

**A CONSTRUÇÃO DO SABER ESCOLAR NOS
CICLOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um
estudo da prática pedagógica das professoras de uma escola
pública**

DÉBORA MARIA DO NASCIMENTO

**A CONSTRUÇÃO DO SABER ESCOLAR NOS CICLOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo da prática pedagógica das
professoras de uma escola pública**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade
Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Maria de Oliveira Melo

RECIFE
2005

Nascimento, Débora Maria do

A construção do saber escolar nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental : um estudo da prática pedagógica das professoras de uma escola pública / Débora Maria do Nascimento . – Recife : O Autor, 2005.

241 folhas : il. , quadros.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2005.

Inclui bibliografia e apêndices.

1. Ensino Fundamental – Prática pedagógica. 2. Ciclos iniciais – Construção do saber escolar. 3. Políticas curriculares – Princípios e recontextualização na prática pedagógica. 4. Saber escolar – Sala de aula – Seleção e transformação dos conteúdos. I. Título.

**371.13
371.14**

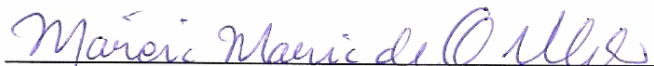
**CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)**

**UFPE
BC2005-636**

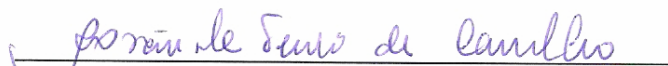
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

**A CONSTRUÇÃO DO SABER ESCOLAR NOS CICLOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo da prática pedagógica das
professoras de uma escola pública**

COMISSÃO EXAMINADORA:


Prof.^a. Dr.^a. Márcia Maria de Oliveira Melo
1º Examinador/Presidente


Prof.^a. Dr.^a. Alice Ribeiro Casimiro Lopes
2º Examinador


Prof.^a. Dr.^a. Rosângela Tenório de Carvalho
3º Examinador


Prof.^a. Dr.^a. Márcia Ângela da Silva Aguiar
4º Examinador

RECIFE, 30 de setembro de 2005

Ao meu pai, **Damásio** (*in memoriam*), por tudo
que representou e representa em minha vida,
onde estiver, certamente, estará muito
orgulhoso por mais essa conquista.

À minha mãe, **Raimunda**, com suas orações e
espírito de luta, tem sido o meu apoio
constante.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto da obstinação, da perseverança e da luta pela realização de uma utopia. Embora seja a realização de mais um objetivo pessoal e profissional, a sua concretização reúne o incentivo e o apoio de várias pessoas, a quem não se pode deixar de agradecer.

Acreditando em um ser supremo, quero agradecer em primeiro lugar àquele a quem sempre deposito minhas certezas e incertezas: DEUS.

Um agradecimento todo especial a minha família, base sólida da minha sustentação como ser humano: minha mãe e meus irmãos.

Com respeito e bastante carinho agradeço à professora Márcia Melo por ter orientado este trabalho, principalmente, por ter oportunizado a troca de saberes, respeitando sempre o exercício da autonomia.

A todos os/as professores/as que ministraram disciplinas durante o curso de mestrado, em especial às professoras do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica: Clarissa e Eliete Santiago.

Aos colegas da turma 21, principalmente, do núcleo de formação de professores: André, Wilson, Everson, Paulo, Lourdinha, Kátia Araújo, Kátia Cunha, Lilianna, Shirleide, Marlene, Zélia, Cantaluze.

Um agradecimento especial ao colega Everson Melquíades, uma das poucas pessoas que se preocupa com o outro. Obrigada pelo apoio, pelo companheirismo e pelos passeios por Recife, Olinda e Caruaru. Foram momentos inesquecíveis.

A todos que fazem a escola campo da pesquisa, pela disponibilidade, por me terem deixado à vontade para adentrar nos diversos espaços da escola, o que me fez sentir membro do grupo e realizar, com tranquilidade, os trabalhos de pesquisa.

Um agradecimento especial, às professoras que colaboram diretamente com a pesquisa, cuja contribuição adquiriu um valor inestimável para a realização deste estudo.

Aos colegas do Departamento de Educação/CAMEAM, desde os veteranos (Valdilene, Margarida, Suêrda, Berenice, Lúcia, Norumberg e Gilberto) aos recém-contratados (Paizinha, Edgleuma, Lauro, Simone, Luís Ricardo, Eliana, Aldacéia, Conceição e Auricélia), pela concessão do meu afastamento, condição necessária à realização de um trabalho com qualidade.

Um agradecimento especial às colegas: Vanja, Margarida e Valdilene por terem sempre acreditado na minha capacidade, o que me incentivou bastante a continuar na luta pela realização desse objetivo.

À colega Aldacéia pela leitura cuidadosa de grande parte desse texto, cuja contribuição foi além do aspecto formal do texto.

A todos os que fazem o *Campus* de Pau dos Ferros pelo carinho recebido sempre que nos reencontrávamos durante o período de afastamento, especialmente, Neila, Fátima, Dona Rosinha em nome delas agradeço aos demais que prestam os seus serviços com bastante dedicação.

À UERN pela concessão da bolsa de estudos.

Ao professor Almir de Castro, Chefe do Departamento de Capacitação Docente da UERN, pelo apoio na busca de soluções rápidas para garantir nossa tranquilidade durante o curso.

À Medianeira, colega do Departamento de Letras, pelo apoio em Recife, desde o período da seleção do mestrado aos momentos iniciais de adaptação àquela nova realidade.

Finalmente a todos/as que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, sintam-se contemplados nestes agradecimentos.

O conhecimento aberto e encoberto que se encontra nas situações escolares e os princípios de seleção, organização e avaliação deste conhecimento são uma seleção, regida pelo valor, de um universo muito mais amplo de conhecimentos e princípios de seleção possíveis.

Apple

RESUMO

Este estudo procurou compreender a prática pedagógica dos/as professores/as dos ciclos iniciais do ensino fundamental, no processo de construção do saber escolar. Nesse sentido, partindo do entendimento do currículo enquanto campo de pesquisa e prática pedagógica, considerou-se a prática pedagógica como uma prática social complexa e intercruzada por saberes e práticas diversas. Os estudos de Bernstein (1996) sobre a constituição do Discurso Pedagógico-DP, aliados a algumas noções dos estudos do cotidiano desenvolvidos por Certeau (2003), possibilitaram que se construísse um quadro teórico-metodológico, onde a observação do conjunto das práticas das professoras desenvolvidas no cotidiano e as entrevistas semi-estruturadas foram os instrumentos privilegiados de coleta de dados, seguida de uma análise interpretativa desses dados, com base na análise de conteúdo em Bardin (1977). A realidade investigada apontou que, nesse contexto de inovações curriculares, as professoras dominam as regras de reconhecimento desse discurso inovador, por exemplo, sobre a questão da avaliação e do ensino dos conteúdos. No entanto não dominam as regras de realização desse discurso, vez que, tanto nos discursos quanto na prática, estas professoras revelam uma série de dificuldades e contradições no processo de mudança da prática pedagógica, a partir dos princípios propostos por essas inovações curriculares. Concluiu-se que, a pouca (ou quase ausência de) discussão coletiva das ações pedagógicas, no cotidiano, favorece o desenvolvimento de uma “rotina pedagógica”, que contribui para que os conhecimentos recontextualizados pelas professoras sejam influenciados, muito mais pelos condicionantes externos (políticas e diretrizes curriculares e livro didático), do que pelo processo de reflexão e de decisão coletiva no contexto escolar.

Palavras-chave: Currículo - Saber Escolar - Prática Pedagógica - Ciclos.

ABSTRACT

This study aims at understanding teachers' pedagogical practice who work at the first cycles of a public elementary school related to construction of school knowledge. In this way, taking into account the understanding of curriculum as research field and pedagogical practice, we considered the pedagogical practice as a complex social practice and intercrossed by several kinds of knowledge and practices. Bernstein (1996) studies about the pedagogical discourse formation with some notions of everyday studies developed by Certeau (2003), made possible to build a theoretical-methodological portrait, in which the observation of the set of the teachers' practices developed on a daily basis, and the semi-structured interviews were the privileged instruments of collection of data, followed by an interpretative analysis of these data based on the Bardin's content analysis (1977). The reality that was investigated showed that in this context of curricular innovations, the teachers dominate the rules of recognition of this innovative speech, for instance, related to the question of evaluation and teaching of contents. Nevertheless, they don't master the rules of achievement of this speech, since in speeches as well as in practice, these teachers reveal a variety of difficulties and contradictions in the changing process of the pedagogical practice from the principals proposed by this curricular innovations on. We conclude that there is little (or almost absence of) collective discussion of the pedagogic actions developed in the day by day practice favors the development of a " pedagogical routine", that contribute so that recontextualized knowledge by teachers should be influenced much more by external conditionings (curricular policies and didactic book) rather than the reflecting process and collective decision in school context.

Key-words: Curriculum - School Knowledge – Pedagogical Practice – Cycles.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAC – Curso de Atualização Curricular

CEE – Conselho Estadual de Educação

Cf. – Confrontar

CEPAL– Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CB – Ciclo Básico

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CBS – Ciclo Básico de Sistematização

DIREDE – Diretoria Regional de Educação Cultura e Desporto

DP – Discurso Pedagógico

DPO – Discurso Pedagógico Oficial

EUA – Estados Unidos da América

FORMAGEST – Curso de Formação de Gestores

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NSE – Nova Sociologia da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPE – Proposta Pedagógica da Escola

PROFORMAÇÃO – Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica

SECD – Secretaria de Educação Cultura e Desporto

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

SÍMBOLOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO*

PP. Pesquisadora

P. B. Professora Beatriz

P. O. Professora Olga

P.C. Professora Cláudia

P. A. Professora Ana

[[falas simultâneas

[sobreposição de vozes

(+) pausa breve

(++) pausa longa

(incompreensível)

/ truncamento da palavra ou da frase

MAIÚSCULA ênfase em palavras ou frases

((comentário do pesquisador))

---- silabação

/.../ transcrição parcial, eliminação

* Os sinais utilizados são baseados em MARCUSCHI, L.A. Análise da conversação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1: DISCURSOS PRESENTES NA TEORIA E POLÍTICA CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	25
1.1 Currículo: desenvolvimento do campo e as teorias críticas	27
1.1.1 O desenvolvimento do campo	27
1.1.2 As teorias críticas	35
1.2 Pressupostos sóciopolíticos que nortearam as orientações curriculares na década de 80	40
1.3 A nova configuração mundial e as novas demandas socioeducativas.....	45
1.4 Discursos presentes nas propostas curriculares dos anos 90.....	49
CAPÍTULO 2: CURRÍCULO, SABERES E PRÁTICA PEDAGÓGICA	55
2.1 Uma busca de entendimento sobre o currículo no contexto do mundo globalizado.....	57
2.1.1 A prática pedagógica docente	62
2.1.2 O professor como sujeito mediador dos saberes que se expressam no currículo escolar.....	64
2.2 O saber escolar como categoria de análise no campo dos estudos curriculares	69
2.2.1 Conhecimento científico e saber escolar: características	75
2.3 A prática pedagógica no processo de construção do saber escolar: princípios recontextualizadores.....	81
CAPÍTULO 3: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	88
3.1 Caracterização da pesquisa: pressupostos fundamentais.....	89
3.2 A construção da metodologia	95
3.2.1 A entrada em campo	95
3.2.2 A escola e o município campo da pesquisa.....	98
3.2.2 As professoras: sujeitos da pesquisa	106
3.3 Os instrumentos e as atividades da pesquisa	114
3.3.1 A observação participante	114

3.3.2 A entrevista semi-estruturada.....	115
3.4 O tratamento e a análise dos dados	116
CAPÍTULO 4: O DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO SABER ESCOLAR NO CONTEXTO DO CICLO BÁSICO	119
4.1 O contexto do Ciclo Básico como um campo recontextualizador da prática pedagógica.....	127
4.2 Os princípios orientadores da proposta do Ciclo Básico para a construção do saber escolar e o processo de recontextualização na prática pedagógica: possibilidades, dificuldades e contradições	132
4.2.1 Princípio nº 1: mudança de concepção em relação ao conhecimento e à forma de organizá-lo nas situações pedagógicas	140
4.2.2 Princípio nº 2: mudança da perspectiva de avaliação	159
CAPÍTULO 5: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DOS CICLOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE SELEÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS CONTEÚDOS EM AULA	165
5.1 As rotinas pedagógicas	170
5.1.1 O ritual de entrada: a acolhida.....	171
5.2 A organização dos conteúdos no processo pedagógico	179
5.2.1 A organização dos conteúdos no currículo escolar: uma breve retrospectiva histórica.....	180
5.2.2 A organização dos conteúdos nos PCNs	183
5.2.3 Os professores como planejadores	185
5.2.4 O planejamento e a seleção dos conteúdos na prática das professoras.....	187
5.3 Os processos interacionais na aula.....	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	217
APÊNDICES	227
APÊNDICE A	228
APÊNDICE B	230
APÊNDICE C.....	232

INTRODUÇÃO

Compreender como se dá a prática pedagógica, dos/as professores/as, dos ciclos iniciais do ensino fundamental, no processo de construção do saber escolar, a partir do discurso pedagógico gerado, no contexto de mudança de seriação para ciclo, e da recontextualização desse discurso, no processo de seleção e transformações dos conteúdos em aula, constitui o objetivo desse estudo.

Para Minayo (2000, p.90), “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática”, e entendendo ainda, que o conhecimento científico não emerge espontaneamente, mas é fruto da reflexão e da dúvida. Nesse sentido, a escolha de um problema de pesquisa também possui uma relação intrínseca com a prática, aliada à reflexão que o sujeito desenvolve sobre a mesma. Nessa perspectiva, a escolha de um problema, de um objeto de pesquisa, surge dos interesses, das necessidades e das circunstâncias que social, política e culturalmente os condicionaram. Nesse sentido, torna-se importante expressar as circunstâncias que condicionaram o interesse pelo tema/problema em questão.

A partir do contato com os/as professores/as do ensino fundamental, através da atuação no Curso de Pedagogia, tanto na graduação convencional, como no Programa Especial de Formação dos Professores da Educação

Básica – PROFORMAÇÃO, ambos na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, percebeu-se uma dificuldade, no tratamento dado aos conteúdos, envolvendo aspectos que vão desde a decisão de qual conteúdo ensinar, a partir de sua adequação, ao nível de aprendizagem dos alunos ou a outras necessidades, à forma de organizá-los, sistematicamente, ou seja, ao enfoque nas suas diversas articulações possíveis entre as áreas, sem perder a sua especificidade.

O primeiro movimento de constatação das dificuldades mencionadas acima, se deu quando se ministrou as disciplinas Psicologia da Aprendizagem, Didática e Ensino de Matemática. Após ministrar essas disciplinas, era solicitada ao professor-aluno uma atividade que se constituía na elaboração de um plano de aula ou projeto de trabalho, em que o professor deveria tomar as orientações teóricas recebidas nessas disciplinas como apoio para realizar tal atividade em sala de aula. Durante o acompanhamento do desenvolvimento dessas atividades, pelos professores nas escolas, pôde-se constatar que, ao tentarem implementar as orientações vistas nas disciplinas, assim como, as diretrizes curriculares nacionais ou outras inovações pedagógicas do tipo “o ensino através de projetos de trabalhos”, havia equívocos ou algumas dificuldades no tratamento dado aos conteúdos. Por exemplo, foi possível constatar, numa escola que tendo escolhido trabalhar, através da metodologia de projetos, que a concepção dessa metodologia de trabalho, possivelmente, não vinha sendo bem compreendida pela mesma, tendo-se constatado que, ao escolher uma temática, fazia-se uma sobreposição de área, como explicam Hernández e Ventura (1998), sem atentar para a especificidade dos conteúdos.

Pode-se constatar, também, durante as aulas ministradas nas disciplinas já mencionadas, através dos relatos dos próprios professores, que alguns conteúdos necessários à aprendizagem dos alunos deixavam de ser trabalhados, enquanto outros ocupavam a maior parte do tempo e espaço na efetivação do planejamento e nas tarefas escolares no dia-a-dia da sala de aula.

Essas constatações motivaram o desenvolvimento de uma pesquisa exploratória, que foi desenvolvida, inicialmente, a partir de uma proposta de trabalho coletiva entre as Disciplinas de Instrumentalização Pedagógica do Curso de Pedagogia (Ensino de Matemática, Ensino de História e Geografia, Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Ciências), elaborada no primeiro semestre de 2000, onde se buscou investigar a seguinte problemática: “Qual o tratamento dado aos conteúdos escolares pelos professores dos ciclos iniciais do ensino fundamental?” Como resposta a essa indagação, observando-se principalmente como se dava a seleção e o enfoque adotado, nos conteúdos, obteve-se como resposta dos professores, através de um questionário, que eles tomavam como critério de seleção dos conteúdos as necessidades e a realidade dos alunos e, como enfoque, diziam adotar uma perspectiva interdisciplinar. Analisando-se ainda as Propostas Pedagógicas das Escolas e Planos/Projetos de Trabalho, observou-se, nestes, a continuidade da existência de uma visão fragmentada e linear do currículo, apresentando-se nessas práticas, ditas como interdisciplinares como uma junção de áreas.

Esses resultados apresentados, inicialmente, apesar de serem importantes porque demonstram que os professores estão sendo influenciados, possivelmente, pelas novas propostas curriculares ou pelos conteúdos que

receberam, em sua formação inicial e/ou continuada, não revelam, principalmente, esse movimento da dinâmica real da sala de aula em que esses professores concretizam e dão sentidos a essas práticas. Daí uma das razões que justificam este estudo.

Percebeu-se ainda, que a questão da seleção e do tratamento dado aos conteúdos no processo de transformação do conhecimento a ser ensinado aos alunos, em sala de aula, é uma atividade complexa, cujas orientações dadas nessa formação, nas diversas disciplinas metodológicas como os Ensinos (Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Matemática, Ensino de História, Ensino de Geografia, Ensino de Ciências), podem não estar dando conta dessa complexidade, por isso, necessitaria de uma maior investigação, na realidade prática dos professores, sobre suas reais dificuldades ou avanços para, a partir daí, se buscar as melhores formas de intervenção pedagógica. Portanto, eis aí, mais uma das razões que explicam a necessidade deste estudo.

Essa primeira aproximação com a realidade prática fez com que se buscassem alguns pressupostos teóricos que pudessem explicar essa realidade. Ao buscar os teóricos que trabalham a questão da organização dos conteúdos em aula, constatou-se que este é um tema que está surgindo com muita frequência, na literatura, sobre a formação e construção dos saberes docentes e nos estudos sobre o currículo como prática pedagógica escolar. Muitos são os teóricos que o abordam, tais como: Sacristán (2000), Santomé (1998), Gauthier (1998), Zabala (1998), Perrenoud (2000), Hernández e Ventura (1998), Therrien e Loiola (2001), dentre outros. Todos eles informam que organizar os conteúdos é uma tarefa de competência docente, constituindo-se em um dos saberes necessários à sua formação.

Porém, a busca por outros referenciais, e a inserção dessa problemática em um contexto mais amplo, como a discussão sobre o currículo escolar, o conhecimento científico e a sua transformação em saberes escolares (LOPES, 1997; SANTOS, 1999), fizeram com que se compreendesse que essa problemática não se refere apenas à competência docente, mas é uma questão que se insere dentro de um movimento mais amplo, que constitui a própria cultura escolar e o currículo em ação (SACRISTÁN, 2000; GÓMEZ, 2001).

Nessa perspectiva, a preocupação com a prática pedagógica docente, no processo de construção dos saberes escolares, emerge dentro de um contexto em que são intensos os debates sobre as questões do currículo, que envolvem desde a reconceptualização desse campo de investigação, ao questionamento das contribuições que as pesquisas vêm dando para o avanço dos estudos nessa área.

No que se refere aos estudos do currículo, uma revisão da literatura sobre o desenvolvimento do currículo enquanto campo de investigação em conexão com prática pedagógica escolar, revela, inicialmente, que se trata de um campo complexo, uma vez que compreender o que é currículo significa abordá-lo a partir de uma perspectiva histórica e processual, isto é, o currículo é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada.

A compreensão do que é currículo, evoluiu desde uma perspectiva em que era considerado como um instrumento técnico, à compreensão como um campo político e multicultural¹. Essas novas abordagens sobre as questões do currículo trazem implicações para a forma de concebê-lo e analisá-lo, o que

¹ Ver estudos de Moreira (2003); Berticelli (2001); Moreira e Silva (2002); Silva (1999), dentre outros.

necessariamente exige que se fale, que concepção de currículo se está abordando, que aspectos desse currículo serão analisados.

Nesse sentido, tomar-se-á a abordagem, defendida por Sacristán (2000), para abordar a concepção de currículo, e analisar-se-á, dentre as várias questões que envolvem esse campo, a prática pedagógica dos/as professores/as, na relação com o saber escolar, na perspectiva de sua recontextualização no cotidiano da sala de aula.

Assim, as categorias currículo e saber escolar emergem neste estudo como fundamentais para a compreensão da prática docente no processo de construção do saber escolar.

Por isso a questão fundamental desta pesquisa se constituiu em investigar sobre como se dá a prática pedagógica dos professores, dos ciclos iniciais do ensino fundamental, no processo de construção do saber escolar, especialmente, na seleção e transformações dos conteúdos em aula, para que, na busca da compreensão dessa realidade, se possa captar suas especificidades, mediações, para compreendê-la nas suas múltiplas relações com o contexto escolar, as políticas e diretrizes curriculares e as necessidades da sociedade de forma mais ampla.

Assim, tem-se como objetivo geral, compreender a prática pedagógica, dos professores dos ciclos iniciais, do ensino fundamental, no processo de construção do saber escolar, a partir do discurso pedagógico, gerado, no contexto de mudança de seriação para ciclo e da recontextualização desse discurso, no processo de seleção e transformações dos conteúdos no cotidiano da sala de aula. Como objetivos específicos: analisar, no contexto de mudança de seriação para ciclo, o discurso pedagógico, construído pelas professoras no

processo de construção do saber escolar; identificar os critérios de seleção e o enfoque metodológico, escolhido pelo professor no trabalho com os conteúdos; identificar que transformações o professor faz nos conteúdos; analisar os aspectos que condicionam esse processo pedagógico, nos seus avanços, retrocessos, dificuldades, ausências e interferências.

A partir da questão principal da pesquisa, desenvolveu-se a seguinte problematização: que espécie de discurso pedagógico está sendo construído, pelas professoras, no processo de construção do saber escolar, especialmente, na seleção e transformação dos conteúdos, a partir do contexto de mudança de seriação para ciclo? Quais são as possibilidades/dificuldades/contradições existentes no processo de transformação desse discurso numa prática concreta? Quais são os princípios que orientam a prática pedagógica, das professoras investigadas, no processo de seleção e transformação dos conteúdos? Qual a relação existente entre esses princípios e os discursos pedagógicos presentes, nas orientações curriculares, para os ciclos iniciais do ensino fundamental? Que espécie de prática pedagógica é gerada a partir desse contexto?

A partir de uma concepção de currículo como o entrecruzamento de práticas diversas (SACRISTÁN, 2000); do saber escolar como sendo um saber que parte do conhecimento científico, mas se diferencia deste pelas suas especificidades, ou seja, pela forma como esse conhecimento é constituído, construído e transformado, no contexto escolar e da sala de aula, construiu-se a hipótese analítica de que a prática pedagógica docente, na relação com o saber escolar, pode ser compreendida com base nas regras de

reconhecimento e de realização e nos princípios recontextualizadores do discurso pedagógico conforme aborda Bernstein (1996).

Porque, em primeiro lugar, as regras de reconhecimento e de realização permitem estabelecer uma relação entre a prática que o/a professor/a desenvolve e os diversos contextos nos quais se insere, assim como, permite especificar as relações que se dão no interior do contexto no qual essa prática se desenvolve (a sala de aula).

Em segundo, ao considerar a prática pedagógica docente como uma prática social intercruzada, o princípio recontextualizador atua, num determinado nível da prática, possibilitando que esta refocalize determinados discursos e crie um discurso pedagógico específico ao contexto, no qual se desenvolve, mediante as influências que essa prática recebe dos diversos saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola e da sala de aula.

Os princípios acima expostos, na relação com a realidade, permitiram que se construísse a hipótese empírica de que os/as professores/as, nesse contexto de inovações curriculares, dominam as regras de reconhecimento desse discurso inovador, por reconhecerem as principais implicações dessas mudanças sobre suas práticas. No entanto, não dominam as regras de realização desse discurso, porque a prática revela uma série de dificuldades e contradições no processo de mudança da prática conservadora para uma prática mais progressista/inovadora.

Para desenvolver este estudo partiu-se, inicialmente, da pesquisa bibliográfica onde se buscou compreender o currículo, enquanto campo de pesquisa e prática pedagógica, estabelecendo-se, dentro dos estudos desse campo, as relações com a construção do saber escolar.

Nesse sentido, o aporte teórico, da teoria crítica do currículo, assim como, os estudos das pesquisas mais recentes, nesse campo, possibilitaram compreendê-lo como um campo teórico-prático complexo, permeado de conflitos e tensões, cuja relação com o saber escolar representa “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Para compreender a prática pedagógica das professoras, no processo de construção saber escolar, buscou-se, principalmente, nos estudos de Bernstein (1996), os conceitos orientadores para a compreensão da relação dos docentes com o saber escolar na perspectiva de sua recontextualização no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, algumas perspectivas dos estudos do cotidiano escolar foram tomados como um caminho privilegiado para se olhar essa realidade, no seu acontecer, com suas normas e valores, captando o seu sentido, as suas objetividades e subjetividades, avanços, retrocessos, ausências e interferências.

Assim, a observação do cotidiano das práticas das professoras, e as entrevistas foram os instrumentos privilegiados de coleta de dados, seguida de uma análise interpretativa desses dados, que se encontram delineados, no terceiro capítulo, onde se expõe o caminho trilhado na pesquisa.

Este estudo, do ponto de vista de sua organização formal, encontra-se dividido em cinco capítulos. No primeiro, expõe-se o debate histórico acerca das teorias e políticas curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva de se compreender como esse debate vem contribuindo para o

avanço do campo do currículo, bem como, para a compreensão das práticas pedagógicas no processo de construção do saber escolar.

No segundo capítulo, expõem-se as principais categorias, conceitos e noções que o estudo procurou se cercar, para compreender a realidade da prática das professoras, numa íntima relação com o contexto no qual se insere.

O terceiro, compreende o capítulo da metodologia, no qual se descreve o caminho do pensamento em busca da compreensão do objeto de pesquisa.

O quarto e o quinto capítulo, destinam-se à análise dos dados empíricos. Sendo que, no quarto, o debate se dá em torno do discurso pedagógico construído pelas professoras, a partir da recontextualização dos discursos das políticas curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental, especialmente, os discursos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na proposta do Ciclo Básico. No quinto, estabelece-se uma relação entre esses discursos e o processo de seleção e transformação dos conteúdos no contexto de aula.

Capítulo 1

**DISCURSOS PRESENTES NA POLÍTICA E TEORIA CURRICULAR PARA OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas).

Alice Casimiro Lopes

Para se compreender a prática pedagógica docente, no processo de construção do saber escolar, um dos pressupostos que se considerou é que a prática docente é entendida como uma prática social inter cruzada, que se desenvolve num espaço social complexo² e numa relação indissociável entre a prática que o sujeito desenvolve e os contextos nos quais se encontra inscrita. Nesse sentido, o/a professor/a não desenvolve sua ação no vazio, mas no contexto de uma realidade social de um local de trabalho, ou seja, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas, às vezes, por diferentes esquemas de intervenção em sua ação político-curricular (SACRISTÁN, 2000).

Nessa perspectiva, faz sentido observar os discursos presentes na política e teoria curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental, vez que os pressupostos sóciopolíticos e culturais presentes em tais propostas constituem referências importantes para a prática pedagógica escolar e docente, porque ao oficializarem saberes, legitimam, também, determinadas posturas

² “No sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2000, p. 89).

socioeducativas que passam a ser seguidas por muitas escolas espalhadas por todo o país (BARRETTO, 2000).

Assim, este capítulo expõe o contexto sóciopolítico que marcou e vem marcando as reformas curriculares, a partir dos anos 80 e 90, bem como os principais sentidos atribuídos à educação e ao currículo nessas reformas. Antes, porém, far-se-á uma breve discussão sobre o desenvolvimento do campo do currículo, identificando-se as principais teorias que vêm influenciando os estudos na área, na perspectiva de se compreender os principais conceitos e noções que essas teorias envolvem e as possibilidades de sua aplicabilidade na prática e na pesquisa sobre o currículo.

1.1 Currículo: desenvolvimento do campo e as teorias críticas

1.1.1 O desenvolvimento do campo

Uma revisão histórica do desenvolvimento dos estudos no campo do currículo vai demonstrar que tais estudos evoluíram de uma perspectiva instrumental e prescritiva à reconceptualização como um campo político e multicultural, conforme observa-se nas análises de Berticelli (2001), Moreira (2003), Moreira e Silva (2002), Saviani (2000), Silva (1999).

O desenvolvimento desse campo, como não poderia ser diferente, deu-se marcado por muitas tensões, conflitos e disputas, o que faz com que se apresente como um campo complexo, dada sua dimensão histórica, social e politicamente determinada. Nesse sentido, ao se destacar alguns momentos dessa história nesse estudo, pretende-se demonstrar como esses estudos

evoluíram dentro de um campo que se apresenta como complexo (SACRISTÁN, 2000), e como esses conflitos e esses debates contribuíram para o seu avanço e reconceptualização.

Assim, a importância de se focar o desenvolvimento do currículo reside no fato de que a história do seu desenvolvimento coincide com o próprio desenvolvimento da concepção que se tem sobre o conhecimento e sobre os processos pedagógicos. O que se pode dizer é que o pensamento sobre o currículo, na atualidade, resulta de um longo processo de construção da ciência e da crítica filosófica.

O currículo constitui, assim, significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades, tanto para desenvolver os processos de conservação, como para a transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados. Apesar dessa crescente valorização do campo do currículo, não há consenso no que se deve entender pela palavra currículo. As divergências refletem problemas complexos, porque o conceito apresenta-se como: a) construção cultural, histórica e socialmente determinada; b) refere-se sempre a uma 'prática' condicionadora do mesmo e de sua teorização (MOREIRA, 2003).

Dessa forma, a própria análise da evolução do termo currículo denota, em seu processo de desenvolvimento, as influências sociais, políticas e culturais, na medida em que ao analisar as definições existentes sobre currículo, Moreira (2003) observa que, dentre as várias definições, conhecimento escolar e experiência de aprendizagem representam os dois sentidos mais usuais da palavra currículo.

No primeiro sentido, o currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola. Na segunda concepção, influenciada

pelas visões de educação e pedagogia do século XVIII, o currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelos estudantes sob a orientação da escola, de modo que, a preocupação com a experiência de aprendizagem do aluno persiste e amplia-se em definições que chegam a conceber o currículo como a totalidade das experiências por eles vivenciadas e como o próprio ambiente em ação. Posteriormente, na segunda metade do século XIX, evidencia-se a inserção do conhecimento científico no currículo, com o avanço do positivismo. A preocupação com os processos de racionalização, eficiência, sistematização e controle da escola e do currículo evidencia a influência do pensamento positivista sobre as questões pedagógicas e curriculares.

Segundo Moreira (2003), as concepções apresentadas diferem, essencialmente, por diferentes ênfases nos elementos constitutivos do currículo, mas o que permanece constante nessas concepções é a idéia de que o currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências de aprendizagem que visam a favorecer a assimilação e reconstrução desses conhecimentos.

No início do século XX, a partir da influência da psicologia experimental e comportamental no pensamento pedagógico, o foco dos que estudam currículo desloca-se para o plano no qual se detalham seus elementos, sua organização e suas inter-relações (temas clássicos do currículo), surgindo definições que restringem currículo à idéia de plano. Há, portanto, um exagero de preocupação com os objetivos curriculares, explicada pela crescente influência do behaviorismo.

Porém, no contexto da escola nova, já na década de trinta, de modo ambíguo, há uma ênfase maior no processo curricular vivido na ação, na subjetividade e nas atividades/experiências de aprendizagem de laboratório e de vida do aluno (projetos curriculares e ensino em função dos interesses/necessidades dos alunos). Na visão do tecnicismo preliminar (década de 40 especialmente), dá-se prioridade ao conhecimento-produto padronizado e controlado e aos projetos curriculares de formação/treinamento profissional de mão-de-obra rápida para o mercado, a exemplo, da criação do SENAI, SENAC, com a promulgação das Leis Orgânicas. Prática esta, que se tornou mais exacerbada, especialmente na década de setenta, com a influência das teorias do capital humano (FRIGOTTO, 2001), sendo hoje rejuvenescidas, engendrando um novo ideário, um novo tecnicismo no contexto do novo modelo econômico de acumulação flexível e de novas influências socioculturais, tecnológicas e políticas.

Nesse sentido, pode-se observar o surgimento de uma nova polarização no campo de novas ênfases que se deslocam, ora para as prescrições (de conteúdos ou de atividades), ora para o processo, ou seja, para a prática escolar efetiva. Chega-se assim à distinção do que se convencionou chamar de currículo formal e de currículo real ou currículo em ação.

Foi somente nos anos 70 (influências das teorias crítico-reprodutivistas), no Brasil, especificamente no fim da década de 70, que foram engendradas novas perspectivas para os estudiosos do campo do currículo, dado o surgimento de uma abordagem mais crítica das questões curriculares e a superação do caráter técnico-prescritivo até então dominante. Tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos, o conhecimento escolar tornou-se foco

central das análises voltadas para entender as relações entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social. Posteriormente, ressaltam-se as contradições, as resistências e as lutas que ocorrem no processo escolar e discute-se como organizá-lo a favor da emancipação individual e coletiva.

Nesse contexto, destaca-se a importância do conceito de currículo oculto para análise e maior compreensão da prática curricular, conceito esse difundido pelos autores clássicos da teoria crítica do currículo, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Apple (1982, 1989) e Giroux (1983, 1986, 1987). Assim, o currículo oculto, entendido como normas e valores que são implícitos, porém, efetivamente transmitidos pela escola, o mesmo aponta para o fato de que o aprendizado incidental durante o curso pode contribuir mais para a socialização do estudante do que o conteúdo ensinado nesse curso. Trata-se, assim, de uma visão reducionista da escola e do currículo como instrumentos utilizados para manutenção dos privilégios de classes e grupos dominantes, passando a ser substituída por uma perspectiva mais complexa, na qual contradições e resistências vêm a desempenhar relevante papel.

Enquanto a década de 1980 testemunhou um desenvolvimento na teoria educacional que possibilitou novas formas de entender as conexões entre o currículo e as relações de poder na sociedade mais ampla, a década de 1990 presencia uma expansão e uma reestruturação desse trabalho. Há um refinamento das categorias usadas, o que favorece à construção de uma arqueologia do conhecimento que compreenda mais profundamente os interesses presentes nesse conhecimento, ou seja, a forma pela qual o

conhecimento é produzido em ambientes institucionais, em práticas sociais, em formações culturais e em contextos específicos.

Grande parte da produção recente no campo do currículo tem sido marcada pela influência do pensamento pós-moderno, pós-estruturalista e pós-colonialista. Conforme analisa Moreira (2003), o pensamento pós-moderno, presente em trabalhos de autores como Giroux, McLaren, Cherryholmes, Popkewitz e Silva, sinaliza para uma mudança em direção a um conjunto de condições sociais que estão reconstituindo os mapas sociais, culturais e geográficos do mundo e produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de crítica cultural. Analisam-se as questões de significado, identidade e política sob novo prisma; acentua-se o caráter socialmente construído da linguagem; passa-se a interpretar os objetos culturais como textos. Dentre tais objetos, inclui-se o currículo, passível de ser concebido e interpretado como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades. Em Silva (2004), se pode observar, que as análises pós-estruturalistas do currículo enfatizam a questão da incerteza e da indeterminação em relação ao conhecimento; o pós-colonialismo, as complexas relações econômicas, de dominação cultural e do outro.

Essa nova visão de currículo inclui: planos e propostas (o currículo formal); o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação); as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto), sugerindo, por fim, a visão de currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados.

Desse modo, dentre outras definições, o currículo passa a ser entendido hoje como “lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma ‘lógica clandestina’” (BERTICELLI, 2001, p. 160); “um artefato social e cultural” (MOREIRA e SILVA, 2002, p.7); “[...] a corporificação dos interesses sociais e como a luta cultural que se processa na sociedade. Interesse e luta que invadem e transitam na escola, concretizando-se nas práticas pedagógicas” (SANTIAGO, 1990, p.25) e como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p. 34); “um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos” (SANTOMÉ, 1998, p. 95).

De instrumento prescritivo o currículo passou a ser visto como um campo político e cultural, ou seja, como um instrumento de luta e emancipação. Compreender o currículo, na atualidade, significa compreender as práticas sociais e culturais que permeiam as relações na sociedade de um modo mais amplo e, de modo especial, as relações sociais que se dão no interior da instituição escolar.

Assim, todo esse desenvolvimento do campo do currículo, como ficou demonstrado nesse breve histórico, permite, em primeiro lugar, que se compreenda o currículo como um campo teórico-prático complexo. Em

segundo, embora se tenha constatado toda essa amplitude do campo, a teorização sobre o currículo não se encontra adequadamente sistematizada. Em muitos casos, ela aparece numa linguagem dos conceitos técnicos, como uma legitimação *a posteriori* das práticas vigentes. Em outros, aparece como um discurso crítico que trata de esclarecer os pressupostos e o significado de ditas práticas (SACRISTÁN, 2000). Há quem, por razões epistemológicas, questione, inclusive, a própria existência de uma teoria do currículo. Nesse sentido, vale citar as posições de Silva (2004) e Veiga-Neto (2001, p. 93) para quem a “expressão *Teoria de...* não é adequada para indicar uma área de conhecimento, um campo de saberes”. Resguardando-se essas divergências, há consenso em dizer que a compreensão das teorias do currículo são importantes porque estas resumem as grandes categorias e, de acordo com os conceitos que enfatizam, permite que se perceba uma realidade de uma maneira e não de outra. Dessa forma, concorda-se com Sacristán (2000, p. 38): “as teorias sobre o currículo se convertem em referenciais ordenadores das concepções sobre a realidade que abrangem e passam a ser formas, ainda que só indiretas, de abordar os problemas práticos da educação”.

Nessa perspectiva destacar-se-ão as principais categorias abordadas pela teoria crítica, por entender a grande representatividade dessa teoria para a ampliação dos estudos nessa área e para a compreensão das práticas educativas, especialmente, as que se desenvolvem em contextos escolares.

1.1.2 As teorias críticas

Silva (2004) situa este enfoque no bojo das mudanças que explodem em vários locais do mundo, as quais questionam a dominação, tanto em um enfoque mais amplo sobre a educação, quanto naqueles que se especificam na teoria curricular. Nos EUA, o movimento recebeu o nome de reconceptualização; na Inglaterra, Nova Sociologia da Educação; no Brasil, recebeu a influência do importante papel das obras de Paulo Freire e, na França, os ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet.

Esses estudos inscreveram-se no campo da Sociologia da Educação. De fato, de uma Nova Sociologia da Educação, que estabeleceu como seu principal objeto de estudo o currículo escolar. Nesse campo da NSE, os estudos sobre o currículo convergem para a compreensão do conhecimento como um artefato social e histórico, construído pelos sujeitos e, sujeito a mudanças, revelando valores, crenças, significados, atribuição de sentidos que são forjados no bojo das relações e práticas educativas, constituindo-se em um campo de conflitos e espaço de luta.

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais que não estavam preocupadas em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativo aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante. Essas teorias, ao desconfiarem do *status quo*, responsabilizam-no pelas desigualdades e injustiças sociais. Nesse sentido, o importante para as teorias críticas não é desenvolver técnicas de

como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz.

No bojo das teorias críticas encontram-se os estudos que trazem o conceito de currículo oculto. De um modo geral, os autores que abordam o currículo oculto tais como Silva (2004), Forquin (1993), MacLareen (1997) e Apple (1982, 1989), consideram-no constituído pelas mensagens e saberes que circulam no ambiente escolar, nem sempre expressos no currículo e nas práticas oficiais.

A teoria crítica centra sua análise na relação entre currículo e ideologia, entre currículo, cultura e poder. Nas discussões centradas nas relações entre currículo e ideologia destacam-se as importantes contribuições de Althusser (1983), considerado um dos autores da teoria da reprodução, por considerar a escola uma instância reprodutora da ideologia das classes sociais dominantes na sociedade.

Embora continue sendo uma referência na teorização crítica, os conceitos abordados por Althusser foram objeto de crítica e refinamento teórico, de modo que as proposições teóricas dessa temática vêm, cada vez mais, relacionando discussões que envolvem as questões de poder e interesse (MOREIRA e SILVA, 2002).

No âmbito das discussões que relacionam o currículo e a cultura, a tradição crítica vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica. Nessa abordagem, “a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 27). O que significa dizer que a

essa idéia de cultura está relacionada as lutas que se dão entre os grupos e classes sociais.

No que se refere às questões de poder, essa perspectiva dá à teorização crítica uma conotação fundamentalmente política, de forma que o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado quanto o constituidor das relações de poder. Grande parte das pesquisas sobre o currículo tem se dedicado aos estudos dessas relações, considerando não só as relações com pessoas e atos legais, mas inscrevendo, também, nessas análises as rotinas e rituais cotidianos onde essas relações se manifestam.

Embora os estudos da teoria crítica tenham se tornado fundamentais ao campo dos estudos curriculares, a nova configuração mundial, com seus dilemas e contradições, vem denunciando uma crise no poder explicativo dessa teoria, explicada, em partes, pela carência de pesquisas que alcancem os padrões básicos da ciência convencional. Em outras, porque os avanços teóricos alcançados na área pouco têm afetado a prática docente (MOREIRA, 2001).

Apesar dessa crise, a teoria curricular crítica constitui, ainda, uma tendência com bastante produtividade e capacidade explicativas no campo do currículo, vez que esta teoria tem problematizado as formas de transmissão, apropriação e legitimação dos conhecimentos escolares numa perspectiva crítica, entendendo-os como vinculados a uma visão particular de mundo. Mais recentemente, ao considerar os aspectos da cultura escolar, uma outra concepção de saber se estrutura resultante da busca por uma racionalidade mais ampla, capaz de dar conta da multiplicidade e da diversidade dos saberes humanos.

Foi no contexto dessa teoria, especialmente da sociologia crítica da educação, desenvolvida na Inglaterra, que se encontrou a abordagem de Bernstein (1996), com a qual se identificou um leque conceitual explicativo para as relações que se buscou estabelecer entre a prática que o/a professor/a desenvolve e a construção do saber escolar. Nos seus estudos, Bernstein (*op. cit.*), não está preocupado com o conteúdo propriamente dito do currículo. Ele não pergunta por que se ensina esse tipo específico de conhecimento e não outro, nem tampouco por que esse conhecimento particular é considerado válido e aquele outro não. Ele está mais preocupado com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo. Bernstein (*op. cit.*) quer saber como o currículo está estruturalmente organizado. Além disso, ele pergunta como os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a princípios diferentes de poder e controle.

Embora autores como Silva (2004), Apple (1992), dentre outros, tenham lançado algumas críticas sobre o trabalho de Bernstein, principalmente, sobre a pouca clareza do seu conceito de classe social, a questão crucial para Bernstein é: como se aprendem as posições de classe? Como as estruturas de classe se traduzem em estruturas de consciência? A partir desses questionamentos, o autor elabora o seu importantíssimo conceito de código. Desse modo, o código é a gramática implícita e diferencialmente adquirida pelas pessoas das diferentes classes.

Nesse sentido, conforme analisa Santos (2003), para Bernstein o importante seria compreender as características relacionadas ao processo de estratificação dos sistemas educacionais, bem como que grupos sociais estariam incluídos nos diferentes segmentos produzidos por este processo de

estratificação social. Em vista disso, elabora seus estudos dando centralidade aos processos de comunicação pedagógica que se constituem no mais importante meio de controle simbólico.

Como ainda revela Santos (2003), embora a teoria de Bernstein não se constitua numa proposta de mudança ou alternativas para a transformação da educação, busca desvendar elementos intrínsecos ao aparelho escolar, que condicionam à produção e à recepção de mensagens ou de discursos, abrindo, assim, um caminho para o entendimento de como as desigualdades são produzidas e justificadas.

Nessa perspectiva, aprende-se um código em diversas instâncias sociais, dentre elas a família e a escola. No caso da educação escolar, essas estruturas expressam-se através do currículo, da pedagogia e da avaliação, onde não se pode separar questões de currículo das questões de pedagogia e avaliação.

Apesar dos questionamentos a que se fez referência em torno da teoria de Bernstein, concorda-se com o que diz Silva (2004, p. 76): “ela continua nos mostrando, sobretudo, que é impossível compreender o currículo (e a pedagogia) sem uma perspectiva sociológica”. Desse modo, a sociologia da educação de Bernstein ajuda a compreender, de forma específica, a prática pedagógica docente na relação com o saber escolar e as necessidades educacionais dos educandos de forma mais ampla.

Em face dos questionamentos propostos pelo objeto que se está investigando, serão abordados, no capítulo posterior, os principais conceitos abordados por Bernstein (1996) que ajudam a compreender a prática

pedagógica dos/as professores/as na relação com o saber escolar no contexto em que esta prática se insere.

1.2 Pressupostos sóciopolíticos que nortearam as orientações curriculares na década de 80

Os estudos que retratam o movimento de renovação curricular como os de Barretto (2000) e Moreira (2000), demonstram que tais movimentos foram desencadeados pelos estados das regiões sul e sudeste, a partir do contexto de oposição ao regime militar, que se deu especialmente na década de 80.

A partir desse período, na medida em que elegeram governos de oposição, os estados das referidas regiões pleiteavam uma conduta democrática em relação à redefinição dos destinos do país e à elaboração e implementação das políticas públicas. Nesse período, designado de transição democrática, a intensa mobilização da sociedade civil e o debate político trouxeram à tona questões até então restritas a alguns de seus segmentos representativos. Dentre as que mais se sobressaíam no cenário nacional, encontravam-se a participação e a descentralização, as quais visavam à recuperação da importância dos poderes estaduais e municipais; buscando, também, promover a transferência de poder, de encargos e de recursos da esfera central, fortemente desgastada para as demais instâncias.

As reformas curriculares geradas nesse contexto foram, de modo geral, muito marcadas pelo discurso que dava ênfase à necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados pela escola e pela necessidade de

uma formação para a cidadania que visasse à recuperação dos direitos sociais, na perspectiva da democratização do conhecimento.

Desse modo, buscava-se chamar atenção para o caráter social do processo de produção do conhecimento, para o qual contribuiu toda a sociedade, destacando o fato de que poucos vinham dele se apropriando. Diferentemente da década de 70 - quando a questão de *o que ensinar*, por um lado, tinha sido deixada em segundo plano pelas orientações que insistiam nos aspectos operacionais do currículo; por outro, para as teorias críticas, o conhecimento foi transformado em simples instrumento de dominação - nos anos 80, tratava-se de recuperar a importância do saber veiculado pela escola como instrumento de exercício da cidadania plena e como elemento capaz de contribuir para a transformação das relações sociais vigentes.

De acordo com as formulações da pedagogia crítico-social dos conteúdos³ – uma das tendências pedagógicas de significativa importância na configuração do campo do currículo na década em questão, que fundamentou as reformas curriculares nesse período - a escola deveria buscar no seu interior soluções pedagógicas adequadas às características e necessidades dos alunos das camadas populares, opondo-se também às tendência originárias da educação popular, que, tendo se desenvolvido à margem do sistema escolar nos anos anteriores, a ele se contrapunham porque o consideravam portador de um saber de classe e excludente. Os representantes da chamada pedagogia dos conteúdos procuravam chamar a atenção para a importância da escola para as camadas populares. A escola para os conteudistas era, portanto, considerada

³ Em várias obras que discutem as principais tendências pedagógicas que influenciaram as reformas curriculares no Brasil, dentre estas Barreto (2000), encontra-se como mentores dessa tendência: Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Carlos Jamil Cury, Guiomar Namó de Mello e Neidson Rodrigues:

como o local privilegiado de transmissão, aos segmentos majoritários, de um tipo de saber valorizado socialmente, ao qual estes teriam acesso de outra maneira.

Esse discurso buscou, sobretudo, manter-se como referência ampla para a seleção de conteúdos significativos no interior das próprias disciplinas, embora alguns autores tenham procurado ir mais longe, transformando-o em orientações didáticas precisas, no que não obtiveram sucesso.

Ao buscar resgatar a importância dos conteúdos e ao ressaltar a função básica da escola – a transmissão do saber sistematizado - defendia a existência de um conhecimento científico, universal e objetivo, a ser dominado por todos os estudantes. Embora produzido historicamente, no interior das relações sociais, tal conhecimento, ao expressar as leis que regem os fenômenos naturais e sociais, era visto como transcendendo os interesses individuais, origem de classe e restrições históricas.

Em termos pedagógicos, adotou-se o ponto de vista de que a escola deveria transmitir a todos os que a ela tivessem acesso, sem discriminação, “o saber universal”, ou seja, o saber historicamente acumulado, necessário à formação dos cidadãos. Vê-se, pois, muito claramente, que *a escola unitária de Gramsci e a pedagogia dos conteúdos*⁴ inspiraram a busca de soluções dos

⁴ Ao propor a *escola unitária* Gramsci (1968) vai se opor - no contexto político e social de sua época - a um tipo de escola utilitarista, imediatista (sistema dual de ensino italiano que mantinha um tipo de escola para as elites e outro para a classe trabalhadora), propondo, então, uma escola “desinteressada”, no sentido de que esta não deve ter uma finalidade prática imediata. A *pedagogia dos conteúdos* (SAVIANI, 1985) tratava de recuperar - dentro de um contexto social e político que se opunha as formas antidemocrática de distribuição e acesso ao conhecimento - a importância do saber veiculado pela escola como instrumento de exercício da cidadania plena e como elemento capaz de contribuir para a transformação das relações sociais vigentes. Apesar da diferença dos contextos e objetivos que lhes deram origem, ambas dão importância aos conteúdos como uma forma de resgatar a função básica da escola - transmissão do saber sistematizado - defendendo a existência de um conhecimento científico, universal e objetivo, a ser dominado por todos.

problemas que dificultavam o cumprimento da função social da escola pública. Muito embora, a perspectiva gramsciana revelasse uma maior ênfase na formação cultural e política do cidadão, na formação do intelectual orgânico e não apenas na transmissão e assimilação do conteúdo.

Uma das implicações da preocupação com a relevância social dos conteúdos para o desenho curricular foi o desdobramento, em certos estados, dos Estudos Sociais em História e Geografia. Ressalte-se, ainda, a reintrodução, em alguns currículos, da História da América e a tentativa de descartar o componente conservador da Educação Moral e Cívica, instilado pelo governo militar, incorporando, na programação de História, uma perspectiva mais comprometida com a participação democrática.

Quanto à questão da formação para a cidadania, mesmo já inscrita nos objetivos do ensino para o 1º e 2º graus na Lei 5692/71, essa discussão ganha ênfase a partir dessa década, uma vez concebida como função primordial da escola, a educação para a cidadania perpassa a formulação do currículo como um todo.

Nos encontros e seminários, nas práticas de capacitação docente, assim como nos movimentos organizados pelos educadores, que se multiplicaram a partir dos anos 80, o tema da educação para a cidadania acaba expressando a educação política nas escolas. Em inúmeras redes de ensino, começam a ser criados canais institucionais de participação, como os conselhos de escola; introduzem-se práticas, como a eleição de diretores pela comunidade escolar objetivando-se superar o velho estilo patrimonialista de controle das redes escolares; restaura-se a discussão sobre a transparência na gestão da coisa

pública. A pauta da educação para a cidadania, de algum modo, reflete o clima que permeia outras mobilizações, decorrentes dos movimentos populares, das mulheres, dos direitos humanos centrados sobretudo na questão dos presos políticos, e tende a reforçar o discurso que, no âmbito escolar, dá ênfase à luta pela redemocratização da sociedade.

Essas experiências contribuem para consolidar a concepção de que a própria educação deve traduzir-se em direito de cidadania e, ao mesmo tempo, deve municiar a população com um instrumental que lhe permita ser mais efetiva nas lutas emancipatórias. O conceito de cidadania passa a expressar mais fortemente a intenção de participação ativa dos cidadãos nos assuntos referentes aos interesses comuns e assume clara associação com a efetivação dos direitos sociais. O direito à educação é aquele mais reiteradamente destacado no contexto dos sistemas de ensino, e chega mesmo a se expressar, em muitas das orientações oficiais, através de declarações de intenção dos administradores, no sentido de reverter o quadro de fracasso escolar apresentado pelas camadas majoritárias da população. Ao mesmo tempo, os professores são chamados a se comprometer, no seu desempenho profissional, com o processo de emancipação social, política e cultural desses segmentos.

Uma das críticas desenvolvidas por Moreira (2000) sobre as reformas curriculares que se desenvolveram nesse período foi que, embora o discurso teórico adotado tenha pretendido a constituição de uma referência para a seleção de conteúdos significativos no interior das disciplinas, o posicionamento a favor das classes populares nem sempre foi capaz de subsidiar o tratamento a ser dado a cada disciplina, revestindo-se, conforme

enfoca Barretto (2000), de um tom reformista mais do que popular, em face da fragilidade da atuação da sociedade civil frente à prevalência da atuação do Estado, a despeito de toda a mobilização que ocorreu no período, de maneira que os resultados das reformas ficaram aquém dos esperados.

Como demonstra Barretto (2000), apesar de formuladas nos anos 80, a maioria das propostas continua em vigência, mediante reedições parcialmente alteradas, o que significa dizer que muitos desses discursos continuam em evidência nas propostas e nas práticas curriculares das escolas espalhadas por todo o país.

1.3. A nova configuração mundial e as novas demandas socioeducativas

Tão logo se inicia a década de 90, tornam-se mais evidentes, no país, as exigências decorrentes da nova configuração mundial, provocadas por profundas transformações nas estruturas internacionais de poder, bem como pelas inovações tecnológicas e pelo processo de globalização da economia. Tais exigências têm levado os Estados Nacionais a declinarem de parte de sua capacidade decisória em favor de organismos internacionais. Elas têm imposto igualmente reajustes estruturais aos diferentes países, sendo a revisão do papel do Estado um de seus eixos centrais. As pressões exercem-se não só no sentido de que ele retraia a sua participação ativa no setor econômico, como também restrinja a atuação na oferta das áreas sociais e passe a nelas atuar segundo a lógica de mercado.

Conforme alerta Barreto (2000), o documento publicado em 1992 pela CEPAL, “A educação, eixo das transformações produtivas com equidade”, tem servido como referência importante para o redirecionamento das políticas educacionais na América Latina, estabelecendo o binômio competitividade e equidade como diretrizes a serem seguidas pelos países da região.

De um lado, argumenta-se que a manutenção da capacidade de desenvolvimento das sociedades passou a depender muito mais fortemente do domínio, por parte de grandes contingentes da população, de habilidades intelectuais mais complexas, da capacidade de manejar informações e de se organizar nas relações de trabalho de modo mais autônomo do que o exigido em outros estágios de desenvolvimento das forças produtivas. Na era das chamadas “sociedades do conhecimento”, a educação passa a ser considerada o móvel do desenvolvimento e deve estar voltada, fundamentalmente, para alimentar as forças do mercado, portanto, para criar melhores condições de competitividade.

De outro lado, justifica-se também a importância dada à educação por razões políticas, associadas à necessidade de preservar a democracia, assegurando a todos o domínio dos conhecimentos básicos, habilidades e atitudes reclamados para o exercício da cidadania.

Historicamente, o conceito de democracia contempla significados diferentes, ora privilegiando o atendimento ao interesse geral, entendido como interesse da maioria, ora destacando o direito das minorias a serem atendidas. Em tempos de desregulamentação, como o que se vive atualmente, o entendimento sobre democracia implica a valorização dos interesses das minorias, mesmo quando interpretadas como majorias tradicionalmente

silenciadas. O discurso da igualdade é substituído pelo discurso das diferenças. Se antes o democrático era buscar igualdade básica, agora o democrático é respeitar as diferenças.

Gerado a partir dos países de capitalismo avançado, esse discurso aponta para as novas formas de exclusão e marginalização social. A pauperização do proletariado, característica de outras fases do desenvolvimento do capitalismo, é substituída por áreas de insuficiência de atendimento dos serviços públicos que praticamente se universalizaram. Passa-se, então, a reconhecer que a categoria classe social é insuficiente para responder aos reclames de transformação das sociedades contemporâneas, visto que as diferenças entre classes tornaram-se menos marcadas nessas regiões.

As características de multiracialidade, fortemente acentuadas na última metade do século, em particular, nessas sociedades, que receberam grande contingente de migrantes provenientes de ex-colônias e de outras partes do mundo em nível de menor desenvolvimento, mesclam-se, também, com a emergência dos regionalismos nacionalistas e com as guerras interétnicas que as políticas de consolidação dos Estados nacionais haviam abafado.

O discurso das diferenças e da autonomia é, porém, um discurso ambíguo no âmbito das democracias contemporâneas. Ele evoca, de um lado, a questão da equidade, quando pleiteia um tratamento diversificado aos diferentes grupos sociais. Presta-se, de outro, a legitimar a competição entre os múltiplos interesses particularistas, o que convém às sociedades em que as leis de mercado têm prevalecido sobre quaisquer outros parâmetros de organização social.

O fenômeno da globalização dilui fronteiras, padroniza condutas, dissemina modos de vida e tem viabilizado a ação de organismos supranacionais que conduzem à implantação de políticas setoriais em várias partes do mundo. Ao mesmo tempo, dá também margem aos novos pleitos de cidadania, que ultrapassam a tradicional forma de expressão através dos sistemas clássicos de representação. Para além dos direitos sociais, são os direitos humanos que ganham ênfase, reinterpretados sob um sem número de versões a partir do prisma de que a satisfação das necessidades fundamentais do homem, tanto de natureza social quanto individual, desloca-se da esfera do privado para se colocar no domínio público. Direitos esses que se configuram nos direitos da criança, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos negros, enfim, das pessoas em geral, de viverem em um mundo cujos recursos naturais não podem mais continuar sendo degradados.

Nesse quadro, além da importância econômica conferida à educação, dada a emergência de uma cultura mais centrada no indivíduo, passa-se, agora, a atribuir a ela a responsabilidade de costurar o esgarçado tecido social num mundo em que a violência se multiplica em escala planetária, mediante a inculcação de valores. Na nova configuração mundial, a necessidade de que a escola reafirme explicitamente a tarefa de transmitir valores começa a ser reforçada na pauta da educação, vez que a ela compete melhorar, também, a qualidade de vida da população.

1.4 Discursos presentes nas propostas curriculares dos anos 90

Como se pôde perceber pelas análises de Barretto (2000), Moreira e Macedo (2001) sobre as tendências das políticas curriculares dos anos 90, o processo de globalização, a partir dessa década, vem reconfigurando o panorama das políticas públicas em educação e, particularmente, em currículo. Porém, essa reconfiguração do mundo global não significa a homogeneização das políticas em nível mundial. Para Ball (1988, p. 132), o processo nacional de elaboração de políticas é 'um processo de *bricolage*', ou seja, as políticas tomam emprestado idéias e partem de experiências de outros locais, muitas vezes, são feitas montagens apressadas, cujas propostas servirão de parâmetros para recriações no contexto da prática. Entretanto, o mesmo autor ao analisar os processos recontextualizadores dessas políticas globais, observa que essas idéias sobre políticas públicas são recebidas e interpretadas de forma diferente no interior de diferentes arquiteturas políticas.

Essa questão colocada, acima, também são referendadas por Candau (2001) quando, ao analisar o sentido das reformas curriculares para a América Latina nessa década, afirma que apesar de ter existido uma base comum que fundamentou as reformas curriculares na maioria dos países latino-americanos, existem também diferenças entre as reformas implementadas nos diversos contextos.

Nesse sentido, serão discutidos, nesta seção, o contexto internacional e nacional que fez desencadear esse processo de inovação curricular na década em tela; o sentido que essas reformas vêm assumindo no contexto interno, mediante o processo de implementação pelo governo federal.

No contexto internacional, especialmente, na América Latina, conforme demonstra Candau (2001), é cada vez mais presente o discurso que afirma a urgência e a inevitabilidade das reformas educacionais orientadas para a melhoria da qualidade da educação, principalmente em relação à educação básica.

Como bem lembra a autora citada acima, o discurso sobre a importância da reforma da/na educação está presente em muitos momentos da história da educação de nosso país. A esse respeito, diz Candau (2001, p. 30): “não estamos diante de um discurso novo”. No entanto, o discurso sobre a importância das reformas curriculares na atualidade alia-se a uma necessidade de dar ao sistema educativo um novo enfoque e uma nova configuração.

A necessidade dessa nova configuração para a educação tem se baseado em diagnósticos realizados por técnicos de organismos internacionais, tomando como referência enfoques economicistas centrados no tema da produtividade.

Esses diagnósticos assinalaram para a existência de uma crise na qualidade e na gestão do sistema público de ensino na América Latina. Conforme assinala Gentile (1996), na perspectiva neoliberal, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão, a educação latino-americana vive uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade.

Esse diagnóstico, ao revelar a ineficiência da escola pública, propõe, através dos organismos internacionais, especialmente através do Banco Mundial, uma reconfiguração dos sistemas educativos, de forma a responder às novas necessidades e exigências do mercado mundial influenciado pela alta competitividade e desenvolvimento tecnológico.

Nessa perspectiva, para atender às necessidades de desenvolvimento de competências baseadas na lógica competitiva do mercado, redesenham-se os currículos escolares, de forma a contemplar concepções e modelos propostos pelo Banco Mundial, garantindo a qualidade da educação, nos limites circunscritos pela promessa estatal de equidade social. Com base nesse modelo, estabelece-se uma série de prioridades para a escola pública, que vão desde a organização e implementação de bibliotecas, laboratórios às necessidades de formação e melhoria dos salários do professor.

No entanto, as estratégias desenvolvidas pelo Banco Mundial têm privilegiado ações e investimentos no aumento do tempo de instrução, por meio da ampliação do ano escolar, da flexibilização e da adequação de horário, reforço do dever de casa, dentre outras estratégias compensatórias que incluem, também, baixos níveis de formação, privilegiando-se a formação continuada em detrimento da formação inicial. Além de desestimular investimentos nos salários dos professores e na diminuição da quantidade de alunos por turma.

No plano interno, as políticas curriculares, a partir dos anos 90, partiram das diversas experiências de inovações curriculares desenvolvidas no país, principalmente, por alguns municípios de capitais, como é o caso de São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro e, culminaram, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, nas palavras de Barreto (2000), o governo federal passa a fazer prescrições que vão muito além das normas e orientações gerais que caracterizaram a atuação dos órgãos centrais em períodos anteriores.

No tocante às reformas curriculares desencadeadas nas regiões sul e sudeste, nessa década, têm em comum a tentativa de superar a fragmentação do currículo pautado na lógica disciplinar, buscando partir de princípios integradores que possibilitem aprendizagens mais bem sucedidas junto aos grupos diferenciados da população que a escola atende.

Embora adotando princípios diferenciados para a ordenação ou integração curricular, os princípios orientadores de ordenação curricular adotados por essas prefeituras estão fortemente ancorados em problemáticas da sociedade contemporânea, como a questão da construção da identidade; a análise das relações sociais geradas no e pelo trabalho e a valorização deste; a preservação do meio ambiente e da saúde; o conhecimento e o respeito à diversidade das expressões culturais e a condenação de quaisquer formas de discriminação, especialmente as desigualdades sociais produzidas pelo peso das desigualdades de renda e por outras formas de exclusão social das massas urbanas que povoam as escolas das regiões metropolitanas. Esses currículos voltam-se explicitamente para a construção de uma cidadania ativa. Os formuladores dessas propostas buscam incentivar a interação da escola com a população que a cerca e com outras instituições, movimentos e organizações da sociedade civil, de modo a possibilitar a ampliação da esfera da participação cidadã em um espaço de convívio que ofereça oportunidade de explorar as múltiplas dimensões em que se revela o cidadão do mundo (BARRETO, 2000).

Ainda como aborda Barretto (2000), as orientações desses municípios têm em comum o fato de transferirem o *locus* de sistematização curricular dos órgãos centrais das redes de ensino para o âmbito da escola. Partindo de um

conjunto de princípios gerais, a partir dos quais o currículo é criado e recriado em cada unidade escolar pelo conjunto dos educadores e, em princípio, com a participação dos alunos e de seus responsáveis. Há, pois, uma concepção descentralizada da gestão escolar, onde os professores deixam de ser meros executores, permitindo, assim, que estes se constituam gestores da própria prática, de acordo com as suas necessidades e as necessidades do grupo com o qual atua.

No ano de 1997, são lançados pelo governo federal os Parâmetros Curriculares Nacionais, constituídos por um documento introdutório e demais volumes correspondentes às áreas tradicionais do currículo, foram agregados a estas os denominados temas transversais. Nesse desenho curricular, há uma ressignificação dos conteúdos para que melhor correspondam às demandas da população e da sociedade.

A iniciativa de elaboração dos Parâmetros Nacionais procura responder às novas demandas de qualidade da educação e ao estabelecimento de padrões de desempenho do conjunto da população brasileira que melhor correspondam às exigências de inserção do país na nova ordem mundial. Conforme se pode ver em Barreto (2000) e em Candau (2001), essa reforma do currículo no Brasil guarda estreitas referências com iniciativas semelhantes, tomadas em diversos países europeus e da América Latina com o respaldo das agências internacionais.

Nesse documento, há uma conotação sóciopolítica da educação que tende a ser substituída pela necessidade de que a escola assuma explicitamente a tarefa de transmitir valores, que devem ser traduzidos na sua nova transposição didática, em ensinamentos sobre ética e convívio social.

O debate histórico, conforme exposto, demonstra como a produção do conhecimento sobre o currículo vai apontando elementos e práticas, limites e possibilidades, reducionismos e abrangências no que tange à questão da compreensão dos saberes escolares – desde a sua identificação aos reducionismos dos conhecimentos disciplinares clássicos, científicos, dos saberes da prática em detrimento do científico, da exacerbação da subjetividade individual em detrimento das relações sociais mais amplas, da separação dimensão técnica da dimensão ético-política na sua construção, da incorporação limitada do reducionismo do econômico e do político em detrimento da cultura dos docentes e alunos, das assimetrias de poder na sua constituição pelo controle e enquadramento. Questões como essas, dentre outras, é que vão dando conceituações diferenciadas sobre como se construir os saberes escolares, desde aquelas de enfoque mais instrumental àquelas que tendem a se aproximar da perspectiva da cidadania, humanização das práticas que enfocam mediações, determinações, processos de desconstrução diversos (micro e/ou macro) que permitem recontextualizações sucessivas na construção dos saberes escolares.

Nessa perspectiva, serão discutidas, no capítulo posterior, as principais noções e categoriais que fundamentam este estudo, no que se refere à compreensão sobre o currículo, o saber escolar e a prática pedagógica, diante das necessidades educativas da sociedade no contexto atual.

Capítulo 2

CURRÍCULO, SABERES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Hoje, ao se falar em saberes escolares se é levado a pensar, não apenas, nos tradicionais conteúdos do ensino, representados pelas disciplinas escolares, como também em uma série de saberes e saber-fazer que estiveram por tanto tempo afastados dos currículos oficiais.

Lucíola L. C. P. Santos

Estudos sobre a prática pedagógica docente, no processo de construção do saber escolar, têm sido realizados por vários estudiosos, no campo da educação, especialmente, na área da formação, da didática e do currículo. Essa preocupação com a prática pedagógica docente, no processo de produção do saber escolar, ressurge em uma nova perspectiva dos estudos sobre o currículo e prática pedagógica, que procuram romper com concepções pautados no modelo da racionalidade técnica.

Os problemas enfrentados, atualmente, pela sociedade contemporânea, com seus dilemas e contradições, revelam a insuficiência desse modelo para explicar e sugerir propostas para a educação das gerações futuras. Nesse contexto, a ação dos/as professores/as tem sido questionada, assim como tem sido questionado o processo organizativo dos saberes, no currículo escolar, pautados numa racionalidade técnica e instrumental, sugerindo uma reconceptualização do currículo e da prática pedagógica docente.

Nessa perspectiva, o presente capítulo expõe os principais conceitos e noções sobre o currículo, o saber escolar e a prática pedagógica, sobre os quais este estudo se cercou para melhor compreender a realidade diante das novas demandas socioeducativas.

2.1 Uma busca de entendimento sobre o currículo no contexto do mundo globalizado

Percebe-se, na atualidade, um intenso processo de globalização da economia e da cultura, caracterizado, dentre outros aspectos, no plano econômico, pelo fortalecimento das empresas transnacionais; no plano cultural, pelo rápido desenvolvimento dos meios de comunicação. Esse fenômeno, à medida que tem mostrado a necessidade de se compartilhar valores, no que diz respeito à preservação e à qualidade de vida no/do planeta, por outro lado, tem ocasionado uma intensificação do processo de homogeneização cultural (SANTOS; LOPES, 2003).

Desse modo, “a globalização é o termo escolhido atualmente para expressar as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais que se estabelecem entre indivíduos, países e povos, dos mais próximos aos mais afastados lugares do planeta” (SACRISTÁN, 2003, p. 45). Nessa perspectiva, é importante refletir sobre alguns dos importantes desafios que a condição da globalização apresenta, para a compreensão do currículo, dos saberes e das práticas pedagógicas de forma mais específica e, para a educação e a sociedade, de forma mais ampla.

A facilidade e a rapidez com que se transmitem e se recebem as informações, na atualidade, demonstram que se vive em um mundo intricado, embora com diferentes graus de proximidades, constitui comunidades que compartilham experiências para além da realidade local. O que obriga a compreender como uma sociedade dependente de outras e como os enfrentamentos bélicos, as divisões econômicas, políticas, religiosas e culturais produzem catástrofes locais que afetam a todos, nos mais distantes locais do planeta.

A idéia de que se está numa aldeia global ressalta uma das características do mundo globalizado. Porém, a imprevisibilidade, como um dos princípios que orientam as sociedades modernas, demonstra que se vive na atualidade uma situação de incertezas quando ao futuro. De modo geral, o processo de globalização tem, por um lado, acentuado o processo de dependência tecnológica, financeira e cultural. Por outro, vem ampliando a visão de algumas lideranças e de grupos de ativistas sociais para garantir o direito à diferença.

Tem-se assistido, ainda, com intensidade crescente, a debates em torno da necessidade de reconhecimento das múltiplas etnias, culturas, preferências sexuais, linguagens e outros determinantes presentes na sociedade contemporânea (CANEM, 2002). Acontecimentos, de ordem mundial têm evidenciado tensões entre movimentos de globalização e aqueles de afirmação de valores étnicos, religiosos e culturais marginalizados do poder.

Em meio a essas tensões, ganha força o multiculturalismo⁵, resguardando-se às posições divergentes, caracteriza-se por ser um

⁵ A respeito dos estudos sobre o multiculturalismo e a interculturalidade no campo dos estudos curriculares ver: Sacristán (1999), Silva (1999), Canen (2002), Freire (1997a, 1997b), Carvalho (2004), dentre outros.

movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber e de outras áreas que podem contribuir para o sucesso organizacional. Nessa perspectiva, o multiculturalismo surge em meio à crítica a uma verdade única e a uma pretensa neutralidade da ciência. Busca respostas plurais para incorporar a diversidade cultural, desafiando, assim, a preconceitos nos diversos campos sociais, incluindo-se a educação e o currículo. Embora o discurso pela multiculturalidade, no currículo, venha reforçar a necessidade de se discutir o papel da educação e do currículo com vistas à superação das desigualdades sociais, econômicas, étnicas, sexuais e culturais, há sentidos diversos que precisam ser analisados, para o que se possa entender sobre as práticas curriculares que se pretendam multiculturais.

Nessa perspectiva, para além de um multiculturalismo ‘reparador’ que reduz o multiculturalismo a ações afirmativas de forma a garantir supostas correções e reparações a injustiças sociais passadas; advoga-se, na atualidade, por um multiculturalismo crítico, também denominado perspectiva intercultural crítica. Nesse sentido, essa proposta, ao tentar fugir dos reducionismos identitários e da guetização cultural que uma suposta educação multicultural possa trazer, propõe, então, que se defenda um multi/interculturalismo que busque desafiar a construção das diferenças e dos preconceitos, por intermédio de um currículo que promova a sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro. Pois, como bem diz Carvalho (2004, p. 59), baseando-se no pensamento de Hall: “Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer-se ‘branco’, ‘negro’, ‘mulher’, ‘homem’”.

Dessas condições abordadas, decorrem mudanças importantes para o sentido e a orientação da política em geral, bem como para a educação em particular, de forma que se concorda com o que diz Sacristán (2003, p. 57): “A educação em um mundo globalizado precisa superar as obviedades e a clareza aparente dos fenômenos, abordar os temas e problemas de uma forma interdisciplinar e abandonar a tendência à especialização que os faz em pedaços”.

Em face dessa nova realidade econômica, social e política, a educação continua a constituir-se um capital humano, embora seja discutível se a nova sociedade destrói mais emprego do que o cria, quando a precarização do mercado de trabalho desvaloriza os que dispõem de menos capital. Nesse quadro, apresenta-se à educação o desafio de preparar para não se sabe muito bem o quê, na medida em que se ignoram que saberes e competências serão rentáveis no futuro dos sujeitos. O que vem a reforçar a necessidade de se discutir o papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações, com base nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafios a preconceitos a ela relacionados (Cf. SACRISTÁN, 2003).

Os novos mapas político-culturais da sociedade, na atualidade, pressupõem que se compreenda o currículo na relação entre escola, cultura e sociedade, de forma a se valorizar os saberes plurais que se entrecruzam nas diversas práticas cotidianas dos sujeitos educativos.

Nessa perspectiva, a compreensão sobre currículo que se desenvolveu no presente estudo caminha, desde uma perspectiva dada pela teorização crítica, que evidenciou as relações de poder na seleção dos conhecimentos escolares, ao sentido de um currículo como uma realidade sempre provisória e híbrida,

que se materializa na realidade escolar como uma práxis e prática pedagógica. Como práxis, significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, ou seja, que o processo de construção do currículo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações sociais (SACRISTÁN, 2000). Como prática, trata-se de um campo prático complexo. Pois, ao modelar-se dentro de um sistema, cristaliza um contexto que lhe dá significado real “a prática tem uma existência real [...] um território de intersecção de subsistemas diversos. Essa realidade prática complexa se substancia ou se concretiza em realidades e processos diversos” (SACRISTÁN, 2000, p.21).

Assim, “o currículo é uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. [...] na qual se pode estabelecer um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos, professores [...]” (SACRISTÁN, 2000, p.16). Realçando-se o âmbito prático do currículo, tem-se a oportunidade de poder estabelecer as funções que cumpre e o modo como as realiza. Enfim, o currículo representa o contexto de uma prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela, isto é, caracteriza-se por desenvolver uma relação dialética e processual com o contexto que lhe dá origem e o representa e por aquilo que é representado. Significa, pois, que o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura, tampouco distante das condições em que se desenvolve.

Desse modo, ao se investigar como se dá a prática pedagógica dos/as professores/as no processo de construção do saber escolar, significa que não se pode compreendê-la distante dos contextos e das condições em que os/as professores/as desenvolvem o seu trabalho. Então, nesse processo de

investigação, não se trata apenas de observar como os/as professores/as selecionam e transformam os conhecimentos científicos em saberes escolares. É importante, também, levar em conta o contexto sóciopolítico e as condições institucionais em que essa prática se desenvolve.

2.1.1. A prática pedagógica docente

A partir da concepção de currículo desenvolvida anteriormente, compreende-se a prática docente como uma prática social inter cruzada, que se desenvolve num espaço social complexo, entendida numa relação indissociável entre a prática que o sujeito desenvolve e os contextos nos quais se encontra inscrita.

Esse sentido atribuído à prática pedagógica docente parte do pressuposto de que o currículo, que se manifesta na prática dos/as professores/as, não parte de uma única prática, mas do cruzamento de práticas diversas, conforme revela Sacristán (2000, p. 26):

O currículo acaba numa prática pedagógica [...]. Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.

Portanto, entender a prática docente, no processo de construção do saber escolar, requer prestar atenção às práticas político-curriculares que se expressam em seu desenvolvimento, porque se compreende que na prática docente, se inter cruzam muitos tipos de práticas, configuradas em ações que

são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, enquanto subsistemas, em parte, autônomos e, em parte, interdependentes, que geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. O que significa pensar que a prática pedagógica docente não pode ser entendida separadamente das condições reais em que se realiza.

Compreender a prática pedagógica docente como uma prática social complexa significa pensar, ainda, que esta prática integra diferentes saberes (da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais), com os quais mantém diferentes relações (TARDIF, 2002).

De modo que, ao investigar a prática pedagógica dos/as professores/as dos ciclos iniciais do ensino fundamental, no processo de construção do saber escolar, a partir do discurso pedagógico gerado no contexto de mudança de seriação para ciclo e da recontextualização desse discurso, no processo de seleção e transformações dos conteúdos em aula, pode-se compreender como o currículo materializa-se na prática, a partir do que acontece nas aulas.

Para compreender a prática docente, portanto, pode-se partir de perspectivas diversas como, por exemplo: sua prática e função social; seu projeto educativo; sua expressão formal e material. Isso supõe que se analise, desde os aspectos instrucionais e normativos presentes nas propostas curriculares oficiais que se impõe sobre a prática, às interações comunicativas que se dão nos contextos educativos/pedagógicos.

Nessa perspectiva, neste estudo, dar-se-á ênfase às relações dos/as professores/as com o saber escolar, na perspectiva de sua recontextualização, a partir do contexto das atuais políticas curriculares para os anos iniciais do

ensino fundamental, da prática pedagógica escolar com os seus rituais cotidianos e a sala de aula.

2.1.2. O professor como sujeito mediador dos saberes que se expressam no currículo escolar

Como o objeto que se quer investigar é a prática pedagógica docente no processo de construção do saber escolar, especialmente, na seleção e transformação dos conteúdos em aula; e como já se compreendeu que toda prática pedagógica gira em torno de um currículo, no qual se entrecruzam práticas diversas, entende-se que, na materialização do currículo, todos são sujeitos - professores, alunos, equipe técnico-administrativa, pais. No entanto, o professor é um dos atores principais, um dos agentes ativos nesse processo, vez que se pode afirmar pelas palavras de Sacristán (2000, p.164) que “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos - a influência é recíproca”.

Dessa forma, quando Sacristán (2000, p. 167) enfatiza que “O professor, em suma, não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho”, revela-se o caráter indeterminado da prática, compreendendo-se, então, que, embora exista uma margem de autonomia, sempre existem fronteiras que limitam a ação docente.

No que se refere à autonomia, o professor decide, por exemplo, de que forma dar-se-á a interação com seus alunos, ao tipo de atividade que vão realizar, à seqüência de tarefas, seu espaçamento, duração, à forma e tempo

de realizar a avaliação, escolhe materiais, livro-texto, estratégias de ensino, pondera conteúdos, organiza um tipo de habilidade ou outro, dentre outras.

As limitações que se impõem sobre a prática dos/ das professoras são dadas, em partes, pela própria estrutura do sistema educativo, vez que o professor costuma encontrar-se com alunos selecionados pela política curricular que os ordena em níveis aos quais atribui critérios de competência intelectual, habilidades diversas. O sistema lhe proporciona meios, uma estrutura de relações dentro da instituição escolar, um horário compartimentado, a distribuição de um espaço, uma forma de relacionar-se com os companheiros, exigências mais ou menos precisas para considerar na avaliação e promoção dos alunos.

Por isso, Sacristán (2000), ao defender o professor como um mediador entre o aluno e a cultura, alerta sobre a importância de se considerar nas pesquisas sobre a prática pedagógica docente as condições institucionais, o nível das experiências que, a princípio, o professor tem; os significados que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento, em particular. Nesse sentido, os papéis possíveis e previsíveis do professor frente ao desenvolvimento de um currículo estabelecido ou frente à implantação de uma inovação, podem se localizar teoricamente numa linha contínua que vai desde o papel passivo de um mero executor até o de um profissional crítico, que utiliza o conhecimento e sua autonomia para propor soluções originais frente a cada situação educativa.

Utilizando-se das análises de Tanner e Tanner, Sacristán (2000) situa os papéis do professor em três níveis, de acordo com o grau de independência profissional: a) de imitação-manutenção, no qual os professores são seguidores de livros-texto, guias, confia-se que tenham habilidades para desempenhar

tarefas a cumprir, conforme algum padrão, ou seja, é um papel que serve à manutenção da prática estabelecida ou à implantação de qualquer outro modelo; b) o professor como mediador, que atua na adaptação dos materiais, dos currículos ou das inovações nas condições concretas nas quais atua; c) o professor criativo-gerador que, junto com seus companheiros, pensa sobre o que faz e trata de encontrar melhores soluções, diagnosticar os problemas e formular hipóteses de trabalho, ou seja, seria aquele professor que trabalha dentro de esquema de pesquisa na ação.

Enfim, compreende-se que a prática pedagógica docente é resultado de situações históricas e opções políticas diversas, onde a história de cada sistema educativo, de cada instituição, com suas normas de funcionamento, seus rituais cotidianos, condicionam a prática docente. É a partir de cada contexto, circunstanciado historicamente, que se poderá, portanto, compreender o avanço, os limites e as contradições de uma dada realidade.

Assim, ao modelo dominante que, ultimamente, dá ênfase ao pensamento e à tomada de consciência do professor, é preciso contrapor referenciais de explicação social à prática docente, na medida em que este considera que o enfoque psicologista de pensamento dos professores, extasiado na observação e na descrição dos processos cognitivos que os professores desenvolvem e nas decisões que tomam, podem perder de vista a procedência dos conteúdos desses processos de pensamento e o fato de que, tanto os conteúdos quanto os processos desse pensamento, são fenômenos sociais desenvolvidos dentro do quadro de um cargo configurado por variáveis institucionais, sociais, políticas e históricas.

Ao considerar o professor como um mediador, Sacristán (2000) sugere que se analise a prática pedagógica docente na relação com os saberes escolares, a partir de uma base triangular da práxis pedagógica, que pode ser assim explicitada: a) o professor possui significados adquiridos explicitamente durante sua formação e, também, outros que são resultados de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos (conteúdos, habilidades, orientações metodológicas, pautas de avaliação, etc.), onde, qualquer inovação que se lhe proponha pressupõe alterar as suas bases conceituais, os mecanismos de segurança pessoal e o próprio autoconceito dos professores; b) a interação entre os significados e usos práticos do professor (condicionados por sua formação e experiência) e; c) as condições da prática na qual exerce e as novas idéias, configuram um campo-problema do qual surgem soluções ou ações do professor; que são resultantes ou compromissos a favor de um extremo ou outro desse triângulo.

Nesse sentido, pode-se considerar: os significados que o professor possui e que foram adquiridos durante sua formação e outros, resultados de suas experiências diversas; a interação entre esses significados e os usos práticos, a partir dos diversos saberes que articula no processo de transformação do conhecimento escolar, dentre eles, os saberes dos alunos; as condições nas quais exerce a sua prática.

Com base no entendimento das proposições já abordadas, ao se investigar a prática pedagógica dos/as professores/as no processo de construção do saber escolar, tornou-se importante considerar o contexto das inovações curriculares propostas para os anos iniciais do ensino fundamental, principalmente, o contexto da organização da escola em ciclos, como um

campo configurador da prática, especialmente, do processo de seleção e transformação dos conteúdos.

Conforme o que já fora explicitado por Sacristán (2000), a resposta que se dá em cada caso, ou seja, a forma como o professor vai lidar com o conhecimento no contexto escolar, vai depender dos recursos pessoais que o professor tenha do meio, das condições do mesmo; e a ação prática dos/as professores/as vai depender da interação entre esses significados e os usos práticos dos diversos saberes que articula no processo de transformação do conhecimento escolar, entre eles, os saberes dos alunos.

Nesse sentido, para se compreender a prática pedagógica docente no processo de construção do saber escolar nos ciclos iniciais do ensino fundamental, torna-se importante considerar o sentido atribuído, pelas professoras investigadas, a essas reformas curriculares, uma vez que esses sentidos atribuídos a essas reformas pelas professoras em interação com os diversos saberes que se entrecruzam, no cotidiano da sala de aula, dentre eles os saberes dos alunos, explicitam um determinado tipo de prática que se configura, também, mediante as condições em que essa prática se desenvolve.

Daí que na configuração desse triângulo de investigação da prática pedagógica, encontra-se em sua base o saber escolar, uma vez que esse saber sintetiza articulando todo esse movimento da ação pedagógica que se desenvolve numa realidade de um ambiente de trabalho com suas normas e rituais de funcionamento.

2.2 O saber escolar como categoria de análise no campo dos estudos curriculares

Conforme se pode observar em Forquin (1993), Santos (1999) e Monteiro (2001), a categoria conhecimento escolar surgiu no contexto dos estudos que investigam a relação entre escola e cultura, bem como o papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, de identidades sociais e na reprodução das relações de poder.

Tais estudos são tributários de trabalhos desenvolvidos por autores ingleses da chamada Nova Sociologia da Educação, que destaca a importância dos estudos desenvolvidos pela teoria crítica, à medida que estas foram capazes de demonstrar que o conhecimento escolar é marcado por interesses de classe, despiando-o de neutralidade como era concebido.

De acordo com as análises de Monteiro (2001), na década de 1980, esses estudos desdobraram-se em três vertentes principais. Uma delas voltou-se para o estudo do chamado “currículo real”, ou seja, aquilo que é efetivamente ensinado nas salas de aula, por oposição ao “currículo formal” ou “oficial” tal como aparece nos programas dos cursos. Essa proposta tinha como base a idéia de que o currículo é um terreno de produção e criação simbólica e cultural, contrária à idéia de instrumento transmissor de cultura para as novas gerações de forma passiva e receptora. Os estudos buscavam, portanto, captar os processos de criação e produção de sentidos, significações e os sujeitos nas escolas e salas de aulas.

Uma segunda vertente, desenvolvida principalmente nos Estados Unidos e Grã-Bretanha, voltou-se para o estudo do chamado “currículo oculto”, ou seja, conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação, em contraste com aquilo que se aprende através de procedimentos pedagógicos explícitos ou

intencionais. Essa abordagem, ao enfatizar a presença de relações sociais em sala de aula, conforme esclarece Santos (1999), substituiu uma visão ingênua e idealista sobre o conhecimento escolar, e introduziu no campo do currículo diferentes categorias. Por outro lado, o conhecimento escolar é também analisado como sendo a representação de um conhecimento parcial, imposto por meio da transmissão seletiva da cultura de uma classe, destacando-se nesses estudos categorias como ideologia e socialização. Os estudos clássicos sobre conhecimento escolar, como os de Bourdieu (1998) e Bernstein (1996), refletem essas posições.

Nesse sentido, os estudos nessa linha buscam uma correspondência entre a realidade escolar e o desenvolvimento do capitalismo, de tal forma que a prática pedagógica escolar é vista como articulando interesses desse sistema nos planos, não apenas econômico, mas cultural e político (relações de poder assimétricas).

A terceira vertente voltou-se para a investigação sobre o processo de constituição do conhecimento escolar, o que implicou a adoção de uma perspectiva histórica e deu origem a um novo campo de estudos no âmbito da História da Educação: a História das Disciplinas Escolares. Nesse campo, destaca-se, em língua francesa, o trabalho de André Chervel “*História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*” publicado na França em 1988 e, no Brasil em 1990 e, em língua inglesa, os trabalhos de Ivor Goodson, autor que tem se dedicado a estudar como nascem e evoluem as matérias de ensino.

No âmbito dos estudos dos processos de constituição do conhecimento escolar tem-se observado, ainda, uma outra vertente que reúne autores que

têm pesquisado os chamados processos de transposição didática. Os estudos sobre transposição didática têm como referência o trabalho de Chevallard (1991) e Perrenoud (1993). No Brasil, um dos trabalhos que mais tem difundido o conceito de transposição didática tem sido o livro “*A didática das ciências*” de Astolfi e Develay (1990).

Para Chevallard (*op. cit.*), um determinado saber para que esteja apto a ser ensinado sofre certas transformações. Então, a transposição didática refere-se a essa passagem do saber sábio, ao saber ensinado. Para esse autor, há uma especificidade na constituição desse saber a ser ensinado que o distingue do saber de referência. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar, embora tenha sua origem no conhecimento científico ou em outros saberes ou outros materiais culturais disponíveis, não é uma mera simplificação ou distorção deste conhecimento. É um conhecimento com lógica própria, que faz parte de um sistema didático, que tem relação com o saber que lhe dá origem, mas que pode ser objeto de estudo, através de uma epistemologia própria.

As críticas que se fazem à transposição nas pesquisas no contexto brasileiro, são especialmente encontradas em Monteiro (2001), Lopes (1997) e Marandino (2004). A análise que Monteiro (2001) faz acerca dessa abordagem desenvolvida por Chevallard (*op. cit.*), é que esse autor, ao trabalhar com o conceito de transposição didática, oferece um instrumento teórico muito instigante para se analisar a especificidade da cultura escolar, mas, ao que parece, ainda apresenta uma visão muito presa ao universo acadêmico que precisa ser ampliada.

No trabalho de Lopes (1997), observa-se que essa autora questiona o uso do termo transposição didática e propõe, em substituição, a expressão

mediação didática. Afirma também que, no caso das ciências físicas, esses processos de mediação didática, voltados para a aproximação com o senso comum se realizam, normalmente, pela construção de metáforas e analogias, na ciência, que têm sido objeto de estudo nas pesquisas dessa área.

Essa autora discute, ainda, o que chama de uma “contradição do conhecimento escolar” que, ao mesmo tempo, produz configurações cognitivas próprias e socializa o conhecimento científico. Sinaliza, então, para duas posições distintas e questionáveis a que essa contradição pode levar: uma delas é que a escola não tem como superar essa contradição, pois o conhecimento científico, em si, apresenta uma dificuldade que só é superável pela via da simplificação e, por conseguinte, da distorção de conceitos, cabendo apenas às instituições, eminentemente produtoras de conhecimento, o trabalho de veiculação do mesmo de forma correta; a outra consiste em que a única forma de superar essa contradição é resgatar o seu papel de transmissora/reprodutora de conhecimentos produzidos em outras instâncias, procurando estabelecer a correspondência entre conhecimento escolar e conhecimento científico.

Para a autora, em contraposição a ambas as posições, o conhecimento escolar é um tipo de conhecimento próprio que se caracteriza por ser uma (re)construção do conhecimento: a didatização não é meramente um processo de vulgarização ou adaptação de um conhecimento, produzido em outras instâncias (universidades e centros de pesquisa). A seu ver, o trabalho de didatização acaba por implicar, necessariamente, uma atividade de produção original e, por conseguinte, deve-se “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 e produtora de conhecimentos” (LOPES, 1997, p. 231).

Em Marandino (2004), observa-se, a partir da análise que a autora realiza sobre vários trabalhos, em âmbito nacional e internacional, que tratam do tema da transposição didática que, em síntese, esses trabalhos apontam para a idéia de que existe uma cultura *sui generis*, resultante de seleções feitas a partir da cultura mais ampla. Na escola, ocorre uma reconstrução e/ou uma nova produção de conhecimento, existindo mesmo uma ‘ciência escolar’, com uma epistemologia própria. Há, porém, diferentes perspectivas nessa literatura, no que se refere à ‘distância’ necessária e tolerável entre o conhecimento escolar e o científico. Segundo a referida autora, para alguns, deve-se promover uma aproximação entre ambos, enquanto para outros tal distância constitui um espaço de produção do conhecimento escolar.

Essa crítica, desenvolvida por Marandino (2004), está fundamentada no trabalho de Caillot, ao analisar na origem do conceito de transposição didática que a referência de um conteúdo de ensino e o que o legitima é o saber sábio elaborado pela comunidade de pesquisadores. Nessa perspectiva, Marandino (2004) explora a idéia de que outras referências, além do saber sábio, deverão ser levadas em conta na definição de conteúdos de ensino.

Esses questionamentos desenvolvidos por esses autores, entrelaçados à compreensão da prática pedagógica docente como uma prática social complexa, contribuíram para que se compreenda que, no processo de transformação do conhecimento científico em saber escolar, o saber sábio não constitui o único saber de referência, pois muitos outros saberes e práticas se entrecruzam nesse processo, o que se pode assumir também, com base

nesses autores, é que o saber escolar se caracteriza por ser um saber que se constitui a partir de uma prática social; ao se desenvolver num espaço social complexo, é um saber que sintetiza, articula, socializa e recontextualiza os diversos saberes e práticas que se entrecruzam na sociedade, na escola e na sala de aula.

Assim, em face do objeto e dos objetivos da pesquisa ora desenvolvida, optou-se especialmente pela abordagem que inclui os pressupostos teóricos abordados por Bernstein (1996), porque se compreende que os principais conceitos desenvolvidos por esse autor para explicar as relações sociais e pedagógicas, em contextos comunicativos, como na relação em sala de aula, por exemplo, contribuem para que se possa pensar como este conhecimento está presente hoje na escola, no currículo e na prática dos professores, vendo-os como um campo de possibilidades, que não se encontra prefiguradas ou já dadas por realidades, já descritas ou investigadas.

Esse autor tem um entendimento que extrapola a visão de saber escolar até então colocada porque inclui uma abordagem que possibilita perceber o saber escolar como resultado de um amplo e complexo processo de mediação pedagógica, onde nesse processo se produz um discurso pedagógico-DP. O entendimento do conceito de discurso pedagógico, proposto por Bernstein (1996), conforme será abordado, no item posterior, possibilita que se compreenda a prática pedagógica, como um discurso pedagógico, que recontextualiza diversos saberes no processo de construção do saber escolar.

2.2.1 Conhecimento científico e saber escolar: características

Ao tratar do processo de transformação do conhecimento científico em saberes escolares cabe discutir em primeiro lugar, como se compreende o conhecimento científico, suas características e como este se transforma em conhecimento escolar e, em segundo, como se pode entender as relações que se pode estabelecer entre a função da escola, os fins educativos, as exigências da sociedade e o papel e a cultura do professor e do aluno nesse processo.

Para discutir sobre o primeiro aspecto que se está propondo, tomar-se-á como base as reflexões, desenvolvidas por Leite (1993, 1999), Valdemarin (1998) e Santos (1999), quando discutem alguns elementos propulsores de entendimento sobre o conhecimento científico e sua articulação com o conhecimento escolar.

Na abordagem, desenvolvida por Leite (1993) sobre o conhecimento científico, este é apresentado como uma realidade complexa, que entre outras características, pode ser considerado como produto e como processo. Enquanto produto, esse conhecimento parece ser estático, acabado, evolutivo e cumulativo. Na qualidade de processo, é dinâmico, está envolto por um contexto de controvérsias e divergências, subjaz uma série de compromissos, interesses e alternativas que contestam a sua condição de universalidade.

Assim, o conhecimento científico, enquanto processo de revelação do real, é dinâmico, onde a dimensão ideológica aparece através das diferentes alternativas de concepções e de explicação do mundo. Na perspectiva positivista, por exemplo, é concebido como neutro, objetivo e universal. No entanto, o que é significativamente alertado por Leite (1993), é que este conhecimento produto é uma exposição de um determinado momento do real, portanto, trata-se de um resultado provisoriamente estático, que na

circunstância da ciência ensinada, ou seja, o que é transmitido aos alunos é o resultado simplificado e organizado desse conhecimento, que esconde o dinamismo de um processo historicamente determinado.

O que fica exposto, finalmente, nessa concepção sobre o conhecimento a partir da referência que Leite (1993) faz ao trabalho de Leandro Konder, sobre o pensamento de Walter Benjamin, é que o saber acumulado pela humanidade, apesar de se mostrar harmônico, coerente, formalmente lógico, tem por baixo de si, uma existência contraditória que significa, potencialmente, possibilidade de negação deste saber.

Portanto, esse saber tradicional, aparentemente harmonioso, mas subjetivamente contraditório, indica um caminho para se pensar o conhecimento escolar, que, ao ser transmitido na escola, ao mostrar-se como harmonioso, coerente e lógico é, na realidade, produto da existência contraditória do mundo que o antecede e está subjacente ao próprio conhecimento.

Compreendendo que a escola transmite um conjunto de conhecimentos que têm sua origem na atividade científica (VALDEMARIN, 1998), mas se diferencia deste, à medida que, “ao organizar a transmissão do saber, a escola produz um novo conhecimento, diferente dos resultados da ciência quanto ao conteúdo e cuja originalidade não consiste na simples agregação ou justaposição de formas adequadas para o ensino” (VALDEMARIN, 1998, p.74), cabe perguntar, qual a função da escola e do professor nesse processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar?

É comum partir da proposição de que a escola deve transmitir o conhecimento científico. Nesse sentido, Valdemarin (1998) esclarece que tal

proposição encontra justificativa na concepção de que a produção deste tipo de conhecimento consiste numa descrição objetiva dos fenômenos do mundo. Interpretando o pensamento de Fourez, Valdemarin (1998) demonstra que as ciências partem da observação da realidade e, dessa observação, retiram-se as leis que serão submetidas a verificações. Esse processo de concepção do desenvolvimento científico, embora tenha sofrido significativas alterações ao longo do tempo, permanece dela a característica paradigmática da observação. É sobre esse aspecto que Valdemarin (1998) vai se deter para questionar o grau de objetividade presente na observação humana, bem como na justificativa da sua transmissão pela escola.

Ao fazer essa objeção, Valdemarin (1998) alerta para não postular a impossibilidade da objetividade, que é dada pela história social e não pelas qualidades imanentes do objeto. Recorrendo mais uma vez a Fourez, a referida autora esclarece que os objetos de estudos não são dados independente de todo um contexto cultural. Contudo, não são só construções subjetivas. Nessa perspectiva, não se pode descrever o mundo apenas com base na subjetividade. Nesse sentido, o lugar da objetividade será traduzir uma visão organizada da realidade.

Dessa forma, esse caráter da objetividade permite nuançar e balizar mais adequadamente a justificativa para a transmissão do conhecimento científico pela escola. Nessa perspectiva, não é a objetividade da ciência que justifica sua transmissão pela escola, mas a coincidência entre esses saberes - saber escolar e saber científico - serem elementos ou formas de apreensão de um mesmo contexto social, ou seja, embora os saberes científicos assumam

formas e procedimentos diferenciados, ambos têm sua origem no contexto histórico e social.

Apesar dessa semelhança, quanto à origem desses saberes, a crescente especialização praticada na produção do saber científico tem gerado um grande distanciamento entre as descobertas científicas e a vida cotidiana e/ ou escolar. Essa crescente especialização do saber científico é a característica deste conhecimento que, para alguns teóricos, é a condição para o seu avanço e aprofundamento. Essa é, pois, uma característica do conhecimento científico que permite distingui-lo do conhecimento escolar. Nessa perspectiva, enquanto o conhecimento científico se fragmenta em subunidades, o saber escolar busca justamente o contrário, ou seja, busca articular os dados do mundo, a fim de torná-los um todo coerente, inter e/ou transdisciplinar, compreensível e provisório para as crianças e jovens. Portanto, o objetivo da escola não é o aprofundamento da ciência, mas a construção de uma base homogênea de saber.

Assim, conforme aponta Valdemarin (1998), ao serem transmitidos pela escola, os conhecimentos científicos devem adquirir novamente referências com a realidade, a fim de serem compreendidos e traduzidos numa linguagem cotidiana. Portanto, deve ser modificado a partir das características da instituição escolar. E, nesse processo de transmissão/transformação, se colocam possibilidades de criação que permitem a construção de um saber específico da escola que tem como objetivo prioritário gerar aprendizagem.

A partir dessas reflexões, pode-se compreender que, no processo pedagógico, de fato ocorre um processo de seleção e transformação dos saberes científicos em saberes a serem ensinados e aprendidos pelos alunos.

Sacristán (2000, p. 185), ao abordar essa temática, revela “o professor que pensa minimamente sobre o conteúdo que transmite, ou sobre o que os alunos aprendem, tem que transformar necessariamente o conhecimento tal como ele o tenha apreendido”. Nessa perspectiva, quando um professor se esforça em comunicar saberes, produz uma transformação dos mesmos para facilitar sua compreensão, por parte dos alunos, através de exemplos, ilustrações, etc. Há, assim, um processo complexo de transformação dos *saberes científicos* para um *conteúdo/saber pedagogicamente elaborado*.

Essa transformação, na perspectiva em que aborda Sacristán (2000), acontece quando o professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas, num tipo e nível de formalização que a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar. Trata-se de uma perspectiva que relaciona esse processo pedagógico à competência profissional.

Outra perspectiva, que aborda esse processo de transformação, é a abordagem que se refere a esse processo como uma transposição didática, defendida por Chevallard (1991), para quem esse processo de transformação toma como referência o saber sábio, ou seja, analisa as transformações sofridas pelo conhecimento científico desde a sua produção, no saber sábio, até a sua introdução nos programas. Nesse processo de transformação, o referido autor propõe a existência de uma epistemologia escolar distinta da epistemologia do saber de referência. Para Chevallard (*op. cit*), os conteúdos de saber designados como aqueles a ensinar são verdadeiras criações didáticas, suscitadas pelas necessidades do ensino. Esse trabalho de

transformação de um objeto de saber em um objeto de ensino é o que ele chama de transposição didática.

Esse processo de transformação pedagógica também pode ser explicado a partir do que diz Bernstein (1996, p. 271), vez que naquele campo, isto é, no campo pedagógico, “o texto sofre uma transformação ou um reposicionamento adicional, na medida em que se torna ativo no processo pedagógico no interior de um determinado nível”. De forma que o autor distingue, pelo menos, duas dessas transformações: a primeira é a transformação do texto no interior do texto recontextualizador; a segunda é a transformação do texto transformado no processo pedagógico.

Nesse estudo, partiu-se do pressuposto de que, em primeiro lugar, no processo pedagógico, os saberes científicos presentes nas propostas curriculares ao serem trabalhados pelos/as professores/as no contexto de aula sofrem uma seleção e transformação, que não se referem apenas aos aspectos didáticos, mas envolve aspectos político-pedagógicos e culturais; em segundo, a relação dos/as professores/as com o saber escolar se dá a partir de um processo de recontextualização sucessiva, mediada por saberes diversos que se entrecruzam no cotidiano da escola e da sala de aula. Daí a importância de se compreender os principais conceitos, desenvolvidos por Bernstein (1996), sobre o funcionamento do discurso pedagógico⁶, que permitirão compreender como os professores se relacionam com o saber escolar no processo de sua construção em sala de aula.

⁶ O discurso pedagógico entendido como um princípio (conjunto de regras) que atua no processo de construção do saber escolar, embora atuando como um princípio que constitui o processo de construção saber escolar, diferencia-se deste na medida em que o saber escolar caracteriza-se por ser um saber de síntese, constituído e construído a partir de mediações diversas. Nesse sentido, o discurso pedagógico constitui um dos aspectos, a ser observado dentro de um processo mais amplo, que é o processo de construção do saber escolar, no qual diversos saberes e práticas se entrecruzam.

2.3 A prática pedagógica no processo de construção do saber escolar: princípios recontextualizadores

A análise da prática pedagógica dos/as professores/as no processo de construção do saber escolar nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, como se apresenta neste estudo, baseia-se nos princípios recontextualizadores do discurso pedagógico desenvolvidos por Bernstein (1996). Conforme se tem observado nos trabalhos do próprio Bernstein (*op. cit.*) e nas análises que outros estudiosos fazem do seu trabalho como Apple (1992), Santos (2003) e Marandino (2004), seus estudos dão centralidade às questões relacionadas ao processo de comunicação pedagógica que se constitui no mais importante meio de controle simbólico. Dessa forma, os estudos de Bernstein demonstram como a distribuição de poder e os princípios de controle são transformados ao nível do sujeito em diferentes princípios de organização, possibilitando que se compreenda como as relações de poder se manifestam na prática docente.

Ao descrever os processos de comunicação pedagógica, o referido autor vai mostrar como a escola trabalha e, dessa forma, explicita como as diferenças que ocorrem no desempenho dos alunos não estão apenas relacionados à estrutura social, mas também com a própria forma como estas hierarquias se inscrevem ou são elementos constituintes do aparelho pedagógico. Nessa perspectiva, o modo como esse poder se manifesta no interior de qualquer contexto determinado, como a escola e a sala de aula, depende da forma de controle da comunicação no interior desse contexto. Assim, o conceito de enquadramento desenvolvido pelo autor, possibilita

explicitar a cadeia das práticas interativas que caracterizam determinados tipos de práticas, denominadas de pedagogias visíveis e invisíveis.

Seguindo as proposições elaboradas por Bernstein sobre Discurso Pedagógico (DP) e os princípios definidos por esse autor para explicar o funcionamento desse discurso, em contextos determinados, tais como: classificação; critérios, seqüenciamento e enquadramento, analisar-se-á a prática docente no processo de construção do saber escolar, a partir da seleção e transformação dos conteúdos em aula, no contexto da prática pedagógica escolar, das atuais diretrizes curriculares para o ensino fundamental, frente aos desafios da sociedade mais ampla.

Nesse sentido, o discurso pedagógico, segundo esse enfoque “é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (BERNSTEIN, 1996, p. 259), ou seja, o discurso pedagógico não tem um discurso próprio, pois este se apropria de outros discursos, constituindo “um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto” (idem, ibidem), recolocando aquele discurso de acordo com seus próprios princípios de focalização. Assim, a prática pedagógica assenta-se sobre determinadas regras de realização, as quais se derivam, explícita ou implicitamente de teorias do ensino. Dessa forma, as teorias do ensino entram na produção do discurso pedagógico e constituem também princípios recontextualizadores da prática pedagógica. Nessa perspectiva, esses princípios recontextualizadores regulam a ordenação da prática pedagógica, construindo modelos do sujeito pedagógico transmissor, do sujeito receptor, do contexto pedagógico e da comunicação pedagógica legítima. A constituição do discurso pedagógico baseia-se, então, em regras

específicas, tais como: as regras distributivas, as regras recontextualizadoras e avaliativas.

As regras distributivas são aquelas pelas quais o dispositivo pedagógico controla a relação entre poder, conhecimento, formas de consciência e prática no nível da produção do conhecimento. Elas marcam e distribuem quem pode transmitir o quê, a quem e sob que condições e, assim, tentam estabelecer limites interiores e exteriores ao discurso legítimo.

No que se refere às regras recontextualizadoras, o autor entende que o discurso pedagógico pode ser definido como as regras para embutir e relacionar dois discursos e, nesse processo de relação, o discurso da competência, instrucional, é embutido no discurso regulativo, de ordem social. O princípio recontextualizador do discurso pedagógico age de forma seletiva, apropriando, refocalizando e relacionando outros discursos a partir de sua própria ordem, tornando-os um outro discurso.

Quanto às regras de avaliação, o autor afirma que a chave da prática pedagógica é a avaliação contínua, encontrando-se esta na relação entre aquisição e a transmissão do conhecimento. De modo que, as regras distributivas estariam relacionadas com a produção do discurso, as regras recontextualizadoras, com a transmissão, e as regras de avaliação, com a aquisição.

Baseando-se nesses pressupostos, depreende-se que o discurso pedagógico constitui-se em um conjunto de regras por meio das quais outros discursos (o discurso científico/pedagógico presente nas propostas curriculares) são recontextualizados na prática pedagógica, transformando-se em conhecimento escolar. Sobre o princípio classificatório, o autor usa o conceito

de classificação para analisar as relações entre categorias, sejam elas sujeitos, discursos ou práticas.

Analisando a classificação do conhecimento no interior da escola, Bernstein (*op. cit.*) focaliza dois tipos de currículo. No primeiro tipo, estão aqueles em que há uma forte classificação e enquadramento, denominados 'coleção', em que as fronteiras entre as disciplinas são bem nítidas. O segundo tipo são os currículos 'integrados', sendo que nestes as fronteiras e a hierarquização entre as disciplinas são pouco nítidas. Nos currículos de forte classificação e enquadramento, o progresso nas disciplinas desenvolve-se gradativamente, partindo de um conhecimento local e concreto, com o domínio de operações simples até princípios gerais mais abstratos que serão adquiridos em níveis mais avançados da trajetória dos estudantes, no processo de escolarização.

De modo que, para explicar as formas de controle que regulam e legitimam a comunicação nas relações pedagógicas, Bernstein (*op. cit.*, p. 59) usa o conceito de enquadramento para analisar as comunicações que são legitimadas na prática pedagógica, isto é, as relações entre transmissores e adquirentes.

Nessa perspectiva, quando o enquadramento é forte, o transmissor tem um controle explícito sobre a seleção, seqüência e ritmos da prática pedagógica. No caso de um enquadramento fraco, o aprendiz tem um controle mais aparente no processo de comunicação. Na relação pedagógica, quando o enquadramento é forte, os alunos são rotulados em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço, enquanto, no caso de um fraco enquadramento,

os aprendizes são vistos a partir de seu interesse em ser criativos, interativos e autônomos.

Essas relações pedagógicas vão gerar diversos tipos de práticas, como as chamadas pedagogias visíveis e invisíveis que são caracterizadas pelo autor da seguinte forma: nas pedagogias visíveis, o enquadramento é forte e as regras do discurso instrucional e regulativo são explícitas; nas pedagogias invisíveis, o enquadramento é fraco e as regras desses dois discursos são implícitas.

Nesse sentido, os aportes teóricos dos estudos desenvolvidos por Bernstein são importantes para se compreender como as relações de poder se manifestam na prática docente, permitindo que se compreenda que princípios organizativos estão subjacentes à prática do/a professor/a, tomando-se como foco de análise a seleção e a transformação dos conteúdos em aula.

Dessa forma, com base na questão fundamental desta pesquisa que se constituiu em investigar sobre como se dá a prática pedagógica dos/as professores/as dos ciclos iniciais do ensino fundamental, no processo de construção do saber escolar, especialmente, na seleção e transformações dos conteúdos em aula, tem-se como objetivo geral: compreender a prática pedagógica dos professores dos ciclos iniciais do ensino fundamental no processo de construção do saber escolar, a partir do discurso pedagógico, gerado no contexto de mudança de seriação para ciclo e da recontextualização desse discurso, no processo de seleção e transformações dos conteúdos no cotidiano da sala de aula. Como objetivos específicos: analisar, a partir do contexto de mudança de seriação para ciclo, o discurso pedagógico construído pelas professoras no processo de construção do saber escolar; identificar os critérios de seleção e o enfoque metodológico, escolhido pelo professor/a no

trabalho com os conteúdos; identificar que transformações o/a professor/a faz nos conteúdos; analisar os aspectos que condicionam esse processo pedagógico, nos seus avanços, retrocessos, dificuldades, ausências e interferências.

Os princípios acima expostos, na relação com a realidade, permitiram que se construísse a hipótese empírica de que os/as professores/as, nesse contexto de inovações curriculares, dominam as regras de reconhecimento desse discurso inovador, por reconhecerem as principais implicações dessas mudanças sobre suas práticas. No entanto, não dominam as regras de realização desse discurso, porque a prática revela uma série de dificuldades/contradições no processo de mudança de uma prática conservadora para uma prática mais progressista/inovadora.

A partir da questão principal da pesquisa, desenvolveu-se a seguinte problematização: que espécie de discurso pedagógico está sendo construído pelas professoras no processo de construção do saber escolar, especialmente, na seleção e transformação dos conteúdos, a partir do contexto de mudança de seriação para ciclo? Quais são as possibilidades/dificuldades/contradições existentes no processo de transformação desse discurso numa prática concreta? Quais são os princípios que orientam a prática pedagógica das professoras investigadas, no processo de seleção e transformação dos conteúdos? Qual a relação existente entre esses princípios e os discursos pedagógicos presentes nas orientações curriculares para os ciclos iniciais do ensino fundamental? Que espécie de prática pedagógica é gerada a partir desse contexto?

A busca da compreensão da prática pedagógica dos/as professores/as no processo de construção do saber escolar exigiu, além do debate teórico em torno da discussão sobre essa problemática, já exposta nestes capítulos iniciais, que se realizasse uma aproximação maior com a realidade da prática desses/as professores/as, de forma que a explicitação do caminho que permitiu essa aproximação constitui a abordagem do capítulo a seguir.

Capítulo 3

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste claro-escuro de lutas e consensos, mais do que verificar ou falsificar teorias, o nosso trabalho metodológico consiste em avaliar teorias. E nesta avaliação várias teorias divergentes são aprovadas, ainda que raramente com as mesmas classificações. E as classificações não são ferretes que imprimimos nelas a fogo. São olhares que lhes lançamos do ponto movente em que nos encontramos, um ponto situado entre as teorias e as práticas sociais que elas convocam.

Boaventura Santos

3.1 Caracterização da Pesquisa: pressupostos fundamentais

A busca pela compreensão da questão de pesquisa, sintetizada na pergunta: como se dá a prática pedagógica dos/as professores/as dos ciclos iniciais do ensino fundamental, no processo de construção do saber escolar, especialmente, na seleção e transformação dos conteúdos em aula? Fez com que se percorresse um longo caminho até a formulação do método e de uma metodologia que fosse mais adequada e coerente com os pressupostos que se construiu sobre as principais categorias que fundamentam este estudo.

Nessa perspectiva, a tarefa primeira foi buscar compreender a problemática, no âmbito dos estudos e das teorias, sobre o currículo, o que

levou a compreendê-lo e localizá-lo como um campo de pesquisa e prática pedagógica. Enquanto campo de pesquisa, a aproximação às diversas teorias que o abordam fez com que se compreendesse que se trata de um campo complexo, híbrido, multifacetado porque revela interesses conflitantes. Como prática pedagógica se expressa em comportamentos práticos diversos, revelando a função social que cumpre. A dimensão histórica, social e cultural do currículo, aliado ao caráter indeterminado da prática pedagógica, exige que o seu estudo se dê processualmente. Daí que o enfoque de pesquisa, a ser adotado, não poderia ser outro, se não o histórico-dialético, numa perspectiva atualizada, em que se encontra sentido envolver a cultura, as relações de poder e as relações de comunicação pedagógica, como fazendo parte dessa historicidade, junto à influência da base material da sociedade, onde os homens constroem a sua existência.

A opção por esse enfoque é uma reafirmação de que, assim como houve a necessidade de se rever o modo de se compreender o currículo, em virtude de novos questionamentos sobre o que o representa e como é representado na realidade educativa; a perspectiva histórico-dialética, neste contexto de pesquisa, constitui, também, uma reafirmação e uma recusa aos modos de pensar a produção do conhecimento próprio do positivismo e do método hipotético dedutivo – que tão surpreendentes resultados proporcionaram no âmbito das ciências naturais e experimentais – mas que, dada a identidade peculiar do sujeito humano de seus pensamentos, afetos, condutas, valores e produtos simbólicos, no qual se insere e caracteriza os objetos de pesquisas das áreas humanas e sociais, revelou a necessidade de uma revisão desse modelo teórico de abordar o processo de produção do conhecimento.

A compreensão desses significados, explicitados acima, exige, neste contexto de pesquisa, a atenção ao contexto e à história que condiciona e matiza a prática pedagógica docente, como uma preocupação para entender o comum e o singular, o conhecimento que é construído processualmente, as intenções, os valores, as contradições explícitas ou tácitas, ou seja, o conjunto das ações que caracteriza o comportamento individual ou grupal que devem ter acolhida, no processo de interpretação dos fenômenos humanos em geral e, especialmente, nos fenômenos educativos relacionados à produção do saber escolar e ao currículo.

Nesse sentido, mais do que rotular ou tentar inserir este estudo, num determinado modelo de investigação, o que se quer com a sua caracterização é definir procedimentos que respeitem as características dos fenômenos sociais, que se aproximem, portanto, da compreensão da realidade num contexto de determinações históricas, políticas, econômicas e socioculturais.

Assim, o caráter complexo e subjetivo dos fenômenos sociais e humanos em geral, especialmente, dos fenômenos educativos relacionados à construção do saber escolar e ao currículo, requer uma metodologia que respeite a natureza desse objeto. Portanto, esta pesquisa se aproxima da abordagem qualitativa de pesquisa, na área das ciências humanas e sociais, buscando-se um enfoque metodológico que, também, aproxima-se do enfoque histórico-dialético, por entender que a realidade é sempre processual e provisória, ou seja, é sempre um vir a ser, oferecendo, assim, múltiplas possibilidades de interpretação. Entendendo ainda, que na busca do entendimento dessa realidade complexa, há a necessidade de se exercer uma dupla reflexão hermenêutica: de suspeição e recuperação como sugere Santos (2001).

Para se compreender a prática pedagógica docente, no processo de construção do saber escolar, foi necessário pelos menos dois importantes movimentos: primeiro, a compreensão de que a prática pedagógica é uma prática social intercruzada, multicontextualizada; segundo, que a compreensão dessa prática só poderia se dar a partir da compreensão do contexto no qual se encontra inscrita.

Nessa perspectiva, estabeleceu-se como ponto de partida, a partir dos objetivos que se definiu para a pesquisa, a compreensão dos discursos presentes nas teorias e políticas curriculares, para os anos iniciais do ensino fundamental, como um dos campos recontextualizadores do saber escolar que incidem sobre a prática pedagógica dos/as professores/as.

Em seguida, para estabelecer uma relação entre os discursos, produzidos a partir dos diferentes contextos que se articulam à prática pedagógica, no processo de produção/construção do saber escolar, foi necessário mergulhar na riqueza e na complexidade das práticas cotidianas das professoras dos ciclos iniciais do ensino fundamental, buscando-se a partir das marcas observadas no conjunto dessas práticas, não somente a sua descrição, mas compreender o sentido que estas assumem para os sujeitos que as desenvolve, especialmente, para essas professoras.

Desse modo, algumas categorias, desenvolvidas por Certeau (2003), para analisar as práticas cotidianas dos sujeitos consumidores, contribuíram para se compreender como os/as professores/as desenvolvem as suas práticas, no dia-a-dia, para a construção dos saberes escolares. Assim é que, na brecha entre o dizer e o fazer, como diz Certeau (*op. cit.*), acredita-se poder perceber como as práticas são desenvolvidas, como são vistas pelas professoras, percebendo-

se, enfim, a cultura comum e cotidiana dessas práticas, entendendo essa cultura comum, enquanto uma apropriação e reapropriação/refocalização dos diversos discursos que permeiam as práticas curriculares.

Para se compreender como essa cultura vai se constituindo, no dia-a-dia das práticas das professoras investigadas, buscou-se, além das contribuições dos conceitos bernsteineanos que explicam o funcionamento do discurso pedagógico, algumas contribuições da abordagem desenvolvida por Certeau (*op.cit.*) quando analisa as práticas cotidianas dos sujeitos consumidores. O referido autor desenvolve sua análise em três níveis: as modalidades da ação; as formalidades das práticas e os tipos de operação, especificados pelas maneiras de fazer. A partir daí, segundo esse autor, é possível estabelecer as categorias comuns que possibilitem explicar o conjunto dessas práticas.

Identificando-se as *modalidades de “ações”*⁷, busca-se perceber, na formalidade dessas práticas, principalmente, como os conhecimentos são distribuídos, quais são os critérios, o ritmo, a seqüência, ou seja, que princípios e que relações de poder estão subjacentes a esse processo pedagógico.

As *maneiras de fazer* constituem as práticas diversas, através das quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. Nesse sentido, é pelas maneiras de fazer, por exemplo: de selecionar os conteúdos; de utilizarem os recursos didáticos; das interações mantidas com os diversos saberes que se entrecruzam em sala de aula, que se pode observar como as professoras foram se apropriando e reapropriando dos diversos discursos que permeiam a prática.

⁷ Certeau (2003) emprega esse termo no sentido militar, para que se observe as margens de manobra permitidas aos usuários.

A formalidade das práticas constitui os modos de usar. Certeau (*op. cit.*) esclarece que os modos de usar obedecem a regras, constituindo assim, a lógica dessas práticas. Nesse aspecto, encontrou-se uma relação com a abordagem, desenvolvida por Bernstein (1996), sobre as regras que constituem o discurso pedagógico. A formalidade das práticas de que fala Certeau (*op. cit.*) constitui, na abordagem desenvolvida por Bernstein, o que ele chama de princípios recontextualizadores. Esses princípios correspondem às regras que regulamentam o discurso pedagógico.

Para apreender a formalidade das práticas, Certeau utilizou dois tipos de análise: a primeira, mais descritiva, dá ênfase às maneiras de fazer, isto é, aos rituais cotidianos; a segunda, mais interpretativa, a partir das interações cotidianas, busca se cercar das hipóteses, tal como na literatura científica, que permita compreender a lógica dessas práticas.

Para compreender a prática pedagógica das professoras, no processo de construção do saber escolar, a partir das maneiras de fazer, se tomou como referência o conjunto dos seguintes aspectos: os rituais cotidianos para trabalhar os conteúdos; o uso dos recursos didático-pedagógicos, os processos interacionais na aula, para caracterizar e compreender essas práticas, que na linguagem de Bernstein, constituirá a sua gramática pedagógica⁸.

Nessa perspectiva, ao identificar os modos de proceder das professoras no processo de construção/transformação dos conteúdos, em aula, pode-se perceber como estas se apropriam dos discursos, presentes nas propostas curriculares e como, no espaço escolar e na sala de aula, esses discursos são

⁸ Segundo Bernstein diz respeito aos princípios e as regras recontextualizadoras do discurso pedagógico, tais como: as regras de reconhecimento, de realização, as regras de critério, seqüenciamento e compassamento.

reapropriados e refocalizados, constituindo, assim, a produção sociocultural daqueles contextos.

3.2 A construção da metodologia

O caráter e a natureza do objeto de estudo demonstrou que o método não estava pronto, era necessário construí-lo. Assim, o segundo movimento da pesquisa, consistiu na construção do método e da metodologia, o que se apresentou como uma tarefa árdua, cheia de percalços, sujeito a movimentos de idas e vindas, até se conseguir o objetivo almejado.

A partir de algumas linhas já traçadas, ou seja, a partir dos objetivos estabelecidos e do percurso teórico construído, estes constituíram as linhas mestras a partir das quais foi-se construindo o método e a metodologia da pesquisa. Aqui se dividiu esse percurso em três momentos: a) o primeiro, que corresponde desde a entrada em campo para a escolha da escola, dos sujeitos com a sua descrição e especificidade; b) o segundo, com a pesquisa propriamente dita, incluindo os instrumentos e os procedimentos de coleta dos dados; c) o terceiro, que corresponde ao tratamento e análise dos dados.

3.2.1 A entrada em campo

A intenção do trabalho desde o início – dada a experiência que se tem com o trabalho que se desenvolve junto aos professores do ensino fundamental na formação inicial e continuada – era pesquisar nos ciclos

iniciais. Nesse sentido, bastava escolher qualquer escola pública, que já estaria dentro desse critério. No entanto, se definiu que não se faria uma escolha aleatória da escola que constituiria o campo da pesquisa. Nessa perspectiva, se estabeleceu como critérios complementares, visitar algumas escolas e buscar outros dados que possibilitassem traçar um perfil dessas escolas e, a partir desse perfil, escolher aquela que pudesse ter um poder de representatividade quanto aos aspectos considerados, tais como, a formação dos docentes e a organização administrativa e pedagógica da escola.

Por isso, a entrada, no campo, se deu a partir de um levantamento de dados preliminares que possibilitou traçar o perfil dessas escolas, identificando-se nestas os aspectos comuns e singulares, além de ter permitido que se estabelecessem as primeiras impressões sobre a organização da escola, disponibilidade do pessoal para oferecer as informações necessárias, empatia com o grupo, aspectos considerados tão importantes quantos os primeiros, no desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo, quando vai se ter, no contato direto, as relações fundamentais com os sujeitos participantes da pesquisa.

Na rede estadual do município de Pau dos Ferros-RN, campo da pesquisa, de acordo com os dados do INEP de dois mil e quatro, existem oito escolas estaduais que oferecem exclusivamente os ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Dessas oito escolas, realizou-se em quatro, um levantamento quanto ao número de docentes existentes na instituição, formação e tempo de serviço; número de turmas; espaço físico; organização administrativa e pedagógica; existência de Projeto Político Pedagógico – PPP e Proposta

Pedagógica da Escola – PPE, que estão sinteticamente demonstrados no quadro abaixo.

QUADRO 01: QUADRO SÍNTESE DO PERFIL DAS ESCOLAS VISITADAS

Escola	Número de Turmas	Quadro Docente					Existência de PPP e PP	Existência de Projetos Pedagógicos
		Quant.	Formação			Tempo de serviço/média		
			Mag.	Ped.	Letras			
A	15	15	09	06	-	13-21	x	x
B	05	05	03	02	-	18-22	x	x
C	08	08	01	05	02	14-21	x	x
D	07	07	02	01	04	23-30	x	x

Desse quadro exposto, observa-se no que se refere à formação, que 43% possuem formação somente no nível médio e 40% com formação em Pedagogia. Sendo que a escola A se destaca com o percentual mais elevado de 56%. O tempo de serviço médio ficou entre 13 e 21 anos.

No aspecto administrativo e pedagógico, todas as escolas possuem um perfil semelhante quanto à gestão e aos aspectos pedagógicos, pois todas responderam que trabalham com alguns projetos educativos e possuem o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica da Escola.

A escola selecionada foi a escola A, pois além de ser uma escola que representava as demais escolas nos seus aspectos comuns, apresentava também o maior número de turmas, de alunos matriculados, de professores, uma grande parte destes com formação apenas no nível médio, um dado que parece não influir na procura dos pais dos alunos por essa escola.

3.2.2 A escola e o município campo da pesquisa

a) O município

Pau dos Ferros, município de sede da escola campo de pesquisa, está localizado no interior do Estado do Rio Grande do Norte, na chamada região do alto-oeste potiguar a, aproximadamente, 440 quilômetros de distância da capital do estado.

No estado, é considerado um município de médio porte, e o sétimo colocado de acordo com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal- IDHM apresentando um índice de 0,72, estando acima da média da maioria dos municípios brasileiros. Caracteriza-se, ainda, por ser um município pólo, por atrair vários municípios da região, que procuram a cidade pelo desenvolvimento do comércio e prestação de serviços.

De acordo com os dados do Atlas de Desenvolvimento Humano, no Brasil, no que se refere à educação, possui uma taxa bruta de frequência escolar de 83,13% e a taxa de alfabetização de adultos é de 75,77%.

Nos costumes e no aspecto sociocultural, os habitantes da cidade são um povo pacato, hospitaleiro, com grandes demonstrações de religiosidade. As atividades culturais estão relacionadas às festas tradicionais da cidade como: a festa da padroeira, festas juninas, festa de emancipação política do município e, mais recentemente, o carnaval fora de época.

b) A escola

- *Localização*

A Escola Estadual Patronato “Alfredo Fernandes” localiza-se na zona urbana de Pau dos Ferros-RN, num bairro residencial a uma distância média do centro da cidade. No seu entorno, encontram-se tanto residências, como pequenos comércios, escolas e unidades de saúde.

- *Aspectos históricos*

Desenvolvendo suas atividades educativas há mais de meio século, o surgimento dessa escola se confunde com a história da instituição que lhe dá origem. O Patronato Alfredo Fernandes⁹ como passou a ser chamada, em homenagem ao seu patrono “Alfredo Fernandes”, tem como data de fundação o ano de 1946, mas só foi inaugurado em 1953 e iniciadas suas atividades como uma entidade socioeducativa em 1954. Como uma entidade civil sem fins lucrativos, teve, inicialmente, por finalidade oferecer atividades sociais, recreativas, religiosas, priorizando o atendimento às crianças, jovens e idosos. Desse modo, observa-se, desde a sua origem, a sua vocação para a assistência social, educacional, profissional e a formação religiosa, esta última,

⁹ Tem-se a instituição Patronato Alfredo Fernandes, uma entidade civil de caráter filantrópico que oferecia além das atividades educativas, atividades socioculturais, a formação profissional e religiosa. A escola, com o mesmo nome, integrava, nesse sentido, o conjunto das atividades desenvolvidas pela instituição que funcionava com recursos advindos de doações, depois passa a ser conveniada com a Secretaria Estadual de Educação e, posteriormente, integrada à rede estadual.

ainda hoje exercendo bastante influência sobre a prática pedagógica escolar e docente.

Ao investigar, nos arquivos da escola, as suas origens históricas, identificou-se pelo menos quatro fases que demarcam sua trajetória socioeducativa: a primeira que vai de 1954 a 1966; a segunda, de 1966 a 1976; a terceira, de 1976 a 1997 e a última de 1997 aos dias atuais.

A primeira fase corresponde ao início de suas atividades educativas com a chegada das irmãs de caridade pertencentes à ordem de São Vicente de Paulo. Esta fase que teve início, na primeira metade da década de cinquenta, vai até o início da segunda metade da década de sessenta. Demarcou-se esse período por apresentar como característica na educação oferecida o regime de internato, destinada às jovens oriundas de outros municípios que queriam estudar e que não conseguiam residências para ficar na cidade. Além do internato, funcionava o externato para as crianças pobres da cidade. Em 1966, o internato foi extinto.

A segunda fase, que vai da extinção do internato a 1979, que corresponde ao período em que se torna uma instituição conveniada à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte.

A terceira e última fase corresponde desde a sua incorporação à rede estadual, através do decreto nº 13.506 de 09 de setembro de 1997 aos dias atuais. Mesmo após a sua estadualização continua a funcionar no prédio da referida diocese.

A história da escola revela, ainda, principalmente pelos relatos orais dos que a freqüentaram, dos que atualmente lá estão e, pela própria vivência por

ter sido aluna dessa escola, em plena década do regime militar, que a formação que lá se oferecia era bastante rígida. Nas últimas décadas, diante das muitas modificações por que vem passando a sociedade, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, fizeram com que se modificassem, também, as relações político-pedagógicas, naquela instituição, tornando-a mais aberta, mais flexível. Apesar dessas modificações, a influência da formação religiosa ainda é bastante sentida, embora assuma atualmente um caráter mais ecumênico¹⁰.

- *Estrutura Física*

A sua área total é de 6.668m², sendo 663m² de área construída. Apresenta uma boa estrutura física, o conjunto arquitetônico da instituição e da escola é composto por duas alas: de um lado é a escola, do outro a residência das irmãs. Ao centro, tem-se a capela. A construção, que constitui a fachada, é feita em dois pavimentos. Na entrada, tem-se um jardim bem cuidado. No interior, tanto da parte que constitui a escola, como em todo o ambiente, percebe-se uma organização, um aspecto bem cuidado das dependências de um modo geral. Nas galerias, assim como nas salas de aula, encontram-se expostas algumas imagens religiosas.

As suas dependências estão assim distribuídas: nove salas de aula; uma sala adaptada para a telessala; uma biblioteca; uma diretoria; uma sala de secretaria e sala de professores; um depósito para merenda; uma cozinha e

¹⁰ Expressão utilizada nos depoimentos dos dirigentes, professores e equipe pedagógica ao se conversar sobre essa questão.

dois banheiros, um masculino e um feminino. Duas destas salas de aula foram construídas através de doações e trabalhos voluntários dos pais e da comunidade. Necessita de reformas para ampliação da cozinha e do depósito da merenda, construção da biblioteca que funciona em espaço muito pequeno, uma sala de vídeo e banheiros, já que estes espaços pertencem ao Patronato. Possui, no geral, uma boa estrutura física.

- *Alunos atendidos*

Possuindo uma capacidade total de atendimento para quinhentos alunos, a escola atende atualmente em torno de quatrocentos, ofertando o Ensino Fundamental (1º e 2º Ciclos), nos turnos matutino e vespertino. Os alunos atendidos provêm de diferentes bairros da cidade, tanto dos mais próximos, como dos mais distantes. Por isso, os alunos que freqüentam a escola possuem uma condição socioeconômica diversificada, ou seja, alguns bastante carentes, outros com uma condição já um pouco melhor, por pertencer a famílias de trabalhadores com salários fixos, como: trabalhadores do comércio, prestadores de serviços, funcionários públicos, atividades que caracterizam a realidade socioeconômica do município.

- *Os recursos humanos*

Os recursos humanos da escola estão distribuídos nas seguintes funções: equipe gestora; apoio pedagógico; secretaria; biblioteca; sala de leitura; professores da sala de multimídia e equipe de apoio.

A equipe gestora é composta por uma diretora e uma coordenadora administrativa. Embora as eleições diretas para as direções das escolas representem uma luta histórica da classe dos educadores, nessa escola, assim como na maioria das escolas da rede estadual do Rio grande do Norte, salvo algumas exceções, a escola do diretor se dá por indicação político-partidária. Com relação a essa escola há uma peculiaridade por funcionar, no prédio da Diocese, por vários anos, a escola foi administrada por diretoras religiosas. Nos últimos anos, vem sendo administrada por leigos, mas para que a escola continuasse a funcionar, no referido prédio, foi realizado um contrato junto aos órgãos da Secretaria de Educação e os representantes da Diocese e, nesse contrato (em sistema de comodato), na questão da direção ficou acordado que o diretor teria que ter também a aprovação das irmãs que dirigem a instituição religiosa. De certo modo, percebe que as pessoas que vêm ocupando esse cargo são pessoas que são engajadas nas atividades da igreja ou que não vão se opor às atividades desse tipo que comumente são desenvolvidas no espaço dessa instituição.

A esse respeito, na instituição onde funciona a escola, existe um salão onde, normalmente, acontecem os encontros com a comunidade e as atividades ligadas aos grupos religiosos da igreja, como: encontro do ECC (Encontro de Casais com Cristo), grupos de jovens, dentre outros.

Com relação à equipe de apoio pedagógico, esta é composta por duas supervisoras. Ambas com formação em pedagogia e habilitação em supervisão escolar. Cada uma das supervisoras atua em turnos distintos. Pelo que se observou, durante o período da pesquisa, as atividades desenvolvidas pelas supervisoras englobam, desde o acompanhamento pedagógico às professoras, no planejamento e orientação de atividades e elaboração de materiais pedagógicos, ao apoio à direção da escola, atendimento aos alunos e pais de alunos. Normalmente os supervisores participam dos encontros e reuniões promovidos pela DIREED, para repasse das diretrizes e orientações pedagógicas vindas da Secretaria Estadual de Educação.

A equipe da secretaria é formada por uma secretária com formação em Pedagogia, duas datilógrafas com formação em nível médio e uma mecanógrafa também com formação em nível médio.

A equipe de apoio é constituída por dois merendeiros, um com o ensino fundamental completo, e o outro com o nível médio; dois serventes, um com o nível médio incompleto, e o outro com formação em pedagogia; um porteiro com formação em letras; dois vigias com formação em nível médio.

O quadro docente se constituía, na época da pesquisa, por dezesseis professoras, sendo nove com formação em nível médio, quatro com formação em Pedagogia e uma em Letras; o tempo médio de serviço dessas professoras está entre os treze e vinte anos de serviço, o que caracteriza essas professoras como tendo bastante experiência na área em que atuam, conforme se pode verificar no quadro abaixo:

QUADRO 02: COMPOSIÇÃO DO QUADRO DOCENTE

Professor (P)	Série/Ciclo de Atuação	Tempo de Serviço no Magistério/Série	Formação
P.1	Sala de Leitura	29	Magistério
P.2	Telessala	13	Letras
P.3	Sala de Recursos	16	Letras
P.4	CBA- mat.	24	Magistério
P.5	CBA- mat.	20	Magistério
P.6	CBA- mat.	13	Magistério
P.7	CBA- mat.	17	Magistério
P.8	CBS- mat.	31	Magistério
P.9	CBS- mat.	13	Pedagogia/Proformação
P.10	CBS- mat.	17	Pedagogia/Proformação
P.11	CBS- mat.	13	Pedagogia
P.12	CBA- vesp.	18	Magistério
P.13	CBA- vesp.	21	Magistério
P.14	CBA- vesp.	13	Pedagogia
P.15	CBA- vesp.	23	Pedagogia
P.16	CBS- vesp.	18	Pedagogia/ Proformação
P.17	CBS- vesp.	31	Magistério
P.18	CBS- vesp.	17	Magistério

- *Atividades de apoio pedagógico e recursos materiais disponíveis*

A escola denomina atividades de apoio pedagógico, as atividades desenvolvidas pela telessala; sala de leitura e biblioteca.

Na visão dos que fazem a escola, estes programas, através dos seus orientadores, têm procurado atuar conjuntamente com o professor, apesar das dificuldades, que vão da infra-estrutura à falta de qualificação do servidor.

Nesse sentido, os recursos materiais disponíveis pela escola são precários, como no caso da biblioteca, falta um espaço adequado, necessita de melhoria do acervo, principalmente, de livros de literatura infantil, que possibilite dinamizar a leitura conforme está explicitada na proposta. Com relação à sala de vídeo, há uma tentativa de dinamização do trabalho, embora o acervo de fitas seja pequeno e o uso do vídeo se dê mais como uma atividade de lazer. Há uma dificuldade no trabalho pedagógico realizado pelos

professores e orientadores em desenvolverem um trabalho que utilize, de forma mais ampla, essa ferramenta em sala de aula, seja pela dificuldade em planejar as aulas, seja pela dificuldade dos recursos materiais disponíveis, como um acervo maior de vídeos. São muitos e complexos os fatores que dificultam a utilização, mesmo sendo precários, educativa dos recursos materiais disponíveis.

3.2.3 As professoras: sujeitos da pesquisa

As professoras convidadas a colaborar com a pesquisa foram as professoras Beatriz, Olga, Cláudia e Ana (para preservar a identidade dessas professoras está se usando nomes fictícios). A professora Beatriz e a professora Olga atuam no turno matutino, com o CBS inicial e CBS final, respectivamente. A professora Ana e a professora Cláudia, no turno vespertino, com o CBS inicial e o CBS final, respectivamente.

Dessas quatro professoras, três possuem o curso superior em Pedagogia, uma delas tendo concluído durante o período da pesquisa, apenas uma com o Magistério no nível médio. De forma que essas professoras representam o perfil profissional das demais professoras da escola. Possuem um tempo de serviço em média, em torno dos dezoito anos, idade em torno dos quarenta anos, todas vêm participando desde a implantação dos ciclos, dos cursos de atualização promovidos pela SECD/RN. Três delas já atuam na escola há mais de cinco anos, apenas uma com dois anos. Todas atuam no CBS. A escolha pelo CBS se deu em razão de ser nesse ciclo que se inicia a sistematização dos conteúdos.

Para a descrição do perfil das professoras, foram utilizados os memoriais de duas das quatro professoras, que os possuíam como trabalho conclusão do curso da graduação, das outras duas os dados foram obtidos a partir de conversas com as participantes durante o procedimento de realização das entrevistas.

a) Algumas especificidades da vida pessoal, profissional e da sala de aula de cada uma das professoras

- *A Professora Beatriz*

A professora Beatriz tem quarenta anos, é solteira, com formação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - *Campus* de Pau dos Ferros, tendo concluído no ano de mil novecentos e noventa e cinco. Trabalha há quatorze anos na educação, exercendo suas funções, todo esse tempo, em sala de aula e na mesma escola.

Tem participado, ao longo de sua atividade profissional, de vários cursos de formação continuada, dentre os cursos citados estão os Parâmetros em Ação e o FORMAGEST, ambos promovidos pela Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Estado do Rio Grande do Norte – SECD, respectivamente, nos anos de 2001 e 2002.

Ao ser convidada a participar da pesquisa, a professora aceitou prontamente, demonstrando bastante interesse em contribuir com o estudo, embora não tenha escondido, inicialmente, uma certa preocupação em ser observada. Mas que, no decorrer das observações, essas preocupações não

tiveram razão de ser, pois a professora se manteve tranqüila e segura, desenvolvendo suas atividades como normalmente as faz no dia-a-dia.

A sala de aula na qual a professora Beatriz trabalhou, durante a pesquisa, era composta por trinta alunos/as, sendo doze meninas e dezoito meninos, entre oito e dez anos.

A professora Beatriz possui facilidade de se expressar verbalmente, essa característica influencia muito na sua maneira de se relacionar com os alunos, pois em sala de aula, está o tempo todo interagindo verbalmente com os alunos, uma exigência também da sua turma, onde a maioria dos alunos é irrequieta, exigindo que a professora esteja o tempo todo chamando a atenção, de um ou outro aluno, para as atividades que estão sendo desenvolvidas.

- *A Professora Olga*

A professora Olga tem trinta e nove anos, natural de Pau dos Ferros-RN. É casada. Filha de militar e de uma dona de casa. Fala com orgulho de sua infância e dos bons exemplos e valores que recebeu dos pais, como o incentivo para o estudo. De aparência tranqüila e gestos simples, demonstra grande firmeza em suas idéias e convicções.

A sua trajetória estudantil foi toda desenvolvida em escola pública, desde as séries iniciais até a Universidade. Diante da concepção que diz ter hoje sobre a educação, considera que, na época dos primeiros anos de sua educação escolar, o ensino era ministrado de forma muito tradicional, isto é, segundo ela na base da decoreba, porém enfatiza que, naquela época, havia

mais respeito aos professores por parte dos alunos, e valorizavam-se mais as datas cívicas e religiosas.

Ao ingressar no Magistério, Curso de 2º Grau, correspondente atualmente ao Ensino Médio, diz: “escolhi o magistério por opção, queria ser professora e o curso de formação de professores era magistério, foi nesse curso que tive o primeiro contato com o aluno” (MEMORIAL, p.09).

Com formação em Pedagogia, tendo concluído em dois mil e dois pelo Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica – PROFORMAÇÃO da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no *Campus* de Pau dos Ferros, tem participado de vários cursos de formação continuada, tais como: Um salto para o Futuro; Curso de Atualização Curricular – CAC; Parâmetros em Ação e o FORMAGEST, respectivamente, 1995, 1997, 2003, 2002. Destacando a importância dos cursos dos quais participou, diz: “ao participar dos cursos, adquiro alguns conhecimentos, fundamentados nas teorias as quais ajudaram a melhorar a minha prática pedagógica, passando agora a planejar de forma diferente, ir além do livro didático, usando como referencial, outras fontes, vendo as dificuldades dos alunos, aproveitando seu conhecimento como ponto de partida, usando metodologias que envolvam a criança de forma ativa” (MEMORIAL, pp. 17-18).

Ingressou, profissionalmente, no quadro dos docentes da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, através de concurso público no ano de 1990. Desde então, vem exercendo suas atividades somente em sala de aula, sendo os últimos dez anos na escola em que trabalha atualmente.

Demonstra uma grande preocupação com a educação, especialmente, com o sucesso do aluno na escola. Esse compromisso fica bastante evidente

quando destaca “apesar da falta de incentivo e desvalorização do magistério, o que tem contribuído fortemente para frear o avanço do desenvolvimento de uma perspectiva educacional realmente inclusiva eu nunca me arrependi de ter optado por esta árdua profissão. Não me envergonho de dizer que sou professora” (MEMORIAL, p.19).

Percebe que a escola pode proporcionar o desenvolvimento dos alunos, favorecendo a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais. Assim, ao falar da sua prática, se expressou: “hoje eu entendo que a minha prática na sala de aula posso desenvolver inúmeros trabalhos com recursos de que dispomos, como: livros, giz, quadro, lápis, cadernos, mapas e o nosso próprio corpo, o percurso que a criança faz para chegar a escola, o próprio nome dos alunos, os objetos da sala de aula, o material escolar, entre outras situações” (MEMORIAL, pp. 18-19).

Ao ser convidada para a pesquisa, aceitou prontamente em colaborar no que fosse possível, salientando a importância da atividade do pesquisar para a melhoria do ensino.

A sala de aula da professora Olga, no aspecto físico, era a mais espaçosa, o que facilitava a distribuição dos alunos pela sala. Sempre arrumavam as carteiras em semicírculo. Quanto ao número de alunos, também era a mais numerosa, com trinta e quatro alunos. Sendo vinte meninas e quatorze meninos, com idades variando entre nove e quatorze anos.

De postura tranqüila, algumas vezes “saía do sério”, quando tinha que chamar a atenção de determinado aluno que insistia em “atrapalhar a aula”.

- *A Professora Cláudia*

A professora Cláudia tem quarenta e um anos, é divorciada. Tem formação em Pedagogia, concluída em dois mil e quatro pelo Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – PROFORMAÇÃO da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – *Campus* de Pau dos Ferros.

Exerce suas função na educação como professora da rede estadual há dezoito anos. Iniciou sua primeira experiência profissional como professora quando ainda cursava a oitava série, atualmente, quarto ciclo do ensino fundamental. A respeito do seu desenvolvimento profissional, assim expressou a professora Cláudia: “comecei a ensinar sem nenhuma teoria e prática, encontrei somente o livro didático [...]. Não me lembro de ter tido um acompanhamento pedagógico, pois até mesmo o planejamento era feito em casa e entregava na secretaria, pois a supervisora nunca estava presente na escola” (MEMORIAL, pp. 19-20). Ao concluir o Magistério em nível médio, prestou concurso público para professor da rede estadual. Durante esses anos iniciais de sua atuação profissional, a professora caracterizou a sua prática como sendo pautada na metodologia expositiva, baseada unicamente no livro didático, leituras mecânicas e a aprendizagem dos alunos baseada na memorização. Segundo a professora, essa prática acontecia em decorrência da sua formação, que, para ela, acontecia de forma fragmentada.

Atualmente trabalha em duas escolas, sendo que a outra escola pertence à rede privada. Nessa escola, trabalha há dois anos. No decorrer de sua

carreira, tem participado dos cursos de formação continuada que têm sido oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte.

A turma da professora Cláudia era a que tinha o menor número de alunos, vinte e um, mas normalmente freqüentavam em torno de doze. Desses alunos, seis eram do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades variando entre nove e quatorze anos.

Durante as aulas observadas, na sala da professora Cláudia, houve um grande predomínio das atividades escritas sobre as atividades que exigiam trocas interativas orais; quando realizou trocas orais verbais, essas se deram mais com relação à correção de exercícios.

Na turma da professora Cláudia não se fez gravação das suas aulas em áudio e vídeo, as anotações no diário de campo e as entrevistas foram os instrumentos mais utilizados.

- *A Professora Ana*

A professora Ana tem cinquenta e dois anos, é solteira. Tem formação em Magistério nível médio. Trabalha há dezoito anos na educação, quinze em sala de aula e nessa mesma escola. Tem participado de cursos de formação continuada, dentre eles: Curso de Atualização Curricular – CAC, os Parâmetros em Ação.

De aparência simples, a professora Ana apresenta um jeito calmo de falar e lidar não só com os seus alunos, mas com as pessoas em geral.

Ao ser convidada para participar da pesquisa, aceitou, mas demonstrou uma certa preocupação, dizendo-se não se achar preparada o bastante por não ter curso superior e, por se considerar tímida, disse ter dificuldade de se expressar.

Ao questioná-la porque não tinha curso superior, se tinha vontade ainda de cursá-lo, respondeu que tinha, inclusive, declarou que já havia tentado duas vezes o processo seletivo, mas não tinha sido aprovada. Não havendo tentado mais, porque ultimamente cuida de duas pessoas idosas da família, o que se torna difícil. Ao falar sobre esse assunto se emocionou diante das dificuldades e por não ter conseguido ainda o curso superior. Segundo ela, é importante obter essa formação porque ficaria mais preparada.

A turma da professora Ana era composta por trinta e dois alunos. Sendo catorze meninas e dezoito meninos, com idades variando entre oito e quatorze anos.

De postura bastante tranqüila, os alunos da professora Ana parece terem se adaptado ao seu jeito de ser. Antes de iniciar a aula, a professora obedecia sempre às mesmas regras, ou seja, antes de entrar em sala organizava os alunos em fila, no bebedouro, para tomarem água. Após esse ritual, organizava, pacientemente, os alunos em suas carteiras; só depois dava início a aula, algumas vezes com a correção de exercícios do dia anterior.

Também na turma da professora Ana não se fez gravações das suas aulas, as anotações no diário de campo e as entrevistas foram os instrumentos mais utilizados.

3.3 Os instrumentos e as atividades de pesquisa

3.3.1 A observação participante

Para Gil (1995), a observação participante consiste na participação ativa do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Nesse sentido, esse instrumento de investigação foi utilizado com o objetivo de inserir-se no grupo, sem se tornar um sujeito estranho a ele, porém, nenhuma intervenção foi feita no processo pedagógico em curso.

A observação das atividades do dia-a-dia da escola e da prática das professoras em sala de aula foi a primeira atividade desse segundo momento da pesquisa. No contexto da prática pedagógica escolar, a observação teve como objetivo identificar no conjunto das práticas da escola, aquele/es ritual/is que exercia/m maiores influências sobre a prática pedagógica das professoras, especialmente, na determinação sobre o quê e como ensinar.

Na prática pedagógica das professoras, objetivava-se apreender a partir da prática de cada uma, as práticas comuns e singulares no tratamento dado aos saberes (especialmente os saberes científicos presentes nas disciplinas do currículo escolar na interação com os saberes discentes através do processo de mediação pedagógica) que circulavam no cotidiano da sala de aula.

Esse momento da pesquisa levou um período de quatro meses. Ao longo desse período foram observadas, em média, quarenta e cinco horas-aula de cada uma das quatro professoras.

Esse processo de observação se revelou bastante complexo, dado ao caráter indeterminado da prática, ou seja, da impossibilidade de se prever os acontecimentos, pois numa aula acontecem várias situações e muitas dessas situações acontecem simultaneamente, dificultando assim a sua apreensão com toda a complexidade que as situações revelam. Daí a necessidade de se fazer, no processo de registro dessas situações, uma associação de várias técnicas de registro; nesse caso, foram feitas anotações em diário de campo, algumas aulas foram gravadas em áudio e outras em vídeo, de acordo com a necessidade e as características de cada turma.

Não houve uma determinação rígida para se fazer uma quantidade determinada de gravações nas aulas de cada uma das professoras. Dessa forma, as gravações de aulas se deram naquelas turmas em que as professoras apresentaram mais elementos que caracterizavam as práticas que se desenvolvem naquele contexto escolar.

3.3.2 A entrevista semi-estruturada

De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa (...)”, sem necessariamente seguir uma ordem rígida. Desse modo, a entrevista foi desenvolvida a partir de uma pauta de questões temáticas com subtemas de acordo com os objetivos da pesquisa (Apêndice B). As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Foram gravadas em média uma hora com cada uma das professoras e alguns membros do apoio pedagógico.

A entrevista aconteceu em dois momentos. No primeiro momento, foi realizada após a aula. No segundo, após o término do conjunto das observações realizadas nas salas de aula das professoras. Ambas, tinham como objetivo obter esclarecimento sobre o contexto e as práticas desenvolvidas.

Como os sujeitos privilegiados dessa pesquisa eram os professores, os conteúdos do discurso dos demais membros da escola só foram utilizados na análise para realçar a prática das professoras ou para descrever o contexto da prática pedagógica escolar.

3.4 O tratamento e a análise dos dados

O processo de tratamento dos dados iniciou-se com a realização de uma primeira leitura geral de todo o material coletado tanto da observação como nas entrevistas. Os registros obtidos através desses instrumentos constituíram o documento base a partir do qual se procedeu a análise dos dados.

O processo de análise se deu com base na análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977), a qual permitiu levantar os principais temas/categorias relacionadas ao problema investigado. Este processo envolveu três fases: a pré-análise; a exploração do material; a análise e interpretação dos dados.

Na pré-análise foi realizada uma leitura geral do material para, de acordo com o objetivo e questões do estudo, definir a unidade de registro. Esta unidade foi entendida como uma unidade de significação a ser codificada

visando à categorização. Utilizou-se o tema como unidade de registro por ser a unidade considerada adequada aos aspectos que envolvem, os princípios, as ações, o contexto onde essas ações se desenvolvem e os sentidos que estas assumem na/para a prática das professoras.

Na fase de exploração do material, foi realizado o processo de codificação pelo recorte das situações e dos discursos de acordo com os temas a que estas situações e estes discursos estavam relacionados. Nesse sentido, nem todas as situações descritas a partir das observações, e nem todos os discursos registrados a partir das entrevistas foram utilizados. O critério de escolha das situações e dos discursos se deu pela representatividade destes em relação ao tema. Nessa perspectiva, em relação às entrevistas, foi elaborado um mapa síntese (Apêndice C) contendo os principais temas/questões/respostas da entrevista.

A fase de análise e interpretação caracterizou-se pelas inferências e interpretações realizadas a partir da análise de avaliação (BARDIN, op. cit.), cujo objetivo foi interpretar a carga avaliativa atribuída pelas professoras aos temas levantados na etapa anterior, identificando-se, assim, as dificuldades encontradas pelo professores no processo de produção do saber escolar. Para isso foram considerados somente os discursos que expressavam um posicionamento, uma atitude e uma avaliação das professoras em relação à prática que desenvolvem. Nesse processo de análise também foram utilizados alguns Episódios¹¹ de aula registrados em diário de campo ou transcritos das gravações das aulas, assim como trechos das entrevistas obtidas logo após as

¹¹ Foi utilizado o episódio como unidade de registro das observações das aulas conforme define Altet (2000, p. 66), "Um episódio começa por uma expressão que desencadeia uma troca verbal sobre determinado assunto [...] é uma unidade de interação entre vários actores".

aulas; nessa perspectiva esses registros quando aparecem nas análises estão relacionados aos temas/categorias obtidas a partir das entrevistas e das categorias analíticas.

O caminho delineado possibilitou o encontro com os sujeitos e com a realidade social do trabalho pedagógico que desenvolvem na busca da construção do saber escolar. Compreender como esses sujeitos desenvolvem essa prática constituiu o objetivo principal deste estudo. Nesse sentido, a descrição e a interpretação do que se pode observar a partir desse encontro com os sujeitos e suas práticas; e do diálogo que foi possível estabelecer entre essa realidade e a teoria que orientou este estudo, constitui a abordagem dos capítulos a seguir.

Capítulo 4

O DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO SABER ESCOLAR NO CONTEXTO DO CICLO BÁSICO

O conteúdo de nossos pensamentos reflete nosso contexto social e cultural. Ao mesmo tempo, nossas reconstruções subjetivas cognitivas sobre o mundo relacionado conosco intervêm em nossas ações, e, dessa forma, mudam as condições objetivas do contexto social e cultural.

Lundgren

Como se expressou anteriormente, a análise da prática pedagógica docente no processo de construção do saber escolar nos ciclos iniciais do ensino fundamental, como se apresenta neste estudo, baseia-se nos princípios recontextualizadores do discurso pedagógico, desenvolvidos por Bernstein (1996). Esses conceitos, portanto, serão lembrados neste capítulo, para que se possa melhor relacioná-los aos dados empíricos e às categorias teóricas adotadas na análise desenvolvida.

Para Bernstein (*op.cit.* p. 259), “o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas”. Para o referido autor, o discurso pedagógico é “um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto” (*idem, ibidem*), recolocando aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização.

Bernstein (*op. cit.*) chamava esses princípios de regras de base e regras de desempenho. Conforme explicação do próprio autor, os nomes desses

conjuntos de regras foram mudados para *regras de reconhecimento* e *regras de realização*, com a finalidade de evitar confusão e associações irrelevantes.

Desse modo, as *regras de reconhecimento* criam os meios que possibilitam efetuar distinções entre os contextos e, assim, reconhecer a peculiaridade daquele contexto. As *regras de realização* regulam a criação e produção de relações especializadas internas àquele contexto.

A constituição do discurso pedagógico ocorre, também, com base em regras específicas, denominadas por Bernstein (*op. cit.*) como regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação. As *regras distributivas* são aquelas pelas quais o dispositivo pedagógico controla a relação entre poder, conhecimento, formas de consciência e prática no nível da produção do conhecimento. Elas marcam e distribuem quem pode transmitir o quê, a quem e sob que condições e, assim, tentam estabelecer limites interiores e exteriores ao discurso legítimo.

No que se refere às *regras recontextualizadoras*, o referido autor entende que o discurso pedagógico pode ser definido como as regras para embutir e relacionar dois discursos e, nesse processo de relação, o discurso da competência, instrucional, é embutido no discurso regulativo, de ordem social. O princípio recontextualizador do discurso pedagógico age de forma seletiva, apropriando, refocalizando e relacionando outros discursos, a partir de sua própria ordem, tornando-os um outro discurso. O que significa dizer que, nesse processo de deslocação e recolocação, “o discurso pedagógico não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualiza” (BERNSTEIN, *op. cit.* p. 259).

O princípio de recontextualização cria os campos recontextualizadores. Daí existir, de acordo com Bernstein (*op. cit.*), o campo de recontextualização oficial, criado e dominado pelo Estado e seus agentes, e o campo da recontextualização pedagógica, constituído pelos educadores, departamentos de educação nas universidades, pelos periódicos especializados e pelas fundações de pesquisa. Ao fazer outras considerações sobre o campo recontextualizador, o mesmo autor afirma que esse campo pode produzir subcampos especializados relativos a níveis do sistema educacional, a currículos, a grupos de alunos, os quais podem determinar a recontextualização independentemente do Estado.

Dessa forma, a determinação de quais são os contextos de produção e reprodução do discurso pedagógico dependerá da autonomia relativa, concedida às agências, nos diferentes níveis do sistema educacional, sendo que a própria escola pode incluir, como parte de sua prática recontextualizadora, discursos da família, da comunidade, das relações entre os alunos, com a finalidade de tornar mais eficaz seu próprio discurso regulativo. Nesse caso, os próprios atores podem exercer sua própria influência sobre o campo recontextualizador da escola afetando a sua prática. Como indica o autor, a forma de regulação e a composição social dos diferentes agentes podem variar de uma situação histórica para outra; no campo pedagógico, no nível da universidade ou de instituição equivalente, aqueles que produzem o novo conhecimento podem ser seus próprios recontextualizadores.

Quanto às *regras de avaliação*, Bernstein (*op. cit.*) afirma que a chave da prática pedagógica é a avaliação contínua e esta se encontra na relação entre

aquisição e transmissão do conhecimento. Assim, as regras distributivas estariam relacionadas à produção do discurso, às regras recontextualizadoras, à transmissão e às regras de avaliação, à aquisição.

Bernstein (*op. cit.*), ao analisar a estruturação social do discurso pedagógico e das formas de sua transmissão e aquisição fornece os conceitos teóricos fundamentais que permitem compreender a constituição, transmissão e aquisição dos discursos pedagógicos que permeiam a prática pedagógica docente no processo de construção do saber escolar. Com base na questão principal da pesquisa elaborou-se, para o contexto dessa análise, a seguinte problematização: que espécie de discurso pedagógico está sendo construído, pelos/as professores/as, no processo de construção do saber escolar, especialmente, na seleção e transformação dos conteúdos, a partir do contexto de mudança de seriação para ciclo? Quais são as possibilidades, dificuldades e contradições existentes, no processo de transformação desse discurso numa prática concreta?

A partir de uma concepção de currículo como o entrecruzamento de práticas diversas, do saber escolar como sendo um saber que parte do conhecimento científico, mas se diferencia deste pelas suas especificidades, ou seja, pela forma como esse conhecimento é constituído, construído e transformado no contexto escolar e da sala de aula, construiu-se a hipótese analítica de que a prática pedagógica dos/as professores/as, na relação com o saber escolar, pode ser compreendida com base nas regras de reconhecimento e de realização e nos princípios recontextualizadores do discurso pedagógico, conforme aborda Bernstein (*op. cit.*); vê-se que, em primeiro lugar, as regras de reconhecimento e de realização permitem

estabelecer uma relação entre a prática que o/a professor/a desenvolve e os diversos contextos nos quais se insere, assim como permite especificar as relações que se dão no interior do contexto no qual essa prática se desenvolve (a sala de aula). Em segundo, ao se considerar a prática pedagógica docente como uma prática social intercruzada, o princípio recontextualizador atua num determinado nível da prática, possibilitando que esta refocalize determinados discursos e crie um discurso pedagógico específico ao contexto no qual se desenvolve, mediante as influências que essa prática recebe dos diversos saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola e da sala de aula.

Os princípios acima expostos, na relação com a realidade, permitiram que se construísse a hipótese empírica de que os/as professores/as, nesse contexto de inovações curriculares, dominam as regras de reconhecimento desse discurso inovador, por reconhecerem as principais implicações dessas mudanças sobre suas práticas. No entanto, não dominam as regras de realização desse discurso, porque a prática revela uma série de dificuldades e contradições, no processo de mudança de uma prática conservadora para uma prática mais progressista/inovadora.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica dos/as professores/as, no processo de construção do saber escolar, assenta-se sobre um conjunto de determinadas regras, denominadas de regras de reconhecimento e regras de realização e, à medida que determinados discursos impõem-se sobre a prática, são também por ela recontextualizados, mediante as influências que recebem dos diversos saberes e práticas que se entrecruzam no cotidiano da escola e da sala de aula.

Ao compreender o currículo como um campo teórico-prático complexo e como um projeto de seleção político-cultural, a sua expressão, na prática pedagógica escolar e docente, é resultado da intersecção de subsistemas diversos, o que resulta numa prática entrecruzada; o saber escolar como um conhecimento recontextualizado a partir de mediações diversas, considera-se, então, o contexto das atuais políticas e diretrizes curriculares, para a educação básica, especialmente, para os anos iniciais do ensino fundamental, como um dos campos recontextualizadores da prática pedagógica escolar e da prática docente, no processo de construção do saber escolar, em sala de aula.

Desse modo, compreende-se que os discursos presentes nas propostas curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental marcam, distribuem e estabelecem o discurso legítimo a ser transmitido e adquirido na prática pedagógica docente, no processo de construção/aquisição do saber escolar e, ao ser recontextualizado, no processo pedagógico, em sala é, também, por esta modificado a partir das influências dos diversos saberes e rituais cotidianos que se entrecruzam na prática docente.

Neste estudo, parte-se do pressuposto, em primeiro lugar que no processo pedagógico, os saberes científicos, presentes nas propostas curriculares, sofrem uma seleção e transformação, que não se referem apenas aos aspectos didáticos, mas envolvem aspectos políticos, pedagógicos e culturais. Em segundo, a relação dos/as professores/as com o saber escolar dá-se a partir de um processo de recontextualização sucessiva, mediada por saberes diversos que se entrecruzam no cotidiano da escola e da sala de aula. Nesse sentido, no processo pedagógico de construção dos saberes escolares, os professores expressam um discurso pedagógico, cuja origem é exterior ao

contexto onde está sendo transformado, representado nesse estudo, pelas políticas curriculares nacionais e pela organização da escola em ciclos.

Se considerada a prática pedagógica docente, como uma prática social inter cruzada por saberes e práticas diversas que, ao se desenvolver, num espaço social complexo, a sua compreensão dar-se-á, mediante relação indissociável entre a prática que o sujeito (o/a professor/a) desenvolve e os contextos nos quais se encontra inscrita (as políticas curriculares, o contexto escolar e a sala de aula). Nessa perspectiva, para compreender como se dá a prática pedagógica das professoras dos ciclos iniciais do ensino fundamental na construção do saber escolar, especialmente, na seleção e transformação dos conteúdos em aula, torna-se imprescindível compreendê-la, a partir de um contexto sóciopolítico, marcado pelos discursos que permeiam as políticas curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental; pela realidade do contexto de um local de trabalho (a escola e a sala de aula) com suas normas de funcionamentos e rituais cotidianos, isto é, observando-se as condições institucionais em que essa prática se desenvolve.

Em outras palavras, a compreensão de como se dá a prática pedagógica dos/as professores/as dos ciclos iniciais do ensino fundamental, no processo de construção do saber escolar, especialmente da seleção e transformação dos conteúdos em aula só poderá se dar, a partir da reflexão sobre o discurso pedagógico, gerado no contexto dos ciclos e do entendimento de como esse discurso está sendo recontextualizado, na prática em sala de aula, por esses/as professores/as.

4.1 O contexto do Ciclo Básico como um campo recontextualizador da prática pedagógica

Ao se considerar o contexto das atuais políticas curriculares, especialmente, da organização da escola em ciclos, como um campo de produção/transmissão dos discursos pedagógicos sobre os saberes a serem construídos no contexto das escolas do ensino fundamental - embora a questão dos ciclos não seja o foco central desse estudo - torna-se importante situá-lo dentro desse processo histórico de redirecionamento das políticas curriculares nacionais para os anos iniciais do ensino fundamental, pois esses eixos organizadores do trabalho escolar são definidores de práticas que privilegiam determinados tipos de relação pedagógica.

De acordo com estudos desenvolvidos, por Barretto e Sousa (2004), os ciclos são uma proposta de inovação da organização do trabalho pedagógico da escola que têm a intenção de regularizar o fluxo de alunos, ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudos previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções. Conforme expõem as referidas autoras, os ciclos têm recebido denominações diversas, estando, em certa medida, associados a propostas de promoção automática¹², avanços progressivos, progressão continuada. Vêm, também, assumindo conotações variadas, ao longo dos quase quarenta anos em que ocorreram as muitas iniciativas de introduzi-los nas redes escolares em períodos, lugares e circunstâncias diferentes.

¹² Sobre esclarecimentos entre promoção automática e ciclos, consultar Freitas (2003) e Leite (2004).

Nessa perspectiva, Barreto e Mitrulis (2001), ao fazerem uma retrospectiva histórica sobre a questão dos ciclos registraram: discussões sobre promoção automática, nos anos 1950, suscitadas pelos elevados índices de retenção na escola primária brasileira; experiências de implementação de ciclos, levadas a cabo, em diferentes estados nas décadas de 1960 e 1970; a adoção dos ciclos de alfabetização, por vários governos estaduais, nos anos 1980; a criação dos ciclos de formação abrangendo o ensino fundamental completo, nas propostas político pedagógicas autodenominadas radicais, nos anos 1990; a introdução do regime de ciclos e progressão continuada em algumas grandes redes estaduais na virada do século. Registrando-se assim, associada ao aspecto da promoção automática, experiências de introdução dessa proposta no Rio Grande do Sul (1958), em Pernambuco e São Paulo (1968), em Juiz de Fora-MG e em Santa Catarina (1970).

As análises realizadas pelas referidas autoras demonstram que, a despeito de tantas décadas passadas e das muitas mudanças na sociedade e no contexto mundial, assim como nos próprios sistemas educativos, permanecem constantes as justificativas adotadas para a adoção dos ciclos e seu substrato comum. A exemplo das inovações curriculares, já explicitadas em capítulo anterior, terem se dado inicialmente nos estados das regiões sul e sudeste, as primeiras experiências da organização da escola em ciclos aconteceram, também, nos municípios de capitais das respectivas regiões. Segundo Barreto e Souza (2004), a justificativa para esse dado, é que esses municípios possuem melhores condições no que diz respeito aos aspectos econômicos, qualificação dos recursos humanos e materiais.

Assim, o projeto educacional de implantação dos ciclos nas capitais das regiões sul e sudeste, especialmente, nos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Belo Horizonte, como em outras capitais e municípios do nordeste, tiveram como características comuns: uma postura de reversão das estruturas excludentes da escola e da cultura que a legitima; forte acento no trabalho coletivo que envolva toda a comunidade escolar; nova relação com o conhecimento, buscando significado para o conteúdo escolar, buscando uma perspectiva globalizadora, interdisciplinar e especial empenho na superação do regime seriado e suas consequências em relação à retenção e agravamento da seletividade escolar.

Considerando que a introdução dos ciclos no ensino fundamental não representa mera mudança nos detalhes do funcionamento da escola, mas envolve uma profunda mudança em sua cultura, faz-se necessária, no contexto deste estudo, uma apreciação sobre os princípios em que se assentam as perspectivas de organização da escola em ciclos, princípios esses que mantêm relações política, social, econômica, psicológica e pedagógica. Uma reflexão de natureza permitirá, pois, compreender as possibilidades, dificuldades, contradições na recontextualização destes pelos/as professores/as, no processo de construção do saber escolar, especialmente na seleção e transformação dos conteúdos em aula.

Assim, antes de se partir para a realidade da prática propriamente dita, é importante revelar que os ciclos já são uma realidade, na prática do/as professor/as das escolas públicas, da rede estadual do Rio Grande do Norte, desde 1997. O seu processo de implantação deu-se num contexto de influências advindas das inovações curriculares que foram acontecendo em

diversos estados do país, desde as décadas de 80 e 90 do século passado, culminando com a elaboração da LDB 9394/96 e da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997.

Dessa forma, assim como em outros estados da federação, os ciclos foram implantados nas escolas públicas do Rio Grande do Norte, a partir do diagnóstico da educação, tanto em nível nacional quanto local, que denunciava altos índices de reprovação e evasão escolar, apontando como uma das causas dessa realidade a visão distorcida que os educadores possuíam sobre a causa desse fracasso escolar, bem como a falta de autonomia pedagógica. Com base nesses indicadores, foi encaminhada a proposta dos ciclos na perspectiva de redimensionar a prática pedagógica, a partir de novas bases conceituais sobre o ensinar e o aprender.

A Secretaria de Educação Cultura e Desporto do Rio Grande do Norte-SECD/RN implantou e regulamentou a organização curricular por ciclos, através do Parecer N° 41/97, do Conselho Estadual de Educação-CEE. Esse processo de implantação fora registrado no Documento intitulado “Ciclo Básico: um novo fazer pedagógico” e no Documento “Regulamentação do Ciclo Básico”, onde se encontra toda a regulamentação legal, bem como os pressupostos teórico-metodológicos fundamentais. O processo de implantação deu-se, inicialmente, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, abrangendo, atualmente, todo o ensino fundamental.

No que se refere ao aparato legal, cabe destacar que o Ciclo Básico-CB constitui-se pelo Ciclo Básico de Alfabetização-CBA e o Ciclo Básico de Sistematização-SBS, caracterizando-se cada ciclo como uma unidade, que procura romper com a seriação rígida, com notas e médias e com um sistema

de avaliação classificatório. A duração, para cada ciclo, foi estabelecida em dois anos, conforme prevê o Art. 24 – inciso V, alínea B da lei 9394/96.

Quanto aos fundamentos teórico-metodológicos, pautando-se nas recentes pesquisas na área do ensino e das ciências da educação, principalmente, da Psicologia e da Sociologia, os ciclos incorporaram novas visões sobre o conhecimento, o aluno, o currículo, a escola e as práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, passaram a considerar o aluno como o ser situado social, econômica e culturalmente, respeitando-se, no seu processo de aprendizagem, o ritmo e o estágio do seu desenvolvimento; o conhecimento entendido como um processo dialético em permanente construção e reconstrução, derivando-se da ação do sujeito sobre o objeto; o currículo, um meio relevante para a consolidação da função social e política da escola, devendo estabelecer relações entre o conhecimento espontâneo do aluno e o saber sistematizado; onde as práticas pedagógicas deveriam privilegiar as ações grupais a fim de promover a socialização do conhecimento.

Assim, os idealizadores dos ciclos apresentaram-no como uma proposta de um outro saber-fazer pedagógico, cujo objetivo seria assegurar aos alunos da escola pública a continuidade do processo ensino-aprendizagem, considerando as suas experiências de vida e respeitando o ritmo de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Esses pressupostos passaram a fazer parte do referencial teórico-metodológico dos professores, orientados através de cursos de atualização, promovidos pela Secretaria de Educação Cultura e Desporto do Estado, dentre eles destaca-se o Curso de Atualização Curricular-CAC, do qual se participou como uma das professoras formadoras.

Ao buscar compreender a prática pedagógica dos/as professores/as, no processo de construção do saber escolar, especialmente, de seleção e transformação do conhecimento, no contexto de aula, viu-se a necessidade de se compreender como os professores vêm recontextualizando esses discursos em suas práticas, uma vez que estas são influenciadas por esses direcionamentos político-curriculares.

4.2 Princípios orientadores da proposta do Ciclo Básico para a construção do saber escolar e o processo de recontextualização na prática pedagógica: possibilidades, dificuldades, contradições

A análise da prática pedagógica dos/as professores/as no processo de construção do saber escolar, nos ciclos iniciais do ensino fundamental, como já se referiu, baseia-se nas regras de reconhecimento e de realização e nos princípios recontextualizadores do discurso pedagógico, desenvolvidos por Bernstein (1996).

De acordo com os objetivos da pesquisa, já expostos nos capítulos iniciais, pressupõe-se que a análise da realidade observada vem demonstrar como essas professoras estão recontextualizando, em suas práticas, os princípios orientadores, presentes nos discursos das diretrizes curriculares e do próprio contexto escolar, com suas regras e determinações, possibilitando que se perceba como esses discursos se impõem sobre a prática docente nesse processo de construção do saber escolar.

Assim, perguntou-se às professoras qual a especificidade de se trabalhar, nos ciclos iniciais do ensino fundamental e sobre as principais dificuldades e mudanças ocorridas na prática pedagógica, a partir da implantação dos ciclos.

O quadro descrito pelas professoras revela que os ciclos realmente produziram uma mudança importante na prática pedagógica. No entanto, o seu processo de implantação não se deu de forma adequada, o que fez com que acontecessem dificuldades na compreensão e implementação, na prática, dos seus fundamentos teórico-metodológicos. Essas dificuldades têm gerado, nas professoras, um sentimento de angústia que, embora reconhecendo a importância da proposta dos ciclos, a defasagem na aprendizagem e o desinteresse dos alunos vêm sendo colocados como as principais dificuldades que elas vêm enfrentando nessa realidade. A posição da professora Beatriz demonstra essa preocupação:

Ex. 01: (Quadro-A1, Q. 01)

D. 01

É uma mudança importante, só que não estávamos tão preparados para isso. Eu acho que tínhamos que ter participado de cursos, de seminários. Para que pudéssemos entender melhor como o ciclo ia funcionar./.../. Porque, devido a essa má interpretação, despreparo também da gente, temos que assumir isso enquanto educadores. Está sendo um desafio e tanto. Está sendo um pouco difícil para nós. É bem mais difícil trabalhar com os ciclos do que com a seriação./.../. Acho que a intenção da implantação dos ciclos, o objetivo dele, se ele fosse bem trabalhado, seria bom para nós enquanto educadores, e bom também para o aluno. Mas eu estou sentindo essa dificuldade. E vemos também a angústia dos demais colegas. E onde sentamos para conversar, quando o assunto é educação, que começamos a falar dos ciclos, sentimos isso. Sentimos um desafio muito grande. (Profª Beatriz/ CBS inicial)

As preocupações das professoras, representadas por esse depoimento da professora Beatriz, têm a sua razão de ser. Assim, quando a professora Beatriz

diz: “É bem mais difícil trabalhar com os ciclos do que com a seriação”, expressa-se uma realidade que, na opinião de vários estudiosos do assunto como Dalben (2004), os ciclos, ao trazerem uma nova lógica de organização do trabalho pedagógico modificando, principalmente, a lógica de organização do tempo e espaço da aprendizagem, incomodaram bastante o professor em seu trabalho em sala de aula. Isto porque foi uma proposta que mudava profundamente a prática deixando o professor perplexo e sem rumos para organizar o seu trabalho. Evidentemente, como diz ainda a referida autora: “A alteração de uma organização seriada para uma organização em ciclos é uma ação complexa e exige novos estudos e a delimitação de novos critérios para a articulação do trabalho da escola” (p.218).

Um outro aspecto a destacar, inclusive, ao se observar o processo de implantação da política do ciclo básico na maioria dos estados que decidiram aderir a essa inovação, que esta foi uma política (im) posta e, o Estado do Rio Grande do Norte também seguiu o mesmo processo observado nessas outras realidades. Nesse sentido, a fala da professora Ana expressa bem essa realidade:

Ex. 02: (Quadro-A1, Q.01)

D4

/.../ vieram assim de maneira um pouco torta esses ciclos. Chegou assim é, como/diz a história, caiu assim de pára-quedas mesmo”. (Profª. Ana/CBS inicial).

A esse respeito, Duran (2004, p. 230), posiciona-se do seguinte modo: “É inegável que, na perspectiva de quem decide a inovação para a escola e para seus professores, a implantação do Ciclo Básico foi uma decisão central, foi um

decreto (...)"'. E, por não ter havido esse processo de discussão em suas bases, vem acarretando uma série de dificuldades, principalmente, uma que fica expresso na fala da professora Beatriz:

Ex. 03: (Quadro-A1, Q.01)

D1

/.../. Eu acho que tínhamos que ter participado de cursos, de seminários. Para que pudéssemos entender melhor como o ciclo ia funcionar./.../. Porque devido a essa má interpretação /.../.

A ausência ou a pouca discussão observada no processo de implantação dos ciclos, fez com que o/a professor/a se sentisse despreparado/a, e isso tem gerado uma série de interpretações equivocadas nos educadores, alunos e nos pais.

Por último, existe uma certa distância entre a proposta política e seus desdobramentos até chegar à escola. Perguntadas sobre as dificuldades em se trabalhar nos ciclos, as professoras citaram uma série de dificuldades que vão desde problemas estruturais comuns, tanto na organização seriada como nos ciclos (a questão de sala superlotada; falta de recursos; falta de acompanhamento por parte das famílias; desinteresse da criança) a questões estruturais específicas da organização do ensino em ciclos. O depoimento da professora Beatriz representa o sentido dessas dificuldades, expressas pelo conjunto das professoras, apesar de um pouco longo, dada a sua importância, transcreve-se na íntegra:

Ex. 04: (Quadro-A3, Q.03)

D10

Mas a gente vê também (+), *a questão de sala numerosa*. É uma coisa que eu acho que já citei, mas é uma das dificuldades.

O espaço físico que ocupamos é pequeno para o número de alunos. É uma das dificuldades. Vem a questão também dessa *má interpretação que tivemos dessa questão dos ciclos*. A questão que o aluno acha que não tem mais uma prova. Às vezes até com as atividades extraclasse, deixa muito a desejar. A criança às vezes não traz. *A questão do acompanhamento por parte das famílias*: tem pais de alunos que a essas alturas do campeonato não nos procuraram, a escola, não vieram a uma reunião de pais e mestres. Então se chamamos, pedimos ajuda, porque a situação às vezes está ficando difícil, pedimos uma ajuda no sentido de acompanhar mais essas atividades. E a *questão da disciplina também*, que é uma das coisas, que é um dos fatores que interfere demais na aprendizagem do aluno. E no nosso trabalho. A gente fica perdido. Não toma/ não leva/ com alunos que não aprenderam, ainda, nem a habilidade de ouvir. É muito difícil de se trabalhar. Também não tem assim surtido muito efeito. A gente vem trabalhando nesse sentido. Assim acho que de forma um pouco isolada, vamos chamando os casos mais específicos. Mas vem se trabalhando. Fora as reuniões que acontecem na escola. Mas ainda não está surtindo o efeito desejado. *Nós temos as limitações também*, não vou dizer que, *a questão de um material didático*, algo assim para trabalhar atividades diferenciadas. Mas o que é que temos na escola? A gente tem praticamente o giz e a esponja. A escola pública é muito desassistida. Quando vem algum recurso, muito limitado. Já vem direcionado para aquelas questões, as mais urgentes. Então quando vamos procurar na escola alguma coisa pra subsidiar o nosso trabalho, para (+), um exemplo, um jogo educativo, é (+)nós temos/ pronto, o recurso que contamos, é o vídeo, a biblioteca, e ainda assim, limitados. Que em termos de livros é, de literatura infantil, são superlimitados. Na semana que uma turma está consultando livros, a outra já não consulta porque se fossem duas ao mesmo tempo não daria. Então, são uma série de dificuldades, que não podemos ver de forma isolada. Sei que tem também a nossa parcela de culpa enquanto professor, assim, no sentido talvez de despreparo, talvez não estávamos ainda, preparados para trabalhar com os ciclos. Com a criança que já vem, já vêm os problemas também, pois sabemos, que cada criança tem uma realidade diferente. Às vezes a gente também não conhece a realidade de todo aluno. Como é que esse aluno é na família. Qual é o ambiente dele, em que ele vive. Os reflexos vêm para sala de aula. E às vezes ficamos sem. Tentamos de um jeito, tentamos de outro. Nem sempre conseguimos o resultado desejado. (Grifos nossos)

Essa realidade, exposta na fala da professora Beatriz, é um exemplo de um conjunto de situações que se observa no cotidiano das escolas públicas do ensino fundamental, assim sintetizadas nas palavras de Dalben (2004, p. 221): “o professor se queixa, com razão, do seu despreparo para conviver com o

conjunto de situações constrangedoras estampadas no cotidiano de vida do seu aluno”. Queixa-se, ainda:

[...] da ausência total de condições de trabalho, quando numa sala repleta de alunos tem que articular experiências de toda ordem, envolvendo problemas emocionais, afetivos, de violência e de desamparo, além da falta de conhecimento relativo à sua própria cultura e a cultura (sic) de outros povos. Aí o professor se queixa! Manter interessadas 30 crianças e jovens por mais de 4 horas por dia exige enorme criatividade pessoal e profissional. Manter ocupadas 30 crianças e jovens por mais de 4 horas por dia exige condições materiais e espaços físicos adequados. Construir o desejo pelo conhecimento e pelo crescimento exige perspectivas de futuro e um olhar otimista diante da realidade (idem, ibidem).

Embora no contexto da escola investigada, durante o período em que se desenvolveu a pesquisa, não se tenha presenciado graves problemas com a questão da indisciplina ou até mesmo de violência, pôde-se constatar, dentre outras dificuldades, a grande precariedade e escassez de materiais, e a redução do quadro de recursos humanos, o que vem dificultando o atendimento, de forma satisfatória, às várias demandas da organização da escola e do processo pedagógico. No que se refere aos recursos materiais, só para citar alguns exemplos, nos trabalhos de secretaria e também para atender às solicitações do trabalho pedagógico pelos/as professores/as, a escola só dispõe de uma máquina de escrever antiga, um mimeógrafo a álcool, assim mesmo tendo que ser consertado diariamente, para poder reproduzir atividades.

No que se refere às questões estruturais específicas do sistema ciclado, por exemplo, no Rio Grande do Norte, a proposta dos ciclos, regulamentada por um documento chamado “Regulamento do Ciclo Básico”, ao qual já se fez

referência, em suas disposições gerais, prevê que a escola deveria promover uma reorganização geral, abrangendo desde o espaço físico ao aspecto administrativo e pedagógico. Muitas dessas promessas não se cumpriram ou foram cumpridas em partes, demonstrando assim, o que fica claro, nas palavras de Kramer (2001, p. 166):

[...] sabemos que a prática pedagógica não é transformada com base em propostas bem escritas; necessariamente, a transformação exige condições concretas de trabalho e salário e modos objetivos que operacionalizem a ampla participação na produção da proposta [...].

Além do que “não pensemos em transformar a realidade escolar disseminando em cursos de treinamento a última idéia pedagógica avançada” (ARROYO, 2001, p. 151), pois concordando com o referido autor, a realidade da instituição escolar e os processos socializadores, que se dão no seu interior, são bem mais complexos, o que sugere um diálogo bem mais fecundo entre os que decidem, pensam e fazem a educação básica.

Ao se fazer uma leitura dessa realidade, a partir da compreensão dos conceitos bernstenianos sobre a constituição do discurso pedagógico, do saber escolar como um saber recontextualizado, a partir de mediações diversas, cuja construção se dá num contexto de interações sociais, é possível demonstrar que as professoras, nesse contexto de mudanças de seriação para ciclos de aprendizagem, dominam as regras de reconhecimento desse discurso inovador, trazido por esse contexto dos ciclos, porque estas identificam o sentido relevante das concepções pedagógicas que os ciclos trouxeram, por exemplo, sobre a questão da avaliação e do ensino dos conteúdos. Assim se

expressaram as professoras sobre as principais mudanças ocorridas em suas práticas:

Ex. 05: (Quadro-A2, Q.02)

D5

Muda, porque a parte assim, vai mudar a maneira de avaliar. /.../. Então até a maneira como você vai observar o aluno, como é que ele vai desenvolver a atividade, já muda um pouco. Que você já tem que trabalhar, até já de uma forma mais cuidadosa que é a questão do registro. A questão de se trabalhar as atividades também./.../. Hoje nós já ficamos trabalhando no dia-a-dia um conteúdo./.../. (Profª Beatriz/CBS inicial)

D6

Pronto com os conteúdos, eu lembro muito bem que no tempo da seriação, a gente não trabalhava, a gente trabalhava tudo era mais solto. Também, fora do contexto, por exemplo, quando eu tava dando Matemática, era Matemática; Português, era Português. Agora não, podemos fazer isso de forma interdisciplinar. Através da interdisciplinaridade. Isso aí, também, nós mudamos, nesse sentido. Porque era assim, nós trabalhávamos, até os conteúdos, era solto, fora do contexto. E eu sei que isso aí veio mudar a partir desses ciclos. (Profª Olga/CBS final/)

D8

/.../ hoje é a interdisciplinaridade. Estou trabalhando muito a interdisciplinaridade. Até mesmo as crianças questionam: “tia estudar isso aí em ciências, não em matemática?” E a gente já tem como explicar para eles. E antes não, trabalhávamos mesmo só a matéria. Trabalhávamos um texto em Português e pronto. (Profª. Cláudia/CBS final)

D9

Foi havendo alguma mudança. Quer dizer nós já trabalhávamos mais ou menos. Era, vamos dizer, como era a história, era assim, vamos dizer, mista. Trabalhávamos um pouco de um e de outro. Esses cursos vieram mais como um aperfeiçoamento para a prática pedagógica, reforçando algumas questões, do tipo assim, da construção do conhecimento do aluno, através das suas experiências, do seu cotidiano, como também o PCN mostra muito isso, e também do desenvolvimento do senso crítico do educando, ajudou mais a gente. (Profª. Ana/CBS inicial)

Embora reconheçam, no contexto dos ciclos, todas essas mudanças no direcionamento político-pedagógico no processo de construção dos saberes escolares, estas professoras não dominam as regras de realização desse discurso, exposto por seus idealizadores como inovador, uma vez que, tanto nos discursos quanto na prática, estas professoras revelam uma série de dificuldades e contradições no processo de mudança da prática pedagógica a partir dessas novas bases conceituais sobre o modo de ensinar-aprender os saberes escolares propostos pelos ciclos.

Assim, dentre os vários princípios orientadores da proposta do Ciclo Básico, destacam-se dois desses princípios que, ao serem recontextualizados, no processo pedagógico em sala de aula, ao mesmo tempo em que demonstram as possibilidades de mudança da prática pedagógica docente, demonstram, também, as suas dificuldades e contradições, nesse processo de recontextualização dos saberes escolares, a partir dessas novas abordagens sobre o conhecimento, o aluno, a escola, o currículo e a prática pedagógica propostas pelos ciclos.

Entende-se que esses princípios encontram-se na, prática pedagógica fortemente imbricados, portanto, serão pontuados de forma separada, neste trabalho, apenas por razões didáticas.

4.2.1 Princípio 1: mudança de concepção em relação ao conhecimento e à forma de organizá-lo nas situações pedagógicas

Os ciclos têm como eixo central o reconhecimento da heterogeneidade, presente no processo de conhecimento da criança, rompendo, assim, com o

tempo da aprendizagem linear que orienta a escola seriada. A aprendizagem, nesse sentido, é concebida como um processo contínuo e inesgotável, dando-se, a partir de uma interação permanente, entre sujeito e objeto.

Compreendendo o conhecimento como um processo dialético, em permanente construção e reconstrução, a proposta do Ciclo Básico engloba também uma perspectiva de conhecimento derivado da ação do sujeito sobre o objeto. Trata-se, pois, de uma proposta que recontextualiza os pressupostos teóricos dos estudos e pesquisas psicopedagógicas, que redimensionaram, no processo pedagógico, as concepções sobre o ensino e a aprendizagem.

Ao considerar a aprendizagem como sendo processual e contínua, na proposta do Ciclo Básico, a organização do trabalho pedagógico e a socialização do conhecimento, em sala de aula, busca-se privilegiar ações de cooperação e troca, bem como a realização de um trabalho com o conhecimento numa perspectiva integradora, interdisciplinar.

Nessa perspectiva, esses pressupostos permitem à escola e ao professor uma maior flexibilização do currículo, abrindo espaço para que o professor possa avançar, além do previsto, na série em que trabalha ou retomar questões das séries anteriores, considerando-se a necessidade e a realidade de cada turma.

Desse modo, a partir desses pressupostos, deriva-se o princípio da integração dos saberes, e o princípio do ensino e da aprendizagem processual e cooperativa.

a) O princípio da integração entre os saberes

A exemplo das reformas curriculares que ocorreram nos municípios de capitais da região sul e sudeste nos anos 90, a proposta do Ciclo Básico, na rede estadual do Rio Grande do Norte, recontextualiza, em sua proposta, essas novas tendências de se organizar os currículos, a partir de princípios mais integradores, cujas justificativas estão em propiciar aos grupos subalternizados da população uma aprendizagem mais significativa e mais bem sucedida (MOREIRA, 2000).

Apesar desse princípio diferir entre as propostas veiculadas, nas regiões sul e sudeste (interdisciplinaridade em São Paulo e Porto Alegre; eixos transversais e norteadores em Belo Horizonte; princípios educativos e núcleos conceituais no Rio de Janeiro), observa-se, nessas propostas, que o foco foi mais na integração dos conhecimentos localmente escolhidos do que no saber sistematizado universal, defendido pela pedagogia dos conteúdos. Nessa perspectiva, como diz Barreto (2000, p. 27), as propostas pautaram-se na “idéia de integração do currículo como recurso facilitador da postura reflexiva em relação ao saber constituído, reiterando o propósito de inserção do aluno na sociedade como cidadão autônomo, consciente e crítico”.

Assim, a proposta do CB, no Rio Grande do Norte toma como foco a interdisciplinaridade e adota, também, os temas transversais como elementos integradores, do mesmo modo que nos PCNs. Baseando-se mais uma vez nas regras de reconhecimento e realização, conforme aborda Bernstein (*op. cit.*), compreende-se que apesar de reconhecerem que os ciclos trazem essa possibilidade, como se pode ver na fala das professoras:

Ex. 06: (Quadro-A2, Q.02)**D6**

Pronto com os conteúdos, eu lembro muito bem que no tempo da seriação, a gente não trabalhava, a gente trabalhava tudo era mais solto /.../. Agora não, podemos fazer isso de forma interdisciplinar./.../. (Profª Olga/CBS final/)

D9

/.../.Esses cursos vieram mais como um aperfeiçoamento para a prática pedagógica, reforçando algumas questões, do tipo assim, da construção do conhecimento do aluno, através das suas experiências, do seu cotidiano /.../. (Profª. Ana/CBS inicial).

Observam-se, pois, várias contradições/dificuldades na transformação desse discurso numa prática, que se expressam quando as professoras, ao revelar que os ciclos teriam mudado, na prática destas, a relação com o conhecimento e a forma de organizá-lo nas situações pedagógicas. Assim, quando a professora Olga diz: “Pronto com os conteúdos, eu lembro muito bem que no tempo da seriação, a gente não trabalhava, a gente trabalhava tudo era mais solto, também, fora do contexto. /.../. Agora não, podemos fazer isso de forma interdisciplinar”. Apesar do discurso da professora expressar uma recontextualização do discurso regulativo, presente na proposta de organização dos conteúdos, exposto nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e na proposta dos ciclos com uma orientação, para a perspectiva interdisciplinar e para a relevância social dos conteúdos, ao observar a prática cotidiana em sala de aula, percebe-se a dificuldade das professoras quebrarem o isolamento entre as disciplinas do currículo escolar, haja vista o trabalho com os diversos conteúdos e disciplinas, no dia-a-dia, acontecer de forma compartimentada, demonstrando, assim, um currículo fortemente enquadrado, tanto nos discursos entre os contextos, como no

interior desses mesmos contextos. Nas próprias diretrizes curriculares, na proposta pedagógica da escola e no dia-a-dia da sala de aula, as disciplinas e os conteúdos são trabalhados de forma compartimentada, constituindo o que Bernstein (*op. cit.*) denomina de currículo coleção.

Há, pois, dificuldades para se realizar uma dinâmica do trabalho educativo, nessa visão de integração, entre os diversos saberes que se entrecruzam na prática educativa. Embora o professor dos ciclos iniciais seja polivalente, isto é, aquele que desenvolve diversas áreas curriculares com os mesmos alunos, e que tenha, em suas mãos, maiores possibilidades de organizar e ordenar os conteúdos, relacionando as aprendizagens das diversas áreas ou dentro de cada uma e de integrar os diversos saberes que circulam no dia-a-dia da sala de aula, na prática educativa, essa possibilidade não vem se concretizando, de forma efetiva, em sala de aula, conforme o já exposto e, confirmado por ações que se identificou, no cotidiano, tais como: a existência de um horário que divide diariamente o tempo destinado a cada uma das disciplinas, e a pouca atenção dada a outros componentes curriculares, como é o caso de artes e do lúdico.

Tais dificuldades são explicadas por Moreira (2000, p.127-128) quando diz:

[...] há de se ressaltar a sensível dificuldade de se implantar em um sistema escolar uma proposta que de fato configure um rompimento com as limitações disciplinares. A familiaridade dos professores com as disciplinas, adquirida na prática que desenvolvem, nos livros didáticos com que trabalham [...], acaba por promover a internalização dos princípios da disciplinaridade e por criar um *habitus* difícil de ser superado.

Outras situações, a exemplo do que vem ocorrendo nessa realidade, são demonstradas por Barreto (2000, p. 29), para explicar algumas dessas dificuldades que essas propostas vêm enfrentando, na recontextualização desse princípio porque, no caso, “a interdisciplinaridade é buscada no plano da prática e nos argumentos de ordem social e não no plano epistemológico propriamente dito”. Nesse sentido diz ainda a autora: “como a visão de área é demasiado genérica para aclarar a progressão possível, termina prevalecendo uma referência não explícita à seqüência de conteúdos tradicionalmente trabalhada pelos professores, a reboque da necessidade de integração proposta [...]” (p. 29-30).

Assim, em se tratando da existência de um horário para trabalhar as disciplinas, ao se questionar uma das professoras, encontrou-se a seguinte justificativa:

Ex. 07: (Quadro-C2, Q. 8)

D46

Esse horário é cobrado pelos pais. Por causa da questão do livro didático. Tentamos no início do ano não dá horário. /.../. E o horário é por causa da questão do livro didático, a criança traz o livro todo dia a mochila vai ficar cheia de livros. Aí eles reclamam, às vezes nem tem atividade, aí o aluno diz: “tia, todo dia eu trago essa mochila pesada com esse monte de livros, dá um horário”. Aí pede um horário, e aí a gente vai fazer essa vontade. /.../. Às vezes, nós somos cobrados até mesmo pela própria família, um exemplo, eu trabalhei uma atividade de Língua Portuguesa integrando com Matemática e a atividade era feita só em Língua Portuguesa e Matemática, porque geralmente o que é? É Língua Portuguesa ou Matemática. Aí tinha uns quesitos que eram mais específicos de Língua Portuguesa do que de Matemática, quando o menino chegou em casa o pai obrigou a menina a separar /.../. (Profª Beatriz/CBS inicial)

As justificativas da professora Beatriz são pertinentes, no que diz respeito à organização das atividades para que o aluno traga para a aula apenas os materiais necessários às atividades daquele dia. No entanto, não justifica a questão do trabalho isolado com as disciplinas, pois a (não)opção pedagógica pelo currículo integrado, como descreve Santomé (1998), está baseada num conjunto de princípios justificados pelos seguintes argumentos: epistemológicos e metodológicos relacionados à estrutura substantiva e sintática da ciência; em razões psicológicas e sociológicas.

No caso de uma proposta de um currículo integrado, os argumentos epistemológicos e metodológicos são os de que “O ensino de uma ciência integrada serve para que os alunos e alunas analisem os problemas, não só da perspectiva de uma única e concreta disciplina, mas também do ponto de vista de outras áreas do conhecimento diferentes” (SANTOMÉ, *op. cit.*, p. 113). Os argumentos psicológicos levam em consideração os aspectos específicos do desenvolvimento infantil, a importância e o papel da experiência nos processos de aprendizagem. Os argumentos sociológicos defendem a integração como uma forma de educação que propicia visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história.

No caso do currículo compartimentado, estudos já demonstraram que estes princípios estariam fundamentados numa lógica disciplinar, pautada numa concepção positivista de ciência, onde os conhecimentos válidos são aqueles considerados universais, validados pelo critério da cientificidade, os quais devem ser transmitidos aos alunos (ZABALA, 2002).

A opção pela primeira proposta exige que a postura do professor caracterize-se como sendo a do:

[...] artífice da construção/avaliação do projeto político-pedagógico escolar mais amplo e curricular, sentindo-se envolvido com a prática escolar; ser capaz de transitar entre questões mais amplas educativas e didático-pedagógicas; contribuir para oxigenar a cultura escolar trazendo elementos mais inovadores criados na sua prática social cotidiana e docente (MELO, 2003, p. 83).

Requer, ainda, que, no âmbito da escola, se pergunte por que e para que integrar, vez que ao se observar a prática pedagógica escolar e a prática docente, essa são questões que se supõe não estarem bem resolvidas dentro do Projeto Político Pedagógico da Escola, pois, nos contatos iniciais com a escola campo de pesquisa, a equipe pedagógica revelava que a escola desenvolvia alguns projetos dentro dessa perspectiva interdisciplinar. No entanto, durante o processo de observação do cotidiano escolar, verificou-se que o trabalho com projetos não se dá de forma contínua, ou seja, surge quando a escola sente a necessidade de trabalhar alguns temas específicos, tais como: meio ambiente; sexualidade ou temas relacionados às datas comemorativas como o dia das mães, o folclore, etc. Ao questionar uma das professoras sobre o porquê dessa atitude da escola, obteve-se o seguinte posicionamento:

Ex. 08: (Quadro-C2, Q. 8)

D45

Percebemos que trabalhamos mais. Até o ano passado se trabalhou mais com projetos. Fazia-se uma vez ou outra um planejamento, assim um planejamento quinzenal sem ser em forma de Projeto. Trabalhando assim com listagem de conteúdos. Mas que o Projeto estava mais presente. Só que, no dia-a-dia achamos - não porque projeto não é tão necessário fazer, porque deixa o Projeto quando for algo mais abrangente - então temos deixado realmente /.../ E esse ano, ele está mais neste sistema assim. O planejamento como você vê, a gente trabalha, vem tem os dias das reuniões, em que a gente vem fazer o planejamento. E é dessa forma aqui. Então fica aquela história de Maria vai com as outras. /.../. E agora está assim, eu

questionei, e até, e aí /.../ nesses planejamentos quinzenais se faz a listagem de conteúdos, com determinados temas, objetivos, os conteúdos as estratégias e a avaliação. (Prof^a. Beatriz/CBS inicial).

Esse depoimento suscita elementos propulsores de uma compreensão de que a questão do delineamento de uma proposta pedagógica, a partir dessa perspectiva da integração entre os saberes ainda não se consolidou no trabalho pedagógico da escola como uma ação político-pedagógica, discutida de forma coletiva, conforme se pode constatar pelo depoimento de uma das supervisoras, ao falar sobre a proposta pedagógica, desenvolvida pela escola:

Ex. 09:

Ela não foi imposta, ela foi assim um conjunto de professores de supervisores que elaboraram e colocaram em análise e se as escolas quisessem, quer dizer, não foi ninguém que colocou para que a gente fizesse daquele jeito, era assim tipo um respaldo, mas durante muito tempo fizemos e ainda continuamos fazendo porque apesar de ter começado ficou naquele dia mesmo que a gente começou ali e não foi sistematizado e elaborar nossa própria proposta, ter claro nossos objetivos - assim enquanto escola - quais são nossas intenções, não está muito claro. Porque o que temos no Projeto Político Pedagógico está lá, mas muita gente assim nem conhece /.../. (S. 2)

Embora exista a possibilidade de se desenvolver esse trabalho, na busca de uma integração maior entre os diversos saberes que circulam no cotidiano escolar, suspeita-se de que a dificuldade da escola e dos/as professores/as, nesse processo de transformação dos conhecimentos a partir de uma base teórica interdisciplinar, deva-se, dentre outras questões, à falta ou a pouca discussão no coletivo sobre as intenções da escola, como expôs a supervisora em seu depoimento, o que vai ocasionar uma prática que vai se repetindo

pelas próprias ações e pelas ações uns dos outros. Como disse a professora Beatriz “/.../ O planejamento como você vê, a gente trabalha, vem tem os dias das reuniões, em que a gente vem fazer o planejamento. E é dessa forma aqui. Então fica aquela história de Maria vai com as outras. /.../” contrariando, assim, o que diz Melo (2003, p.81):

[...] a escola tem que se perguntar por quê integrar e para quê integrar, em torno de que temas complexos e concretos vai articular os conhecimentos[...], quais os sujeitos sensíveis para fazer essa integração e que condições concretas possui para tal intento.

A dificuldade de integração dos conhecimentos expressa-se ainda, quando, no currículo desenvolvido, percebe-se a quase ausência do trabalho com outros componentes curriculares, tais como: artes, o lúdico. Inclusive, ao se questionar sobre o trabalho com essas áreas, as professoras responderam:

Ex. 10: (Quadro-C5, Q.11)

D63

/.../ a questão de artes no caso, como a gente não tem, como a gente não vai trabalhar assim, individual, ela é interdisciplinar. Trabalhando Língua Portuguesa, surge uma oportunidade de trabalhar uma música, então já está interdisciplinando com Língua Portuguesa. Uma situação de um desenho com recorte e colagem, como trabalhamos na situação geométrica, com as formas geométricas. A arte é assim, eu acho que entra a questão de trabalhar, dele criar. Teve algumas sugestões que eu propus, mas ele também podia criar algo. /.../ Se estou trabalhando Ciências alguma coisa que envolva se trabalhar o desenho. A questão da arte, trabalhamos assim /.../ Surgiu uma oportunidade para confeccionar um brinquedo, alguma coisa dentro do conteúdo que estamos trabalhando, então, a gente já relaciona. /.../. (Profª Beatriz/CBS inicial)

D65

Quer dizer, vem justamente, ela vem, como eles dizem assim. Ela su-urge ((risos)) a partir daqueles trabalhos, dos cartazes que as crianças fazem, dos desenhos, das ilustrações, é isso. (Profª Olga/CBS final/)

Percebe-se, ainda, a dificuldade das professoras em integrarem os saberes dos alunos como um conhecimento válido, aceitável, no processo de transformação do conhecimento, em sala de aula.

Analisando o contexto de transformação do conhecimento na sala de aula, que é o foco desse estudo, percebe-se uma dessas contradições/dificuldades quando tem na fala da professora Beatriz a compreensão do sentido de uma nova prática quando esta diz: “Hoje a gente já fica trabalhando no dia-a-dia um conteúdo. /.../ Agora a gente vê mais a questão da criança. De questionar, de ele expor mais as idéias deles”, mas revela também dificuldades de integrar esse saber do aluno à prática concreta de produção do saber escolar, à medida que essa professora tem dificuldade de fazer desse conhecimento, do aluno um conhecimento válido, aceitável, conforme se pode observar na prática dessa professora, a partir do seguinte episódio de aula:

Ex. 11: (EP. 01- Aula de História. Assunto: eleição e atividades relacionadas. Aula registrada em diário de campo no dia 15/09/04).

((A aula tem início com a escrita no quadro-de-giz do texto “Eleições”. À medida que o texto é escrito, pela professora, os alunos copiam em seus cadernos)). ((Um aluno diz)):

A: eleição é um jogo. Os candidatos são todos iguais, nenhum faz nada por ninguém.

((Nesse momento, a professora diz)):

P.B: está bom, vamos copiar. Depois nós vamos ver o que agente entendeu.

((Após a cópia do texto, no quadro de giz e da cópia deste pelos alunos em seus cadernos, a professora diz)):

P.B: agora vamos fazer a leitura silenciosa, olhem quais as palavras que vocês não conhecem.

((O mesmo aluno insiste e diz)):

A: a compra de votos, às vezes, nem é por dinheiro, é por remédio, roupas.

A: o que eu acho errado é isso. Porque a democracia é uma coisa certa. É assim, no dia 03 de outubro não precisa fazer escândalo. Vai na urna e aperta o número. Não precisa fazer exagero.

P.B: A democracia é a liberdade de escolha.

((A professora não fez nenhum comentário sobre a opinião do aluno. Passa, em seguida, a solicitar a leitura oral do texto)).

Na situação descrita acima, apesar do tema escolhido para a aula atender aos critérios “realidade” e “necessidade” dos alunos, que são considerados inovadores pelas professoras e, nesse contexto descrito, as eleições estavam sendo vivenciadas pelos alunos, constituindo-se num assunto das conversas diárias, entre eles, também, na sala de aula; no entanto, ao trabalhar em aula, ou seja, ao transformar esse assunto num conteúdo de ensino, a professora segue, o que também se observou, no trabalho com outros conteúdos, uma rotina da qual não consegue adaptar ou sair desta, mediante as situações que vão surgindo e que vão exigir uma adaptação ou modificação da dinâmica planejada.

Pelo que se observou, essa é uma dificuldade comum às demais professoras, pois, no geral, estas desenvolvem uma rotina didático-pedagógica, que tem num texto, que se está chamando de texto-base, escolhido pelas professoras, um recurso didático fundamental para ministrar as aulas, seguido por outros procedimentos didáticos já há muito conhecidos, tais como: a leitura oral, a leitura silenciosa e as atividades escritas, relacionadas ao conteúdo trabalhado, mas que parecem fundamentais para a aquisição do saber considerado legítimo, aceitável.

A observação da dinâmica do trabalho pedagógico em sala de aula, evidenciou esse caráter rotineiro no trabalho com os conteúdos. A rotinização, à medida que é necessária para a regulação e estabilização do tempo pedagógico, ao ser utilizada de forma rígida e sem reflexão, pode se tornar num mecanismo que inviabiliza a mudança.

Ao associar a rotinização aos saberes, tempo e trabalho entre si, Tardif e Raymumond (2000, p. 233), com base no desenvolvimento desse conceito por Giddens, demonstram que as rotinas “são meios de gerir a complexidade das situações de interação e diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos”. Nessa perspectiva, as rotinas constituem modelos simplificados da ação, servem para estruturar uma maneira de agir estável.

Entretanto, se as rotinas se constituírem em ‘rotinas rotineiras’ conforme aborda Santiago (1990), não contribuirá para o trabalho educativo da escola, mas apenas para a formalização do trabalho escolar. A fim de realçar o desenvolvimento das rotinas, no trabalho da escola e da sala de aula, esse aspecto será discutido, ainda, no capítulo posterior.

b) O Princípio do ensino e da aprendizagem processual e cooperativa

A ressignificação da unidade aprendizagem e ensino, nas propostas curriculares, parte do pressuposto de que, por muito tempo, a pedagogia focou o processo de ensino no professor. Ao ganhar autonomia em relação à aprendizagem, o ensino criou seus próprios métodos, de forma que o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano.

A base teórica de um novo marco explicativo, que permitiu essa ressignificação do ensino e da aprendizagem tem se situado dentro da perspectiva construtivista. Essa abordagem na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana, onde a configuração desse marco teórico deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética (PIAGET, 1983), da teoria sociointeracionista (VYGOTSKY, 1987) e das explicações da atividade significativa (AUSUBEL, 1978).

Desse modo, os ciclos têm como eixo central o reconhecimento da heterogeneidade presente no processo de conhecimento da criança, rompendo, assim, com o tempo de aprendizagem linear que orienta a escola seriada, definido, a partir de uma necessidade externa ao sujeito e ao seu processo. A aprendizagem, nesse sentido, é concebida como um processo contínuo e inesgotável, dando-se a partir de uma interação permanente entre sujeitos e objetos de conhecimento, levando em consideração relações socioculturais, dentro e fora do espaço escolar.

Tem-se observado que, no processo pedagógico, tem havido uma bricolagem¹³ dessas teorias, em que, alguns princípios/noções dessas teorias, tais como: o ritmo de desenvolvimento (esquemas de aprendizagem) ou conhecimentos prévios dos alunos/as; zona de desenvolvimento proximal e aprendizagem significativa têm criado um texto pedagógico específico no processo de construção dos saberes escolares.

¹³ Termo utilizado por Bernstein (1996, p. 100) para demonstrar o processo de apropriação das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento do campo psicológico para aplicação no campo pedagógico.

Assim, quando a professora Beatriz diz: “Hoje a gente já fica trabalhando no dia-a-dia um conteúdo. /.../, sempre com esse cuidado de retomar /.../” revela essa tentativa de desenvolver um trabalho, nessa perspectiva processual, embora várias práticas se entrecruzem no cotidiano das salas de aula. A observação desta prática, no contexto de aula, possibilitou que se percebesse que a retomada constitui uma das atividades habituais entre os professores, no entanto, assume significados distintos, de acordo com o contexto no qual é desenvolvida.

A partir dos pressupostos teóricos, sobre a gestão da matéria, desenvolvidos por (GAUTHIER, 1998) e das observações que se desenvolveram do cotidiano da sala de aula, foi possível compreender, pelo menos três formas do sentido pedagógico que a retomada vem assumindo nesse contexto de inovação da prática pedagógica dos/as professores/as dos ciclos iniciais do ensino fundamental. A primeira, e mais comum, é caracterizada pela ação que o professor faz ao relatar, de forma sintética o/os assuntos trabalhados numa aula anterior, correspondendo, assim, à retomada para continuidade. A segunda, também chamada de retroação, acontece quando diante da incompreensão, por parte dos/as alunos/as, de um assunto ou questões, o professor retoma a questão na mesma aula ou na aula seguinte, corresponderia à retomada corretiva/formativa. A terceira, a retomada de reforço a aprendizagem, que acontece quando, através de exercícios ou tarefas, o professor reforça o conteúdo trabalhado.

No conjunto das aulas observadas, prevaleceu, na maioria das práticas das professoras, a retomada para a seqüência das atividades ou como reforço

à aprendizagem. Um exemplo da retomada para continuidade/seqüência dos conteúdos pode ser observada no trecho da aula a seguir:

Ex. 12: (EP. 02- Aula gravada em áudio. Data: 03/08/04. Assunto: a existência do vapor).

PB: no primeiro momento, psiu ((a professora pede silêncio)), a gente construiu aquele conceito do que é o ar. Quais são as suas utilidades, não é? Quais são os gases que compõem o ar. Não foi assim? Depois a gente estudou um pouco sobre o? Vento ((perguntando, e dando a resposta logo em seguida)). Não é isso?

A: É

P: ((incompreensível)) quando ele está em movimento, vimos as utilidades do vento, como ele se move, não foi assim? Psiu ((a professora pede silêncio)).

P: hoje nós vamos estudar um pouco sobre a umidade do ar. O que é que vocês entendem pela palavra umidade? O que isso significa?

Ao ter observado outras situações em que as professoras poderiam se utilizar da retomada retroação, por exemplo, uma das professoras trabalha bastante a produção de textos com os alunos. Observou-se que o trabalho da professora e dos alunos foi concluído com a exposição dos textos ou a socialização entre os colegas. Não se observou, contudo, um trabalho de retomada das dificuldades apresentadas, nessa produção textual, o que possibilitaria a construção e a reconstrução dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre a língua.

No processo interativo das aulas, percebeu-se que as professoras, ao introduzirem um novo conteúdo, costumam fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as. No entanto, esse momento parece constituir-se em mera formalidade. Ao seguir, pois, o roteiro da aula, a partir do

texto base, os questionamentos propostos aos alunos, no início da aula são, na maioria das vezes, esquecidos ou raramente retomados no decorrer da aula ou em aulas posteriores. Outras vezes, esta atividade se transforma num verdadeiro exercício de adivinhação, porque o objetivo principal não é saber que conhecimentos os alunos já dominam, mas chegar a uma resposta correta em torno do saber considerado cientificamente válido. Eis a continuidade da seqüência do episódio de aula:

Ex. 13: (Cont. EP. 02)

P: Quando alguém fala em umidade para você, o que é que vem na cabeça?

A (Pedro): uma coisa úmida.

P: e o que é uma coisa úmida?

A: molhada ((outros alunos repetem essa resposta))

P: muito bem! Uma coisa molhada, não é. No sentido mais popular, uma coisa molhada. O pano está úmido é porque, o pano está?

As: Molhado.

P: Que é o contrário de?

A: enxuto

P: enxuto. Seco, não é isso?

P: então nós vamos estudar um pouco sobre a umidade do ar. Então, psiu, psiu ((batendo palmas para chamar a atenção, a professora solicita silêncio, há um certo barulho na sala)), eita! mas tem gente conver-san-do, psiu, aí, quando alguém fala assim, a umidade do ar, dá pra entender o quê? Que no ar existe o quê?

P: água, não é ((confirmando a resposta dos alunos)). Então, eu trouxe aqui ((a professora pega um copo contendo água gelada)) eu trouxe uma garrafinha estava ((incompreensível)) com gelo, mas o gelo não conservou, tive que desmanchar.

P: é tanto que tenho nesse momento/vamos tentar fazer um experimentozinho, uma coisa simples, mas

A: tia, olha aqui ((um aluno interrompe para dizer que um colega está mexendo com ele))

P: meu amor, tenha calma, olhe meu filho, não atrapalha.

P; aqui eu tenho a água no estado?

As: líquido ((respondem alto))

P: aqui nós temos o quê?

P: gelo

P: que é a água no estado?

A: gasoso

P: gasoso é?

As: não! ((em coro))

P: no estado sólido.

P: O que é que vocês acham que vai acontecer se eu colocar

As: o gelo dentro da água

P: o gelo dentro da água

A: derrete

P: e o que é que vai acontecer com o copo?

A: vai virar gelo

A: vai aumentar a água

P: esperai, deixa eu repetir a pergunta para ver se sai a resposta.

/.../

P: pronto! Coloquei o gelo aqui dentro da água não é, aí pode deixar aqui, aí vocês vão observando o que aconteceu. Porque vocês ainda não chegaram ao que eu queria que vocês chegassem. Tudo bem, que disseram que a água ia ficar gelada, que a água no copo ia aumentar, tudo isso está constatado, mas, tem outra coisa, Psiu, que eu quero que vocês observem aqui.

/.../

P: como se chama o que era que ia acontecer. Vocês disseram que a quantidade de água ia aumentar, MENINO! ((a professora chama a atenção de um aluno))

A (Pedro): e aumentou

P: que a água ia ficar gelada, tudo bem.

A: tia, quero beber água ((a professora ignora))

P: mas, além disso, o que foi que vocês observaram?

A (Pedro): o gelo derreteu.

P: o gelo derreteu e o que foi mais que aconteceu?

A: saiu a- a-água fora do copo.

A: ((incompreensível)) no copo, aí na hora que resfriou o vidro do copo, aí se transformou em água de novo.

P: criou o que aqui?

A: bolhas d'água.

P: bolhinhas d'água ((a professora queria demonstrar através do experimento a existência do vapor de água, depois de muito insistir, finalmente, um dos alunos chegou a identificar a resposta esperada pela professora)).

Embora essas teorias apresentem algumas possibilidades para um redimensionamento das práticas pedagógicas, existe também uma série de limitações em torno destas, conforme diz Gómez (2000, p. 50): “as teorias da aprendizagem dão uma informação básica, mas não são suficientes, para a organização e a prática de ensino”. Isso porque a aprendizagem escolar acontece num contexto comunicativo, ou seja, as situações escolares são mediatizadas por situações comunicativas, nas quais os alunos, os professores

e o próprio contexto social e educativo influenciam nesse processo. Confirmada, ainda, por Coll e Martí (1996), quando lembram a teoria piagetina, como as demais teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, oferecem um corpo de conhecimentos teóricos que são necessários, mas não são suficientes para transformar e atingir com sucesso as aprendizagens dos conteúdos escolares.

É Bernstein (*op. cit.*) quem melhor analisa os limites e as possibilidades dessas teorias, chamadas pelo referido autor de teorias da instrução. Para Bernstein (*op. cit.*), essas teorias focalizam o desenvolvimento de competências comuns, no interior dos adquirentes e não os desempenhos hierarquizados relativos a um discurso a ser adquirido (os saberes curriculares). Nessa perspectiva, a lógica da aquisição não coincide com a lógica da transmissão. Mas os alunos são avaliados como se ambos os processos fossem coincidentes, levando os/as professores a estabelecerem uma seqüência e um ritmo para as aprendizagens. Aqueles que não conseguem enquadrar-se nesse ritmo e nessa seqüência, estão em defasagem no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o processo pedagógico vai sempre exigir dois locais de aquisição para os saberes curriculares, ou seja, um tempo na escola e outro tempo complementar no lar.

Como a escola sabe que nem todos os pais têm condições para fazer esse acompanhamento dos filhos em casa, ela lança mão de outras estratégias, uma delas tem sido o reforço escolar, que foi citado, por todas as professoras, pela equipe pedagógica e pela gestora da escola, como uma estratégia encontrada por aquela instituição, no sentido de vencer essa dificuldade presente no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, percebe-

se que a lógica da instrução se impõe à lógica da aquisição, porque o discurso instrucional, que regula as práticas educativas mantém, reproduz e legitima as regras de um discurso específico a ser transmitido e adquirido pelos alunos.

4.2.2 Princípio 2: mudança da perspectiva de avaliação

A partir dos pressupostos teóricos expressos no início desse capítulo, compreende-se que a mudança de perspectiva de avaliação constitui um dos princípios orientadores da prática pedagógica docente, presentes no discurso da proposta do Ciclo Básico e recontextualizado em sala de aula no processo de construção do saber escolar pelas professoras.

Nesse sentido, é no contexto da reorganização do tempo e espaço do ensino-aprendizagem, proposta pelo sistema ciclado, que a questão da avaliação ganha destaque. A concepção de avaliação, nesse contexto, procura romper com a lógica avaliativa da seriação, tradicionalmente marcada por uma prática que incorporava funções de seletividade, autoritarismo e classificação.

Numa relação entre os diversos contextos que lhe dão origem, percebe-se que os princípios orientadores da avaliação, no contexto do Ciclo Básico- CB, nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte, a exemplo de outras experiências, estão pautados nos pressupostos de uma avaliação diagnóstica e contínua; numa perspectiva em que devem ser avaliadas não só as dificuldades, mas também os avanços dos alunos no processo de apropriação do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma concepção de avaliação, como parte de um amplo processo de apropriação do conhecimento, compatível com

a metodologia de ensino adotada, e coerente com a dimensão conceitual dos conteúdos que estão sendo discutidos na dinâmica escolar.

Essa proposta defende que o processo avaliativo não deve assumir características punitivas e controladoras, devendo, pois, assumir uma posição diagnóstica e integradora do processo ensino-aprendizagem. (Cf. Ciclo Básico: um outro fazer pedagógico).

Porém, a recontextualização desses princípios não tem sido uma tarefa fácil. Conforme alerta Freitas (2003), a avaliação, na escola, por ciclos de formação, consiste em tema complexo e polêmico. Torna-se complexo, porque não é possível dissociar a discussão sobre avaliação do projeto político pedagógico em que esta se insere. Polêmico porque tal compreensão encerra, em si, uma contradição fundamental: a concepção da avaliação, na escola, por ciclos de formação, pressupõe uma lógica de inclusão, mas se insere num contexto social mais amplo que, ao orientar-se pela lógica da exclusão, atua no sentido oposto. Conforme análise da referida autora, as práticas sociais, de modo diverso, naturalizaram e reforçam o caráter seletivo e classificatório que se consolida ao impregnar as relações interpessoais que contribuem com sua reprodução.

Diante desse questionamento, a mesma autora advoga a necessidade de se defender uma avaliação inclusiva no âmbito de um horizonte mais amplo, isto é, da democratização do conhecimento e da constituição de uma *práxis educativa libertadora* (grifos da autora).

Feitas essas considerações, compreende-se que a proposta de avaliação defendida no Ciclo Básico tem um compromisso e uma intencionalidade articulada aos princípios de uma educação inclusiva. No entanto, à medida que

se vislumbra a possibilidade de mudança da prática avaliativa, pressupõe-se haver, algumas dificuldades, no processo de transformação de uma prática conservadora, para uma prática inovadora/progressista. Daí a necessidade de se estabelecer um diálogo entre a realidade vivenciada, pelas professoras, nesse contexto de inovação da prática curricular e as possibilidades que o contexto escolar e a sala de aula oferecem para que essa prática se desenvolva.

Nessa perspectiva, embora reconhecendo os princípios orientadores dessa proposta, observa-se que as professoras têm dificuldades e apresentam várias contradições diante do processo de recontextualização desses princípios, a partir da prática cotidiana, tão bem expressas na fala da professora Beatriz quando diz:

Ex. 14: (Quadro-A2, Q.02)

D5

Se antes a gente, é trabalhava o conteúdo, é(+) no final de um bimestre seria feita uma prova, seria a única forma de avaliar, seria aquela prova com uma nota. Então, até a maneira como você vai observar o aluno, como é que ele vai desenvolver a atividade, já muda um pouco. Que você já tem que trabalhar, até já de uma forma mais cuidadosa que é a questão do registro.

Nas palavras da referida professora, fica demonstrada a perspectiva de avaliação, enquanto um processo contínuo, cuja possibilidade de realizá-la se dá quando o professor/a adota uma nova atitude, frente ao processo ensinar-aprender, que fica evidente quando a professora diz “Que você já tem que trabalhar, até já de uma forma mais cuidadosa”, porque ao invés de se ter uma avaliação final, traduzida apenas por uma nota, tem-se que se realizar o registro a partir do desempenho cotidiano do aluno, nas atividades do dia-a-dia.

Nessa perspectiva, não muda somente a forma (nota x registro), mas, principalmente, o conteúdo e o processo dessa avaliação, englobando aspectos que envolvem tanto as dificuldades quanto os avanços dos alunos.

Ao relatar como se dá o processo de registro do desenvolvimento dos alunos, a Professora Olga descreve como foi se dando a apropriação desse princípio na prática pedagógica:

Ex. 15: (Quadro-A2, Q.02)

D6

A partir da avaliação já houve a modificação. E é tanto que precisou a gente também participar desse curso específico, o CBS, já para preparar mais a gente. E também, já para fazer também os relatórios. Porque isso também foi um Deus nos acuda para nós. Até hoje ainda é problemático. Mas, mas já não é tanto. Porque a gente já, com a prática /.../.

Ao descrever como se dá o processo, a referida professora relata:

Ex. 16: (Quadro-A2, Q.02)

D7

Nesse relatório vem justamente o diagnóstico. Do acompanhamento que a gente faz da criança, digamos no desenvolvimento de um semestre. Porque é por semestre que a gente faz, sabe? Aí aquilo que a gente verificou na aprendizagem da criança, ali vai a gente faz um relato da aprendizagem da criança. Que ela sempre pede que a gente, sempre tenha o cuidado de fazer isso, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Porque no início a gente queria colocar - e ainda hoje, se a gente não tiver cuidado está colocando sobre a questão da criança do desinteresse, dessas coisas - eles acham que a gente não deve colocar isso aí, mas só em cima da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

Ao relatar como se dá o processo de avaliação, na prática do dia-a-dia, a professora vai revelando as possibilidades e dificuldades encontradas no processo.

Essa perspectiva de avaliação tornou-se uma possibilidade à medida que a professora expõe que, apesar das dificuldades vem implementando com a “prática”, ou seja, à medida que vem fazendo, essas dificuldades vão diminuindo.

Embora existam essas possibilidades, não se pode negar o que nos diz Freitas (2003, p. 59): “ [...] a inevitável distância entre os fundamentos que sustentam a concepção, o compromisso e a intencionalidade de uma proposta inclusiva e as possibilidades e impossibilidades- sempre transitórias- de sua viabilização” . De modo que vislumbrar essas possibilidades não significa uma repercussão direta e automática no conjunto das práticas das professoras.

Assim, as dificuldades e as contradições expressam-se quando, no cotidiano, foram observadas as seguintes posturas e práticas:

Ex. 17: (Entrev. 01: após uma das aulas da professora Olga, fez-se uma entrevista, em que se pediu que a professora avaliasse aquela aula. Tratava-se de uma aula em que os alunos haviam feito leitura e produção textual a partir de rótulos de produtos que são consumidos no dia-a-dia, culminado com a apresentação e exposição dos respectivos trabalhos. Eis a entrevista com a avaliação da professora).

P: A maior dificuldade é justamente parte disso aí do desinteresse da criança hoje.

P: Sempre uma das dificuldades que eu encontro é justamente nessa/fazer com que eles participem. Que a gente quer que todos participem. Que eles tenham atenção.

P: No dia em que estava sendo feito aqui na sala de aula, todos eles ficaram assim entusiasmados fazendo. A gente via todos fazendo, até Mário, Pedro, aliás, Pedro não veio, Mário. Todos participando. Aí na hora de apresentar você viu, é o mínimo que apresenta. E teve também coisas além, do que a gente/ que eu percebi aí, aquele do site, acho que eles viram no rótulo, aí só via eles aqui lendo o sitezinho./.../. Agora teve alguns que deixaram a desejar, assim porque quando eles vem apresentar como você viu, tem deles que começam logo dizendo logo o site, não dá o nome do produto, e foi trabalhado aqui isso aí, quer dizer eles já deixaram escapar

isso aí. Mas já tem aqueles que trazem além do que a gente dá. (Entrevista com a Prof^a. Olga após uma aula, 28/09/04)

Como se pode perceber, mesmo a professora tendo alertado para o cuidado que se deve ter para não avaliar o aluno em questões sobre o desempenho e o interesse, mas sim sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, a avaliação feita pela professora, no contexto da aula, revela uma avaliação centrada no desempenho e interesse.

Nessa perspectiva, esses princípios recontextualizadores, orientadores da prática dessas professoras, vão constituindo a gramática pedagógica, nos ciclos iniciais do ensino fundamental, que são uma refocalização muito mais dos discursos presentes, nas diretrizes curriculares, do que fruto de uma reflexão coletiva da própria prática.

Além desses princípios definidores do conhecimento, a serem trabalhados no dia-a-dia da sala de aula, observou-se que outras práticas, cotidianamente desenvolvidas, compõem, no seu conjunto, o que se pode chamar a cultura comum que, recebendo a influência dos diversos rituais cotidianos, são constituidoras de um determinado tipo de prática.

Capítulo 5

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DOS CICLOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE SELEÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS
CONTEÚDOS EM AULA**

O professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos factores e condições.

Pérez Gómez

De acordo com o que já fora tratado nos capítulos iniciais deste estudo, é fato que ocorre um processo de seleção e transformação dos saberes científicos em saberes a serem ensinados e aprendidos pelos alunos. Sacristán (2000, p. 185), ao abordar essa temática, revela:

O professor que pensa minimamente sobre o conteúdo que transmite, ou sobre o que os alunos aprendem, tem que transformar necessariamente o conhecimento tal como ele o tenha apreendido. Quando um professor se esforça em comunicar saberes, se produz uma *transformação* dos mesmos para facilitar sua compreensão por parte dos alunos através das analogias, exemplos, ilustrações, derivações práticas, etc.

Essa transformação, na perspectiva em que aborda Sacristán (2000), acontece quando o professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas, num tipo e nível de formalização que a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar. Trata-se de uma perspectiva que relaciona esse processo pedagógico à competência profissional. Várias pesquisas no âmbito nacional e internacional

têm partido desse enfoque, a exemplo dos trabalhos desenvolvidos por Gauthier (1998), Zabala (1998), Perrenoud (2000), Therrien e Loiola (2001, 2002, 2003), dentre outros. Numa outra perspectiva, esse processo de transformação é tratado como uma transposição didática. Trata-se da abordagem defendida por Chevallard (1991), conforme já explicitada nos capítulos iniciais deste estudo.

Esse processo de transformação pedagógica, como também já se discutiu anteriormente, pode ser explicado a partir dos conceitos abordados por Bernstein (1996). De forma que a discussão que Bernstein proporciona sobre o funcionamento do campo de recontextualização pedagógica contribui para se ir, nesse processo de transformação de um conteúdo para um saber pedagogicamente elaborado de que fala Sacristán (2000), além dos aspectos didáticos ou da competência profissional. Possibilita, assim, que se compreenda essa transformação como um processo de recontextualização sucessiva, mediada por saberes diversos que se entrecruzam no cotidiano da escola e da sala de aula. Nesse sentido, há que se considerar, além dos saberes pedagógicos necessários a esse processo de transformação didático-pedagógica, os diversos saberes que se inter cruzam na prática pedagógica dos/as professores/as e os contextos nos quais essa prática se insere.

Nesse sentido, considerou-se como ponto de partida nesse processo de construção do saber escolar, os discursos presentes no campo recontextualizador das políticas e diretrizes curriculares, na medida em que os princípios orientadores desse campo legitimam um discurso e a sua forma de transmissão/aquisição por parte dos professores e alunos.

A partir dos objetivos propostos nesse estudo, cabe agora perguntar: quais são os princípios que orientam a prática pedagógica das professoras investigadas, no processo de seleção e transformação dos conteúdos a partir da prática pedagógica cotidiana? Qual a relação existente entre esses princípios e os discursos pedagógicos presentes nas orientações curriculares para os ciclos iniciais do ensino fundamental? Que espécie de prática pedagógica é gerada a partir desse contexto?

Nessa perspectiva, compreende-se que, além dos princípios orientadores da prática pedagógica docente no processo de construção do saber escolar, já abordados no capítulo anterior, outras práticas cotidianamente desenvolvidas compõem, no seu conjunto, o que se pode chamar a cultura comum que, recebendo a influência dos diversos rituais cotidianos, são constituídas de um determinado tipo de prática.

Para a observação e análise da prática desenvolvida pelas professoras, no dia-a-dia da sala de aula, se utilizou, conforme já se descreveu no capítulo da metodologia, algumas categorias utilizadas por Certeau (2003) no estudo das práticas cotidianas dos sujeitos consumidores.

Assim, considera-se importante, no contexto da prática pedagógica escolar e da sala de aula como subcampos recontextualizadores do saber escolar, identificar alguns tipos de prática que, ao se desenvolverem cotidianamente, constituem o que se está chamando cultura/prática comum, entendendo-se essa cultura/prática comum enquanto uma apropriação e reapropriação dos diversos discursos/saberes/práticas que se entrecruzam no cotidiano da escola e a sala de aula.

Nesse sentido, para identificar os modos de proceder das professoras no processo de seleção e transformação dos conteúdos em aula, e a partir daí poder perceber como estas se apropriam dos discursos presentes nas propostas curriculares e como, no espaço escolar e na sala de aula, esses discursos são reapropriados e refocalizados constituindo assim a produção sociocultural daquele contexto, foi necessário mergulhar na complexidade das práticas cotidianas das professoras dos ciclos iniciais do ensino fundamental, buscando-se, a partir das marcas observadas no conjunto dessas práticas, não somente a descrição das mesmas, mas compreender o sentido que estas assumem para os sujeitos que as desenvolve, especialmente, para essas professoras e perceber, também, no conjunto dessas práticas, os possíveis avanços, retrocessos, ausências e interferências.

Para isso, se tomou como referência, o conjunto dos seguintes aspectos: as rotinas pedagógicas observadas na prática escolar e que exercem influências sobre a prática docente na construção do saber escolar; as rotinas pedagógicas utilizadas pelas professoras no trato com os conteúdos e os processos interacionais na aula, na perspectiva de se compreender como essas práticas se desenvolvem, identificando-se, assim, o que na linguagem de Bernstein denomina-se, a sua gramática pedagógica¹⁴.

¹⁴ Conforme já se descreveu, diz respeito aos princípios e as regras recontextualizadoras do discurso pedagógico conforme aborda Bernstein (1996), tais como: as regras de reconhecimento e de realização.

5.1 As rotinas pedagógicas

Compreende-se que no processo pedagógico de construção do saber escolar, a escola e o/a professor/a desenvolvem uma série de atividades que constituirão o que se pode chamar de “rotinas pedagógicas”. Para Tardif e Raymond (2000, p. 233):

As rotinas são meios de gerir a complexidade das situações de interação e diminuir o investimento do professor no controle dos acontecimentos. À semelhança dos modelos cognitivos simplificados da realidade, as rotinas são modelos simplificados da ação: elas servem para estruturar os atos através de uma maneira de agir estável, uniforme e repetitiva. Elas dão, assim, ao processo a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite, ao mesmo tempo, concentrar sua atenção em outra coisa.

Nessa perspectiva, para os referidos autores, a rotinização do ensino constitui não apenas uma maneira de controlar os acontecimentos na sala de aula, mas enquanto um fenômeno de base que fundamenta a vida social na aula, a rotinização significa uma forma de os atores agirem através do tempo, fazendo de suas próprias atividades uma maneira para reproduzir e, às vezes, modificar essas mesmas atividades.

Para Penin (1999, p. 129), “As atividades de rotina evidenciam várias características da aula”. Dessa forma, pode-se observar, no decorrer da aula, várias atividades, dentre elas: a colocação do cabeçalho na lousa; a regulação das saídas dos alunos para usar o banheiro ou tomar água; a distribuição da merenda; o recreio; a distribuição dos conteúdos nas aulas; os materiais didáticos utilizados.

Para Tardif e Raymond (*op. cit.*), o estudo de tais regularidades é fundamental para se compreender a natureza e a evolução do trabalho social da prática pedagógica dos/as professores/as, uma vez que tais atividades não se reduzem a simples hábitos, mas estruturam o sentido que os atores dão às atividades e às relações sociais que estas desencadeiam.

Daí que, ao se incluir as rotinas pedagógicas como uma dimensão sociotemporal do ensino a ser observado nesse processo de construção do saber escolar, conforme se apresenta nesse estudo, se delimitou a partir da prática pedagógica da escola e da sala de aula os seguintes rituais: na prática pedagógica escolar, o ritual de entrada que ao constituir uma prática cultural da escola, exerce influência sobre a prática pedagógica docente no processo de construção do saber escolar; na prática das professoras, o processo pedagógico de organização dos conteúdos (planejamento, seleção e utilização dos recursos/materiais pedagógicos).

5.1.1 O ritual de entrada: a acolhida

Com base nos pressupostos delineados anteriormente, as rotinas pedagógicas como uma dimensão sociotemporal de organização do trabalho educativo da escola, ao se desenvolverem cotidianamente, constituem verdadeiros rituais que adquirem um sentido todo especial, tanto para a escola como um todo, como para os professores de modo particular.

Desse modo, dentre as diversas práticas desenvolvidas, no dia-a-dia da escola campo de estudo, que exercem influência sobre a prática pedagógica das professoras e sobre as aprendizagens dos alunos, destacou-se o ritual de

entrada, por ser uma prática que expressa um saber e uma atitude dos sujeitos envolvidos, frente ao processo de construção dos saberes escolares.

Ao descrever essa prática, pode-se dizer que o dia da escola começa ordinariamente com a acolhida dos alunos no salão. O salão é uma espécie de galpão coberto onde se realizam os eventos socioculturais da escola e da comunidade. A acolhida é o nome que todos da escola dão à reunião dos alunos neste salão antes de entrarem para as salas de aula. Essa atividade normalmente é realizada por uma freira, às vezes, quando a freira não pode realizá-la as supervisoras ou as professoras realizam-na. Trata-se de um momento em que se realizam orações, cânticos religiosos, orientações, recomendações aos alunos sobre o comportamento adequado na escola e na sala de aula, palavras de incentivo quanto à necessidade de se dedicarem aos estudos e de respeitarem o outro. É um momento em que se faz uma espécie de catequese.

Durante o desenvolvimento dessa atividade, percebeu-se a presença de alguns pais que ao entrarem para deixar os alunos na escola, permanecem durante a acolhida. Após a acolhida, as professoras conduzem os alunos para as salas, os alunos são organizados em duas filas: a dos meninos e a das meninas.

Essa é uma atividade que dá uma identidade muito particular para essa escola e que tem todo um sentido que inclui a formação humana, cidadã, pedagógica e, principalmente, a formação religiosa. A começar pelo próprio sentido da palavra “acolhida” que vem do verbo acolher. Acolher, de acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, dentre alguns sentidos atribuídos significa: 2. Dar acolhida a, receber; 8. Agasalhar-se, hospedar-se; 9.

Abrigar-se. Significa, pois, trazer para o acolhimento carinhoso, como se faz no seio de uma família, os alunos que ali chegam para receber os “ensinamentos” sejam eles morais, espirituais ou normas de comportamento. Guarda, enfim, toda uma relação com a doutrina espiritual da igreja católica, que baseada nos ensinamentos de Cristo, procura acolher todos aqueles que necessitam do alimento material e espiritual.

Toda essa relação com esse aspecto moral, religioso, de acolher, de guardar aquelas crianças dentro daquele espaço, é uma relação que não se dá por acaso. Todo o aspecto do trabalho religioso que está patente na prática pedagógica da escola encontra explicação nas suas origens históricas, nos princípios educativos que estiveram e estão presentes na sua prática educativa, e que vêm exercendo uma grande influência não só prática pedagógica das professoras, mas no modo de ser e de se comportarem tanto os docentes quanto os alunos. A diretora da escola realçando a importância dessa atividade na prática da escola, dá uma descrição de como é desenvolvida e de como se tornou uma tradição na prática pedagógica da escola:

Ex. 18:

A gente sabe que sempre essa escola, ela tem por natureza - devido funcionar em anexo a um convento de freiras - ela tem um teor por natureza, uma escola que tem um certo teor religioso. Porque essas atividades, elas são constantes. São constantes e são perseverantes e efetivas - reforçando. Que por sinal você no seu trabalho, participa até de alguns momentos ((referindo a presença da pesquisadora)), você percebe que todos os dias ao início dos turnos, o aluno não vai para sala de aula, sem antes receber - como a gente pode chamar até dentro da própria religião - esse alimento espiritual. Como você conhece nossa estrutura, tem o Salão São Vicente de Paula ali, esses meninos já se organizam - que é outro fator que esse momento religioso não só alcança a formação espiritual como

também de certa forma contribui para a formação cidadã - no sentido de que, do próprio aluno ele já aprender a se organizar. Acho que você mesmo pode ter comprovado isso. Lá no salão já e de costume cada professora fica com seus alunos, já organizado, eles fazem aquele momento de oração e quando terminam eles já saem com a professora acompanhando cada um já pra sua sala./.../. (Gestora da escola)

É, pois, uma atividade que assume uma importância muito grande na formação dos alunos na opinião das professoras, da equipe pedagógica e gestora da escola, segundo as mesmas, é uma prática que dá um diferencial dessa escola em relação às demais. Eis alguns depoimentos:

Ex. 19: (Quadro-B3, Q. 06)

D22

É, a gente vê até os próprios pais, a escola tem até uma certa credibilidade em relação às demais, justamente por aquele momento. (Profª Beatriz/CBS inicial)

D27

Inclusive essa prática sempre é citada até pelos pais. Os pais gostam. Dizem que é bom, realmente, nas outras escolas não tem isso aí. Tem algumas coisas que eu nem concordo muito, mas fazer o que? ((risos)). (Profª Olga/CBS final)

D31

Ajuda demais, porque as crianças, sei lá, ficam mais/ Porque, às vezes, quando chegam aqui, eu tenho poucos anos aqui de trabalho, tenho só dois anos. Porque as colegas gostam muito de questionar, que tem crianças que quando chegam aqui tem um comportamento, quando começam a estudar aqui já mudam o comportamento. Fica uma criança assim mais meiga, mais humilde, chega às vezes até uma criança violenta e aqui vai mudando o comportamento. (Profª Cláudia/ CBS final).

Como ficou claro nas palavras das professoras, essa prática contribui para que haja uma organização no trabalho pedagógico da escola, influenciando, assim, no comportamento e na maneira de ser dos alunos. Embora se diga que não há um direcionamento para uma determinada religião como foi dito pela

professora Beatriz “não puxando muito para questão é católica não, é, se bem que é aí você vê que no momento de oração existem as orações espontâneas, /.../”, e ainda pela diretora da escola, “com certeza alguém há de perguntar, já que existe uma tendência para a religião católica, porque aqui é um convento de freiras, mas a gente sabe que tem que se considerar também a questão ecumênica”.

Na escola há professores e alunos que congregam religiões distintas, todos participam dos eventos da escola, embora nem todos os eventos privilegiem todos os credos. Não há uma imposição direta, porém indiretamente, percebe-se, ao se observar o dia-a-dia da escola, que há uma influencia maior de uma determinada religião sobre as demais.

Embora exista a possibilidade de construção desse saber religioso como uma expressão de um discurso intercultural que respeite a diversidade de pensamento e de crenças. A recontextualização desse princípio no processo pedagógico da escola e da sala de aula revela uma série de dificuldade e contradições pela prática que a escola desenvolve, isto é, pelo sentido que esta prática assume pela ênfase dada ao saber de uma determinada religião, não só por ter a presença do sujeito que a representa (as irmãs) na própria sala de aula, ministrando esse conteúdo/saber. Mas por ser mesmo uma expressão da atitude que se tem sobre o conhecimento e a forma de construí-lo, mesmo que o sujeito que esteja envolvido seja desta ou daquela outra formação religiosa. No contexto da sala de aula, as professoras revelam que o trabalho se desenvolve do seguinte modo:

Ex. 20: (Quadro-B3, Q. 06)**D25**

/.../. por ter essa questão do trabalho voluntário das irmãs nessa formação religiosa./.../. Um dia por semana ela visita cada turma. ((Profª Beatriz/CBS inicial)

D28

Dentro da minha sala de aula, por exemplo, eu falo muito para minhas crianças, também sobre, eu tento assim formar também, fazer assim uma formação dele assim, em que ele fuja do mal. (Profª Olga/CBS final).

D32-33

/.../ eu acho que isso é uma tradição que está passando de pai para filho. /.../ tem o trabalho das irmãs, muito importante. E que cada irmã, que são diferentes o trabalho delas, mas que dão um apoio melhor. Já tem outras que são mais assim, mas mesmo assim ainda contribuem demais. (Profª. Cláudia/ CBS final).

Como se pode vê nesses depoimentos, trata-se de um trabalho, na maioria das vezes, voluntário, que se tornou uma tradição na escola. E que, na medida em que estabelece esse tipo de organização do trabalho educativo da escola, é uma prática que os professores que já estão na escola há mais tempo vão reproduzindo e os que vão chegando se apropriando, exercendo assim influência sobre a construção dos saberes escolares, como nesses exemplos:

Ex. 21: (Quadro-B3, Q. 06)**D28**

/.../ Agora eles gostam muito, eles pedem muito para eu contar histórias da bíblia, sabe? Teve um tempo que eu fazia é, um momentinho com Deus. Quando eles estavam muito/fazendo barulho. (Profª Olga/CBS final).

Embora seja um trabalho aceito, visto de maneira positiva por professores, pais e alunos, há algumas discordâncias na ênfase que é dada a uma

determinada religião, explicitada pela professora Olga quando expõe algumas práticas comuns na escola, como se pode observar nesse depoimento:

Ex. 22: (Quadro-B3, Q.06)

D29

/.../, por exemplo, assim das comemorações dos padroeiros, que tem vários. Aí eles trazem as crianças para cá, aí fica, e a gente tem que está ali presente, sabe? Eu fico presente, eu não deixo minhas crianças só. Eu sempre as acompanho. Agora isso por dentro, só Deus sabe. (Profª Olga/CBS final).

Uma prática que seria considerada aceitável, e assim descrita pela referida professora:

Ex. 23: (Quadro-B3, Q.06)

D30

Deveria ser feito assim, quando fosse para trabalhar o lado espiritual, ser trabalhado, assim, não puxando para uma religião, você está entendendo? Era para levar assim de uma forma no geral. Por exemplo, se eu for trabalhar digamos, o batismo. Eu não posso priorizar, só o batismo da minha igreja, da igreja que eu congrego, eu teria que mostrar, inclusive já houve aqui uma vez, um trabalho, foi num curso que fizemos, foram apresentados os batismos de todas as igrejas, de todas as religiões. (Profª Olga/CBS final).

Conforme diz Sacristán (2000), no desenvolvimento do currículo escolar se entrecruzam práticas diversas; nesse sentido, nem todas as professoras questionam essas práticas. Há outras, que seguem a orientação conforme estabelece essa prática tradicionalmente desenvolvida pela escola, como por exemplo, a professora Cláudia, ao questioná-la após uma das aulas sobre o porquê trabalhara um texto religioso, assim se posicionou:

Ex. 24: (Entrev. 02)

P.P: Na aula de hoje você trabalhou o texto “Um certo Galileu”, um cântico, um cântico religioso. A partir daí você fez algumas questões sobre o texto e colocou também algumas questões sobre Língua Portuguesa. Na outra parte da aula você entregou algumas gravuras para os alunos reproduzirem os desenhos. Eu quero saber porque você escolheu esse texto, quais foram seus objetivos na aula de hoje.

P.Cláudia: (++) por que eu escolhi o texto?

P.P: sim

P.Cláudia: Não, porque o texto fala de/estava bem relacionado a eles, não era? Assim, a fase deles, que era de um jovem que se chamava Galileu. E até falava na questão assim da parte religiosa, não é? Que tinha até aquela parte que falava em Jesus de Nazaré.

P.P: quando você vai planejar suas aulas, quais são os referenciais que você utiliza? Por exemplo, esse texto você retirou de onde?

P.Cláudia: o texto?

P.P: sim

P.Cláudia: não, o texto é retirado de acordo com a bíblia, não é? Por exemplo, essa semana a irmã falou da bíblia, porque estamos no mês da bíblia, ela já falou no salão e já saiu de sala em sala, inclusive ela ficou uma tarde aqui com meus alunos, ela até saiu de sala em sala. E ela até achou bom assim,, que a gente trabalhasse muito esses textos, esses cânticos religiosos.

P.P: então essa aula de hoje tinha esse objetivo.

P.Claudia: é. Em relação ao mês da bíblia. Que nós estamos no mês da bíblia.

As regras de realização, explicitadas por esses depoimentos, revelam as relações pedagógicas privilegiadas nesse contexto de aquisição do saber religioso. De modo que a pedagogia visível na prática pedagógica da escola e das professoras, explicitada por esses exemplos, demonstra como o saber

religioso se impõe e vai sendo apropriado por professores e alunos, tornando-se um saber legítimo, aceitável.

Fica demonstrado que a escola como um espaço social onde se entrecruzam práticas diversas, constitui uma determinada cultura escolar que se constrói, também, a partir dos rituais cotidianos, que permeiam e se impõem sobre as práticas das professoras no dia-a-dia da sala de aula.

5.2. A organização dos conteúdos no processo pedagógico

Das diferentes variáveis que determinam a forma como se ensina, a organização dos conteúdos de aprendizagem é, segundo Zabala (2002), uma das que mais incidem no grau de aprofundamento das aprendizagens e da capacidade para que estas possam ser utilizadas em novas situações. Daí a necessidade e a importância de se analisar, neste estudo, como vem se dando na prática dos/as professores/as o processo de seleção e transformação dos conteúdos, destacando-se os princípios que orientam esse processo didático/pedagógico.

Antes de se verificar como esse processo vem se dando, na prática das professoras, sujeitos dessa pesquisa, é importante considerar que princípios orientadores foram historicamente se estabelecendo na prática pedagógica dos/as professores/as e, como esses princípios vêm sendo recontextualizados nas propostas curriculares oficiais, nas últimas décadas, constituindo o que se pode chamar de Discurso Pedagógico Oficial - DPO para, a partir desse referencial, compreender algumas das muitas práticas que se entrecruzam no cotidiano da prática pedagógica das professoras em sala de aula.

5.2.1 A organização dos conteúdos no currículo escolar: uma breve retrospectiva histórica

Alguns estudos como os de Martins (1996), Zabala (1998, 2002), Sacristán e Gómez (2000), têm demonstrado que os critérios de seleção dos conteúdos assumem diferentes enfoques mediante o contexto histórico das práticas educativas em que estão inseridos.

Ao falar sobre a organização dos conteúdos, Zabala (1998) comenta que, nas atividades e nas tarefas que configuram as diferentes unidades de intervenção que definem a prática na aula, trabalham-se conteúdos de aprendizagem distintos e, habitualmente, mais de um conteúdo. A forma de apresentação e relação que existe entre eles nunca são arbitrárias, obedecem a critérios que fazem com que a seleção dos conteúdos de cada unidade e o tipo de relações, que entre eles se estabelecem, sejam de uma maneira e não de outra. As relações e a forma de vincular os diferentes conteúdos de aprendizagem que formam as unidades didáticas é o que se denomina organização de conteúdos.

Ao fazer uma revisão histórica sobre a evolução do conhecimento e sua organização nos processos pedagógicos, o autor demonstra que em suas origens a diferenciação entre as áreas de conhecimento obedeceu a critérios fundamentalmente educativos. Expõe ainda que, desde o início, entre os primeiros filósofos gregos até meados do século XIX, a unidade do conhecimento foi um princípio diretor no estabelecimento dos diferentes currículos.

Posteriormente, Platão, ao definir a educação como a maneira de “proporcionar ao corpo e à alma toda a beleza que seja possível” (*Kasolagazós*), estabelece que o desenvolvimento da pessoa tem como núcleos organizadores a ginástica e a música (que se referia a todas as artes). A divisão da ciência estabelecida por Aristóteles: especulativa (física, matemática, filosofia), prática (lógica, ética, política) e poética (arte) está a serviço de uma concepção da educação, entendida como a formação física, intelectual e moral, cuja finalidade é a virtude.

Essa tradição helenística, de programas totalizadores ou enciclopédicos, é recuperada pelos filósofos romanos como Quintiliano, o grande sistemático da educação nos tempos antigos, que articula o ensino em torno da gramática, da música, da geometria, da astronomia, da história e da filosofia. Esse era o plano de estudo romano habitual na época, mas que, uma vez resumido por ele, seria o modelo dos estudos medievais (as sete artes liberais) os quais transmitem o esquema da *orbis doctrinae*. A instituição universitária, a partir do século XII, confia a faculdade das artes à gestão dos sistemas das artes liberais, ou seja, das disciplinas que garantiam a liberdade do espírito. O *trivium* (gramática, retórica, dialética) articula-se o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia, música) no seio de um conjunto unificado que integra as letras e as ciências. Essa pedagogia da totalidade renova-se sem ruptura no Renascimento, época em que se perpetua sob a forma do humanismo tradicional. Comênio (1592-1670), o autor da *Didática Magna*, está convencido de que existe uma estreita relação entre os diversos campos do saber (*pansofismo*) e afirma que, se o ensino fracassa, é por não saber relacioná-lo à pessoa.

Essa unidade de conhecimentos é quebrada definitivamente quando Napoleão, em 1808, organiza o sistema de ensino, na França, criando a Universidade Imperial, na qual, pela primeira vez na história, diferenciam-se as faculdades de letras e as faculdades de ciências.

Desse modo, uma divisão e uma organização de conteúdos que haviam nascido sob um pressuposto estritamente didático diluíram-se sob a pressão e interesses cada vez mais fechados de especialidades disciplinares, o que gerou uma infinidade de saberes fortemente zelosos de sua identidade e independência.

O resultado desse processo é uma seleção, uma estruturação dos conteúdos de aprendizagem a partir de critérios disciplinares. Seleção que, na maioria dos planos e propostas pedagógicas oficiais, salvo algumas experiências de inovações pedagógicas e curriculares mais recentes, concretiza-se em um conjunto de disciplinas isoladas em que se dá uma maior ou menor ênfase a umas sobre as outras, nas quais a estrutura interna de cada uma delas sempre segue a lógica disciplinar.

Segundo Zabala (2002), tem havido, na prática pedagógica, uma tendência a incorporar a lógica formal das disciplinas acadêmicas no processo de seleção dos conteúdos. No entanto, para o referido autor, uma coisa é a organização dos saberes a partir de uma perspectiva científica e outra, bastante distinta, é como devem ser apresentados e ensinados os conteúdos desses saberes para que sejam aprendidos em maior grau de profundidade. Pois, para Zabala (2002 p.16) “a natureza das finalidades da ciência é simplesmente diferente da natureza das finalidades educativas [...]”.

Embora tenha havido essa tendência da incorporação da lógica formal das disciplinas no processo de seleção dos conteúdos, algumas experiências de inovações curriculares, como as que já se referiu nos capítulos iniciais deste estudo, vêm demonstrar que algumas dessas tendências de inovações do currículo para os anos iniciais do ensino fundamental vêm se utilizando de um enfoque em que a organização dos conteúdos pautam-se numa concepção de um currículo integrado.

Essas experiências que buscam romper com esta organização por unidades centradas exclusivamente numa cadeira ou disciplina, optam por uma perspectiva em que os conteúdos são organizados em unidades ou temas que tentam estabelecer relações entre conteúdos de diversas matérias. Segundo Zabala (op. cit), esses vínculos entre diferentes disciplinas, aparecem sob as denominações de sincretismo e globalização, são propostas de organização de conteúdos onde os critérios não estão condicionados por sua natureza disciplinar. Os centros de interesse, o trabalho por temas ou tópicos, os projetos, entre outros, são exemplos dos denominados métodos globalizadores. Nestes, o alvo e o referencial organizador fundamental é o aluno e suas necessidades educativas.

5.2.2 A organização dos conteúdos nos PCNs

Buscando romper com a tendência predominante na abordagem dos conteúdos na educação assentada no binômio transmissão-incorporação, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs incluem uma proposta de ressignificação dos conteúdos ampliando a noção de conteúdos para além de

fatos e conceitos, como já defendiam autores ligados a teoria crítica do currículo, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes, reafirmando assim, a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno.

Assim, no documento introdutório, os PCNs agruparam os conteúdos em três categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes.

Nessa proposta, os conteúdos referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas, mas só tornando-se possível a partir de conteúdos referentes a fatos.

Dependendo da diversidade presente nas atividades realizadas, os alunos buscam informações (fatos), notam regularidades, realizam produtos e generalizações que, mesmo sendo sínteses ou análises parciais, permitem verificar se o conceito está sendo aprendido.

Tal aprendizado está relacionado à segunda categoria de conteúdos: a procedimental. Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada para atingir uma meta.

Os conteúdos atitudinais, segundo os PCNs, permeiam todo o conhecimento escolar. Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam

expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados. Nesse documento curricular, os conteúdos são organizados em blocos, contendo algumas orientações didáticas para o tratamento didático em sala de aula.

Embora introduzam essa perspectiva de organização dos conteúdos, a base de estruturação desse guia curricular proposto pelo MEC é a disciplina, conforme a análise desenvolvida por Macedo (2001). Segundo o referido autor, o documento do MEC não apresenta tais critérios, define apenas a importância das disciplinas.

Nessa perspectiva, a partir da análise já desenvolvida no capítulo anterior, foi possível identificar algumas das principais dificuldades enfrentadas pelas professoras no processo de recontextualização desses princípios de reorganização do saber escolar proposto por esse documento, na prática pedagógica em sala de aula. Porém, outros aspectos ainda podem ser revelados com base nos questionamentos que já expostos no início deste capítulo, os quais nortearam as discussões que se desenvolverão nos itens a seguir.

5.2.3. Os professores como planejadores

Embora o/a professor/a não seja o único agente que planeje o currículo, possui um papel importante ao traduzir para a prática concreta qualquer diretriz ou seleção prévia de conteúdos. Para Sacristán (2000), ainda que haja grandes quantidades de regulações a que se submeter, o/a professor/a dispõe de

amplas margens de liberdade, se não para fazer qualquer tipo de prática, para realizar muitos tipos possíveis.

Assim, além de sua participação na elaboração e no desenvolvimento de todo o projeto da escola, o plano para o/a professor/a, segundo o autor referido, significa ações de como fazer esboços de unidades amplas ou de lições, roteiros de conteúdos, ponderar e selecionar estes últimos, preparar atividades, prever materiais, confeccioná-los, etc.

Esta função docente foi vista historicamente a partir de perspectivas distintas, tais como: a perspectiva gerencial, fenomenológica, técnico-científica, estrutura interna das disciplinas e a perspectiva prática. De modo que, na *perspectiva gerencial*, o planejamento dos docentes é visto como mais um passo, o último, de um processo de desenvolvimento do currículo (iniciado fora das aulas) que os/as professores/as devem aplicar. O modelo de Tyler serviu a este enfoque burocrático-político que desenvolve o currículo a partir das declarações e prescrições do chamado “currículo oficial”.

A *perspectiva fenomenológica* entendeu que a programação dos professores são as operações que realizam quando planejam. Os estudos desenvolvidos de suas operações dão uma imagem real das condições em que trabalham, em que se misturam as influências dos condicionamentos de seu trabalho, sua formação e as exigências do currículo. Desses estudos se tira a conclusão de que os/as professores/as atuam de forma diferente como prescrevem os modelos ideais.

O enfoque *técnico-cientificista* demonstra que os/as professores/as ao programar ou planejar, deveriam seguir os modelos elaborados desde teorias concretas do ensino ou da aprendizagem para ser racionais em suas decisões.

A perspectiva que obedece à *estrutura interna do conhecimento* é coerente com a tradição academicista na educação, que determinou que o professor como planejador deveria seguir a estrutura interna do conhecimento. Assim, a compreensão de certos conteúdos depende do domínio de outros prévios, a lógica interna da matéria de estudo é o guia que os/as professores/as devem atender.

E, finalmente, a *perspectiva prática* entende o plano como uma função básica dos professores. E que, em certas condições de trabalho, evidenciam idéias, habilidades profissionais, experiências prévias e opções éticas dentro de um contexto dado que se pode e que se deve modificar.

A partir dos pressupostos teóricos desenvolvidos nos capítulos iniciais desse estudo, em que se abordou a possibilidade dos/as professores/as atuarem como mediadores, e nessa perspectivas serem capazes a partir do contexto em que desenvolvem as suas práticas fazem modificações, adaptações nos conteúdos que ensinam, analisar-se-á, a partir dos dados explicitados na prática das professoras, como esse processo vem se desenvolvendo na prática pedagógica, quais são as possibilidades, dificuldades enfrentadas pelas professoras nesse processo pedagógico.

5.2.4. O planejamento e a seleção dos conteúdos na prática pedagógica das professoras

Durante o período da pesquisa, observou-se que o planejamento era realizado quinzenalmente, em turnos alternados entre o matutino e vespertino, às sextas-feiras. Seja no turno matutino ou no vespertino, o planejamento

acontecia no fim do horário de aula. Esse horário foi um combinado entre professores, o apoio pedagógico e equipe administrativa, no início do ano letivo quando acontece a semana pedagógica nessa escola, prática comum às demais escolas estaduais.

Verificou-se, portanto, que se retira meia hora de aula do aluno, por exemplo, se o planejamento acontece no turno matutino que termina às 11h30m, antecipa-se o término do horário para as 11h. Os professores que já estão nesse horário permanecem, e os que trabalham no turno vespertino que chegariam no horário próximo, às 13h, quando se dá o início do turno vespertino, chegam às 11h e permanecem para o seu turno de trabalho. Assim, o tempo de duração do planejamento nesse intervalo é de 1h30m. Quando o planejamento acontece no turno vespertino, o mesmo tem início às 17h, antecipando-se novamente o término do horário de aula dos alunos em meia hora, a duração não vai muito além desse tempo já referido acima.

Quando acontece alguma atividade na escola que impossibilita realizá-lo nos turnos e dias previstos, faz-se adequações de dias e horários. No desenvolvimento do planejamento, observou-se basicamente dois momentos. Num primeiro, faz-se algum repasse, ou discute-se e tira-se encaminhamento sobre questões pedagógicas e administrativas. No segundo, os professores se reúnem por ciclos e, utilizando-se da proposta da escola e de livros didáticos, relacionam os conteúdos a serem trabalhados.

Embora tenha sido combinado pelos professores, os dias estabelecidos no calendário escolar, o horário do planejamento é sempre motivo de reclamações e insatisfações. A falta ao planejamento parece ser uma tática utilizada por alguns professores para burlar uma regra, mesmo que essa regra

tenha sido estabelecida pelo grupo; ou uma forma de demonstrar insatisfação ao contexto de uma realidade que não atinge às necessidades dessas professoras. Estas se tornam explícitas quando se questionou as professoras sobre a contribuição do planejamento e do apoio pedagógico no planejamento dos conteúdos, observe-se o que as professoras revelaram:

Ex 25: (Quadro-C1, Q. 07)

D35

Olha, eu acredito que há uma colaboração /.../(Profª Beatriz/CBS inicial).

D37

É muito falho, não é? (Profª Olga/CBS final).

D39

Deixa muito a desejar. (Profª. Cláudia/ CBS final).

D42

É bom assim, em partes. (Profª. Ana/CBS inicial)

A prática do planejamento como uma das formas de organização do trabalho pedagógico, tem sido objeto de estudos de vários estudiosos tanto da área da didática, quanto do currículo. Embora todos eles mencionem a importância do planejamento, essa prática há muito vem sendo questionada, vez que em várias situações já analisadas o planejamento tem se constituído numa atividade burocrática e sem significado para a prática pedagógica dos/as professores/as. O estudo de Sampaio Pessoa (2002), por exemplo, sistematiza alguns dos principais problemas/dificuldades enfrentados pelos/as professores/as na prática pedagógica do planejamento. As dificuldades analisadas pela referida autora relacionam-se, basicamente, a problemas inerentes ao sistema escolar e a problemas advindos da própria ação docente.

No que se refere aos problemas inerentes ao sistema escolar, Sampaio Pessoa (*op. cit.*), explicita a forma de organização da escola; o papel da equipe pedagógica; os recursos disponíveis e a visão que os professores têm dos alunos. Quanto aos problemas inerentes à ação docente, observou-se que nesse estudo, a autora citada, relaciona os objetivos de ensino, os conteúdos propostos e a metodologia de trabalho e o encaminhamento das atividades com vistas à avaliação pelo professor. Considera-se, então, esses aspectos importantes a serem analisados no contexto da prática pedagógica, pois a visão sobre esses aspectos poderá caracterizar a prática do planejamento na escola e na prática dos/as professores/as.

Mesmo considerando esses aspectos importantes para o entendimento da prática do planejamento no contexto escolar - o fato deste estudo não tomar como referência de análise o planejamento, mas o processo de construção do saber escolar e o processo de seleção e transformação dos conteúdos em aula - o planejamento é tomado, neste estudo, como uma etapa desse processo de transformação, isto é, como um espaço de transformação pedagógica onde se dá a recontextualização dos saberes no currículo escolar. Em vista disso, nem todos os aspectos abordados pela autora já citada constituirão uma referência de análise para este estudo, embora aspectos como o papel da equipe pedagógica e a relação das professoras com os conteúdos/saberes assumam referência para se compreender os critérios e os princípios que orientam a prática das professoras no processo de seleção e transformação dos conteúdos.

Nesse sentido, com a finalidade de saber como as professoras estão recontextualizando os saberes escolares a partir do processo pedagógico do

planejamento, perguntou-se às professoras em que esse planejamento vem contribuindo para o trabalho com os conteúdos em sala de aula, assim se posicionaram as professoras:

Ex. 26: (Quadro-C1, Q. 07)

D35

/.../, assim, nesse planejamento que a gente vem, seria nesse roteiro de atividades. Porque vêm as duas ((as duas supervisoras)), às vezes vem sugestões. E subsidia. Alguma dúvida que temos, podemos contar com elas. Agora devido hoje muito a questão burocrática, vem muita atribuição também para o supervisor, você vê que, até a questão, que eu sei que deveria ser mais a parte pedagógica, aí você vê, acho que você observou aí, é tanto no matutino como no vespertino, o supervisor direciona muito para essa questão de nos ajudar em termos assim de aluno, de aluno, é pai que vem para conversar, até nisso eles são, porque, é muita coisa para pouca gente, para tanta atribuição, tanta reunião que acontece. /.../ tem as contribuições significativas também, os estudos, os planejamentos, uma vez ou outra um estudo, geralmente é mais direcionado por eles. Eles fazem mais esse trabalho. Mas, que vem acrescentar ao nosso trabalho. (Profª Beatriz/CBS inicial).

D38

Talvez se eu procurasse mais. (+) Elas se esforçam, coitadas. Elas (++) ((há uma hesitação em responder)) ((risos)) Eu não quero citar assim. Olhe, a menina da tarde, é muito esforçada. Quando precisamos dela, ela está ali disponível. Apesar das dificuldades, com doença essas coisas... Já tem Paula, de manhã, também, coitada, ela é muito atarefada ali naquela secretaria, eu não sei não. Mas se a gente procurasse elas seriam capazes de fazer um trabalho bom. É porque a gente também fica muito lá na sala de aula. (Profª Olga/CBS final).

D42

/.../ elas nos orientam sobre alguma dúvida que a gente tem, a equipe pedagógica sempre fica mais/faz assim mais, uma divisão assim, no planejamento. Mônica ((referindo à supervisora)) às vezes divide, uma com o CBA outra com o CBS, e elas dão algumas sugestões assim para gente e eu acho importante assim o planejamento. Muito importante porque é a base do tudo, então elas participam, e no caso assim que a gente tem/é parte mais do professor mesmo, porque o professor é quem está sabendo mais a dificuldade do aluno, porque trabalha o individual do aluno. Mas quando a gente precisa assim de, fazer como uma história, de um reforço, de algumas orientações, elas estão prontas para nos orientar. Nos ajudar nesse sentido aí. (Profª Ana/CBS inicial)

É possível inferir, pelas hesitações em responder, pelas incompletude das respostas, que o planejamento e o apoio pedagógico não vêm contribuindo tanto quanto as professoras necessitam e desejariam que contribuíssem. Essa questão revelada pelos depoimentos das professoras não se constitui um fato novo na discussão sobre a questão do planejamento no processo pedagógico. Há muito, os teóricos da área da didática e do currículo vêm questionando a prática do planejamento no contexto escolar, principalmente, no tocante à redefinição do papel dos especialistas (DAMIS, 1999), a exemplo do que já constataria Sampaio Pessoa (2002, p. 102) a respeito do papel do apoio pedagógico ao planejamento quando diz:

Os agentes escolares responsáveis pelo apoio pedagógico aos professores, coordenadores e supervisores, nesse emaranhado de problemas, deixam suas funções e se tornam apenas os executores de decisões burocráticas da escola, já que o diretor, imbuído pela burocracia, os tem como suporte, o que faz com que assumam muitas tarefas que seriam da administração.

Dessa forma, o apoio pedagógico, responsável em dá esse suporte aos professores no trabalho pedagógico, nesse contexto, torna-se um “faz tudo”, embora não exerça de forma satisfatória a função que lhe compete.

Uma questão importante que se revela pela forma como o planejamento vem sendo desenvolvido, no contexto dessa escola, é a dificuldade de transformar, como já dizia Santiago (1990), o planejamento num instrumento político de reflexão e intervenção na realidade. Ao que parece, há uma dificuldade em mobilizar os docentes em torno da necessidade de um momento específico para reflexão das questões pedagógicas, conforme se pode observar nesse depoimento da supervisora:

Ex. 27:

Eu acho que tem faltado assim, no meu caso, um poder de mobilização muito grande, eu/ de articular, de conseguir adesão. Eu acho. Porque quando nós temos isso aí, mesmo com dificuldade vamos atrás de quem/de uma pessoa que venha, que a gente pega texto, e consegue alguma coisa. E depois, vem a outra questão que é muito séria também, é pôr em prática, o que estudamos mesmo. Fazer essa contextualização, o que eu vi em determinada teoria, em determinado curso que eu participei, o que é que eu vou aproveitar, como é que eu vou botar isso aqui em prática. Eu acho que falta muito isso. (supervisora-2)

A dificuldade na mobilização, faz com que os responsáveis pelo planejamento (professores e apoio pedagógico), acomodem-se às circunstâncias contextuais, subtraindo o tempo pedagógico do planejamento e o tempo pedagógico de aprendizagem do aluno (Cf. SANTIAGO, *op. cit.*), contrariando, assim, o que diz Damis (1999, p. 180):

Pois, se o conjunto desses agentes utilizar a organização coletiva das condições disponíveis no interior da escola como meio de desenvolver uma compreensão crítica de mundo, através dos conhecimentos, dos hábitos, das habilidades e dos valores desenvolvidos, a prática educativa deixará de ficar à mercê de fatores e opções fortuitos, casuais, acidentais e individuais dos mesmos, tornando-se historicamente situada.

A necessidade da organização coletiva dos agentes educativos no interior da escola como uma condição necessária à mudança da realidade, também é enfatizada por Gómez (2001, p. 197) quando diz:

A transformação da realidade é evidentemente uma tarefa coletiva, não apenas porque requer o esforço cooperativo, como também porque o próprio plano de intervenção e transformação deve ser o resultado da reflexão, do debate, da negociação e da decisão da maioria.

Apesar de não descartar a necessidade e a importância da reflexão individual que o/a professor/a possa desenvolver no processo de organização do trabalho pedagógico, com essa reflexão, Gómez (2001) enfatiza a importância dos aspectos cooperativos nos processos decisórios na escola com vistas a superar os processos rotineiros que se instalam no cotidiano escolar e da sala de aula que impedem ou dificultam as possibilidades de se desenvolver um diálogo crítico e reflexivo sobre a prática.

Continuando, perguntou-se às professoras como se dava o processo de seleção dos conteúdos, quais os principais referencias utilizados. Assim responderam as professoras:

Ex. 28: (Quadro-C2, Q. 08)

D43

/.../ na escola nós fazemos a seleção dos conteúdos com a presença do supervisor, tirando alguma dúvida, alguma coisa. E em casa, até porque, tinha que ter muito tempo disponível na escola, a gente, o supervisor para sentar conosco, planejar, planejar o que aulas para uma semana, na escola. (Prof^a. Beatriz, CBS inicial).

D47

Geralmente a gente pega os conteúdos aqui. Junto com as meninas dos Ciclos, a gente pega um conteúdo, em casa a gente vai planejar. /.../. (Prof^a. Olga, CBS final).

D48

Eu me reúno com a colega na casa dela ou na minha, em outro momento, é claro. Se eu não posso estar presente no momento. Mas em outra hora, outro momento eu me reúno com a professora, a colega. Pego dela o que foi discutido, o que foi planejado, ela já me repassa. E eu procuro trabalhar. É claro, não estou sempre presente nos momentos, que nunca dá certo. Mas depois eu procuro. (Prof^a. Cláudia, CBS final)

D49

A proposta já vem assim de acordo com os ciclos, então a gente vai procurando de acordo com o que vai trabalhar aquele bimestre, quer dizer, por exemplo, agora é quinzenal, de acordo com esse período de quinze dias, a gente vai procurar os conteúdos que são mais adequados para trabalharmos nesse período. (Prof^a. Ana, CBS inicial).

Essa prática de planejar revelada pelas professoras, conforme já se vem discutindo, demonstra que a forma como a escola lida com a questão do tempo para planejar, demonstra ser insuficiente, uma vez que passa a exigir dois momentos de aquisição/apropriação dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, ou seja, um momento na escola em que se dá a seleção dos conteúdos, e outro momento, em casa, quando se dá a transformação desses conteúdos em atividades de ensino.

Sobre as fontes de consulta, constatou-se pelos depoimentos das professoras que a proposta da escola elabora, a partir dos PCNs e o livro didáticos, são os referenciais básicos:

Ex. 29: (Quadro-C3, Q. 09)

D50-51

/.../ os próprios conteúdos que nós estamos trabalhando eles já são fundamentados pelos PCNs. A proposta que trabalhamos é dentro dos parâmetros. Os conteúdos que a gente vai trabalhar no dia-a-dia são realmente do livro do aluno, ou de outros livros, mas que sejam livros didáticos. (Prof^a. Beatriz, CBS inicial).

D54

A gente tem que trabalhar no dia-a-dia as atitudes das crianças, não é isso? As mudanças de atitudes, os procedimentos, não é isso? É possível. A gente está sempre procurando trabalhar dentro dessas propostas. (Prof^a. Olga, CBS final).

D55

Com outras fontes. Outros livros. Porque o livro deles é muito difícil a gente trabalhar. (Prof^a. Cláudia, CBS final).

D56

A gente trabalha também com o livro didático e buscamos também, em outros livros assim, às vezes revista. Vamos procurando /.../. (Prof^a. Ana, CBS inicial).

Apesar das diretrizes curriculares e do livro didático serem os referenciais privilegiados para selecionar os conteúdos, as professoras dizem partir do ritmo

e da necessidade da turma para selecionar os conteúdos, conforme podemos observar na fala da professora Beatriz:

Ex. 30: (Quadro-C3, Q. 09)

D52-53

Mas a gente procura seguir a proposta. Não assim de forma tão linear, vamos vendo as questões que são prioritárias, o que deve ser trabalhado no CBS de acordo com a necessidade da sala de aula./.../ Muitas vezes temos a proposta anual, a proposta que você pretende trabalhar durante o ano, mas a gente vai muito de acordo com o ritmo da turma. Com o ritmo de aprendizagem da turma.

Embora o discurso da professora revele os princípios de uma prática pedagógica invisível porque pautada supostamente, quando esta se refere ao ritmo e a necessidade dos alunos, aos princípios orientadores da psicologia da aprendizagem como uma das ciências da educação que informam e influenciam as decisões didático-pedagógicas nas aulas, percebe-se, no entanto, dificuldades dos professores em recontextualizarem esses princípios, quando no contexto de decisão das aulas vale muito mais o que está na proposta e no livro didático do que a necessidade dos alunos, pois dificilmente os professores justificam a escolha de um conteúdo utilizando esse argumento.

Ao questionar a referida professora, após uma aula sobre polígonos, sobre as razões da escolha desse conteúdo para ser trabalhado em aula, assim justificou:

Ex. 31: (Entrev. 04)

Bom, eu decidi trabalhar com polígonos, justamente porque o trabalho que pretendíamos fazer com recorte e colagem, ele utilizaria mais os polígonos /.../ também porque já se tinha uma idéia, porque dentro dos polígonos já se tem o quê, o triângulo,

o retângulo, o quadrado, já são figuras que já são bem familiarizadas para eles, decidi por eles porque são figuras bem conhecidas, devido a isso, depois aprofundar./.../ tem as formas geométricas, a meu ver já é uma coisa mais complexa, trabalhar os sólidos, trabalhar as formas já é uma coisa mais simples. Nós começamos com as formas que eu acho mais simples. (Entrevista da Prof^a. Beatriz após a aula, no dia 16/09/04).

Após a aula sobre O Rio Grande do Norte e sua economia, assim se expressou a professora Olga:

Ex. 32: (Entrev. 05)

Porque estava na proposta isso aí. As atividades/ A economia do Rio Grande do Norte. Então eu busquei assim um texto que envolvesse todas as atividades econômicas. Eu consegui isso graças a Mônica, que me emprestou esses livros. Porque os que eu tinha lá em casa, sobre o Rio Grande do Norte mesmo, não tinha. Aí eu comecei a/fiz uma leitura, aí fiz um resumo assim que pegasse os principais pontos da atividade. (Entrevista da Prof^a. Olga após a aula do dia 17/09/04).

Considerou-se importante questioná-las sobre a prioridade educativa da escola, uma vez que a resposta que se dá prioridade à educativa, responde também sobre quais os conteúdos a ensinar. E os conteúdos selecionados tornam evidentes a função social que cada escola estabelece ao ensino que deseja alcançar, conseqüentemente, ao tipo de cidadãos e cidadãs que deseja formar. Pois, subjacente à prática de selecionar os conteúdos e a importância que se atribui a cada uma das disciplinas, existe uma clara determinação das finalidades que deverá ter o ensino, ou seja, a sua função social (ZABALA, 2002).

Ao responder a questão proposta, obteve-se posicionamentos das professoras:

Ex. 33: (Quadro-B1, Q. 04)**D14**

/.../ a nossa preocupação para que esse aluno ir para uma quinta série, é que ele domine as noções de leitura, escrita e pelo menos as operações fundamentais. Pelo menos isso, que é o mínimo. É o mínimo. Precisa desenvolver mais. (Prof^a. Beatriz, CBS inicial).

D15

O principal mesmo da escola aqui, é o aluno. Estão todos trabalhando em torno desse aluno. Então o objetivo é justamente tornar essa criança um ser capaz de, de atuar, lá fora. Tornar uma criança cidadã, responsável. É, vai em torno disso aí. (Prof^a. Olga, CBS final).

D16

A aprendizagem. Priorizar a aprendizagem, assim do aluno no geral. Assim, todo mundo, é um objetivo só. Assim quem trabalha na educação, todos vêem mais é a aprendizagem, todo mundo quer ver crescer. (Prof^a. Cláudia/ CBS final).

D17

Eu acho que eles vêem mais assim, eles querem mais que o aluno/é mais assim a leitura, que desenvolva a leitura. É por aí, a leitura, a escrita. (Prof^a. Ana/CBS inicial).

Esses posicionamentos das professoras em relação à prioridade educativa da escola vão compondo o que se pode chamar o discurso pedagógico da escola na visão das professoras. A resposta da professora Beatriz e da professora Ana sobre a prioridade educativa da escola revelam, mais claramente, uma concepção propedêutica de educação, o que faz com que a preparação para o nível superior se torne a questão prioritária da educação de um modo geral e, de forma específica, da escola. Ao articular essa resposta às influências dessa prioridade sobre suas decisões pedagógicas, se vê que as disciplinas e os conteúdos privilegiados são a Língua Portuguesa com a leitura e a escrita e a Matemática com as operações fundamentais. Na resposta da professora Beatriz quando assim diz: “Pelo

menos isso, que é o mínimo. É o mínimo. Precisa desenvolver mais”, demonstra que a referida professora reconhece as necessidades e o limite da aquisição desse saber, porém o contexto e as condições em que as professoras desenvolvem as suas práticas parecem limitar ainda mais as possibilidades de articular outros conhecimentos/saberes que se supõe necessários no contexto de um mundo cada vez mais complexo e globalizado.

A prioridade da escola, como um princípio, constitui, nesse contexto, um código que regula o desenvolvimento do processo pedagógico da prática das professoras na seleção dos conteúdos. De modo que a influência desse princípio fica evidente quando, ao se perguntar sobre a influência dessa questão na prática em sala de aula, assim se expressam:

Ex. 34: (Quadro-B2, Q. 05)

D18

/.../eu vejo assim, a preocupação que a gente tem com a questão da leitura e da escrita é tanto que, os outros conteúdos também são trabalhados, mas acho pelo que você observou a gente se preocupa MAIS em trabalhar a Língua Portuguesa e Matemática. Eu já direciono mais os conteúdos. (Prof^a. Beatriz, CBS inicial).

D19

/.../ Esses projetos que a gente desenvolve, com a criança. Do meio ambiente, que até eles expõem aí, em faculdade, lá na praça, participam dessas gincanas, tudo isso aí acho que é um trabalho que contribui para isso aí que eu falei antes. (Prof^a. Olga, CBS final).

D20

Eu acho que tudo isso que eu respondi, cabe aí nessa resposta. A metodologia adequada, as atividades desenvolvidas, os subsídios/.../. (Prof^a. Cláudia/ CBS final).

D21

sim. É porque as prioridades que a gente quer muito dos nossos alunos, por exemplo, nesses ciclos, que eles aprendam a ler, escrever, que eles produzam as produções textuais com coerência, e também as quatro operações fundamentais, que é muito importante o aluno terminar o ciclo e já ir com essa bagagem: lendo, escrevendo e sabendo as quatro operações,

acho que eles já têm condições assim de acompanhar uma quinta série. (Prof^a. Ana/CBS inicial).

Esses depoimentos demonstram que esse princípio influencia as decisões pedagógicas das professoras na medida em que estas dão mais ênfase a determinadas disciplinas e conteúdos do que a outros no dia-a-dia da sala de aula.

Embora a questão da leitura seja uma questão crucial para o desenvolvimento do sujeito humano na atualidade, e isto está posto nos discursos que orientam as diretrizes curriculares para o ensino da Língua Portuguesa, nos anos iniciais do ensino fundamental, a exigência da necessidade de aquisição desse saber, no contexto da escola, pode ser explicado em outra perspectiva. Nesse sentido, para uma pedagogia visível é necessário que a criança seja logo capaz de ler e isso é uma exigência inicial também das regras de seqüenciamento. A idade na qual uma criança deve ser capaz de ler é uma das regras de seqüenciamento da prática pedagógica da escola. No caso de uma pedagogia visível, é crucial que uma criança seja capaz de ler e isso por muitas razões (BERNSTEIN, 1996, p. 109); uma vez que a criança saiba ler, o trabalho solitário e independente torna-se possível. Aquelas crianças que são incapazes de satisfazer as regras de seqüenciamento no que se refere à leitura tornam-se mais dependentes do professor e de formas orais de discurso. De forma que, relações pedagógicas entre os transmissores (professoras) e os adquirentes (alunos) são muito mais complexas entre aqueles alunos que ainda não dominam esse código, vez que, por não dominarem ainda a leitura, torna-se difícil para esses alunos atenderem a todas as solicitações dos professores.

Outros saberes são incluídos na prática curricular das professoras dos ciclos iniciais do ensino fundamental, a partir de práticas consideradas habituais, tais como o trabalho com conteúdos a partir do calendário cívico. Nesse sentido, questionou-se as professoras sobre a importância de se trabalhar com as datas comemorativas no cotidiano da sala de aula. Eis o que responderam:

Ex. 35: (Quadro-C5- Q.)

D68

/.../. A gente não trabalha as mesmas coisas não, tentamos fazer alguma coisa um pouco diferente, até porque esse é um momento em que trabalhamos um pouco o lúdico. (Profª Beatriz, CBS inicial).

D69

Isso aí é, repetitivo demais. Tanto que tem ano que agente fica sem nem saber o que vai fazer. A não ser/porque olhe, quando o aluno chega no ciclo, no CBS, ele já tem visto tudo isso, esse mesmo projeto lá no início. Seria bom que tivesse como mudar. /.../. (Profª. Olga, CBS final).

D70

(+) em relação às datas aprendem, não é como antigamente. Que trabalhávamos antigamente as datas comemorativas, ia até fazer um álbum de datas comemorativas. Hoje não. A gente trabalha as datas até de acordo com as necessidades deles. Às vezes surge uma pergunta, tia, porque essa data, porque esse dia hoje? Daí já exploramos, fazemos aquela aula. Já está preparada mesmo. (Profª Cláudia, CBS final)

D71

Para que os alunos fiquem informados a respeito, por exemplo, o folclore, sobre a, como é que eu quero dizer, a nossa cultura, que muitas vezes eles não dão valor porque eles não têm conhecimento, e através desse trabalho que nós fazemos, por exemplo, é as tradições, é quem de gerações para gerações, muitas vezes, é uma coisa assim que até os pais podem ajudar, mas muitas vezes eles não são orientados, e a partir daquela informação que passamos para eles, já vão/.../. (Profª. Ana, CBS inicial).

Percebeu-se ainda que várias outras temáticas como a questão do lúdico, da arte, dentre outras, ou estão ausentes ou muito pouco presente no currículo da prática pedagógica escolar, conforme já foi referido no capítulo anterior.

Esses princípios orientadores da prática dessas professoras vão constituindo a gramática pedagógica das professoras nos ciclos iniciais do ensino fundamental.

5.3 Os processos interacionais na aula

Partindo do entendimento do processo educativo como um processo de conhecimento, possuindo este uma base sociocultural, a constituição desse processo incorpora, como diz Penin (1999, p.139), “intricadamente, tanto a interação entre os participantes de uma dada situação quanto o contexto sociocultural que compartilham”. Dessa forma, cada ambiente educativo, como a sala de aula, por exemplo, constrói a sua história interativa mediante as condições e o contexto no qual essa prática se desenvolve.

Para analisar os processos interacionais e assim identificar algumas formas de controle que regulam e legitimam a comunicação nas relações pedagógicas, Bernstein (*op. cit.*, p. 59-60) usa o conceito de enquadramento. Nessa perspectiva, o enquadramento se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, na relação que se desenvolve entre transmissores e adquirentes.

Ao demonstrar o funcionamento desse princípio, Bernstein (*op. cit.*), explica que quando o enquadramento é forte, o transmissor tem um controle

explícito sobre a seleção, seqüência e ritmos da prática pedagógica. No caso de um enquadramento fraco, o aprendiz tem um controle mais aparente no processo de comunicação. Na relação pedagógica, quando o enquadramento é forte, os alunos são rotulados em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço, enquanto, no caso de um fraco enquadramento, os aprendizes são vistos a partir de seu interesse em ser criativos, interativos e autônomos.

Essas relações pedagógicas vão gerar diversos tipos de práticas, como as chamadas pedagogias visíveis e invisíveis que são caracterizadas pelo autor da seguinte forma: nas pedagogias visíveis o enquadramento é forte e as regras do discurso instrucional e regulativo são explícitas; nas pedagogias invisíveis, o enquadramento é fraco e as regras desses dois discursos são implícitas.

A observação das relações pedagógicas entre as professoras e os/as alunos/as, nesse contexto de pesquisa, demonstrou que no espaço da sala de aula, evidentemente, essas relações não são tão rígidas e autoritárias como se caracterizavam essas relações em décadas passadas.

Nesse sentido, os alunos não são obrigados a permanecerem quietos e sentados o tempo todo. Há permissão para se deslocarem durante as aulas, os alunos normalmente resolvem as atividades em conjunto. Há uma boa relação entre professores e alunos, embora as professoras tenham algumas dificuldades em negociarem e estabelecerem regras que auxiliem a construção/formação de hábitos e atitudes, como nesse depoimento da professora Beatriz, já explicitado anteriormente, mas citado aqui novamente para que se observe esse aspecto:

Ex. 36: (Quadro-A3- Q.03)**D10**

/.../. E a questão da disciplina também, que é uma das coisas, que é um dos fatores que interfere demais na aprendizagem do aluno. E no nosso trabalho. A gente fica perdido. Não toma/ não leva/ com alunos que não aprenderem ainda nem a habilidade de ouvir. É muito difícil de se trabalhar. Também não tem assim surtido muito efeito. A gente vem trabalhando nesse sentido. Assim acho que de forma um pouco isolada, vai chamando os casos mais específicos./.../

A necessidade do desenvolvimento dessa habilidade, apesar dos esforços das professoras, tem representado uma grande dificuldade no processo pedagógico. Algumas vezes, percebeu-se que as professoras utilizam-se de estratégias ou atividades que possibilitam os alunos ficarem mais quietos, como por exemplo, a passagem com maior rapidez das atividades em que se exercita a oralidade para as atividades escritas, percebe-se que, através das atividades escritas, as professoras conseguem manter uma maior organização da classe. Nesse sentido, o tempo de trabalho com a oralidade é reduzido, revelando assim uma contradição entre a necessidade de se exercer uma prática mais efetiva e a possibilidade concreta em realizá-la a despeito da dificuldade em administrar os conflitos em sala de aula.

No trabalho específico com os conteúdos, embora mais aberta, a comunicação pedagógica em sala de aula ainda é fortemente enquadrada, ou seja, as professoras regulam o tempo, a seqüência e o ritmo da aprendizagem. Daí as professoras utilizarem-se de algumas estratégias reguladoras da comunicação pedagógicas em sala de aula, como por exemplo: o uso excessivo de perguntas que já direcionam para uma resposta; o uso de um

texto, que se está chamando texto-base, que regula toda a seqüência comunicativa da aula, como se pode observar no exemplo a seguir.

Ex. 37: (Aula registrada em diário de campo. Data: 26/07/04)

P.P. ((A professora faz uma introdução do assunto e diz)):

P.B: nós vamos fazer uma leitura silenciosa.

P.P. ((O texto em questão é um texto poético, que a professora trouxe escrito em um cartaz. E continua)):

P.B: vamos olhar se tem alguma palavra desconhecida. Depois eu cedo o espaço para vocês falarem.

P.B: nesse momento é para fazer o quê? Leitura silenciosa. É só isso.

P.B: depois nós vamos procurar no dicionário o significado de palavras que sejam novas para vocês.

P.B: agora vocês leram, percebi que tem alguma pessoa que quer saber o que significa “carpe” e “a bóia”.

P.B: agora vamos buscar o entendimento do texto.

P.B: pergunta-se, quem poderia dizer. Agora me diga quem entendeu a mensagem desse texto, quem poderia me dizer?

Nesse sentido, a observação de como são utilizados os recursos didáticos tais como: o livro didático, as dinâmicas e estratégias utilizadas para trabalhar os conteúdos, como por exemplo, o uso do texto base que norteia toda a aula, são aspectos que merecem atenção porque dependendo da forma em que são utilizados em sala de aula, tanto pode assumir a condição de um dispositivo regulador da comunicação pedagógica, como um dispositivo de diferenciação pedagógica conforme aborda Cortesão e Stoer (2003), dependendo do posicionamento assumido pelo/a professor/a nessa relação pedagógica. No caso de assumir a forma de controle, tais recursos servirão como elemento

homogeneizador dos discursos e dos saberes que se veicula em sala de aula, tal como diz Cortesão e Stoer (2003, p. 199):

A esmagadora maioria dos livros texto, os livros de exercício, os livros para o professor, os livros 'livros únicos', os livros de fichas com perguntas fechadas e para os quais se fornecem respostas, todos esses materiais se situam num crescente de explicitação de intenções que, conseqüentemente, vão reduzir a margem de manobra do professor.

Por outro lado, ao assumir-se como um dispositivo de diferenciação pedagógica, esses materiais são retraduzidos, recriados de acordo com os contextos e as situações, respeitando-se e valorizando-se as potencialidades e as características socioculturais dos alunos.

Nessa perspectiva, com relação ao uso do texto, perguntou-se às professoras sobre a importância de ter esse texto para se trabalhar os conteúdos em sala de aula. Assim se expressaram as professoras:

Ex. 39: (Quadro-C4, Q. 10)

D57

Eu acho importante assim não deixar nunca de lado a questão da leitura. Todo dia trabalhar a leitura, já que vemos essa dificuldade que eles têm para ler. E também eu vejo assim como é algo que venha, talvez assim enriquecer mais. Porque se eu for deixar só na questão da oralidade, numa turma como esta que eu estou agora. Se eu fosse só expor e depois trabalhar a atividade escrita, seja uma produção textual, seja um estudo dirigido, só baseado na oralidade eu vejo que talvez deixasse a desejar. E eu acredito que o texto, que assim, o aluno tem uma fonte, mesmo que essa fonte de pesquisa não seja suficiente. (Prof^a Beatriz/CBS inicial).

D59

O texto vai auxiliar a criança na busca de solucionar a questão que vem em seguida. É auxiliar ele na/como sempre falamos, sobre a interpretação. Porque no texto já vem a informação, aí ele vai buscar essa informação dentro do texto, não é assim? (++) Não sei, acho que é porque o texto, através do texto ele vai/traz a informação, é claro. Porque aí se você for, por exemplo, se eu chegar só falando sobre um determinado

assunto que estamos dando, para a criança vai ficar mais difícil. Através do texto, não. Ele pode retomar. (Profª Olga/CBS final)

D60

Porque esse texto vai ajudar a eles a, como é que eu posso dizer, no desenvolvimento das atividades, assim, como um subsídio para eles; mesmo a gente explicando, mas eles precisam também de ter para ir ajudando. Às vezes acontece de não dá tempo de concluir em sala de aula, já leva para casa e aqueles pais que podem já acompanham o aluno através daquele texto, já dão uma ajuda. (Profª Ana/CBS inicial).

O que se pode observar pelas respostas das professoras, é que o texto representa um instrumento fundamental para a sistematização do saber em construção na sala de aula. Apesar da grande importância atribuída ao texto pelas professoras, pode-se visualizar que as regras da comunicação pedagógica instituída a partir desse texto como instrumento básico, torna-o um dispositivo pedagógico que regula a comunicação, na aula, vez que as professoras embora tentem quebrar as relações assimétricas em determinadas situações em sala de aula, como por exemplo, as trocas entre aluno-aluno, através dos trabalhos em grupo, a comunicação, na sala de aula, é sempre regulada por esse texto. As professoras regulam o ritmo e a sequência da aprendizagem, através desse dispositivo e da aplicação de exercícios como no exemplo a seguir:

Ex. 38: (Aula registrada em diário de campo. Data: 10/08/04)

Às 7:30 tem início as atividades em sala de aula. A professora faz uma retomada dos assuntos trabalhados anteriormente (sistema digestivo e respiratório) para dar continuidade ao próximo assunto. O assunto a ser trabalhado nessa aula, conforme a professora expõe no quadro, é: "Transporte de materiais no corpo". Em seguida, a professora escreve uma sequência de questões que direcionarão todo o desenrolar da atividade, eis as questões:

1- Para começar nossa atividade, desenhe um contorno do corpo humano e indique onde você acha que se localizam o coração, os vasos sanguíneos e os pulmões.

A professora expõe um cartaz que demonstra o sistema circulatório e explica como é constituído a função do mesmo.

1- Localizem o pulso e faça a contagem dos batimentos cardíacos que observou no próprio pulso.

1- Batimentos cardíacos dos alunos.

2- Existe algum valor extremo? Quais?

3- Quais são os órgãos que fazem parte do sistema circulatório?

4- Qual a função do sistema circulatório?

5- Como são chamados os vasos sanguíneos?

6- Quando estamos dormindo, o coração continua batendo e a respiração não pára. Por que isso acontece?

7- Agora leia os textos indicados e sublinhem as palavras que você julga mais importante em cada texto.

Complete o esquema sintetizando assim os textos lidos.

Esse texto, à medida que possibilita as professoras uma organização didática da aula tem, em certa medida, dificultado como já se analisou anteriormente, a articulação dos diversos saberes que circulam em sala de aula, especialmente, os saberes dos alunos.

Esses aspectos observados na prática cotidiana, possibilitaram identificar alguns princípios pedagógicos que vêm orientando a prática pedagógica das professoras no processo de seleção e transformação dos conteúdos no contexto da sala de aula.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo objetivaram demonstrar que outros princípios, além daqueles que são recontextualizados a partir do Discurso pedagógico Oficial-DPO, são construídos na/pela prática cotidiana possibilitando, assim, afirmar que o saber escolar é um saber construído e constituído através de mediações diversas, onde o discurso pedagógico construído a partir da prática desenvolvida pelas professoras se

reveste de muitos sentidos, e das muitas práticas e saberes que se entrecruzam no seu processo de constituição e desenvolvimento na prática pedagógica escolar e da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo buscado compreender a prática pedagógica das professoras dos ciclos iniciais do ensino fundamental no processo de construção do saber escolar, este estudo procurou desenvolver uma reflexão que teve como ponto de partida e de chegada a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar e da sala de aula.

O debate histórico acerca do desenvolvimento do currículo enquanto campo de pesquisa e prática pedagógica, possibilitou considerar a prática pedagógica como uma prática social complexa e inter cruzada por saberes e práticas diversas, evidenciando assim, a necessidade de buscar compreendê-la a partir dos diversos contextos nos quais se encontra historicamente inscrita.

Nesse sentido, à luz de uma teoria crítica do currículo pode-se construir um referencial teórico, cujo marco explicativo pautou-se na abordagem teórica desenvolvida por Bernstein (1996) para explicitar o funcionamento do discurso pedagógico nos diversos contextos comunicativos, tais como a escola e a sala de aula.

Partiu-se, então, do pressuposto de que a prática pedagógica das professoras, na relação com o saber escolar, poderia ser compreendida com base nas regras de reconhecimento e de realização e nos princípios recontextualizadores do Discurso Pedagógico conforme aborda Bernstein (1996).

Nesse sentido, compreendeu-se que a prática pedagógica das professoras no processo de construção do saber escolar assenta-se sobre um conjunto de regras, denominadas de regras de reconhecimento e regras recontextualizadoras e, na medida em que se pode observar como os discursos presentes nas atuais propostas curriculares para os anos iniciais vão se impondo à prática dessas professoras, pode perceber também a partir da observação do cotidiano como outros saberes e práticas vão constituindo um discurso pedagógico específico ao contexto no qual essas práticas se desenvolvem.

Nessa perspectiva, construiu-se a hipótese empírica de que as professoras, nesse contexto de inovações curriculares, especialmente, no contexto de implantação dos ciclos, dominam as regras de reconhecimento desse discurso inovador, por reconhecerem as principais implicações dessas mudanças em suas práticas. No entanto, não dominam as regras de reconhecimento desse discurso, porque a prática revela uma série de dificuldades, contradições nesse processo de mudança de uma prática conservadora para uma prática mais progressista/inovadora.

Assim, compreendeu-se que os discursos presentes nas propostas curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental estabelecem através dos princípios que as orientam, um discurso pedagógico a ser transmitido e adquirido pelas professoras no processo pedagógico de construção dos saberes escolares, porém, ao ser recontextualizado em sala de aula, outros princípios são refocalizados pelas professoras a partir das influências dos diversos saberes e práticas que se entrecruzam no cotidiano escolar e da sala de aula.

Pode-se compreender, ainda, a partir dos papéis possíveis que os/as professores/as podem desempenhar no processo de construção do currículo escolar, que as professoras dos ciclos iniciais, embora ainda não possam ser consideradas gestoras da própria prática, também não podem ser consideradas meras reprodutoras. Pois, as professoras desejam inovar, demonstram grande comprometimento com a prática pedagógica, embora uma série de dificuldades limitem/difícultem essas ações transformadoras, que pelo que se observou envolvem questões da política curricular e da política de formação dos/as professores/as, interna e externa.

Porém, é notável que as professoras desenvolvem uma prática que está muito mais alicerçada em pressupostos de uma prática pedagógica visível do que numa prática pedagógica invisível, visualizada nas relações assimétricas que esses sujeitos mantêm com a própria estrutura de poder externa e interna.

No contexto externo, caracterizadas pelas atuais políticas curriculares, especialmente, a reordenação do espaço/tempo do ensinar-aprender a partir da perspectiva dos ciclos da forma como foram implantados nas escolas da rede estadual no Rio Grande do Norte, a exemplo demais propostas implantadas em outros estados no contexto brasileiro, constituem, através desses novos reordenamentos dos saberes e da prática pedagógica curriculares, um campo recontextualizador para prática pedagógica das professoras no processo de construção do saber escolar.

No contexto interno, as possibilidades de recontextualização dos princípios explicitados nessas propostas, apresentam diversas limitações e dificuldades. Em partes, pela falta ou pela pouca discussão interna dos pressupostos que orientam uma prática pedagógica com base em princípios de

uma prática curricular de base interdisciplinar; pela falta de assessoramento efetivo ao trabalho pedagógico junto às professoras, que lhes dê suporte pedagógico e que institua um debate contínuo e reflexivo sobre a própria prática, possibilitando, assim, modificações e reestruturações de acordo com suas realidades e necessidades.

Assim, ao observar o modo de proceder das professoras na prática pedagógica no processo de seleção e transformação dos conteúdos no cotidiano da sala de aula, foi possível identificar outros princípios orientadores da prática das professoras relacionados aos rituais cotidianamente desenvolvidos no contexto escolar e da sala de aula.

Comprovou-se a hipótese de que as professoras dominam as regras de reconhecimento tanto no contexto dos discursos elaborados a partir das reformas curriculares para os anos iniciais, quanto no interior do próprio contexto educativo onde essas professoras desenvolvem suas práticas. Porque, o contexto descrito pelas professoras revela que os ciclos realmente produziram uma mudança importante na prática pedagógica. No entanto, o seu processo de implantação não se deu de forma adequada, o que fez com que acontecessem dificuldades na compreensão e implementação na prática dos seus fundamentos teórico-metodológicos. Essas dificuldades têm gerado, nas professoras, um sentimento de angústia que, embora reconhecendo a importância da proposta dos ciclos, a defasagem na aprendizagem e o desinteresse dos alunos vem sendo colocado como uma das principais dificuldades que elas vêm enfrentando nessa realidade.

Nesse sentido, o contexto dos ciclos para essas professoras constitui uma possibilidade de mudança importante em suas práticas, embora as condições

em que estas desenvolvem suas práticas limitam, dificultam uma ação transformadora de forma efetiva. De forma que, numa relação entre os diversos contextos nos quais essa prática se insere, pode-se perceber que a pouca (ou quase ausência de) discussão coletiva das ações pedagógicas, desenvolvidas, no cotidiano, favorece o desenvolvimento de uma “rotina pedagógica” que impede/dificulta a transformação de uma prática conservadora para uma prática mais progressista/inovadora. Dessa forma, os conhecimentos recontextualizados pelas professoras investigadas são influenciados muito mais pelos condicionantes externos (políticas e diretrizes curriculares e livro didático) do que pelo processo de reflexão e de decisão coletiva no contexto da escola e da sala de aula.

As reflexões desenvolvidas até o momento, evidentemente, não encerram o debate acerca do processo de recontextualização e dos princípios que orientam a prática pedagógica dos/as professores/as dos ciclos iniciais do ensino fundamental. Embora se tenha analisado no contexto dessa investigação alguns processos recontextualizadores do saber escolar, outras ações, também consideradas importantes, deixaram de ser analisadas dada ao limite de tempo, e também, pela condição limite que se impõe sobre o trabalho do pesquisador. De forma que uma das questões que este trabalhou não alcançou e que se deseja alcançar em trabalhos posteriores, refere-se a um estudo mais aprofundado sobre as práticas culturais e a expressão dos saberes dos docentes e discentes no processo de construção do saber escolar. Há que se desenvolver ainda outros processos investigativos que possibilitem compreender como construir os saberes necessários à ação docente que possibilitem a esses/as professores/as exercerem um processo de

recontextualização de forma autônoma e reflexiva. Daí a importância de se desenvolver pesquisas junto a outras agências recontextualizadoras do conhecimento escolar, tais com as universidades e os centros de formação docente, que possibilitem compreender como essas agências em seus processos formativos estão recontextualizando os princípios que orientam a formação e a prática docente no processo de construção do saber escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Portugal: Porto, 2000.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Educação, cultura e poder de classe**: Basil Bernstein e a sociologia da educação neomarxista. Teoria e educação, 1992.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.

ASTOLFI, Jean Pierre; DEVELAY, Michel. **A didática das ciências**. Campinas-SP: Papirus, 1990.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

AUSUBEL, David Paul, et al. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Heron Luiz da. **A Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa : Edições 70, 1977.

BARRETO, Elba Siqueira de. Sá. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: BARRETO, Elba Siqueira de. Sá. (Org.). **Os Currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas-SP: Fundação Calos Chagas, 2000.

_____; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p.11-30, jan/abr. 2004.

_____; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis; Vozes, 1996.

BERTICELLI, Ireno. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na américa latina. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 90**. Recife: Bagaço, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano: artes de fazer**. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

CHEVALLARD, Ives. **La Transposición didáctica: Del saber sábio al saber ensinado**. Aique, 1991.

COLL, César; MARTÍ, Eduard. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, César. PALACIOS, Jesús.; MARCHESI, Alvaro. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. vol. 2. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Série ou ciclo- dilemas na organização da escola. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Olivier; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champgnat, 2004. v.4 XII ENDIPE.

DAMIS, Olga Texeira. Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade. In: VEIGA, Ilma Passos. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 1996.

DURAN, Marília Claret Geraes. Ciclo básico em São Paulo: resgate crítico do processo de implantação. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Olivier; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champgnat, 2004. v.4 XII ENDIPE.

FORQUIN, Jean C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977a.

_____. **Política e educação: questões de nossa época**. São Paulo: Cortez, 1977b.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTO, Gaudêncio. Educação e formação humana. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

GAUTHIER, Clermont. et. all. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí-Rs: UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GIROUX, Hery. **Pedagogia radical.** São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

_____. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo; Cortez, 1987.

GENTILE, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILE, Pablo. **Escola S. A.** Brasília: CNTE, 1996.

GÓMEZ, Angel I. Pérez Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. Coordenadoria de Normas e Ações Pedagógicas. **Ciclo Básico: um outro fazer pedagógico.** Natal-RN, 1996.

GRAMSCI, Antonio. A organização da escola e da cultura. In: GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.

LEITE, Fernanda Guarany Mendonça. **Comunicação pedagógica e repercussões no fenômeno do “fracasso escolar discente”**: um estudo de caso em escola pública organizada por ciclos de aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2004.

LEITE, Siomara. Borba. **Refletindo sobre o significado do conhecimento científico**. Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 58, abr./jun., 1993.

_____. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. 3. ed. Campinas-SP: Papirus, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo e a construção do conhecimento na escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. 3. ed. Campinas-SP: Papirus, 1994.

_____. Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. **Química Nova**, v. 29, n 5, 1997.

_____; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista brasileira de educação**. nº 26 Maio/jun/ago/2004.

MARCUSCHI, Antônio Luiz. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARTINS, Pura Lúcia. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 1996.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. O Currículo da educação básica no contexto de crises da sociedade. **Revista de Educação-AEC**, Ano 32, n. 129, out./dez. 2003.

_____. **A Construção do saber docente: entre a formação e o trabalho**. Tese de doutorado, USP, 2000.

MINAYO, Maria Cecília S. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**. nº 74, abr./2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. 3. ed. Campinas-SP: Papirus, 1994.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez./2000.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Mariza Vorraber (Org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2001.

_____; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 8. ed. Campinas-SP: Papirus, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril, 1983.

PENIN, Sonia Teresinha de S. **A Aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas-SP: Papirus, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas-SP: Autores associados, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

_____. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. O Significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2003.

SAMPAIO PESSOA, Maria Lúcia. A relação teoria-prática no ensino de leitura: o planejamento como referência de análise. Dissertação de mestrado. Natal: UFRN, 2002.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola pública de primeiro grau: da compreensão à intervenção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTOMÉ, JurjoTorres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Lucíola. Licínio C. P. O Processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Conhecimento educacional e formação do professor**. 3. ed. Campinas-SP: Papirus, 1999.

_____. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cad. de Pesquisa**, nº 120, nov. 2003.

_____; LOPES, José Souza M. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 8. ed. Campinas-SP: Papirus, 2003.

SILVA, Tomaz.Tadeu. O Discurso pedagógico da sociologia da educação: crítica da crítica? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **O conhecimento educacional e formação do professor**. 3. ed. Campinas-SP: Papirus, 1999.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação e sociedade**. nº 73,dez./2000.

THERRIEN, J. & LOIOLA, F. A. **Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente.** Educ. Soc., abr. 2001, vol. 22, nº. 74.

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. IN: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shivue Bomura. (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas-SP: Papyrus, 2002.

_____. THERRIEN, Ângela S. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: KUENZER, Acácia Zeneida. et. al. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. LOIOLA, Francisco Antônio; MAMEDE, Maira Araújo. **As transformações da matéria e o desenvolvimento profissional docente.** CD ROM, EPENN , 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1994.

VALDEMARIN, Vera. V. **O discurso pedagógico.** Cad. CEDES, abr. 1998, vl. 19, nº 44, p.73-84. ISSN 0101-3262.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2001.

_____. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo: questões atuais.** 8. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE DADOS PARA ESCOLHA DA ESCOLA QUE CONSTITUIRÁ O CAMPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
NÚCLEO DE PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA
MESTRANDA: *Débora Maria do Nascimento*

I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Escola:

1.2 Localização:

II- ESTRUTURA FÍSICA

Salas de Aula _____

Biblioteca _____

Secretaria _____

Sala da Diretoria _____

Sala de professores _____

Banheiros _____

Área de Recreação _____

Almoxarifado _____

Cozinha _____

Outras Dependências: _____

III- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO

3.1 Composição do quadro gestor da escola

Diretor(a):

Vice Diretor(a):

Coordenador(a) :

3.2 Composição do quadro docente

Nº Ordem	Nome	Ciclo de Atuação	Tempo de Serviço no Magistério/Série	Formação

3.3 Apoio pedagógico

Supervisão:

Orientador Educacional:
 Psicólogo:
 Outros:

3.4 Equipe técnica e pessoal de apoio

Datilógrafo/Digitador:
 Secretário(a):
 Bibliotecário(a)
 Pessoal de Apoio:

3.5 Atendimento aos alunos

Turnos:
 Total de Turmas por Ciclo
 Faixa etária

3.6 Organização do planejamento pedagógico

() Anual () Bimestral () Quinzenal () Semanal
 () Por ciclo () Coletivo () Individual

3.7 Desenvolvimento de projetos educativos

Tipo:
 Nome:

3.8 Aspectos considerados positivos no trabalho administrativo e pedagógico da escola

3.9 Aspectos considerados negativos e/ou desafios ao trabalho administrativo e pedagógico

3.10 As intenções educativas da escola foram expressas em forma de documento escrito?

() Sim () Não

De que Forma: Proposta Pedagógica ()
 Projeto Político Pedagógico ()
 Informações complementares:

AS INFORMAÇÕES DESTE LEVANTAMENTO FORAM DADAS POR:

NOME: _____

CARGO/FUNÇÃO: _____

OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES:

Obrigada.

APÊNDICE B - MAPA I: DAS QUESTÕES/TEMAS DA ENTREVISTA

TEMA A: A CONSTRUÇÃO DO SABER ESCOLAR NO CONTEXTO DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM

SUBTEMA A1: DISCURSO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS NO CONTEXTO DE MUDANÇA DE SERIAÇÃO PARA CICLO	
Questões abertas	Objetivo
Q. 1) Como é trabalhar nos ciclos iniciais?	Especificidade do trabalho pedagógico nos ciclos iniciais.
SUBTEMA A2: RECONTEXTUALIZAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Q. 2) Quais foram as principais mudanças que ocorreram na sua prática pedagógica a partir da implantação dos ciclos?	Implicações na prática pedagógica em sala de aula.
SUBTEMA A3: DIFICULDADES NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO DISCURSO NUMA PRÁTICA	
Q. 3) Quais as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho pedagógico em sala de aula?	Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras no trabalho pedagógico em sala de aula.

TEMA B - A PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR E AS INFLUÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DO SABER ESCOLAR EM SALA DE AULA

SUBTEMA B1: PRIORIDADE DA ESCOLA	
Questões abertas	Objetivo
Q. 4) Qual é a prioridade da escola, levando-se em consideração todas as atividades que desenvolve?	Obter o posicionamento das professoras sobre a prioridade educativa da escola.
SUBTEMA B2: RECONTEXTUALIZAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Q. 5) Como essas prioridades estabelecidas pela escola afeta as suas decisões pedagógicas em sala de aula?	Implicações nas decisões pedagógicas em sala de aula.
TEMA B3: O DISCURSO RELIGIOSO PRESENTE NOS RITUAIS COTIDIANOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR	
Q. 6) Qual a importância da “acolhida”?	Descrever e apreender o sentido da prática do ritual de entrada para as professoras.

TEMA C - A PRÁTICA DAS PROFESSORAS NO PROCESSO DE SELEÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS CONTEÚDOS EM AULA

Questões abertas	Objetivos
SUBTEMA C1: O PLANEJAMENTO E O APÓIO PEDAGÓGICO NA ÓTICA DAS PROFESSORAS	
Q. 7) Como você vê o planejamento que é feito na escola?	Obter o posicionamento das professoras sobre a contribuição do

	apoio pedagógico e do planejamento
SUBTEMA C2: A REALIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO	
Q. 8) Como se dá o planejamento de suas aulas?	Realização do planejamento escolar
SUBTEMA C3: FONTES DE CONSULTA E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS	
Q. 9) De que forma você seleciona os conteúdos?	Fontes de consulta
SUBTEMA C4: O USO DO TEXTO BASE	
Q. 10) Tem-se observado que nas aulas, nas diversas disciplinas e conteúdos trabalhados no dia-a-dia, vocês utilizam sempre um texto para trabalhar os conteúdos, qual a importância da utilização desse texto?	Uso do texto base
SUBTEMA C5:	
Q. 11) Como se dá o trabalho com as demais áreas do currículo, por exemplo, artes, o lúdico?	O trabalho com as demais disciplinas (artes e o lúdico)
SUBTEMA C6:	
Q.(12) Tem-se observado que as datas comemorativas são referências para o trabalho com os conteúdos. Como você vê o trabalho das datas comemorativas?	O trabalho com as datas comemorativas
SUBTEMA C	
Q. 13) Como você utiliza o vídeo nas suas aulas?	O uso de recursos pedagógicos (vídeo)

APÊNDICE C - MAPA II: SÍNTESE DAS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS À ENTREVISTA

A - A CONSTRUÇÃO DO SABER ESCOLAR NO CONTEXTO DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM

QUADRO A1: DISCURSO PEDAGÓGICO GERADO NO CONTEXTO DE MUDANÇA DE SERIAÇÃO PARA CICLO

Profª/Ciclo/Idade/Formação	(Q. 01) Posicionamento da professora sobre o contexto de mudança de seriação para ciclo e a especificidade do trabalho pedagógico nos ciclos/ Discurso Pedagógico gerado no contexto de mudança de seriação para ciclo
Profª Beatriz/CBS inicial/40/Pedagogia	D1: é uma mudança importante, só que não estávamos tão preparados para isso. Eu acho que tínhamos que ter participado de cursos, de seminários. Para que pudéssemos entender melhor como o ciclo ia funcionar./.../. Porque, devido a essa má interpretação, despreparo também da gente, temos que assumir isso enquanto educadores. Está sendo um desafio e tanto. Está sendo um pouco difícil para nós. É bem mais difícil trabalhar com os ciclos do que com a seriação./.../ Acho que a intenção da implantação dos ciclos, o objetivo dele, se ele fosse bem trabalhado, seria bom para nós enquanto educadores, e bom também para o aluno. Mas eu estou sentindo essa dificuldade. E vemos também essa angústia dos demais colegas. E onde sentamos para conversar, que o assunto é educação, que começamos a falar dos ciclos a gente sente isso. Sentimos um desafio muito grande.
Profª Olga/CBS final/39/Pedagogia	D2: me pegou assim de entrada. (+) nunca parei para pensar assim o que é ser (++)
Profª. Cláudia/CBS final	D3: eu acho, percebo, a gente/ pelo menos eu, mais dificuldades./.../ na leitura, na escrita, no acompanhamento dos próprios pais, dos pais aliás. Acho que há menos interesse, eu vejo assim.
Profª. Ana/CBS inicial	D4: /.../ porque vieram assim de maneira um pouco torta esses ciclos. Chegou assim é como/diz a história, caiu assim de pára-quedas mesmo. Muita gente não entende /.../.

QUADRO A2: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Profª/Ciclo/Idade/Formação	(Q. 02) Principais implicações para a prática pedagógica na sala de aula/ Recontextualização desse discurso na prática pedagógica da escola e na prática docente
Profª Beatriz/CBS inicial/40/Pedagogia	D5: muda, porque a parte assim, vai mudar assim a maneira de avaliar. /.../. Então, até a maneira como você vai observar o aluno, como é que ele vai desenvolver a atividade. Já muda um pouco. Que você já tem que trabalhar, até já de uma forma mais cuidadosa que é a questão do registro né. A questão de se trabalhar as atividades também./.../. Hoje nós já ficamos trabalhando no dia-a-dia um conteúdo./.../. Agora agente vê mais a questão da criança né. De questionar de ele expor mais as idéias deles. Eu acredito que isso também já foi uma mudança que já começou com os ciclos. Porque a partir daí foram surgindo os cursos. Agente foi é, tomando mais conhecimento, de como deveria trabalhar com a criança para a construção do conhecimento. Então a partir daí foi que agente já começou mais a ver, a questão do aluno, o individual do aluno.
Profª Olga/CBS final/39/Pedagogia	D6: /.../. A partir da avaliação, também, já foi a maneira, já mudou. Que a gente avaliava só através daquelas notas. Nesse ciclo não. A gente já tem que fazer um acompanhamento no dia-a-dia, da criança. A partir da avaliação já houve a modificação. E é tanto que precisou a gente também participar desse curso. Específico, o CBS, já para preparar mais agente. E também já para fazer os relatórios. Porque isso também foi um Deus nos acuda para nós./.../. Pronto com os conteúdos. Eu lembro muito bem que no tempo da seriação, a gente não trabalhava, a gente trabalhava tudo era mais solto.

	Também, fora do contexto, por exemplo, quando eu dando Matemática, era Matemática; Português, era Português. Agora não, podemos fazer isso de forma interdisciplinar. Através da interdisciplinaridade. Isso aí, também, nós mudamos, nesse sentido. Porque era assim, nós trabalhávamos, até os conteúdos, era solto, fora do contexto. E eu sei que isso aí veio mudar a partir desses ciclos. D7: Nesse relatório vem justamente o diagnóstico. Da, do acompanhamento que a gente faz da criança, digamos no desenvolvimento de um semestre. Porque é por semestre que a gente faz. Aí aquilo que a gente verificou na aprendizagem da criança, ali vai a gente faz um relato da aprendizagem da criança. Que ela sempre pede que a gente, sempre tenha o cuidado de fazer isso, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Porque no início a gente queria colocar -e ainda hoje, se a gente não tiver cuidado está colocando, sobre a questão da criança do desinteresse, dessas coisas -eles acham que a gente não deve colocar isso aí, mas só em cima da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.
Prof ^a . Cláudia/CBS final	D8: Porque antigamente a gente trabalhava mais assim por matéria, por disciplinas. E hoje é a interdisciplinaridade, né. Estou trabalhando muito a interdisciplinaridade. Até mesmo as crianças questionam: “tia estudar isso aí em ciências, não em matemática?”. E a gente já tem como explicar para eles. E antes não, trabalhávamos mesmo só a matéria. Trabalhava um texto em Português e pronto. E agora vamos para aula de matemática. E hoje não. Hoje é tudo interdisciplinaridade.
Prof ^a . Ana/CBS inicial	D9: foi havendo alguma mudança. Quer dizer nós já trabalhávamos mais ou menos. Era, vamos dizer como era a história, era assim, vamos dizer, mista. Trabalhávamos um pouco de um e de outro. Esses cursos vieram mais assim como um aperfeiçoamento para prática pedagógica, reforçando assim algumas questões, do tipo assim, da construção do conhecimento do aluno, através das suas experiências, do seu cotidiano, como também o PCN mostra muito isso, e também do desenvolvimento do senso crítico do educando, ajudou mais a gente.

QUADRO A3: DIFICULDADES NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO DISCURSO NUMA PRÁTICA

Prof ^a /Ciclo/Idade/Formação	(Q.03) Principais dificuldades
Prof ^a Beatriz/CBS inicial/40/Pedagogia	D10: Mas a gente vê também (+), a questão de sala numerosa. É uma coisa que eu acho que já citei, mas é uma das dificuldades. O espaço físico que ocupamos é pequeno para o número de alunos. É uma das dificuldades. Vem a questão também dessa má interpretação que tivemos dessa questão dos ciclos. A questão que o aluno acha que não tem mais uma prova. Às vezes até com as atividades extraclasse, deixa muito a desejar. A criança às vezes não traz. A questão do acompanhamento por parte das famílias: tem pais de alunos que a essas alturas do campeonato não nos procuraram, a escola, não vieram a uma reunião de pais e mestres. Então se chamamos, pedimos ajuda, a situação às vezes está ficando difícil, pedimos uma ajuda no sentido de acompanhar mais essas atividades. E a questão da disciplina também, que é uma das coisas, que é um dos fatores que interfere demais na aprendizagem do aluno. E nosso trabalho. A gente fica perdido, Não toma/ não leva/ com alunos que não aprenderam, ainda, nem a habilidade de ouvir. É muito difícil de se trabalhar. Também não tem assim surtido muito efeito. A gente vem trabalhando nesse sentido. Assim acho que de forma um pouco isolada, vamos chamando os casos mais específicos. Mas vem se trabalhando. Fora as reuniões que acontecem na escola. Mas ainda não está surtindo efeito desejado. <i>Nós temos as limitações</i> também, não vou dizer que, a questão de um material didático, algo assim pra trabalhar atividades diferenciadas. Mas o que é que temos na escola? A gente tem praticamente o giz e a esponja. A escola pública é muito desassistida. Quando vem algum recurso, muito limitado. Já vem direcionado pra aquelas questões, as mais urgentes. Então quando vamos procurar na escola alguma coisa pra subsidiar o nosso trabalho, pra (+), um exemplo, um jogo educativo, é (+)nós temos/ pronto, o recurso que contamos, é o vídeo né e a biblioteca, e

	ainda assim, limitados. Que em termos de livros é, de literatura infantil, são superlimitados. Na semana que uma turma está consultando livros, a outra já não consulta porque se fosse duas ao mesmo tempo não daria. Então, são uma série de dificuldades, que não podemos ver de forma isolada. Sei que tem também a nossa parcela de culpa enquanto professor, assim, no sentido talvez de despreparo, talvez não estávamos ainda, preparados para trabalhar com os ciclos. Com a criança que já vem, já vêm os problemas também, pois sabemos que cada criança tem uma realidade diferente. Às vezes a gente também a gente não conhece a realidade de todo aluno. Como é que esse aluno é na família. Qual é o ambiente dele, que ele vive. Os reflexos vêm para sala de aula. E às vezes a gente fica sem. Tentamos de um jeito, tentamos de outro. Nem sempre conseguimos o resultado desejado.
Profª Olga/CBS final/39/Pedagogia	D11: como sempre parte sempre do desin/, da gente querer chamar a atenção dessa criança, no desinteresse dele sabe? Sempre parte disso aí. Porque, mesmo agente tendo pouca(+)condição. Pouco material, como sempre agente ta falando sobre isso. Mas, se a criança, que é o principal, que agente quer, que agente faz aquilo tudo pra ele, né? Se ele tivesse mesmo o interesse, mesmo com o pouco que agente tem, agente conseguiria. Aí a maior dificuldade é justamente parte disso aí do desinteresse da criança hoje
Profª. Cláudia/CBS final	D12: as maiores dificuldades é assim, com relação ao comportamento das crianças que vem pra escola tudo sem limites. Principalmente assim, eu vejo muito assim, esse lado da escola pública. Eu trabalho na escola privada tenho a maior facilidade. Agora na escola publica. Na escola privada a gente tem muito apoio dos pais. Os pais têm aquela preocupação. E na escola pública não. Joga o aluno na escola e pronto. Não tem preocupação. A gente passa uma tarefa de casa, vem do mesmo jeito. Eu vejo assim. Eu falo assim porque eu tenho experiência nos dois âmbitos, né. Na escola tanto privada como pública.
Profª. Ana/CBS inicial	D13: É assim, em termos é a partir/como eu estava falando, da falta de interesse da criança, isso aí contribui muito assim para que a gente desenvolver um melhor trabalho. Porque eles, pelo fato deles já virem trazendo essa defasagem de aprendizagem. E também como eu estava falando, a falta de acompanhamento também da família./.../.

B - A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA E AS INFLUÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DO SABER ESCOLAR EM SALA DE AULA

QUADRO B1: PRIORIDADE DA ESCOLA

Profª/Ciclo/idade/formação	(Q.04) Posicionamento da professora sobre a prioridade educativa da escola/ Discurso educativo da escola na visão das professoras
Profª Beatriz/CBS inicial/40/Pedagogia	D14: mas, eu entendo assim, a nossa preocupação para que esse aluno ir pra uma quinta série, é que ele domine as noções de leitura, escrita e pelo menos as operações fundamentais. Pelo menos isso, que é o mínimo. É o mínimo. Precisa desenvolver mais. /.../a gente espera que ao longo dos ciclos pelo menos no CBS, que ele domine, que ele saia daqui lendo, escrevendo produzindo textos com uma certa coerência e que ele domine pelo menos as quatro operações.
Profª Olga/CBS final//39/Pedagogia	D15: o principal mesmo da escola aqui é o aluno. Estão todos trabalhando em torno desse aluno. Então o objetivo é justamente tornar essa criança um ser capaz de/de atuar, lá fora. Tornar uma criança cidadã, responsável. É, vai em torno disso aí. A gente vê a preocupação da escola em torno disso aí. Preparar essa criança.
Profª. Cláudia/ CBS final	D16: a aprendizagem. Priorizar a aprendizagem, assim do aluno no geral. Assim, todo mundo assim, é um objetivo só. Assim quem trabalha na educação, todos vêem mais é a aprendizagem, todo mundo quer ver crescer.
Profª. Ana/CBS inicial	D17: eu acho que eles vêem mais assim, eles querem mais que o aluno/é mais assim a leitura, que desenvolve a leitura. É

	por aí, a leitura a escrita.
--	------------------------------

QUADRO B2: IMPLICAÇÕES NAS DECISÕES PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

Profª/Ciclo/idade/formação	(Q.05) Implicações nas decisões pedagógicas em sala de aula/ Recontextualização do discurso educativo da escola na prática da sala de aula
Profª Beatriz/CBS inicial/40/Pedagogia	D18: eu vejo assim, a preocupação que a gente tem com a questão da leitura e da escrita é tanto que, os outros conteúdos também são trabalhados, mas acho pelo que você observou a gente se preocupa MAIS em trabalhar a Língua Portuguesa e Matemática. Eu já direciono mais os conteúdos.
Profª Olga/CBS final//39/Pedagogia	D19: Recebe. De qualquer maneira a gente percebe isso. Por exemplo, aquela pergunta que você fez anterior, posso responder agora? Eu lembrei aqui. Esses projetos que a gente desenvolve, com a criança. Do meio ambiente, que até eles expõem aí em faculdade, lá na praça, participam dessas gincanas, tudo isso aí acho que é um trabalho que contribui para isso aí que eu falei antes.
Profª Cláudia/CBS final/36/pedagogia	D20: influencia a metodologia, as aulas desenvolvidas (++).
Profª Ana/CBS inicial/52/Magistério	D21: sim. É porque as prioridades que a gente quer muito dos nossos alunos, por exemplo, nesses ciclos, que eles aprendam a ler, escrever, que eles produzam, as produções textuais com coerência, e também as quatro operações fundamentais que é muito importante o aluno terminar o ciclo e já ir com essa bagagem: lendo, escrevendo e sabendo as quatro operações, acho que eles já têm condições assim de acompanhar uma quinta série.

QUADRO B3: O DISCURSO RELIGIOSO PRESENTE NOS RITUAIS COTIDIANOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR

Profª/Ciclo/idade/formação	Importância/ Princípios recontextualizador
Profª Beatriz/CBS inicial/40/Pedagogia	D22: É, e a gente vê até os próprios pais, a escola tem até uma certa credibilidade em relação as demais, justamente por aquele momento. D23: /.../ até como eles verem como uma maneira de relaxamento, a criança não já chegar de casa naquele, naquela correria, já ir direto pra uma sala de aula D24: /.../ então já começa aí, eu já vejo, uma certa organização, nesse sentido D25: por ter essa questão do trabalho voluntário das irmãs nessa formação religiosa D26: Um dia por semana ela visita cada turma.

Prof ^a final//39/Pedagogia	Olga/CBS	D27: Inclusive essa prática sempre é citada até pelos pais. Os pais gostam. Dizem que é bom realmente nas outras escolas não tem isso aí. Tem algumas coisas que eu nem concordo muito, mais fazer o que? ((risos)). D28: Dentro da minha sala de aula, por exemplo, eu falo muito para minhas crianças, também sobre, eu tento assim formar também fazer assim uma formação dele assim, onde ele fuja do mal./.../ Agora eles gostam muito, eles pedem para eu contar histórias da bíblia, sabe? Quando eles estavam muito/fazendo barulho. D29: /.../, por exemplo, assim das comemorações dos padroeiros, que tem vários. Aí eles trazem as crianças para cá, aí fica, e a gente tem que está ali presente sabe? Eu fico presente, eu não deixo minhas crianças só. Eu sempre as acompanho. Agora isso por dentro, só Deus sabe. D30: Deveria ser feito assim, quando fosse pra trabalhar o lado espiritual, ser trabalhado assim, não puxando pra uma religião, você está entendendo? Era para levar assim de uma forma no geral. Por exemplo, se eu for trabalhar digamos o batismo. Eu não posso priorizar, só o batismo da minha igreja, da igreja que eu congrego eu teria que mostrar, inclusive já houve aqui uma vez um trabalho, foi num curso que fizemos, foram apresentados os batismos de todas as igrejas, de todas as religiões .
Prof ^a . final/36/pedagogia	Cláudia/ CBS	D31: Ajuda demais, porque as crianças, sei lá, ficam mais. Porque às vezes quando chegam aqui, eu tenho poucos anos aqui de trabalho, tenho só dois anos. Porque as colegas gostam muito de questionar, que tem crianças que quando chegam aqui tem um comportamento, quando começam a estudar aqui já mudam o comportamento. Fica uma criança assim mais meiga, mais humilde, chega às vezes até uma criança violenta e aqui vai mudando o comportamento. D32: Eu acho primeiro, que é uma escola muito procurada, eu vejo não sei, assim porque eu mesma estudei aqui né, e meus pais sempre dizia que era porque era uma escola de freiras, tinha mais educação religiosa, e eu acho que isso é uma tradição que ta passando de pai para filho. D33: tem o trabalho das irmãs, muito importante. E que cada irmã, que são diferentes o trabalho delas, mas que dão um apoio melhor. Já tem outras que são mais assim, mas mesmo assim ainda contribuem demais.
Prof ^a . inicial/52/Magistério	Ana/CBS	D34: eu vejo como um alimento espiritual que tem papel relevante no cotidiano do educando. É também uma espécie de relaxamento onde as crianças se preparam melhor para a chegada em sala de aula.

C - A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS NO PROCESSO DE SELEÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS CONTEÚDOS EM AULA.

QUADRO C1: O PLANEJAMENTO E O APÓIO PEDAGÓGICO NA ÓTICA DAS PROFESSORA

Profª/Ciclo/Idade/Formação	(Q. 07) Posicionamento sobre a contribuição do apoio pedagógico e do planejamento/ Gramática pedagógica discursiva
Profª Beatriz/CBS inicial/40/Pedagogia	D35: olha eu acredito que há uma colaboração, assim, nesse planejamento que a gente vem, seria nesse roteiro de atividades. Porque vêm as duas ((supervisora)), às vezes vem sugestões. E subsidia. Alguma dúvida que temos, podemos contar com elas. Agora devido hoje muito a questão burocrática, vem muita atribuição também para o supervisor, você vê que, até a questão, que eu sei que deveria ser mais a parte pedagógica, aí você vê, acho que você observou aí, é tanto no matutino como no vespertino, o supervisor ele direciona muito para essa questão de nos ajudar em termos assim de aluno, de aluno, é pai que vem pra conversar, até nisso eles são, porque, é muita coisa para pouca gente, para tanta atribuição, tanta reunião que acontece. D36: tem também as contribuições significativas, os estudos, os planejamentos, uma vez ou outra um estudo, geralmente é mais direcionados por eles. Eles fazem mais esse trabalho. Mas, que vem acrescentar ao nosso trabalho.
Profª Olga/CBS final//39/Pedagogia	D37: É muito falho, né? D38: Talvez se eu procurasse mais. (+) Elas se esforçam coitadas. Elas (++) ((há uma hesitação em responder)) ((risos) Eu não quero citar assim. Olhe, a menina da tarde, ela é muito esforçada. Quando precisamos dela, ela está ali disponível. Apesar das dificuldades, com doença essas coisas. Já tem Paula de manhã, também coitada, ela é muito atarefada ali naquela secretaria, eu não sei não. Mas se agente procurasse elas seriam capazes de fazer um trabalho bom com a gente. É porque a gente também fica muito lá na sala de aula.
Profª Cláudia/CBS final/36/pedagogia	D39: deixa muito a desejar. D40: mais apoio pedagógico. D41: (++) assim, (++) , mais idéias, mais sugestões, idéias. Porque às vezes também, tem, que é criticado o professor, eu to falando de modo geral, mas às vezes a própria coordenação, sei lá, o supervisor entre a equipe, critica mas não tem um argumento.
Profª Ana/CBS inicial/52/Magistério	D42: É bom assim, em partes, às vezes elas nos orientam alguma dúvida que a gente tem, a equipe pedagógica sempre fica mais/faz assim mais, uma divisão assim, no planejamento Mônica ((referindo-se a supervisora)) às vezes divide, uma com o CBA outra com o CBS, e elas dão assim algumas sugestões assim para gente e eu acho importante assim o planejamento. Muito importante porque é a base do tudo, então elas participam, e no caso assim que a gente tem/é parte mais do professor mesmo, porque o professor é quem está sabendo mais a dificuldade do aluno, porque trabalha o individual do aluno. Mas quando a gente precisa assim de, fazer como uma história, de um reforço, de algumas orientações elas estão prontas para nos orientar. Nos ajudar nesse sentido aí.

QUADRO C2: A REALIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO

Profª/Ciclo/Idade/Formação	(Q. 08) Realização do planejamento escolar/ Contexto de aquisição/Contexto de transformação
Profª Beatriz/CBS inicial/40/Pedagogia	D43: na escola nós fazemos a seleção dos conteúdos com a presença do supervisor, tirando alguma dúvida, alguma coisa. E em casa, até porque, tinha que ter muito tempo disponível na escola, a gente, o supervisor para sentar com a gente, planejar, planejar o que aulas para uma semana, na escola. D44: a gente planeja juntas. Na seleção das leituras. Certo? É feito em casa, não é feito na escola. A gente se reúne. O planejamento é sexta feira na escola, sábado é lá em casa. D45: percebemos que trabalhamos mais. Até o ano passado se trabalhou mais com projetos. Fazia-se uma vez ou outra um planejamento, assim um planejamento quinzenal sem ser em forma de Projeto. Trabalhando assim com listagem de conteúdos né. Mais que o Projeto estava mais presente. Só que, no dia-a-dia achamos- não porque projeto não é tão necessário fazer o projeto, porque deixa o Projeto quando for algo mais abrangente- então temos deixado realmente/.../ E esse ano, ele está mais neste sistema assim. O planejamento como você vê, a gente trabalha, vem tem os dias, as reuniões, em que a gente vem fazer o planejamento. E é dessa forma aqui. Então fica aquela história de Maria vai com as outras. /.../.E agora tá assim, eu questionei, e até, e aí /.../ nesses planejamentos quinzenais se faz a listagem de conteúdos, com determinados temas, objetivos, os conteúdos as estratégias e a avaliação. (Profª. Beatriz/CBS inicial). D46: Esse horário é cobrado pelos pais. Por causa da questão do livro didático. Tentamos no início do ano não dá horário. /.../. E o horário por causa da questão do livro didático, a criança traz o livro todo dia a mochila vai ficar cheia de livros. Aí eles reclamam, às vezes nem tem atividade, aí o aluno diz: “tia todo dia eu trago essa mochila pesada com esse monte de livros, dá um horário”. Aí pede um horário, e aí a gente vai faz essa vontade./.../. Às vezes, nós somos cobrado até mesmo pela própria família, um exemplo, eu trabalhei uma atividade de Língua Portuguesa integrando com Matemática e ela, a atividade era feita só em Língua Portuguesa e Matemática, porque geralmente o que é? é Língua Portuguesa ou Matemática. Aí tinha uns quesitos que era mais específicos de Língua Portuguesa do que de Matemática, quando o menino chegou em casa o pai obrigou a menina separar /.../. (Profª Beatriz/CBS inicial)
Profª Olga/CBS final//39/Pedagogia	D47: Geralmente a gente pega os conteúdos aqui. Junto com as meninas dos Ciclos, a gente pega um conteúdo, em casa a gente vai planejar. Em cima da/, partindo justamente daquela dificuldade da criança. É o que eu estou agora, nesses últimos dias, é isso que eu estou fazendo. Estou priorizando as dificuldades da criança. Em cima disso aí eu planejo. Já tenho o conteúdo ali. A gente pega o conteúdo para vê se todo mundo trabalha numa linha só. Que é difícil. Mas a gente está tentando isso aí. Em casa a gente vai planejar em cima disso também.
Profª. Cláudia/ CBS final/36/pedagogia	D48: eu me reúno com a colega na casa dela ou na minha, em outro momento é claro. Se eu não posso está presente no momento. Mas em outra hora, outro momento eu me reúno com a professora, a colega. Pego dela o que foi discutido, o que foi planejado, ela já me repassa. E eu procuro trabalhar. É claro, não to sempre presente nos momentos, que nunca dá certo. Mas depois eu procuro.
Profª. Ana/CBS inicial/52/Magistério	D49: a proposta já vem assim de acordo com os ciclos, então a gente vai procurando de acordo com o que vai trabalhar aquele bimestre, quer dizer, por exemplo, agora é quinzenal, de acordo com esse período de quinze dias, a gente vai procurar os conteúdos que são mais adequados para gente trabalhar nesse período.

QUADRO C3: FONTES DE CONSULTA E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS

Profª/Ciclo/Idade/Formação	(Q.09) Fontes de consulta e critérios de seleção dos conteúdos/ Regras instrucionais ou discursivas/Princípios recontextualizadores
Profª Beatriz/CBS inicial/40/Pedagogia	D50: os próprios conteúdos que a gente está trabalhando eles já são fundamentados pelos PCNs, A proposta que a gente trabalha é dentro dos parâmetros. D51: Os conteúdos que a gente vai trabalhar no dia-a-dia é são realmente do livro do aluno, ou de outros livros, mas que sejam livros didáticos. D52: Mas a gente procura seguir a proposta. Não assim de forma tão linear, a gente vai vendo as questões que são prioritárias, o que deve ser trabalhado no CBS de acordo com a necessidade da sala de aula D53: Muitas vezes temos a proposta anual, a proposta que você pretende trabalhar durante o ano, mas a gente vai muito de acordo com o ritmo da turma. Com o ritmo de aprendizagem da turma.
Profª Olga/CBS final//39/Pedagogia	D54: A gente tem que trabalhar no dia-a-dia as atitudes das crianças não é isso? As mudanças de atitudes, os procedimentos não é isso? É possível. A gente está sempre procurando trabalhar dentro dessas propostas.
Profª Cláudia/CBS final/36/pedagogia	D55: com outras fontes. Outros livros. Porque o livro deles é muito difícil a gente trabalhar.
Profª Ana/CBS inicial/52/Magistério	D56: A gente trabalha também com o livro didático e buscamos também, em outros livros assim, às vezes revista. Vai procurando. É tanto, que a gente faz lá pilhas de livros, cadernos que a gente tem que pesquisar, porque o livro do aluno ele não traz tudo assim, às vezes em parte. Porque as vezes até a gente reclama que quer mais atividades o livro dele, eles cobram muito da gente. O livro didático, atividades do livro didático. E às vezes a gente traz assim outros textos pra poder.

QUADRO C4: O USO DO TEXTO-BASE

Profª/Ciclo/Idade/Formação	(Q10-) Importância/ Princípios recontextualizadores
Profª Beatriz/CBS inicial/40/Pedagogia	D57: eu acho importante assim não deixar nunca de lado a questão da leitura. Todo dia trabalhar a leitura, já que vemos essa dificuldade que eles tem para ler. E também eu vejo assim como é algo que venha, talvez assim enriquecer mais. Porque se eu for deixar só na questão da oralidade, numa turma como esta que eu estou agora. Se eu fosse só expor e depois trabalhar a atividade escrita, seja uma produção textual, seja um estudo dirigido, só baseado na oralidade eu vejo que talvez deixasse a desejar. E eu acredito que o texto. Que assim, o aluno tem uma fonte, mesmo que essa fonte de pesquisa ela não seja suficiente. D58: Que com certeza o texto tem de ser um texto resumido, a turma tem essa dificuldade ainda de leitura, se eu for colocar um texto, se for um texto muito longo, eles também não vão também dá conta, eles vão se cansar, Até mesmo agente às vezes se cansa né? E talvez também eu não vou atingir também o meu objetivo. Se eu pegar um texto grande, se eu for trabalhar um texto mais longo, eles podem desistir logo no início né. Não vão nem se interessar em ler mais aquele texto. Então eu já tenho essa preocupação em trabalhar o texto que seja de forma resumida e que eu ache que contenha nesse texto pelo menos os pontos mais fundamentais do que eu quero trabalhar.

Prof ^a final//39/Pedagogia	Olga/CBS	D59: O texto vai auxiliar a criança na busca de solucionar a questão que vem em seguida, né? É auxiliar ele na/como sempre agente já falou, sobre a interpretação. Porque no texto já vem a informação, aí ele vai buscar essa informação dentro do texto, num é assim? (++)Não sei, acho que é porque o texto, através do texto ele vai/traz a informação é claro, né? Porque aí se você for, por exemplo, se eu chegar só falando sobre um determinado assunto que agente está dando, pra criança vai ficar mais difícil. Através do texto, não. Ele pode retomar.
Prof ^a . final/36/pedagogia	Cláudia/ CBS	D60: é porque o texto, não fica aquela aula com, como antes, que era uma aula, por exemplo, decorativa. Era tradicional. O professor chegava, por exemplo, ia dar um conteúdo, no meu tempo né, um conteúdo gramatical, aí verbo é isso, isso e isso. Aí hoje não a gente trabalha contextualizado. Além de ta trabalhando ali a leitura, trabalha melhor a gramática. a interdisciplinaridade
Prof ^a . inicial/52/Magistério	Ana/CBS	D61: Porque esse texto vai ajudar a eles a, como é que eu posso dizer, no desenvolvimento das atividades, assim, como um subsídio pra eles, vai ajudar eles, mesmo a gente explicando, mas eles precisam também de ter pra ir ajudando. Às vezes acontece de não dá tempo assim a gente concluir em sala de aula, já leva pra casa e aqueles pais que podem já acompanham o aluno através daquele texto, já dá uma ajuda. D62: Às vezes a gente pega assim é a parte, junta, pega uma parte de, às vezes complementa. Às vezes é de um livro deles mas, a gente tem que complementar aquele texto que falta alguma coisa.

QUADRO C5: O TRABALHO COM AS DEMAIS DISCIPLINAS ARTES E O LÚDICO

Profª/Ciclo/Idade/Formação		(Q. 11) Princípios recontextualizadores
Profª Beatriz/CBS inicial/40/Pedagogia		D63: a questão de artes no caso, como a gente não tem, como a gente não vai trabalhar assim, individual, ela é interdisciplinar. Trabalhando Língua Portuguesa, surge uma oportunidade de trabalhar uma música, então já está interdisciplinando com Língua Portuguesa. Uma situação de um desenho com recorte e colagem como agente trabalhou na situação geométrica, com as formas geométricas. A arte é assim, eu acho que entra a questão de trabalhar, dele criar./.../. A questão da arte a gente trabalha assim /.../Surgiu uma oportunidade para confeccionar um brinquedo, alguma coisa dentro do conteúdo que estamos trabalhando, então, a gente já relaciona. D64: Agora a questão, a questão de se trabalhar o lúdico, seria só naqueles momentos que agente já vê /.../ das datas, festas juninas, a questão das danças, a questão de envolver também, até pra eles é diversão até vir arrumar a escola com agente. No dia que é festa na escola, agente diz só precisa vir na hora,/.../ mas não, eles vêm antes, eles gostam disso/.../.
Profª Olga/CBS final//39/Pedagogia		D65: Quer dizer, vem justamente, ela vem, como eles dizem assim. Ela surge ((risos)) a partir daqueles trabalhos, dos cartazes que as crianças fazem, dos desenhos, das ilustrações, é isso.
Profª. Cláudia/ CBS final/36/pedagogia		D66: eu vejo assim, até aula, assim artes né. Educação artística, Educação Física. A gente tá trabalhando um jogo, tanto trabalha matemática, trabalha leitura. E a própria criança ta brincando e ta aprendendo.
Profª. Ana/CBS inicial/52/Magistério		D67: Trabalho artes e o lúdico no dia-a-dia, encaixando essas atividades junto às outras disciplinas./.../. Também através de projetos sobre vários temas e aproveitando as datas comemorativas /.../.

QUADRO C6: O TRABALHO COM AS DATAS COMEMORATIVAS

Profª/Ciclo/Idade/Formação	Princípios recontextualizadores
Profª Beatriz/CBS inicial/40/Pedagogia	D68: Torna-se /.../ Eu já vou sabendo que o já trabalhei com aquela turma no ano anterior, já sei o que trabalhei, eu vou tentar pelo menos trazer alguma coisa de novo que ainda não tenha explorado/.../ A gente não trabalha as mesmas coisas não, a gente tenta fazer alguma coisa um pouco diferente, até porque esse é um momento em que agente trabalha um pouco o lúdico.
Profª Olga/CBS final//39/Pedagogia	D69: Isso aí é, repetitivo demais. Tanto que tem ano que a gente fica se nem saber o que vai fazer. A não ser/porque olhe quando o aluno chega no ciclo no CBS, ele já tem visto tudo isso, esse mesmo projeto lá no início. Seria bom que tivesse como mudar. Aí fica naquela, fulano vai fazer isso. Aquilo que você presenciou ali, todo ano existe. Já trabalhei com danças, já apresentei danças ali. Esse ano já foi, foi remédio caseiro mesmo? Foi? Foi. Foi o remédio caseiro. E no próximo ano agente já tem que ficar com outra coisa. Mas que também já trabalhou também outro ano. E assim... O Folclore sempre é repetitivo.
Profª Cláudia/CBS final/36/pedagogia	D70: (+) em relação às datas aprendem, não é como antigamente. Que a gente trabalha antigamente as datas comemorativas, ia até fazer um álbum de datas comemorativas. Hoje não. A gente trabalha as datas até de acordo com as necessidades deles. Às vezes surge uma pergunta, tia porque essa data, porque esse dia hoje? Daí a gente já explora, faz aquela aula. Já está preparada mesmo.
Profª Ana/CBS inicial/52/Magistério	D71: Para que os alunos fiquem informados a respeito, por exemplo, o folclore, sobre a, como é que eu quero dizer, a nossa cultura, que muitas vezes eles não dão valor porque eles não têm conhecimento e através desse trabalho que a gente faz, por exemplo, é às tradições, é quem de gerações para gerações, muitas vezes, é uma coisa assim que até os pais podem ajudar, mas muitas vezes eles não são orientados, e a partir daquela informação que a gente passa pra eles, já vão/.../

