Consultado el (poner fecha) en http://www.revistareid.net/revista/n1/REID1art7.pdf

CURRÍCULO E DOCÊNCIA: AS PRÁTICAS DE SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DO CONHECIMENTO NA SALA DE AULA

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.

Resumo: O artigo tem como foco principal a análise do processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar na sala de aula, concentrando-se, especialmente, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Objetivando compreender os meandros da seleção e a manutenção de determinados conhecimentos, o texto reflete sobre a aparente crise da escola, discutindo as formas de organização e distribuição do conhecimento no cotidiano escolar. A investigação empírica foi realizada em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, Brasil. Como técnica de coleta de dados, utilizou-se a observação, o que demandou a presença e imersão direta do pesquisador durante um longo período no universo pesquisado. O texto realiza um recorte da pesquisa desenvolvida e, com base nele, procura trazer à tona a necessidade de investigarmos as práticas cotidianas da escola na seleção e organização do conhecimento trabalhado, como caminho para compreender o seu papel e função social.

Palavras-chave: Currículo. Práticas docentes. Séries Iniciais.

CURRÍCULUM Y DOCENCIA: LAS PRÁCTICAS DE SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA

Resumen: El artículo tiene como foco principal el análisis del proceso de selección, organización y distribución del conocimiento escolar en el aula, concentrándose, especialmente, en los años iniciales de la Enseñanza Primaria. Con el objetivo de comprender los meandros de la selección y mantenimiento de determinados conocimientos, el texto reflexiona sobre la aparente crisis de la escuela, discutiendo las formas de organización y distribución del conocimiento en el cotidiano escolar. La investigación empírica fue realizada en una escuela de la red del Estado de Santa Catarina, Brasil. Como técnica de colecta de datos, se utilizó la observación, lo que demandó la presencia e inmersión directa del investigador durante un largo período en el universo investigado. El texto realiza un recorte de la investigación desarrollada y, con esa base, pretende mostrar la necesidad de que investiguemos las prácticas

cotidianas de la escuela en la selección y organización del conocimiento trabajado, como camino para comprender su papel y función social.

Palabras clave: Currículum. Prácticas docentes. Años Iniciales.

CURRICULUM AND TEACHING: THE PRACTICES OF SELECTION, ORGANIZATION AND DISTRIBUTION OF THE KNOWLEDGE IN THE CLASSROOM

Abstract: The article has as main focus the analysis of the selection process, organization, and distribution of the school knowledge in the classroom, pondering, especially, in the Inicial Series of the Elementary School. Aiming at to understand the intrigues of the selection and the maintenance of certain knowledge, the text contemplates on the apparent crisis of the school, based on discussing of the organization forms and distribution of the knowledge in the daily school. The empiric investigation was accomplished at a school of the state net of Santa Catarina, Brazil. As technique of collection of data, the observation was used, what demanded the presence and the researcher's direct immersion during a long period in the researched area. The text accomplishes a part of the developed research and, based on it, tries to bring forth the need of investigating the daily practices of the school in the selection and organization of the worked knowledge, as a way to understand its role and social function.

Key words: Curriculum. Educational Practices. Initial series.

Introdução

> *Ao mesmo tempo, tal como acontece com outras pessoas, quando eu lia (mas, mais freqüentemente, quando eu viajava), dava-me conta de que o que temos que explicar a respeito dos sistemas educacionais, das práticas educacionais, não é quão diferentes eles são, de uma sociedade para outra, mas sua avassaladora similaridade. Independente da ideologia dominante a característica mais notável dos princípios e práticas educacionais é a sua avassaladora e impressionante uniformidade.(Basil Bernstein)*

O conhecimento trabalhado pela escola, foi amplamente investigado, especialmente pelas chamadas teorias críticas do currículo. Nesse sentido, seu comprometimento ideológico e político, sua vinculação a interesses de grupo dominantes, foi denunciado, estudado e criticado.

A entrada na chamada "caixa preta" do cotidiano escolar, possibilitada especialmente, pelos estudos da sociologia da educação e do currículo, ajudaram a organizar uma profunda crítica ao trabalho da escola considerando o tipo de conhecimento por ela vinculado.

Na esteira dessas contribuições, o presente artigo tem como foco principal analisar a forma como se dá o processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar na sala de aula, concentrando-se, especialmente, ao que corresponde no modelo escolar brasileiro, as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

O retorno a tal objeto de estudo, continua sendo extremamente necessário, considerando as profundas modificações no papel da escola de Ensino Fundamental além do seu "reiterado" e alardeado "fracasso", no caso do Brasil, no desempenho de avaliações Nacionais e Internacionais. A idéia, já presente no senso comum, de que estamos diante de uma escola que não consegue minimamente ensinar a decodificar os códigos lingüísticos e matemáticos, faz novamente emergir a necessidade de entendermos o que a escola ensina, porque ensina e como realiza a seleção do que deve ser ensinado.

Além disso, entre as tais modificações que apontamos acima, entendemos que cada vez mais a escola tem tido o seu papel de definidora da cultura legítima questionado (Nogueira, 2007). As múltiplas instâncias de socialização a que os sujeitos estão imersos tem concorrido com a escola na definição da cultura legítima, mesmo quando estamos falando da primeira infância. Os múltiplos espaços de socialização a que as crianças estão imersas, independente da origem social, tem "disputado" com a escola a importância e relevância dos seus objetos de ensino.

Nesse sentido, parece-nos que numa espécie de movimento autofágico, os conhecimentos trabalhados pela escola só adquirem sentido e relevância no espaço escolar e tem relação direta com as necessidades criadas pelo próprio "jogo" escolar.

Dessa forma, partindo de uma investigação de seis meses realizada por meio de observação direta das práticas curriculares de sala de aula das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, depreendemos algumas contribuições pertinentes para esse debate.

Considerações Metodológicas

A pesquisa desenvolvida no âmbito do doutorado, tinha como problemática as práticas curriculares de sala de aula diante das diferenças dos alunos no processo de

ensino e aprendizagem. No entanto, a questão da seleção, organização e distribuição do conhecimento tornou-se um aspecto fulcral para entender as práticas da escola.

Por essa razão, compreender os meandros desta seleção e a manutenção de determinados conhecimentos foi necessário para refletirmos sobre essa aparente crise da escola e suas dificuldades para trabalhar com as diferenças dos alunos.

A investigação empírica foi realizada em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, localizada na capital do estado. A escolha por uma única escola deveu-se ao tipo de instrumento de coleta de dados, a observação, o que demandou a presença e imersão direta do pesquisador durante um longo período no universo pesquisado.

Localizada em um bairro considerado de classe pobre da capital, a escola atendia do Pré-escolar ao Ensino Médio, tendo ao todo sessenta e dois funcionários. O corpo docente da escola era composto pelo quadro de professores efetivos do corpo de funcionários do estado e também por aqueles contratados em caráter temporário. As Séries Iniciais, na Escola estudada representavam um grande contingente dos serviços prestados por essa instituição. Ao todo, eram atendidos nesse nível de ensino, 650 alunos, distribuídos em 17 turmas. Trabalhavam com esses alunos o total de 17 professores. Como característico das Séries Iniciais nessa escola, existia uma equiparação no nível de formação dos professores. O número de professores que possuem somente a formação no nível médio (9), apesar de alto, se equipara ao número de professores já formados ou buscando formação (cursando ou concluído pós-graduação - Latu Senso 8).

As Séries Iniciais da escola organizava-se sob a forma de um sistema disciplinar e seriado. Nas primeiras, segundas e terceiras séries, os alunos estudam com um mesmo professor as disciplinas de História, Geografia, Ciências, Português, Matemática e Ensino Religioso e com professores específicos, Artes e Educação Física. Nas quartas séries as disciplinas são distribuídas entre três professores que se revezam na turma, para lecionar Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, além dos professores de Educação Física e Artes.

Após a pesquisa exploratória nas turmas que integravam as Séries Iniciais, foram selecionadas para investigação quatro turmas de primeira série, duas de segunda série, uma terceira e uma quarta série. O grupo de professores observados possuía, em sua maioria, formação para a área em que trabalhavam e faziam parte do corpo de funcionários efetivos da escola. Esta caracterização reforça a qualidade dos dados coletados, justamente porque em razão da efetivação dos professores temos uma permanência na escola das práticas estudadas e analisadas.

O texto aqui apresentado realiza um recorte da pesquisa desenvolvida e, com base nele, procura trazer novamente à tona a necessidade de investigarmos as práticas cotidianas da escola na seleção e organização do conhecimento trabalhado, como forma última de compreender o seu papel e função social.

Toda a problemática e investigação tiveram como principais referenciais, autores da sociologia crítica, em especial, Bersntein e Bourdieu e alguns estudiosos do currículo, nomeadamente, as contribuições de Gimeno Sacristán.

No entanto, a análise realizada nos remete para a necessidade de buscarmos novos referenciais para continuar diligentemente investigando o papel e o sentido da escola na contemporaneidade.

A seleção e organização do conhecimento em sala de aula

Entendemos que as salas de aula têm condicionantes específicos para as práticas que nela se desenvolvem. Por esse motivo, por mais que a seleção e organização do conhecimento escolar sejam anteriores ao espaço da sala de aula, entendemos que este entorno lhe traz um contorno muito próprio e que precisa ser compreendido em toda a sua complexidade.

Nesse sentido, compreendemos que o discurso pedagógico tem regulações específicas no contexto da sala de aula e do cotidiano escolar e que ele não é idêntico nos diferentes âmbitos.

Há uma manutenção da gramática, como diria Bernstein, mas as ênfases do discurso, são recontextualizadas a partir dos determinantes escolares. Segundo o autor, "a prática pedagógica pode ser compreendida como um condutor, um condutor cultural: um dispositivo singularmente humano tanto para a reprodução quanto para a produção de cultura". (Bernstein, 1996, p. 94).

Por isso, compreendemos ser necessário voltar-se para as práticas de seleção e organização do conhecimento escolar na sala de aula para compor o quadro da recontextualização deles no espaço escolar. Segundo a perspectiva de Bernstein, é necessário compreender o que o condutor conduz, como conduz e como se apresenta o próprio condutor, para poder continuar conduzindo o que se pretende que seja conduzido.

Com relação à seleção dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, optamos por, ao invés de perguntar ao professor como ele escolhe os conteúdos que pretende ensinar, analisar aquilo que de fato foi trabalhado em sala de aula, através das observações realizadas.

A análise, a partir da prática instituída, aponta para a seleção dos conteúdos, com base no plano de ensino e no diário de classe como uma tarefa pouco refletida pelos professores, pautada nas experiências cotidianas do docente, mais do que nas prescrições curriculares.

Observamos que a seleção dos conteúdos ensinados em sala pelos professores advém do que está sedimentado na cultura docente e escolar como objeto de ensino válido e de importância reconhecida. Mesmo que a escolha no contexto da ação seja

irrefletida, ela se pauta numa validação anterior, realizada pelos seus pares, pelo contexto escolar e adequada ao tempo e espaço da sala de aula.

Daí decorre uma das primeiras características das práticas curriculares estudadas: são sempre práticas culturais e nesse sentido compartilhadas. Como afirma Gimeno Sacristán (1999, p. 72) "a prática que pode ser observada no desenvolvimento da educação é prática ancorada em esquemas pessoais, que tem uma história, e nos caminhos consolidados na cultura, nas estruturas sociais (soma e produto coletivo), que também possuem sua trajetória".

Na escola estudada, é importante destacar novamente que encontramos na sala de aula, uma organização curricular do tipo coleção, ou seja, disciplinar. Mesmo sendo os professores de primeira, segunda e terceira séries titulares (ou regentes) das turmas, ou seja, responsáveis por ministrar todos os conteúdos, com exceção das disciplinas de Educação Física e Artes, cada uma com seu professor específico, no cotidiano das práticas curriculares, os professores dividiam e organizavam o tempo da sala de aula em disciplinas específicas: havia um momento demarcado para cada aula e cada conteúdo.

Com base nos registros de observação foi possível identificar freqüências bem como os tópicos selecionados em cada disciplina. Imediatamente, percebeu-se uma ênfase curricular na disciplina de Língua Portuguesa. De todas as aulas observadas, percebeu-se que os conteúdos de Língua Portuguesa eram os mais trabalhados pelos professores, seguidos dos conteúdos de Matemática e Ciências. Notou-se também a ausência de trabalho com conteúdos relacionados à História e à Geografia nas três primeiras séries, durante o período de observação. Da mesma forma, surpreendeu a presença de conteúdos relacionados à Religião. Como as aulas de Educação Física e Artes são demarcadas por regras exteriores à sala de aula, a presença dessas aulas era garantida por uma questão espacial e temporal.

O que foi possível identificar no processo de observação é que o trabalho do professor das Séries Iniciais constitui-se, pelo menos no caso da escola estudada, um ofício solitário e destituído de acompanhamento pedagógico. As decisões curriculares tomadas pelos professores eram decisões individualizadas e, por isso, definidas pela forma como esse profissional foi sendo constituído. Poderíamos afirmar que existe, aparentemente, uma autonomia muito grande no trabalho docente em sala de aula, sendo as escolhas curriculares de sala de aula dependentes das disposições individuais dos sujeitos. Por exemplo, percebeu-se na professora da segunda série um empenho maior para trabalhar com os conteúdos da Matemática e também de Religião. Nos professores de Primeira Série, as escolhas eram pelos conteúdos de Língua Portuguesa. Tudo isso aparentava ser realizado de maneira intuitiva pelo professor. Não se verificou ao longo do período de permanência na escola, nenhum tipo de orientação, supervisão ou acompanhamento do trabalho docente em sala de aula. Ou seja, o professor de fato fazia o que melhor lhe convinha no momento de definir suas escolhas curriculares.

No entanto, a partir da compreensão de prática enquanto experiência partilhada sabemos que as escolhas individuais são mediadas por elementos que estruturam o trabalho docente, imprimindo-lhe um jeito de pensar e constituir suas práticas.

O que queremos afirmar com isso é que existe um processo de regulação do trabalho docente que é histórico, processual e social que se cristaliza na organização da escola e de suas práticas. Mas, sendo a prática cotidiana viva e por isso imprevisível, existem brechas, nichos, espaços de atuação individual de um sujeito que por ser plural pode constituir um novo conjunto de práticas para o seu exercício profissional. Tal movimento também foi possível identificar nas escolhas curriculares dos professores. Não existe uma normativa, uma regra seguida pelos professores do que e do como trabalhar. A experiência partilhada é definidora de suas escolhas, bem como a organização escolar. Há que se evidenciar os descontinuísmos, as desconexões, não como rupturas da estrutura, mas inclusive, como forma de manutenção da organização instituída.

A seleção feita pelos professores em suas práticas curriculares de sala de aula, denotam os valores, crenças e conhecimentos sedimentados no juízo professoral. Os professores são fiéis aos seus objetivos, ainda que não tenham clareza reflexiva sobre a origem deles.

Tal percepção auxilia muito na análise dos conteúdos selecionados dentro das disciplinas, para evidenciarmos também essas ênfases. Quando falamos de conteúdo, estamos nos referindo ao tópico de estudo abordado na relação de ensino aprendizagem instituída na sala de aula, podendo ser uma decorrência da área disciplinar instituída ou não ter com ela uma relação direta.

Considerando a perspectiva de Bernstein (1996) de que o discurso pedagógico é composto por um discurso regulador e um discurso instrucional, entendemos que no âmbito da recontextualização pedagógica de sala de aula, existe um processo particular de determinações de tempo e espaço que demarcará os objetos de ensino. O discurso pedagógico oficial se modifica no processo de recontextualização da escola a partir dos condicionantes escolares. No entanto, a presença forte do discurso regulador sobre o instrucional, também é uma característica marcante quando analisamos os objetos de ensino.

Além disso, parece haver uma dificuldade do professor em explicitar o discurso regulador, orientador de suas escolhas curriculares. Morais (1989) em um de seus estudos aponta que os professores têm dificuldades de perceber o discurso regulador específico de sua prática, diferentemente do discurso instrucional.

Levantamos essa questão para assinalar que nas escolhas que o professor faz sobre o que ensinar, parece que sua preocupação centra-se exclusivamente nos conteúdos conceituais ligados às áreas disciplinares clássicas.

Com base nessa premissa, alguns pesquisadores, em especial Zaballa (1998), têm apontado que um dos problemas da prática curricular é sua ênfase nos conteúdos ditos conceituais que orientariam uma prática de transmissão, centrada numa perspectiva propedêutica e tradicional de escola. Nessa perspectiva, Zaballa (1998, p. 30) destaca que os conteúdos de ensino poderiam ser agrupados em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Respectivamente, relacionar-se-iam com as seguintes questões: "o que se deve saber?", "o que se deve saber fazer?" e "como se deve ser?". Zaballa continua sua argumentação destacando que a escola trabalha de forma desigual os diferentes tipos de conteúdo, dando mais ênfase aos conteúdos do tipo conceitual. Nos níveis mais iniciais de ensino, poderia haver uma ênfase maior nos conteúdos procedimentais e atitudinais, para depois centrar nos conteúdos conceituais. A partir da perspectiva de Coll, Zabala (1998) identifica quatro tipos de conteúdos:

- conteúdos factuais: são aqueles conhecimentos de fatos, situações, acontecimentos, fenômenos concretos, que muitas vezes requerem uma reprodução literal;
- conteúdos procedimentais: conjunto de ações ordenadas e com um fim, incluindo regras, técnicas, métodos, destrezas e habilidades, estratégias e procedimentos, verificados pela realização das ações dominadas pela exercitação múltipla e tornados conscientes pela reflexão sobre a própria atividade;
- os conteúdos atitudinais: podem ser agrupados em valores, atitudes e normas, verificados por sua interiorização e aceitação, o que implica conhecimento, avaliação, análise e elaboração.
- conteúdos conceituais: possibilita a elaboração e construção pessoal, nas interpretações e transferências para novas situações.

Como afirma o autor, os conteúdos em si podem ter todas essas características, sendo a forma de se trabalhar com eles definidores também de sua essência. A forma também orienta o sentido e significado desses conteúdos para os sujeitos. Em decorrência uma escola que tem como função social a "seleção" e a "propedêutica", dá prioridade às capacidades cognitivas, trabalhando prioritariamente com conteúdos conceituais, numa perspectiva de aprendizagem cumulativa e de ensino uniformizador e essencialmente transmissivo (Zaballa, 1998, p. 48).

Como alternativa, o autor propõe a prática pedagógica construtivista, destacando a necessidade de abordagem à diversidade como metodologia de ensino e o trabalho equilibrado com as diferentes dimensões dos conteúdos.

Destacamos essas questões porque nossa análise das práticas de seleção dos professores pode contribuir com esse debate. Em primeiro lugar, entendemos que tais perspectivas têm referendado algumas distorções no entendimento do trabalho da

escola. Têm auxiliado no esvaziamento do trabalho escolar com o conhecimento, assim como têm contribuído com políticas educativas que cada vez mais tem despolitizado e desintelectualizado o professor (Moraes, 2003)[23].

Em segundo lugar, entendemos que a questão principal não é a ênfase da escola aos conteúdos conceituais. Tais críticas reiteram a idéia de que só deve ser ensinado conhecimentos úteis e práticos aos alunos[24].

Ao analisar os dados coletados, constatamos a ênfase na disciplina de Língua Portuguesa. Ao centrarmos a análise nas práticas curriculares do ensino da Língua Portuguesa é possível identificar, pelo tipo de conteúdo trabalhado, uma presença forte de conteúdos factuais, procedimentais e atitudinais.

Uma concepção de língua escrita como codificação, trabalha exaustivamente para auxiliar os alunos a decodificarem o código escrito, por isso a necessidade de conteúdos como: encontros consonantais, sílabas complexas etc. Tudo isso apresentado de maneira factual para os alunos.

Além disso, ao privilegiar a leitura e a escrita como sendo uma habilidade a ser adquirida, um desempenho especializado, não importa o conteúdo daquilo que se aprende, nem o sentido disso para os alunos desde que a leitura e a escrita estejam sendo treinadas. Tal aspecto revela uma característica forte da prática curricular observada: o que importa é o como se faz e não o que se aprende. Os conteúdos escolares, na verdade, nas primeiras e segundas séries, são um meio para promover um fim que é a leitura e a escrita e nas terceiras e quarta séries são um fim em si mesmo. Não importa o sentido e o significado para os alunos, importa é a tarefa, a atividade, o mantê-los ocupados de uma forma que lhes possibilite aprender a ler e escrever.

Tal perspectiva ficou muito explícita nos conteúdos trabalhados nas aulas de alfabetização observadas. Os conteúdos restringiam-se a formas de exercitação da leitura e escrita, como podemos perceber nos conteúdos registrados na aula da primeira série apresentados a seguir:

Foguete - gue - gui

[23] Não é objeto de nossa análise aqui a formação docente, nesse caso ver, entre outros: Moraes, Maria Célia Marcondes (org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DPA editora.

[24] Muitas das reformas curriculares instituídas no Brasil, nas últimas décadas, têm sido criticadas justamente por sua articulação com essa perspectiva. Os Parâmetros curriculares nacionais, tendo como consultor César Coll, ajudou a referendar esse tipo de concepção nos textos curriculares. Alguns estudos e seminários realizados apontam com propriedade essa questão, entre eles podemos citar:

DUARTE, N. (2000). *Vygotski e o "Aprender a Aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vygotskiana.* Campinas: Autores Associados.

WARDE, M. (1998) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas.* São Paulo: PUC/SP.

O foguete sobe para o céu.

Guido vê um foguete.

O foguete sobe para o céu.

Ele voa como uma águia.

O foguete vai até a lua.

1. Copie três vezes a mesma palavra:

Guitarra	guitarra	guitarra
Açougue	açougue	açougue
Guerreiro	guerreiro	guerreiro
Coleguinha	coleguinha	coleguinha
Amiguinho	amiguinho	amiguinho

2. Separe as sílabas

Mangueira

Guitarra

Ninguém

Guaraná

Guardanapo

3. Forme pensamentos:

Foguete

Coleguinha

Açougue

4. Responda

Para onde foi o foguete?

Ele voava como uma?

Quantas palavras têm o texto?

(Notas de campo – 1ªsérie B)

Esses pequenos textos e essas atividades foram escritos no quadro negro e as crianças copiavam em seus cadernos. Os textos eram lidos e relidos coletivamente pelos alunos e poucas eram as explicações do professor sobre o que as palavras significavam ou outros comentários para além do texto. O objetivo da atividade era a leitura e a escrita e o conteúdo não tinha um sentido direto para as crianças.

Por isso, torna-se um conteúdo procedimental, a criança aprende um *modus operandi* da escrita e um conteúdo factual porque os elementos desse processo são apresentados de forma solta, desconectada, ou seja, a forma como se trabalha o conteúdo vai demarcando o seu sentido e as suas características, além do tipo de aprendizagem que se estabelece.

A partir de práticas como essas os alunos também vão tendo conteúdos atitudinais, vão aprendendo o papel e o sentido da leitura nas suas vidas e sua atitude frente a ela. Whitty (1985, p. 15), descreve assim esta situação:

> Todas as crianças da classe trabalhadora aprendem a ler na escola. Esforçando-se exaustivamente através de esquemas de leitura aprendem que a leitura é uma tarefa não relacionada com algo que possam entender. Assim, elas são preparadas para um papel no qual a leitura é relevante somente para o cumprimento de tarefas ordenadas pelos outros. Para outras finalidades – para além da leitura de jornais, elas abandonam-na tão rapidamente quanto possível.

Aparece aí, portanto um discurso regulador do qual professores e alunos parecem não se dar conta: as práticas da escola ajudam no abandono da leitura como uma prática social significativa para todos os sujeitos. Os pequenos textos e as atividades trabalhadas exemplificam essa situação.

Os conteúdos escolares, na verdade, como já afirmamos, nas primeiras e segundas séries, são um meio para promover um fim que é a leitura e a escrita e nas terceiras e quarta séries são um fim em si mesmo.

Cabe aqui, portanto a nossa crítica à perspectiva de Zaballa: não importa qual dimensão do conhecimento está sendo trabalhada, procedimental, conceitual, factual, atitudinal, importa destacarmos a concepção de conhecimento orientadora dessas práticas. Não é a dimensão do conhecimento trabalhado que lhe dá sentido, mas as concepções que orientam essas escolhas.

Um outro aspecto que reforça essa questão diz respeito aos conteúdos conceituais identificados nas escolhas curriculares dos professores. Os conteúdos conceituais quando aparecem são trabalhados de forma desconexa, descontextualizada e nesse sentido, sem significado para os alunos.

Nas práticas curriculares observamos isso nos conteúdos relacionados à matemática, como destacamos abaixo:

Arme e efetue:

Multiplicação com reagrupamento

2	9	3	5	3	5	6	4	
x10	x10	x10	x10	x100	x10	x100	x100	x10

(Notas de campo – 2ª série A)

1. Escreva como se lê:

4/8 7/16 8/10 2/7 1/9 5/100 3/326/1000

(Notas de campo – 3ª série)

Com os conteúdos de Português:

Circule os pronomes do caso reto.

Forme frase com os pronomes:

Eu

Tu

Ele

Nós

Vós

Eles

2. Passe para o plural.

Pastel, varal, azul, caracol, farol, sol, jornal, cantil, anil, carnaval, anel, funil, anzol, quartel, bambuzal.

(Notas de campo – 3ª série)

1. Sublinhe os verbos que indicam fenômeno da natureza:

Gritar, falar, ventar, relampejar, chover, comer, trovejar, repartir.

2. Numere corretamente:

(1) 1ª conjugação

(2) 2ª conjugação

(3) 3ª conjugação

( ) beber, correr, viver

( ) ajudar, limpar, cantar

( ) fugir, dividir, permitir

( ) pular, gastar, rasgar

( ) adormecer, perder, perceber

3. Indique a pessoa e o número dos verbos destacados:

a) Quantos anos você tem?

b) As crianças comeram as frutas.

c) Eu estava no portão da rua.

d) Quando comprei aqueles livros?

4. Passe as frases para o plural.

a) Eu penso em você.

b) Eu escrevo um bilhete.

c) Ele canta conosco.

d) Ele pulou o muro.

(Notas de campo – 4ª série)

Vemos que a seleção por conteúdos como: encontros consonantais e vocálicos, seres vivos, plantas, verbo, meios de transporte, associada à forma dada a esses conteúdos fragiliza o trabalho da escola com o conhecimento. O conhecimento é apresentado para os alunos como informações desconectadas, sem sentido e inclusive já dominadas por eles em outras situações sociais.

Alguns autores como Silva (1990), têm destacado o trabalho frágil da escola com o conhecimento, apontando que o conhecimento escolar é distribuído de forma desigual, dependendo das classes e grupos sociais a que se destina, além do papel dos conteúdos relacionados ao currículo oculto.

Duarte (2000) acrescenta a essa idéia a crítica que mesmo nas prescrições curriculares parece existir uma demanda para que o trabalho da escola com os alunos oriundos da classe trabalhadora centre-se em conteúdos que sejam úteis.

A partir das práticas curriculares observadas, nossa crítica é ainda mais radical: o conteúdo selecionado e trabalhado no cotidiano da sala de aula é prescindível na vida cotidiana dos alunos, ou seja, não se reveste de uma utilidade prática direta, ao mesmo tempo em que reitera a aversão ao teórico, ao conhecimento "clássico". O que pode ser percebido na seleção de conteúdos feita pelos professores foi um esvaziamento do trabalho da escola com o conhecimento. O conhecimento escolar ensinado (forma e conteúdo) tornou-se tão frágil que não tem sentido em outro espaço que não o escolar.

Configura-se, portanto, uma prática curricular de abandono do trabalho com o conhecimento, diferentemente do proclamado por Coll e Zaballa. Parece que na chamada "sociedade do conhecimento" a prática curricular da escola, necessária para uma determinada parcela da população não é o trabalho com o conhecimento.

O conhecimento trabalhado na sala de aula aparece como deslocado do tempo e do espaço e preso a um cotidiano escolar passado. Esse aparente deslocamento, no entanto pode refletir o esforço docente para acompanhar as demandas sociais. No contexto geral das práticas curriculares observadas, o que vemos foi um conhecimento escolar empobrecido, destituído de sentido, deslocado, fragmentado e principalmente, incapaz de auxiliar na constituição de uma compreensão crítica do mundo.

Charlot (2000, p. 73) ao se colocar às voltas com questões desse tipo, afirmou que uma aula interessante seria aquela na qual se estabeleça, "em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro". Para ele, toda relação com o saber comporta uma relação epistêmica e de identidade. As seleções de conteúdo analisadas inviabilizam essas duas relações e trarão com certeza decorrências para o processo de aprendizagem.

A seleção pobre e feita de maneira, aparentemente, irrefletida pelos professores, empobrece também o próprio trabalho docente. O trabalho do professor é com o conhecimento escolar, sendo essa relação empobrecida, as outras dimensões de sua prática serão afetadas.

No entanto, mais uma vez é importante destacar que o professor aqui é entendido não como um sujeito individual, mas como um sujeito plural, forjado e que ajuda a forjar todas as relações nas quais está envolvido. Como afirma Lahire (1997, p. 349),

> A consciência de qualquer ser social só se forma e adquire existência através das múltiplas relações que ele estabelece, no mundo, com o outro. Ela é, portanto, social por natureza, e não porque seria "influenciada" por um "meio social", um "ambiente social" (concepção de um social periférico).

Nesse sentido, o trabalho com o conhecimento vai sendo fragilizado, sem o professor dar-se conta. Aos poucos, o conhecimento selecionado por ele como relevante vai sendo destituído de sentido e sua prática curricular legitima o papel social delegado à escola. Nesse caso, um papel que em essência, cada vez mais, parece ser o de guarda, de tutela, de cuidado.

Conforme afirma Santos (1995, p. 37)

> ... os estudos sobre a produção do conhecimento escolar, enfatizando o processo de constituição desse conhecimento, mostram que as teorias de ensino não podem ser consideradas apenas como instrumento para a compreensão e o desenvolvimento do processo de transmissão do conhecimento acumulado. As teorias e métodos de ensino têm que ser considerados como elementos constitutivos do próprio conhecimento escolar. Nessa direção André Chervel observa que 'excluir a pedagogia do estudo dos conteúdos é condenar-se a nada compreender do funcionamento real dos ensinos.

Com isso, compreendemos que o trabalho frágil da escola na seleção do conhecimento parece ser a ponta do novelo que precisa ser puxada para entendermos o sentido que suas práticas assumem na atualidade.

A distribuição do conhecimento escolar

No entendimento das práticas curriculares cotidianas de sala de aula, tornou-se necessário, além das práticas de seleção, observar como o conhecimento escolar era distribuído e organizado nas séries e entre as séries.

Nas observações realizadas, percebemos a idéia forte de pré-requisito como um elemento necessário para o avanço no conteúdo na mesma série e na mudança de série para série. Na mesma série, as aulas são organizadas pelos professores observando uma lógica de aprofundamento e de níveis diferenciados de complexidade. No caso da alfabetização, por exemplo, primeiro trabalha-se com sílabas simples, depois complexas, na matemática, primeiro, adição, subtração, depois multiplicação, divisão. Primeiro contas com um algarismo, depois dois e assim por diante.

O nível crescente de complexidade e a idéia do conhecimento atrelada a uma base solidificada de pré-requisitos, parecem ser um ordenador do sequenciamento dos conteúdos. Tal idéia é utilizada inclusive pelos professores para justificar determinadas aprendizagens como vemos na aula a seguir:

> A professora pede para os alunos abrirem o caderno de matemática.
>
> Lembrou aos alunos que na aula anterior havia explicado a nomenclatura das multiplicações. A professora passou um por um para conferir a tarefa, foi fazendo comentário sobre quem tinha feito e quem não tinha feito, foi corrigindo e explicando no quadro.

1 → multiplicado

x 3 → multiplicador

3 → produto

A professora explica a importância de aprender isso já que na quinta série vão precisar dessa informação porque o professor só ira pedir para acharem o "produto".

Explica a conta de matemática explicitando que são somas.

Ex.: 2

x3 2 + 2 + 2

6

Pede para as crianças repetirem os nomes com ela.

Explica no quadro e depois orienta individualmente.

Professora pede os "olhinhos" nela.

Fala: agora quero os olhinhos comigo.

6 7 8 9 10

x3 x3 x3 x3 x3

Para explicar ela pedia que as crianças levantassem os dedinhos conforme o n° e somava as vezes necessárias para chegar ao resultado e depois ia contando junto com as crianças. Explica que a ordem não altera o produto e que a multiplicação é uma operação resumida.

Faz isso com todas as operações.

Escreve no quadro os seguintes exercícios e pede para as crianças copiarem:

4 3 2 4 4 5 4 6 4

x3 x4 x4 x2 x4 x4 x5 x4 x6

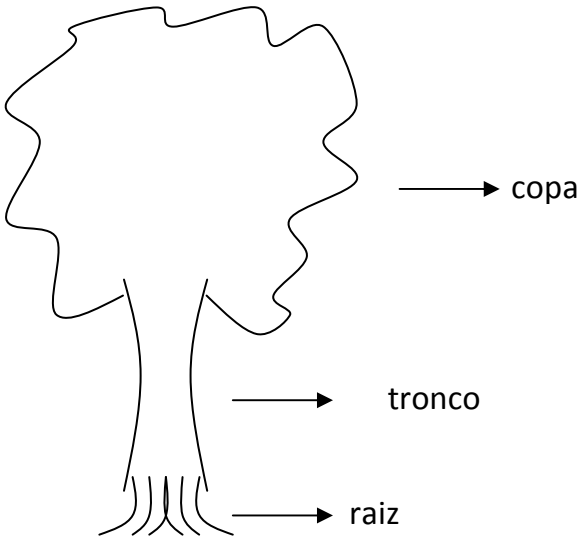
(Notas de Campo – 2ª série A)

De série para série, a questão do pré-requisito assume uma característica interessante. Durante a pesquisa foi possível participar do conselho de classe quando um dos professores da primeira série trouxe para decidir, no conselho, a reprovação de dez de seus alunos. Por pressão da Orientadora da escola que achava o número muito alto, a situação dos alunos foi analisada individualmente. Em cada caso, o professor dizia o que o aluno sabia fazer: "escreve, mas não lê sílabas complexas", "Não junta as partes das famílias trabalhadas" "Lê mas não escreve". Percebeu-se que o grande pré-requisito

era dominar a leitura e a escrita, todos os outros poderiam ser relevados, menos essa dificuldade. Essa questão se junta a outra identificada: a percepção de que o nível de aprofundamento e de complexidade presentes no trabalho com um conteúdo numa série não ocorria de série para série.

Dito de outra forma, como o foco do ensino, para os professores é a leitura e a escrita, apesar de existir um aprofundamento gradativo naquilo que se ensina (por exemplo, podemos perceber a especificação mais presente na segunda, terceira e quarta série) é uma constante a repetição de conteúdos em séries diferentes.

Tal situação pode ser observada nos conteúdos trabalhados em duas turmas diferentes. Na primeira série C, registramos uma aula em que a Professora explicou, a partir de um desenho no quadro, como o apresentado a seguir, que toda árvore é composta por:



Após a exposição do desenho acima, pediu que cada criança desenhasse uma árvore em seus cadernos, conforme o modelo, e identificassem as suas partes.

Na segunda série B, observamos uma aula em que a professora distribuiu aos alunos um livro de ciências. Ela pediu às crianças que abrissem em uma parte do livro que fala sobre vegetais e animais. Após lerem o texto do livro, a professora desenha uma árvore no quadro e explica que as árvores são compostas por: raiz, caule, flores, fruto e semente.

Não são raras as situações em que os mesmos conteúdos, como nesse exemplo, são trabalhados em diferentes séries. O sequenciamento e o compassamento dos conteúdos entre as séries, aparentemente, demonstram, ser fracos[25].

Na verdade, como o pré-requisito, fortemente demarcado, é ler e escrever, esse sequenciamento e compassamento não se tornam relevantes. A aquisição da leitura e da escrita é definidora na aprovação e reprovação do aluno, assim como de seu sucesso e fracasso.

Por isso, diferentemente, na mesma série, o sequenciamento e o compassamento são bastante fortes. Os conteúdos e as áreas disciplinares são demarcadamente separados. Cada conteúdo dentro de uma disciplina é uma unidade específica e sem relação com as demais. O que é aprendido na primeira aula de Língua Portuguesa pode não ter relação com as outras aulas e assim por diante. O professor tem dificuldades inclusive, talvez em função disso, de relacionar o conteúdo com as hipóteses que as crianças constróem sobre os temas estudados.

A forma descontextualizada com que os conceitos são apresentados bem como suas fragmentações estruturam os conteúdos em unidades isoladas dentro de uma mesma disciplina e no conjunto das disciplinas na série.

Além disso, de série para série, não existe uma conexão aparente entre os conteúdos aprendidos. Configura-se dessa forma uma forte fragmentação nos conteúdos trabalhados.

As práticas de seleção e organização do conhecimento escolar no espaço e tempo da sala de aula vão nos fazendo perguntar: no âmbito do conteúdo, é relevante para os alunos não aprender o que a escola ensina?

Estamos, portanto diante de uma prática curricular que carrega em seu bojo a forma escolar na qual é forjada. É uma prática que legitima um único modelo válido como ensino e aprendizagem. Estruturada e estruturante, constitui um discurso pedagógico que, apesar de, às vezes, contraditório e desconexo, espelha uma escola que privilegia, o ensino, dissociado da aprendizagem, o método dissociado do conteúdo, o professor dissociado do aluno. É uma escola da e com rupturas. Talvez o modelo mais adequado aos tempos atuais.

Em nossa concepção, são práticas orientadas por uma estrutura bastante homogênea e na qual as desconexões e rupturas servem para salvaguardar a sua homogeneidade.

A homogeneidade encontrada nas práticas curriculares pesquisadas nos permite afirmar que existe um operador comum que orienta a ação docente. Em nossas análises, a forma escolar e o *habitus* tornam-se categorias pertinentes e válidas para o entendimento dessa ação.

[25] Bernstein trabalha com a idéia de sequenciamente e compassamento fraco e forte.

A partir delas, compreendemos o tipo de ensino e aprendizagem que é instituído pela prática curricular de sala de aula, bem como as ações dos professores frente às diferenças.

Como afirma Gimeno Sacristán (1999, p. 84), com base na perspectiva de Bourdieu,

> A prática é como um trem que suporta seus próprios trilhos, numa orquestração sem diretor de orquestra, que dita o que pode ser feito e o que não pode, porque nos leva a rejeitar o que foi rejeitado e a desejar aquilo que é inevitável. Na prática educativa, como ocorre em outras práticas sociais, não dirigimos cada experiência de maneira racional com deliberações explícitas, que, uma vez realizadas, aceitamos ou rejeitamos dependendo dos resultados obtidos...A racionalidade das ações, além de limitada, como já vimos, nem sempre é explícita na medida em que é amparada em hábitos sociais... O efeito estabilizador do habitus não nega o processo contínuo de criação de novidades, especialmente quando aquele encontrar condições e acontecimentos provocativos que não admitem velhas respostas e que exigem sua adaptação. É produtor, apesar de ser em processos de reconstrução contínua. Há então, liberdade para inventar, embora controlado pelas condições de sua produção histórica socialmente situadas, afastadas tanto da reprodução mecânica como da novidade imprevisível.

Estamos, portanto, diante de práticas coletivas, partilhadas, culturais. Práticas que por mais que tenham uma dimensão individual, precisam sempre ser entendidas no e pelo seu contexto cultural, bem como em suas inovações, suas mudanças e seus avanços.

Referências

Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico.* Petrópolis: Vozes.

_____ (1989). *Classes, códigos y control. I – Estudios Teóricos para una sociologia del lenguaje.* Madrid: Akal Universitária.

Bourdieu, P., Nogueira, M. A. e Catani, A. (org.) (1998). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação.* Rio de Janeiro: Vozes.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber – elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Duarte, N. (2000). *Vigotski e o "Aprender a Aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.* Campinas: Autores Associados.

Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes Instáveis em Educação.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.* São Paulo, Ática.

Morais, A. M. (1989). *Socialização Primária e prática Pedagógica.* Volume 1 e 2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nogueira, M. A. (2007) *O conceito de capital cultural ainda é útil para pensar as desigualdades escolares?* Palestra proferida na aula Inaugural do Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis: s/e, 2007.

Santos, L. L. de C. P. (1995). O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In Moreira, A. F. B. *Conhecimento Educacional e formação do professor – questões atuais.* 2 ed. Campinas: Papirus. 12 páginas.

Silva, T. T. da. (1990). Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. *Cadernos de Pesquisa.* (73). São Paulo. 23 páginas

Whitty, G. (1985). *Sociologia e conhecimento escolar: teoria do currículo, pesquisa e política.* Tradução: Miguel Lopes (mimmeo), Londres.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar.* Porto Alegre: ArtMed.