e isolado dos conteúdos escolares?

Meu propósito não é rebater as formas curriculares da escola e, sim, buscar o um possível desvelamento das questões complexas que se interpenetram na efetivação do currículo na escola e na sala de aula. Importa, então, focalizar o olhar sobre a rede de inter-relações que engendram a configuração pedagógica da escola, partindo das formas de planejamento pedagógico que as professoras realizavam na prática cotidiana.

E, mesmo que seja possível observar, em alguns dos documentos pesquisados e no discurso das professoras, algumas tendências à mudança e a um novo olhar sobre o conhecimento, no sentido de percebê-lo como processo e como construção, predominam, em todo o material analisado, os aspectos técnico, estático e funcional do currículo e uma visão de conhecimento focada no conteúdo formal de cada disciplina escolar a ser trabalhada no contexto da transmissão pedagógica.

A visão de conhecimento, implícita nos planejamentos, se encontra fortemente vinculada às idéias de conteúdo escolar (conhecimento do "que"), e de objetivos e competências (conhecimento do "como"), sem uma discussão sobre o conhecimento social, ou seja, sobre o conhecimento do "para que". A ênfase da construção dos planejamentos está colocada nos conhecimentos fatuais e isolados de cada disciplina, sendo que não há nenhuma referência a temas ou projetos que promovam algum tipo de articulação. O que se pode também observar na fala da professora Alice sobre a forma de planejamento pedagógico adotada na escola:

Então... olha bem... o planejamento já estava pronto. A Escola já tinha o currículo pronto... o planejamento para cada série... **um programa com os conteúdos, os objetivos e habilidades que devemos desenvolver na série, em cada matéria**, também já estava pronto... foi feito há dois anos, e já chegou prontinho pra mim. Agora, à medida que o tempo foi passando, nós fomos adaptando alguma coisa, mas já estava pronto. E isso é bom e ruim. É bom porque a gente tem um roteiro, sabe o que as crianças **devem** aprender, as habilidades, sabe, em cada matéria. E é ruim, porque fica muito preso. Tem que ser tudo certinho, terminar o programa até o fim do ano. (grifos meus)

A visão do conhecimento escolar, como "verdade" a ser ensinada pela escola e do currículo como o conjunto legítimo dessas verdades, está indicada não somente na fala da professora, mas na forma de realização dos planejamentos. Os planejamentos utilizados pelas duas professoras das turmas observadas foram elaborados em anos anteriores e não sofreram nenhuma modificação formal para o trabalho pedagógico com as citadas turmas. A falta de discussão sobre a viabilidade desses planejamentos para o trabalho educativo a que a professora ou a escola se propõe indica uma aceitação ou acomodação diante da "naturalidade" ou do "tradicionalismo" das disciplinas escolares e seus conjuntos de conteúdos formais.

Busquei, então, identificar as formas de elaboração desses planejamentos pedagógicos e as fontes utilizadas. Segundo informações da diretora e de duas professoras, responsáveis pela elaboração no ano de 2001, os planejamentos foram elaborados pelos grupos de professoras das etapas do ciclo básico e do 1º ano intermediário. As fontes principais, utilizadas para a organização dos conteúdos, foram os programas da SEE-MG, denominados como "Conteúdos Básicos", citados anteriormente. De acordo com informações dadas pelas professoras, os Parâmetros Curriculares Nacionais não foram consultados de forma sistemática.

Não se trata aqui de realizar uma análise mais profunda sobre a utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na escola pública mineira, porém se tornou importante, para fins da pesquisa, a identificação e análise das fontes utilizadas para a elaboração dos planejamentos curriculares utilizados, pelos sujeitos na EPN, assim como a forma de utilização dos PCN.

Estes documentos eram conhecidos pelas professoras pesquisadas, mas não eram utilizados na sua prática, de forma concreta e/ou sistemática, o que ficou claro nos depoimentos das professoras Ana e Alice:

Eu adquiri o PCN aqui na escola... a diretora deu para cada um de nós... todos nós temos. No planejamento acho que não entra o PCN não... eu não participei, mas pelo que eu vejo, eu acho que não. Agora, nos meus planejamentos... em Português e Matemática eu procuro embasar mais dentro do PCN, olhando as habilidades que precisa desenvolver nas crianças, os objetivos mesmo. Agora dentro de Geografia, História e Ciências, eu não olho não. Procuro trabalhar mais com textos e interpretação... então, eu não me ligo muito no PCN, não. Mas trabalhar assim, na prática com o PCN mesmo, não. (Alice)

Eu conheço o PCN sim... conheço bem... tudo foi muito discutido . A gente tinha reunião para discutir sobre eles. Agora, esta ligação com o planejamento que nós fazemos, eu acho que não tem não. A gente segue um programa de conteúdos e objetivos. Agora pra falar a verdade, eu acho que o que o está no PCN, não é

novidade não. A gente já fazia tudo, antes dele chegar. Eu acho que o PCN só organizou o que a gente fazia na escola, o que a gente já estava discutindo dentro da escola... começando a trilhar. Eu acho que é o caminho que os professores já estavam começando ... assim... a descobrir, sabe? (Ana)

Os depoimentos das duas professoras indicam alguns pontos passíveis de reflexão sobre o contexto da recepção de normas oficiais, um contexto marcado por resistências e limites para a sua implantação. A pesquisa não se direciona no sentido de uma análise desses processos, como foi dito, mas argumenta que os sujeitos, alunos e professores não recebem de forma unívoca as diretrizes e programas curriculares oficiais, desenvolvendo resistências que caminham em dois sentidos: um apego ao conhecido e tradicional, ou a busca de alternativas pessoais que contornem, até mesmo, burlam, as prescrições oficiais.

Os PCN apresentam, conforme argumenta Macedo (2002), uma abordagem disciplinar do conhecimento escolar sem apresentar uma discussão sobre a natureza ou a pertinência dessas disciplinas no contexto da educação brasileira. Esses aspectos indicam que as disciplinas, são também vistas no documento como "naturalmente" apropriadas para o ensino. Em contraponto, o documento traz os temas transversais como possíveis elos articuladores que poderiam ser vistos como uma certa inovação nos currículos escolares. No entanto, a sua concretização nem sempre acontece. Essa autora contribui para a compreensão dos processos de resistência em relação às diretrizes curriculares nacionais defendendo que a articulação dos conteúdos proposta pelos PCN, que se dá através dos temas transversais, não fica clara no documento, tornando difícil a sua aplicação na maioria das escolas. Essa falta de "clareza", segundo ela, torna pouco provável o uso sistemático desses temas como articuladores dos conteúdos.

Sendo assim, os parâmetros passam a ser vistos, muitas vezes, como um conjunto de conteúdos ou objetivos a serem trabalhados de forma estanque e fragmentada no contexto da escola, sem apresentar nenhuma "novidade" para os professores.

Na escola pesquisada, as professoras não utilizaram, em nenhum momento, os temas transversais, propostos pelo documento, e a resistência ficou bastante nítida nas falas das professoras que não tinham o documento como fonte principal ou como um documento norteador de seus planejamentos.

Nóvoa (1991,1997) e Apple (1999) afirmam que o professor deve ser o construtor do seu próprio trabalho, o que inclui a elaboração das propostas curriculares. Partindo do argumento dos autores, é possível afirmar que, sem uma participação efetiva dos professores na concepção do currículo e na reflexão sobre as práticas curriculares anteriores, vivenciadas

no cotidiano da sala de aula e na discussão com os parceiros de trabalho, não é possível concretizar nenhum tipo de inovação. Aqui nos atemos novamente à questão que Apple (1999) aborda sobre a divisão do trabalho docente e a distância que essa divisão provoca na relação do sujeito com o objeto que, no caso da pesquisa, é o currículo.

Na perspectiva de Apple (1999), as múltiplas relações do processo pedagógico devem sempre serem levadas em conta ao se analisar as formas de apropriação das propostas curriculares oficiais que os professores realizam no interior da escola. Nas palavras do autor,

[...] pelo fato de que os professores(as) buscaram sempre modos de manter o controle sobre a realidade da sala de aula, no dia-a-dia, e não são receptores(as) passivos de estratégias vindas de cima, precisa-se reconhecer a complexidade desse processo. (APPLE, 1999, p. 187)

Com efeito, por um lado concordo com o autor, quando ele destaca a possibilidade de autonomia dos professores no interior da prática pedagógica e curricular, quando eles definem, de forma particular, o "texto" da aula, objeto de seu trabalho e atividade pedagógica, envolvendo complexos processos de seleção e organização dos conteúdos. Por outro lado, considero que é necessário ampliar a análise para as implicações e mediações que o contexto da escola e das orientações pedagógicas e curriculares, que nele transitam, podem provocar no processo de construção dessa autonomia.

Essa análise pode ser ampliada com o exame das formas de apropriação que as professoras da EPN realizavam sobre uma proposta de inovação curricular, elaborada pela própria instituição, com o objetivo de implementação do currículo, focalizando o estudo da Língua Portuguesa. O exame proposto e a análise das relações que as professoras construíam, no seu cotidiano, com as propostas do "Projeto Pequeno Aprendiz" serão realizados na seção seguinte.

3.2 Uma proposta de implementação curricular e suas contradições

Como todo texto curricular, a Proposta *Pequeno Aprendiz, Aluno Cidadão* tem sua história que está inserida em outras histórias da instituição escolar pesquisada. Essas histórias se articulam no contexto da EPN e na prática educacional que ali se desenrola cotidianamente.

A EPN apresentou, em 2000, o Projeto Pequeno Aprendiz à Secretaria de Estado da Educação conseguindo sua aprovação e financiamento. Esse processo de seleção faz parte de um programa do governo estadual denominado PRODEC-PAIE³² que seleciona e financia projetos educativos elaborados pelas escolas, a fim de atender às suas necessidades pedagógicas e curriculares.

De acordo com o documento, a escola havia feito uma pesquisa diagnóstica, através da qual constatou a prioridade de atendimento na área de estudo da Língua Portuguesa. O documento traz a conclusão desse diagnóstico como o "*baixo aproveitamento, no conteúdo de Português, com deficiência em interpretação de texto, nas habilidades de linguagem oral e escrita.*", trazendo também a listagem das causas para o quadro. Dentre essas causas, destaca-se, para o interesse desta pesquisa, a seguinte: "*falta de entrosamento dos conteúdos entre as séries, não havendo uma seqüência dos mesmos*".

Dentre os objetivos principais do projeto estava o entrosamento dos conteúdos através de um eixo articulador: o estudo da linguagem nas suas diversas formas. A proposta propiciava uma formação para os professores nos campos da linguagem e da expressão, visando criar núcleos de desenvolvimento das áreas da linguagem, como grupos de teatro, música, dança e jornal escolar.

A implementação das atividades propostas ocorreu nos anos de 2001 e 2002, sendo reorganizadas no ano de 2003, com a apresentação de um novo projeto em continuidade ao primeiro, sendo que, neste segundo projeto, o foco estava na leitura e na literatura como eixos articuladores do currículo.

Meu propósito é identificar os pontos de entrave para a concretização do projeto no cotidiano da Escola Pedra Negra e sua relação com a concepção de currículo, construída pelos sujeitos-professores e circulante no contexto da instituição pesquisada.

Como vimos, as professoras apresentavam, no momento em que a pesquisa foi realizada, discursos e textos centrados num conhecimento compartimentado, sendo visto como "naturalmente" agrupado nas disciplinas escolares. Além disso, os textos relativos aos planejamentos pedagógicos não denotavam nenhuma conotação de qualquer grau de integração curricular, não havendo nenhuma referência a qualquer tema articulador ou a um trabalho com a linguagem perpassando os conteúdos disciplinares.

Por outro lado, o Plano Curricular da EPN apresentava o estudo da Educação Artística e da Redação e Expressão como disciplinas a contemplarem os objetivos específicos do projeto,

³² Ver nota explicativa da página 47

cujo foco era o desenvolvimento das diversas linguagens como formas legítimas de expressão.

Sendo assim, no nível documental, essas disciplinas estariam encarregadas de suprir as necessidades disciplinares dos conteúdos propostos no projeto. Porém, na realização cotidiana das atividades educacionais da EPN, o papel desempenhado por essas disciplinas ficava restrito às atividades de sala de aula, não se ampliando para as atividades propostas, para o desenvolvimento das linguagens, explicitadas no documento.

O projeto era visto pelas professoras como algo "externo" ao cotidiano das atividades educacionais, ou seja, algo externo ao currículo. A proposta de articulação dos conteúdos, através do trabalho com as "linguagens", se desmanchava no ar, não se tornando, na verdade, um *continuum* da aula, ou parte integrante do currículo da escola.

Nas passagens que se seguem, extraídas das entrevistas, pode-se observar a visão que as professoras tinham do projeto e da sua implementação no cotidiano das aulas.

[...] Por que é muito bom, mas nós precisamos de um tempo maior... na semana passada entregamos uma atividade, já estamos fazendo uma nesta semana, e já tem outra para a semana que vem. Mas eu acho que é muito bom... porque senão a gente fica só dando mesmo o conteúdo, sabe... e quando chega uma atividade diferenciada para trabalhar, muda a rotina da sala de aula. Mas o tempo é que atrapalha... tem o programa da 4ª série, é puxado... é muita coisa pra dar... (Alice)

Olha para você ver... ontem nós fizemos a atividade do PAIE... ficou muito legal... os meninos adoraram... nós montamos um jornal e ficou ótimo... nós fizemos com as notícias da comunidade... Mas é difícil conciliar o programa com essas atividades. Essas atividades são boas, mas tomam muito tempo da aula, e o programa fica atrasado... fica muito apertado. (Ana)

No exame que fiz dos documentos curriculares e nas observações diárias do cotidiano da Escola Pedra Negra, ficou fortemente marcada a intenção positiva da direção da instituição e dos diversos sujeitos educacionais em modificar a prática pedagógica, no sentido de melhorar a qualidade do ensino naquela escola. Uma intenção que não estava somente no nível dos sentidos, mas se tornava real e concreta, através dos esforços continuados da diretora e de todas as professoras que, muitas vezes, extrapolavam seus horários de trabalho, organizando e construindo instrumentos para a concretização das atividades propostas.

Embora não seja possível, devido ao recorte da pesquisa, ampliar as análises sobre as apropriações que os professores realizam das propostas de inovação educacional, ou de tentativa de inovação, alguns elementos podem ser levantados para a análise dos obstáculos

ou imperativos que se colocaram na efetivação da proposta educacional do Projeto Pequeno Aprendiz, Aluno Cidadão.

Pelo que foi discutido sobre as idéias de Apple (1999) sobre a natureza do trabalho docente, os professores deveriam participar ativamente da construção das propostas educacionais, esbatendo as distâncias entre os processos de concepção e de execução, num processo recursivo de ação e reflexão.

Entretanto, não é por acaso que as professoras viam o projeto como um elemento "a mais", ao contrário de percebê-lo como um elemento a ser integrado ao currículo geral da escola. A elaboração da proposta de inovação curricular da EPN teve a participação do corpo docente e dos pedagogos que ali atuavam no ano de 2000, sem que, no entanto, houvesse um novo planejamento ou uma nova discussão, após a entrada das novas professoras, nos anos seguintes.

Outro fator que se destaca está ligado à elaboração das atividades que estavam sendo desenvolvidas nas salas de aula e fora delas, pelas professoras e suas crianças - atividades que eram planejadas pela supervisora ou pela diretora, sem haver uma discussão e/ou uma construção coletiva. A fala das professoras pode demonstrar as incongruências que esse fator provocava na sua relação com o projeto e com a própria prática educacional:

Quando a Kátia [supervisora] estava na escola, era melhor. Ela trazia uma porção de sugestões de atividades e nós podíamos escolher a que estivesse melhor pra nossa turma, que fosse mais interessante para os meninos. Mas agora, que ela saiu... ficou muito difícil. A diretora é que tem feito isso. Ela já traz pra gente um roteiro com a atividade pronta, e a data em que tem que ser feita... é um cronograma mesmo... que a gente tem que seguir. (Ana)

Quando a Kátia estava aqui era melhor, porque ela dava assistência pra gente, ajudava mesmo a fazer as atividades, dava uma orientação específica mesmo. Agora, a diretora não tem tempo... é muito complicado para ela fazer isso.
(Alice)

Percebe-se, novamente, a questão da divisão do trabalho docente (APPLE, 1999), que provoca a separação entre o professor e o seu objeto de trabalho. A esse fator soma-se a questão da "intensificação" do trabalho, discutida por Apple, na mesma obra. Concordando com o autor, afirmo que um processo cíclico de "desqualificação" se instala quando o sujeito-professor sofre uma sobrecarga de trabalho, quando tem que executar atividades desvinculadas e desintegradas do contexto pedagógico da aula. Esses fatores, somados a outros tantos (questão salarial que obriga os professores a assumir mais funções de trabalho; burocratização dos processos de avaliação do ensino) intensificam o trabalho dos

professores, privando-os de tempo disponível para um trabalho coletivo e uma discussão reflexiva da sua prática junto aos seus parceiros.

Nessa perspectiva, pode-se compreender a questão da aceitação, pelas professoras pesquisadas, de roteiros e propostas de atividades, construídos de maneira externa pela diretora e/ou pela supervisora, destinados a serem trabalhados na sala de aula com seus alunos. Segundo as professoras, todas as atividades trabalhadas no projeto deveriam ser catalogadas e registradas para uma posterior avaliação da SEE/MG. Desta forma, as professoras se preocupavam mais com a avaliação que com a propriedade e adequação da atividade ao contexto das aulas. A necessidade de tornar viável a concretização das propostas, sem um maior sacrifício do sujeito, tornava mais marcada a divisão do trabalho docente e a conseqüente "desqualificação", como deixa claro Apple (1999, p. 184) quando afirma que:

A intensificação leva as pessoas a "tomar atalhos" de modo que apenas é feito o que é "essencial" em relação à tarefa a ser imediatamente executada. Isso força as pessoas a confiarem de forma crescente em "especialistas" para dizer-lhes o que fazer e elas começam a perder a confiança nas próprias habilidades que desenvolveram ao longo dos anos. Nesse processo a qualidade é sacrificada pela quantidade.

No que diz respeito às implicações das frágeis relações mantidas pelas professoras com a proposta pelo Projeto Pequeno Aprendiz e com as formas de sua concretização, quero ressaltar a natureza fragmentada do trabalho prático proposto. As atividades eram realizadas de forma compartimentada, como blocos de elementos distintos uns dos outros, sem a construção de vínculos que contribuíssem para um trabalho contínuo com o desenvolvimento das diversas linguagens propostas. Não se trata de afirmar ou de examinar se a proposta tinha realmente um forte potencial integrador, mas de realçar o fato de que os objetivos da instituição, ao construir o projeto, estavam centrados na possibilidade de que, a concretização da proposta trouxesse para a escola um trabalho mais coeso e contínuo com todas as disciplinas.

O significado que Bernstein (1996, 1998) dá para a "integração curricular" pode nos ajudar a compreender essas questões. A integração, para o autor, não significa abolir ou desprezar as disciplinas escolares, mas, ao contrário, subordiná-las a um tema fortemente integrador, ou seja, um tema que tenha o potencial de aproximar e interpenetrar as diversas disciplinas escolares. O tema integrador deve se constituir, segundo o autor, de um princípio relacional muito forte e denso, capaz de aproximar as disciplinas e seus conceitos.

No caso da EPN, as professoras, por estarem situadas no contexto do ensino básico, poderiam ter maior possibilidade para construir um trabalho pedagógico focado e direcionado para uma maior integração das disciplinas, visto que uma mesma professora trabalha com todas as áreas de ensino, exceto o Ensino Religioso. No entanto, no âmbito das elaborações e construções curriculares cotidianas da EPN, a organização dos conteúdos e dos projetos de trabalho era efetivada de forma fragmentada e, em muitos momentos, isolada do contexto geral do currículo.

Ao verem o currículo como um componente educacional externo, algo que deve ser elaborado fora da escola, por "especialistas" e não, pelos sujeitos que com ele traçarão, tanto sua história pessoal e pedagógica, quanto a história da instituição, as professoras podem comprometer, de certa forma, a possibilidade de "criar" e (re)inventar a amplitude da própria prática e a de seus alunos.

Por outro lado, a complexidade dos processos pedagógicos nos impõe um outro olhar, através do qual as apropriações realizadas pelos professores sobre o currículo são vistas como relacionais e dinâmicas, sendo analisadas, sempre, em relação com a especificidade dos processos desenvolvidos no interior da sala de aula; e de forma alguma são tomadas como concepções deterministas e radicalizadas da ação pedagógica.

Frente a essa complexidade, outras dimensões dos processos de apropriação realizados pelas professoras, na EPN, extravasam os limites da pesquisa, pois nelas se articulam aspectos históricos, culturais, sociais e políticos da formação docente e das instituições, que aqui não serão discutidos, devido ao recorte teórico e metodológico já explicitado.

No entanto, as impressões, discutidas neste capítulo, sobre as formas de percepção do currículo, sinalizam para a busca de uma maior compreensão daquilo que ocorre no interior da sala de aula, mediante um movimento pedagógico dinâmico que oscila entre a busca de autonomia pedagógica realizada pelas professoras e o controle operado pela prescrição curricular. Esse movimento complexo que envolve, não somente o sujeito-professor e, sim, todos os elementos do sistema didático, no qual também se inserem o conhecimento escolar e os sujeitos-aprendentes (alunos e alunas), será discutido em continuidade no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

A SALA DE AULA: O CONHECIMENTO NO CENTRO DO "JOGO"

No capítulo anterior, a partir da análise das formas curriculares da escola e das formas como as professoras as incorporaram aos seus discursos e práticas, procurei desvendar as concepções que os sujeitos constroem sobre o currículo, no seu cotidiano de trabalho.

As concepções e práticas curriculares das escolas refletem construções conceituais que os sujeitos-professores vão construindo sobre o currículo, ao longo de sua trajetória profissional e pessoal, entrecortada pelos elementos pedagógicos e relacionais do próprio contexto escolar.

Todavia, para uma compreensão das relações estabelecidas entre as construções conceituais e a prática pedagógica do sujeito-professor, ou seja, relações nos processos de transmissão do conhecimento concretizados nos momentos da "aula", tornou-se necessária uma imersão no território, ao mesmo tempo tão conhecido e tão obscuro das salas de aula, espaços da atuação curricular e pedagógica efetiva das professoras pesquisadas.

O espaço da sala de aula é apreendido, nesta pesquisa, a partir do entrecruzamento de dois enfoques teóricos: o da "transmissão pedagógica" de Bernstein e o da "transposição didática interna" de Chevallard. A partir do primeiro enfoque, busco perceber a sala de aula como um espaço entrecortado por relações de controle e poder, no qual se articulam as formas como o professor constrói a relação pedagógica e os processos de recontextualização dos conteúdos escolares. O segundo, enfatiza mais profundamente os processos da transformação do conhecimento escolar, no âmbito interno do processo pedagógico, proporcionando um reconhecimento das formas didáticas derivadas da prática pedagógica particular de cada professora.

O diálogo dos enfoques teóricos descritos, com os elementos empíricos que emergiram no interior das salas de aula, através da observação nas duas turmas pesquisadas, possibilita a busca do ponto de articulação entre as concepções curriculares e o desenvolvimento do currículo "real". Para uma melhor visualização dos dados que emergirão ao longo do capítulo, as turmas serão tratadas da seguinte forma: turma 1 (alunos do 3º ano do ciclo básico, professora Ana) e turma 2 (alunos do 1º ano intermediário, professora Alice).

4.1. A organização das turmas e a lógica da transmissão

No nível mais abstrato, o discurso pedagógico especializa o tempo, o texto e o espaço unindo-os numa relação especial mútua. Em consequência, o discurso pedagógico especializa os significados com relação ao tempo e ao espaço. [...] Este nível de especialização do tempo, do texto e do espaço nos marca cognitivamente, social e culturalmente.^{VIII} (BERNSTEIN, 1998, p. 65)

Ao adentrar nas duas salas de aula pesquisadas, o primeiro aspecto que me chamou a atenção foi a forma de ocupação efetiva do espaço e a localização das professoras e das crianças nesse espaço.

As duas professoras organizavam suas salas, logo no início da aula, geralmente através de filas individualizadas de alunos em que a posição das crianças nos lugares se dava mediante critérios mais orientados para os diferentes ritmos de aprendizagem ou, em outras vezes, por questões relativas à disciplina.

Essa forma de organização foi predominante na maioria das aulas observadas, apesar de que, em alguns momentos, essa configuração foi alterada em função de atividades denominadas como "especiais", principalmente as que estavam relacionadas às tarefas propostas pela diretora para compor o "projeto PAIE", explicitado no capítulo anterior. No entanto, ao término dessas atividades, vistas como "especiais", a sala era novamente organizada com as carteiras enfileiradas individualmente.

De forma contrária, a rigidez espacial predominante se desfazia, nos momentos em que as crianças se aproximavam umas das outras para uma ajuda mútua na realização das atividades, arrastando carteiras e modificando, assim, a configuração formal do espaço. Nas duas turmas, esse movimento era constante em todas as aulas e não era visto pelas professoras como "indisciplina" ou desajuste. No entanto, não havia um trabalho cooperativo instituído como proposta de trabalho das professoras, no qual as mesmas pretendessem e/ou pudessem intervir, possibilitando uma mediação pedagógica que proporcionasse uma ampliação da aprendizagem, através da interação entre os sujeitos- alunos e entre estes e as professoras.

Este aspecto pode ser associado à situação de conflito que as professoras demonstram em seus depoimentos, em relação à uma pedagogia tradicional, centrada nos conteúdos e nos estados do conhecimento (pedagogia visível, na perspectiva de Bernstein) e a uma pedagogia diferenciada que coloca o sujeito-aluno como centro do trabalho pedagógico, destacando as

diversas formas de conhecer (pedagogia invisível, na visão do mesmo autor). As professoras mantinham uma relação aberta com os aspectos da disciplina em sala de aula, permitindo que as crianças se manifestassem com liberdade. Entretanto, elas não elaboravam, sistematicamente, um trabalho pedagógico orientado no sentido de uma pedagogia mais construtiva, no qual as crianças tivessem oportunidade de desenvolver-se em ritmos diferenciados de aprendizagem, construindo diferenciados modos de conhecer.

Sendo assim, nesse modelo de organização espacial, as professoras se posicionavam, predominantemente, à frente da turma, ora, explicando fragmentos dos temas/assuntos de cada conteúdo, ora escrevendo no quadro-negro, ou, em outros momentos, assentadas em seus lugares, corrigindo as atividades realizadas pelas crianças. Esse posicionamento era diferenciado apenas nos momentos em que as professoras acompanhavam os alunos, individualmente, em suas carteiras, quando eram por eles solicitadas, a fim de lhes proporcionar apoio nas tarefas a serem executadas.

A organização dos espaços das salas de aula apresentava, então, aparentemente, um grau de classificação interna forte, com uma estruturação rígida do espaço físico, que era, em alguns momentos da aula, rompida. Todavia, o fato dos alunos terem possibilidades e oportunidades para uma aproximação e interação mais livres com seus colegas e com as professoras provocava um frágil, mas importante, enfraquecimento da fronteira entre os espaços a serem ocupados pela professora e os espaços a serem ocupados pelos alunos, na relação pedagógica, o que não quer dizer o anulamento dessa.

Os espaços nas salas de aula não podem ser reduzidos, então, a uma análise linear, que os coloca simplesmente como espaços muito especializados, apesar do predominante posicionamento central do professor; pois a dinâmica da aula de cada uma das professoras provocava uma ruptura parcial da rigidez da especialização, permitindo aos alunos uma movimentação mais livre no espaço, através da interação com colegas e com a própria professora. Esse movimento da aula não se constituiu como um processo constante e contínuo, mas apresentava-se em fragmentos que rompiam com a lógica da rigidez espacial da organização da sala.

Antes de prosseguir nas análises das relações entre os sujeitos e a "espacialidade" da aula, torna-se importante uma explicação do uso do conceito de "espaço" na investigação. O "espaço" se refere não somente à localização física dos objetos e à sua forma de distribuição, mas também aos significados que esta especialização pode trazer. Espaços altamente especializados indicam que cada "objeto" deve ter seu "lugar" específico e determinado, ou, como postula Bernstein (1996, 1998), os espaços especializados estruturam a forma de

socialização do sujeito, pois determinam que as "coisas devem ser mantidas separadas" e que professores, alunos e conhecimento também devem ser mantidos em locais fixos e determinados, com fronteiras rígidas e bem demarcadas. Ao contrário, uma disposição ou localização mais aberta e flexível dos objetos, no espaço, indica um enfraquecimento do princípio de classificação, no qual fica implícita a idéia de que "as coisas" podem se misturar, se integrando num todo mais complexo, sem a rigidez das localizações.

Apesar da contradição entre, de um lado, a aparente rigidez da disposição dos objetos no espaço das duas salas de aula, assim como do posicionamento especializado das professoras como transmissoras do conhecimento e, de outro, a flexibilidade do ambiente de interação entre os sujeitos, não se trata, entretanto, de identificar as relações espaciais das turmas observadas como relações sem fronteiras, fracamente classificadas, ou de forma dicotômica, como relações altamente classificadas.

É claro que, num ambiente como o das salas descritas, predomina o controle explícito da professora sobre os espaços físicos e conceituais da aula. E, além disso, é evidente que a classificação entre professor e aluno é sempre forte. O estatuto do professor, segundo Moraes (2001), é muito superior ao do aluno, estatuto que lhe é conferido institucionalmente, mas que também advém do conhecimento que ele possui e que, supostamente, os alunos ainda não dominam. E, como vimos, na visão de Bernstein (1996, 1998), conhecimento é poder e é a detenção desse poder que permite ao sujeito-professor determinar as relações de controle dos espaços e tempos da aula.

Os depoimentos das professoras dão indícios de um tênue, mas presente enfraquecimento da fronteira entre a posição dos sujeitos na relação pedagógica das professoras com suas turmas, aspecto que compõe um processo inacabado de reconstrução da prática docente, demonstrado pela tentativa das professoras de modificar suas práticas em função de uma nova visão de aluno, como sujeito participativo no processo de aprendizagem.

Em termos de atualidade, sabe... os meninos dão um banho na gente... eles sabem coisas que a gente ainda nem teve tempo pra ver... então tem que deixar eles participarem mais, dar opiniões... falar mesmo... eu acho que é importante dar essa liberdade pra criança. Mas não é fácil... eles fazem muito barulho [risos] (Ana)

Eu gosto deste movimento na sala... a criança não aprende sozinha... ela precisa de contato... de conversar... falar. Essa turma é danada... eles querem saber tudo... e, na verdade têm coisas que eles me ensinam... que eu não sei... Eu falo que não sei... vamos pesquisar juntos? Pronto, todos querem participar, procurar a resposta; então eles sentam juntos, um ajuda o outro. A sala fica uma loucura... a gente cansa, mas é muito bom. Agora, trabalho assim, de grupo mesmo, eu uso pouco... eu uso mais é aula expositiva mesmo. (Alice)

A relação espacial dos objetos, nas salas pesquisadas, não se diferenciava da forma apresentada nas outras salas de aula da escola. Todas elas estavam organizadas com a mesma configuração. Apesar da predominância posicional, através da qual as professoras mantinham o seu "lugar" de destaque, à frente da turma, sendo detentoras do conhecimento a ser transmitido, ao mesmo tempo em que os alunos permaneciam assentados, enfileirados de forma a se tornarem possíveis receptores destes conhecimentos, as interações entre as crianças nas duas turmas possibilitavam, em muitos momentos, um rompimento com a especialização dos espaços reservados aos sujeitos educacionais.

Nas paredes das duas salas, de forma mais constante na turma 2, sempre podia se ver imagens e textos construídos pelas crianças sobre assuntos e temas diversos, às vezes, diferenciados dos temas e assuntos trabalhados, formalmente, na sala de aula. As professoras permitiam que as crianças falassem sobre os trabalhos que faziam nas suas casas para o coletivo da turma, o que também era mais freqüente na turma 2.

As crianças construíam, cotidianamente, instrumentos que visavam romper com a lógica formal da aula, na qual o professor, supostamente, detinha o controle e o conhecimento, mesmo que essa construção fosse fragmentada e inconsistente. Sirota (1994, p. 65), contribui para a compreensão da atuação e participação dos sujeitos-alunos na relação pedagógica:

O professor não é absolutamente o único ativo na comunicação. Poder-se-ia evidentemente reinterpretar nossos próprios dados em termos de adesão e docilidade a uma norma implícita, mas isso seria negligenciar e ignorar gravemente o peso que o aluno, com todas as suas características sociais, pode ter na comunicação escolar. Essa cegueira, freqüentemente devida a uma concepção maquinista do poder do adulto sobre a criança, ignora o peso do grupo constituído pela turma escolar, e, ao mesmo tempo, a sutileza das negociações que cada um faz para aí estabelecer seu espaço.

Os postulados da autora sobre a participação efetiva dos alunos reafirmam a minha posição na pesquisa de considerar, tanto a voz das professoras, quanto a dos alunos e alunas; de levar em conta que os sujeitos, professores e alunos não são apenas receptores, mas, ao contrário, constroem, mesmo que de forma frágil ou descontínua, instrumentos e mecanismos para articular e negociar os diversos elementos da atividade pedagógica.

Esses aspectos ficaram visíveis nas duas turmas, e, novamente, de forma mais nítida na turma 2. Nessa turma, os alunos provocavam um intercâmbio entre as atividades propostas pela professora e os seus interesses imediatos. As crianças atenuavam o ritmo da aula, introduzindo assuntos variados, enquanto realizavam as atividades propostas pela

professora. Nesses momentos, eles continuavam realizando a tarefa, da forma solicitada pela professora e, ao mesmo tempo, interagiam com a mesma e com os colegas através da abordagem de outros temas, muitas vezes, bastante diferenciados do proposto pela atividade realizada.

Essa parecia ser a lógica da dinâmica da aula, na turma 2 - uma dinâmica imposta pelas próprias crianças. A professora Alice, em seus depoimentos, diz considerar a "agitação" da turma como uma característica natural das turmas "inteligentes". Os fragmentos de uma aula, na qual o tema versa sobre o plural dos substantivos (tópico de uma unidade de estudo da disciplina Língua Portuguesa), descritos a seguir, poderão demonstrar esse movimento regido pelas próprias crianças.

1º passagem: turma 2

P- Façam o exercício com atenção... vocês deverão escrever o plural das palavras... Eu coloquei um modelo de cada terminação do plural... vamos lá... [as crianças começam a resolver os exercícios propostos]

A1- Professora, eu já vi uma cutia... [a palavra estava registrada no exercício]

A2- É um tipo de coelho?

A3- Não eu vou ler aqui... [pega o dicionário e lê] É um espécie de roedor...

A4- A cobra mais venenosa é a coral? [várias crianças começam a conversar sobre cobras e outros animais]

P- Não sei... para mim são todas perigosas... eu morro de medo. [risos]

A2- Existe cobra falsa e cobra verdadeira?

A5- Existe sim...a cobra de verdade e a cobra de plástico. [risos]

A6- As cobras são do grupo dos répteis.

A7- Eu sei... mas não são todas que são venenosas, não... meu pai falou.

P- Vamos lá... continuem fazendo o plural...

A6-Nós estamos fazendo... o meu já está quase pronto.

[Enquanto esses diálogos aconteciam, as crianças não paravam em nenhum momento de realizar a atividade proposta]

A turma da professora Ana apresentava um movimento similar ao analisado na turma 2, porém com alguns aspectos diferenciais. Nessa turma, as crianças mostravam-se mais inseguras para intervir diretamente no ritmo da aula, sendo menos frequente, essa forma de participação, o que talvez possa ser explicado por dois fatores interligados: a questão da idade, pois nessa turma, as crianças eram mais novas, tendo 8 e 9 anos, e o menor tempo de vivência escolar. Os alunos da turma utilizavam outros mecanismos para burlar ou romper com a lógica transmissiva da aula, ou com o ritmo mecanizado dos exercícios. Em alguns momentos, eles brincavam entre si, liam revistas ou brincavam com o material escolar, fazendo do lápis um avião, ou da borracha, um carrinho. Esses eram instantes efêmeros de

descontração que eram rapidamente desfeitos pela intervenção da professora; assim, a turma retornava à atividade, sem transtornos aparentes.

As aulas eram, na sua maioria, expositivas, sendo que a lógica da transmissão se modificava, nos momentos em que as crianças interagiam com a professora e com os colegas, através de perguntas ou brincadeiras. Na turma da professora Alice, as aulas apresentavam um forte ritmo de perguntas e respostas, não somente através das perguntas da professora, mas também pelos questionamentos elaborados pelas crianças. A professora distribuí a, geralmente, as atividades e exercícios mimeografados ou os transcrevia no quadro, dando explicações sobre as formas de realização e execução da tarefa proposta, o que ocorria de forma similar na turma da professora Ana.

As atividades eram dadas, nas duas turmas, de forma isolada, sem uma integração entre elas, ou uma articulação entre os conteúdos, o que era visto pela professora e pelas crianças como algo "natural" e apropriado para a aprendizagem dos conhecimentos que a escola deveria transmitir. Desta forma, as professoras não apresentavam para as crianças os objetivos das atividades propostas, ou de cada conteúdo a ser aprendido, e não havia nenhum tipo de discussão ou reflexão sobre outras estratégias e instrumentos possíveis para a sua realização.

De acordo com a teoria de Bernstein (1996, 1998), a forma como as atividades são propostas, tornando os conteúdos compartimentos isolados de conhecimentos especializados, distantes e naturalmente legitimados, denotam um forte grau de "classificação externa", ou seja, um espaço nítido entre as fronteiras de cada conteúdo trabalhado, o que era reproduzido na forma da elaboração e execução dos exercícios. As atividades de matemática somente eram trabalhadas em função do conteúdo formal da disciplina Matemática, assim como o eram as demais atividades e conteúdos disciplinares. Apesar do fato das professoras trabalharem com os diversos conteúdos das disciplinas escolares, elas não apresentavam nenhum tipo de atividade que denotasse uma possível articulação entre os temas, não havendo indícios de algum movimento, no sentido de buscar algum modo de integração dos conteúdos.

Nas duas turmas, as crianças possuíam cadernos também especializados para cada uma das disciplinas escolares, sendo que, na turma 2, a materialização dessas fronteiras ficava ainda mais nítida, ao se observar o horário de aulas, que era seguido rigorosamente pela professora e pelas crianças. De forma diferenciada, a professora Ana não seguia horários pré-fixados, dizendo que o trabalho se direcionava mais pelas necessidades apresentadas pelas crianças. No seu entendimento, essas necessidades ficavam expressas nas dificuldades

apresentadas durante o desenvolvimento dos conteúdos. Apesar disso, as disciplinas também, nessa turma, eram trabalhadas de forma estanque e compartimentada, sem haver nenhum tipo de integração.

Para ficar mais fácil e atender a todos os conteúdos, nós fizemos um horário de aulas, sabe? Na segunda, nós trabalhamos com Leitura, Língua Portuguesa, Produção de Texto e Matemática. Na terça, nós trabalhamos com Geografia, Português e Matemática. Na quarta, Poesia, Educação Física e Português. Tem também Ensino Religioso, mas é dado por outra professora. Na quinta, Matemática, Ciências e Ditado. Na sexta, nós trabalhamos com História, Geometria e Educação Artística. Agora, o que eu olho mais mesmo é Português e Matemática... eu acho mais importante. (Alice, professora da Turma 2)

Português e Matemática, eu dou mais atenção, e eu acho, que mais ainda o Português. [...] Agora, Ciências, Geografia e História, normalmente é uma aula por semana. Mas eu não obedço isso muito não. Eu não consigo seguir aquele plano curricular que a gente recebe não. Tem semana que eu não consigo trabalhar com Ciências, História ou Geografia, não... fica somente com o Português e a Matemática mesmo. (Ana, professora da Turma 1)

Os depoimentos das professoras indicam outros aspectos dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar, transmitido na sala de aula, para os alunos do ensino fundamental. O preterimento de alguns conteúdos, em favor do ensinamento prioritário de outros, ficou visível, tanto no discurso das professoras quanto na prática observada nas aulas, durante a pesquisa. O ensino dos conteúdos da Língua Portuguesa e da Matemática obtêm, na concepção e na prática pedagógica das professoras um lugar de destaque - porém um lugar isolado e distante dos outros tipos de conhecimento.

A prioridade que a professora Ana dava ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática pode ser explicada pelo fato de que, o ciclo básico, composto pelos três primeiros anos do ensino fundamental, tem, educacionalmente, e mais ainda, socialmente, a obrigação formal da alfabetização. A alfabetização, na visão da professora, está ligada ao ensino prioritário das disciplinas citadas, com uma ênfase maior no ensino do Português. O estudo das outras disciplinas era, conforme os depoimentos da professora, relegados a um plano secundário, e o seu ensino ficava restrito, quase que exclusivamente, às datas comemorativas.

O ensino privilegiado dos conteúdos da Língua Portuguesa e da Matemática também era visível na turma 2, porém alguns aspectos podem ser diferenciados: a professora se preocupava com a distribuição das disciplinas no horário semanal, e, apesar da ênfase recair no ensino da língua e dos conteúdos matemáticos, a programação das aulas semanais das outras disciplinas, prevista no Plano Curricular, também era cumprida.

O que se pode afirmar é que as professoras não indicam, em suas práticas e discursos, um entendimento do ensino da Língua Portuguesa ou da Matemática como algo facilmente articulável com as demais disciplinas, ou mesmo como conhecimentos que possam ser trabalhados, de forma efetiva, no interior de outros tipos de conhecimentos, vindos de campos diferenciados, como das ciências naturais, dos estudos sobre a sociedade (História e Geografia), ou do campo da arte.

A disciplina relacionada ao campo da arte, classificada no plano curricular da EPN, como Educação Artística, inclusive com carga horária anual predeterminada, não era vista, pelas professoras, como "conhecimento" mas como "atividade", tendo como objetivo o entretenimento e o "descanso" dos alunos. Essa disciplina era trabalhada na sexta-feira, geralmente, no último tempo da aula, muitas vezes sendo necessário que as crianças levassem os trabalhos para finalizá-los em suas casas.

Pelo que foi discutido no capítulo 1 sobre os pressupostos de Bernstein (1996, 1998), acerca da comunicação pedagógica, o princípio de classificação presente na forma de organização curricular e nas formas da transmissão desse currículo no espaço da aula, regula "o que" é importante e "o que" deve ser transmitido aos alunos, assim como, também, as relações possíveis entre os discursos selecionados (disciplinas e seus conteúdos). Desta forma, tanto a disciplina Língua Portuguesa, quanto a Matemática, se estabelecem enquanto disciplinas prioritárias no ensino dos primeiros anos, através da manutenção e do alargamento do espaço de fronteira com as outras disciplinas: quanto maior e mais rígido esse espaço, mais identidade particular adquirem, tornando-se disciplinas "naturalmente" mais importantes e indispensáveis para a socialização das crianças, pelo conhecimento.

Um currículo baseado na estruturação rígida dos conteúdos, em contraste com o fato de ser destinado a crianças, no período inicial de escolarização, pode gerar modalidades de prática pedagógica, possivelmente, também rigidamente classificadas, rompendo com um possível ensino mais integrado nesses anos de escolarização. Isto porque, nesse tipo de ensino, os professores atuam e transitam nos diversos campos disciplinares, assim como também, no caso da EPN, nos diversos níveis de ensino.

As professoras desenvolviam suas práticas no interior de um contexto e de textos curriculares fortemente classificados, e, apesar de manterem uma interação social e afetiva aberta com as crianças, durante as aulas, possibilitando uma enfraquecimento da classificação dos espaços internos ocupados pelos sujeitos educacionais, não ultrapassavam as fronteiras e os limites impostos pelo forte princípio classificatório que estruturava a organização curricular.

Um outro aspecto observado nas aulas refere-se às formas de intervenção, utilizadas, pelas professoras para transmitir os conteúdos de cada matéria escolar. Nas duas turmas predominava um intenso e constante ritmo de perguntas e respostas, no qual as crianças, geralmente, atendiam, de pronto, aos questionamentos das professoras. Esse aspecto tornou-se recorrente nas duas turmas, praticamente em todas as aulas observadas. A exposição, que as professoras realizavam para introduzir ou explicar os conteúdos escolares, baseava-se na lógica da "pergunta - resposta". As professoras argumentavam que a utilização desse "procedimento" permitia uma sondagem dos conhecimentos que as crianças pudessem possuir, previamente, sobre cada assunto. E ainda, que, em outros momentos, as perguntas servissem como um procedimento para relembrar e fixar os conteúdos trabalhados, esse movimento de perguntas e respostas marcava o ritmo da aula, sua seqüência e sua lógica. À medida que as professoras perguntavam e as crianças respondiam, a "aula" ia se desenvolvendo segundo uma progressão orientada, justamente pelo ritmo das perguntas e das respostas das crianças. As professoras introduziam os temas através de perguntas, que eram, na sua maioria, relacionadas ao tema formal. As respostas das crianças eram comparadas, posteriormente, com textos (re)produzidos pelas professoras, e transcritos no quadro ou, outras vezes, as professoras entregavam cópias dos textos para os alunos. Além disso, após a leitura desses textos, novamente se instalava o mecanismo das perguntas com o objetivo de implementar a compreensão de cada texto lido.

Pode-se considerar, então, que o ritmo marcado pelas perguntas das professoras, representava além de um procedimento pedagógico, um mecanismo de controle. Um controle não somente das relações sociais da aula, mas do próprio ritmo da relação ensino-aprendizagem, ou seja, do processo de transmissão pedagógica e da aquisição permitida dos conhecimentos escolares pelos sujeitos- alunos.

Nessa dinâmica, devem ser introduzidos alguns aspectos que indicam a complexidade desse processo e a necessidade de se ampliar o olhar sobre os mesmos. Nas duas turmas, o ritmo da aula era explicitamente marcado pela argüição oral realizada pelas professoras, todavia esse movimento não pode ser visto de forma reducionista, como se a aula transcorresse somente em função dessas perguntas.

Não há como negar a força que esse mecanismo impunha ao ritmo da aula - o que importa é analisar como esse ritmo era, em alguns momentos, rompido. Os sujeitos-alunos, principalmente na turma 2, em algumas situações, buscavam romper com a lógica da aula, provocando um corte na forma de transmissão utilizada pela professora. Nesses momentos, as crianças introduziam novos temas e elaboravam, elas mesmas, outros questionamentos,

modificando a lógica prevista. No entanto, as intervenções da professora se davam no sentido de retomar o ritmo (controle) e voltar ao tema formal da aula. A dinâmica recorrente das perguntas e o movimento de tentativa de ruptura provocado pela atuação das crianças podem ser observados nos fragmentos de aula das turmas:

2º passagem: turma 2

P- Nós vamos estudar hoje, dentro de ciências um assunto interessante... é o efeito estufa que tem acontecido com o nosso planeta. Quem já ouviu falar em efeito estufa?

A1- Eu já ouvi falar de estufa de guardar salgadinho.

A2- Tem também estufa para planta...para ela não morrer.

A3- Isso eu sei... é pra adaptar o clima dela, ou de calor ou de frio.

P- Mas o que seria então uma estufa?

A4- Ah... eu só sei de plantas... deixa eu contar do meu pai... Onde meu pai trabalha tem uma estufa de plantas... orquídeas... elas ficam lá dentro na temperatura certa...

P- Vamos ler no texto... Leiam o que é o efeito estufa...

A5- Efeito estufa... [Lê a definição escrita no texto]

P- Então, por que a terra está esquentando?

A6- É por causa da camada de ozônio.

P- Mas o que é camada de ozônio?

A7- Eu sei falar da estufa ... tem estufa para bicho também?

P- Não sei, acho que não.

A8- Tem sim... tem estufa para abelha... eu já vi no lugar que o meu pai trabalha...

A9- Eu acho que aquela caixa para as abelhas não é estufa não... é diferente.

[A professora interrompe a discussão e retoma a aula]

P- Então, leiam aí ... o que é camada de ozônio... [as crianças retomam a leitura do texto e respondem às perguntas da professora]

3º passagem: turma 1

P- O que mais podemos fazer para preservar o meio ambiente?

A1- Não jogar lixo nas florestas, nem nas cidades...

P- E, em casa, o que nós podemos fazer?

A2- Não demorar muito no banho.

P- O que tem a ver o banho com o meio ambiente?

A2- Se a gente desperdiçar a água... acaba a água do planeta.

P- A água é um recurso natural. Mas ela tem ou não fim?

A3- Tem fim sim, pode acabar.

A4- Ah não... e a água do mar... é água demais...

P- E então, e a água do mar... o que vocês acham?

A5- A água do mar é salgada...

A4- Uai... é só filtrar a água...

P- Então, vamos ver o que mais podemos fazer para preservar o ambiente..

A5- Ah... mas eu queria saber porque não pode filtrar a água do mar...

A6- Bobo... ia ficar caro demais filtrar aquela água toda...

A5- Mas filtra só um pouco dela...

P- Bom, crianças, vamos ver aqui... leiam aí ...vamos ler juntos... O que podemos fazer para preservar o meio ambiente...

Percebe-se, nas passagens, que as professoras mantinham o total controle do ritmo da aula, apesar da tentativa dos alunos de introduzir seus conhecimentos cotidianos, ou suas curiosidades, sobre o tema trabalhado. Fica visível a preocupação das professoras em transmitir os conteúdos formais do programa e do seu planejamento pedagógico, sem levar em conta o interesse imediato e os conhecimentos das crianças. Como explicar essa postura conteudista das professoras, em contraste com a facilidade de interação cognitiva, social e afetiva que as mesmas mantinham com seus alunos, em outros momentos? Trata-se de observar que as concepções das professoras sobre o conhecimento e sobre o currículo ainda estão vinculadas à transmissão rígida dos conteúdos escolares, tão necessários, na visão das mesmas, à aprendizagem mais efetiva das crianças, como foi discutido no capítulo 3. Com efeito, essas concepções forjam o modelo de currículo, construído pelas professoras, no cotidiano de suas práticas. As professoras atuam no "modelo" curricular, por elas construído, dia-a-dia, fundado num conjunto de fragmentos, de conteúdos, temas, objetivos e atividades, sob a interlocução entre as propostas da escola e a particularidade da sua prática, na sala de aula.

As duas professoras indicam, em seus depoimentos, os conflitos que vivenciam em relação à mudança de sua prática pedagógica e à percepção do aluno como um sujeito ativo no processo educacional; sendo que, no entanto, limitam-se a uma atuação mecânica, no âmbito da transmissão curricular "real", sem uma reflexão mais profunda da prática pedagógica, ou da validação das formas de transmissão utilizadas.

Partindo dos conceitos de Bernstein (1996, 1998), sobre a prática pedagógica e suas formas de comunicação, a análise das aulas observadas indica um forte enquadramento. As professoras detêm um rígido controle sobre a seleção da comunicação - o que pode ser falado ou discutido em sala de aula - e sobre o seu ritmo e seqüenciação. Os assuntos discutidos em aula estão cerceados pela lógica da transmissão, mesmo que, em alguns momentos, esse processo sofra rupturas e alterações, por parte das crianças. Esses aspectos relacionados com a forma de controle adotada pelo sujeito-professor sobre a seleção, o ritmo, a seqüência e os critérios dos conteúdos a serem transmitidos vão configurar, na perspectiva do autor, a lógica da prática pedagógica - uma lógica que vai demonstrar o tipo de pedagogia que compõe o desenho educacional da prática de um professor, ou de uma escola.

A análise da forma, como as professoras construíam sua atividade pedagógica, indica também um outro aspecto que poderá contribuir para a compreensão da complexidade da relação entre o currículo e a prática docente. A atividade pedagógica, na visão de Bernstein (1996, 1998), é constituída mediante a ação das regras que regem o princípio de

enquadramento presente na relação pedagógica. Essas regras se referem ao "discurso de instrução" e o "discurso de regulação" - o primeiro se refere aos conteúdos formais da comunicação e, o segundo, às normas e valores imbricados na relação. Segundo o autor, o princípio de enquadramento presente numa relação pedagógica advém da interseção desses dois discursos, sendo que o discurso de instrução está sempre imerso no discurso regulador, mesmo que os dois variem diferentemente.

O modo como as professoras interagiam e se relacionavam com os alunos dependia, em parte, dos resultados obtidos com os mecanismos de controle utilizados, na transmissão pedagógica. As professoras se preocupavam, constantemente, em oportunizar a fala das crianças, permitindo que elas participassem ativamente da aula, sem, todavia, perder o controle disciplinar da turma, sendo que o mesmo era, por elas retomado, nos momentos em que era ameaçado. Não havia, nas aulas, indícios de um domínio rígido do "discurso regulador", as professoras não usavam denominações típicas como bom aluno, mau aluno, desatento ou atencioso e nem tampouco demonstravam possuir um controle fortemente demarcado da liberdade das crianças no espaço da aula. Isso não quer dizer que o discurso regulador era frágil, mas que havia um leve movimento de esbatimento da sua força.

Partindo dessa análise, pode-se, então, afirmar, que, na relação professora-alunos, quanto às relações hierárquicas que regulam as normas de conduta social, o enquadramento tendia a ser enfraquecido. De fato, as professoras não utilizavam formas de controle imperativas, autoritárias e recorriam, raramente, a um tipo de controle posicional. Essas relações geravam uma forma de comunicação, na qual o controle era mais pessoal. Em certas situações, as professoras conversavam com as crianças sobre suas atitudes, permitindo que elas emitissem suas opiniões, fizessem críticas ou comentários e apreciações sobre as situações vividas na sala de aula, o que pode ser exemplificado num diálogo entre a professora Alice e uma aluna, após o término de um jogo realizado com a turma. O jogo consistia na elaboração de perguntas e respostas sobre um tema estudado na disciplina Geografia, sendo que os grupos alternavam suas posições de perguntar e responder.

4º passagem: turma 2

P- Neste trabalho, pude observar que vocês estudaram bastante o conteúdo de Geografia...responderam com atenção... Mas vocês precisam melhorar as atitudes para competir... sem brigas e discussões... O que vocês acham disso?

A- Eu não gostei não... eu briguei mesmo... porque a senhora foi injusta... protegeu o outro grupo...

P- Em que momentos isso aconteceu, J. ?

- A- O M. respondeu errado e a senhora deu outra chance para ele...
- P- Vamos ver... eu dei mesmo outra chance... mas é porque a pergunta estava mal formulada... estava confusa...
- A- Não... ele respondeu errado e a senhora ajudou...
- P- Qual o meu objetivo aqui? Eu ajudei os dois grupos. Em outro momento o seu grupo precisou de ajuda e eu repeti a pergunta... então?
- A- [pensativa]
- P- E vocês, do grupo o que acham?
- A2- Eu acho que a senhora ajudou os dois grupos... mas nós brigamos demais...
- P- Da próxima vez vamos analisar as perguntas do jogo primeiro. O que você acha J.?
- A- Está bem... mas continuo achando que a senhora ajudou mais o outro grupo.
[A discussão continua e após algum tempo fica decidido a marcação de um outro jogo com regras mais claras.]

De forma diferenciada, o "discurso de instrução" era rigidamente marcado pelo controle da professora que determinava todo o ritmo da transmissão dos conteúdos e da suposta aprendizagem das crianças. Este ritmo era demarcado pela progressão do conteúdo transmitido, aspecto que será discutido ainda neste capítulo. As professoras detinham o total controle sobre a seleção de conhecimentos e competências a serem adquiridas, as seqüências em que os temas deveriam ser ensinados, o ritmo da aprendizagem, o tempo destinado à aquisição e, ainda, os critérios gerais e específicos para a sua avaliação. O controle do tempo era um aspecto marcadamente forte nos contextos interativos da sala de aula. As professoras marcavam o tempo em que as crianças deveriam realizar as atividades, de forma linear e homogênea, controlando as possibilidades de flexibilidade dessa marcação. Essa flexibilidade somente acontecia quando algum fator imprevisível era introduzido na rotina diária ou quando a maioria dos alunos apresentasse algum tipo de dificuldade na realização das tarefas.

Quanto ao enquadramento externo que regula as relações entre o conhecimento formal da escola e os conhecimentos informais e cotidianos dos sujeitos, tanto alunos como professoras, a integração raramente pôde ser observada. Em alguns momentos informais, como em conversas ao início da aula ou ao término de alguma atividade, esses conhecimentos eram integrados à cotidianidade da sala de aula, e da vivência escolar dos sujeitos. Nas aulas formais, nas quais os conteúdos escolares eram transmitidos, o enquadramento mostrava-se forte e as professoras não demonstravam movimentos no sentido da busca de uma integração dos conhecimentos sociais e cotidianos das crianças aos conhecimentos trabalhados. Isso não quer dizer que as professoras desprezassem esses conhecimentos, pois conversavam muito com seus alunos sobre suas vivências e de suas famílias, mas que as professoras não demonstraram, nas aulas, um movimento mais

direcionado a articular as informações e conhecimentos trazidos pelas crianças aos temas trabalhados.

Sendo assim, segundo Bernstein (1996, 1998), o "discurso de instrução" não pode se dissociar do discurso regulador circulante na escola e, portanto, quando o conhecimento é visto como algo externo ao sujeito, como aquilo que se deve alcançar no final da vida escolar, a impregnação de um "discurso regulador", no qual o sujeito é receptor e não construtor, é passivo e não ativo, não deixa de estar presente.

Desta forma, mesmo que fique visível a tentativa das professoras de trazer os alunos para o centro do processo, incentivando-lhes a participação e a atividade, um currículo oculto provoca o embate das forças entre a intenção das professoras e a concepção de que elas próprias constroem sobre o conhecimento e as formas de conhecer, a partir do contexto cotidiano da escola. O conteúdo desse currículo oculto socializa as crianças num determinado tipo de conhecimento e de visão educacional.

Os fragmentos abaixo, retirados das entrevistas realizadas com as crianças pode dar pistas da forma como as crianças eram, possivelmente, socializadas pelo conhecimento através da educação escolar, no âmbito da Escola Pedra Negra, num processo mediado pela interseção entre o "discurso de instrução" (os conteúdos, sua seqüência, as competências que o processo educacional objetiva desenvolver nas crianças) e o "discurso regulador" (normas, e valores explícitos e implícitos na relação pedagógica).

Pesquisadora: Para que servem os conhecimentos que você aprende na escola?

A1- Eu acho que eu tenho que estudar muito... serve pra... no final, quando eu formar eu vou poder saber tudo... para a gente ser alguém, sabe? Se eu estudar eu vou usar isso pra ter um bom emprego... e também pra fazer uma faculdade... se não estudar não consegue nada não. (M. 9 anos)

A2- Pra gente ser alguém, se eu estudar direito eu vou conseguir um bom trabalho, tem que ir estudando... a gente não pode parar... se eu não estudar eu não vou saber as coisas. Agora, se eu estudar, quando eu formar, eu vou poder saber tudo e até ensinar para o meu irmão, ah... e ir para a universidade também. (P. 9 anos)

A3- Agora assim, não... é só pra escola mesmo... mas quando eu crescer... no futuro eu vou saber tudo... poder ... é pra mim poder trabalhar... vai servir para o meu trabalho e pro meu dia-a-dia também. Por exemplo, se eu tiver uma filha, vou poder ensinar pra ela também. (R. 10 anos)

Percebe-se nesses fragmentos que as crianças também viam o conhecimento como algo externo, que deveria ser adquirido pelo mérito do indivíduo, seu esforço próprio e persistência. E, como Bernstein (1996, 1998) nos chama a atenção, o conhecimento, nesse

tipo de organização e visão, passa a ser uma meta a ser atingida pelos alunos ao final da vida escolar. Essa visão perpassa a organização curricular da escola que reproduz, de forma mecanizada, algumas formas e modelos externos ao seu contexto educacional particular.

Num contexto pedagógico com forte classificação externa (fronteiras rígidas entre os conteúdos trabalhados) e forte enquadramento quanto ao "discurso de instrução", é provável, segundo os pressupostos de Bernstein (1996, 1998), que haja, também, uma forte fragmentação temporal do conhecimento que é transmitido em compartimentos, segundo uma progressão predeterminada, partindo do mais simples para o mais complexo e abstrato, sendo que o nível do complexo somente será atingido por aqueles que concluírem as etapas mais avançadas da escolarização. Os aspectos relativos à programabilidade e à seqüenciação do conhecimento, nos processos de transmissão pedagógica, desenvolvidos nas turmas pesquisadas, serão tratados na próxima seção.

Buscando retomar e configurar uma imagem do ritmo e da organização das aulas observadas, é possível dizer que, no contexto da transmissão-aquisição, as relações sociais e pedagógicas, estabelecidas nas aulas, se dissociam no nível dos "discursos de instrução" e de "regulação". Enquanto o "discurso de regulação" apresenta uma tendência ao enfraquecimento do enquadramento, possibilitando condições de maior liberdade e atividade para os alunos, o "discurso de instrução" aparece com um forte enquadramento, bastante visível na forma como as professoras organizavam o conhecimento a ser transmitido, de forma compartimentada e impermeável. Quanto à classificação, embora se apresente com um leve esbatimento entre as fronteiras dos espaços ocupados pelas professoras e pelos alunos, permanece bastante forte, em relação aos discursos, separando visivelmente as matérias e conteúdos escolares. Isto se dá, apesar da maleabilidade das professoras e da necessidade que demonstram, através dos depoimentos, de aprender, também, com seus alunos, além de buscar melhorar sua prática, através dos estudos e leituras. A forte classificação contribui para a aquisição das regras de reconhecimento pelos alunos que constroem mecanismos para responder aos questionamentos das professoras, (re)produzindo uma forma de comunicação aceitável e legítima dentro do contexto escolar.

O ritmo das aulas, baseado em perguntas e respostas que iam orientando e direcionando a forma como as crianças adquiriam (ou não) uma aprendizagem satisfatória dos conteúdos trabalhados, produzia uma dinâmica de reconhecimento legitimada pelo próprio contexto pedagógico de cada sala. As professoras trabalhavam os diversos conteúdos e, no sentido de promover a sua progressão, iam fornecendo pistas para as crianças de como adquiri-los e de como apresentar respostas satisfatórias, nas atividades e exercícios realizados.

Esses aspectos podem ser identificados nas passagens a seguir, sendo que, uma delas foi retirada de um diálogo estabelecido com uma aluna e as outras, de fragmentos de aulas nas turmas:

5º passagem: turma 2

A- Olha aqui... a minha prova...
 P- O que você achou da prova?
 A- A prova é de Geografia... foi fácil... eu estudei os exercícios que a professora deu... e também... olha esta questão aqui...[mostra a questão na folha da prova] Eu não sabia essa não...
 P- Como você resolveu este problema de não saber a resposta?
 A- Eu perguntei pra um colega... ele também não sabia... então a professora deu umas dicas pra nós... e eu lembrei... dei conta de fazer...

6º passagem: turma 1

P- Vamos lembrar de uma coisa aqui... O que são substantivos?
 A1- próprios e comuns...
 A2- nome de pessoa
 A3- nome de tudo, uai...
 P- Então, vejam, substantivo é uma palavra que dá nome às coisas, e aos se...
 AS-[em coro] aos seres...
 P- Pois é, quais tipos de substantivos a gente conhece?
 [as crianças não respondem, ficam pensativas]
 P- Vamos ver... são os nomes de pessoas, das coisas... vamos lembrar... os pró...
 AS-[em coro] próprios, comuns...
 P- E o que mais? Tem mais?
 A-Simples...
 P- Simples... e quando são escritos com mais de uma palavra... são chamados de com...
 AS- [em coro] composto
 [A aula continua neste ritmo de perguntas, pistas e respostas.]

7º passagem: turma 2

P- Nós vamos ler... podem pegar a régua e o lápis de cor... vamos grifar as partes mais importantes do texto... depois vocês vão estudar isso aí ...Podem grifar o título. Qual é o título?
 AS- [em coro] O ambiente e o ser humano
 P- A. o que é ambiente para você?
 A1- O ambiente é a mata... é preservar a praça... pra ficar um ambiente saudável... a prefeitura trabalha e o povo às vezes atrapalha... suja a praça.
 P-E você, M. o que acha?
 A2- Igual ele falou... os rios, as matas, os animais, e também a gente...nós também somos o ambiente.
 A3- É tudo que tem de verde na terra...
 P- Mas a água é azul... não é ambiente?
 AS- [em coro] É sim...
 A4- São todos os seres vivos...

P- Que tipo de seres vivos?

AS- [em coro] Os animais, as plantas e as pessoas...

P- Então vamos grifar aí, isso tudo que nós falamos... o que nós grifamos é o mais importante para estudar, não é?

[A professora lê o parágrafo do texto sobre assunto falado e as crianças marcam, em seus cadernos.]

Segundo Bernstein (1996, 1998), para que os sujeitos-alunos possam produzir um texto legitimamente aceito na escola, não basta que se reconheçam neste contexto, ou que reconheçam seus "lugares" no processo pedagógico, mas é necessário também, que adquiram as regras de realização neste contexto. Com as regras de reconhecimento, as crianças distinguem o tipo de comunicação permitida em cada micro-contexto escolar, em cada disciplina e em cada conteúdo trabalhado - através delas, os sujeitos aprendem a utilizar as formas de comunicação e significados diferenciados de cada contexto, como, por exemplo, nos contextos mais rígidos, como nas aulas de Matemática ou Geografia, e nos contextos mais abertos, como nas aulas de Educação Física, ou Educação Artística. Porém, a aquisição das regras de realização implica na forma como os sujeitos-alunos devem unir os significados produzidos na relação pedagógica e a forma como devem torná-los públicos.

Sendo assim, as passagens anteriores indicam que as professoras trabalhavam, mesmo que de forma inconsciente, no sentido de propiciar às crianças condições para a aquisição das regras de realização. Durante as aulas, pode-se observar, em muitos momentos, uma dinâmica que parecia ter a função de suprir as dificuldades do processo de aquisição dos conhecimentos transmitidos. Nas aulas, a relação com o conhecimento se dava através de atividades cujo fundamento pedagógico era a memorização. Para facilitar esse processo, as professoras utilizavam instrumentos que indicavam a intenção de facilitar a memorização dos conteúdos, como no caso dos questionários a serem estudados, a forma de sublinhar fragmentos dos textos trabalhados e as pistas que as professoras davam para a elaboração e fixação dos conteúdos transmitidos, de forma que os alunos pudessem elaborar textos legitimamente aceitos, dentro de cada disciplina.

4.2. Processos de seleção, recontextualização e fragmentação do conhecimento

Os planejamentos diários das aulas, nas duas turmas, eram feitos segundo a lógica dos planejamentos anuais, recebidos pelas duas professoras e cujo processo de elaboração foi discutido no capítulo 3. Verificou-se que os conteúdos desenvolvidos nas aulas observadas tinham seus referenciais nesses planejamentos.

No entanto, a concretização dos referenciais de conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos em sala de aula, implicava uma busca intensa e constante, por parte das professoras, de textos diversos que pudessem contribuir para a elaboração do "texto" de cada aula. Não se percebeu, nas aulas observadas o uso de livros didáticos pelas crianças, a não ser em uma única aula de Ciências, na turma 2. Conforme esclarecimento das professoras, a estratégia de não utilização de livros didáticos era fundamentada em dois fatores: primeiro, porque, segundo as professoras, os livros didáticos que a escola disponibilizava não eram considerados, por elas, como livros de qualidade; e, segundo, porque elas consideravam que o uso do livro didático, na sala de aula, reduzia a criatividade do professor.

Na visão das duas professoras, a elaboração do "texto do saber"³³, ou seja, do texto representativo do conhecimento a ser transmitido, deveria ser realizada pelo professor, de acordo com a observação de critérios relacionados ao tipo de turma e de alunos com os quais trabalha. Esses critérios, segundo as professoras, se referiam ao nível de aprendizagem geral da turma, à progressão da complexidade dos textos e aos valores implícitos nas mensagens textuais, como indicam os fragmentos das entrevistas:

Eu acho que nós mesmas podemos fazer o nosso livro didático... construir os textos que a gente quer trabalhar com os alunos. Eu pesquiso em livros didáticos, em enciclopédias, em revistas... Os livros que nós temos aqui na escola não são bons não. Eu acho que as crianças têm que ir além disso, conhecer outros tipos de textos... outros tipos de livros. Às vezes eu sei que usar o livro didático é melhor, mais fácil para o professor, porque não tem que pesquisar tanto... Agora quando você não adota um livro como referência, você tem que pesquisar... tem que ir atrás... Agora, a situação financeira da escola dificulta, porque não temos como reproduzir muito estes textos... Mas quando a gente monta o texto a gente olha como as crianças estão, se elas vão dar conta... a gente inventa exercícios mais interessantes... Agora se vier um livro bom mesmo no ano que vem... aí sim, vale a pena usar o livro como referência. (Alice)

Olha, eu trabalho com o livro didático para mim... lá em casa em tenho vários livros, sabe... então eu pesquiso e monto a minha aula. Eu acho importante ter o livro didático na sala, eu acho que faz falta, mas não para usar somente ele. Tem coisas no livro didático que não vale a pena seguir não. Eles passam umas idéias meio estranhas, sabe... não ensinam nada. Às vezes os textos estão fáceis demais, outras vezes, muito difíceis para as crianças. Então eu pego outros livros e faço o meu

³³A expressão "texto do saber", aqui utilizada, tem seu referencial em Chevallard (2000). O "texto do saber", segundo Chevallard é construído mediante processos de dessincronização, despersonalização, descontextualização e programabilidade, nos âmbitos internos e externos da "transposição didática". Segundo o autor, o "texto do saber" é composto pelos "saberes a ensinar" e pelos saberes ensinados. Os primeiros são (re)construídos no âmbito externo à escola (noosfera), sendo corporizados nos livros didáticos, manuais e guias curriculares, enquanto os "saberes ensinados" se referem aos saberes que circulam no âmbito da transposição didática interna, ou seja, aos saberes recontextualizados pelos professores, na elaboração de suas aulas. Os fundamentos teóricos desenvolvidos pelo autor sobre a construção do "texto do saber" foram discutidos no capítulo 1.

plano, de acordo com a turma, sabe... Eu uso alguns livros mais antigos, que eu considero que são bons... eu uso revistas, uso livros didáticos também, eu pego alguns livros na biblioteca também... (Ana)

Sendo assim, as fontes utilizadas pelas professoras, para a elaboração dos textos das aulas, não se restringiam ao uso do livro didático e se estendiam a outros materiais. As professoras realizavam um complexo "jogo" no qual selecionavam e recontextualizavam os diferentes textos a serem utilizados na atividade pedagógica. Esse movimento complexo envolvia a busca de fontes diferenciadas cuja seleção compreendia aspectos relativos, não somente à representatividade do conteúdo a ser desenvolvido, mas aspectos axiológicos, referentes aos valores implícitos em cada texto.

Ao selecionar as fontes e os textos para suas aulas, as professoras realizavam processos de recontextualização que estavam imbricados em outros processos transformadores mais amplos, realizados em espaços externos à escola. A forma como as professoras selecionavam os temas a serem trabalhados não era descolada do fio condutor principal, representado pelo planejamento anual, apresentado pela escola, e, ao contrário não se desvinculava deste, apesar dos aspectos particulares dos processos de seleção efetivados na elaboração de cada aula.

As professoras não alteraram, no período observado, de forma consistente, a seleção, previamente estabelecida nos planejamentos anuais, dos conteúdos especificados para cada disciplina. No entanto, a elaboração dos textos representativos desses conteúdos e de sua progressão se configuravam como realizações recontextualizadoras particulares de cada professora.

Tanto Bernstein (1996, 1998), quanto Chevallard (2000, 2001) consideram que os conhecimentos escolares sofrem transformações realizadas em espaços externos à escola para serem novamente transformados pela ação pedagógica dos professores. Esses espaços externos são considerados por Bernstein (1998) como "agências recontextualizadoras" oficiais e/ou pedagógicas, e por Chevallard (2000, 2001) como locais de "transposição didática externa", que ele denomina como "noosfera". Nesses espaços, o conhecimento é transformado em algo a ser transmitido na escola, ou seja, em conhecimentos tipicamente escolares, sofrendo processos intensos de seleção, transformação e organização didáticas.

Os textos que as professoras utilizavam para a elaboração de suas aulas sofreram, então, antes de serem por elas trabalhados, processos de transformação que representavam não somente "didatizações", mas escolhas axiológicas e políticas. Os conhecimentos

corporificados nos livros didáticos, utilizados pelas professoras, nos programas curriculares, nos PCN, e nos livros paradidáticos, são materiais que foram submetidos a intensos processos de seleção e recontextualização, mediante ações, não somente didáticas, mas, antes disso, políticas, baseadas no pressuposto da seleção dos conhecimentos que "podem" e/ou devem ser socializados pela escola, em consonância com um projeto social e político.

A utilização desses textos, pelas professoras, não se dava mediante processos de reflexão ou análise quanto aos aspectos implícitos dos processos de sua seleção. O esforço das professoras na construção didática dos textos das aulas se fundamentava em questões de progressão e seqüenciação dos conteúdos, não havendo questionamentos quanto à pertinência ou a propriedade dos conteúdos do programa curricular.

A forma de catalogação e organização do conhecimento escolar, explicitada no planejamento anual, recebido pelas professoras, não era, então, fonte de preocupação, sendo que as questões sobre os procedimentos e os recursos para elaboração dos textos a serem utilizados na aula tornavam-se a grande preocupação para elas - como transmitir os conhecimentos listados no programa e como torná-los acessíveis aos alunos?

Ao elaborarem seus textos de aula, os sujeitos-professores trabalhavam com e na "fragmentação" do conhecimento. Primeiramente, vamos nos ater ao "com" - os livros didáticos e paradidáticos utilizados como fonte de pesquisa pelas professoras representavam uma intensa fragmentação do conhecimento. Uma fragmentação que Chevallard (2000) chama de processo de "dessincretização". Para que o conhecimento possa se tornar ensinável, deve ser dividido em partes inteligíveis que tenham, em certa medida, um começo e um fim imaginários. Essas partes, além disso, devem ser programadas, ou seja, devem ser organizadas segundo uma progressão predeterminada - é o que o autor chama de "programabilidade" do saber. Os livros didáticos trazem os diversos conhecimentos escolares fragmentados em seus menores elementos constitutivos, seguindo uma progressão hierárquica que, ao final, produz o seu suposto entendimento.

Da mesma forma, as professoras elaboravam seus textos, segundo uma "dessincretização" do conhecimento e uma progressão da complexidade do entendimento do conteúdo, trabalhando, portanto, na fragmentação do conhecimento. As partes do conhecimento a ser transmitido eram catalogadas, segundo a progressão determinada pela lógica da transmissão - a fundamentação pedagógica da transmissão, nas duas turmas, era a "memorização". Como já vimos, a progressão da complexidade não se baseava nas diferenciadas formas de conhecer que os alunos pudessem desenvolver, mas na lógica do

próprio texto que deveria ser memorizado, como indicam as passagens de aulas nas duas turmas:

8º passagem: turma 1

A professora inicia a aula, escrevendo duas frases no quadro: "O livro é da mamãe." e "A menina colheu as flores.", grifando as palavras livro, menina e flores.

A- É para copiar, professora?

P- Não, é só para ler... O que é esta palavra "livro"?

A- É substantivo...

P- O que mais?

A2- Comum... simples...

P- O que mais?:

A3- É primitivo também...

P- Está certo, mas vejam bem... Esse substantivo livro está no singular ou no plural?

AS- [em coro] No singular.

P- E as outras palavras grifadas... flores e menina ?

AS- [em coro] Flores no plural e menina no singular.

P- Antes desses substantivos têm alguma palavra?

AS- [em coro] tem sim

P- Quais?

AS- [em coro] O, a, as...

P- Estas palavras que acompanham os substantivos são chamadas de artigos. Esses artigos podem ser definidos ou indefinidos... O que é indefinido?

[as crianças ficam em silêncio, parecendo não compreender a pergunta]

P- Indefinido é aquilo que eu não defini... eu não especifiquei qual é... por exemplo, se eu pedir ao T. para buscar um livro na biblioteca, ele pode pegar qualquer um, porque eu não expliquei qual eu quero. Agora, se eu disser, "T. pegue o livro de matemática na biblioteca.", ele já vai saber qual é que eu quero. Entenderam? [as crianças não respondem]

P- Então os artigos vêm acompanhando o quê mesmo?

AS-[em coro] Um substantivo...

P- Então vamos fazer o registro disso...

A- Mas, eu não sei fazer isso não... não entendi nada...

P- Calma, vamos fazer as atividades que você vai entender...

9º passagem : turma2

P- O que nós estudamos na última aula de Geometria?

AS- [em coro] Os polígonos...

P- O que nós estudamos sobre os polígonos?

[as crianças não respondem e começam a folhear os cadernos]

P- Nós falamos que para uma figura ser um polígono tem que ter linhas...

AS-[em coro] Linhas fechadas...

P- Nós falamos também que os polígonos tem também que ter o que mais?

AS-[em coro] Uma região interna... [lendo no caderno]

P- O que é a região interna de uma figura?

A1- Dentro dele... é o espaço dentro dele...

P- E os vértices? Nós já estudamos isso...

A1- Ih... esqueci...

A2- São os pontos de encontro das linhas... [lendo no caderno]

A3- Como assim?

P- Vamos ver hoje sobre os polígonos de quatro lados... como eles se chamam?

AS- [em coro] Quadrados...

P- Não, prestem atenção... nem todas as figuras de quatro lados são quadradas...
 A3- Por quê?
 P- Vamos seguir a matéria que você vai entender...
 [a professora desenha no quadro, várias figuras de quatro lados]
 P- Vejam aqui... todas estas figuras têm quatro lados?
 AS-[em coro] Têm...
 P- Elas são iguais?
 AS- [em coro] Não, elas são diferentes...
 P- Por quê?
 A4- Cada uma é de um jeito... Mas elas são quadradas também?
 P- Vejam bem, elas têm quatro lados e não são iguais, cada uma vai ter uma forma diferente. Vamos ver o nome delas... E depois vamos passar para estudar os ângulos...

As passagens nos dão pistas de como o processo de "dessincretização" do conhecimento pode provocar uma fragmentação e catalogação dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, sem uma articulação entre os mesmos. Sendo assim, cada porção do conhecimento era trabalhada, pelas professoras, em função da lógica do texto, sem uma conexão com a lógica da aprendizagem. As professoras não direcionavam as atividades, no sentido de atender aos processos cognitivos, afetivos e sociais diferenciados que as crianças utilizam para conhecer e aprender, mas, ao contrário, transmitiam os conteúdos segundo a progressão predeterminada no "texto do saber". Neste caso, o estudo da Geometria se dava dissociado dos sentidos e significados que o espaço e a relação dos objetos no seu interior poderia proporcionar ao "aprender", ou o estudo da gramática, dissociado dos textos relacionais, pessoais ou coletivos que poderiam ser produzidos e criados pelas próprias crianças. O entendimento das normas e regras dos conteúdos transmitidos estava ligado ao ensino das mesmas, através do ritual do texto - um ritual que se apresentava, mediante uma lógica de progressão e seqüência, catalogadas e predeterminadas nos planejamentos e programas.

Segundo Popkewitz (2001), a teoria de aprendizagem que surge implícita nesse tipo de trabalho pedagógico é baseada na noção de que a soma das partes formam, indiscutivelmente, o "todo" do conhecimento. Primeiro se aprende o que são substantivos, depois como eles são classificados, de que palavras podem ser acompanhados, para somente no final, aprender a utilizá-los de modo criativo e coerente, na construção textual (o que pode ou não acontecer). O mesmo acontece com a Geometria, com a Aritmética, com a Geografia, e com os demais conteúdos escolares.

Voltando a Bernstein (1998), argumento, concordando com o autor, que o conhecimento é construído, muitas vezes, na desordem, no caos, e não na lógica progressiva e linear da "ordem" - uma desordem que, tantas vezes, a escola busca evitar ou neutralizar, em

função da preservação e da garantia de reprodução de um conhecimento estático e externo ao sujeito.

Não quero dizer com esse argumento, que a "dessincretização" ou a "programabilidade" do conhecimento seja sempre perniciosa. Ao contrário, evidentemente, os processos de divisão do conhecimento são necessários e essenciais, para que se torne viável e possível, o seu ensinamento no espaço da escola. O que quero chamar a atenção está na rigidez com que, muitas vezes, alguns tipos de pedagogia tratam esse processo. O que Bernstein (1998) chama de desordem, podemos chamar de "criatividade" - ver a construção do conhecimento como desordem implica "brincar com o conhecimento", trazê-lo para a ordem dos sentidos, transpor os limites do discurso escrito ou falado, buscando ativar os sentidos e os sentimentos do sujeito que quer conhecer. Neste caso, a desordem significa integração ou, pelo menos, a sua busca e implica deixar que os conhecimentos que já possuímos se entrecruzem com o "novo" e o desconhecido.

Embora, muitas vezes, o currículo compartmentado e programado domine o espaço de atividade dos sujeitos, alunos e professores, na escola, é importante ampliar nosso olhar para a diversidade das práticas vivenciadas pelos sujeitos, no âmbito da prática pedagógica, para não cair no reducionismo de tratá-las, de forma determinista, como, simplesmente, práticas "fragmentadas" e provocadoras de um conhecimento também fragmentado.

Na observação das aulas das professoras, vários aspectos se tornaram visíveis. Embora as professoras utilizassem livros didáticos e paradidáticos, assim como outros materiais, para elaborar suas aulas, trabalhando com fragmentos do conhecimento que tentavam juntar, formando um mosaico de conteúdos, elas, frequentemente, "criavam suas aulas", incluindo aspectos que consideravam importantes para seus alunos.

Nesse processo de "criação" das aulas, havia também uma dinâmica baseada, não somente na busca de fontes para elaboração dos textos, mas em uma seleção - derivada da sua própria concepção de educação e dos seus saberes docentes - dos tipos de textos a serem trabalhados e transmitidos às crianças, dentro de cada unidade de estudo, ou de cada tema proposto. A fala da professora Ana sobre o fato de, nos livros didáticos atuais, não haver uma previsão detalhada de um trabalho sistemático para o ensino da gramática e da ortografia, pôde dar indícios destes posicionamentos assumidos pelas professoras.

Eu acho que os livros hoje deixam muita coisa na corda bamba... Eu acho que a gente deixa de ensinar muita coisa... a gente deveria voltar um pouco atrás... no tradicional sabe... porque hoje, por exemplo, se pede para não trabalhar a gramática mais formal no 3º ano, mas aí você trabalha diferente... quando chega na 5ª série, os

meninos não sabem escrever... e aí? Chega lá e continua na mesma... Por isso eu acho, que mesmo dentro da proposta atual, a gente devia continuar ensinando o conteúdo mesmo... principalmente em língua portuguesa... ensinar a gramática, a ortografia... na verdade eu acho que hoje não está se ensinando nada... Por isso, em alguns aspectos, eu prefiro ficar no tradicional, que eu conheço e sei que os meninos aprendem... Eu acho que eu faço isso, eu trabalho com o conteúdo mesmo de português... e os meninos aprendem. Os livros de hoje, não estão trabalhando numa visão diferente não... eu acho que não estão trabalhando conteúdo nenhum... Então eu coloco para os meninos aquilo que eu acho que eles têm que aprender...é isso. (professora Ana)

No entanto, apesar da relativa autonomia da professora, expressa na suposta "seleção" de alguns subtemas que considerava importantes e na rejeição da "programabilidade" veiculada pelos livros didáticos, a forma de ensino que é predominante em suas aulas, ainda sanciona o conhecimento como uma reunião de fragmentos isolados uns dos outros, compartimentados nos conteúdos e subtemas trabalhados no contexto da aula - aspecto que ficou bastante visível na forma como elaborava suas aulas, assim como nos processos de transmissão pedagógica utilizados em sala. A análise das aulas indica uma visão do conhecimento como um "líquido sagrado" que deveria ser aplicado em doses progressivas e a aprendizagem como um processo de encontrar respostas certas para questões prontas e determinadas.

Esses aspectos foram observados, de forma bastante diferenciada, em alguns pontos e similares em outros na turma 2. A professora Alice seguia, com mais rigidez, a seleção e a progressão dos conteúdos expressos no planejamento curricular, porém demonstrava o interesse em modificar os tipos de exercícios propostos no documento. Segundo a professora, os planejamentos indicavam o tipo de exercícios que deveriam ser trabalhados em sala - exercícios que ela denominou como "estruturais" e que fundamentavam-se na memorização dos conteúdos através do uso de modelos para aplicação dos temas trabalhados. A professora, em seus depoimentos, falou sobre as dificuldades que encontrava para inovar ou modificar os procedimentos didáticos, pois, segundo ela, uma suposta inovação poderia ficar em dissonância com o conjunto de práticas da escola e com o tipo de atividades que as outras professoras desenvolviam em suas turmas. A intenção de Alice, em modificar sua prática, ficou clara em muitos momentos e ainda mais claras ficaram as suas dificuldades para concretizar essas modificações. A professora ainda trabalhava, na maioria das aulas, com atividades baseadas em questionários e exercícios a serem feitos a partir de modelos - nos quais os conteúdos eram apresentados de forma fragmentada e isolada, aspecto que foi, por ela mesma, analisado:

Hoje eu vejo o seguinte, a gente tem que trabalhar muito a parte textual sabe... fazer a crianças interpretar todo tipo de texto, não é só texto escrito não... imagem... gravura... documentos... fotos... e muito mais. A interpretação é essencial em tudo. Eu acho que isto deve acontecer em todos os conteúdos, inclusive na matemática também. Mas na medida do possível eu tento fazer isso, tento dar o conteúdo de um jeito diferente... dou atividades diferentes...um jogo... brincadeira... Mas se eu fizer só desse jeito... vai chegar no final do ano e eu não consegui dar o que a escola quer... cumprir o programa que foi estipulado, dar o conteúdo todo da 4ª série, sabe... E a escola compara, a família do aluno compara também. Então se a gente for olhar, eu acabo dando mais são as atividades estruturais mesmo... questionários... exercícios com modelos, sabe? Então fica no jeito tradicional mesmo... (professora Alice)

As considerações colocam em evidência a força dos contextos sobre a ação pedagógica dos sujeitos-professores - seja no âmbito do contexto pessoal da formação dos saberes docentes ou no contexto do cotidiano da escola e das particularidades que esse cotidiano apresenta em relação a uma determinada visão de conhecimento e de currículo. No caso das professoras pesquisadas, esses contextos provocavam um jogo de forças, no qual elas construíam dia a dia, as práticas pedagógicas que desenvolviam em suas salas de aula - práticas que eram entrecortadas pelas concepções derivadas da formação educacional de que dispunham, dos saberes que construíam ao longo do exercício da profissão e das forças implícitas e explícitas da organização curricular e pedagógica da Escola Pedra Negra.

4.3. Recontextualizações e didatizações: conhecimentos imaginários, esquecimentos reais

Eu procuro preparar a aula por etapas mesmo, os processos todos... e deixar que eles cheguem quase que a uma conclusão deles mesmos... mas eu vou direcionando... só que não dou a resposta pronta... eles é que têm que descobrir... levo alternativas para eles poderem encontrar a resposta... eu gosto de fazer isso... vou fazendo perguntas até chegar no ponto certo. Agora quando isto não acontece, quando algum menino não chega lá, eu volto e repito, vamos voltando no conteúdo, para aprender realmente. (professora Alice)

Quando eu vou dar um conteúdo novo, eu vou dando por etapas, sabe... devagarinho, pra eles pegarem tudo... Aí, quando eu percebo alguma dificuldade, volto e vou repetindo... eu só consigo ver a dificuldade quando eles estão fazendo as atividades... aí eu vejo os erros, onde precisa voltar porque ele não aprendeu, e fazer tudo de novo. Quando eu percebo uma dificuldade eu volto e explico de novo. (professora Ana)

Os depoimentos das professoras indicam a forma como viam os processos pedagógicos e como percebiam que estes processos deviam ser desenvolvidos. Apesar de

apresentarem diferenças quanto à concepção de aprendizagem, o pensamento das duas professoras convergia para alguns aspectos similares: a ênfase na programabilidade do conhecimento e na visão do erro como lacuna, como algo que deve ser preenchido novamente com a repetição discursiva do conteúdo.

Como foi dito anteriormente, os fundamentos pedagógicos da transmissão dos conhecimentos, nas turmas pesquisadas, se baseavam na memorização dos conteúdos e de seus temas. De forma recorrente, as aulas observadas indicavam a predominância da memorização de modelos predefinidos como o principal procedimento utilizado para o ensino dos conteúdos disciplinares. As únicas disciplinas que não priorizavam a memorização como o procedimento primordial para a aquisição dos conteúdos, eram as disciplinas de Educação Física e Educação Artística que não eram vistas, pelas professoras, como disciplinas importantes e que apresentassem conteúdos indispensáveis para a formação educacional dos sujeitos-alunos.

O tipo de pensamento, privilegiado na maioria das atividades desenvolvidas nas duas turmas, era baseado na autômata memorização dos conteúdos e das formas de realização dos exercícios. Apesar de haver algumas frágeis variações no tipo de pensamento desenvolvido em cada aula, a predominância ainda ficava restrita ao uso de repetições e atividades baseadas em modelos definidos antecipadamente, pelas professoras.

A análise da forma de concretização das aulas indica a predominância do ensinamento de conceitos e de procedimentos, de forma a memorizá-los para posteriormente aplicá-los em novas atividades e exercícios. A aprendizagem dos conceitos e procedimentos definidos pelas professoras como importantes para a suposta aquisição dos conteúdos, seria conseguida, segundo os objetivos das professoras, através de um trabalho discursivo. As professoras, inicialmente, apresentavam os temas, mediante um ritmo de perguntas e respostas, através do qual realizavam a exposição dos conceitos, num processo de complementação ou correção das respostas dadas pelas crianças. Além disso, as professoras normalmente trabalhavam com o texto discursivo escrito, no qual se fazia um registro dos conceitos a serem posteriormente estudados pelas crianças. Em seguida, desenvolviam atividades e exercícios, nos quais ensinavam às crianças como proceder na aplicação dos conceitos "aprendidos". Mesmo em atividades mais criativas como jogos, ou pesquisas, as professoras, na maioria das vezes, apresentavam modelos a serem seguidos pelas crianças, ou demarcavam temas a serem memorizados, para a posterior utilização nas atividades propostas. As passagens a seguir podem clarear a visão sobre as formas como as professoras

trabalhavam com o conhecimento, sob a égide do trabalho com a memorização mecânica e linear dos conteúdos:

10º passagem: turma 2

A professora entrega um texto, por ela elaborado, e pede para que as crianças façam uma leitura. Após algum tempo, inicia uma conversa com as crianças.

P- O que é desenvolvimento tecnológico?

A1- A tecnologia vai crescendo...

A2- É a evolução do homem...

A3- São as invenções dos cientistas...

P- O que mais?

A4- O homem foi inventando as coisas, o machado, um punhado de coisas...e foi evoluindo... foi desenvolvendo... a tecnologia foi crescendo... até inventar o computador... o homem vai de foguete para o espaço, é isso, não é?

P- É isso tudo que vocês disseram... o homem foi inventando coisas, instrumentos, ao longo do tempo que o auxiliassem para fazer as coisas, para caçar, para trabalhar, para estudar, para o lazer, para tudo... E o desenvolvimento destes instrumentos faz a vida do homem ficar melhor ?

AS- [em coro] Faz...

P- E porque a tecnologia pode prejudicar a natureza?

A5- Eles tiram a madeira para fazer o sofá e acabam com as árvores...

A6- As indústrias sujam os rios...

P- Vamos continuar com o texto... grifem aí a palavra ecologia... O que é ecologia?

[A professora vai lendo, junto com as crianças, o texto da aula, e vai introduzindo, através de perguntas os conceitos que objetiva desenvolver. Na leitura surgem conceitos como erosão, desertificação, fertilidade, que são trabalhados de forma discursiva, sendo em seguida grifados no texto, pelas crianças.]

11º passagem - turma 1

P- Vamos relembrar como se faz uma operação no Quadro Posicional (instrumento utilizado para o ensino das operações matemáticas básicas)

A1- Eu esqueci como arma uma adição no quadro...

P- O que você tem que fazer? Pensem onde vocês devem colocar as parcelas da adição. No quadro posicional, você deve colocar as parcelas no local correto, para somar... cada número no seu lugar...

A2- Aqui está escrito... Represente e resolva a adição no QP.

P- Então, vamos fazer o primeiro juntos... olhem aqui no quadro... Vocês têm que colocar as duas parcelas no quadro, nos lugares corretos... unidade de milhar, centena, dezena e unidade... vamos ver como se faz... [a professora faz no quadro, colocando os numerais nos lugares indicados e ao mesmo tempo vai falando cada movimento realizado]

P- Crianças, vejam... se não colocar os algarismos no lugar certo, a adição fica errada...

[As crianças demonstram insegurança para realizar a tarefa, e a professora continua fazendo o modelo, no quadro.]

P- Parem e vejam aqui no quadro, como se faz... A primeira parcela da adição, qual é/

AS- [em coro] Trinta e sete...

P- Quantas unidades temos então?

AS- [em coro] Sete unidades.

P- Quantas dezenas?

AS- [em coro] Três dezenas.

P- Qual é a segunda parcela?

AS- quatorze...

P- Quantas unidades e quantas dezenas eu tenho aqui?

AS- [em coro] Uma dezena e 4 unidades...

P- Então vamos colocar aqui no quadro... agora, vamos somar... primeiro as unidades... depois as dezenas... entenderam?

[A professora realiza todos os passos da execução da tarefa, no quadro, solicita às crianças que resolvam os outros exercícios, similares ao modelo apresentado.]

Alguns aspectos podem ser analisados, a partir dos fragmentos das aulas das professoras, em relação ao conteúdo e à forma da transmissão pedagógica. O primeiro aspecto refere-se à normalização, imposta pela forma didática utilizada - a apresentação de modelos normaliza a aprendizagem, dentro de limites previamente estabelecidos, tornando o conhecimento uma meta a ser atingida após a execução dos passos e etapas progressivamente organizados, segundo o "modelo". O conhecimento não é visto como tal, durante o processo, mas como um resultado a ser buscado e atingido (ou não) pelos alunos. Assim visto, o conhecimento passa a apresentar dualidades e dicotomias fundadas em função do aprendido e do não aprendido, do assimilado e do não assimilado, do acerto e do erro, da realização versus não realização.

Um segundo aspecto refere-se ao tipo de pensamento que as aulas descritas privilegiavam - a utilização de modelos e regras como única forma de conhecimento, pode orientar o desenvolvimento de um tipo de pensamento topicamente localizado, ou seja, um pensamento que se desenvolve mediante a memorização da localização tida como adequada para cada parcela do conhecimento. Esse tipo de pensamento, baseado na memorização de tópicos e fragmentos, parcelas de conhecimento tidas como isomorfas e estáveis, pode também levar a uma aprendizagem fragmentada e efêmera, aspecto que fica representado na dualidade memória/esquecimento, presente em muitos momentos das aulas observadas, e que será mais densamente discutida no capítulo seguinte.

Um terceiro aspecto pode ser analisado a partir dos fragmentos da aula de Ciências descrita, na qual a professora preocupava-se com a memorização dos conceitos sobre o tema trabalhado. Essa preocupação fica ainda mais visível, quando, em outros momentos, de outras aulas observadas, a professora trabalhava, novamente, os conceitos desenvolvidos em exercícios, nos quais as crianças deveriam reproduzir os registros elaborados anteriormente, sem uma construção mais pessoal do conceito. O trabalho com os conceitos, realizado com base num conhecimento discursivo, oral e escrito, sem a aproximação com os significados mais concretos, ou com outras representações ou expressões que a linguagem possa

proporcionar ou construir, pode produzir e reproduzir modalidades de aprendizagem restritas à um tipo de memorização mecânica e acrítica. A questão da memorização/esquecimento pode ser também verificada na passagem de uma outra aula em continuidade à aula sobre a degradação do ambiente, na qual foram trabalhados os conceitos de erosão e desertificação:

12º passagem: turma 1

P- Vamos responder às questões do exercício com atenção. Se for preciso, leiam o texto novamente...

A1- Aqui fala que acontece a erosão... com a chuva e o vento... a erosão causa o desgaste do solo... o que é erosão? Eu esqueci o que é isso.

P- Vocês viram isso no texto. O que é erosão?

A2- [lendo no texto] Aqui fala que erosão é o desgaste do solo devido a ação da chuva, do vento, do sol...

P- Pois é o que acontece com o solo, então?

A3- Faz buracos... fica feio...

P- Por que em áreas desmatadas, a erosão é maior?

A4- É porque não tem árvores para proteger o solo.

P- Isso mesmo... agora, mais alguma dúvida?

A5- Eu não entendi essa palavra aqui... deser... eu já esqueci o que é isso...

P- É desertificação... nós já vimos no texto... O que quer dizer desertificação?

A6- [lê um trecho do texto] Desertificação...

P- Não... tem que falar com as palavras de vocês, sem copiar do texto...

A7- Eu não sei o que é desertificação não... eu esqueci isso aí ...

P- Vejam bem... o que é deserto?

A8- Um lugar seco, só tem areia...

P- Isso mesmo... A desertificação provoca o empobrecimento do solo ... e esse tipo de solo é bom para a plantação?

AS- [em coro] Não...

P- Então vocês agora já sabem o que é desertificação.

A9- Eu sei, mas eu esqueço, pode copiar do texto?

A utilização da memorização com único "instrumento" para o "conhecer" pode reforçar a visão e a concepção de um conhecimento como mercadoria, como um produto que os alunos deverão se esforçar para adquirir, um esforço exclusivo da ativação das "memórias" estáveis. Desta forma, segundo Bernstein (1998. p.113), "*o conhecimento está separado das pessoas, de seus compromissos, de suas dedicações pessoais, que se convertem em impedimentos, em restrições para o fluxo do conhecimento e introduzem deformações no funcionamento do mercado simbólico.*"^{IX} Ainda, segundo o autor, as orientações que tornam o conhecimento um bem a ser adquirido, provocam uma ruptura entre aquele que conhece e aquilo que poderia ser conhecido, desconectando interior e exterior, separando sujeito e objeto.

A análise das formas como o conhecimento é trabalhado pode nos ajudar a compreender as questões relativas ao posicionamento do sujeito diante das diversas formas de conhecimento. Nas aulas observadas, como vimos, o conhecimento que era priorizado estava fundamentado na lógica do conteúdo e de sua memorização automática. O que pode ser colocado, aqui, está mais ligado à forma como o conhecimento escolar era colocado pelas professoras diante dos sujeitos-alunos - o conhecimento escolar passava a ser representado, nos momentos das aulas, por frações de conteúdos fixas e imutáveis. Segundo Edwards (1997), quando o conhecimento é colocado para os sujeitos-alunos como algo indisputável, até mesmo inacessível, a relação que pode ser com ele estabelecida se baseia em movimentos de exterioridade, ou seja, os sujeitos não estabelecem uma relação significativa com o conhecimento. Isso significa que,

"nesses momentos, o sujeito requer pistas que lhe dêem acesso à resposta certa, processo que se toma por uma apropriação do conteúdo explícito da lição, produzindo uma simulação da apropriação do conteúdo que deixa o sujeito em posição de exterioridade" (EDWARDS, 1997, p. 72)

Partindo das idéias citadas, posso afirmar que os conhecimentos privilegiados nas aulas observadas eram traduzidos através de modelos de atividades, de lições para "decorar" e questionários para responder; tudo isso numa dinâmica, na qual os sujeitos-alunos procuravam se posicionar de forma a realizar respostas adequadas e bem-sucedidas. O que de fato acontecia, pois os resultados das avaliações realizadas nas duas turmas eram, no período pesquisado, bastante positivos, sendo vistos pelas professoras e pela instituição, como satisfatórios e apropriados.

Esse posicionamento dos alunos, ao solicitar pistas para as professoras, ao memorizar mecanicamente as lições elaboradas em sala de aula e, ao desenvolver estratégias para memorizar e adequar suas respostas à forma de realização solicitada pelo jogo pedagógico instituído, vai constituindo, cotidianamente, a relação da criança com o conhecimento que, como Edwards (1997) afirma, se baseia numa relação de exterioridade.

As formas como o conhecimento escolar era trabalhado em sala de aula torna-se um ponto a ser mais discutido. Os sujeitos-professores representam um elo mediador que liga as crianças ao conhecimento e, ao mesmo tempo, representam, tanto para as crianças, como para seus pais e para a comunidade, a "autoridade" do conhecimento escolar. - são os professores os responsáveis pela introdução dos pequenos "aprendentes" no mundo do

conhecimento (EDWARDS, 1997). Sendo assim, como é feita essa mediação e em que tipo de conhecimento as crianças são socializadas merece uma maior reflexão.

Os processos de mediação, realizados pelas professoras, nas duas turmas, envolvem processos de didatização do ensino e de (re)elaboração curricular e pedagógica. As professoras trabalhavam com muitas fontes, como foi explicitado anteriormente e, a partir delas, realizavam a construção do "texto" das aulas, constituindo assim, num segundo plano, os fragmentos de um determinado "modelo" curricular. Alguns aspectos dessa (re)elaboração devem ser aqui discutidos: os procedimentos didáticos utilizados pelas professoras, as formas textuais construídas e as regras de avaliação constituintes do processo.

Primeiramente, me aterei aos procedimentos e recursos utilizados pelas professoras para a realização da transmissão pedagógica dos conteúdos escolares. Nas duas turmas, foi observada a utilização, quase que exclusiva, da aula expositiva e da aplicação de atividades como questionários, pesquisas direcionadas, exercícios diretivos de aplicação, sendo que a maioria das atividades eram realizadas individualmente, apesar da liberdade que as crianças tinham para se agrupar com colegas. Essa movimentação acontecia somente nas aulas de matemática, nas quais as crianças buscavam a ajuda dos colegas para resolver os exercícios propostos. Nas outras aulas, apesar da permissão da professora, esse movimento raramente acontecia.

Um contraponto deve ser colocado em relação à forma das atividades realizadas. Em alguns momentos, foram observadas aulas mais criativas e abertas, nas quais as crianças inventavam jornais, trabalhos com o corpo, a utilização de música e outras linguagens. Esses momentos representavam concretizações das propostas do Projeto Pequeno Aprendiz e aconteciam de forma isolada do restante da aula, sendo atividades, em sua maioria, impostas pelo cronograma do projeto.

Durante a realização das atividades mecânicas, já mencionadas, as crianças participavam ativamente, havendo uma constante interação entre a professora e as crianças. As aulas não se constituíam, apesar das características rígidas e tradicionais das tarefas, como "aulas tradicionais", rigidamente programadas e executadas. As interações em sala de aula eram muito fortes e intensas, sendo que as crianças trabalhavam, de forma entusiasmada, na realização de todas as tarefas propostas; o que evidencia a complexidade da relação pedagógica. Havia, nas duas salas e de forma mais intensa na turma 2, apesar da relação linear com o conhecimento, uma alegria e dinamismo contagiante.

Os textos de aula, elaborados pelas professoras, fossem orais ou escritos, representavam o mosaico de informações por elas construído, para atender às necessidades da

exigência do conteúdo e da progressão do ensino do mesmo. De acordo com Chevallard (2001), os conhecimentos reconstruídos sofrem profundas transformações que, muitas vezes, provocam deturpações na lógica do próprio conhecimento. Os conhecimentos, ao sofrerem intensos processos de fragmentação e recontextualizações sucessivas, podem perder os eixos que os articulam e os tornam compreensíveis. A passagem do ensino dos quadriláteros³⁴ pode demonstrar esse aspecto, sendo que a professora trabalhava cada elemento do estudo da geometria de forma isolada, sem promover uma articulação entre eles. Essa fragmentação não está expressa apenas na elaboração da aula das professoras, mas, principalmente, nos textos formais, como nos livros didáticos, paradidáticos e manuais.³⁵ O trabalho com o conhecimento escolar pressupõe a relação com conhecimentos que sofrem processos de "dessincronização", exteriores à ação do sujeito-professor, mas que podem ser, no âmbito da sala de aula, por ele reforçados, ou não.

Além disso, as professoras, ao elaborarem seus textos de aula, não se preocupavam em promover uma aproximação das crianças com os autores e pesquisadores que participaram da construção dos conhecimentos trabalhados, assim como, não foi observado, em nenhum momento das aulas, uma discussão sobre os processos inacabados dessas construções. Essas omissões, segundo Chevallard (2000), reforçam a visão do conhecimento com verdade, provocando e reiterando a distância entre o objeto e o sujeito, o que, no âmbito da pesquisa, significa um distanciamento e uma ruptura entre o sujeito e o conhecimento. E, mais uma vez, o conhecimento passa a ser visto como algo naturalizado, indiscutível e dissociado do pensamento, que deixa de ser compreendido como expressão de subjetividade.

Na realização do ensino dos diversos conteúdos das disciplinas escolares, as professoras seguiam, geralmente, o seguinte roteiro de trabalho textual: primeiramente introduziam os temas com uma exposição oral que era realizada, como foi citado anteriormente, a partir de um ritmo de perguntas e respostas; em seguida, realizavam um registro escrito do conteúdo trabalhado; e, finalmente, desenvolviam exercícios de aplicação desses conteúdos. Em todas estas etapas da aula, o conhecimento escolar passava por processos de didatização e fragmentação, até ser (ou não) adquirido pelos alunos.

O último aspecto diz respeito a principal forma de controle das aprendizagens: a avaliação. As professoras realizavam processos avaliativos constantes, através de exercícios,

³⁴ Ver página 117.

³⁵ Chevallard (1991) trata, na obra citada, da deturpação do conhecimento matemático, provocada pela dessincronização, através dos processos de didatização da matemática. Segundo o autor, o conhecimento matemático torna-se abstrato quando se ignoram os processos que o constituem, assim como a integração desses processos.

questionamentos orais e provas. Na visão das duas, a aplicação das provas era necessária para a concretização de um registro mais organizado da verificação da aprendizagem, mas não se constituiu como o principal instrumento avaliativo por elas utilizado. Esses aspectos podem ser evidenciados no discurso das professoras:

A escola exige que tenha pelo menos uma avaliação mais formal, escrita mesmo... até mesmo para que os pais se orientem melhor... um registro mesmo. Eu concordo, mas acho que a prova é muito pouco... eu olho tudo... eu dou muitos exercícios. Hoje mesmo, eles estavam fazendo um exercício de matemática. Então, eu dou muita coisa mesmo em forma de registro. E, o conceito que o aluno tem, não é só pela prova não. Eu olho os meninos o tempo todo, se estão trabalhando... se estão aprendendo... eu caminho muito por aí. Eu acho que ir somente pelo registro formal, pela prova não dá, entendeu... porque tem alunos que se saíram bem na prova, mas que não estão tão bem assim, ou o contrário. Eu vou guardando os exercícios e vou comparando... vou olhando tudo. (professora Ana)

Eu avalio da seguinte maneira... eu gosto de observar... de andar pela sala, sentar com eles... e ver o que estão fazendo, na medida do possível. Eu observo através dos exercícios que eles fazem, eu levo para casa e corrijo com calma. Eu observo também as perguntas que eles fazem nas aulas. Eu dou uma prova também... uma avaliação formal mesmo, e por ela, também eu olho o que eles estão errando mais, quais conteúdos eles erram mais, sabe... em quais eles tiveram dificuldade... dentro do português, da matemática... história, geografia, ciências... se é o conteúdo mesmo, se é ortografia, se é a escrita, se é a interpretação do texto... assim... então é mais no dia-a-dia, mesmo que eu avalio. (professora Alice)

Os processos de avaliação são estudados por Bernstein(1996, 1998) e por Chevallard (2000), em relação aos processos inerentes à atividade pedagógica. Chevallard denomina os processos avaliativos como processos para o "*controle social das aprendizagens*", através dos quais são reforçados os aspectos de legitimação e validação dos conhecimentos dados como escolarizáveis.

Na perspectiva de Bernstein (1996, 1998), as regras de avaliação é que vão condensar a totalidade do significado da prática pedagógica e de seu discurso, sendo, portanto, a "chave" da ação pedagógica. As regras de avaliação, segundo o autor, produzem a conexão entre o tempo destinado a cada aprendizagem, o conteúdo específico e a forma de transmissão, promovendo a regulação da prática pedagógica. Nas palavras do autor, as regras de avaliação,

[...] regulam a prática pedagógica na aula, porque definem os níveis que devem ser alcançados. Na medida em que fazem isto, as regras de avaliação atuam seletivamente sobre os conteúdos, a forma da transmissão e sua distribuição aos distintos grupos de alunos em diferentes contextos. No nível mais abstrato, as regras de avaliação estabelecem uma relação especializada entre o tempo (idade), o conteúdo (texto) e o espaço (transmissão).^x (BERNSTEIN, 1998. p. 144)

Partindo desses pressupostos, argumento que as formas como os conteúdos escolares são avaliados estão vinculadas às concepções que os sujeitos-professores constroem sobre o conhecimento, o aluno e o currículo. Os processos explícitos e visíveis de avaliação do ensino e da aprendizagem não são os únicos elementos representativos das regras de avaliação, expressas na teoria de Bernstein (1996, 1998), porque, além das formas oficiais, todo o processo pedagógico está por elas impregnado. As regras de avaliação estão implícitas nas formas como as crianças se assentam, se posicionam diante dos professores, se pronunciam e participam da aula, assim como, nos textos diversos que (re)produzem - expressão das diferentes formas de linguagem presentes na escola. Sendo assim, a realização da atividade pedagógica se dá mediante a força destas regras, mesmo que elas não sejam para os sujeitos-alunos e até mesmo para os sujeitos-professores, explicitamente formuladas.

Frente à complexidade da dinâmica do "jogo" instituído no espaço da sala de aula, cujo centro de análise, de acordo com o interesse da pesquisa, passou a ser o conhecimento escolar, mesmo que, na dimensão do "real" cotidiano da sala de aula surjam ambigüidades quanto à sua centralidade, torna-se importante a elucidação de um último aspecto. O tratamento dispensado ao conhecimento escolar, na dinâmica da sala, fornecia uma complexidade de relações e significados que as professoras construíam e estabeleciam com os conteúdos transmitidos aos alunos, assim também com a forma de organização do currículo escolar.

Um aspecto que se tornou relevante, durante a análise dos movimentos da sala de aula, se refere à dicotomia que é estabelecida entre conhecimento formal e conhecimento informal, social e cotidiano. Nas duas turmas, algumas situações vivenciadas pelas professoras e seus alunos proporcionaram uma ruptura com a forma usual de lidar com o conhecimento, exaustivamente discutida neste capítulo. Essas situações representavam momentos informais, nos quais, não havia, sistematicamente, a realização de um trabalho com os conteúdos escolares, estando, portanto, desvinculados do ritmo da aula formal. Nesses momentos, as professoras estabeleciam um tipo de relação diferenciada com os conhecimentos que circulavam no "ambiente" da aula, provocando as crianças e instigando-as a buscar respostas.

Entra em cena uma contradição: por um lado, a aula formal, representativa do desenvolvimento do programa e dos conteúdos, baseada em processos de ensino mecanizados e rígidos; e por outro, situações informais que se configuravam como "aulas" representativas de um outro tipo de conhecimento, integrando temas cotidianos e propiciando descobertas. Os fragmentos de aula, descritos a seguir, podem dar indícios desse movimento:

13º passagem: turma 2

As crianças estavam preparando a apresentação de um jornal falado, quando algumas começaram a discutir sobre como procederiam para a escolha dos textos.

A- Já sei, vamos fazer uma votação... A minha idéia é que a professora leia os textos e escolha alguns melhores, para depois a gente escolher...

A2- Eu acho que não deve ser assim não... deve ler todos e a gente é que escolhe...

A3- Mas vai demorar demais...

A4- Vamos votar... levanta a mão quem prefere a primeira idéia, da J.

[15 alunos levantam a mão, a favor da primeira idéia]

A5- Mas 15 não é a maioria não...

A6- É sim... 15 é a maioria... a primeira idéia ganhou...

A7- Não senhor... eu não concordo... Vamos perguntar para a professora...

A8- D. Alice, 15 é a maioria da sala?

P- Não sei... [fica pensativa] Vamos ver... como podemos descobrir...

A9- É só diminuir 32 menos 15... [vai ao quadro e faz a subtração] Ah, não 17 é que é a maioria... [no dia havia 31 alunos na sala]

A10- Está errado... eu contei os meninos... não deu 17 não...

P- Calma... vamos ver...será que está certo?

A11- Vamos contar o número de alunos que estão aqui hoje... [contam e descobrem que há somente 31 crianças]

P- E, aí, o que vocês acham?

A12- Vamos subtrair de novo. [vai ao quadro e faz 31 menos 15]

A13- Agora deu certo... é 16... então 15 não é a maioria...

A14- A segunda idéia é que venceu...

14º passagem: turma 2

Os diálogos são estabelecidos durante uma atividade de plantio de árvores, em comemoração ao dia do Meio Ambiente.

A- D. Alice, a senhora está fazendo errado. [a professora estava plantando uma muda]

P- Por que?

A- Tem que fazer um buraco mais fundo... essa planta não nasce assim não...

P- Como você sabe disso?

A- Eu já vi o meu pai plantando...ele cuida de jardim...ele entende disso...

P- Crianças, venham aqui, o I. vai nos ensinar como plantar essas mudas.. eu não sei direito não...

A- Gente... tem que fazer o buraco bem fundo... e procura uma terra mais macia...

A2- Eu também sei um pouco disso... Tem que misturar a terra, vamos colocar esterco ali da horta pra misturar...

P- Isso mesmo, vamos lá buscar...

A3- Essa planta aí ... não gosta de sol... vamos plantar debaixo daquela cerca ali...

As passagens indicam que o trabalho com o conhecimento, realizado em momentos considerados informais, era realizado mediante uma construção e uma elaboração que integrava a participação dos sujeitos e de seus conhecimentos cotidianos. E uma pergunta se impõe: Por que esse movimento não acontecia tão densamente, nas aulas formais, consideradas como espaços para a transmissão dos conteúdos curriculares?

A resposta pode estar no interior das concepções e práticas das professoras, no contexto da escola pesquisada - a ambigüidade que fica visível entre, de um lado, as intenções das professoras em modificar suas práticas, entrecortadas pelas interações cognitivas, afetivas e sociais estabelecidas com as crianças nos diversos momentos da situação escolar, e de outro, as concepções curriculares e pedagógicas tradicionais ainda presentes na sua prática docente em relação à realidade curricular e pedagógica do contexto da Escola Pedra Negra. A presença dessa ambigüidade contribui para a construção de processos complexos que entrecruzam a ação pedagógica das professoras. Os processos que envolvem essas ações não foram aqui discutidos, no sentido de realizar determinações e rotulações, mas, ao contrário, a sua discussão apresenta a intenção de ampliar o campo de análise para a compreensão da realidade curricular e, sobretudo, educacional de uma escola pública mineira, buscando entender as formas complexas das relações que os sujeitos-educacionais mantêm com o currículo.

No capítulo seguinte, outra questão será colocada, num confronto com as discussões aqui realizadas: como as crianças, nesse contexto, percebem os conhecimentos traduzidos nos conteúdos escolares e de que forma reagem a eles?

CAPÍTULO 5

AS CRIANÇAS E O CONHECIMENTO

As discussões anteriores centraram-se na atividade pedagógica das professoras, no interior de uma dada organização curricular, evidenciando as concepções e práticas derivadas dessa imersão. Procurei enfatizar as formas como as professoras tornavam reais as orientações e diretrizes curriculares, propostas pela Escola Pedra Negra, assim como os processos de transformação e mediação do conhecimento escolar, no âmbito das duas salas de aula.

Argumento, no entanto - tendo em vista a prática pedagógica de cada uma das professoras ao trabalharem concretamente com o currículo, nas aulas, mediante o confronto e as negociações efetivadas na interseção do currículo prescrito e das concepções educacionais desses sujeitos - que é preciso levar em conta, as atividades e idéias de outros sujeitos, elementos também constituintes do processo pedagógico: os alunos e alunas.

Considerar a atividade pedagógica a partir, não somente do discurso e da prática das professoras, mas dando importância à voz das crianças, sujeitos educacionais, sociais e afetivos, pode ampliar, de forma considerável, a articulação entre o currículo como uma prescrição e o currículo como atividade e ação. Através dessa articulação, busco compreender a influência que uma determinada concepção e organização curricular pode ter sobre as formas de apropriação dos conhecimentos escolares, realizadas pelas crianças.

Assim, considerando os aspectos discutidos acerca das práticas das professoras, assim como sobre a natureza do conhecimento escolar, meu objetivo, neste capítulo, é centrar o olhar na atividade e na voz dos alunos, sujeitos/objetos da pesquisa. Trata-se de olhar mais de perto como se concretiza, no âmbito da relação pedagógica, vivenciada pelas professoras e especialmente pelas crianças, o processo de transmissão e aquisição do conhecimento escolar.

Da mesma forma que nos capítulos 3 e 4, focalizo, para análise, os fragmentos discursivos das aulas e das entrevistas realizadas com as crianças, nas quais se fez possível perceber recorrências e ambigüidades relevantes para a compreensão dos processos pesquisados.

5.1. Conteúdo escolar é conhecimento?

A- Esta matéria sobre o Brasil Colônia é legal... mas tem hora que é difícil. Eu achava que os donatários eram "donos otários"... [risos] Assim... essas pessoas que acham que mandam, sabe... que são mandões... mas são otários... são bobões... eu conheço um cara assim... mas não é isso não... [risos]

P- E, agora, o que você acha?

A- Agora eu já sei... a professora me explicou...

P- Então, me conta quem são os donatários, me conta o que você aprendeu.

A- [pensativo] Ih... esqueci... eu sou "facinho" de esquecer as coisas... eu vou procurar aqui no meu caderno... espera um pouquinho... [olha no caderno e lê a definição dada pela professora]

(Fragmento de diálogo entre a pesquisadora e um aluno da turma 2)

A passagem acima pode dar indícios para o início da discussão sobre os conteúdos escolares e o conhecimento. A criança tenta aproximar o tema trabalhado, na atividade pedagógica, de seus conhecimentos cotidianos, de suas percepções de mundo, construídas, dia-a-dia, nos diversos locais em que transita. Entretanto, esse movimento pessoal e construtivo da criança é rompido pela lógica formal do ensino, na qual os conteúdos devem ser transmitidos, linearmente, passando do transmissor para o receptor.

Diante disso, coloco uma pergunta em evidência: os conteúdos escolares, trabalhados de forma mecanizada e linear, baseados na memorização fatural, poderiam se constituir como "conhecimentos" apreendidos e/ou construídos pelas crianças?

O sentido de "construção" a que me refiro se baseia na idéia de que o conhecimento se forma através de uma construção histórica das visões de mundo e das formas como os sujeitos se relacionam com ele. Sendo assim, conhecimentos são modos de conceber e compreender a realidade e a sociedade, num determinado tempo histórico, não podendo se constituir, portanto, como verdades neutras e puras. (HABERMAS, 1982).

As visões de conhecimento que perpassam a realidade educacional são mescladas por idéias e conceitos, desenvolvidos historicamente, levando-se em conta que esses conceitos e idéias são constituídos pelos aspectos sociais, culturais e políticos de cada época e de cada sociedade.

Isso significa que idéias convergentes e/ou contraditórias, sobre o conhecimento, convivem na realidade das escolas, num movimento entre, principalmente, uma tradição essencialista do conhecimento como verdade e uma visão de conhecimento como construção e produção histórico-social.

Na perspectiva da tradição essencialista, o conhecimento é visto como "verdade" e a natureza da realidade é tida como estável e permanente. Desta forma, o conhecimento existe

como uma proposição verdadeira e cabe ao sujeito, através da reflexão, descobri-la, no conjunto de conhecimentos acumulados pela sociedade. (DOLL JR, 2002 e EISNER, 1994, CORTELLA, 2001)

Em certos modelos educacionais, o conhecimento é tratado como um domínio de fatos, claros e objetivos, que têm uma existência externa ao sujeito, desprovidos de uma significação pessoal. Essa visão de conhecimento, geralmente, produz relações hierarquizadas na sala de aula e leva a um "comunicado" e não a uma "comunicação", na qual haveria uma interação e integração das idéias. O ato de "ensinar" adquire a conotação de "transmissão", no sentido etimológico da palavra (do latim: trans-mittere) que significa conceber o conhecimento como algo independente do sujeito, existente em um lugar metafórico e que pode passar a existir, sob a ação pedagógica, naquele que "aprende". O ensino escolar, visto dessa forma, cumpre a função de relocar os diversos conhecimentos, transpondo-os de um lugar particular, para outro, ou seja, dos professores ou dos livros-textos, para os alunos aprendizes.

Muitos aspectos da noção de conhecimento como proposição/verdade advêm das idéias iluministas sobre a razão. Segundo Doll Jr.(2002), a visão modernista do conhecimento surgiu no Ocidente, com a Revolução Científica do Século XVII e a Revolução Industrial, introduzindo a questão da mensuração mecânica na discussão do assunto. O desenvolvimento de regras racionalistas reforçou a separação entre a mente e o corpo. Para que o indivíduo chegasse à "razão", seria necessário separar cognição e afeto e, principalmente, a cognição deveria ser colocada em primeiro lugar.

Voltando, ainda mais, às origens do pensamento ocidental, podemos identificar as raízes das idéias sobre o conhecimento como uma "verdade a ser descoberta" e a separação entre a mente e o corpo como uma herança do pensamento clássico grego, principalmente nas idéias de Sócrates (469 - 399 a .C) e de seu aluno Platão (427 - 348 a C.). Platão, com sua teoria dos dois mundos, estabelece a separação entre o mundo sensível, que seria o mundo dos sentidos e das materialidades e o mundo inteligível, entendido como o mundo das idéias e das essências. (CORTELLA, 2001)

Historicamente, é preciso retomar que, no século XVII, René Descartes (1596 - 1650) foi um dos responsáveis pela reafirmação da separação do ser humano em duas partes dicotômicas, a mente (cognição) e o físico (corpo), assim, como também, pelo desenvolvimento do conceito de "mecanização"³⁶ como o "método" que pode conduzir à

³⁶ O conceito de mecanização utilizado por Descartes (século XVII) estava na base de suas idéias sobre a razão humana. Para o alcance máximo da razão, o homem deveria pensar de maneira graduada e ordenada, numa

razão, ou seja, o caminho para a busca da "verdade" (conhecimento). Essas concepções levam, naturalmente, a fazer da razão, senão a única fonte de conhecimento, pois existe o conhecimento advindo da experiência sensitiva, o único caminho para o acesso ao conhecimento seguramente correto. Suas idéias contribuíram para a perspectiva de conhecimento positivista e mecanicista, desenvolvida pelo mundo moderno e dominam, ainda, em muitos aspectos, a noção de conhecimento que perdura nos dias atuais. Muitas vezes, o conhecimento é visto como algo ligado à construção de proposições intencionalmente verdadeiras que possam denotar uma legitimação científica e que são consideradas legítimas até que sejam refutadas, através de procedimentos e métodos de investigação objetivos.

Esses aspectos relativos ao conhecimento como "razão propositiva" e a separação entre a mente e o corpo, no processo de acesso ao conhecimento, provocaram muitos efeitos na educação escolar e estão fortemente presentes na realidade das escolas. O modelo "mecanicista" do acesso ao conhecimento também influencia, ainda, a organização dos currículos nas escolas, assim como as concepções que os sujeitos educacionais constroem sobre o conhecimento escolar.

Em que esses aspectos estão relacionados com a seleção dos conhecimentos e seus processos de transformação em conhecimentos tipicamente escolares, ou seja, em conteúdos escolares? E, que importância esses aspectos apresentam para a análise dos processos de transmissão e aquisição desses conhecimentos, no âmbito da sala de aula?

Primeiramente, vamos nos ater às formas de seleção dos conhecimentos, realizadas pela escola em seus processos escolares internos. A escola é o lugar instituído, legitimamente, para a transmissão dos conhecimentos acumulados pela sociedade, selecionados em espaços externos, mediante aspectos políticos e sociais. No entanto, em seus espaços internos, a educação escolar promove novas seleções e recontextualizações do conhecimento. Sendo assim, uma visão de conhecimento, como "verdade", pode impregnar as atividades escolares, fazendo com que os conhecimentos escolares sejam apresentados como fatos, como conhecimentos imutáveis, a serem adquiridos pelos alunos, no decurso de sua trajetória escolar. O conhecimento escolar adquire, então, uma certa "autoridade", e visto dessa forma, provoca posicionamentos para os sujeitos, tanto alunos, como professores, deslocando-os para o "lugar" de receptores e não de construtores.

analogia com a "longas cadeias do raciocínio geométrico de Euclides", sempre buscando prosseguir daquilo que é mais simples para o mais complexo. (Doll Jr., 2002)

O paradigma da verdade como uma "revelação", como algo a ser descoberto pelo homem, herança do pensamento de Platão, atravessou a história da humanidade encontrando-se ainda, nos tempos atuais, sinais de sua permanência e impregnação. A tendência em se ver o conhecimento como "fato verdadeiro", tem também implicações para o processo de sua transmissão e aquisição na escola. (CORTELLA, 2001) Se o conhecimento é verdadeiro e fatural, cabe à pedagogia e às teorias educacionais desenvolver condições para que ele seja transmitido. Assim, a educação deixa de se preocupar com as questões sobre a natureza do conhecimento escolar, voltando-se para questões de metodologia e de técnicas para uma transmissão efetiva, dos conhecimentos. Os sujeitos-professores devem, nessa perspectiva, preocupar-se com o desenvolvimento de métodos, técnicas e procedimentos a serem utilizados para a transmissão eficiente dos conteúdos escolares, supostamente assegurando, assim, a sua aquisição pelos alunos.

O mesmo acontece com a organização dos currículos que enfatiza os objetivos, os métodos e técnicas, provocando o olvido das questões da seleção e das finalidades dos conhecimentos a serem transmitidos pela educação escolar. Não se torna importante, na perspectiva do conhecimento como verdade, uma análise e exame dos conhecimentos escolares, de sua natureza e de suas implicações político-sociais. O que importa é tornar concreta a sua transmissão, assegurando a reprodução e a permanência da sociedade, através da educação.

Sem dúvida, não é difícil identificar, nas escolas, indícios da dominância dessa visão de conhecimento, ainda que, paralelamente, haja sinais do surgimento de novas idéias e de concepções mais construtivas. As professoras da Escola Pedra Negra tratam o conhecimento como "fatos" a serem transmitidos para as crianças, que devem, ao seu modo, memorizá-los e aplicá-los nas atividades e exercícios escolares - aspectos que foram discutidos no capítulo anterior. Desta forma, a ênfase das práticas curriculares, na Escola Pedra Negra, recai sobre o conhecimento do "quê" e o conhecimento do "como" (APPLE, 1999), ou seja, os conhecimentos escolares são vistos como "fatos" e "informações", específicos de cada disciplina de ensino, a serem adquiridos pelos alunos, assim como procedimentos e instrumentos a serem utilizados nos trabalhos escolares.

Como afirma Santomé (1998), o trabalho curricular baseado numa compartimentação e fragmentação dos conteúdos, com ênfase nas técnicas e procedimentos, provoca nos alunos, uma incompreensão, ou o surgimento de dificuldades para compreender aquilo que foi estudado-memorizado. Segundo o autor, o conhecimento pode passar a ser visto, pelas crianças, como um instrumento para "passar de ano" e, conforme suas próprias palavras:

... "os alunos não refletem sobre sua experiência cotidiana e só se preocupam com memorizar uma série de informações para passar nos exames ou provas aos quais são submetidos". (SANTOMÉ, 1998, p. 104)

A questão colocada pelo aluno, na passagem citada no início desta seção, pode ser analisada a partir dos aspectos discutidos sobre a visão do conhecimento como verdade e como "fato". O aluno estabelece um jogo com as palavras. Ele brinca com o conhecimento, tentando aproximá-lo de sua vida, das linguagens que conhece, em contraposição ao conteúdo que lhe é imposto memorizar e adquirir. O movimento, iniciado pela criança, é rompido pela força da automação do conteúdo que ele, supostamente, deveria assimilar. Uma força que é mantida pelo forte princípio do enquadramento, presente na aula, isto é, a rigidez do discurso de instrução, pelo qual a professora mantinha o controle total da aula, quanto ao ritmo, ao tempo e à progressão do conhecimento transmitido. (BERNSTEIN, 1996, 1998)

Esse movimento realizado pela criança parece irrisório e sem importância, à primeira vista, mas implica questões profundas, relacionadas ao processo particular de construção cognitiva, afetiva e social, que os sujeitos educacionais elaboram, no sentido da busca do acesso ao conhecimento formal da escola. Os conhecimentos formais estão bem guardados no "relicário"³⁷ do currículo, onde deverão permanecer seguros, até que os alunos possam conquistá-los. O movimento em direção a esse acesso, realizado pela criança, indica uma busca de ruptura com a rigidez da transmissão, procurando atingir um novo tipo de ensino e aprendizagem - não que seja um movimento consciente, por parte da criança, mas que dá pistas da amplitude do potencial desta para "conhecer".

Trata-se então, de colocar em discussão uma outra visão possível de conhecimento como construção histórica e social, deslocando de uma visão essencialista do conhecimento como "fato" para uma noção de conhecimento como uma construção parcial e particular do "real" - uma construção inacabada e mediada pelo interesse que move a própria construção. (HABERMAS, 1982)

E, além disso, o "conhecimento construção" implica processos amplos, que vão para além dos meros processos tidos como cognitivos ou intelectuais. Segundo Cortella (2001), o conhecimento é relacional. Ele está, justamente, na relação dos sujeitos com os objetos e, portanto, não pode ser visto como uma "verdade" *a priori*: o conhecimento ou a "verdade" não está no sujeito e nem no objeto e, sim, na relação entre ambos. A relação que

³⁷O termo "relicário" foi utilizado por Popkewitz (2001), para representar o currículo como o "lugar" onde se guardam as preciosidades do ensino, ou sejam os fragmentos dos conhecimentos escolares, específicos de cada disciplina.

mantemos com o mundo não é uma relação individual e estática, ao contrário, se constitui como uma relação dinâmica, coletiva e social. Sendo assim, a relação entre os sujeitos e os objetos é uma relação histórica, social e coletiva, e, dialeticamente, a construção do conhecimento também o é.

Além disso, os sujeitos aprendem e conhecem, não apenas pela cognição, separando mente e corpo, mas com todo o seu impulso humano, ou melhor, com todas as suas capacidades de percepção do mundo. Eisner (1994, p. 102) contribui para a compreensão das condições de possibilidade do "conhecer", argumentando que *"o nosso sistema sensorio é nossa primeira via para a consciência e que seu desenvolvimento e refinamento é o que torna a formação de conceitos possível."* Essa argumentação implica considerar que os sujeitos conhecem o mundo, não apenas pela razão ou cognição, mas pelos sentidos, pela união mente e corpo, pela percepção conseguida através da articulação dos diversos sentidos humanos.

Entretanto, o que faz a escola? Estimula as diversas formas de conhecer, possibilitando percepções e entendimentos que levem à construção dos conhecimentos escolares diversos? Uma pergunta que não busco responder com afirmações categóricas e generalizantes, mas com a análise desenvolvida, ao longo de toda a pesquisa, sobre os processos de ensino particulares da Escola Pedra Negra, a fim de proporcionar um olhar mais amplo sobre a dinâmica do ensino na educação pública.

O movimento em direção a uma nova visão de conhecimento, no âmbito das turmas pesquisadas, de forma a buscar um rompimento com a lógica do conhecimento fatural e verdadeiro, era realizado muitas vezes, não pelas professoras, mas pelas crianças, o que pode ser observado nas passagens de aula, descritas a seguir:

15º passagem: turma 2

P- Agora nós vamos ver como se forma um rio... as partes de um rio... Nós vamos trabalhar isso... como se forma um rio... onde nasce o rio... onde deságua... [a professora entrega uma folha com um desenho representativo dos tópicos mencionados] Onde está a nascente do rio? Vamos colorir de azul? [as crianças escutam atentamente os comandos da professora] Gente, onde o rio nasce? Olha o desenho... continuando... o leito do rio... o que é o leito do rio?

A- Onde o rio corre...

A2- É o lugar onde o rio está... a terra do rio...

P- Isso... agora onde está a foz? O que é foz do rio?

A- Onde a água foge...

P- Foge? Como assim?

A- Uai... vai para outro lugar...igual a música que o meu pai canta... *"Riacho do Navio... corre pro Pageú..."*

P- A foz é onde o rio deságua... vamos colorir aí na folha... Agora, vamos ver as margens do rio... O que são as margens?
 A- É a terra que fica perto do rio.
 A2- Igual aqui na escola? [a escola fica às margens de um rio]
 P- É... igual ao rio que passa aqui do lado... Margens são pedaços de terra banhados por um rio... vamos colorir de verde...
 A- Mas e se não tem árvore? A terra é marrom...
 P- Vamos colorir igual, para ficar uma legenda mesmo...
 A- Eu já vi um rio pouco legal... ele nasce na pedra... eu vi num lugar aqui em Itaúna...
 A- Uai... e esta mina que nós visitamos... num é nascente não? A água lá é limpinha e gostosa... friinha...friinha...
 P- É mesmo... a mina é uma nascente sim... Bem lembrado... Agora vamos colorir, bem bonito.

16º passagem: turma 2

P- O que é biosfera?
 A- É vida sobre a terra...
 P- Quem colocou diferente? O que quer dizer BIOS?
 AS- [em coro] É vida.
 A- E "fera" quer dizer animal?
 A2- Eu sei o que quer dizer "fera" vem da palavra esfera... que quer dizer o planeta terra...
 P- Então "biosfera" envolve toda a vida que existe no planeta Terra. E vamos para a outra pergunta... O que é o núcleo da terra?
 A- É uma substância formada por um material rico em ferro e níquel... no centro da terra. [lendo do caderno]
 P- Isso mesmo...
 A- Se eu furar a terra, eu chego no núcleo da terra?
 P- Não tem jeito não. Vamos ver a próxima pergunta...
 A- Mas eu não estou entendendo este negócio de núcleo não... Lá é igual fogo? Eu já vi um filme que fala que é igual fogo... eu vi um desenho no livro também... E deve ser muito quente mesmo... credo...
 P- O núcleo da terra é a camada mais interna da terra e concentra muito calor...
 A- É por que o sol bate direto lá?

As crianças demonstravam o interesse e a curiosidade pelo conhecimento e, tentavam mobilizar outros elementos dos seus canais de percepção para buscar compreender o discurso das professoras. O conteúdo escolar, mesmo apresentado de forma árida e fatorial, provocava nas crianças uma curiosidade que as mobilizava a construir mecanismos próprios para aprender.

Por outro lado, os conteúdos escolares, muitas vezes, não se tornam significativos para as crianças, mantendo-se em locais distantes e externos aos sujeitos. Esses conteúdos, não se tornando significativos, são colocados somente no nível da memorização, servindo apenas como recursos a serem utilizados para a formulação de "respostas" aos questionamentos das professoras, feitos oralmente, ou através das avaliações escritas. As

crianças, quando argüidas sobre os conteúdos estudados, na maioria das vezes, recorriam aos cadernos, ou ao dicionário, reproduzindo a definição de cada conceito indicado pela professora. As respostas das crianças, quase sempre, atendiam à expectativa das professoras, que consideravam a leitura das respostas "corretas", como uma forma de memorizar e aprender o conteúdo proposto, visto que era desta forma que os vários assuntos eram trabalhados em sala de aula.

Os aspectos discutidos podem explicar a constante utilização, pelas professoras, do questionário como instrumento pedagógico para a fixação dos temas trabalhados. Os questionários respondidos pelas crianças eram lidos em voz alta, por alunos e alunas, para o restante da turma, sendo que, após a leitura, uma "resposta" considerada como mais correta era reproduzida no quadro negro e transcrita nos cadernos das crianças.

Importa assinalar que as atividades educacionais de hoje não estão desligadas da sua história e da história da sociedade brasileira como um todo. Estamos mergulhados inteiramente na cultura e nas suas raízes históricas. As práticas pedagógicas das professoras, assim como as suas concepções e crenças educacionais, estão imersas no *continuum* da história da educação brasileira. Pode-se retomar aqui, a influência do ensino jesuítico e de suas ações pedagógicas efetivadas na época da colonização e que, em muitos aspectos, ainda influencia os modos e procedimentos pedagógicos circulantes em nossas escolas. De acordo com Romanelli (1997), o ensino jesuítico se fundamentava por um apego às formas dogmáticas de pensamento, através de uma valorização da *escolástica* como método e como filosofia. No exercício desse método, privilegiava-se uma relação hierárquica verticalizada entre professor e aluno e a prática de exercícios intelectuais. O método jesuítico de ensino (*ratio studiorum*) baseava-se na prática de exercícios intelectuais que visavam ao *robustecimento* da memória, através de atividades, em que o aluno deveria fazer extensas leituras e comentários sobre os textos. Na visão do método jesuítico de ensino, o professor era responsável por prescrever o método, a matéria e os horários, visando à formação de homens letrados, eruditos e cristãos, numa perspectiva de uma educação elitista, que buscava a perpetuação da classe dominante e não como uma educação que visasse à formação educacional do povo brasileiro. Sendo assim, a utilização da memorização como recurso primordial para o ensino, não pode ser dissociada de suas possíveis origens na trajetória histórica da constituição da nação brasileira.

Retomando a análise das aulas, afirmo que a utilização dos recursos e instrumentos que mobilizam as crianças a utilizar a memória como o recurso mais importante e, muitas vezes, como o único recurso cognitivo, provocam uma dinâmica que denominarei aqui como

"memória/esquecimento". Essa dinâmica funcionava bem, nas duas turmas, no que diz respeito às solicitações imediatas das professoras e da escola, mas provocava tensões e rupturas em relação a uma aprendizagem mais sólida. As crianças demonstravam interesse e se mostravam participativas nas aulas, fazendo perguntas, respondendo às questões colocadas pelas professoras e realizando, com entusiasmo, as atividades propostas. Entretanto, ocorria uma ruptura no processo de aquisição dos conhecimentos escolares pelos alunos, nas duas turmas: em situações em que alguns temas eram retomados, geralmente as crianças diziam terem "esquecido" e buscavam as respostas "corretas" nos cadernos. As passagens a seguir podem contribuir para a compreensão da dinâmica memória/esquecimento:

17º passagem: turma 1

A professora escreve seis palavras no quadro: leite- leiteiro, sapato - sapataria, casa-casarão. Depois conversa com as crianças:

P- Então, todas essas palavras são nomes de coisas... o que elas são?

A- São comuns... simples...

P- Mas elas são substan...

AS-[em coro] Substantivos...

P- Isso. Mas elas são parecidas?

A- Ah... elas são comuns...

P- Elas são comuns... o que mais? Nós estudamos nesta semana toda sobre isso...

A- Ih... eu sei... mas eu esqueci...

A- Eu não sei o que é isso não...

P- Elas são palavras primitivas e derivadas...

A- A professora do ano passado deu isso... nós já estudamos...

P- E nós já vimos aqui também... prestem atenção... nós falamos ontem mesmo, sobre isso. O que são palavras primitivas?

A- Ah... eu lembro... a senhora deu só o derivado...

P- Não gente, eu ia dar somente o derivado e deixar o primitivo? [risos] Prestem atenção, olhem aí no caderno. [As crianças procuram no caderno e lêem as definições de primitivo e derivado em coro]

P- Então... vamos ver... leite é uma palavra primitiva... que pode dar origem a muitas outras palavras... quem sabe alguma?

A- Eu sei... leitão. [risos]

A2- Não... leitão não vem de leite não...

P- Leitão não vem de leite não... pensem outra...

18º passagem: turma 2

P- Prestem atenção... porque na última anotação nossa, nós falamos sobre os Governos Gerais do Brasil... e que houve o fracasso das capitânicas hereditárias. Então, foram estabelecidos os Governos-Gerais. Vamos relembrar... O que eram as capitânicas hereditárias mesmo?

A- Ih... esqueci...

A2- Espera aí ... eu vou procurar no dicionário.

P- Gente, vocês têm aí no caderno... nós estudamos isso...

A3- Achei... antiga divisão territorial do Brasil...

P- O que você entendeu, então?

A3- Divisões territoriais... esqueci agora...[fica confuso e não termina a fala]

P- O que são hereditárias?

A4- Isso eu sei... que passa de pai para filho...

P- Isso mesmo... leiam aí no caderno o que são as capitâneas hereditárias... [as crianças lêem em coro a definição]

A duração efêmera da memorização dos conteúdos ficou evidenciada, também, nas entrevistas realizadas com as crianças. Durante a entrevista, pedi às crianças que relatassem o que aprenderam nas aulas sobre alguns temas desenvolvidos, em sala de aula, durante o período de observação. As crianças lembraram-se de poucas "informações" sobre os temas, e, na maioria das vezes, diziam que não sabiam mais sobre o assunto, que o haviam esquecido. Este aspecto pode ser colocado em confronto com os resultados positivos obtidos pelas mesmas crianças nas provas e exercícios avaliativos em sala de aula. Os mesmos temas citados na entrevistas foram alvo de avaliações, nas quais as crianças haviam obtido sucesso. Interrogadas sobre as formas como estudavam os conteúdos escolares em casa, as crianças mencionavam uma repetição dos modelos utilizados em sala de aula, baseados na memorização, fato que pode ser observado nos fragmentos das entrevistas:

Só na época da prova eu estudo... eu estudo assim... eu tampo os numerais e depois vou falando...por exemplo os fatos... eu falo os fatos... tampo a resposta e... depois olho se está certo... Nas matérias, eu leio o texto umas três vezes, sabe? Eu leio umas três vezes mais ou menos pra eu guardar na cabeça o que está escrito lá. (P- 9 anos)

Ah... antes da prova eu não estudo não. Eu estudo só um dia antes da prova. Só que eu procuro prestar atenção na aula também, então não precisa estudar muito não. Agora nas matérias de decorar [para ele são geografia, história e ciências] eu estudo os questionários, assim, sabe? Porque ele é o resumo da matéria... e estudando o questionário, dá para fazer a prova. Na matéria está falando de tudo, né? E no questionário ela tá perguntando só as principais partes... então, na prova, também vai cair ... vai perguntar as principais partes, não é? (M- 10 anos)

Os conteúdos escolares eram trabalhados em porções, sendo que, na maioria das vezes, essas porções não mantinham uma inter-relação, nem tampouco se integravam no todo mais amplo do tema. O processo de "dessincretização" dos temas em conteúdos parciais e isolados contribuiu para uma fragmentação do conhecimento e dificultava para as crianças, a sua compreensão. Cada parte do conteúdo era trabalhada, segundo a progressão estabelecida previamente nos planejamentos elaborados pelas professoras, e não apresentavam uma ligação mais estreita entre as partes do todo. Sendo assim, cada tema trabalhado permanecia

isolado e a sua compreensão ou aplicação não era solicitada em atividades posteriores. Como, por exemplo, no ensino das propriedades da adição, ou da multiplicação, nos quais as crianças trabalhavam com as propriedades, através da sua aplicação, em exercícios restritos ao tema. Após o término do período de estudo da unidade, essas aprendizagens não foram solicitadas em outras situações, por exemplo, na resolução de problemas matemáticos. O mesmo acontecia nas demais disciplinas, como por exemplo, no estudo dos sub-temas da unidade curricular sobre o meio ambiente, ou no estudo da gramática da língua portuguesa. O que acontecia era que as crianças, na verdade, não percebiam a aplicabilidade dos temas estudados, vendo-os como textos a serem memorizados e aprendidos, exclusivamente dentro do contexto específico e especializado do conteúdo.

Um currículo, dividido em fragmentos tão isolados e sem uma conexão interna, provoca o que Santomé (1998) chama de separação entre conhecimento acadêmico e conhecimento social. O conhecimento acadêmico, objeto da didatização, mediante os processos de recontextualização é tomado como o conhecimento "naturalmente" necessário para a formação das crianças, enquanto o conhecimento social e cotidiano, que usamos para resolver nossos problemas diários, é colocado de forma paralela ao primeiro, evitando a sua interpenetração. Desta forma, as perguntas, questionamentos e curiosidades das crianças, tão comuns em espaços externos aos das disciplinas escolares, não conseguem, muitas vezes, penetrar na linearidade dos conhecimentos por ela veiculados, mantendo-se fora deles.

A linearidade da apresentação dos conteúdos escolares e da sua suposta aquisição reforça o pressuposto de Bernstein (1998) sobre a separação dos tipos de conhecimento discutidos anteriormente. O conhecimento, por ele chamado de conhecimento do "impensável", está justamente na integração de idéias e no seu confronto, na "possibilidade do impossível" através do movimento dinâmico do conhecido e do desconhecido, do interior e do exterior. De forma dicotômica, se apresenta o conhecimento do "pensável": ele reside na tranquilidade do conhecido, no interior do contexto e do texto, na segurança do "reproduzido". A forte barreira entre os conteúdos escolares torna difícil, para as crianças, a busca do impensável, o ultrapassar das fronteiras dos contextos e textos específicos de cada conteúdo, a fim de promover a integração das idéias, dos conceitos, das percepções e das representações por elas construídas sobre o mundo e sobre a vida.

O conhecimento escolar, tratado como fato e verdade a serem reproduzidos na escola, transforma as crianças, então, em supostos receptáculos? Tento aqui, mostrar que não. As crianças são sujeitos, não somente educacionais, mas sociais, afetivos, sensitivos e cognitivos. Trata-se, então, de se observar os movimentos, mesmo que tênues, realizados por

elas, no sentido de demonstrar o interesse pelo conhecer, evidenciando as diversas formas que constroem para a apropriação dos conhecimentos escolares.

Durante as observações das aulas, muitos momentos puderam ser identificados como movimentos de ruptura e de construção, entremeados por momentos (estes em maior número) em que o "conteúdo modelo" era assimilado, de forma incontestável, pelos alunos. Sobre este "conteúdo modelo", discutirei logo a seguir. Quero, primeiramente, demonstrar através das falas das crianças, indícios do movimento de ruptura citado.

19º passagem - turma 2

O aluno R. comenta com a pesquisadora, enquanto resolve o exercício proposto pela professora:

T- Eu não gosto de fazer estas expressões não... [expressão numérica - atividade de matemática]

P- Por quê?

T- Eu acho muito chato...

P- Como assim?

T- Olha aqui, ó... [mostra os números nos parênteses] tem que ficar repetindo isto toda vida... olha que chato... se fosse direto ia ficar mais divertido... devia ser assim... só fazer assim... de cabeça sabe...e colocar o resultado... de vez em quando eu faço isso... a professora não vê não... eu acho mais legal.

20º passagem - turma 2:

A aluna I. conversa com a pesquisadora, enquanto resolve uma atividade sobre os múltiplos de um número natural:

I- Este negócio de decorar os múltiplos é difícil... Eu não decoro não...

P- Como você faz?

I- Eu vou pensando, sabe... é só ir contando... por exemplo, múltiplo de 9... é só ir contando de 9 em 9... não precisa decorar não... Eu faço assim e dá certo... Quando fica difícil, eu faço a multiplicação no caderno... Agora, decorar... eu não decoro não... eu não consigo... dá uma canseira...

21º passagem- turma 1:

O aluno T. se aproxima da pesquisadora e fala sobre a atividade que a professora havia dado como tarefa de casa:

T- Você vai fazer o dever de casa também?

P- Não... eu vou apenas registrar a atividade que foi dada.

T- Eu não gosto muito de dever de casa, não...

P- Por quê?

T- Ah, é tudo igualzinho ao que a gente faz na sala... eu fico cansado...

P- Como você faz o seu dever?

T- Olha aqui... [mostra um exercício] tem que saber fazer essas continhas aqui... sabe o que eu faço?

P- O que você faz, então?

T- Eu faço na calculadora... [falando baixinho] Mas só quando tem muita continha difícil.

P- Você acha melhor?

T- Eu faço só as continhas, mas eu resolvo o problema... eu sei fazer isso. E às vezes eu faço e depois confirmo na calculadora... não é bom assim?

As crianças construíam, conforme indicam as passagens, uma autonomia relativa, quanto aos recursos e procedimentos utilizados para realizar as atividades propostas pelas professoras, em contraste com as situações repetitivas e exaustivas de realização de atividades a partir dos modelos apresentados. É claro que, com um enquadramento forte do "discurso de instrução", as crianças não dispunham do controle sobre o processo de aprendizagem, em relação ao seu ritmo, seqüência e critérios. No entanto, com a presença de um discurso regulador enfraquecido, e uma relação pessoal mais aberta entre professora e alunos, aspectos discutidos no capítulo anterior, as crianças realizavam alguns movimentos de ruptura, sem um cerceamento rígido das professoras.

A lógica das aulas, fundamentada na transmissão discursiva dos conteúdos e na memorização de modelos, assim como na dedução de regras e práticas a partir desses modelos, favorecia a dinâmica memorização/esquecimento. Os conteúdos trabalhados eram apreendidos pelas crianças, através dos modelos recontextualizados pelas professoras; o que acontecia em todas as disciplinas, exceto, na Educação Física. Nessa disciplina, de forma diferenciada, eram as crianças que comandavam o "espetáculo". Elas definiam os times, os jogos, suas regras e forma de organização. Somente os aspectos relativos ao tempo e ao espaço eram totalmente controlados pelas professoras.

O trabalho com modelos indica uma mecanização do processo de transmissão/aquisição dos conteúdos escolares, provocando e reforçando a fragmentação dos conhecimentos. Conforme as idéias preconizadas por Descartes, no século XVII e, secularmente presentes, mesmo que de forma diferenciada e atenuada, nas escolas, o conhecimento pode ser "descoberto", mas não pode ser criado, inventado. (Doll Jr. 2002).

A ênfase nos modelos privilegia a lógica dedutiva do pensamento ou, em outras vezes, estimula somente a automação do próprio modelo. Uma automação que separa categoricamente o subjetivo do objetivo, separa sujeito e conhecimento, deslocando as experiências, os sentimentos e as percepções que os sujeitos constroem cotidianamente, para o lugar do "não conhecimento".

A "mecanização" dos modelos ficou evidenciada, nas entrevistas, através da forma como as crianças explicavam os conteúdos com os quais trabalhavam em sala de aula:

P- Fale sobre algum assunto que você estudou neste ano.

M- É... vou falar de matemática... os máximos divisores comuns... Os máximos divisores comuns são assim... a gente tem os múltiplos não é? A gente pega eles e divide... então os comuns a gente circula... E, também a gente só pode colocar quais são eles quando eles são exatos... quando as contas são exatas... por exemplo, o vinte... pelo dois pode, pelo três não pode... não vai dar... não é exato não... Eu gostei dessa matéria.

(M., 9 anos)

P- Conte um pouquinho sobre algum assunto que você estudou neste ano.

H- Eu lembro daquelas assim... é de português... é tipo assim... é... uma palavra que tem a sílaba mais forte, a gente marca esta sílaba e escreve na frente se é oxítona ou paroxítona... Eu esqueci o resto... mas eu sei que tem que fazer isto. (H., 9 anos)

P- Fale um pouquinho sobre o que você aprendeu com a aula e com o jogo que vocês realizaram sobre os rios que existem no nosso país.

J- A bacia hidrográfica, a professora ensinou que é uma vasta região de terra banhada pelos rios e seus afluentes... e tem muitas bacias hidrográficas... é... deixa eu ver... eu não estou lembrando direito... Eu acho que as principais são... é isto mesmo, eu lembro desta pergunta... as principais são a bacia do Tocantins-Araguaia, a bacia do São Francisco, é... a bacia do Paraguai... o que eu lembro é isto... (J. 10 anos)

Retomando a teoria de Bernstein (1996, 1998), busco analisar os processos da transmissão pedagógica, baseados em modelos, a partir das regras do discurso pedagógico. O discurso realizado pelas professoras especializa o tempo, o texto e o contexto, no qual o conhecimento escolar é transmitido, dando-lhe forma e conteúdo específicos e particulares, derivados das regras que o constituem. Cada discurso pedagógico produz uma divisão do tempo em níveis de aprendizagem imaginários, ao mesmo tempo em que especializa o conteúdo a ser transmitido e o contexto da transmissão. Trata-se, então, de voltar o olhar para as formas discursivas realizadas pelas professoras, discutidas no capítulo anterior, entremeadas pelas formas específicas da organização curricular da escola, tentando estabelecer algumas relações com as formas de aquisição dos conteúdos, realizados pelas crianças.

O discurso pedagógico, nas duas turmas, dava forma e conteúdo para a transmissão através do uso prioritário da palavra falada e escrita, sem dar espaço e lugar para outras formas de percepções e de representações. A aula discursiva se configurava como prática pedagógica, a partir dos modelos de atuação utilizados pelas professoras, como pontos de partida para o processo de ensino, e para a suposta aquisição dos conteúdos trabalhados. No entanto, esses modelos serviam, não somente como pontos de partida, mas também como pontos de chegada, configurando a aula como um sistema fechado.

As crianças adquiriam os conteúdos a partir dos modelos e de sua descrição discursiva, na medida em que utilizavam a memorização dos mesmos, como o procedimento principal para aprender. A aplicação dos conteúdos, supostamente, adquiridos, era avaliada também a

partir dos modelos apresentados. Segundo Bernstein (1996, 1998), as regras avaliativas implícitas ou explícitas no processo pedagógico, ativam o processo de transmissão, como atuação, no campo de reprodução do conhecimento, produzindo formas de aquisição específicas por parte dos alunos. Esse processo ocorre, segundo o autor, de forma mais contundente, num modelo de realização pedagógica visível, no qual as regras de avaliação são mais rígidas e claras. Neste modelo, a especialização do texto, do tempo e do próprio discurso estabelece e mantém a ordem do dispositivo pedagógico, aumentando, ainda mais, o controle explícito por parte do professor quanto ao processo de aquisição do conhecimento a ser realizado pelos alunos. Os modelos definem "o quê" e o "como" no contexto da atividade pedagógica, construindo limites para o tipo e a natureza do conhecimento possível de ser adquirido na sala de aula.

A reação das crianças a este modelo de atuação pedagógica, apesar das rupturas citadas, se baseava na assimilação dos modelos apresentados, a partir da sua memorização, mesmo que a retenção na memória fosse por um breve período, como, por exemplo, se restringindo ao período de desenvolvimento de uma unidade de estudo ou até à finalização da mesma, através das avaliações formais. O processo de retenção dos conteúdos na memória não se solidificava nem se tornava uma construção pessoal do sujeito, fazendo com que os conteúdos assimilados permanecessem na superfície, sem penetrar nos sentidos, canais, pelos quais os sujeitos podem se abrir ao "conhecer" e através dos quais os conceitos podem ser construídos. Sendo assim, as crianças aprendiam a utilizar os conteúdos memorizados nas situações em que os mesmos eram avaliados, quanto ao texto e ao contexto, sendo que, a partir dos momentos em que a explicitação destes conteúdos não era solicitada, mecanicamente, os mesmos eram "esquecidos".

Eu não sou muito bom pra guardar as coisas não. Então eu prefiro Matemática... a gente... eu sou bom em Matemática... Não precisa ficar decorando não... eu vou fazendo e vou aprendendo... (H, 10 anos)

Eu acho questionário difícil, sabe? Porque, assim... com a ajuda do caderno fica fácil... mas sem ele, tem que ficar lembrando aquele monte de coisas... eu esqueço depressa, sabe? (D, 10 anos)

Eu não acho nada difícil... mas na Matemática... tem aquele negócio de ficar decorando os fatos... sabe? Eu não gosto, eu tenho preguiça de fazer... e a gente decora... mas depois na hora de fazer, eu esqueço... aí eu erro, né... (R, 9 anos)

Eu faço tudo direitinho... igual a professora ensina.. mas eu acho umas coisas difíceis também... aquele negócio de expressão numérica eu não gosto... tem que seguir aqueles passos todos... eu faço... mas tem que fazer um "tantão" de coisas...

tem vezes que eu esqueço aquelas ordens lá, sabe... parêntese... esses negócios lá... (M. 10 anos)

Os conteúdos escolares, transmitidos no espaço das salas de aula, se constituíram, para as crianças, em instrumentos para atender às solicitações e expectativas das professoras e da escola, mediante processos mecanizados de exterioridade. Isso quer dizer que os conteúdos rapidamente esquecidos pelas crianças não haviam sido incorporados, cognitivamente ou afetivamente, de forma significativa. Caso contrário, uma relação de interioridade com o conhecimento exigiria uma inter-relação entre exterior e interior, fundamentada em processos de significação e elaboração pessoal. O conhecimento incorporado teria então, neste sentido, um significado pessoal para o sujeito; o que não acontece quando o conhecimento é visto como algo externo, como um conteúdo a ser simplesmente acessado e, não, (re)construído ou (re)elaborado. Isso não quer dizer que os conhecimentos acumulados pela humanidade possam ou devam ser desprezados ou negligenciados. Não se trata disso. Mas, antes, de perceber que, para a apropriação dos conteúdos culturais e sociais construídos, historicamente, pelas sociedades, torna-se necessário um processo de (re)construção dialética, no qual o sujeito "aprendente" busque integrar as suas disposições interiores ao conhecimento exterior, podendo incorporá-lo mediante permanências e mudanças.

Outro aspecto, a ser discutido, está situado na relação que os alunos mantinham com os conteúdos específicos de cada disciplina escolar. Para as crianças, as aulas de Geografia, História e Ciências eram "*matérias para decorar*", ou seja, se constituíram como conteúdos externos, aos quais o sujeito poderia obter acesso, utilizando a memorização dos fatos e informações. As crianças demonstravam, durante as aulas, interesse pelos temas estudados nessas disciplinas, participando com entusiasmo das atividades propostas pelas professoras. No entanto, nos depoimentos colhidos através das entrevistas, as crianças davam pistas das dificuldades que encontravam no estudo dessas disciplinas: "*História é uma matéria grande, com muita coisa pra decorar, então eu acho difícil*", ou "*essas matérias, assim, geografia... história...ciências... eu gosto... acho legal... mas tem que ficar guardando aquele tanto de coisa... eu acho mais difícil*.", e outros dizeres similares.

Quanto à disciplina Matemática, as crianças diziam que era uma matéria difícil, na qual deveriam usar o raciocínio, o pensamento, para apreender os conteúdos. Conforme seus relatos, as professoras sempre pediam para que elas "pensassem" e se concentrassem para resolver os exercícios. Então, a matemática era uma *matéria para pensar*. Além disso a disciplina tinha, para as crianças, um sentido fortemente instrumental, visto que, conforme

seus depoimentos, a mesma seria por elas utilizada, em todos os momentos da vida, na escola e fora dela.

O estudo da Língua Portuguesa era percebido pelas crianças, assim como o da Matemática, com um sentido também utilitário. Em seus depoimentos, pode-se perceber a importância que davam ao estudo do Português, pois "*quem não sabe ler e escrever direito, não tem futuro, não consegue um bom trabalho*".

Algo interessante se deu quanto à percepção que as crianças tinham das disciplinas de Educação Física e Educação Artística. Essas disciplinas eram vistas - assim como também o eram pelas professoras - como "*matérias para brincar e descansar*". Assim, os sujeitos-alunos não viam a arte ou o desenvolvimento corporal e até mesmo os esportes como conhecimentos importantes a serem adquiridos na escola. As aulas de Educação Artística e Educação Física eram aguardadas pelas crianças, com ansiedade, por representarem espaços de liberdade, nos quais poderiam, como nas suas próprias palavras, "*mexer o corpo*", "*brincar de bola*", "*fazer desenhos*" e "*relaxar*".

As próximas falas das crianças indicam os aspectos citados sobre a percepção construída acerca de cada uma das disciplinas escolares:

Eu gosto mais de Português e Matemática... porque português a gente tem que saber ler e escrever direitinho, né... e matemática a gente aprende a pensar... eu gosto mais é de Matemática porque eu adoro pensar... E também a gente estuda mais é Matemática e Português... Agora Geografia eu acho difícil, a gente tem que esforçar muito para guardar aquilo tudo ... História também... (L. 9 anos)

Matemática a gente tem que pensar... a professora fala que se a gente pensar a gente aprende tudo... a gente aprende as continhas... calcular as operações...é gostoso... eu gosto. (S, 9 anos)

Eu gosto mais é de Ciências e Matemática... em Ciências a gente aprende muita coisa... assim sobre a natureza, sabe... mas tem muita coisa para guardar na cabeça... mas eu gosto. Português eu não gosto não... porque tem que guardar aqueles negócio de substantivo... mas eu gosto das leituras... a gente precisa saber ler direitinho, né? (M. 10 anos)

História eu gosto, só que eu acho difícil, porque a gente tem que ficar lembrando muita coisa que a gente aprendeu... Agora Português e Matemática, tudo que a gente vai fazer precisa disso não é? Então é muito importante mesmo... e Matemática... Matemática a gente tem que ser inteligente... tem que usar a cabeça... (I. 10 anos)

Ah... eu adoro Educação Artística...a gente aprende aquelas dobraduras... umas coisas legais... e Educação Física... a gente mexe com o corpo... a gente joga bola, brinca mais... eu gosto de todas as matérias... só história é que eu acho difícil... tem que saber aquelas coisas todas do Brasil... (D, 9 anos)

Segundo Eisner (1994), historicamente, as escolas têm procurado separar cognição e sentimento, ou seja, separar mente e corpo, e, em conseqüência, forjar uma dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Retomando essas questões, argumento que o currículo da Escola Pedra Negra, fundado sobre uma visão de conhecimento como fato / verdade e organizado, segundo uma forte classificação e enquadramento discursivo, exclui mais do que inclui. Digo isso, por identificar nas práticas das professoras, assim como nos documentos da escola, um direcionamento pedagógico centrado no desenvolvimento de disciplinas rígidas e fortemente compartimentadas. E, além disso, no espaço limitado de cada matéria de ensino, não há indícios de diversidade ou flexibilidade quanto à utilização das linguagens possíveis para a construção de conteúdos presentes nos diversos campos de conhecimento. As formas de atividade pedagógica, desenvolvidas na escola, centradas na aula discursiva, seja pela linguagem escrita ou falada, exclui outras formas de percepções e linguagens, capazes de ampliar os canais para o acesso aos conhecimentos, ou para a sua re-elaboração.

Neste sentido, argumento que os conteúdos escolares representam, simbolicamente, os conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade, como uma re-invenção imaginária³⁸, derivada dos diversos processos de re-elaboração e re-produção nos campos recontextualizadores externos à escola, assim como, também, nos espaços internos da atividade pedagógica e curricular de uma escola e/ou de uma sala de aula. (BERNSTEIN, 1996, 1998) Desta forma, os conteúdos escolares se legitimam e tornam-se naturalizados como conhecimentos apropriados para o ensino das novas gerações. No entanto, o que ocorre, muitas vezes, é que esses conteúdos se distanciam tanto dos conhecimentos dos quais se originaram que perdem parte de sua identidade, tornando-se apenas "fragmentos" sem vida, como pequenas peças de uma engrenagem que funciona de forma mecânica.

Isso não quer dizer que esses conteúdos não devam, ou não possam, ser ensinados na escola, mas que devem ser ensinados, como afirma Cortella (2001. p. 124), "*desde que se faça partindo das ocupações prévias que os alunos e alunas carregam, contextualizando-os e inserindo os temas em um cenário não esotérico e marcado pela **alegria***". (grifo do autor)

A seção seguinte intenta estabelecer relações entre o currículo da EPN, com sua forma particular de organização dos conhecimentos escolares, as diversas formas de conhecer e as múltiplas possibilidades da inteligência humana.

³⁸ O termo "imaginário", aqui, tem relação com o sentido que lhe é dado por Bernstein (1998), ao citar os temas imaginários ou virtuais como representações dos conhecimentos que sofrem intensos processos de mediação sob os princípios recontextualizadores, que os transformam, relocando-os no lugar do pedagógico e tirando-lhe os aspectos originais (sociais e políticos).

5.2. Currículo e Conhecimento

A exploração pessoal conta. O que importa não é somente que múltiplas formas de representação estejam disponíveis, mas é que haja clima de expectativa, que apóie suas explorações fora dos limites das "respostas corretas". Colocado de outro modo, tanto a presença de diferentes formas de representação e um contexto que encoraja seu uso imaginativo, são características importantes de empreendimentos educacionais efetivos. (EISNER 1984. p. 84)

Além dos aspectos apontados, na primeira seção, sobre o tipo de pensamento que era privilegiado nas aulas das duas professoras, assim como, sobre as formas de aprender que os alunos desenvolviam no processo de atividade pedagógica, importa também identificar e analisar que tipo de influências a forma de organização curricular da Escola Pedra Negra exercia nesse contexto.

Como foi discutido no capítulo 3, o currículo era percebido pelas professoras e, de modo mais amplo, pela instituição, como um conjunto de normas e técnicas definidas no plano curricular e nos planejamentos pedagógicos para cada etapa do ciclo. As ambigüidades presentes nas formas de elaboração desses documentos - identificadas e analisadas no capítulo citado - perpassam também as formas de sua realização.

As professoras utilizavam os documentos referidos, de forma mecânica, apesar de constar em seus depoimentos, indícios de percepção das incoerências e da necessidade de mudança. A falta de reflexão, coletiva e pessoal, sobre o currículo e as ações dele derivadas, faz com que a consciência das questões curriculares permaneça fechada no cotidiano da própria escola e da prática das professoras.

Nos planejamentos pedagógicos, as disciplinas cujo ensino era tomado como prioritário e privilegiado tinham um destaque especial, assim como os conteúdos a serem desenvolvidos em cada uma das matérias de ensino. A forma como esses conteúdos deveriam ser desenvolvidos em sala de aula não estava registrada, explicitamente, nos documentos. Todavia, pelas entrevistas e aulas observadas, identifiquei algumas formas didáticas tradicionais que parecem registradas, implicitamente, nas concepções e crenças educacionais das professoras, sendo utilizadas, freqüentemente, em suas práticas.

Um outro aspecto que denuncia a rigidez implícita da organização do currículo está situado nas percepções que as professoras e toda a equipe escolar tinham do Projeto Pequeno Aprendiz³⁹. Esse projeto visava, em termos documentais, ao desenvolvimento de diversas

³⁹ A descrição do projeto está nas páginas 90 e 91.

linguagens, não se restringindo somente ao ensino através da linguagem discursiva. Entretanto, na prática, as atividades propostas pelo projeto eram desenvolvidas, também, de forma mecanizada, sem uma reflexão sobre a sua natureza e seus fins educacionais. E acabavam por serem trabalhadas como "tarefa a ser cumprida" e, não, como uma necessidade da escola, no sentido de ampliar as possibilidades do ensino.

O que acontecia, então, era que o trabalho pedagógico, nas salas, privilegiava o desenvolvimento discursivo dos temas e conteúdos. Sendo assim, a "transmissão" passava a ocupar o lugar central no processo pedagógico, com a predominância dos aspectos do domínio verbal, no qual os sujeitos-professores dirigem e controlam fortemente as interações possíveis entre os alunos e os conhecimentos transmitidos. Como afirma Santomé (1999), nesse tipo de ensino, surgem poucos espaços para a reflexão, a discussão e o desenvolvimento da curiosidade investigativa, nas crianças e nos jovens.

A ênfase, quase que exclusiva do ensino na linguagem discursiva, escrita e falada, exclui outras formas de significação e representação, com as quais as crianças podem aprender. Segundo Eisner (1994), o conhecimento advém da experiência, seja ela emanada de qualquer forma de percepção, cognitiva, sensitiva, afetiva ou social.

Concordando com o autor, argumento que o "conhecer" percorre caminhos e canais, que são abertos pelos sentidos e pela imaginação, até atingir completamente o sujeito, transformando-o. Partindo desse pressuposto, conhecimento não pode ser compreendido como uma proposição ou uma verdade pronta, mas, antes, como um processo inacabado, algo que se modifica e se transforma, dialeticamente.

O ensino fundamentado na palavra escrita ou falada, segundo Eisner (1994), limita as formas possíveis de entendimento das crianças sobre os conhecimentos escolares. E, retomando suas palavras, *"numa escola que limita as formas de representação em letras e números, as crianças cujas aptidões estão em outras áreas, que não a da palavra e do número, estão em desvantagem."* (EISNER, 1994. p. 89) Acreditar nessas idéias não significa negligenciar ou desvalorizar o trabalho e o esforço pedagógico desenvolvido pelas professoras na Escola Pedra Negra. Ao contrário, busco, principalmente, identificar as rupturas e contradições da suposta tranquilidade da reprodução curricular formal.

As professoras, apesar de, na maioria das aulas, privilegiarem a transmissão dos conteúdos escolares através de modelos discursivos e dedutivos, possibilitavam, em outros momentos, algumas oportunidades fragmentadas, porém importantes, nas quais as crianças tinham espaço e liberdade para contrapor ou confrontar suas idéias e sua imaginação.

De forma contrária ao ritual da aula, normalmente transmissiva, as crianças traziam desenhos, músicas, histórias, mímicas e dramatizações para o interior da sala de aula e obtinham espaço para uma integração com os colegas e, em algumas poucas vezes, com os conteúdos trabalhados. Não que esse movimento se concretizasse como uma intenção pedagógica sistemática das professoras, mas como consequência da forma de relação afetiva e social, que elas mantinham com as crianças, ou seja, como consequência do enfraquecimento do discurso regulador presente nas aulas. As crianças eram responsáveis pelos movimentos de ruptura com o currículo transmissivo e formal. Presenciei muitas situações em que as crianças interrompiam o discurso da professora, introduzindo, na aula, contos, casos, músicas, piadas e até mesmo gestos ou expressões corporais mais amplas, que contribuíam para o entendimento do conteúdo que estava sendo trabalhado formalmente.

22º passagem: turma 2

As crianças estão trabalhando com um texto literário e a professora aborda a questão do uso da linguagem figurada.

P- O que é linguagem figurada? Nós já estudamos isto.

A- Tem um significado mas pode ter outros significados...

A2- Olha aqui... "um sorriso iluminou o seu rosto". Está de noite, se sorrir, vai iluminar tudo? Não... não entendi...

P- Se a gente pensar em "iluminou"... a gente lembra de luz... o que a luz faz? Clareia... ilumina, não é? Quando a pessoa está triste e sorri, o seu rosto fica mais bonito, parece que está iluminado... é um sentido diferente do sentido original da palavra... entendeu?

A2- Que complicado... num entendi nada...

A3- Eu digo assim... Eu estou morrendo de sede ... Aí eu vou lá e morro? [o aluno levanta da carteira e dramatiza a cena] [risos] Não... eu não morro, bobo... é só sentido figurado... é legal isso.

A4- Ah... é uma palavra que pega significado de outra...

A5- Eu já sei... vou fazer uma... O M. pintou tanto que a professora virou uma onça... [imita um animal feroz] [risos]

As crianças continuam dando exemplos, acompanhados de sons e expressões gestuais.

23º passagem: turma 1

A professora dá continuidade ao estudo da água e retoma alguns aspectos do conteúdo com as crianças.

P- Nós vamos estudar sobre o tratamento da água que vamos ver na excursão que faremos no SAAE [Serviço Público de Água e Esgoto do município], amanhã. De onde vem a água que nós consumimos?

AS- [em coro] Da barragem...

P- Mas, onde fica essa barragem?

A- No rio São João.

P- Isso mesmo, a água que chega na nossa casa é tratada... ela é tratada no SAAE. Ela é inodora.

AS- Que isso?

P- Ela não em cheiro...
 A- Tem sim... de cloro...
 P- Então, ela é limpa?
 A- Não... tem micróbio pequenininho nela...
 A2- Eu não vi bichinho nenhum na água lá em casa...
 P- É porque ela é tratada... mas mesmo assim, precisa filtrar...
 A- Eu queria ver esses bichinhos da água...

Enquanto fazem a atividade, um aluno conversa com a pesquisadora:

T- Aqui na escola tinha que ter um laboratório... ia ser bom...
 P- Por que você acha que seria bom?
 T- Ah... pra aprender mais... se tivesse laboratório... eu ia poder ver a água do rio... ver se ela está poluída... se a gente podia nadar nele... A gente ia ver os bichinhos na água... ia fazer experiência... Aqui na escola tem o material todo do laboratório... eu já vi... mas fica guardado... porque não tem sala pra colocar ele.
 (Aluno T., 9 anos)

Nas passagens acima, as crianças indicavam os diversos canais perceptivos com os quais podiam apreender os conteúdos escolares. Elas mostravam que podem "conhecer" e aprender com todos os seus sentidos, e com as representações que esses canais são capazes de possibilitar, através da cognição e da imaginação. De acordo com Eisner (1994), os conceitos são formados, não apenas através dos canais discursivos, mas, principalmente, pelas sensações e pelas percepções que elas promovem, sejam visuais, auditivas, olfativas, gustatórias ou tácteis. As crianças aprendem com todo o seu corpo e mente, numa união indissociável.

Concordando com o autor, argumento que os currículos escolares deveriam ser organizados, mediante o respeito e a valorização de todos os sentidos e percepções, porque as linguagens escritas e faladas não englobam de forma alguma, todas as fontes do conhecimento humano.

Num currículo que privilegia as formas discursivas do conhecimento e, principalmente, as formas escritas, compactadas em modelos e procedimentos, os alunos podem ficar condicionados e restritos ao domínio textual, sendo o conhecimento representado pelos livros-textos e pelas elaborações textuais, recontextualizadas pelos sujeitos-professores. A forma escrita vista como a única e a correta simboliza a verdade, o "acabado", o incontestável, enquanto outras formas de simbolizar o mundo e a vida poderiam trazer consigo outros valores e outras posições, como no caso da música, da pintura, do desenho, da dança, da fotografia, do teatro e de tantas outras linguagens e percepções.

P- Fale sobre algum assunto que você estudou neste ano.
 A- É... nós estudamos sobre as plantas... é ... que elas precisam de ar... e várias outras coisas para sobreviver... E nós plantamos umas mudas no parquinho... você foi com a gente, lembra? Foi legal... eu gostei... a gente viu que a planta é um ser

vivo... que precisa de água... de terra... de luz do sol... e que elas são diferentes também... elas têm várias partes...o caule... as flores...as folhas... as sementes...cada parte faz alguma coisa... eu peguei na mudinha e plantei ela... é gostoso mexer na planta... e também a gente saiu da sala, se divertiu e aprendeu... Aí depois a gente estudou na sala e foi lembrando o que a gente viu...sabe... as plantas todas...
(fragmento da entrevista com a aluna A. - 10 anos)

P - Que matérias você gosta mais?

P- Eu gosto de todas as matérias... mas... ah... eu gosto de Educação Física... porque a gente mexe o corpo... e eu gosto de Ciências... porque a gente aprende sobre a natureza... sobre os bichos... eu gosto de bichos, sabe? Eu vi outro dia no livro, um retrato de um bicho engraçado... eu nunca tinha visto... eu trouxe aqui na escola... todo mundo achou engraçado... [risos]... Ah... eu gosto de tudo na escola... só não gosto de prova, sabe... a gente cansa... tem que ficar decorando aquelas coisas... aí eu não gosto... Ah... eu gosto de Geometria também... outro dia eu fiz um desenho com as linhas que a professora ensinou... ficou legal...
(fragmento da entrevista com o aluno A.- 9 anos)

A fala dos alunos deixa entrever os aspectos citados sobre os canais de percepção para o entendimento e a compreensão dos conhecimentos escolares, assim como, também, indicam a importância do uso da recursividade no processo de ensino e aprendizagem. Recursividade que está ligada ao processo dinâmico do "conhecer" e que compõe a partitura da aquisição, ou melhor, da (re)construção do conhecimento, na escola, ou em qualquer outro local, em que se privilegie a educação de jovens e crianças. Para compreender melhor esses argumentos, busco as idéias de Doll Jr. (2002) sobre a possibilidade de um currículo pós-moderno. O autor desenvolve suas idéias a partir das teorias desenvolvidas por Dewey e Whitehead⁴⁰ sobre o conceito de processo ligado à educação.

Segundo Doll Jr. (2002), o grande desafio para uma elaboração e organização curricular repousa no planejamento do ensino e da aprendizagem com uma conotação relacional, ou seja, que veja os sujeitos-alunos e professores como seres também em processo. O autor acredita que, para uma construção curricular atender a esse critério, é necessário que se desenvolva uma matriz curricular baseada nos conceitos de processo, de auto-organização e de criação de significados.

Partindo dessas idéias, o currículo deveria se constituir como um processo dialógico e transformativo, baseado nas interações vividas em situações locais e particulares. No currículo preconizado pelo autor, os conceitos de reflexão, de continuidade e de recursividade ocupam lugar central. A reflexão recursiva pode preencher a lacuna existente entre a teoria e a

⁴⁰ Doll faz, na obra citada, confrontamentos e análises entre as idéias de processo presente na teoria dos dois autores. Dewey fala dos objetivos como atividades humanas em processo, dentro de uma estrutura cultural, enquanto Whitehead, explica o senso de processo como um "*contínuo de tornar-se e decompor-se, um contínuo em que o ser está se tornando*".

prática. O processo de ação-reflexão deve ser contínuo e transformador, sendo que cada ação leva a uma reflexão e cada reflexão leva a uma ação continuamente.

As escolas deveriam, neste sentido, proporcionar condições efetivas para a transformação dos sujeitos-educacionais através da reflexão recursiva. Sendo assim, os sujeitos teriam oportunidade para refletir sobre as experiências educacionais, num processo cíclico de ação-reflexão-ação. O currículo não pode ser visto, nesta perspectiva, como algo "lá fora", desconectado da realidade cotidiana da escola e, sim, como parte da sua própria vida, de suas experiências particulares e locais.

Cabe aqui uma discussão sobre a necessidade de participação dos professores na elaboração curricular. Segundo os estudos de Young (2000), as teorias curriculares têm apontado, historicamente, as incongruências de um currículo totalmente prescritivo, baseado em "fatos", com conceitos fixos e supostamente estáveis sobre o ensino, o conhecimento e a aprendizagem. Por outro lado, segundo o autor, surgiram idéias curriculares radicais, na década de 70, em oposição a este "currículo como fato", defendendo um "currículo como prática", no qual os professores deteriam, supostamente, todo o conteúdo do enredo do currículo, tirando a dependência aos fatores externos, que, também, compõem uma dada realidade curricular. No currículo como prática há uma indicação de um "falso" poder para os professores e a escola, e a ilusão de que cada realidade se fecha em si mesma, independentemente do contexto maior em que está inserida.

Concordando com o autor e buscando não cair nas armadilhas da dicotomia entre um currículo forjado externamente como "fato" e um utópico currículo "como prática", argumento que seja possível um processo de re-elaboração curricular, fundamentado na recursividade, ou seja, na reflexão sobre as práticas.

O pensamento curricular, preconizado por Doll Jr. (2002), em estreita ligação com as idéias de Eisner (1994), sobre o conhecimento fundado no desenvolvimento das diversas percepções, pode contribuir para clarear as questões sobre uma possível recursividade na organização curricular.

O conhecimento fático, ensinado nas escolas com a finalidade de ser examinado e avaliado, contribui, na visão dos dois autores, para o enfraquecimento nos sujeitos, alunos e professores, da vontade de aprender e da curiosidade. O desenvolvimento de habilidades técnicas, de métodos e de procedimentos, por si só, não levam à aprendizagem, que precisa estar conectada ao artístico, ao simbólico, ao narrativo, ao intuitivo e ao metafórico.

Um trabalho curricular deveria, então, estar baseado na elaboração de "condições de possibilidade", das sementes para o entendimento, ou seja, a escola deveria ordenar e

organizar seus currículos de forma recursiva e transformadora, na qual nem o professor, o especialista, o diretor, ou o "livro-texto" seriam donos da verdade, e todos teriam o direito de se manifestar e de serem compreendidos.

Segundo as idéias de Doll Jr.(2002), os currículos deveriam ser auto-organizáveis, isto é, deveriam compor-se e recompor-se através de um intenso trabalho cooperativo, no qual a reflexão-ação se constituiria em chave de mudança e de renovação. O conceito de auto-organização é discutido pelo autor, a partir da teoria piagetiana, e dá ao currículo uma conotação de processo e de construção, na qual as perturbações são os fatores de "desequilíbrio", propulsores da aprendizagem: o desequilíbrio leva ao reequilíbrio, num movimento contínuo de assimilação e acomodação.⁴¹ O autor defende que o conceito de auto-organização deveria ser central, também na pedagogia e na educação como um todo, propiciando espaço para a criatividade e a construção dos conhecimentos. Uma perturbação, educacionalmente positiva, propiciando auto-organização, deve ocorrer num meio ambiente favorável, rico e aberto, para que a experiência possa ser igualmente múltipla e plena de interpretações.

Transpondo essas idéias para os currículos das escolas, as "perturbações" podem ser positivas, tanto em relação à elaboração curricular, quanto à atividade pedagógica, quando a estrutura em que ocorrem é "confortável" para que o sujeito, aluno e professor se sintam pressionado, no sentido positivo, a buscar o conhecimento. Sendo assim, os sujeitos se sentem à vontade para brincar e jogar com os seus erros e acertos, e o currículo passa de fechado e rígido, para aberto e dinâmico.

O modo de pensar, desenvolvido pela operacionalização de um currículo aberto, passa de um sentido lógico e analítico para um sentido metafórico, narrativo, criativo e sensorial. O modo de pensar, desenvolvido pelos currículos tradicionais, se baseia na memorização e na explanação, enquanto o modo de pensar, propiciado por um currículo "recursivo", se fundamenta na interpretação e na criatividade, ou seja, na "criação de significados".

⁴¹Na teoria piagetiana, os processos de assimilação se referem à incorporação de elementos do meio exterior aos esquemas de ação do sujeito. O sujeito se apropria do objeto do conhecimento para atender às suas necessidades biológicas, psicológicas e sociais. O objeto vai assim, atuar sobre o sujeito. Nos processos de acomodação, há modificação dos esquemas ou estruturas do sujeito em função do objeto ou elemento específico que está tentando assimilar, através de um esforço pessoal. O sujeito age, no sentido de se transformar, para entrar em equilíbrio. O sujeito atua sobre o objeto, construindo novos esquemas ou modificando e integrando antigos. Na acomodação há transformação do organismo. A auto-regulação cognoscitiva vai portanto acontecer mediante processos inter-relacionais de equilíbrio-desequilíbrio-equilíbrio, advindos de assimilações e acomodações. Ver mais detalhes na obra: Piaget, Jean. *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2000.3.ed.

As aulas, nessa visão, são elementos de indeterminância, o que não significa falta de planejamento, mas, sim, que os mesmos devem ser elaborados, de maneira a dar condições para que os alunos desenvolvam suas possibilidades e proporcionem espaço e tempo para uma construção curricular coletiva.

As professoras da EPN, assim como também, seus alunos e alunas, não dispunham desse "tempo e lugar" para uma construção curricular coletiva, estando mergulhados em formas e conteúdos que carregavam outros significados, derivados da rigidez e da linearidade com que o currículo era percebido e vivido.

Relançando o olhar sobre as formas curriculares da EPN, confirma-se a posição do conhecimento veiculado pelo currículo e pelos planejamentos, como um conhecimento externo aos sujeitos, ordenado e organizado, também de forma alheia aos sujeitos, alunos e professores. Por um lado, pode-se identificar, no currículo elaborado pela escola, aspectos rigidamente prescritivos, fundamentados numa visão de conhecimento como fato estável e imutável. Todavia, por outro lado, olhando de dentro, a partir das análises das aulas e das relações pedagógicas dos sujeitos, evidencia-se a complexidade da "rede", formada por essas relações. As relações que emergiram da atividade curricular, concretizada nas aulas, reforçam a idéia de que não se pode, de forma reducionista, entendê-las como simplesmente práticas equivocadas, ou tradicionais.

Os sujeitos envolvidos, alunos e professores, davam às práticas pedagógicas um colorido particular e uma vida própria. Torna-se importante dar ênfase ao esforço das professoras, no sentido de transmitir os conhecimentos escolares e de proporcionar aos seus alunos a "boa" educação, que se torna possível, neste momento particular e no contexto, também específico, da Escola Pedra Negra.

As crianças desempenham um importante e ativo papel nesse complexo de relações. Crianças que atendem às solicitações das professoras, realizando mecanicamente as atividades propostas, são as mesmas crianças que fazem duas tarefas diferentes ao mesmo tempo, que questionam colegas e professoras, que investigam, que contrapõem idéias, que riem e que brincam com o conhecimento. Essas crianças não podem ser vistas, de maneira alguma, como passivas ou, simplesmente, receptivas de normas e conteúdos escolares, meros receptáculos de conteúdos reproduzidos.

Os movimentos frágeis e fragmentados de ruptura, evidenciados nesta pesquisa, através das intenções e das práticas das professoras, de suas ansiedades e incoerências e das ricas interações que estabelecem com seus alunos, assim como as ações, curiosas e dinâmicas das crianças que buscam aprender, com seus modos e sentidos variados, produz

uma rede confusa e densa, na qual se desenvolvem as relações pedagógicas e a transmissão dos conhecimentos escolares.

A "rede", à qual me refiro, não está tecida totalmente, muitos olhares ainda deverão ser direcionados para as escolas, no sentido de tentar compreender as incongruências derivadas das formas variadas (e/ou estáveis) de organização curricular, assim como da sua concretização pedagógica e das relações que ali se desenvolvem, na busca da (re) construção ou (re)produção dos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminar um trabalho não é tarefa fácil. Primeiramente, porque estamos envolvidos inteiramente na sua construção, no embate e na interlocução possível entre a subjetividade e a objetividade, tão almejada. E, também, por empenharmos numa tarefa que é, por ser científica, inconclusa. Os traços que compõem a tessitura final do desenho que tentei construir ao longo desta pesquisa, indicando o seu desfecho, são os mesmos que deixam uma sensação estranha de continuidade e de "coisa inacabada", incompleta, com algo ainda "por fazer".

Gostaria de iniciar estas considerações, dizendo sobre as contribuições oferecidas pelos referenciais teóricos utilizados. Durante todo o caminho intelectual, procurei, através de um diálogo constante entre as teorias e os dados empíricos, construir uma fundamentação teórica que me permitisse tecer análises - mesmo que parciais e inacabadas - que buscassem evitar o reducionismo e a generalização. Em primeiro lugar, porque se ambos se excluem, ambos são temerários na pesquisa e, também, por desejar manter o respeito, intelectual e afetivo para com os sujeitos/objetos da pesquisa, assim como, com suas práticas e subjetividades.

O quadro teórico utilizado, contou inicialmente com as contribuições teóricas de Basil Bernstein e de Yves Chevallard, com o objetivo de clarificar o campo da pesquisa, intensificando os olhares sobre os processos pedagógicos e curriculares da escola, assim como, possibilitou uma imersão objetiva no interior da relação pedagógica e curricular vivida pelas professoras e seus alunos. A realização da análise das relações pedagógicas, a partir desses autores, permitiu dar uma certa visibilidade aos movimentos intensos e, muitas vezes, implícitos e confusos da relação estabelecida no processo didático, composto pelos alunos, professores e o conhecimento escolar.

A fundamentação teórica, que o campo das teorias curriculares críticas proporcionou à pesquisa - principalmente com as contribuições teóricas de Michael Apple - foi importante para a tessitura do pano de fundo, no qual as análises posteriores aconteceram, ou seja, possibilitou uma compreensão das questões sociais e políticas do currículo e da sua relação com a realidade escolar.

Ao focar a problemática do tipo de conhecimento que é trabalhado na escola, os pressupostos teóricos de William E. Doll Jr., Elliot Eisner, Mário Cortella e outros,

tornaram-se bastante férteis para pensar a dinâmica da relação que as crianças estabelecem com o conhecimento e o currículo, dando, assim, uma nova dimensão para a pesquisa.

Trata-se, agora, de retomar as questões iniciais que motivaram a investigação, assim como as que surgiram no transcurso do trabalho de campo e das análises, na busca de possíveis arremates. Algumas dessas questões puderam ser desenhadas com traços mais fortes e nítidos, sendo que outras permanecem, ainda, simplesmente traçadas, em pontilhados, à espera de novos estudos e novos traços.

"Como se dá a apropriação do conhecimento escolar pelos alunos, tendo em vista as escolhas curriculares e pedagógicas que são feitas pelos seus professores?" foi a grande questão, norteadora e fio condutor da pesquisa. Uma questão abrangente, eu sei, e difícil de ser respondida. Sem que signifique buscar uma única resposta, ou uma conclusão definitiva, pelo contrário, minha intenção foi compreender as interfaces por ela produzidas e tratar de entender as realidades e complexidades das relações curriculares. As considerações a seguir são o resultado desta busca constante de diálogo e interpretação entre o quadro teórico construído e o campo de investigação.

"Os professores possuem um "modelo" de currículo, mesmo não conhecendo profundamente as propostas curriculares oficiais?" e *"Os professores assumem um único modelo curricular previsto oficialmente ou desenvolvem seus trabalhos sustentados por uma fusão de idéias e conteúdos segmentados?"* foram as duas primeiras questões levantadas, e que se interpenetraram logo nas primeiras análises. Através de uma extensa análise dos dados encontrados procurei identificar e compreender o modelo de currículo construído e/ou assumido pelas duas professoras e, quais concepções e percepções acerca do currículo e da sua forma de organização preponderavam, no contexto da escola.

As análises, realizadas no capítulo 3, apontam para algumas considerações referentes a essas percepções e concepções construídas pelas professoras, cotidianamente, sobre o currículo e sua forma de organização. Os documentos oficiais eram utilizados, pela instituição e, pessoalmente, pelas professoras, de forma mecânica, sem uma reflexão crítica sobre a propriedade do conteúdo, que veiculavam, para a realidade educacional e social da escola. Sendo assim, as professoras tomavam os planejamentos pedagógicos recebidos ou, por elas re-elaborados, como fins em si mesmos, como "corpos" representativos do currículo escolar. Esses planejamentos representavam o currículo documentado, algo a ser seguido e perseguido, apesar das possíveis adversidades e incongruências que pudessem apresentar diante das especificidades da escola ou de cada turma e de cada tempo escolar.

Os resultados obtidos, ao longo da pesquisa, reforçam a idéia de que os sujeitos-professores permanecem, de certa forma, alheios ao processo construtor do seu próprio trabalho, mantendo-se à distância e ausentes de vínculos entre os processos de concepção e execução. Sendo assim, não bastam os espaços de discussão concedidos oficialmente, pelas leis e resoluções. Há, então, algo mais a ser conquistado pelas escolas, ou condições a serem possibilitadas para se aumentar os espaços de discussão concedidos. Oficialmente, eles se constituem como espaços “vazios”, por não estarem conectados aos processos coletivos de construção e reconstrução educacional, a serem vivenciados pelos sujeitos nas escolas. Segundo Moreira (2003), os processos de construção e organização curricular devem ser geridos no contexto da própria escola, através de um intenso trabalho coletivo, realizado pela comunidade escolar. No entanto, os processos de construção pedagógica e curricular das escolas precisam estar conectados e apoiados pelos órgãos oficiais que, sem o autoritarismo da imposição de normas, idéias pedagógicas e diretrizes curriculares rígidas, ofereceriam uma parceria, um “trabalhar junto”, constante e dialógico, com cada unidade escolar.

Os processos de implementação curricular, geridos dessa forma, exigiriam também uma parceria não dupla, mas tríplice: escola, órgãos estaduais (secretarias e superintendências regionais) e universidades. Essa parceria abriria possibilidades de uma interlocução mais produtiva entre as teorias educacionais e as práticas escolares, sendo necessário, para isso, um deslocamento da perspectiva da racionalização do ensino e de produção e gestão do “como fazer”, para a construção de espaços de criação de novos significados educacionais e sociais, por meio da discussão do “para que” nas invenções educacionais e, principalmente, curriculares.

Nesta perspectiva, o papel das universidades se torna de suma importância, ao aproximar, de forma efetiva, os conhecimentos acadêmicos das realidades educacionais, quebrando a dicotomia teoria/prática e incentivando não mais apenas o “aprender a fazer”, tão comum nos cursos de formação de professores, mas trazendo a reflexão sobre o fazer, uma flexibilidade crítica sobre a prática, no desenvolvimento da “práxis pedagógica”, ou seja, de uma ação pedagógica orientada pela reflexão teórica, o que, neste sentido, possibilitaria a produção de saberes. (Young, 2000, Rodrigues e Garzón, 2003, Nóvoa, 1991, 1997)

No entanto, a pesquisa mostrou também que os sujeitos-professores estabelecem relações complexas com o currículo e com o conhecimento, num movimento que denota o embate entre suas concepções e suas práticas. A dicotomia novo/antigo perpassa a prática das professoras, contribuindo para a cristalização das dificuldades e das ambigüidades nas

relações entre o ensino e a aprendizagem. As professoras, sem espaço efetivo para uma formação profissional "no" trabalho, e "para" um trabalho docente reflexivo e recursivo, no qual pudessem efetivar trocas com seus parceiros, permanecem imersas na dicotomia entre concepções tradicionais do ensino, que, de certo modo, estão sedimentadas em suas práticas, e novas idéias e/ou propostas educacionais. Esse embate dificulta e, algumas vezes, paralisa as ações dos professores, impedindo-os de se apropriarem de espaços de discussão e de construção, a partir das realidades e das potencialidades que essas realidades possam abarcar.

A construção curricular (cf.APPLÉ, 1999) deveria se constituir como um processo coletivo de concepção e execução cujo ponto de partida deveria ser a própria realidade, social e histórica da escola, num processo que criasse "condições de possibilidade" e desse voz às especificidades e potencialidades de que cada escola dispõe no momento.

Argumento, então, que não bastam vontade e intencionalidade de um professor, isoladamente, no sentido de inovar e modificar sua prática. As visões sobre o conhecimento e sobre o currículo, que perpassam o cotidiano da escola, interagem com as visões educacionais, construídas ao longo da trajetória profissional e pessoal de cada sujeito, promovendo um conjunto de idéias e concepções complexas que fundamentam a prática pedagógica e o contexto, no qual elas se realizam. A cultura da escola constitui o cotidiano das práticas pedagógicas e curriculares ali desenvolvidas e não está deslocada da prática pessoal de cada professor e da sua formação profissional. Somente a reflexão sobre a prática, através de uma dinâmica recursiva de criação de significados (cf.DOLL JR.,2000), poderia contribuir para tornar sólida a participação dos sujeitos-professores na concepção de um trabalho curricular profícuo e efetivo, que pudesse atender às necessidades educacionais de uma realidade escolar específica e particular. Sendo assim, o trabalho complexo da construção do currículo na escola, poderia superar o que Popkewitz chama de "conhecimento da receita", mudando o foco da atividade pedagógica, do "como fazer", para o incentivo da ação reflexiva e do trabalho coletivo.

A análise dos dados empíricos apontou para o fato de que as professoras pautavam suas práticas, fundamentadas numa visão de currículo como algo externo ao seu trabalho, em algo que, "naturalmente", deveria ser elaborado por especialistas, em espaços externos à escola. Foi possível perceber também que, implícita nessa concepção de currículo, está uma determinada visão de conhecimento, fundada nas idéias seculares de conhecimento como razão e proposição verdadeiras. Essas idéias estão, de certo modo, presentes nas formas como as professoras lidavam com os conteúdos e com o currículo, assim como nas formas com que

atuavam nos espaços de mediação didática e de recontextualização dos textos com os quais concretizavam as suas aulas.

No entanto, outras pistas surgiram ao longo do trabalho, provocando um redimensionamento desses resultados: o trabalho pedagógico das professoras com seus alunos não pode ser reduzido ao olhar "de fora", devendo ser levado em conta, o seu interior. A análise das relações pedagógicas e curriculares apontou para movimentos de ruptura com a lógica formal da organização do currículo, baseada na transmissão linear e incontestável dos conteúdos, que, apesar de se mostrarem como rupturas tênues, se configuram como indícios importantes da necessidade de um novo olhar sobre as escolas: um olhar que as veja como instituições dinâmicas, capazes de criar e (re)criar significados particulares sobre a educação e o currículo. Essas rupturas foram analisadas ao longo do capítulo 4 e, principalmente, do capítulo 5, elucidando a participação efetiva das crianças que, em muitos momentos, realizavam movimentos em direção a uma possível mudança na lógica da transmissão dos conteúdos trabalhados nas aulas. Esses movimentos possivelmente obtiveram espaço, dentro da lógica rígida da transmissão dos conteúdos, devido ao enfraquecimento do discurso de regulação, tornando as relações pessoais e educacionais, entre os sujeitos, alunos e professoras, mais abertas e flexíveis.

Importa, agora, voltar à terceira questão colocada, inicialmente, no trabalho: *Que tipo de aprendizagem, produz nos alunos, o trabalho pedagógico pautado por uma indefinição curricular?* Alguns aspectos precisam ser esclarecidos em relação a essa questão. No decorrer da pesquisa, as análises apontaram para algumas impropriedades da formulação dessa pergunta. As concepções e práticas curriculares das professoras configuravam, sim, a construção de um modelo de currículo pautado pela segmentação e fragmentação dos conteúdos e procedimentos. No entanto, não cabe aqui o termo "indefinição curricular". As professoras viam o conjunto fragmentado de conteúdos, objetivos e atividades como "o currículo" a ser por elas desenvolvido, todavia, não se trata de compreender esse "conjunto" como uma "indefinição" e, sim, como um "mosaico", segmentado, porém, compacto e sólido, de modelos e técnicas por elas utilizado.

Esclarecidos esses aspectos, trata-se, então, de tentar compreender os "mecanismos de aprender", que o modelo de currículo adotado, assim como as concepções e idéias nele investidas, produziam e reforçavam, no âmbito da relação pedagógica. Além disso, outra questão surgiu no decorrer das análises do trabalho pedagógico/curricular das professoras e, aqui, será considerada: *Os conteúdos escolares, trabalhados de forma mecânica e linear, baseados na memorização fatual, poderiam se constituir como conhecimentos apreendidos*

e/ou construí dos pelas crianças? Esta interrogação esteve presente na análise realizada no capítulo 5 (p.133), entrelaçando-se com as questões anteriormente citadas. Frente a essas indagações, importa sublinhar que, ao analisar as relações que as crianças estabeleciam com os conteúdos escolares, assim como as formas didáticas privilegiadas pelas professoras, algumas considerações se fizeram possíveis.

O trabalho pedagógico, para a transmissão dos conteúdos escolares, pautado pela utilização didática de modelos procedimentais/instrumentais, desenvolvia nas crianças "mecanismos de aprender" fundados no uso prioritário da memorização e na reprodução mecanizada desses modelos. O pensamento, desenvolvido nesse tipo de trabalho, baseava-se na localização e no posicionamento dos conteúdos e dos procedimentos, fazendo com que os mesmos permanecessem na superfície da cognição e dos sentidos, sendo rapidamente esquecidos, não se constituindo como conhecimentos apreendidos ou construídos.

Procurei mostrar também que a dinâmica memorização/esquecimento instituída e reafirmada pela operacionalização de um currículo sólido e prescritivo, pautado numa visão de conhecimento como fato e verdade, apesar de ser recorrente, não se configura como o único mecanismo construído pelas crianças para assimilar o ensino realizado pelas professoras e, num outro plano, pela escola.

Pelo que foi exposto no capítulo 5, é possível considerar que as crianças, como sujeitos ativos e sensitivos, produzem rupturas importantes no processo linear do trabalho curricular. Nesse sentido, trata-se de valorizar esses movimentos, como caminhos que apontam nas direções possíveis para um novo currículo. Argumento, então, que as escolas deveriam abrir e/ou construir canais sensíveis para perceber os apontamentos que as crianças fazem, ao se instituírem como sujeitos ativos no processo de aprendizagem por elas vivido e sentido.

Por outro lado, um processo pedagógico forjado na memorização mecânica dos conhecimentos do "que" e do "como" dificulta para as crianças a aquisição e a construção de conhecimentos que se tornem significativos e que penetrem em seus sentidos, tornando-se parte de suas idéias e pensamentos. Os conhecimentos escolares, aqui discutidos, tornam-se, quando desprovidos de significação, apenas "conteúdos" inertes e fragmentados, incapazes de promover a aprendizagem pela transformação. Esses conteúdos adquirem, para as crianças, um sentido utilitário, como algo que elas possam utilizar, ou utilizam, para atender aos imperativos escolares, como por exemplo, aos exercícios, provas, dentre outros. Sendo assim, os conteúdos não se concretizavam como conceitos construídos, ou seja, não se constituíam como processos de aquisição/construção de conhecimentos. A pesquisa mostrou, então,

que, apesar das crianças se utilizarem, de forma satisfatória, dos conteúdos memorizados nas atividades escolares, esses conteúdos não eram por elas incorporados como uma aprendizagem duradoura.

Uma outra questão, mais teórica do que empírica, foi colocada, no decorrer da pesquisa, estando explicitada no final do primeiro capítulo. No espaço em que estão imersos o currículo, a criança e o professor, situam-se os processos recontextualizadores da mediação didática, ou, segundo a teoria de Chevallard, a "transposição didática interna dos saberes", que se constitui como o processo pedagógico responsável pela re-invenção dos conteúdos escolares. *Existiria, então, uma "boa transposição didática interna" capaz de promover um trabalho pedagógico baseado na idéia de processo e de construção?* Para tentar responder a essa questão, mesmo com traços pontilhados e inacabados, retomo as idéias de Eisner (1994) e Doll Jr. (2000) sobre o vínculo currículo e processo. Um currículo que se constitua com base na indeterminância e no trabalho com as diversas percepções pode dar espaço para que se realize, não somente uma transposição de conhecimentos, mas uma mediação e uma (re) construção desses, através de um trabalho reflexivo e coletivo dos sujeitos, professores e alunos. No sentido de um trabalho pautado na recursividade, (DOLL JR.,2000), argumento que seja possível, sim, uma "boa" transposição didática interna dos conhecimentos escolares.

Um último apontamento será aqui colocado, como um movimento, no sentido de avançar para além das realidades aqui representadas. O material de trabalho das escolas é o "conhecimento" e este deveria ser o "motivo" das reflexões curriculares (e não o método de ensino ou as formas de avaliação, que dele decorre). Deslocar o conhecimento para o centro da discussão educacional pode possibilitar a (re)construção dos conteúdos escolares como conhecimentos significativos para os alunos e seus professores. Os currículos, nessa perspectiva, deveriam ser construídos de forma a possibilitar espaços para que os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos escolares formais pudessem ser trabalhados pelos professores e alunos, sendo relocados em novos contextos, diferentes dos contextos originais. Esse movimento dialógico entre os diversos tipos de conhecimento deveria permear os processos de construção curricular da escola, possibilitando, para os sujeitos, tanto professores, quanto alunos a busca do novo e do desconhecido, ou melhor, a busca do "impensável".

Desta forma, a escola não se omitiria de discutir e refletir sobre a centralidade do conhecimento na sociedade contemporânea, na chamada "sociedade da informação e do conhecimento", e sobre, principalmente o papel das escolas e dos currículos como

distribuidores desiguais dos conhecimentos e dos saberes construídos social e historicamente, reconhecendo assim o seu caráter social. (YOUNG, 2000, STERH, 1998)

A discussão que se fez, nesta dissertação, não tem como escopo a crítica ou reprovação do trabalho pedagógico da escola. Ao contrário, procurei desenvolver as análises, partindo do pressuposto que as escolas são entidades vivas, capazes de auto-organização e de criação. Sendo assim, as interpretações que realizei, fundadas nas teorias de apoio e na pesquisa empírica tiveram a intenção de compreender e de manter viva a concepção de educação aberta, na qual os sujeitos possam se posicionar como construtores da sua prática educacional e social.

Este trabalho procurou contribuir para dar visibilidade às complexas relações pedagógicas e curriculares, presentes na escola pública; complexidade esta que merece a investida de novas pesquisas e novas interpretações, através das quais seja possível, além da mudança dos olhares, a construção de propostas e idéias que contribuam para uma re(composição) curricular e pedagógica, capaz de dar voz e vez, tanto às crianças, quanto aos seus professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985

APPLE, Michael W. Conhecimento Oficial - a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1999

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982

APPLE, Michael W. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. Educação e Realidade: v.11, n. 1, jan/jun., 1986

BERNSTEIN, Basil. Pedagogia, control simbólico e identidad. Madrid: Ediciones Morata, 1998

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico - classe, códigos e controle. Petrópolis: Editora Vozes, 1996

BERNSTEIN, Basil. Classes e Pedagogia: visível e invisível. Cadernos de Pesquisa. N. 49, 1984. p. 26-42

BERNSTEIN, Basil. Class, Codes and Control, Vol. IV: The Structuring of Pedagogic Discourse, Londres: Routledge. (Trad. Cast.: “La estructura del discurso pedagógico” en Clases, Códigos y control. Vol. IV. Madrid. Morata –Paidéia, 1994, 2º ed. IN. BERNSTEIN, Basil. Pedagogia, control simbólico e identidad. Madrid: Ediciones Morata, 1998

BERNSTEIN, Basil. Das pedagogias aos Conhecimentos. In. Simpósio Towards a Sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to Research. Lisboa, 2000. Tradução de Tiago Neves. Documento interno. Universidade de Lisboa. Departamento de Educação, 2000

BERNSTEIN, Basil. The structuring of pedagogic discourse. Class, Codes and control.V.iv.Londres, Routledge.1992. In. SILVA, Tomás Tadeu da. A dialética da

interioridade e da exterioridade em Bernstein e em Bourdieu. Revista Teoria e Educação. V.5.1992. p-133-148

BERNSTEIN, Basil. On the Classification and Framing of Educational Knowledge,1971. In. FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In Ortiz, Renato. (org). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ed. Ática, 1983. Cap. 2

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais . CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2000. 3º ed. 10v. Brasília, 2001

CHEVALLARD, Yves. Estudar Matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2001

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 2000

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa: diante dos ferrolhos. In. COSTA. Marisa Vorraber (org). Caminhos Investigativos : novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996

CORTELLA, Mário Sérgio. A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Editora Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001

COSTA, Marisa Vorraber (org). Caminhos Investigativos : novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996

DEVELAY, Michel e ASTOLFI, Jean-Pierre. A didática das ciências. Campinas: Ed. Papirus, 2001 - p. 35-72

DOLL JR., William E. Currí culo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002

DOMINGOS, BARRADAS, RAINHA e NEVES. A teoria de Bernstein em sociologia da educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986

EDWARDS, Verônica. Os sujeitos no universo da escola. São Paulo: Ed. Ática, 1997

EISNER, Elliot W. Cognition and curriculum reconsidered. Second Edition, New York. London: Teachers College Press, 1997 (Tradução/adaptação para uso interno do Mestrado em Educação/PUC-Minas, da Professora Dra. Maria Inez Salgado de Souza)

EWALD, F..Foucault, a norma e o direito. Lisboa: Veja, 1993. apud. VEIGA-NETO. Olhares. In COSTA, M.V.. Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Escola e classes dependentes: uma história do cotidiano. In. EZPELETA, J. e ROCKWELL, E.(orgs). Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Cortez, 1989. 2º ed., p. 55-75

FERREIRA, Valéria Milena R. A organização do trabalho pedagógico em escolas cicladas: ainda uma lógica centrí fuga homogeneizadora. Goiânia: CDROOM. ENDIPE, 2002

FERREIRA, Valéria Milena R. Escola em movimento: a reelaboração da prática pedagógica na implementação da polí tica do Ciclo Básico de Alfabetização do Estado do Paraná. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pró-Graduados em Educação: História, Polí tica e Sociedade. PUC-SP, 2001

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

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo - orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. In. Educação e Realidade. Porto Alegre: 21 (1). Jan/jun., 1996. p. 187- 198

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria e Educação: V. 5., 1992. P. 28-49

GABRIEL ANHORN, Carmen Teresa. Um objeto de ensino chamado História: a disciplina nas tramas da didatização. Rio de Janeiro, 2003. Tese de doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

GERALDI, C.M.G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da Escola Básica. In. Pró Posições. V.5.N.3. (15), 1994

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A escola dos que passam sem saber: a prática da não retenção escolar na narrativa dos professores, alunos e familiares. Dissertação de Mestrado: PUC-MINAS, 2002

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999

HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e Interesse. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982

HARGREAVES, Andy, EARL, Lorna. e RYAN, Jim. Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001

LOPES, Alice R. C. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro. Ed. UERJ., 1999

LÜDKE, Menga. e ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda, 1986

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Parâmetros Curriculares Nacionais: A falácia dos temas transversais. In. MOREIRA, A.F.B.(org.). Currículo, Políticas e Práticas. Campinas: Papirus, 1999.p. 43-59

MESSIK, R.G., PAIXÃO, Lira e BASTOS, L.R.. Currículo, análise e debate. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980

MINAS GERAIS, Resolução 006 de 20 de janeiro de 2000. Secretaria de estado da Educação. Minas Gerais, 21 de janeiro de 2000.

MINAS GERAIS, Resolução 151 de 18 de dezembro de 2001. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 19 de dezembro de 2001

MINAS GERAIS, Resolução 12 /1999. Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, 1999

MINAS GERAIS.Conteúdos Básicos: Ciclo Básico de Alfabetização à 4º série do Ensino Fundamental. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, V,I,II,III e IV, 1994

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais- políticas e programas educacionais. Disponível em <www.educaçãomg.gov.br/políticas> e <www.educaçãomg.gov.br/see/escolasagarana.htm>. acesso em 14.06.2003.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre saberes e práticas. Tese de doutorado. Rio de Janeiro. Puc-Rio, 2002

MORAIS, Ana Maria. Práticas pedagógicas na formação inicial e prática de professores. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação inicial de Professores. Lisboa: Grupo ESSA. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, 2001 (documento interno)

MOREIRA, A.F.B..Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. Revista Educação e Sociedade, dez/2000, vol.1.n.73.p-109-138

MOREIRA, A.F.B., GARCIA, R.L. (orgs). Currí culo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Editora Cortez, 2003

MOREIRA, A.F.B.. Currí culos e Programas no Brasil.Campinas: Editora Papirus, 1990

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In. NÓVOA, Antônio. (org). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991. p. 9-32

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão docente. In. NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997

PIAGET, Jean. Biologia e Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2000. 3ed.

POPKEWITZ, Thomas S.. Lutando em defesa da alma: a polí tica do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001

RODRIGUEZ J. G. e GARZÓN, J.C.. Cooperação escola-universidade e construção do currí culo. In. MOREIRA, A.F.B., GARCIA, R.L. (orgs). Currí culo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Editora Cortez, 2003

ROCKWELL, Elsie. La relevância de la etnografía para la transformación de la escuela. Tercer Seminario de Investigación en Educación. Série Memorias de Eventos Cientí ficos Colombianos. Colômbia, 1992. p. 14-29

ROCKWELL, Elsie e EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In. EZPELETA, J. e ROCKWELL, E.(orgs). Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Cortez/Autores Associados, 1989, p.55-75

ROMANELLI, Otaí za de O. de. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. 19º ed.

SÁ, Eliana Maria de Oliveira. Quando o currí culo faz a diferença: o currí culo integrado na formação em serviço do técnico em higiene dental. Dissertação de Mestrado. PUC-MINAS, 2000

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998

SENA, Eni. A seleção dos Conteúdos Escolares: da prescrição à ação docente. Dissertação de Mestrado: PUC-MINAS, 2000

SILVA, Tomás Tadeu da. Documentos de Identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

SILVA, Tomás Tadeu da. A dialética da interioridade e da exterioridade em Bernstein e em Bourdieu. Revista Teoria e Educação. V.5.1992. p-133-148

SIROTA, Reginé. A escola primária no cotidiano. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1994

STERH, Nico. Da desigualdade de classes á desigualdade de conhecimento. Trabalho apresentado no XVI Congresso Mundial de Sociologia, em Montreal, Canadá, julho de 1998. Tradução de Vera Pereira. (reproduzido da internet)

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares, 1995. In. COSTA, M.V.(org). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996

YOUNG, Michael F. D.. O Currículo do Futuro: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Editora Papirus, 2000

ANEXOS

I- CITAÇÕES ORIGINAIS DA LÍNGUA ESPANHOLA

I- Cuando tenemos una clasificación fuerte, la regla es: las cosas deben mantenerse separadas. Cuando tenemos una clasificación débil, la regla será: hay que reunir as coisas. No obstante, tenemos que preguntarnos: À a quién le interesa la separación de las cosas y a quién la nueva unión y la nueva integración? (BERNSTEIN, 1998, p. 43)

II- De este modo, el enmarcamiento regula las relaciones, dentro de un contexto. [...] se refiere a las relaciones entre los que transmiten y los que adquieren el conocimiento, relaciones en las que los adquirientes hacen suyos los principios de la comunicación legítima. (BERNSTEIN, 1998, p. 44)

III- [...] el discurso de instrucción está siempre integrado en el discurso regulador y éste es el discurso dominante. (BERNSTEIN, 1990, citado por BERNSTEIN, 1998, p. 45)

IV- El valor externo del enmarcamiento puede despojarnos de nuestra identidad y biografía, sacándolas de ese contexto, o puede, por el contrario incluirlas en él. (BERNSTEIN, 1998, p. 46)

V- Cuando el discurso pedagógico se apropia de diversos discursos, los discursos, no mediados se transforman en discursos mediados, virtuales o imaginarios. Desde este punto de vista, el discurso pedagógico crea selectivamente *temas imaginarios*. (BERNSTEIN, 1998, P. 63)

VI- [...] la clave de la práctica pedagógica es la evaluación continua. [...] La evaluación condensa el significado de la totalidad del dispositivo. (BERNSTEIN, 1998, p. 66)

VII- Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*. (CHEVALLARD, 2000, p. 45)

VIII- En el nivel más abstracto, el discurso pedagógico especializa el tiempo, el texto y el espacio y los une en una relación especial mutua. En consecuencia, el discurso pedagógico especializa los significados con respecto al tiempo, y al espacio. [...] Este nivel de especialización del tiempo, del texto y del espacio nos marca cognitivamente, social y culturalmente. (BERNSTEIN, 1998, p. 65)

IX- El conocimiento está separado de las personas, de sus compromisos, sus dedicaciones personales, que se convierten en impedimentos, en restricciones del flujo del conocimiento e

introducen deformaciones en el funcionamiento del mercado simbólico. (BERNSTEIN, 1998, p. 113)

X- [...] regulan la práctica pedagógica en el aula, porque definen los niveles que deben alcanzarse. En la medida en que hacen esto, las reglas evaluadoras actúan selectivamente sobre los contenidos, la forma de transmisión y su distribución a los distintos grupos de alumnos en diferentes contextos. En nivel más abstracto, las reglas evaluadoras establecen una relación especializada entre el tiempo (edad), el contenido (texto) y el espacio (transmisión). (BERNSTEIN, 1998, p. 144)

II- ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS DUAS PROFESSORAS DAS TURMAS OBSERVADAS:

BLOCO A - RELAÇÕES COM O CURRÍCULO

- 1- O que você está trabalhando com sua turma?
- 2- Como foram planejados os conteúdos que você trabalha, hoje?
- 3- Esses conteúdos são novidade para você?
- 4- Como você supera esta "novidade"?
- 5- Como foi a sua participação no planejamento anual dos conteúdos a serem ensinados? Você identifica alguns aspectos que precisariam ser modificados? Quais?
- 6- Você conhece os PCNs? Como você faz a ligação entre o planejamento e as propostas veiculadas pelos PCNs?
- 7- Existe na sua escola um projeto de desenvolvimento curricular (PAIE) na área de leitura. Como você vê essa proposta? Ela ajuda no desenvolvimento dos conteúdos?

BLOCO B- AS FONTES QUE O PROFESSOR UTILIZA

- 1- Gostaria de saber qual a sua opinião sobre os livros didáticos em geral. (ele é um auxílio, ou é indispensável?)
- 2- Quem escolhe os livros didáticos adotados na sua escola?
- 3- Quais foram os critérios para a escolha destes livros? Eles atendem aos seus objetivos?
- 4- Você tem acesso a outros materiais para a elaboração de suas aulas? Quais? (cite os nomes de alguns)
- 5- Segundo o PCN, os conteúdos a serem trabalhados se subdividem em três categorias: conceituais, atitudinais e procedimentais. Qual dessas categorias é a mais importante? Por quê?
- 6- Quais fontes ou materiais você considera importantes, mas encontra dificuldade para encontrar ou utilizar na sua prática?

BLOCO C - FORMAS DE SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E TRANSPOSIÇÃO DOS CONTEÚDOS

- 1) Como você distribui os conteúdos na carga horária semanal? Existem alguns conteúdos que você sente necessidade de dar mais atenção? Por quê?
- 2) Quando você vai introduzir um conteúdo novo ou que considera mais complexo, o que costuma fazer para torná-lo mais fácil para seus alunos?
- 3) Que procedimentos didáticos você utiliza para uma aprendizagem dos conteúdos que são trabalhados na sua turma?
- 4) Como você avalia o aprendizado dos conteúdos que você trabalha com seus alunos? Que instrumentos você constrói para esta avaliação?
- 5) Há necessidade de atualizar seus conhecimentos sobre os temas que vai trabalhar com seus alunos?

III- ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

- 1) Que matérias você gosta mais? Por quê?
- 2) Para você, há alguma matéria muito difícil? Por quê?
- 3) Fale sobre algum assunto que você está estudando em cada matéria (matemática, português, história, geografia e ciências)
- 4) Como você estuda, na sua casa, os conteúdos que a professora dá na sala?
- 5) O que você pensa quando a professora marca uma prova? E, na hora de fazer a prova, como você se sente?
- 6) Você gosta das atividades que a professora dá na sala? Que tipo de atividades você mais gosta?
- 7) Para que servem os conhecimentos que você aprende na escola? Tem alguma coisa que você aprende na escola e que você pode usar fora da escola?
- 8) Tem alguma matéria que a professora ensina, mas que você não compreende direito? Por que você acha que isso acontece?
- 9) Você utiliza na escola alguma coisa que você aprendeu em outro lugar?

IV- QUESTIONÁRIO - PROFESSORES DOS 4 PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, DIRETORA E PEDAGOGAS DA ESCOLA PESQUISADA

Escreva, por favor, algumas informações sobre você e sua profissão:

a) Qual o seu nome?

b) Qual o seu cargo nesta escola?

c) Que funções você exerce, no cotidiano da escola?

d) Qual a sua formação? Quando se formou?

e) Há quantos anos você está na função atual?

f) Você já exerceu outros cargos na escola, ou outras funções?

g) Há quanto tempo trabalha nesta escola?

Nas questões que se seguem, preencha os espaços respondendo de forma objetiva ao que se pede:

1) Você participa da elaboração do planejamento pedagógico da sua escola?

2) Quais são as pessoas responsáveis pela elaboração destes planejamentos?

3) Você participou da elaboração da proposta curricular desta escolar? De que maneira?

4) O que você considera que deva "fazer parte" de um currículo escolar?

5) Que conteúdos são prioritários num currículo, numa escala de 1 a 5?

(para cada conteúdo que você citar, coloque um número de prioridade de 1 a 5, sendo 1, o que você acha mais importante)

6) Em que fontes, o professor deve buscar apoio para elaborar seus planejamentos?

7) O professor tem encontrado facilidades e ajuda para executar o planejamento?

8) Para você, o que é **CURRÍCULO**?

VI- ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

1) IDENTIFICAÇÃO DA AULA OBSERVADA:

Turma:

Professora:

Disciplina e conteúdo:

Unidade de estudo do Programa ou Planejamento Pedagógico:

Relações do conteúdo com outras disciplinas:

2) PROCESSO DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA NA AULA OSBERVADA

A) Forma de introdução do tema

B) Procedimentos e recursos didáticos utilizados

C) Forma de participação dos alunos (interrogações e problemas)

D) Ritmo da aula - introdução e desenvolvimento das atividades

E) Tipos de exercícios trabalhados

F) A lógica do pensamento privilegiada na aula/ tipo de aprendizagem desenvolvido

G) Concepção e instrumentos de avaliação (no decorrer da aula)