

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A CONSTITUIÇÃO DA RELAÇÃO DOS PROFESSORES DAS
SÉRIES INICIAIS COM O CONHECIMENTO ESCOLAR**

CLÁUDIA ACOSTA ALVES

**Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de
título de Mestre**

189502

**Professor Orientador
Dr. Nilton Bueno Fischer**

T
A474C

**Porto Alegre
Janeiro 1996**

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

Esta dissertação é dedicada a meus pais.

Sua afetuosa confiança torna, desafios

como este, passíveis de enfrentamento.

AGRADECIMENTOS

Ao grupo estudado, pela oportunidade de partilhar de parte de suas reflexões sobre as possibilidades e impasses do fazer pedagógico cotidiano.

A meu orientador, Nilton Bueno Fischer, pela sua infinita paciência e compreensão diante dos descaminhos percorridos na realização desta dissertação.

Às amigas, Norma Regina Marzola e Maria Bernadette Petersen Herrlein, pelo encorajamento a aceitar o desafio de aventurar-me a levar adiante minhas dúvidas e inquietações profissionais.

À amiga, Maria do Carmo Backes, pelo apoio e confiança possibilitadores da elaboração desta dissertação.

A474c

Alves, Claudia Acosta

A constituição da relação dos professores das séries iniciais com o conhecimento escolar/ Claudia Acosta Alves. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996.

p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU - 373.312.4

1. Professores-Séries iniciais - Conhecimento escolar.
2. Educação crítica-Currículo. 3. Formação de professores - Sociologia da educação.

Catálogo na publicação

Biblioteca Setorial de Educação - UFRGS

SUMÁRIO

Resumo	8
Abstract	9
Introdução	10
CAPITULO I	
Introdução.....	17
Escolarização de criança e saberes: Fenômenos fundamentais à constituição de um jeito de ser professor	17
I PARTE	
Escolarização de crianças e saberes: fenômenos interdependentes	19
1. De criança à escolar	19
2. De saberes e símbolos sociais a conhecimento escolar.....	26
II PARTE	
De criança à escolar, de saberes e símbolos sociais a conhecimento escolar: elementos essenciais na constituição de um jeito de ser professor	30
CAPITULO II	
Introdução	34
Discurso Teórico: a construção de um jeito de ser professor	34

I PARTE

Produzindo o conhecimento escolar “crítico” e “engajado”	36
1. A tendência curricular crítica na década de 80	38
2. A tendência curricular crítica na década de 90	42
2.1 A incorporação do referencial foucaultiano	45
2.2 A incorporação das idéias da “Nova Sociologia da Educação”	48

II PARTE

Produzindo professores “críticos” e “engajados”	53
1. A tendência curricular crítica da década de 80	54
1.1 A redefinição da função docente	54
1.2 A redefinição do saber docente	56
1.3 A especialização das funções pedagógicas	58
2. A tendência curricular crítica na década de 90	60
Algumas considerações	64

CAPITULO III

Introdução	70
Discurso docente: a reconstrução de um jeito de ser professor	70

I PARTE

Trabalho de campo	73
1. A escola pesquisada	75
2. O grupo estudado	77
3. O desenvolvimento do trabalho	82
1ª etapa	82
2ª etapa	85
3ª etapa	87
4ª etapa	89

II PARTE

As preocupações do grupo estudado em relação ao conhecimento escolar e a docência	90
1. O conhecimento escolar	90
2. A docência	107

III PARTE

Discurso teórico e discurso docente: algumas afinidades e divergências	114
1. O conhecimento escolar	114
2. A docência	119

CAPITULO IV

Introdução	121
Considerações finais	121
1. As preocupações do grupo estudado em relação ao conhecimento escolar e a docência	123
2. A constituição do discurso docente	126
Bibliografia	131

RESUMO

O presente estudo pretende reunir alguns elementos à compreensão da constituição da relação dos professores das séries iniciais com o conhecimento escolar, focalizando os discursos produzidos sobre a escola e na escola, referentes aos saberes oportunizados às crianças nas instituições de ensino público.

Para tal, foram abordados, centralmente, dois discursos. O primeiro consiste na teorização desenvolvida pela tendência curricular crítica brasileira nas duas últimas décadas. E o segundo, nas reflexões realizadas pelos professores e pela equipe pedagógicas das séries iniciais do 1º Grau de uma escola pública da periferia de Porto Alegre. Em ambos focalizo as problematizações e soluções em torno do conhecimento escolar e da docência, buscando examinar a constituição de uma forma específica de se pensar e fazer educação no Currículo por Atividades.

A partir deste estudo, destaquei dois aspectos como essenciais à constituição da relação dos professores das séries iniciais com o conhecimento escolar. O primeiro deles diz respeito à trajetória da escola pesquisada. Busquei refletir sobre o trabalho realizado naquela instituição, considerando o tipo de relação que a mesma mantinha com a comunidade onde estava localizada.

O segundo aspecto destacado como essencial à constituição da relação dos professores das séries iniciais com o conhecimento escolar, refere-se à trajetória dos profissionais do Currículo por Atividades - 1ª a 4ª série. Enfatizei dados relativos a sua formação e experiência profissional.

ABSTRACT

The present study intends to rejoin some elements for the comprehension of the relation between teachers and school knowledge, focusing the speeches produced about school and in the school, referring to knowledges children learn in public schools.

For that, we broach, mainly, two tipos of speeches. The first one consists on the theoretic developed by the brazilian critical tendency of curriculum in the last two decades. And the second one, in reflections made by teachers and by pedagogic staff of one elementary public school in the boundaries of Porto Alegre.

In both cases the focus is on the problems and the solutions around the school knowledge and the teaching, trying to exam the constitution of a specific way of thinking and making education in Elementary School.

In the study, I detached two essencial aspects for the constitution of the relation between elementary school teachers and school knowledge. The first one is related to the trajectory of the researched school, considering the work made in that institution and the type of relation maintained with the community where it was located.

The second aspect detached as essencial for the constitution of the relation between elementary school teachers and school knowledge, refers to the trajectory of the elementary school teachers - (1st to 4th year). Emphasizing data related to their background and professional experience.

INTRODUÇÃO

O propósito desta dissertação é o registro da pesquisa desenvolvida a respeito da constituição da relação dos professores das séries iniciais com o conhecimento escolar. Esta investigação teve por objetivo reunir alguns elementos à compreensão dos processos e das formas de interação dos professores do Currículo por Atividades - 1ª a 4ª série do 1º Grau, com os saberes que são oportunizados às crianças nas escolas.

Foi tomado como norte ao desenvolvimento desta pesquisa a idéia de que os discursos produzidos sobre a escola e na escola consistem em elementos essenciais à construção de identidades e cotidianos no âmbito interno da educação escolarizada. Ou seja, parte do pressuposto de que as falas acerca das instituições escolares concorrem positivamente à construção de modelos de alunos, profissionais da educação, relações e práticas pedagógicas.

Tal idéia, por extensão, leva a pensar os discursos educacionais como elementos essenciais à constituição da relação dos professores das séries iniciais com o conhecimento escolar. Uma vez que ao supor o que é dito sobre o Currículo por Atividades como constitutivo de uma perspectiva à totalidade das ações e reflexões educativas neste nível de ensino, estarão se incluindo, aí, as definições em torno do tipo de relação a ser estabelecida entre aquilo que é ensinado nas séries iniciais do 1º Grau - o conhecimento escolar de 1ª a 4ª

série - e aqueles a quem a aprendizagem deste conhecimento é confiada - os professores.

O interesse pela realização desta pesquisa teve origem em algumas reflexões realizadas a partir de minha formação e experiência profissional na área da educação. Graduei-me em Pedagogia com habilitação para as séries iniciais do 1º Grau pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1988. E, a partir de então, a sete anos, venho realizando diversas atividades junto a professores do Currículo por Atividades - 1ª a 4ª série. Experiência na qual tive a oportunidade de atuar como pesquisadora¹, assessora técnica em educação² e coordenadora pedagógica.³

No desempenho destas atividades, tive a possibilidade de estar em contato com um significativo número de professores, supervisores e orientadores educacionais que atuam da 1ª a 4ª série. E, de certo modo, conviver com muitas das conquistas e dos impasses presentes no cotidiano escolar deste nível de ensino. Durante estes trabalhos, algumas questões referentes à relação que se estabelece entre os professores das séries iniciais e o conhecimento escolar chamaram bastante minha atenção. Inquietaram-me, sobretudo, os seguintes fatos:

- um número significativo de professores das séries iniciais do 1º Grau tinha um domínio pouco substancial dos conhecimentos que compunham os conteúdos deste nível de ensino.

¹ Integrei, em 1988 e 1989, uma equipe de pesquisa da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cujo problema de investigação era o processo de alfabetização e a formação de professores numa perspectiva construtivista. Realizei esta atividade como bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS) na categoria de iniciação científica.

² De 1989 à 1993 realizei atividade de assessoria a professoras de duas redes municipais do Estado do Rio Grande do Sul. Em 1989, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Gravataí (SMEC) e durante quatro anos (1990-1993), pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED).

³ A partir de março do corrente ano letivo passei a integrar a equipe pedagógica do Colégio Monteiro Lobato, desempenhando, neste estabelecimento, a função de Coordenadora Pedagógica das séries iniciais do 1º Grau.

Durante o exercício de minhas atividades profissionais pude observar que o domínio dos saberes escolares das séries iniciais constituía-se num sério problema para grande parte dos professores do Currículo por Atividades. Muitos deles tinham poucos conhecimentos referentes aos conteúdos presentes nas diferentes matérias que compõem a grade curricular de 1ª a 4ª série.

Isto se tornava bastante visível, por exemplo, nos sérios problemas verificados nas produções escritas dos professores. Os textos redigidos por estes profissionais caracterizavam-se pela constante presença de erros de pontuação, concordância, regência, ortografia, etc. Aspectos da língua escrita que constam como noções ou conceitos a serem aprendidos pelas crianças nas séries iniciais de 1º Grau. O que, conseqüentemente, os torna objeto de trabalho daqueles professores.

Em relação a Matemática a situação não se apresentava, de um modo geral, de forma muito diferente. Um número significativo de professores do Currículo por Atividades tinha, por exemplo, visíveis dificuldades em lidar com determinadas nomenclaturas desta área de estudo. E, freqüentemente, estes profissionais utilizavam um vocabulário muito mais próximo do senso comum, ao referirem-se às questões de matemática, do que da coleção dos termos técnicos desta ciência.

Pude observar que as precariedades em relação ao domínio dos conteúdos estendia-se também a Estudos Sociais e Ciências. Áreas de estudo sobre as quais os conhecimentos de muitos dos professores do Currículo por Atividades, não iam muito além do que constava nos livros didáticos destinados às séries iniciais. Materiais que vem, desde muito tempo, sendo questionados pela superficialidade que os caracteriza.

Estas defasagens no conhecimento dos professores do Currículo por Atividades, em relação ao conteúdo das matérias escolares, eram para mim bastante significativas. Afinal, ao professor das séries iniciais são

são confiadas as aprendizagens referentes à Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências de 1ª a 4ª série. Perguntava-me, então, de que forma o professor que possuía um domínio pouco substancial dos conteúdos que compunham o currículo escolar deste nível de ensino, lidava, no seu cotidiano profissional, com este saber.

- A constituição dos currículos escolares de 1ª a 4ª série do 1º Grau não consistia numa preocupação para grande parte dos professores que atuavam nas séries iniciais. As questões relativas à determinação, organização e distribuição do conhecimento escolar eram secundarizadas em relação ao(s) processo(s) de aquisição dos saberes.

A partir de minhas atividades profissionais junto a professores do Currículo por Atividades, pude observar que o interesse da grande maioria dos professores sobre os conteúdos escolares priorizava as questões relativas à transmissão do saber. Ou seja, eles conferiam mais importância as metodologias de ensino do que às aprendizagens possibilitadas aos alunos através do saber escolar.

Por ocasião de minhas atividades como assessora técnica em educação, pude perceber que os professores das séries iniciais demandavam com bastante insistência, nas reuniões de assessoramento⁴, saberes a respeito de como ensinar os conhecimentos propostos pelas diferentes matérias escolares, secundarizando as reflexões acerca dos conteúdos a serem trabalhados.

Esta constatação ampliava meus questionamentos acerca da relação que se estabelece entre os professores do Currículo por Atividades e o conhecimento

⁴ As reuniões de assessoramento consistiam em momentos de troca de conhecimentos e idéias entre os professores sobre os problemas presentes no cotidiano na sala de aula. Além disso, compreendiam momentos de estudos referentes a várias temáticas da teorização educacional.

escolar. Fazia com que eu passasse a me perguntar o que e como eram definidos os conhecimentos necessários, ou suficientes, à atuação dos professores das séries iniciais do 1º Grau. Além disso, a constatação de uma importância diferenciada entre os saberes relativos a métodos e a conteúdos por parte dos docentes tornava-me curiosa sobre a forma como os professores se colocavam diante desta questão. Ou seja, fazia com que eu passasse a me perguntar sobre as representações destes profissionais a respeito desta problemática.

Estas inquietações fizeram com que eu elegeisse como temática para o meu trabalho de investigação a ser desenvolvido no curso de mestrado, a constituição da relação dos professores das séries iniciais com o conhecimento escolar.

O enfrentamento deste problema de pesquisa, sem dúvida, permite uma diversidade de possibilidades de análise e impõe uma série de desafios a sua realização, dada a complexidade dos elementos nele envolvidos: o conhecimento escolar e a docência. Tópicos amplamente debatidos no campo da educação.

Portanto, é conveniente registrar que o trabalho de investigação aqui descrito não teve a pretensão de esgotar o assunto. O objetivo foi o de reunir alguns elementos à compreensão do problema de pesquisa, tomando por base apenas uma das inúmeras perspectivas de análise possíveis.

Focalizei, durante as diversas etapas de realização do trabalho, os discursos produzidos sobre a escola e na escola, considerando-os como elementos essenciais, ainda que não exclusivos, na construção dos processos e das formas de interação dos professores do Currículo por Atividades - 1ª a 4ª série do 1º Grau com o conhecimento escolar.

Neste sentido, esta investigação incidiu, centralmente, sobre dois discursos. Um primeiro que consiste nas reflexões realizadas pelos teóricos da educação sobre a escola. E um segundo que consiste nas reflexões dos professores que atuam nesta instituição.

Com base nesta focalização foram definidas as leituras e os materiais a serem selecionados no trabalho de campo, onde foram enfatizadas as problematizações e soluções em torno de questões relativas ao conhecimento escolar e das ações e funções dos professores face a este saber.

Procurarei ao longo desta dissertação, defender a tese de que os discursos produzidos sobre a escola e na escola, para além da busca de compreensão, ou mesmo de solução dos problemas educacionais, pretendem criar um tipo específico de educação escolarizada. E, conseqüentemente, construir um jeito específico de ser professor.

O texto da dissertação está organizado em três capítulos. No primeiro procurarei mostrar que os discursos produzidos sobre a escola e na escola consistem em elementos constitutivos da educação escolarizada de um modo geral, e em especial, para o que aqui interessa destacar, consistem em elementos constitutivos das ações e reflexões dos professores. Focalizarei nesta análise o processo de escolarização de crianças e saberes como um fenômeno fundamental à constituição da profissão docente.

No segundo capítulo, examinarei a teorização desenvolvida pela tendência curricular crítica brasileira durante as duas últimas décadas. Discurso que corresponde às reflexões realizadas pelos autores críticos sobre as questões curriculares e pedagógicas. Primeiramente, buscarei focalizar as argumentações da tendência curricular crítica brasileira referentes à definição, organização e distribuição do conhecimento escolar. A seguir, na segunda parte do Capítulo II, abordarei as análises dos autores críticos sobre as funções e ações dos docentes em relação aos saberes oportunizados às crianças nas instituições escolares.

Na terceira parte, irei tecer algumas considerações acerca das reflexões desenvolvidas pela teorização crítica nas décadas de 80 e 90, buscando refletir

sobre algumas possibilidades e impasses do discurso teórico dos autores críticos brasileiros, diante do seu propósito de construir um jeito específico de ser professor.

No terceiro capítulo farei o registro do trabalho de campo. Primeiramente, irei descrever a escola pesquisada e o grupo estudado, buscando caracterizá-los a partir de sua relação com o conhecimento escolar. Fornecerei algumas informações referentes à trajetória da escola durante seu processo de reestruturação curricular e alguns dados relativos à formação e à experiência profissional dos professores, das Supervisoras e da Orientadora Educacional, a fim de situar cronologicamente o discurso do grupo estudado em relação ao discurso teórico registrado no Capítulo II.

A seguir, farei o registro do processo de coleta de material de campo junto ao grupo estudado. Irei descrever em quatro etapas o trabalho de apreensão e organização de dados relativos às preocupações dos professores e da equipe pedagógica em relação ao conhecimento escolar e à docência, buscando evidenciar o processo de construção do trabalho de pesquisa.

Na segunda parte, farei o registro e a análise do material de campo. Iniciarei pelas preocupações do grupo estudado sobre o conhecimento escolar, seguidas das preocupações referentes à docência. Procurarei situar o discurso dos professores e da equipe pedagógica a partir da consideração à trajetória da escola e do grupo estudado.

Por fim, na terceira parte do Capítulo III, irei retomar alguns pontos do discurso teórico e do discurso docente sobre o conhecimento escolar e a docência, procurando sublinhar algumas afinidades e divergências entre eles.

No Capítulo IV, irei retomar algumas questões e hipóteses formuladas no decorrer do presente estudo.

CAPITULO I

ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS E SABERES:

FENÔMENOS FUNDAMENTAIS À CONSTITUIÇÃO DE UM JEITO DE SER PROFESSOR

INTRODUÇÃO

Várias análises que abordam a constituição da educação escolarizada, tais como os estudos de Ariès (1981), Nóvoa (1991), Alvarez-Uria e Varela (1992) e Varela (1994), têm registrado que o fenômeno de escolarização da infância, configurado a partir do século XVI, consistiu numa mudança na forma de socialização da criança.

Conforme estes autores, a partir da escolarização, a aprendizagem de determinadas características e normas culturais da vida coletiva deixou de ser feita exclusivamente através da convivência cotidiana entre crianças e adultos, para tornar-se objeto de uma ação educativa institucionalizada. Ou seja, a

apreensão de determinados conhecimentos, hábitos, valores e atitudes deixou de ser uma tarefa das comunidades e das famílias e passou a ser competência das instituições escolares.

Estes estudos têm possibilitado concluir que o deslocamento da função educativa das comunidades e das famílias para a escola não significou apenas uma mudança no local de transmissão de saberes. A constituição da educação escolarizada teve implicações significativas à reestruturação do processo educativo como um todo. O que aqui se pretenderá destacar são as redefinições às crianças, aos conhecimentos destinados a esta população e, conseqüentemente, aos profissionais especialmente formados para garantir a apropriação de determinadas aprendizagens ao público infantil: os professores.

Em primeiro lugar, buscarei destacar que a mudança na forma de socialização das crianças foi subsidiada por uma mudança na concepção de infância, sublinhando que a descoberta da particularidade infantil destinou aos indivíduos entre sete e quatorze anos o papel social de criança. E que, uma vez consolidada a escolarização dos indivíduos desta faixa etária, redefiniu-se uma nova posição social aos mesmos, somando-se ao seu papel social de criança, o papel de escolar. Em segundo lugar, procurarei destacar que o deslocamento da função educativa das comunidades e das famílias para a escola implicou também na redefinição do conteúdo, da forma e do estatuto dos saberes possibilitados às crianças que passaram a ser escolarizadas.

Por fim, buscarei pontuar que as redefinições na posição social dos indivíduos entre sete e quatorze anos e as redefinições no conhecimento destinado a esta população tiveram um importante papel na constituição do jeito de ser professor durante o processo de consolidação da educação escolarizada.

I PARTE

ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS E SABERES: FENÔMENOS INTERDEPENDENTES

1. De criança à escolar

De acordo com Ariès (1981) a distinção social entre crianças e adultos, ou seja, o sentimento moderno da infância, consolidou-se entre os séculos XVI e XVII⁵. Durante quase toda Idade Média não existia a consciência da particularidade infantil. Não havia a preocupação em distinguir o mundo dos adultos do mundo das crianças.

Nas palavras do autor:

“assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.” (p.156)

A esta indiferenciação sucederam-se dois sentimentos da infância. O primeiro deles originado no meio familiar. De acordo com Ariès (1981) o encantamento com a maneira de ser das crianças, antes um sentimento restrito às mães e às amas, estendeu-se aos demais adultos que conviviam com crianças pequenas.

⁵. Ver Ariès (1981) especialmente o Capítulo 1, págs. 50-68: “A descoberta da infância”.

Analisando os escritos de Mme. de Sévigné no século XVII, Ariès (1981) encontra vários fatos que notificam uma atenção crescente dos adultos em relação à infância, no meio familiar. Fatos tais como o surgimento de termos específicos para designar as crianças de diferentes faixas etárias (p.45), a manifestação de tristeza diante do falecimento das crianças (p.57), o encantamento com o jeito de falar dos pequenos que ainda não haviam se apropriado da linguagem adulta (p.68), os primeiros festejos em torno do nascimento de filhos e netos (p.95) e o tempo dedicado por alguns adultos na descrição das feições e maneiras infantis (p.159).

Em síntese, Ariès (1981) conclui que através de um longo processo, a família tornou-se o local onde primeiramente os adultos tornaram-se sensíveis à presença das crianças. Processo no qual as características da infância deixaram de ser negligenciadas e passaram a ser motivo de alegria e distração. Tal atitude consistiu no que Ariès (1981, p.158) denominou como sendo um sentimento de "paparicação". A família concebia a criança como um ser ingênuo, gentil e frágil a quem era preciso preservar⁶.

O segundo sentimento da infância surgiu no fim do século XVI. Caracterizou-se pela crítica à atenção que passara a ser dispensada à criança no meio familiar. Moralistas, eclesiásticos e homens da lei consideravam a "paparicação" um tratamento inadequado a uma boa formação moral. Viam a criança como um ser frágil, porém vicioso e imoral a quem era preciso, simultaneamente, preservar e disciplinar.

⁶ Esta concepção estava, sobretudo, vinculada à emergente preocupação com os altos índices de mortalidade infantil. (Ariès, 1981, págs. 57-58).

Em 1694, Coulanges escreveu uma canção dedicada aos “pais de família” exasperando os mimos excessivos às crianças, dizendo:

“(...) Sabe ainda, caros amigos,
 Que nada é mais insuportável
 do que ver nossos filhinhos,
 Pendurados na mesa como
 uma réstia de cebolas,
 Moleques que, com o queixo
 engordurado,
 Enfiam o dedo em todos os
 pratos.
 Que eles comam em outro lugar,
 Sob as vistas de uma governanta
 Que lhes ensine a limpeza
 E não seja indulgente (...)”
 (apud Ariès (1981,p.160-161))

Ambos sentimentos preconizavam a distinção entre crianças e adultos, no que diferiam centralmente do pensamento da Idade Média. Após algum tempo, a perspectiva dos moralistas tornou-se predominante, tanto no meio familiar quanto fora dele. Perspectiva esta gestada no grande movimento de moralização dos homens e que criava uma nova posição de sujeito aos indivíduos do século XVI, produzindo uma nova relação entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças. O mundo dos adultos passou, a partir do movimento de moralização, a ser visto como imoral; onde verificava-se a ausência de preocupação com a elegância de atitude e linguagem. Sendo, portanto, uma influência perniciosa à infância que passava a ser considerada como uma etapa na construção do homem⁷.

⁷ Para um breve paralelo com o caso brasileiro - educação das crianças indígenas - ver Priore (1991).

O desejo de transformar a moral e os costumes da sociedade conferiram a educação das crianças o "status" de prioridade social. Moralistas e educadores passaram a idealizar a construção de uma educação voltada à formação de um tipo ideal de homem⁸. E concluíram que as crianças deveriam ser submetidas a uma vigilância intensiva e a uma disciplina rígida que garantissem, o que consideravam ser, a melhor formação moral e intelectual. Concluíram também, que quanto mais afastadas do mundo dos adultos as crianças fossem mantidas, menos contaminadas seriam por suas más influências.

A partir de então, a escola tornou-se local específico da educação e enclausuramento da infância. Nela as crianças puderam ser mantidas isoladas dos adultos e ser submetidas a um aparato teórico e metodológico que visava disciplinar seus corpos e suas mentes.

A escola, conforme Alvarez-Uria e Varela (1992), a partir da escolarização em massa, converteu-se numa

"maquinaria de transformação da juventude, fazendo das crianças, esperança da igreja bons cristãos, ao mesmo tempo que súditos submissos a autoridade real." (p.76)

Se, a partir da descoberta da particularidade infantil os indivíduos de uma determinada faixa etária foram denominados socialmente como crianças, na condição de alunos, estes indivíduos foram alocados a mais uma posição de sujeito. Passaram a estar na condição de escolares. Através de discursos e práticas específicas, produzidas no âmbito interno das instituições escolares processaram-se as condições de consolidação desta nova posição.

⁸ "Conforme Ariès (1991, p .163) pretendia-se através das crianças, desenvolver homens racionais e cristãos".

Destaco a seguir, duas destas condições que trabalharei adiante com mais detalhes: a) a emergência de um discurso específico sobre o escolar, b) as categorizações da população escolar.

a) A emergência de um discurso específico sobre o escolar

A partir do século XV vê-se florescer, no centro do grande movimento de moralização dos homens, uma intensa literatura sobre a educação das crianças. Esta literatura consistia numa doutrina que fornecia os preceitos básicos à modelação da alma infantil.

Ariès (1981) cita e analisa quatro princípios gerais desta doutrina:

Primeiro princípio:

"não se deve nunca deixar as crianças sozinhas (...). Mas é preciso que essa vigilância contínua seja feita com doçura e uma certa confiança, que faça a criança pensar que é amada, e que os adultos só estão a seu lado pelo prazer de sua companhia. Isso faz com que elas amem essa vigilância, em lugar de temê-la".
(Regulamento para as crianças de Port-Royal de Jacqueline Pascal. Apud Ariès (1981, p.141-142). Ariès (1981) afirma que com este princípio pretendia-se evitar a promiscuidade dos colégios, que durante muito tempo tiveram má reputação."

(p.141-142)

Segundo princípio:

"se deveria evitar mimar as crianças habituando-as desde cedo a seriedade (...)"

De acordo com Ariès:

“tratava-se de uma reação contra a “paparicação” das crianças de menos de oito anos e contra a opinião de que elas ainda eram muito pequenas para serem repreendidas.” (p.142)

Terceiro princípio:

“o recato, a “grande modéstia” do comportamento.” (p.143)

Quarto princípio:

“extinguir a antiga familiaridade e substituí-la por uma grande reserva nas maneiras e na linguagem, mesmo na vida cotidiana.” (p.145)

Essa doutrina foi sendo aperfeiçoada no trabalho cotidiano das instituições escolares. E as escolas passaram a desempenhar dois papéis simultâneos frente à transmissão de conhecimentos e a modelação do comportamento infantil. Por um lado, passaram a ser os locais onde os princípios de doutrinação puderam ser postos em prática. Por outro lado, tornaram-se os locais de produção de discursos sobre a infância e sua educação. Nela passaram a ser produzidos métodos de transmissão de conhecimento e disciplinarização das crianças.

O desenvolvimento da psicologia infantil e a preocupação com a criação de estratégias de ensino cada vez mais adequadas a este saber, tornou cada vez mais complexa esta dupla função da escola.

b) A definição da composição e as categorizações da população escolar

Uma segunda condição de consolidação da posição de escolar refere-se a definição da composição e a categorização da população que freqüentaria a escola. Ou seja, a definição de quais crianças deveriam ser escolarizadas e as subdivisões entre aquelas que passaram a ser os escolares.

Em primeiro lugar, pode-se afirmar que durante o processo de consolidação da educação escolarizada, a composição da população escolar foi definida por um forte caráter seletivo, marcado, inicialmente, pelas relações de gênero predominantes nos séculos XVI e XVII. Referindo-se ao papel social reservado às mulheres no meio familiar, por ocasião da instituição da família moderna, Alvarez-Uria e Varela (1992) dizem que:

“As mães oferecem (...), em troca de sua reclusão no lar (nada de reuniões literárias, saraus, saídas perniciosas, luxos e enfeites) os poderes de governar e dirigir a casa, adestrar a criadagem, morigerar o esposo, e sobretudo, nutrir e educar a seus pequeninos, seu mais precioso tesouro”.

(p.73)

Nesta perspectiva, não se fazia necessário que o fenômeno de escolarização incluiu-se todas as crianças de imediato. Observou-se, por um longo tempo, o critério sexista para inclusão e exclusão dos indivíduos da população escolar.

O espaço social destinado às mulheres restringia-se, então, ao ambiente doméstico. E a preocupação com sua formação consistia exclusivamente em treiná-las para cumprirem a contento sua futura função de esposa e mãe. Esta formação era realizada na sua própria casa ou na residência de outras pessoas. As meninas só passaram a compor a população escolar entre os séculos XVIII e XIX. Antes disso a escola era local de educação exclusiva dos meninos⁹.

Em segundo lugar, parece ser razoável afirmar que houve uma complexificação de particularidade infantil no âmbito interno das escolas. Entre

⁹ Ver Ariès (1981, págs. 189-190) E, para informações específicas sobre a exclusão das mulheres da educação no Brasil, ver Saffioti (1979, págs. 187-204).

os séculos XVIII e XIX, na condição de escolares, as crianças passaram a ser rigidamente categorizadas em função de algumas diferenças sociais, tais como: a faixa etária, o sexo e a procedência social.

Primeiramente, surgiram as classes escolares que reorganizaram a distribuição dos alunos no espaço escolar pela coincidência entre as idades, abandonando o critério que anteriormente os agrupava em função do grau de saber¹⁰. A particularidade da infância complexificou-se, também, a partir da inclusão dos diferentes grupos sociais na escola. Tal feito se fez acompanhar de substanciais diferenças entre a educação proposta às crianças de sexo e procedência social diferenciadas. Às meninas e aos filhos dos pobres destinava-se uma educação que visava muito mais sua formação moral do que sua instrução¹¹.

Obviamente não se pretende afirmar que a escola, ao tornar-se espaço de enclausuramento das crianças, inventou estas diferenças sociais. Elas de fato preexistem ao processo de escolarização. E neste sentido, os estudos de Ariès (1981) demonstram que mesmo a distinção entre crianças e adultos não foi simultânea nos diferentes grupos sociais. Apesar do papel da escola neste processo, ocorreu, por exemplo, um retardo em se propor trajes diferenciados entre adultos e crianças das diferentes classes sociais. O autor afirma também que as mudanças de concepção da infância tiveram efeito mais rápido para os meninos do que para as meninas nas demais atividades sociais.

Mas, o que aqui particularmente interessa destacar é que a escola incorporou estas diferenças sociais e tratou de naturalizá-las a partir das categorizações da população escolar.

2. De saberes e símbolos sociais a conhecimento escolar

¹⁰ Conforme Ariès (1981, págs. 172-174)

¹¹ Ver, por exemplo, Valentin e Faria F^o (1992)

Durante a Idade Média as crianças realizavam as aprendizagens necessárias a sua inserção cultural através da convivência cotidiana com os adultos. Por volta dos sete anos, tanto meninos quanto meninas, deixavam suas casas e eram confiados a uma outra família ou a uma outra pessoa que se incumbia de cuidar de sua formação. Nesta convivência as crianças aprendiam através da prática os conhecimentos, valores, hábitos e atitudes daqueles que as acolhiam.

Nas palavras de Enguita (1989):

“O aprendiz estava obrigado a servir fielmente o mestre não apenas nas tarefas do ofício, mas no conjunto da vida doméstica. O mestre estava obrigado a ensinar-lhe técnicas do ofício; mas também a alimentá-lo e vesti-lo, dar-lhe uma formação moral e religiosa e prepará-lo para converter-se em um cidadão (...) e, com frequência a ensinar-lhe os rudimentos literários e a enviá-lo a uma escola na qual pudesse adquiri-los.”

(p.107)

A escolarização rompeu com esta forma de socialização. As crianças escolarizadas deixaram de ser socializadas por impregnação cultural, tendo sua convivência com o mundo adulto cancelada. Esta ruptura implicou em redefinições no conteúdo, na forma e no estatuto dos saberes possibilitados às crianças.

a) Mudanças no conteúdo e na forma das aprendizagens

Como já foi dito anteriormente, a escolarização das crianças foi um fenômeno atrelado ao movimento de moralização dos homens promovido pela

Igreja e pelo Estado. Pretendia-se com a escolarização formar bons cristãos e bons súditos. Na perspectiva dos moralistas, o isolamento das crianças do mundo adulto garantia que elas não fossem influenciadas negativamente pelos defeitos existentes na sociedade. O que neste momento interessa destacar é que as instituições escolares, transformando-se num espaço de preservação da infância, tornaram-se mundos particulares. Um espaço onde a aprendizagem de conhecimentos e símbolos sociais vigentes na sociedade deram lugar a aprendizagem de conhecimentos específicos - os conhecimentos escolares. Ou seja a escola apropriou-se da tarefa de transmissão de determinados saberes, hábitos, valores e atitudes do dia-a-dia, mas transformou-os de tal forma que eles passaram a ser outros.

O conteúdo dos saberes escolares passou a diferenciar-se centralmente das aprendizagens realizadas por impregnação cultural, principalmente por seu caráter seletivo. Isto é, o conhecimento escolar constituía-se a partir de uma seleção particular e arbitrária no interior da cultura. Seleção esta que privilegiava os saberes que pudessem contribuir a construção social de um novo tipo de homem. Eram incluídos entre os saberes a ser possibilitados aos escolares, somente aqueles conhecimentos que eram consoantes com a moral que se pretendia implementar na cabeça dos futuros homens.

Ariès (1981) cita as recomendações de dois autores dos séculos XVII e XVIII sobre os materiais postos a disposição dos escolares:

“Ensinei a ler em livros onde a pureza da linguagem coincida com a seleção de bons temas.” (Jacqueline Pascal, apud Ariès, 1981,p.143).

“Quando eles começarem a escrever não permitis que seus exemplos traduzam uma maneira feia de falar.”

(Varet apud Ariès, 1981, p.143)

Além do conteúdo, a forma dos saberes escolares consistia numa preocupação trazida pela escolarização das crianças. As aprendizagens possibilitadas à infância passaram a ser ministradas numa organização seqüencial que ia dos saberes que se supunha mais simples em direção aos saberes que se supunha mais complexos (Varela, 1984).

Tendo sido selecionado, como conhecimento a ser escolarizado, o saber era submetido a um processo de adequação às características cognitivas atribuídas às crianças. O desenvolvimento da psicologia infantil subsidiava uma espécie de reengenharia dos saberes; buscava-se, com inspiração naquela ciência, criar métodos cada vez mais adequados ao conhecimento que se possuía da criança.

A complexificação da população escolar, entre os séculos XVIII e XIX, fez com que surgissem novas redefinições no conteúdo e na forma dos saberes escolares. Além de adaptados as supostas características das crianças, estes saberes tornavam-se cada vez mais heterogêneos face às categorizações dos escolares. Destinavam-se saberes diferentes a meninos e meninas e a ricos e pobres.

b) Mudanças no estatuto do saber escolar

A escolarização rompeu com o vínculo anteriormente existente entre aprendizagem e vida cotidiana. Isto é, os saberes possibilitados aos escolares não correspondiam a um uso imediato no dia-a-dia. Não estavam diretamente vinculados as destrezas e aos conhecimentos necessários à prática de um ofício e as regras de convívio social vigentes na sociedade.

Penso que esta nova relação entre os saberes destinados aos escolares e os fatos concretos da vida, não pode ser compreendida apenas como tendo sido um simples distanciamento entre aprendizagens da infância e vida prática. Ocorre que neste processo de estranhamento entre os saberes escolares e os saberes extra-escolares a vida cotidiana de um modo geral, e os ofícios em particular, passaram a ser vistos como “desprestigiado trabalho manual, ou mecânico.” Nesta perspectiva os saberes produzidos na vida cotidiana passaram a ser desvalorizados, passando a corresponder a “nescios princípios”, “vulgares opiniões” e “mentecaptas superstições”. (Alvarez-Uria e Varela, 1992, p.86).

Conferiu-se ao saber escolar um estatuto de verdade. E este conhecimento passou a ser visto como resultante de um saber superior (“neutro”, “objetivo-científico”); acima dos fatos concretos da vida.

II PARTE

DE CRIANÇA A ESCOLAR, DE SABERES E SÍMBOLOS SOCIAIS A CONHECIMENTO ESCOLAR: ELEMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DE UM JEITO DE SER PROFESSOR

Durante a constituição da educação escolarizada vê-se configurar uma imagem do professor bastante próxima da que temos hoje. Vê-se constituir um jeito de ser professor que o distingue do professor medieval e o torna professor moderno. Professor de novos alunos, novos saberes e com um novo estatuto profissional.

Convém lembrar que o professor medieval trabalhava com alunos que não se distinguiam pela idade. Tinha sob sua responsabilidade tanto crianças como adultos e ensinava-os concomitantemente. Naquele modelo de escola, a única distinção no interior do corpo discente procedia da apreensão de saberes. O que não implicava em subdivisões das populações escolares por faixa etária.

O propósito central da educação ministrada por aqueles professores era a formação de clérigos, ou seja, futuros padres. Assim, os saberes trabalhados pelos professores diziam respeito à formação de seus próprios sucessores.

Porém, como se pode concluir do exposto anteriormente neste texto, a escolarização das crianças mudou por completo este quadro. Os professores passaram a ter sob sua responsabilidade grupos de alunos formados exclusivamente por crianças. Grupos que tornam-se cada vez mais complexos sob a perspectiva de sua composição. Contingente inicialmente formado somente por meninos e que, num dado momento, passou a incluir as meninas. População que vinha se complexificando desde o surgimento das classes escolares, quando os grupos de alunos começaram a ser subdivididos em função da idade.

O propósito da educação ministrada às crianças na escola deixou de ser a formação de clérigos, ao mesmo tempo que repudiava a apreensão de conhecimentos e símbolos sociais da vida cotidiana. Pretendeu-se, a partir de então, através da educação escolarizada, gerar a moralização de costumes da sociedade. Atribuindo ao saber escolar um caráter moralizador e hierárquico em relação aos saberes originados a partir de fatos concretos da vida.

Sendo a escolarização de crianças e a escolarização de saberes fenômenos interdependentes, a medida que se tornou mais complexa a população escolar, sob a perspectiva de sua composição, mais se complexificaram os processos de seleção, organização e distribuição dos conhecimentos escolares. Produz-se um discurso educacional que incorpora as diferenças sociais - faixa etária, procedência social e sexo - destinando a cada grupo um saber quantitativa e qualitativamente diferenciado.

Estas rupturas e redefinições na posição social das crianças e no saber escolar, produziram as condições que contribuíram à constituição de um novo tipo de professor.

Em primeiro lugar, os professores passaram a receber uma formação específica para o trabalho com as crianças. A eles foram destinados os saberes da psicologia infantil e a eles passou a competir, no seu trabalho cotidiano, a implementação de metodologias adequadas aos saberes provenientes desta ciência. E sobretudo, coube aos professores criar novas possibilidades de modelação da alma infantil, a partir da educação escolarizada.

Em segundo lugar, as novas funções do professor diante do público infantil e diante dos saberes que deveria transmitir, conferiu a estes, um novo estatuto profissional. O professor passou a ser visto socialmente ao mesmo tempo, autoridade moral e intelectual (Alvarez-Uria e Varela, 1992, p.79-83).

Tornou-se autoridade intelectual em função de que ele tornou-se responsável pela transmissão de um saber que se supunha acima dos saberes da vida cotidiana. Passou a ser visto como alguém que tinha a posse do saber considerado válido e legítimo.

Tornou-se autoridade moral a partir de sua função essencialmente moralizadora. A eles foram entregues as crianças com o propósito de que seus corpos e mentes fossem disciplinados. Competia aos professores, nesta lógica, avaliar e avaliar os comportamentos dos alunos, sancionando-os sempre que julgar-se conveniente a uma boa formação moral.

Com base neste breve recorte histórico sobre a escolarização, penso ser razoável afirmar que os discursos produzidos sobre a escola e na escola tiveram um papel essencial na constituição da relação dos professores com o conhecimento escolar.

A meu ver, aqueles discursos tiveram uma importância significativa no processo de definição do saber docente, determinando o que deveria figurar como principal ou secundário neste conhecimento, validando determinadas

problematizações e soluções em torno das aprendizagens oportunizadas às crianças na escola. E definindo o papel do professor diante dos conhecimentos, hábitos, valores e atitudes sociais.

Em suma, a predominância de uma lógica para pensar e falar sobre a educação possibilitou que se consolidasse, durante o processo de escolarização das crianças e saberes, um determinado tipo de educação. Ou seja, o discurso educacional validou, no âmbito interno e externo da escola, a construção de uma identidade específica à instituição escolar, aos alunos e aos professores.

E, neste sentido, parece correto afirmar que os discursos educacionais veiculavam a intencionalidade de produzir um tipo específico de educação e, conseqüentemente, um jeito específico de ser professor.

Por certo, este processo apresenta diversas descontinuidades em relação à educação escolarizada desenvolvida no ensino destinado às crianças nos dias atuais. Porém, creio ser possível apontar pelo menos uma similaridade entre a educação escolar que passou a se configurar a parti do século XVI, e a que se realiza no século XX. Em ambos os momentos de escolarização, está presente a produtividade dos discursos - desenvolvidos sobre a escola - na construção do cotidiano escolar.

Com base nesta idéia, os dois capítulos seguintes irão ater-se a uma reflexão sobre o discurso educacional atual. O Capítulo II focalizará o discurso teórico contemporâneo sobre a educação e a sua intencionalidade de produzir um jeito de ser professor. O Capítulo III abordará o discurso produzido na escola, atendo-se a verificar quais as problematizações e soluções que são tornadas legítimas em relação ao conhecimento escolar e à docência.

Esta reflexão será feita com a intenção de reunir alguns elementos à compreensão dos processos e das formas de interação dos professores com o conhecimento escolar.

CAPITULO II

DISCURSO TEÓRICO:

A CONSTRUÇÃO DE UM JEITO DE SER PROFESSOR

INTRODUÇÃO

O propósito do presente capítulo é examinar os discursos pedagógicos produzidos sobre a educação escolarizada como um dispositivo orientado à construção da identidade da profissão docente. Teorização que, no meu entender, contribui significativamente na construção de desejos, ações, pensamentos e sentimentos dos professores em relação ao exercício de sua profissão.

O que proponho aqui, é ver as análises pedagógicas predominantes no cenário educacional como um discurso privilegiado na construção de traços que caracterizam o professor das séries iniciais do 1º Grau. Hipótese que amparo no fato destas reflexões serem amplamente difundidas entre os professores com o estatuto de verdade e vanguardismo pedagógico, tornando-se temáticas prioritárias no curso de formação, nas publicações e eventos educacionais.

A partir da discussão das análises da tendência curricular crítica brasileira sobre o saber escolar e docência, busco destacar a intencionalidade da teorização pedagógica na produção de um jeito de ser professor. E, em especial, o papel deste discurso na produção da relação do professor das séries iniciais com o conhecimento escolar.

Focalizo as abordagens realizadas pelos autores críticos brasileiros nas duas últimas décadas. Período caracterizado pela intensificação do debate educacional em torno das questões curriculares e pedagógicas no país.

Procurarei mostrar, na primeira parte do capítulo, que o discurso da tendência curricular crítica brasileira, ao propor um enfoque determinado às questões curriculares, acaba por legitimar uma forma específica de conceber a definição, organização e distribuição do saber escolar, validando (e/ou invalidando) determinadas problematizações e soluções em torno desta temática. Argumentarei que este processo de legitimação de um determinado currículo pretende definir as preocupações que os professores devem ter em relação ao conhecimento escolar.

Na segunda parte do capítulo, irei me ater as análises da tendência curricular crítica brasileira sobre o professorado. Defenderei a tese de que esta teorização, ao versar sobre a prática dos professores, redefinindo, teoricamente, as funções e ações destes profissionais face ao saber escolar, almeja construir uma prática docente específica. Isto é, busca delimitar o ser, agir, falar e pensar dos professores sobre o currículo escolar e sobre si próprios.

Na terceira parte, retomarei alguns dos pontos desenvolvidos no decorrer do capítulo, fazendo algumas considerações referentes às pretensões e as realizações da tendência curricular crítica brasileira na construção de um jeito de ser professor.

I PARTE

PRODUZINDO O CONHECIMENTO ESCOLAR “CRÍTICO” E “ENGAJADO”

O conhecimento escolar tem sido uma temática constante no pensamento pedagógico brasileiro nas duas últimas décadas. Após a predominância do tecnicismo nas análises educacionais, começaram a reaparecer, a partir de 1974, os enfoques críticos das questões curriculares e pedagógicas¹².

A partir do início dos anos 80, diversas publicações, seminários e congressos educacionais, passaram a debater questões relativas à definição, organização e distribuição do saber escolar. O foco de tais análises tem sido, desde então, os mecanismos através dos quais as aprendizagens possibilitadas aqueles que freqüentam os bancos escolares, contribuem à manutenção das relações de poder entre os diferentes grupos sociais.

Esta problemática tem recebido um tratamento diferenciado no âmbito interno da tendência curricular crítica brasileira ao longo das duas últimas décadas. Considerando a diferença de linguagem teórica entre os autores críticos, neste período, podem ser distinguidas duas fases nas abordagens realizadas¹³.

¹² A teorização crítica brasileira teve origem no início dos anos 60 com base nas idéias de Paulo Freire. Este tipo de abordagem foi interrompida a partir do Golpe de 64.

¹³ Irei me referir neste capítulo apenas as abordagens predominantes.

Uma primeira, que situa-se predominantemente nos anos 80. Período em que Educação Popular e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, duas orientações de tendência curricular crítica brasileira divergentes entre si, refletiam sobre o papel da escola de um modo geral, e do saber escolar em especial, nas relações de poder que se estabelecem entre as diferentes classes sociais.

Utilizando-se de um vocabulário teórico inspirado fundamentalmente no referencial marxista, os autores críticos da década de 80 opuseram-se à perspectiva tecnicista, onde eram enfatizados os aspectos relativos à aplicação de técnicas de ensino e aos problemas envolvidos no planejamento e implementação destas técnicas.

Educação Popular e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, desenvolveram uma extensa reflexão sobre as relações entre poder e saber escolar. Consolidaram, em suas análises, a contestação teórica às relações de dominação existentes entre as classes de desigual poder aquisitivo, focalizando as ideologias legitimadoras desta dominação. Vislumbravam na reconstituição dos currículos escolares uma possibilidade de contribuir à conscientização das classes populares de seu estado de exploração.

Uma segunda fase da tendência curricular crítica brasileira começa a se consolidar no início dos anos 90. Momento em que os autores críticos brasileiros passam a fazer uma reavaliação dos modelos de análise vigentes na década anterior, contestando conceitos centrais àquela teorização, tais como ideologia e conscientização. Adotam a perspectiva pós-estruturalista, com ênfase no referencial foucaultiano. A partir do que, desenvolvem uma reflexão sobre o papel da linguagem na construção de identidades e cotidianos sociais, opondo-se às acepções de verdade e poder presentes nas análises dos autores críticos da década de 80.

Nas seções seguintes, irei abordar com mais detalhe as idéias desenvolvidas pelos autores críticos no âmbito interno da tendência curricular crítica brasileira nas duas últimas décadas.

1. A tendência curricular crítica na década de 80

Durante a década de 80, os péssimos resultados da promoção escolar obtidos pela escola pública brasileira ganharam destaque entre as denúncias sobre a caótica situação educacional do país. A preocupação com os elevados índices de evasão, repetência escolar das crianças das classes populares, avalizavam os questionamentos da tendência curricular crítica brasileira à escola destinada àqueles alunos. Nas abordagens feitas por aquela teorização, fracasso escolar e desigualdades sociais passavam a ser vistos como processos interdependentes.

Os autores críticos colocavam em questão a validade e utilidade dos saberes escolares para as crianças dos estratos sociais economicamente menos favorecidos da população. Nesta perspectiva, o equacionamento entre a constituição dos currículos escolares e as relações de poder que se estabelecem entre as diferentes classes sociais tornou-se uma temática assídua nas discussões educacionais durante a década de 80.

Com base no referencial marxista, os autores críticos dedicavam-se ao enfrentamento de duas questões. A primeira delas dizia respeito as formas pelas quais o poder é, via saber escolar, investido em um determinado indivíduo, grupo ou instituição social. A segunda, referia-se a maneira pela qual este saber contribui a manutenção das relações de dominação.

O desenvolvimento da tendência curricular crítica brasileira na década de 80, realizou-se em meio a conflitos e discussões. O debate polarizou-se entre Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Educação Popular. Estas duas orientações evidenciavam posições diferentes quanto à natureza e à

especificidade da educação escolar, posicionando-se de forma divergente em relação às aprendizagens que eram possibilitadas às crianças das classes populares na escola. Divergiam, centralmente, em relação ao que deveria compor o conhecimento escolar.

As palavras de Gadotti (1984) expressam de forma bastante objetiva as oposições entre as duas orientações:

“A primeira insiste no conhecimento sistematizado e na disseminação (popularização) do estoque de saber hoje apropriado pelas classes dominantes (...) Há nessa tendência uma enorme crença na “universabilidade” do saber e na possibilidade de estendê-lo a todos, independentemente das classes sociais, a crença numa democracia construída através da inteligência (...) A segunda tendência insiste no saber popular, nascido da necessidade de enfrentar problemas concretos de sobrevivência; na formação das massas: “conscientização” popular (...) defendendo a idéia de que uma democracia precisa mais de uma massa consciente do que de uma “inteligência esclarecida.”

(Grifos do autor - p.25,26)

Os autores identificados com a perspectiva conteudista reivindicavam a distribuição eqüitativa dos saberes escolares às diferentes classes sociais, afirmando que os conteúdos culturais dos quais as classes populares “se vêem privados são também seus” (Cury, 1984, p.7). Para estes autores, a posse dos “conhecimentos elaborados” por parte dos setores economicamente menos

favorecidos da população, contribuiria para a transformação das relações de dominação.

Libâneo (1985), registrando o pensamento da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, diz que esta orientação

“pretende que o domínio de instrumentos culturais e científicos consubstanciados no saber elaborado auxilie no conhecimento e compreensão das realidades sociais, favorecendo a atuação dos indivíduos no seio das práticas da vida e das lutas pela transformação social.”

Os teóricos da Educação Popular criticavam as idéias dos conteudistas, afirmando que a construção de uma escola que atende-se aos reais interesses das classes populares, implicava na reestruturação dos currículos oportunizados aos alunos provenientes desta classe social.

Arroyo (1986), autor identificado com os pressupostos da Educação Popular, afirma que

“Os problemas (...) são mais profundos (...); e pretendemos construir a escola possível para as classes subalternas temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia (...) feito para a constituição de cidadão – trabalhadores formados à imagem de seus interesses de classe, e para mantê-los nessa condição de classe.” (p.17,18)

O debate entre as duas orientações da tendência curricular crítica brasileira estendeu-se por quase toda a década de 80. No cerne das discussões, a disputa

teórica em torno da constituição do currículo destinado às crianças das classes populares. Os autores críticos buscavam definir quais os conhecimentos, atitudes e valores tinham suficiente importância à desestruturação das relações de dominação. Dois conceitos tornaram-se fundamentais às reflexões em torno desta definição.

O primeiro deles refere-se à ideologia. Os autores críticos da década de 80, sobretudo aqueles identificados com a Educação Popular, refletiam sobre as concepções de realidade social e política, vinculadas aos interesses das classes dominantes, e que encontravam-se subjacentes ao currículo escolar oportunizado às crianças que frequentavam a escola pública.

O segundo conceito que se tornou fundamental às reflexões da tendência curricular crítica brasileira da década de 80 acerca da definição dos currículos escolares, foi a conscientização. Os autores críticos, mais enfaticamente aqueles identificados com a Educação Popular, vislumbravam na reconstrução do conhecimento escolar uma possibilidade de contribuir à conscientização das classes populares em relação a seu estado de exploração; ou seja, percebiam no saber escolar uma possibilidade de escapar à consciência deformada da realidade, que conforme aqueles autores, era produzida através da ideologia dominante.

O uso destes dois conceitos estabeleceu polarizações no debate entre as duas orientações da tendência curricular crítica brasileira da década de 80. De um lado conteudistas defendendo em suas argumentações a escola como local de transmissão e aquisição do saber erudito. De outro, os autores da Educação Popular, enfatizando a escola como local de produção e circulação de saberes presentes no dia-a-dia das classes populares.

Neste sentido, a possibilidade de contribuir ao desenvolvimento de uma postura crítica diante das relações de poder que se estabelecem entre as diferentes classes sociais, tornou-se a base da argumentação dos teóricos da

Educação Popular e da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos para inclusão e/ou exclusão de determinados saberes e símbolos sociais nos currículos das escolas públicas.

2. A tendência curricular crítica na década de 90

O período que compreende o final dos anos 80 e o início da década de 90, vê configurar-se uma busca de reformulação da tendência curricular crítica brasileira.

As perspectivas de análise até então predominantes começaram a ser postas em questão. Vários autores passaram a analisar as contribuições e impasses daquela teorização. Um dos pontos problematizados pelos autores críticos na década de 90 diz respeito às polarizações presentes no debate entre as duas orientações da tendência curricular crítica dos anos 80.

Moreira (1990, p.181) entende que as dicotomias feitas entre “transmissão de saber X produção de saber; aquisição de saber X conscientização e saber erudito X saber popular”, nas formulações da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Educação Popular, impediu que a discussão sobre o conhecimento escolar avançasse.

Segundo Moreira (1990), os autores das duas orientações tem procurado, centralmente, se defender das críticas endereçadas a suas proposições teóricas, deixando de reformular ou desenvolver melhor suas análises.

Uma segunda crítica feita a tendência curricular crítica brasileira da década de 80, refere-se à distância entre as teorizações e as questões cotidianas de sala de aula. Os autores críticos da década de 90 reconhecem que a intensificação do debate sobre as questões curriculares nos anos 80, contribuiu à elucidação de várias questões sobre os saberes veiculados nas instituições escolares. Destacam que, com base nestas reflexões, o conhecimento escolar tornou-se

objeto de interesse das análises educacionais brasileiras. A constituição dos currículos escolares passou a ser compreendida como um processo de seleção parcial e arbitrária de saberes, cuja definição pauta-se nas relações de poder existentes entre os diferentes grupos sociais.

Entretanto, os autores críticos da década de 90 afirmam que isto não conseguiu ser revertido em solução aos problemas que os professores enfrentam no seu dia-a-dia.

Bordas (1992) afirma que

“Debates e estudos, bem como proposições no sentido de reformular ou de reimplantar novos currículos, não tem sido suficientes para gerar respostas capazes de orientar decisões sobre o que deve ser feito para salvar o currículo e a escola da desorganização e ineficiência que os vêm caracterizando.” (p.5)

Também Silva (1992) afirma que

“Mesmo que não se possam prescrever princípios gerais, abstratos e universalmente válidos de uma prática progressista, (...) é necessário desenvolver melhores conexões entre nossas análises e teorias críticas e as possibilidades abertas para a nossa prática cotidiana em nossos locais de trabalho como educadores.” (p.89)

Um terceiro problema colocado à tendência curricular crítica da década de 80, refere-se à ausência de questionamento às disciplinas tradicionais do

currículo. De acordo com Moreira (1990) a reflexão realizada pelos autores da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Educação Popular sobre o currículo escolar, se ateve a definição dos conhecimentos veiculados pelas instituições escolares, não contemplando os processos sociais de definição das matérias escolares (Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, etc.).

De acordo com Moreira (1990),

“Enquanto as disciplinas pedagógicas têm sido amplamente discutidas e suas finalidades revistas, as disciplinas escolares tradicionais são aceitas sem questionamentos, como se fossem eternas e imutáveis, independentes, portanto, das circunstâncias históricas e sociais que as elegem como dignas de serem incluídas nos currículos.” (p.213)

A forma como a tendência curricular crítica da década de 80 compreendeu a constituição da população escolar, consiste num outro ponto de questionamento àquela teorização. A composição do alunado, a partir da ótica marxista, que focalizava os conflitos entre as classes sociais, foi analisada somente sob o ponto de vista de sua procedência social. Os autores críticos da década de 90 censuram o fato de que as variáveis sexo e etnia foram negligenciadas nas reflexões da Educação Popular e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

A partir destas críticas configura-se, entre o final dos anos 80 e o início da década de 90, uma nova abordagem das questões curriculares. Os autores críticos buscam incorporar novos referenciais em suas análises sobre o conhecimento escolar.

Passam a utilizar o referencial foucaultiano, redimensionando o conceito de poder, categoria central às abordagens das duas fases da tendência curricular crítica brasileira.

Além disso, os autores críticos da década de 90 passam a utilizar algumas proposições da “Nova Sociologia da Educação”, reorientando as análises sobre os currículos escolares no sentido de refletir sobre os processos sociais de definição das matérias escolares.

A seguir faço um breve registro de algumas das implicações destas reformulações teóricas para o pensamento curricular crítico brasileiro.

2.1 A incorporação do referencial foucaultiano

A perspectiva pós-moderna vem se tornando nos últimos anos, uma tendência predominante no pensamento pedagógico brasileiro. A presença persistente deste referencial de análise nos cursos de formação docente, nas publicações e nos eventos educacionais, a partir do final dos anos 80, atesta a crescente adesão dos teóricos da educação brasileira a este tipo de abordagem.

Esta perspectiva teórica tem sido descrita por seus adeptos como uma tendência a analisar e a teorizar a educação através de uma teoria cultural, a ver a educação em termos de campo político cultural (Silva, 1993, p.122).

Dentre os escritores que fundamentam as análises pós-modernas tem-se destacado, no quadro de referência dos teóricos brasileiros, o filósofo social francês Michel Foucault, cuja obra tem sido utilizada no sentido de refletir sobre a inter-relação entre a verdade e o poder.

De acordo com Foucault (1992):

“A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.”
(p.12)

Neste sentido, para Foucault a verdade e o poder estão circularmente interligados. Gore (1994), analisando esta proposição do autor diz que:

“se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade.”
(p.10)

A incorporação do referencial foucaultiano pelos autores críticos brasileiros da década de 90 vem consolidando uma ruptura entre as análises destes teóricos e aquelas realizadas pela Educação Popular e pela Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Dois conceitos fundamentais da teorização crítica dos anos 80 são postos em xeque a partir das idéias de Michel Foucault.

O primeiro deles refere-se a questão da ideologia. As argumentações de Foucault a respeito da produção de versões de verdade, opõem-se a idéia de que existe uma concepção de realidade social e política verdadeira. Para este autor:

“A “ verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem.”

(Apud Gore, 1994, p.10)

Foucault (1992) cita três razões para que o uso do conceito de ideologia seja feito com mais precaução:

“A primeira é que, queira-se ou não, ela está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade. Ora, creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso revela da cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa, mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos. Segundo inconveniente: refere-se necessariamente a alguma coisa como o sujeito. Enfim, a ideologia está em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infra-estrutura ou determinação econômica, material, etc.

(p.7)

O segundo conceito amplamente utilizado pelos autores críticos brasileiros da década de 80 e que é posto em xeque a partir das idéias de Foucault, refere-se à conscientização. Inexiste, na perspectiva deste autor, a possibilidade de desencadear um processo de conscientização; uma vez que vislumbrar tal hipótese implicaria em aceitar que um determinado indivíduo, grupo ou instituição social pudesse alcançar alguma verdade não-distorcida. Dentro da perspectiva foucaultiana, o que é descrito como um estado de conscientização, consiste numa reestruturação do campo possível de ação. Ou seja, a indução a uma visão de “verdade”.

2.2 A incorporação das idéias da “Nova Sociologia da Educação”

A “Nova Sociologia da Educação” consiste numa corrente de pensamento que inspirou diversas pesquisas e reflexões sociológicas, a partir do início da década de 70 na Grã-Bretanha e cujas análises incidem sobre os saberes escolares.

O interesse da “Nova Sociologia” pelo conhecimento escolar significou uma ruptura com as tradicionais abordagens da sociologia da educação britânica predominantes nos anos 50 e 60, onde problematizava-se a desigualdade de oportunidades educacionais e os determinantes sociais da educação.

Nas palavras de Forquin (1993)

“O que caracteriza propriamente a abordagem da “Nova Sociologia” é este novo olhar crítico e “desconstrutor” que ela põe sobre os saberes e sobre os conteúdos simbólicos vinculados pelo currículo.”

(p.77)

Esta corrente de pensamento deu origem a diferentes áreas de pesquisa, dentre as quais a “história das disciplinas escolares”. O objetivo desta área de

pesquisa é a explicação da constituição dos currículos escolares. Investiga-se nela as mudanças ocorridas no saber escolar; as inclusões, exclusões e permanências de determinados conhecimentos no currículo das escolas.

Goodson (1990) identifica duas perspectivas de análise das disciplinas escolares: a filosófica e a sociológica.

Para este autor, a abordagem filosófica compreende as matérias escolares como uma tradução das disciplinas acadêmicas. Enquanto que as análises sociológicas explicam a constituição dos currículos a partir das relações de poder entre os diferentes grupos sociais, afirmando que o conhecimento escolar é o “conhecimento disponível a certos grupos bem colocados em torno do poder” (Goodson, 1990, p.230).

A incorporação da história das disciplinas pelos autores críticos brasileiros implica em mudanças consideráveis nas análises sobre o conhecimento escolar.

Em primeiro lugar, porque nas abordagens sobre os saberes escolares da década de 80 não constava a preocupação proposta pela história das disciplinas. Ou seja, os autores críticos não se preocupavam em explicar a origem e a evolução de matérias escolares. Detinham-se em defender a inclusão ou exclusão de determinados saberes nos currículos de acordo com a validade e utilidade que imputavam a alguns conhecimentos e símbolos sociais no sentido de desenvolver a criticidade dos educandos¹⁴. Resultando daí a polêmica na definição de quais os saberes deveriam ser veiculados pelas instituições escolares aos alunos das classes populares¹⁵.

Isto não significa dizer que os autores críticos da década de 80 não reconhecessem que os currículos escolares fossem passíveis de transformação. Pode-se perceber claramente esta preocupação nas palavras de Libâneo (1986):

¹⁴ Ver págs. 38-42

¹⁵ Ver págs. 38-42

“a própria gênese dos conteúdos que temos nos esforçado em explicar, indica que eles estão em permanente construção, pois a herança cultural é permanentemente transformada, uma vez que são produzidas socialmente, isto é, na relação entre as classes sociais; por isso são históricas e dinâmicas.” (p.10)

Neste sentido, o desafio da incorporação da história das disciplinas pelos autores críticos brasileiros não parece localizar-se no reconhecimento de que ocorrem mudanças nos currículos. Na verdade, trata-se de uma ruptura com os padrões explicativos destas mudanças.

Se tomarmos o pensamento da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, para quem os saberes escolares devem ser provenientes da “herança cultural”, temos que a mudança dos currículos escolares explicam-se a partir das transformações ocorridas no “saber elaborado”(Cury, 1984; Libâneo, 1986; Mello, 1983).

Por outro lado, a Educação Popular conclui que as mudanças nos conteúdos escolares são orquestradas pelas relações de poder econômico. Ou seja, os currículos oficiais se transformam a partir do interesse das classes dominantes (Andreola, 1987; Arroyo, 1986; Wittmann, 1987).

É possível destacar uma certa afinidade entre as hipóteses da tendência curricular crítica predominante nos anos 80 e as diferentes abordagens da história das disciplinas identificadas por Goodson.

Percebe-se que a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a matriz filosófica desta área de pesquisa defendem a idéia de que os conteúdos escolares derivam-se de uma seleção que privilegia o "melhor" conhecimento.

Por outro lado, as hipóteses da Educação Popular parecem aproximar-se da perspectiva sociológica da história das disciplinas. Tanto numa quanto na outra análise, as mudanças no conhecimento escolar são justificadas em função dos interesses de grupos dominantes.

Há que se considerar, a partir daí, as críticas que Ivor Goodson (1990) faz às perspectivas filosófica e fisiológica.

Quanto à abordagem filosófica, Goodson diz que o que deixa de ser explicado nestas análises

"são os estágios da evolução em direção a esse padrão culminante e as forças que empurram as matérias 'acadêmicas' aspirantes a seguir rotas similares. Para entender a progressão ao longo da rota em direção ao "status" acadêmico é necessário examinar as histórias sociais das matérias escolares e analisar as estratégias empregadas na sua construção e promoção."

(p.234)

Goodson concorda parcialmente com a perspectiva sociológica. Considera correta a afirmação de que os currículos escolares sejam estruturados a partir dos interesses daqueles que tem poder na sociedade. Porém, adverte sobre os limites deste tipo de análise dizendo que

“ao considerar os conteúdos escolares como não mais que construtos sócio-históricos de uma época específica (...) é severamente injusta com todos aqueles grupos envolvidos no seu desenvolvimento e promoção ao longo do tempo.” (Apud Santos, 1992, p.23)

Para Goodson, o estudo da história do currículo

“deve substituir cruas noções de dominação por modelos de controle nos quais os grupos subordinados podem ser vistos trabalhando ativamente.”

(Apud Santos, 1992, p.23)

II PARTE

PRODUZINDO PROFESSORES “CRÍTICOS” E “ENGAJADOS”

Na primeira parte deste capítulo, afirmei que a tendência curricular crítica brasileira tem buscado ao longo das duas últimas décadas, legitimar determinados símbolos e saberes sociais como conhecimento escolar, discorrendo sobre o papel do currículo nas relações de poder que se estabelecem entre os grupos sociais¹⁶.

Nesta segunda parte, focalizarei o fato de que esta teorização trouxe para o centro da reflexão pedagógica a docência. Os professores tornaram-se elementos fundamentais às análises dos autores críticos. Pois, a eles compete a concretização da reestruturação curricular proposta por aquela teorização crítica.

Neste sentido, o repensar dos saberes escolares por parte dos autores críticos passou a incluir o repensar da formação e da prática dos profissionais a quem a aquisição destes saberes é confiada. Ou seja, faz-se necessária, à consolidação dos projetos da tendência curricular crítica brasileira, à construção de docentes partidários das concepções desta teorização acerca da sociedade, escola, alunos e, sobretudo, de si próprios.

Nesta perspectiva, a teorização crítica produz, concomitantemente ao discurso sobre o conhecimento escolar, um discurso sobre a docência, através do qual pretende construir uma identidade social e política determinada ao

¹⁶ Ver págs. 34-52

professorado. Trata-se de um investimento na construção de traços que caracterizam um tipo específico de professor. Um professor diferente daquele idealizado nas abordagens tecnicistas. Um profissional cuja atuação, em tese, perturbaria, ou contribuiria para que fossem perturbadas, as relações de poder que se estabelecem entre os diferentes grupos sociais. Um ideal de professor que passou a ser denominado pela teorização pedagógica predominante de professor crítico.

Trata-se pois, da intencionalidade do pensamento teórico de produzir um tipo de professor. Um docente que tenha uma reflexão e uma prática coerente com a escola idealizada. E mais especificamente, com a reestruturação curricular pretendida. Trata-se de determinar os sujeitos e suas práticas. Direcionar sua atenção para uma meta preestabelecida. Definir, ou redefinir, sua função social. Rever os saberes necessários à concretização de seu “novo fazer.”

1. A tendência curricular crítica na década de 80

1.1 A redefinição da função docente

Durante a década de 80 o interesse das análises críticas pelas questões relativas ao professorado procedia da preocupação com os elevados índices de evasão e repetência das crianças das classes populares na escola de 1º Grau. Os resultados de promoção escolar nas instituições de ensino público colocavam sob suspeita o preparo profissional dos docentes para atuar junto aqueles alunos.

De acordo com os autores críticos, a formação e a prática dos professores realizava-se em oposição aos reais interesses das classes populares. Ou seja, a ação pedagógica não contribuía à desestruturação das relações de dominação existentes entre as classes sociais. Ao contrário, legitimava-as.

Esta questão era abordada de forma divergente pelas duas orientações da tendência curricular crítica brasileira na década de 80.

Para a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, o problema da prática docente localizava-se na falta de competência dos professores em garantir às crianças das classes populares a apropriação do “saber erudito”. Para os autores identificados com esta orientação, a natureza e a especificidade do trabalho docente compreendia, basicamente, estabelecer uma cisão entre o senso comum e o saber sistematizado.

Nas palavras de Libâneo (1985):

“A ruptura empreendida pela mediação do professor, provoca um balanço no saber preexistente, visando atingir um plano mais alto do processo cultural. O trabalho docente assume assim, uma função retificadora do saber prévio trazido pelo aluno, que é inadequado (anacrônico) face aos graus mais elevados de conhecimento exigido pela sociedade.” (p.30)

Para a Educação Popular o problema existente na formação e na prática docente localizava-se na despolitização dos professores. Os autores identificados com esta orientação afirmavam que a prática pedagógica vigente nas instituições de ensino público estavam comprometidas com a manutenção das relações de dominação existentes entre as diferentes classes sociais. Deste modo, o fazer dos professores não concorria para a emancipação dos setores economicamente menos favorecidos da população.

Para a Educação Popular a finalidade da função docente deveria consistir no desvelamento do real, ou seja, na explicitação das relações de exploração existentes entre ricos e pobres (Arroyo, 1986; Wittmann, 1987).

1.2 A redefinição do saber docente

Como foi dito anteriormente, a intensificação do debate educacional na década de 80, em torno dos elevados índices de evasão e repetência escolar das instituições de ensino público, colocaram em questão a competência técnica e o compromisso político do professorado. Conseqüentemente, a qualidade dos cursos de formação de professores foi colocada sob suspeita. Afinal, eram nas agências de formação que os futuros professores vinham sendo especialmente formados para realizar o trabalho de apropriação de determinados saberes e símbolos sociais por parte da população escolar.

Surgiu neste período, o Movimento de Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, cujo objetivo era o de traçar novas diretrizes para a formação do educador. Com este intuito foram criados vários espaços para discussão dos problemas e soluções relativos a esta temática.

Em 1981, surgiram os comitês, nacional e regionais pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e em 1983, a Comissão Nacional de Cursos de Formação do Educador. Foram realizados vários encontros que tratavam especificamente desta temática, dentre os quais, a 1ª Conferência Brasileira de Educação em 1982 e o Encontro Nacional sobre a "Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação" em 1983. Além disso, foram editadas várias publicações sobre formação de professores. Sendo pioneiras as da Associação Nacional de Educação (ANDE) e do Centro de Estudos da Educação e Sociedade (CEDES), ambas em 1981.

As discussões desenvolvidas neste movimento tinham como matriz teórica a tendência curricular crítica brasileira da década de 80. Constavam de sua bibliografia autores tais como Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, José Libâneo, Demerval Saviani. Neste sentido, as publicações e os eventos educacionais realizados em torno da formação do educador estavam significativamente identificados com os questionamentos feitos pela Pedagogia Crítico-Social dos

Conteúdos e pela Educação Popular ao currículo oportunizado aos futuros professores nas agências de formação.

De acordo com os conteudistas, os professores deveriam se apropriar do conhecimento técnico que lhes possibilitaria fazer uma mediação entre os saberes que os alunos traziam do seu dia-a-dia e o saber sistematizado.

Para os autores da Educação Popular os cursos de formação de professores falhava justamente por deter-se nas questões técnicas. De acordo com estes autores, ao preocuparem-se centralmente com as questões didáticas e psicopedagógicas, os currículos oportunizados aos futuros professores não abordavam os aspectos sociais e políticos do ato educativo.

Arroyo (1986), questionando os cursos de formação de professores diz que eles

“têm ocupado seu tempo em repassar as teorias didáticas e psicopedagógicas. Pouco tempo tem sido ocupado em explicitar e aprofundar teoricamente as diversas concepções subjacentes da sociedade, de cidadão, de trabalho, do processo produtivo e das forças sociais (...). Os centros de formação prestariam um grande serviço aos professores e à educação se ocupassem mais tempo em explicitar e aprofundar essas concepções.” (p.30)

1.3 A especialização das funções pedagógicas

Uma das características significativas das teorizações desenvolvidas pela tendência curricular crítica brasileira na década de 80, consiste na vinculação que aquelas análises estabeleciam entre a formação de recursos humanos condizentes com o modo de produção capitalista e o cotidiano das escolas públicas. Os autores críticos, sobretudo aqueles identificados com a Educação Popular, denunciavam que a escola contribuía à manutenção da atividade mecânica e rotineira no mundo do trabalho, fornecendo ao sistema capitalista uma mão-de-obra submissa e disciplinada. Afirmavam que isso se concretizava a partir das aprendizagens possibilitadas aos filhos das classes populares nas escolas, cujo conteúdo continha um alto grau de ideologização.

Nas palavras de Rasia (1981):

“o trabalho pedagógico é politicamente comprometido com o despotismo, com a dominação capitalista à medida que operacionaliza via instituição escolar a dominação ideológica e cultural do trabalhador, à medida que recalca.” (p.15)

Além disso, os autores críticos afirmavam que para manutenção das relações de dominação entre as classes sociais concorriam, também, as diferenças existentes entre os currículos oportunistas às crianças provenientes de diferentes estratos sociais. Conforme estes autores, os conhecimentos escolares destinados aos filhos das classes populares pretendiam mais educá-los do que instruí-los.

Mas, o que se torna mais interessante nestas análises, para os propósitos do presente estudo, é o fato de que os autores críticos, no desenvolvimento de suas reflexões sobre o vínculo entre escola e o modo de produção capitalista, passaram a utilizar a mesma perspectiva para compreender a organização do

trabalho no interior da escola. Para estes autores, a lógica do trabalho capitalista era reproduzida de forma quase inequívoca no âmbito interno das instituições escolares.

O central, naquelas análises, era a divisão das atividades pedagógicas entre diversos profissionais do ensino. Ou seja, a especialização das funções no magistério. A teorização em torno desta questão denunciava o parcelamento e a hierarquização da prática educativa. E apontava, como consequência deste processo de racionalização do trabalho docente e a proletarização dos professores (Rasia, 1981; Coelho, 1982 e Novaes, 1984).

Tal processo, conforme as análises desenvolvidas pelos autores críticos naquele período, implicava na expropriação do saber docente. Ou seja os professores regentes de classe estavam progressivamente sendo expropriados do momento de concepção do ato educativo. Aos especialistas competia o planejamento e as decisões sobre o trabalho. Aos professores, sua execução. E isto significava afirmar que os docentes mantinham uma relação de exterioridade com o conhecimento escolar, considerando que os mesmos não tinham o poder de decisão sobre a constituição dos currículos escolares.

Reconhecia-se uma relativa autonomia no trabalho dos professores, porém os autores críticos consideravam-na restrita a “alguma flexibilidade na administração do conteúdo” (Rasia, 1981, p. 22).

De acordo com esta teorização, a expropriação do saber docente incidia negativamente sobre as propostas de formação de professores, considerando que a especialização do trabalho pedagógico no interior da escola subsidiava um decréscimo no nível de exigência na qualificação dos professores.

Rasia (1981), analisando a degradação da prática docente como consequência da racionalização das funções pedagógicas no interior da escola, afirma que:

“Para se ensinar (...) não se exige tanto um bom preparo intelectual, sendo suficiente uma formação rápida e precária, preocupada principalmente com o ensino dos métodos e das técnicas e com a definição dos objetivos a serem atingidos.” (p.35)

2. A tendência curricular crítica na década de 90

Como foi dito anteriormente, na primeira parte deste capítulo, no período que compreende o final dos anos 80 e o início da década de 90 vê-se configurar uma busca de reformulação da tendência curricular crítica brasileira. Os autores críticos tem procurado, desde então, a partir da incorporação de referenciais teóricos diferentes dos utilizados na década anterior, contestar e reformular as idéias da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e da Educação Popular a respeito do conhecimento escolar¹⁷.

As oposições e reformulações que vem sendo feitas em torno desta temática são bastante significativas à redefinição de uma perspectiva às abordagens relativas à docência nos anos 90. Como conseqüência das divergências em relação aos saberes e símbolos sociais que cada uma das teorizações busca legitimar como conhecimento escolar, instala-se a divergência entre o tipo de professor que cada uma das abordagens busca construir.

A ruptura entre as duas análises é visivelmente desejada pelos autores críticos da década de 90. Isto se torna claro na medida em que estes buscam consolidar seu discurso sobre o professorado a partir da problematização das argumentações elaboradas na década anterior.

¹⁷ Ver págs. 42-52

Um dos pontos que tem sido apontados como problemático nas análises dos autores críticos da década de 80 sobre o professorado, diz respeito a função docente.

Kramer (1994) afirma que a produção teórica na última década caracterizou-se pela busca de classificação do trabalho pedagógico. Conforme a autora, professores e tendências da prática foram tipificados a partir de uma dicotomização entre o “tradicional” e o “novo”, onde se pretendia apontar uma resposta onipotente aos problemas educacionais.

Kramer (1994) afirma que:

“não temos escapado da busca de cientificidade. Erguemos mitos, construímos bezerros de ouro que adoramos e esperemos que sejam adorados por quem nos ouve ou lê(...). Cientificismo que se manifesta quando julgamos ser possível classificar a prática pedagógica em tipologias ou quando acreditamos ser desejável encontrar uma única e melhor saída para uma metodologia didática, um currículo, uma proposta pedagógica ou de formação de professores.” (p.109)

De acordo com a autora, estas abordagens pouco conseguem revelar sobre a prática educativa, uma vez que desconsideram a heterogeneidade - “riqueza, diversidade e singularidade” (p.110) - presente no cotidiano das escolas.

Colocando-se contra as classificações que tem buscado homogeneizar os professores, Kramer conclui que:

“É vital tecer outras formas de compreender e falar do trabalho realizado por professores e alunos que dêem conta de captar experiência e conhecimento, cores e matizes, dores e riso, contradições que se apagam diante de nossa visão academicista.”

(p.102)

Um segundo desafio que vem sendo feito às teorizações da década de 80 refere-se à constituição dos currículos de formação de professores.

Moreira (1992) vê como problemática a ênfase da tendência curricular crítica dos anos 80 aos aspectos cognitivos dos professores. Conforme o autor, as teorizações sobre a docência assumiram uma perspectiva fundamentalmente intelectualista, onde a base teórica consistia no elemento básico a formação de professores.

Sua crítica é endereçada mais precisamente à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Em função de que aquela orientação condicionava o bom desempenho dos professores ao domínio dos conteúdos e métodos de ensino, a apropriação dos processos de aquisição de conhecimentos e a compreensão das relações entre escola e sociedade.

Moreira (1992) reconhece a importância destes fatores na formação do professor. Porém, conclui ser importante resgatar os fatores de ordem afetiva, emocional e física que passaram a ser excluídos da educação do professor a partir das críticas feitas à Escola Nova que dava um destaque excessivo a estas questões.

O autor propõe que a educação do professor contemple três currículos. O currículo formal, compreendido pela aprendizagem dos conteúdos, habilidades e métodos de ensino. O currículo oculto que consiste na reflexão sobre os fatores

morais, éticos e políticos subjacentes ao currículo formal. E por fim, pelo currículo que Moreira denomina como sendo currículo nulo que corresponde às aprendizagens que não tem sido possibilitadas aos futuros professores. Este terceiro currículo engloba duas instâncias diferenciadas de saberes. Uma primeira que refere-se as questões relativas a afetividade, a emoção e ao diálogo. E uma segunda que consiste nas experiências de vida e a trajetória estudantil do futuro professor.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Concentrei-me, neste capítulo, no desenvolvimento do pensamento da tendência curricular crítica brasileira nas duas últimas décadas, focalizando as teorizações dos autores críticos sobre o conhecimento escolar e a docência. A partir da leitura e análise do material bibliográfico aqui reunido, parece razoável concluir que aquela reflexão, ao discorrer sobre as questões curriculares e pedagógicas, tem pretendido, para além da compreensão dos problemas educacionais, produzir uma forma específica de pensar e fazer a educação escolar.

Ou seja, a tendência curricular crítica brasileira tem buscado legitimar determinados saberes e símbolos sociais como sendo conhecimento de competência das instituições escolares e, simultaneamente, tem pretendido autenticar determinadas ações e reflexões como mais desejáveis à prática pedagógica. Isto se concretiza a partir da produção de discursos que validam (e/ou invalidam) algumas problematizações e soluções específicas em torno das questões relativas ao conhecimento escolar e à docência.

O forte embate travado entre as diferentes reflexões existentes no âmbito interno da tendência curricular crítica brasileira, permite perceber este processo. A teorização crítica tem-se caracterizado, ao longo das duas últimas décadas, por uma grande divergência de idéias entre os autores críticos. Disputa teórica onde cada uma das diferentes orientações e perspectivas de análise busca fazer uma

oposição sistemática àquela(s) reflexão(ões) definida(s) como sendo sua(s) adversária(s).

Tal postura tem favorecido a presença de duas características no pensamento curricular brasileiro. Uma delas refere-se a intensificação do debate acerca das questões relativas ao conhecimento escolar e à docência, característica esta, traduzida na crescente produção de literatura a respeito destas duas temáticas.

Além disso, o embate travado entre as diferentes reflexões existentes no âmbito interno da tendência curricular brasileira nas duas últimas décadas, têm garantido a própria proliferação de orientações e perspectivas divergentes de análise das questões curriculares e pedagógicas, na medida em que o reexame de idéias e concepções de uma determinada teorização suscita formas diferentes de abordagem da problemática educacional.

Neste sentido, penso ser importante fazer algumas considerações referentes a algumas possibilidades e impasses da teorização crítica face a intencionalidade de produzir o conhecimento escolar e os professores "críticos" e "engajados".

Foi possível captar, a partir do levantamento bibliográfico registrado na 1ª e 2ª parte deste capítulo que a tendência curricular crítica brasileira desenvolvida no final dos anos 80 e o início da década de 90, principiou a estruturação de suas teorizações pela negativa às abordagens realizadas no período anterior. Ou seja, os autores críticos identificados com a perspectiva pós-moderna passaram a pontuar o que consideravam como problemático nas análises da Educação Popular e da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

A meu ver, as críticas feitas por estes autores consistem num excelente balanço da produção teórica da década de 80. Estas análises têm conseguido sublinhar alguns problemas daquelas teorizações. Tais como as polarizações

presentes no discurso da Educação Popular e da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos que mitificavam determinados saberes e práticas docentes como possibilidades únicas à solução dos problemas educacionais. Deixando de considerar a diversidade característica de cada um dos elementos da educação. Ou seja, as diversas inter-relações sociais - classe, gênero, etnia, faixa etária, etc. - presentes na constituição das escolas, professores e alunos.

Entretanto, não percebo um avanço real em relação às análises realizadas pelos autores críticos na década de 80 e 90 no sentido de desenvolver melhores conexões entre a teorização e o cotidiano das escolas. Há que se reconhecer, apesar das limitações que são corretamente apontadas pelos autores críticos atuais, alguns méritos da tendência curricular crítica dos anos 80. Dentre os quais, a ampliação do debate sobre o conhecimento escolar e a docência e a abertura de participação efetiva dos professores nas reflexões educacionais. Durante os anos 80, diversos encontros, seminários, cursos, focalizavam questões relativas ao currículo das escolas de 1º Grau e várias secretarias de educação de estados e municípios brasileiros buscaram implementar propostas alternativas em suas redes de ensino público.

Porém, estas teorizações da tendência curricular crítica brasileira da década de 80 não conseguiram ser convertidas em soluções estáveis frente aos tradicionais problemas educacionais do país. A escola pública, via de regra, continua caracterizando-se como uma instituição que obtém resultados questionáveis. Isto é, não consegue efetivar a apropriação dos currículos escolares por parte significativa dos alunos que a freqüentam, apresentando altos índices de evasão e repetência.

Em suma, a teorização crítica da década de 80 não conseguiu contribuir efetivamente para que, na prática, fossem resolvidos os problemas acerca da validade e utilidade do conhecimento escolar para as crianças das classes populares.

E, se o cotidiano das escolas e das salas de aula constituíram-se no maior desafio da tendência curricular crítica brasileira da década de 80, é importante pontuar que a realidade vivida cotidianamente pelos profissionais de educação continua a existir nos dias atuais. Sem dúvida, pronta a converter-se no real desafio das análises dos autores críticos dos anos 90, tão logo estas abordagens cheguem solidamente às escolas.

A meu ver, parece razoável cogitar a hipótese de que este distanciamento da tendência curricular crítica brasileira, das questões cotidianas de sala de aula, esteja ligado ao fato de que o aspecto de produção de uma lógica para pensar a educação, tem sido muito mais assumido pelo discurso teórico de que o propósito de resolver os problemas suscitados durante a teorização.

Isto é, as análises críticas voltam-se, cada vez de forma mais visível, a processos de validação de determinadas maneiras de conceber as questões educacionais. Empenham consideráveis esforços no sentido de obter o “status” de vanguarda no pensamento educacional. Perseguem, astuciosamente, a possibilidade de virar “onda pedagógica”.

Por mais dura que possa soar esta crítica ao pensamento curricular crítico brasileiro, penso que esta não é uma hipótese que possa ser descartada de imediato. Afinal, haveria outra explicação mais razoável, por exemplo, para o fato de que a incorporação do referencial foucaultiano nas abordagens dos autores críticos na década de 90, venha se tornando uma tendência predominante de teorização crítica, modificando conceitos e perspectivas de análise sem, contudo, conseguir, até o presente momento, fornecer uma direção relativamente clara para a prática pedagógica?

Ou ainda, poderia se descartar por completo a hipótese de disputa pela hegemonia teórica entre os autores críticos da década de 80, levando em conta que, diante das críticas endereçadas a suas proposições teóricas, Pedagogia

Crítico-Social dos Conteúdos e Educação Popular, tenham procurado mais se defender do que reformular suas análises (Moreira, 1990, p. 180)?

Tais fatos, não se dariam, em grande parte, em função de que as análises críticas, para além da busca de compreensão, ou mesmo solução dos problemas educacionais, tem pretendido produzir uma ótica determinada à educação pública? Ou seja, estariam tomando como seu objetivo principal a formação de identidades e cotidianos à instituição escolar, aos alunos e aos professores.

Identidade e cotidianos que têm como um de seus elementos constitutivos o discurso teórico. Discurso este, compreendido por aquilo que é dito explicitamente pela teorização pedagógica, por aquilo que ela expressa nas suas entrelinhas e pelas questões sobre as quais silencia.

E neste sentido, a marginalidade das questões relativas ao saber dos professores das séries iniciais, em relação aos conhecimentos que compõem o conteúdos escolar deste nível de ensino, nas análises dos autores críticos brasileiros sobre a docência e sobre o currículo escolar, possibilitam formular uma indagação importante. Por que a teorização crítica brasileira secundariza as problematizações em torno do domínio dos professores sobre os conteúdos de ensino?

Será porque parece óbvio que é necessário que o professor conheça, com segurança, aquilo que é objeto de seu trabalho? Nesta perspectiva, teria que se buscar explicar a pouca importância desta questão na teorização crítica, a partir da idéia de que os professores e os futuros professores se apropriaram deste saber no momento de sua formação estudantil. Isto talvez pareça óbvio a alguns de nossos teóricos.

Porém, esta obviedade torna-se bastante questionável frente ao que de fato ocorre na realidade educacional brasileira. Se tomássemos, por exemplo, o aproveitamento de candidatos a carreira do magistério nos exames vestibulares,

talvez não tivéssemos tanta certeza de que os futuros professores dominam, com segurança, os conhecimentos correspondentes ao 1º e ao 2º Grau. E se buscássemos estabelecer uma comparação entre o aproveitamento de candidatos aos cursos de Pedagogia - habilitados para o Currículo por Atividades - e candidatos a cursos que correspondem a áreas de atuação social e economicamente mais valorizadas, penso que tal estudo nos levaria a constatar que para o magistério, sobretudo o das séries iniciais, afluem aqueles que obtêm resultados inferiores. Tal constatação não estaria, de certo modo, nos falando do conhecimento destes futuros professores em relação à Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências?

Por outro lado, pode-se pensar que a teorização crítica brasileira secundarize as problematizações acerca do domínio dos professores sobre os conteúdos de ensino, por julgar que tais conhecimentos não sejam essenciais à prática pedagógica. Neste caso, as análises críticas estariam nos dizendo que a criticidade e o engajamento docente, por elas almejados, podem, ou devem, prescindir dos saberes específicos de cada uma das áreas de conhecimento que compõem a grade curricular das séries iniciais.

CAPITULO III

DISCURSO DOCENTE:

A RECONSTRUÇÃO DE UM JEITO DE SER PROFESSOR

INTRODUÇÃO

O propósito deste capítulo é o registro empírico-analítico da pesquisa, que realizou-se durante o ano letivo de 1994, junto aos professores e a equipe pedagógica das séries iniciais do 1º Grau, numa escola pública da periferia da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Trabalho que investigou a constituição da relação dos professores com o conhecimento escolar, enfocando dados relativos às preocupações do corpo docente em relação a este saber.

A partir das problematizações, soluções e definições dos professores e da equipe pedagógica do Currículo por Atividades - 1ª a 4ª série, em torno dos saberes oportunizados às crianças que frequentavam as séries iniciais da escola investigada, busco refletir sobre os processos e as formas de interação daqueles profissionais com o saber escolar.

Na primeira parte farei uma descrição do campo de pesquisa e do grupo estudado. Focalizarei, primeiramente, a escola onde foi realizada a investigação. Argumentarei que o fato da instituição escolhida para a pesquisa ter como uma de suas principais características a reflexão permanente sobre os conteúdos e os métodos pedagógicos vigentes na escola, definiu-a como local ideal para a realização do trabalho, pois facilitou o processo de coleta de dados.

A seguir, farei um breve registro dos seis últimos anos da instituição (1989-1994), período em que se configura o processo de reflexão em torno das questões curriculares e pedagógicas nesta escola. Focalizarei dois fatos que estão estreitamente relacionados ao desenvolvimento deste processo:

- a) a implementação da perspectiva construtivista na prática pedagógica
- b) as alterações na composição do corpo docente das séries iniciais do 1º Grau.

Posteriormente, farei uma breve caracterização do grupo estudado. Irei descrevê-lo a partir dos seguintes aspectos:

- a) dados referentes à formação profissional, focalizando os cursos de habilitação e especialização - ano de conclusão
- b) dados referentes à experiência profissional: anos de magistério na escola pesquisada e fora dela.

Com base nestas informações trabalharei com a hipótese de que estes profissionais tiveram um maior ou menor acesso as teorizações da tendência curricular crítica brasileira das duas últimas décadas¹⁸. Além do que, poderei trabalhar com a hipótese de maior ou menor participação destes profissionais no processo de reflexão sobre o conhecimento escolar que vem sendo efetivado na escola pesquisada nos últimos sete anos.

E por fim, ainda na primeira parte deste capítulo, registrarei o desenvolvimento do trabalho de campo. Descreverei em quatro etapas o processo de reestruturação do problema de pesquisa, do método de coleta e

¹⁸ Ver Capítulo II

análise de dados e da bibliografia. Processo este vivenciado durante o trabalho de investigação.

Na segunda parte do capítulo, farei o registro e análise do material coletado durante o trabalho de campo, cujo conteúdo consiste nas falas do grupo estudado sobre as questões curriculares e pedagógicas.

Na terceira parte, retomarei alguns pontos desenvolvidos no decorrer deste capítulo, fazendo algumas considerações referentes às afinidades e divergências entre o discurso de tendência curricular crítica brasileira das duas últimas décadas e o discurso de grupo estudado sobre o conhecimento escolar e a docência.

I PARTE

TRABALHO DE CAMPO

A pesquisa de campo foi realizada no decorrer do ano letivo de 1994, numa escola pública de 1º Grau da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

A escolha da instituição para a realização da investigação foi feita tendo em vista dois aspectos. O primeiro deles dizia respeito à preocupação da escola com a apropriação do conhecimento escolar pelos alunos. Desejava realizar a pesquisa numa instituição onde o fracasso escolar não fosse visto como uma fatalidade, como um problema sobre o qual não se pudesse intervir. Pretendia que a escola pesquisada tivesse a atenção, declaradamente, voltada à melhoria dos resultados quantitativos e qualitativos de seu trabalho.

Isso, a meu ver, possibilitaria que eu detectasse algumas questões que os professores elegiam como prioritárias em relação ao conhecimento escolar. O que facilitaria captar as problematizações, soluções e definições dos docentes sobre este saber.

O segundo aspecto considerado na seleção da escola para a realização da pesquisa foi a existência de espaços oficiais na instituição para a reflexão docente sobre os conteúdos e os métodos pedagógicos vigentes na escola. Este aspecto se fazia importante por duas questões.

Em primeiro lugar, porque denotaria um investimento real da instituição na apropriação dos saberes escolares pelos alunos. A existência destes espaços sinalizaria que esta preocupação não consistia num esforço isolado de alguns professores da escola. Assinalaria, a meu ver, que esta era uma inquietação oficial.

Em segundo lugar, a realização de reflexões na escola sobre os conteúdos e os métodos pedagógicos, possibilitaria minha participação nos momentos em que o corpo docente verbalizaria suas questões em relação ao conhecimento escolar.

Estes dois aspectos eram característicos da instituição escolar selecionada para o trabalho de campo. Durante o ano de 1994, a escola pesquisada realizava reuniões pedagógicas semanais. Encontros onde o corpo docente refletia sobre várias questões relativas ao cotidiano escolar de um modo geral, e ao conhecimento escolar em especial. Discutia-se a validade e utilidade dos saberes trabalhados pela instituição para os alunos que freqüentavam aquela escola. Debatia-se sobre as metodologias de ensino utilizadas pelos professores. Promovia-se a troca de conhecimentos e idéias entre os docentes e pesquisadores das diferentes áreas de saber que compõem o currículo escolar de 1ª a 4ª série do 1º Grau.

Os efeitos positivos do trabalho realizado na escola estavam expressos na progressão ascendente dos resultados de promoção escolar. Os índices de evasão e repetência nas séries iniciais do 1º Grau haviam decrescido significativamente entre os anos de 1989 à 1994¹⁹. Evolução que tive oportunidade de acompanhar com relativa proximidade durante o período em que trabalhei como assessora técnica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Durante os anos de 1990 e 1992 realizei atividade de assessoria nesta

¹⁹ Tomando como exemplo os percentuais de aprovação na 1ª série durante a 1ª gestão da Frente Popular à Secretaria Municipal de Porto Alegre, temos a seguinte progressão: 1989 = 60%, 1990 = 73%, 1991 = 95%, 1992 = 76%

escola. Primeiramente junto às classes de 1ª série e posteriormente com a totalidade do Currículo por Atividades - 1ª a 4ª série.

1. A escola pesquisada

De 1989 a 1992 a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, sob a administração da Frente Popular²⁰, propôs-se a realização de um trabalho que pretendia a superação dos elevados índices de evasão e repetência verificados nas escolas da rede municipal de ensino.

Através de diversos cursos, seminários, palestras e de um trabalho de assessoria permanente aos professores, a Secretaria Municipal de Educação estruturou a implementação de uma proposta pedagógica inspirada no referencial construtivista. As ações da Secretaria Municipal de Educação tiveram início nas classes de alfabetização. Onde buscou-se, a partir das pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberoski, efetivar a reestruturação da prática dos professores de 1ª série.

Neste trabalho, técnicos da Secretaria se propunham a discutir os problemas cotidianos de sala de aula junto aos professores alfabetizadores, promovendo a troca de conhecimentos e idéias entre os docentes e estabelecendo uma ponte entre estes conhecimentos e a pesquisa educacional. No decorrer do primeiro mandato da Frente Popular ao governo de Porto Alegre, a proposta construtivista foi progressivamente sendo estendida as demais séries do 1º Grau.

A adesão da escola pesquisada ao trabalho proposto pela Secretaria Municipal de Educação iniciou-se já no primeiro ano de implementação do construtivismo na rede municipal de ensino. Em 1989, uma das professoras da 1ª série da escola optou pela participação nos encontros de assessoria promovidos

²⁰ A Frente Popular consistiu numa aliança política entre diversos partidos de esquerda à administração de Porto Alegre, cuja liderança coube ao Partido dos Trabalhadores (PT).

pela Secretaria. Os resultados de seu trabalho tiveram boa repercussão na escola e acabaram por catalisar a participação de outras professoras nos assessoramentos. Em 1991, todo Currículo por Atividades - 1ª a 4ª série, incluídos professores e equipe pedagógica - estava inserido na proposta pedagógica difundida pela Secretaria Municipal de Educação.

Em 1990, a professora que iniciou, na escola, a reflexão sobre a alfabetização numa perspectiva construtivista, foi convidada a integrar a equipe técnica da Secretaria, passando a atuar nos dois espaços. Ocorreu, também, um movimento inverso de profissionais da Secretaria Municipal de Educação para a escola. Em 1991, três dos dez professores que atuavam no Currículo por Atividades eram, ou haviam sido, técnicos da Secretaria.

Durante o desenvolvimento da perspectiva construtivista na prática pedagógica nas séries iniciais, a escola conquistou um espaço de prestígio no cenário educacional de Porto Alegre. Sendo reconhecida como uma das escolas da rede municipal de ensino que encaminhava-se no sentido de reverter os tradicionais problemas de evasão e repetência das crianças das classes populares²¹.

Em 1993, inicia-se a segunda gestão da Frente Popular à Prefeitura de Porto Alegre. O novo Secretário de Educação propõe-se a dar continuidade ao trabalho até então desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação. Mantém a equipe técnica acrescida de novos elementos, pretendendo aperfeiçoar a proposta pedagógica do mandato anterior (1989-1992).

No final do ano letivo de 1993, mais precisamente no mês de novembro, consolida-se uma ruptura interna entre diferentes tendências pedagógicas existentes na Secretaria Municipal de Educação. Os conflitos culminaram com a

²¹ Os profissionais do Currículo por Atividades da escola passam, então, a receber vários convites para realizar relatos de experiência em diversos locais. E, a partir de 1992, a imprensa e a UNICEF realizam algumas visitas à escola a fim de conhecer e registrar o trabalho lá realizado.

substituição do titular da Secretaria. Fato que trouxe como consequência o rompimento imediato com os projetos da gestão de 1989-1992.

Nesta nova perspectiva de trabalho, a preocupação com os resultados de promoção escolar da rede municipal de ensino, deixaram de ser uma prioridade da Secretaria. A perspectiva construtivista foi deposta das discussões promovidas pela nova administração. Desfez-se a equipe técnica que atuou na primeira gestão da Frente Popular, cessando, desta forma, o trabalho de assessoria que vinha sendo realizado nas escolas.

Naquele momento de ruptura política, a escola pesquisada tornou-se uma espécie de asilo pedagógico a alguns dos ex-técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Três componentes de uma das equipes da então extinta Ativação Curricular²², transferiram sua carga horária para a instituição onde foi realizada a investigação.

Durante os anos de 1993 e 1994 a escola deu continuidade ao processo de trabalho iniciado em 1989. Manteve as discussões sobre as questões curriculares e pedagógicas. Buscou parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, propondo-se a refletir sobre as possibilidades e os impasses do cotidiano escolar²³.

2. O grupo estudado

Considerando que o trabalho de investigação incidiu sobre os docentes do Currículo por Atividades - 1ª a 4ª série - o grupo estudado constituiu-se dos professores das séries iniciais do 1º Grau e dos profissionais que compunham a equipe pedagógica que trabalhava diretamente com estes professores - Serviço de Supervisão e Orientação Educacional.

²² A Ativação Curricular consistia no conjunto de diferentes equipes da Secretaria Municipal de Educação que realizava assessoria aos professores da rede municipal de ensino.

²³ A partir de 1994 a escola vêm participando de um trabalho de investigação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tendo como temática a educação para as classes populares.

Busquei investigar, junto a este grupo, a constituição da relação dos professores das séries iniciais com o conhecimento escolar, enfocando dados relativos a suas preocupações sobre este saber.

Tendo assumido como perspectiva de análise a hipótese de que os discursos pedagógicos - produzidos na e sobre a escola - consistem em elementos importantes, ainda que não exclusivos, na construção da identidade da profissão docente, coletei algumas informações sobre a formação e a experiência profissional do grupo estudado. Dados que possibilitarão a análise das falas dos professores e da equipe pedagógica sobre o setor escolar, a partir da hipótese da interferência da tendência curricular crítica brasileira, realizada nas duas últimas décadas, nas preocupações do grupo estudado.

Para tal, busquei destacar os períodos em que os professores e a equipe pedagógica estiveram, por intermédio das agências de formação ou da agência contratante, em contato com uma determinada teorização pedagógica.

Quanto à formação profissional enfocaram-se os cursos realizados pelos professores e pela equipe pedagógica para a habilitação e especialização da atividade docente. Foi solicitado ao grupo estudado que informa-se o ano de conclusão do(s) curso(s) de magistério, graduação e pós-graduação²⁴.

No Quadro 1 que se segue, apresento tais dados:

²⁴ Estes dados foram coletados através de um questionário entregue a Equipe Pedagógica que se incumbiu de fazer sua distribuição aos professores.

QUADRO 1

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

PROF.	MAGISTÉRIO (conclusão)	GRADUAÇÃO (conclusão)	PÓS-GRADUAÇÃO (conclusão)
A	1987	1991	em curso
B	1977	1987	1993
C	1978	1983	1984
D	1976	1984	1994
E	1981	1986	1994
F	1984	-	-
G	1982	1985	1986
H	1983	1989	-
I	1983	1986	-
J	1974	1977	1983
L	1972	1988	1992

Estas informações permitiram destacar as seguintes características do grupo estudado:

a) os onze profissionais do grupo estudado habilitaram-se para a atividade docente através do curso de Magistério. Seis destes, entre os anos de 1981 a 1987 e quatro, durante a década de 70;

b) dez docentes deram continuidade aos estudos após a habilitação. Entre os anos de 1983 a 1994, estes professores já haviam concluído seus cursos de Graduação e Pós-Graduação;

c) nove profissionais do grupo estudado realizaram o curso de Graduação durante a década de 80;

d) durante a década de 90, três professores concluíram o curso de Pós-Graduação.

Com base nesta caracterização, pode-se afirmar que, considerado o período de formação de professores e da equipe pedagógica da escola pesquisada, o grupo estudado teve um maior contato com a teorização pedagógica desenvolvida na década de 80. O que nos permite tomar como hipótese a idéia de que as análises da tendência curricular crítica brasileira dos anos 80 tenham uma presença significativa na construção dos desejos, ações, pensamentos e sentimentos do grupo estudado em relação ao exercício de sua profissão.

Quanto à experiência profissional do grupo estudado enfocaram-se os anos de atuação no magistério e, em especial, na escola pesquisada. No Quadro 2, que se segue, faço registro de tais dados.

QUADRO 2

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

PROF.	MAGISTÉRIO (Nº de anos) TEMPO DE ATUAÇÃO	ESCOLA PESQUISADA (Nº de anos) TEMPO DE ATUAÇÃO
A	03	03
B	13	02
C	15	05
D	15	01
E	12	05
F	10	08
G	14	08
H	05	05
I	08	02
J	20	05
L	12	05

A partir destes dados pode-se sublinhar que:

- a) oito professores iniciaram suas atividades profissionais a partir da década de 80;
- b) nove profissionais do grupo estudado iniciaram suas atividades na escola após a adoção do referencial construtivista por parte daquela instituição. Ou seja, a partir de 1989.

Com base nestas informações pode-se afirmar que a grande maioria dos profissionais que compõem o grupo estudado participam do período de estruturação e consolidação da atual perspectiva de trabalho da escola.

3. O desenvolvimento do trabalho

O trabalho de campo visou a apreensão de dados relativos às preocupações do grupo estudado em relação ao conhecimento escolar. Buscou captar as problematizações, soluções e definições dos professores e da equipe pedagógica da escola pesquisada sobre os saberes oportunizados às crianças que freqüentavam as séries iniciais do 1º Grau daquela instituição.

O material coletado na investigação consistiu no registro das falas do grupo estudado sobre as questões curriculares. Registros estes que serão analisados na 2ª e 3ª parte deste capítulo. Onde primeiramente, se buscará contextualizar as preocupações dos professores e da equipe pedagógica sobre o conhecimento escolar e a docência. E, posteriormente, serão verificados alguns pontos de afinidade e/ou divergência deste discurso em relação à teorização da tendência curricular crítica brasileira das duas últimas décadas no Brasil.

O trabalho de campo realizou-se como um momento de reconstrução de elementos essenciais da investigação. Nele foram sendo reestruturados os problemas de pesquisa, o método de coleta e análise de dados e a bibliografia de dissertação. Para efeitos de compreensão deste processo, irei descrevê-lo em quatro etapas.

1ª ETAPA

Primeiramente, contatei com a equipe pedagógica da escola escolhida para o trabalho de campo²⁵. Expus, em linhas gerais, à Supervisão e à Orientação Escolar, o que pretendia com a investigação. Naquele momento, o que possuía era ainda um esboço, pouco organizado, das intenções da pesquisa. Já tinha em

²⁵ A equipe pedagógica da escola pesquisada era composta por duas supervisoras e uma orientadora educacional.

mente o problema central que era saber como se constituía a relação dos professores das séries iniciais com o conhecimento escolar.

Porém, ainda não havia definido algumas questões importantes à realização do trabalho. Faltava determinar um foco para o enfrentamento da questão que me propunha investigar, assim como o método que utilizaria para coleta e análise de dados. Procurei, então, situar meus interlocutores, e a mim própria, em relação a meu problema de pesquisa, informando-lhes a origem de meu interesse por tal temática.

Relatei que a sete anos vinha atuando em projetos de formação de professores em serviço. Num primeiro momento, integrando uma equipe de pesquisa²⁶ e posteriormente, como assessora técnica de educação²⁷. Estas atividades haviam possibilitado o intercâmbio com um significativo número de professores das séries iniciais do 1º Grau. Pude, através delas, conviver com docentes em vários momentos do seu cotidiano de trabalho, defrontando-me com muitas possibilidades e impasses da prática educativa neste nível de ensino. E algumas questões, desde algum tempo, chamavam bastante minha atenção. Inquietavam-me, sobretudo, os seguintes fatos:

- um número significativo dos professores das séries iniciais do 1º Grau tinha um domínio pouco substancial dos conhecimentos que compunham os conteúdos escolares deste nível de ensino;

- a constituição dos currículos escolares de 1ª a 4ª série do 1º Grau não consistia numa preocupação para grande parte dos professores que atuavam nas

²⁶ Ver nota 1

²⁷ Ver nota 2

séries iniciais. As questões relativas à determinação, organização e distribuição do conhecimento escolar eram secundarizadas em relação ao(s) processo(s) de aquisição dos saberes.

Face a estas constatações eu me colocava algumas questões:

- o que e como eram definidos os conhecimentos necessários, ou suficientes, à atuação dos professores das séries iniciais do 1º Grau? Como os professores se colocavam diante desta questão?

- de que forma o professor, que possuía um domínio pouco substancial dos conteúdos que compunham o currículo escolar das séries iniciais, lidava, no seu cotidiano profissional, com este saber?

- qual o papel dos professores das séries iniciais em relação ao conhecimento escolar? Como este papel era construído? Como este papel era vivido?

Com este relato, busquei pontuar à equipe pedagógica da escola onde pretendia realizar o trabalho de campo, minhas inquietações sobre a relação do professor das séries iniciais com o conhecimento escolar.

O grupo mostrou-se bastante interessado na realização da pesquisa. Coincidentemente, a escola estava se propondo a discutir algumas áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar de 1ª a 4ª série. Para isso haviam começado a fazer contato com alguns professores pesquisadores de três áreas: Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática²⁸. Pretendiam realizar

²⁸ Os professores convidados para discussão de Língua Portuguesa e Estudos Sociais eram professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A professora de Matemática era uma técnica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

algumas discussões a respeito dos conteúdos propostos por estas matérias escolares.

Nesta perspectiva, a equipe pedagógica viu, na possibilidade de realização da pesquisa, um elemento a mais naquela reflexão. Tendo obtido resposta positiva deste grupo de profissionais, parti para o que considerarei como sendo a segunda etapa do trabalho de campo. Fui à escola conversar com os professores das séries iniciais sobre a investigação que desejava fazer.

2ª ETAPA

Neste momento, já havia delineado um pouco melhor a linha de trabalho. O fato da escola estar organizando a realização de algumas discussões sobre três áreas de conhecimento que compõem o currículo das séries iniciais, abria uma excelente oportunidade à investigação. Tornava possível, a partir de minha participação nestes encontros, observar alguns posicionamentos e inquietações dos professores e da equipe pedagógica em relação ao saber escolar. Isto me permitiria, a meu ver, destacar o foco das preocupações dos professores sobre esta temática.

Repeti ao grupo de professores o relato feito anteriormente à Supervisão e Orientação da escola durante a primeira etapa do trabalho de campo. Nesta oportunidade, pude fornecer mais informações a meus interlocutores, uma vez que já tinha mais claro o modo como iniciaria o trabalho de coleta de dados. Acrescentei ao relato que fizera à equipe pedagógica a informação de que o material coletado durante a pesquisa consistiria no discurso do grupo estudado sobre o saber escolar.

Num primeiro momento coletaria as falas de todo o Currículo por Atividades. Para tal, solicitei permissão para participar dos três encontros de discussão das

áreas correspondentes às matérias escolares das séries iniciais. Num segundo momento, aprofundaria as questões levantadas nestes encontros com os professores que se dispusessem a me conceder uma entrevista individual.

O corpo docente optou pela participação integral do Currículo por Atividades nos dois momentos de coleta de dados. O grupo estudado ficou, então, composto por onze pessoas: oito professores regentes de classe, sendo dois de cada uma das séries de 1ª à 4ª, duas Supervisoras e uma Orientadora Educacional.

No Quadro 3 que se segue, identifique a configuração do grupo estudado.

QUADRO 3

GRUPO ESTUDADO

PROFISSIONAL	ÁREA DE ATUAÇÃO
PROF. A	professor da 1ª série
PROF. B	professora de 1ª série
PROF. C	professora de 2ª série
PROF. D	professora de 2ª série
PROF. E	professora de 3ª série
PROF. F	professora de 3ª série
PROF. G	professora de 4ª série
PROF. H	professora de 4ª série
PROF. I	Supervisora Educacional
PROF. J	Supervisora Educacional
PROF. L	Orientadora Educacional

Parti, então, para a terceira etapa do trabalho de campo. Momento no qual assisti e gravei em fitas "casset" as discussões sobre Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática.

3ª ETAPA

A equipe pedagógica da escola me informava com antecedência os dias agendados para as discussões das três áreas de conhecimento que compõem a grade curricular das séries iniciais. Procurei cada uma das professoras pesquisadoras convidadas pela escola no início dos encontros. Explicava-lhes sucintamente, o meu interesse em participar da discussão. Obtive das três professoras permissão para assistir e gravar os encontros.

As discussões aconteciam durante o espaço previsto para as reuniões pedagógicas²⁹. Em cada uma delas abordava-se uma área de conhecimento. Primeiramente, realizou-se a discussão sobre Estudos Sociais, depois Matemática e, por último, Língua Portuguesa. Nestes encontros, discutia-se a tendência da área de estudo no conhecimento escolar das séries iniciais. Onde enfocavam-se duas dimensões. Uma primeira, que dizia respeito à(s) concepção(ões) acerca da área de conhecimento. E uma segunda, referente à concepção de aprendizagem predominante nesta área.

Buscando focalizar as preocupações do grupo estudado sobre o conhecimento escolar, fiz a transcrição das fitas e selecionei alguns pontos de atenção em torno desta temática. O critério utilizado para esta seleção foi a frequência de determinadas questões nas falas dos professores e da equipe pedagógica. Alguns aspectos apareceram repetidas vezes nos comentários e questionamentos do grupo estudado durante as reuniões.

²⁹ As reuniões pedagógicas eram semanais e duravam, em média, 1h30min.

Dividi as falas em dois grupos. No primeiro, coloquei aquelas que referiam-se ao conhecimento escolar. No segundo, as que diziam respeito à função docente em relação a este saber. A seguir, faço o registro da estruturação deste material.

AS PREOCUPAÇÕES DO GRUPO ESTUDADO

1. CONHECIMENTO ESCOLAR

1º ponto de preocupação

- a relação entre o conhecimento escolar, o dia-a-dia e o cotidiano social.

2º ponto de preocupação

- a organização do currículo das séries iniciais do 1º Grau.

3º ponto de preocupação

- a função social do conhecimento escolar.

2. DOCÊNCIA

1º ponto de preocupação

- o saber docente em relação ao conhecimento escolar.

2º ponto de preocupação

- o saber docente em relação ao processo cognitivo dos alunos.

Com base neste material estruturei a quarta etapa do trabalho de campo que consistiu na realização das entrevistas individuais com os professores e os componentes da equipe pedagógica.

É importante registrar também que a medida em que fui avançando no processo de coleta de dados fui percebendo que haviam algumas coincidências entre o discurso do grupo estudado e o discurso de teóricos brasileiros sobre o conhecimento escolar e a docência. Procedi então, ao levantamento bibliográfico que encontra-se registrado no capítulo II desta dissertação.

4ª ETAPA

Tendo a escola concluído o trabalho de discussão das três áreas de conhecimento que constam na grade curricular das séries iniciais, agendei, junto à equipe pedagógica, as entrevistas individuais. A Supervisora da escola providenciava a liberação dos profissionais de suas atividades por um período de aproximadamente 1h30min, organizando um esquema de substituição dos professores em sala de aula.

Primeiramente, eu retomava para o entrevistado a temática da minha investigação e o percurso que vinha fazendo na escola para o enfrentamento da questão da pesquisa. A seguir, com base no material estruturado a partir das reuniões pedagógicas de discussão das diferentes áreas de estudo, eu propunha uma reflexão sobre os pontos de preocupação por mim selecionados. Lia algumas falas correspondentes a cada um dos pontos citados e solicitava que o entrevistado se manifestasse sobre as idéias contidas naquelas proposições.

II PARTE

AS PREOCUPAÇÕES DO GRUPO ESTUDADO EM RELAÇÃO AO CONHECIMENTO ESCOLAR E A DOCÊNCIA

1. O conhecimento escolar

A iniciativa da escola pesquisada em realizar discussões sobre algumas áreas de conhecimento que compõem a grade curricular das séries iniciais do 1º Grau, a meu ver, já significava, por si mesma, um forte indício de que o grupo estudado consagrava uma atenção especial a constituição do conhecimento escolar de 1ª a 4ª série.

Tal conclusão torna-se bastante razoável na medida em que se passe a considerar relevante o fato de que as reuniões pedagógicas destinadas à discussão de Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática, consistiram em momentos de reflexão planejados e viabilizados pelos próprios professores e pela equipe pedagógica da escola. Partiu daqueles profissionais a idealização e a concretização daqueles encontros.

Através daquela atividade, o grupo estudado pretendia subsidiar teoricamente a reestruturação curricular que vinha sendo efetivada, já a algum tempo, nas séries iniciais. Desde 1988, a partir da adesão à proposta pedagógica implementada pela Secretaria Municipal de Educação nas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre, a escola pesquisada, e sobretudo o Currículo por Atividades daquela instituição, vinha caminhando no sentido de

superar as tradicionais listagens de conteúdos, desenvolvendo, na prática, um currículo alternativo aquele que comumente se realiza na maioria das escolas públicas.

Tradicionalmente os saberes escolares de 1ª à 4ª série estão organizados a partir do pressuposto de que a aprendizagem dos alunos se efetiva numa ordem crescente de complexidade do conhecimento. Perspectiva na qual os conteúdos do ensino são organizados a partir do que se supõe ser mais simples em direção ao que se supõe ser mais complexo.

Esta é a lógica que rege a tradicional organização do conhecimento escolar, tanto no âmbito interno de cada série, quanto na delimitação dos saberes correspondentes a cada uma das séries do Currículo por Atividades.

Verifica-se, por exemplo, que o ensino da língua escrita durante a alfabetização ocorre segundo este raciocínio. A apreensão deste objeto de conhecimento é oportunizada aos alunos a partir do estudo em separado das diferentes unidades lingüísticas; onde são trabalhadas, seqüencialmente as letras, as sílabas, as frases, as palavras e, por último, o texto. Organização que parte do pressuposto de que as unidades menores da língua escrita são mais facilmente assimiláveis para o aluno.

Quanto a organização do conhecimento escolar face à seriação, verifica-se que os conteúdos escolares são distribuídos entre as séries de acordo com o grau de complexidade a eles atribuídos. Este é o caso, por exemplo, dos saberes propostos na área de estudos sociais de 1ª à 4ª série. Tradicionalmente, a abordagem das questões relativas ao inventário cultural da humanidade é feita a partir das relações sociais vividas na instância familiar na 1ª série, as referentes ao bairro na 2ª, à cidade na 3ª e, por fim, ao Estado na 4ª série. Organização curricular que caracteriza a distribuição do conhecimento escolar entre as séries, a partir da idéia de que a apropriação do conhecimento se efetiva de forma gradual e cumulativa.

Esta lógica, tradicionalmente utilizada na organização e distribuição do conhecimento escolar, contribui para que os saberes, uma vez escolarizados, adquiram uma relativa autonomia em relação aqueles conhecimentos onde tiveram origem. Os saberes escolares passam, dessa forma, a reproduzir-se a partir de uma espécie de autogênese. Processo no qual o conhecimento escolar gera espontaneamente um outro conhecimento, distanciando-se significativamente do seu saber de referência.

Este processo consolida-se a partir da "didatização" do conhecimento. Ou seja, a partir das transformações realizadas nos saberes que são escolarizados, a fim de que os mesmos se tornem transmissíveis e assimiláveis.

Nas palavras de Forquin (1993):

"Ocorre que a ciência do sábio, assim como a obra do escritor ou do artista, ou o pensamento do teórico não são diretamente comunicáveis ao aluno: é necessária a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas (as quais não conseguem se livrar das escoras do didatismo)." (p.16)

Isto torna-se bastante visível no fato de que, na maioria das vezes, a escola possibilita a apreensão de determinados saberes aos alunos porque estes são, supostamente, pré-requisitos à apreensão de um outro saber escolar. Assim, figuram num bimestre, os conhecimentos básicos ao bimestre seguinte; numa série, os pré-requisitos à série subsequente.

Tradicionalmente, esta autogenia enfraquece, quando não anula, a preocupação do corpo docente em relação à utilidade e validade dos conteúdos de ensino das séries iniciais para além dos domínios da escola. Com isso, se

percebe uma considerável dificuldade por parte dos professores que atuam de 1ª a 4ª série em estabelecer um intercâmbio entre os saberes escolares e extra-escolares. Saberes que tendem a ter um distanciamento naturalizado pelo processo de "didatização" de saberes. Processo este que tende a ter prioridade nas preocupações dos professores das séries iniciais em relação ao conhecimento escolar.

Durante a realização do trabalho de campo pude perceber que as reflexões dos professores e da equipe pedagógica da escola pesquisada, vinham consolidando nas séries iniciais, daquela instituição, uma abordagem bastante diferenciada da perspectiva tradicional em relação à constituição do currículo escolar de 1ª a 4ª série.

O grupo estudado colocava no centro de suas reflexões questões relativas à definição, organização e distribuição do conhecimento escolar, legitimando através da criação de espaços oficiais de discussão, as preocupações referentes às concepções de aprendizagem e os conteúdos de ensino propostos pelas diferentes áreas de conhecimento presentes na grade curricular das séries iniciais.

A inclinação de professores e da equipe pedagógica a este tipo de abordagem do conhecimento escolar pode, em grande parte, ser compreendida a partir da consideração à trajetória da instituição onde foi realizada a investigação.

Em primeiro lugar, há que se considerar que a adesão da escola pesquisada à proposta pedagógica implementada pela Secretaria Municipal de Educação, durante a primeira gestão da Frente Popular à prefeitura de Porto Alegre, trouxe algumas questões referentes ao currículo das séries iniciais para o grupo estudado. Dentre os quais, destaco a que refere-se a progressão uniforme de conhecimentos no âmbito interno de cada série do Currículo por Atividades. O princípio pedagógico inspirado no referencial construtivista de respeito ao processo de construção do conhecimento do educando, contribuiu para que a

rígida pré-determinação da ordem dos conteúdos em cada uma das séries fosse desestabilizada.

Professores e equipe pedagógica passaram a considerar que numa mesma turma existiam crianças em níveis diferenciados de apropriação dos conteúdos propostos para sua série. E, ao levar em conta esta heterogeneidade cognitiva no planejamento e execução das atividades com cada turma, o grupo estudado deparou-se com a impossibilidade de trabalhar harmoniosamente com a delimitação dos conteúdos bimestrais. Professores e equipe pedagógica viram-se diante de uma nova questão. Como lidar simultaneamente com duas idéias tão contraditórias? De um lado a proposta de adequação das intervenções pedagógicas aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos. De outro, o princípio de progressão uniforme dos conteúdos de ensino ao longo do ano letivo.

Em segundo lugar, um outro aspecto da trajetória da escola pesquisada a ser considerado na busca da compreensão da mudança de enfoque do grupo estudado em relação ao conhecimento escolar, refere-se ao tipo de vínculo que a instituição mantinha com a comunidade onde estava localizada. Professores e equipe pedagógica da escola e moradores da localidade de Morro Alto buscavam estabelecer uma relação de parceria em torno das questões educacionais. Debatiam, em várias oportunidades, as questões pedagógicas e administrativas da escola. Realizavam conjuntamente algumas atividades relacionadas à educação.

O estreitamento destas relações foi um processo que teve início com a organização e a luta da comunidade pelo restabelecimento da escola no Morro Alto. Instituição que havia sido desapropriada daquela população de baixa renda por ocasião do deslocamento da escola para um outro prédio construído num condomínio de classe média. Tendo sido vitoriosos em suas reivindicações junto

poder público, os moradores da comunidade participaram da reconstrução da sua escola, remontando ao prédio de madeira num mutirão comunitário³⁰.

Portanto, a história da escola pesquisada caracteriza-se pela organização e luta de sua comunidade; população constituída por famílias de baixa renda, residentes num bairro da periferia da cidade de Porto Alegre.

Este quadro, sem dúvida, concorreu para que, por ocasião da realização da investigação, se pudesse perceber que as preocupações do grupo estudado tinham uma significativa identificação com as questões da comunidade.

O trecho inicial do texto "Sobre a proposta pedagógica ..." escrito pela Supervisora Educacional da escola assinala esta aproximação:

"Aqui se costuma dizer que o espírito investigador, ou melhor, a postura questionadora de nosso grupo de professores, muito se assemelha e se identifica com o espírito desbravador e lutador da comunidade que brigou bravamente e conseguiu esta escola. A nós não só professores, mas todos os educadores diretamente ligados a ela, nos cabe a cada momento, e assim em todos os momentos, trabalhar para que a educação aqui também aconteça. Dessa forma, cabe-nos valorizar os conhecimentos que cada aluno tem, e contribuir explorando-o em suas manifestações individuais e coletivas, ao mesmo tempo em que assumimos a responsabilidade por aprendizagens de

³⁰ Para maiores informações acerca desta ação da comunidade para o resgate da escola, ver PACHECO (1994).

conhecimentos científicos, também por ensino de qualidade". (p.1)

Esta identificação tornava a reflexão sobre o papel da escola de um modo geral, e o do saber escolar em especial, na vida daquela comunidade, uma constante para professores e equipe pedagógica. A partir do que, alguns aspectos que tradicionalmente são pouco considerados na definição do currículo escolar, passaram a ter grande relevância. O primeiro deles consiste nos saberes disponíveis no dia-a-dia dos alunos. O segundo, nos saberes e símbolos sociais presentes no cotidiano social.

A consideração a estes saberes fez com que o rigor na delimitação de fronteiras entre os conhecimentos destinados às diferentes séries do Currículo por Atividades se tornasse um problema para o grupo estudado. Incorporar os saberes disponíveis no dia-a-dia dos alunos e os saberes presentes no cotidiano social, implicou aceitar que séries diferentes estudassem um mesmo assunto. Isto em função de que os alunos da escola, independente das séries e salas de aula que freqüentassem, eram provenientes da mesma comunidade e compartilhavam dos fatos sociais, econômicos e políticos de uma mesma época.

Neste sentido, penso que a definição de escola por uma proposta construtivista e a sua relação de parceria com a comunidade, dois elementos característicos daquela instituição, concorreram positivamente à desuniformização entre o conhecimento escolar das séries paralelas e à flexibilização dos limites de abordagem dos conteúdos entre as séries diferenciadas.

Situação que fazia com que os professores e a equipe pedagógica se defrontassem simultaneamente com dois aspectos do saber escolar. O primeiro referente às questões relativas à constituição do currículo escolar, ou seja, a necessidade de redefinir o que, dentro daquela instituição, corresponderia à

conteúdo de ensino. O segundo aspecto a ser enfrentado pelos professores, dizia respeito à didatização dos saberes escolarizados.

A continuidade deste texto está organizada em torno de alguns pontos que sintetizam algumas das preocupações do grupo estudado em relação ao conhecimento escolar³¹. A cada ponto citado se segue a transcrição de alguma(s) fala(s) dos professores e da equipe pedagógica. Falas estas feitas durante as reuniões pedagógicas de discussão de Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática. E, a estas falas, se segue um breve comentário baseado em reflexões feitas pelos professores e pela equipe pedagógica durante as entrevistas individuais.

1º ponto de preocupação

- a relação entre o conhecimento escolar, o dia-a-dia dos alunos e o cotidiano social.

"Quando eu trabalho Matemática na sala eu uso material concreto com eles (...). Quando eu uso a adição, a subtração, eu uso esta coisa bem real (...). Por exemplo, se eu vou lançar um problema é com a ida ao bar, coisas que acontecem no dia-a-dia deles".

(prof.F)

"Até que ponto eu trabalho em cima desse cotidiano? (...) A gente tem sempre esta preocupação; eu não sei se a gente é que está fazendo esta confusão (...) quando e o

³¹ Conforme material já descrito na p. 86

que entra como conhecimento que a escola tem que oferecer proporcionar?"

(prof.J)

Tomando como referência estas falas extraídas das reuniões pedagógicas, durante as entrevistas individuais, professores e equipe pedagógica sublinhavam a necessidade de ampliar o desafio contido naquelas proposições. Afirmavam que o objetivo que se propunham a alcançar, enquanto escola, consistia em estabelecer um intercâmbio entre o saber escolar, o dia-a-dia dos alunos e o cotidiano social.

A professora G, durante a entrevista individual, diz:

"A gente sempre tentou que isso aparecesse realmente nas nossas salas de aula e, junto com isso, junto com esse trabalho, eu acho que o que começou a aparecer, também, foi a questão de não só trabalhar com a realidade. Trabalhar com a realidade, com a realidade do Morro Alto, a realidade bar, realidade o que é que se tem, o que é que eles costumam fazer no dia-a-dia, a vida deles, para que eles sintam a questão da coerência entre o que eles fazem e o que eles estudam. Mas também uma abertura (...) ter um leque, também, pra questão de mundo."

Professores e equipe pedagógica definiam como uma das metas do seu trabalho, estabelecer dois pontos de contato entre os saberes escolares e extra-escolares. O primeiro deles dizia respeito aos saberes que estavam disponíveis às crianças no seu contexto imediato.

A professora I diz:

"Têm uma série de questões que são de Matemática e que a gente vive estas questões (...) Eu acho que elas podem aparecer desde sempre, até porque elas estão aí, as crianças lidam com isso. Acho que elas não são coisas difíceis de compreender (...) Bem, a questão da observação mais empírica possível: a questão dos terços, a questão da metade, tudo isso é fração."

O segundo ponto de contato pretendido pelo grupo estudado entre o conhecimento escolar e os saberes extra-escolares referia-se ao contexto social mais amplo. Professores e equipe pedagógica almejavam que o currículo das séries iniciais estabelecesse um intercâmbio com as questões sociais, econômicas e políticas de um modo geral.

A professora G, relatando algumas modificações que vinha realizando no seu trabalho junto a 4ª série, revela a intenção de ampliar o universo do conhecimento escolar:

"Então eu notei que mesmo tendo que ter a realidade, quando eu consegui falar de mundo, e porque teve esse evento que se passava num outro continente, foi se estudar os países participantes da Copa. Então, se falou em Europa, se falou em Ásia, se falou em África. Foi assim extremamente gratificante essa coisa de abrir. Porque nunca, na 4ª série, a gente tinha explorado essa coisa dessa relação (...) uma relação

forte que tinha a ver com o mundo, outros países. Então foi se ver que língua se falava na Alemanha, que costumes que tem lá. Se pode fazer uma comparação do que veio pra cá e que alguns costumes nossos são alemães, alguns costumes são italianos (...) Trabalhar com a realidade é importante, a gente trabalha, a gente parte disso aí, só que a gente tá conseguindo agora fazer com que esse leque se abra."

2º ponto de preocupação

- a organização do currículo das séries iniciais do 1º Grau

"Na 2ª série, a gente nem entra na sistematização da divisão e nem da multiplicação. Mas eu acho que já é possível, eu sou a favor de já entrar na sistematização na 2ª série. Porque até agora, pelo menos na minha turma, já estou com o conteúdo adiantado dentro da Matemática. Então, de repente, a gente fica repetindo, repetindo, e tá pintando coisas

novas e eu acho que a gente tem que mostrar."

(prof.C)

"Tal vez eu esteja até exagerando, ou sendo muito crítico no sentido da escrita deles. Eu não sei por quê, pra mim, o meu trabalho, este ano, está sendo mais na correção mesmo, naquela coisa que eu quero que eles façam, que eles entendam para passar até melhor pra uma 3ª série, pra uma 4ª série; por que não trabalhar a pontuação, a interrogação, a exclamação, que é uma coisa até mais difícil pra eles entenderem já na 2ª série? Às vezes eles estão usando, não está coerente, a coisa é usada de qualquer jeito e tu deixa passar porque é na 2ª série."

(prof.C)

Ao serem confrontados com estas falas, durante as entrevistas individuais, professores e equipe pedagógica fizeram algumas considerações que remetiam à estrutura da educação escolarizada e que incidiam sobre a forma e o conteúdo do currículo escolar. Pontuavam questões relativas a delimitação dos saberes escolares em função de estrutura da seriação, afirmando que a proposta pedagógica assumida para o trabalho junto às séries iniciais tornava imperativa a realização de algumas mudanças na relação entre o conteúdo de ensino e a série a qual este pertencia.

A professora G diz:

"A gente sabe que na 4ª série o conteúdo de Estudos Sociais, o conteúdo tradicionalmente falando, é Rio Grande do Sul; só que o que acontece, e o que aconteceu principalmente este ano, é que as coisas não foram bem assim. Então teve que ter um ajuste (...) eu não trabalhei muitos conteúdos que trabalhei outros anos sobre o Rio Grande do Sul. E estou tranqüila. Não estou com aquela coisa assim (...) eu não trabalhei tal coisa com eles. Porque eu trabalhei tantas coisas que podem possibilitar eles buscarem, se for o caso, em outras matérias, em outras séries. Porque eu acho que aí há o ajuste daquela situação."

Um outro ponto abordado pelos professores e pela equipe pedagógica da escola pesquisada a partir das falas extraídas das reuniões pedagógicas, sobre a organização do currículo das séries iniciais, refere-se a relação que se estabelece entre as diferentes disciplinas que compõem a grade curricular de 1ª a 4ª série. O grupo estudado percebia que as diferentes áreas de conhecimento não obtinham o mesmo "status" dentro do conhecimento escolar.

Reconhecendo a diferença de importância atribuída à Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências no currículo das séries iniciais, a professora C diz:

"Eu acho que ficou mais forte, deu pra detectar isso nesses anos pra cá, no trabalho da construção da escrita e da leitura, mas essas diferenças entre essas

quatro disciplinas, acho que sempre existiram (...) Ciências e Estudos Sociais como um tapa buraco que tem que ter ali no currículo. Tem que ter uma aula de Estudos Sociais e é qualquer coisinha lá e deu. Não tem um trabalho mais profundo que se possa dizer que foi, ou está sendo feito."

Os professores colocavam que esta diferença entre as áreas de conhecimento aparecem de forma muito clara na hora em que se decide sobre a promoção dos alunos de uma série para outra.

De acordo com a professora H:

"Se um cara está em Ciências, não roda (...) se ficar em Português, ou Matemática, o cara não pode ir para outra série."

E, embora esta diferença seja severamente criticada pelos professores e pela equipe pedagógica em alguns momentos, a tentativa de equiparar a importância das disciplinas é questionada pelo grupo estudado.

Ao tentar explicar o porquê da retenção de alunos numa determinada série, a professora H lança mão da seguinte hipótese:

"Eu acho que o que passa é um pouco de mágoa. Tipo assim: "tu estás em Ciências". Puxa vida! O professor trabalha o ano inteiro, aí chega no final do ano, ele sente que não é tão importante assim seu trabalho. Eu acho que o que dá mesmo é um ressentimento. Porque se tu vai refletir

sobre as ferramentas que tu queres dar para os teus alunos, mesmo que ele saia agora, ou que conclua os estudos, é que ele tenha ao menos isso, pra poder lutar por aí (...) se a gente for pensar friamente, eu acho que é o Português e a Matemática. Só que tem outras coisas, a visão de um todo que precisa de outros elementos para poder trabalhar."

Um terceiro ponto presente nas falas dos professores e equipe pedagógica em relação à organização do currículo das séries iniciais referia-se à questão da sistematização dos conteúdos trabalhados na escola. Esta questão aparecia como um grande problema no discurso do grupo estudado.

Havia, por um lado, uma forte preocupação com a apropriação das nomenclaturas formais do conhecimento escolar. O grupo estudado buscava rever a questão de como lidar com os termos técnicos de cada área de conhecimento.

A professora F diz que:

"Teve uma época, quando a gente começou a mudar o esquema de trabalho, não podia mais usar o nome. Eu achava aquilo muito engraçado. Aí a gente, a princípio, não usava mais o nome. Então, não era mais pra dizer que várias coisas eram plural e que a qualidade de alguma coisa é o adjetivo, que a ação é o verbo. A gente cortou aquilo (...) não pode usar. Ninguém mais usa. Ficava até feio tu dizer. Se casualmente um aluno te perguntasse, aí tu respondias."

As falas dos professores começavam a apontar alternativas ao enfrentamento desta problemática.

O professor A diz que na sua opinião:

"não tem complicação desde que esse nome não seja uma coisa que vá complicar. Se for uma coisa que está surgindo como um complemento pra idéia que a criança está formando (...) que ela saiba o sentido. Porque não adianta nada ela saber o que é o til se ela não sabe usar. Se ela sabe usar, aí eu posso colocar como uma informação complementar."

3º ponto de preocupação

- a função social do conhecimento escolar

"Embora a gente procure trabalhar com uma dimensão crítica de tudo que está aí, os alunos estão interessados em almejar as formas de vida das pessoas que ascendem na classe social (...) a gente trabalha tanto numa visão crítica das coisas e parece que isso não entra." (prof.B)

"A professora da 8ª série, trabalhando a ideologia das novelas, verificou que os alunos conseguiram distinguir o rico do pobre, o explorado do explorador, o oprimido do opressor (...) tudo bonitinho. Se identificaram, de certa forma, com o sofredor, o oprimido e por aí tudo bem. Porém, estes mesmos alunos, num momento mais descontraído, trabalhando sobre a questão do poder, alguém falou em Lula e eles saíram rachando: "Deus me livre! Um presidente que fala errado."

(prof.H)

As falas selecionadas para exemplificar a terceira preocupação do grupo estudado em relação ao conhecimento escolar fizeram com que os entrevistados se manifestassem sobre a função social dos saberes oportunizados às crianças na escola. O material coletado nas reuniões pedagógicas dava um destaque visível à abordagem das relações de poder entre as diferentes classes sociais.

E, durante as entrevistas, esta preocupação tornou a ser enfatizada. Professores e equipe pedagógica sublinhavam que a função principal do conhecimento escolar residia em fazer aflorar uma consciência de classe entre os alunos.

A professora B diz que:

"Eu trabalho com meus alunos a desapropriação do terreno (...) eu sei que tava o meu dedo ali, quando a gente trabalha política, eu sei que teve o meu dedo ali (...) no sentido de fazer a cabeça das crianças, mas eles estão

sofrendo o "fazer a cabeça" por outros lados e eu sei que vou ser mais uma fazendo a cabeça deles. Agora, eu acho que vou estar também fazendo a cabeça deles na medida em que eu não me posicionar. Eu não acho que eu vou ser a toda poderosa pra fazer a cabeça deles para sempre. Então é nessa medida que eu posso continuar tentando passar pra eles a concepção que eu tenho como uma concepção a mais.

2. A docência

Como foi dito anteriormente, as ações e reflexões da escola pesquisada em torno das questões curriculares e pedagógicas vinham, nos últimos seis anos, consolidando uma reestruturação no conhecimento escolar oportunizado às crianças das séries iniciais do 1º Grau. Desde 1989, o grupo estudado vinha implementando várias mudanças no conhecimento escolar destinado as turmas de 1ª a 4ª série. A escola, sobretudo o Currículo por Atividades, efetivava na prática um currículo alternativo à tradicional listagem de conteúdos, desestabilizando a pré-determinação da progressão dos conteúdos de ensino no âmbito interno de cada uma das séries e flexibilizando os limites entre os saberes propostos às séries diferenciadas.

Estas mudanças, faziam com que o grupo estudado se voltasse a questões que tradicionalmente são secundarizadas pelos professores nas escolas. Professores e equipe pedagógica passaram a colocar no centro de suas reflexões questões relativas à constituição do currículo de 1ª a 4ª série, problematizando a relação entre os saberes escolares e extra-escolares, a

organização do conhecimento escolar destinado às séries iniciais e a função social destes saberes.

Para os propósitos desta parte do texto, interessa destacar que as reuniões pedagógicas de discussão de Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática, além de legitimar este olhar alternativo sobre as questões curriculares, se inter-relacionava à produção de um novo tipo de professor. Ao priorizar as discussões sobre a tendência das diferentes áreas de conhecimento que compõem a grade curricular das séries iniciais, enfocando as concepções de aprendizagem e os conteúdos de ensino por elas propostos, a escola pesquisada encaminhava-se no sentido de diminuir a atribuição de importância diferenciada entre as preocupações relativas aos processos de apropriação dos conhecimentos escolares e as preocupações referentes ao domínio deste conteúdos no saber docente.

Tradicionalmente a formação e a prática dos professores das séries iniciais corroboram a idéia de que a posse dos saberes referentes aos processos de aquisição de conhecimentos são mais importantes ao professor do Currículo por Atividades do que o domínio dos saberes referentes aos conteúdos de ensino, sublinhando como competência característica destes profissionais a seleção e o aprimoramento de metodologias de ensino que tornem os saberes escolares reservados às crianças mais facilmente transmissíveis e assimiláveis.

Há que se considerar, entretanto, que os professores do Currículo por Atividades realizam suas atividades em regime de unidocência, situação na qual o professor ministra aulas da totalidade, ou quase totalidade, das matérias escolares que constam na grade curricular das séries iniciais. E que em consequência disto, os professores de 1ª a 4ª série lecionam Português, Estudos Sociais, Matemática, Ciências, Música, Artes e Educação Física.

Mesmo levando em conta o fato de que na rede de ensino público, algumas poucas escolas contam com professores especialmente formados para o trabalho

com as três últimas matérias escolares citadas, ainda teremos que Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências constituem as áreas de conhecimento cuja apropriação dos saberes é confiada a um único professor: o professor regente de classe.

Nesta perspectiva, parece razoável atentar para o fato de que se secundariza a apropriação de um objeto de conhecimento que durante os exercício da atividade profissional se converte em objeto de ensino. A meu ver, é possível cogitar duas hipóteses explicativas desta situação. Uma delas é a de que se supõe que o domínio que os professores tem sobre as áreas de conhecimento presentes no conhecimento escolar é suficiente ao seu desempenho. A outra, é a de que este saber é considerado desnecessário, sendo suficiente o saber metodológico.

Durante a realização do trabalho de campo pude perceber que as reflexões de professores e equipe pedagógica da escola pesquisada vinham traçando uma nova perspectiva ao saber docente. O grupo estudado colocava no centro de suas reflexões sobre o currículo, a relação que se estabelecia entre os professores e o conhecimento escolar, focalizando as possibilidades e impossibilidades face ao seu domínio.

A atenção do grupo estudado a esta questão pode ser contextualizada a partir da consideração da trajetória daqueles profissionais.

Em primeiro lugar, é preciso que se leve em conta que grande parte dos profissionais da escola pesquisada compunha em um momento anterior, o quadro técnico da Secretaria Municipal de Educação, durante a implementação da proposta construtivista. Tiveram naquela instância a oportunidade de conviver com vários professores e inquietar-se sobre as barreiras que a ausência de domínio de um determinado conteúdo oferecia ao trabalho. Tinham uma base sólida em relação às questões cognitivas, mas ainda vislumbravam desafios. A

partir dos conflitos permanentes buscavam a ampliação do trabalho que começaram a fazer na Secretaria.

Em segundo lugar, a maioria daqueles profissionais estava em formação quando intensificaram-se no país as análises curriculares e pedagógicas. Quando se questionava a validade e utilidade do conhecimento escolar para as crianças das classes populares. Isto de certa forma acompanhava estes profissionais.

Neste sentido, penso ser razoável considerar que a trajetória profissional do grupo estudado tinha concorrido positivamente para que o saber docente se tornasse um ponto de atenção dos professores e da equipe pedagógica da escola pesquisada.

A continuidade deste texto está organizada em torno de dois pontos de preocupação que sintetizam as preocupações do grupo estudado em relação ao saber docente. A cada ponto citado se segue a transcrição de algumas das falas dos professores e equipe pedagógica. Falas estas, coletadas por ocasião da realização das reuniões pedagógicas de discussão de Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática. E, a estas, se segue um breve comentário baseado nas reflexões feitas pelo grupo estudado durante as entrevistas individuais.

1º ponto de preocupação

- saber docente em relação ao conhecimento escolar

"Eu tenho um seríssimo problema com a

Matemática. E esse problema vem caminhando comigo a bastante tempo (...) eu empaco na divisão. É uma coisa que não vai legal nesse lado pra eu chegar neles (...) não é um ou outro aluno que apresenta esta dificuldade. No resto a turma vai legal, mas nisso a turma não vai (...) tão sou eu que tenho alguma coisa com a divisão."

(prof.F)

Esta afirmação fazia com que os entrevistados tivessem que falar sobre a forma como percebiam o domínio dos professores das séries iniciais em relação ao conteúdo de ensino proposto pelas matérias escolares. E, sem exceção, eles reconheceram que os profissionais que atuam no Currículo por Atividades apresentavam uma defasagem de apropriação dos objetos de conhecimento com os quais trabalhavam. Afirmavam que isto se convertia num problema na medida em que tinham que lecionar saberes sobre os quais não tinham um domínio substancial.

Na opinião do grupo estudado, esta defasagem de conhecimento por parte dos professores do Currículo por Atividades trazia uma séria conseqüência para o ensino das séries iniciais. A qualidade do trabalho com as diferentes áreas de conhecimento ficava a mercê das características pessoais de cada professor. O grupo estudado colocava que, não raramente, o gosto do professor por determinado conhecimento acabava influenciando na abordagem dos conteúdos escolares em sala de aula.

A professora H diz:

"Se eu não domino, ou se eu não gosto, eu

não vou conseguir passar isso numa boa. Eu acho que é meio uma armadilha. O professor muitas vezes tem esse papel de fazer com que o aluno goste de alguma coisa que ele acha chata."

A professora D diz:

"O professor das séries iniciais intensifica o trabalho em cima da área que ele conhece mais e isso não dá garantia de que ele conheça bem aquela área. Mesmo que ele seja alguém que busca conhecer o processo desse conteúdo, nem sempre ele tem o espaço e a possibilidade de fazer com que isso que ele está interiormente elaborando, passe para o aluno. Eu acho isso muito sério (...), troca o professor troca a percepção daquele mesmo conteúdo e embanana tudo."

2º ponto de preocupação

- o saber docente em relação ao processo cognitivo dos alunos

"Eu acho que o que a gente sente falta na Matemática é dominar a questão cognitiva. Como é que as crianças se apropriam dos conhecimentos matemáticos. Como elas estruturam o número." (prof.B)

"A gente tem uma certa preocupação com a questão formal do conhecimento. Mas, principalmente, a gente tem como preocupação trabalhar com a construção de cada um. Tentar ver com isto o desenvolvimento de cada criança e trabalhar a partir deste desenvolvimento."
(prof.B)

De acordo com os professores e a equipe pedagógica da escola pesquisada, o domínio dos professores em relação ao processo de aquisição de conhecimentos relativos as diferentes áreas de estudo das séries iniciais, contribuía significativamente para que as intervenções pedagógicas pudessem ser planejadas e executadas com maior eficiência.

Além disso, a apropriação docente dos saberes referentes ao processo cognitivo dos alunos consistia numa condição básica ao desenvolvimento de uma prática pedagógica inspirada no referencial construtivista. Ou seja, considerar que numa mesma turma existem crianças em níveis diferenciados de apropriação dos conteúdos propostos para sua série e propor-se a um trabalho de adequação das intervenções a esta heterogeneidade cognitiva, implica aceitar como imprescindível, ao fazer docente, o domínio substancial da trajetória cognitiva a ser vivida pelos aprendizes.

É neste sentido que o professor A diz:

"a escola está tentando enxergar melhor a questão do cognitivo. A questão do como se dá o processo de cada criança. Como cada um está aprendendo. Como o fulaninho está lidando com a questão da escrita, em que nível ele está. O que ele está entendendo do que eu estou dizendo."
(prof.B)

III PARTE

DISCURSO TEÓRICO E DISCURSO DOCENTE. ALGUMAS AFINIDADES E DIVERGÊNCIAS

A seção seguinte está organizada em torno das preocupações do grupo estudado em relação ao conhecimento escolar e à docência³². A cada ponto citado se segue um breve comentário que busca discutir algumas afinidades e divergências entre o discurso da tendência curricular crítica brasileira sobre o conhecimento escolar e a docência nas duas últimas décadas e o discurso do grupo estudado sobre as mesmas temáticas.

1. O conhecimento escolar

1º ponto de preocupação:

- a relação entre o conhecimento escolar, o dia-a-dia dos alunos e o cotidiano social.

Este ponto de preocupação, destacado das falas dos professores e da equipe pedagógica da escola pesquisada, permite que seja feita uma relativa aproximação entre o discurso do grupo estudado e o discurso da tendência curricular crítica brasileira da década de 80.

³² .Material descrito na p. 88 e na 2ª parte deste capítulo

Conforme o que foi registrado na 1ª parte do Capítulo II desta dissertação, as reflexões sobre a validade e utilidade do conhecimento escolar para os alunos das classes populares foi um dos aspectos característicos da teorização crítica durante os anos 80. Na disputa pela definição de quais os saberes que deveriam ser oportunizados às crianças na escola pública, os teóricos identificados com a Educação Popular e com a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos trouxeram para o centro do debate educacional a discussão em torno da relação entre os saberes escolares e extra-escolares.

Os primeiros defendendo que os saberes presentes no dia-a-dia dos alunos deveria corresponder ao saber escolar. Os outros, sublinhando que a escola deveria ocupar-se em ampliar os conhecimentos que estavam disponíveis no cotidiano imediato das crianças; posicionamento que segundo os autores identificados com a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, consolidaria a escola como local de acesso ao saber socialmente valorizado.

Ao aproximar o posicionamento destas duas orientações da tendência curricular crítica brasileira da década de 80 das falas do grupo estudado, percebemos que existe uma certa afinidade entre os mesmos.

A preocupação dos professores e da equipe pedagógica da escola pesquisada em incorporar ao currículo de 1ª a 4ª série "as coisas que acontecem no dia-a-dia"³³ dos alunos, em muito se assemelha a um dos mais importantes princípios da Educação Popular. Isto é, identifica-se com a idéia de que a natureza e a especificidade do saber escolar é compreendida como uma possibilidade de contribuir a um melhor enfrentamento dos problemas concretos de sobrevivência (Gadotti, 1984, p.25-26).

Pode-se perceber também, uma significativa identificação entre a preocupação do grupo estudado em possibilitar que os alunos tenham acesso aos conhecimentos

³³ Segmento da fala da professora F; citada anteriormente na p. 97

que não dizem respeito a seu cotidiano imediato e à idéia de popularização dos saberes socialmente valorizados, defendida pela Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Tomo como exemplo ilustrativo desta identificação entre estes dois discursos, parte de uma das falas já transcrita anteriormente na 2ª parte do Capítulo III.

A professora J, ao referir-se à relação entre os saberes escolares e extra-escolares, registra uma certa inquietação acerca da definição dos conhecimentos que devem ser tomados como conhecimento escolar. Ao interrogar-se sobre

“quando e o que entra como conhecimento que a escola tem que oferecer, proporcionar?”

a professora reivindica a escola como um local de saberes específicos. Saberes que em um determinado momento, e de algum modo, diferenciam-se daqueles conhecimentos que estão disponíveis às crianças em outros espaços sociais.

Neste sentido, pode-se considerar que as preocupações do grupo estudado referentes à relação entre os saberes escolares e os saberes extra-escolares, reúnem posicionamentos das duas orientações da tendência curricular crítica brasileira, cujas argumentações antagonizaram durante uma década.

Porém, pensa não ser possível falar a respeito da presença das idéias da Educação Popular e da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos no discurso do grupo estudado como uma justaposição das argumentações destas duas orientações. A meu ver, esta situação pode ser melhor identificada com uma busca de articulação entre as diferentes proposições da teorização crítica dos anos 80.

Esta intenção do grupo estudado torna-se bastante visível nas afirmativas dos professores e da equipe pedagógica no sentido de que o objetivo de seu trabalho é de que os alunos possam identificar os saberes de seu dia-a-dia no conhecimento

escolar e, simultaneamente, ver ampliado o universo do saber das crianças que freqüentam aquela escola.

2º ponto de preocupação:

- a organização do currículo das séries iniciais do 1º Grau.

A coleta de dados relativos às preocupações do grupo estudado em relação à organização do currículo das séries iniciais do 1º Grau permitiu verificar que alguns aspectos focalizados pelos professores e pela equipe pedagógica da escola pesquisada, coincidiam com algumas problemáticas que vem sendo enfrentadas pela tendência curricular crítica brasileira que se esboça nos anos 90.

Uma das coincidências desta focalização consiste na atenção dispensada em ambos discursos às relações que se estabelecem entre as disciplinas escolares que compõem a grade curricular das séries iniciais. Aparece pontuada, tanto nas reflexões dos autores críticos da década de 90, quanto nas reflexões do grupo estudado, a questão da atribuição de um valor diferenciado entre as matérias escolares.

Porém, o tipo de abordagem presente num e noutro discurso difere consideravelmente. As análises da tendência curricular crítica brasileira tendem a focalizar a questão da hierarquização entre as matérias escolares a partir da contestação às disciplinas tradicionais do currículo, sublinhando em suas formulações teóricas as circunstâncias históricas e sociais de escolarização de uma determinada área de conhecimento e de um determinado saber.

O grupo estudado, embora reconheça que as diferentes matérias escolares gozam de um prestígio diferenciado dentro do currículo, não chega a problematizar tal relação. Ao contrário disso, em alguns momentos passa a justificar a hierarquização entre as disciplinas. É o caso, por exemplo, da professora H que ao

refletir sobre a possibilidade de um aluno vir a ser reprovado em uma das áreas de conhecimento que não a Matemática e a Língua Portuguesa, ponderou o ressentimento do professor como motivação a retenção dos alunos, dizendo:

"Eu acho que o que passa é um pouco de mágoa (...). Eu acho que o que dá mesmo é um ressentimento."

Justificando, desta forma o valor diferenciado atribuído a Língua Portuguesa e Matemática, considerando-as como "ferramentas" mais essenciais na instrumentalização das futuras ações sociais dos indivíduos.

3º ponto de preocupação:

- a função social do conhecimento escolar.

Este ponto de preocupação destacado das falas do grupo estudado remete à idéia que tem sido o foco central das análises da tendência curricular crítica brasileira nas duas últimas décadas. Ou seja, refere-se à reflexão dos autores críticos sobre os mecanismos através dos quais as aprendizagens possibilitadas aqueles que freqüentam os bancos escolares contribuem à manutenção das relações de poder entre os diferentes grupos sociais.

E, neste ponto de preocupação do grupo estudado em relação ao conhecimento escolar, pode-se perceber uma considerável afinidade com as perspectivas de análise desenvolvidas durante a década de 80. E, uma conseqüente divergência com as idéias dos autores críticos da década de 90.

Nas falas dos professores e da equipe pedagógica da escola pesquisada, explícita ou implicitamente, estavam presentes os conceitos de ideologia e

conscientização. Conceitos estes que faziam parte do vocabulário teórico da Educação Popular e da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Tanto no discurso do grupo estudado quanto no discurso dos autores críticos da década de 80, verifica-se a crença na possibilidade de construir um currículo crítico que contribua à conscientização das classes populares de seu estado de exploração. Esta determinação aparece nas falas dos professores e da equipe pedagógica mesmo nos momentos em que estes discorrem sobre as dificuldades de atingir seus objetivos. A professora J diz que:

“(...) a gente trabalha tanto numa visão crítica das coisas e parece que isso não entra.”

2. Docência

1º e 2º ponto de preocupação:

- o saber docente em relação ao conhecimento escolar e em relação ao processo cognitivo dos alunos.

As questões levantadas pelo grupo estudado a respeito do saber docente podem ser identificadas com alguns dos aspectos abordados pela tendência curricular crítica brasileira da década de 80.

Verifica-se no discurso dos professores e da equipe pedagógica da escola pesquisada a preocupação com os saberes docentes em relação aos conteúdos propostos pelas diferentes áreas de conhecimento que compõem a grade curricular das séries iniciais do 1º Grau, bem como, com os saberes dos professores em relação aos processos de apropriação dos conteúdos por parte dos alunos.

Esta preocupação esteve também presente na teorização crítica da década de 80, recebendo um tratamento diferenciado no discurso dos autores da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e da Educação Popular.

Os primeiros, conforme já foi registrado na 2ª parte do Capítulo II, conferindo uma grande importância ao domínio dos conteúdos e métodos de ensino, argumentando em defesa de uma maior atenção à competência técnica dos professores nos cursos de formação docente. E os outros teóricos, identificados com a Educação Popular, questionando a ênfase dada às questões didáticas e psicopedagógicas nas agências de formação de professores.

Penso ser razoável concluir que no discurso do grupo estudado os saberes relativos a métodos e conteúdos de ensino apareceram articulados em função de que as discussões sobre as diferentes áreas de estudo propostas pelos professores e pela equipe pedagógica, buscavam contemplar estas duas dimensões. A primeira no debate acerca das concepções de conhecimento presentes em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática. E a segunda através da discussão sobre as concepções da aprendizagem predominantes em cada uma destas áreas.

O que na prática resultou na reflexão sobre dois aspectos do conhecimento escolar. A análise dos conteúdos e métodos vigentes na escola pesquisada e a discussão sobre as aprendizagens intelectuais e sociais propostas em cada uma das áreas de estudo em pauta.

CAPITULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei, neste estudo, reunir alguns elementos à compreensão da constituição da relação dos professores das séries iniciais do 1º Grau com o conhecimento escolar, focalizando os discursos produzidos sobre a escola e na escola, referentes aos saberes que são oportunizados às crianças nas instituições de ensino público.

Busquei registrar o texto desta dissertação de modo que fosse possível a explicitação das conclusões no decorrer do trabalho. Neste sentido, no presente capítulo irei retomar algumas questões e hipóteses formuladas nas reflexões realizadas nos capítulos anteriores.

Esta pesquisa teve como idéia central o fato dos discursos produzidos sobre a escola e na escola consistirem em elementos essenciais, ainda que não exclusivos, à constituição da relação dos professores das séries iniciais do 1º Grau com o conhecimento escolar. Ou seja, a investigação foi norteadada pela hipótese de que o que é dito sobre a educação, contribui à construção de cotidianos e identidades às instituições escolares, aos alunos e aos professores.

Tal idéia, possibilitou pensar a relação entre teoria e prática para além das análises que referem-se à distância, ou a proximidade entre o discurso teórico e as

questões cotidianas da sala de aula. Possibilitou vislumbrar uma perspectiva de análise que coloca os discursos educacionais como dispositivos orientados à construção de um tipo específico de educação escolar.

Nesta ótica, teorizar sobre a educação escolarizada - quer no âmbito interno da escola, ou fora dela - corresponde a construir/desconstruir uma escola determinada.

Durante o trabalho de pesquisa, ative-me a examinar como figuravam no discurso de uma determinada orientação teórica e no discurso de um grupo de profissionais do Currículo por Atividades, as questões relativas ao conhecimento escolar e à docência. Busquei focalizar as problematizações e soluções destes dois grupos em torno destas temáticas.

O estudo das teorizações da tendência curricular crítica brasileira levou-me a concluir que aquelas reflexões, para além da busca de compreensão das questões educacionais do país, têm pretendido produzir uma realidade determinada à educação pública. Legitimando, via discurso, problematizações e soluções específicas a respeito da escola.

Destaquei, no decorrer do Capítulo II, que o pensamento da tendência curricular crítica brasileira nas duas últimas décadas, têm-se caracterizado por uma acirrada disputa interna de posicionamentos. Cujo foco de conflito localiza-se, precisamente, naquela que pode ser considerada a problemática central das análises críticas. Isto é, na definição do que teoricamente corresponderia a uma prática pedagógica e a um currículo escolar adequados à idéia de construção de uma escola que contribua à desestruturação das relações de poder que se estabelecem entre os diferentes grupos sociais.

O trabalho de campo levou-me a duas importantes constatações sobre o discurso docente acerca das questões curriculares e pedagógicas. A seguir, represento-as de forma resumida, buscando pontuar algumas indagações que

sugerem possibilidades de continuidade da investigação em torno da constituição da relação dos professores das séries iniciais com o conhecimento escolar.

1. As preocupações do grupo estudado em relação ao conhecimento escolar e à docência

Uma primeira constatação importante obtida a partir do trabalho de investigação, diz respeito à necessidade de revisar um dado que eu havia colocado como característico de grande parte dos professores que atuam nas séries iniciais do 1º Grau. No texto de introdução dessa dissertação e posteriormente, no registro do desenvolvimento do trabalho de campo, declarei que um dos fatos com os quais havia me deparado, por ocasião dos exercício de minhas atividades profissionais junto aos docentes do Currículo por Atividades, refere-se a sua despreocupação em relação à constituição dos currículos escolares. Afirmei precisamente que:

- a constituição dos currículos escolares da 1ª a 4ª série do 1º Grau não consistia numa preocupação para grande parte dos professores que atuavam nas séries iniciais. As questões relativas à determinação, organização e distribuição do conhecimento escolar eram secundarizadas em relação ao(s) processo(s) de aquisição dos saberes.

Porém, o material coletado durante o trabalho de campo, impôs uma relativização desta afirmativa. Sem desconsiderar as percepções originárias de minha experiência anterior à realização da pesquisa, penso ser necessário sublinhar que o fato que me chamou a atenção no desenvolvimento de algumas atividades junto a professores das séries iniciais, não encontrou simetria com o tipo de situação encontrada na escola pesquisada.

Foi possível destacar, durante a investigação, cinco pontos de preocupação do grupo estudado em relação aos currículos escolares. Sendo três destes referentes ao conhecimento escolar e dois, à docência.

AS PREOCUPAÇÕES DO GRUPO ESTUDADO

1. CONHECIMENTO ESCOLAR

1º ponto de preocupação

- a relação entre o conhecimento escolar, o dia-a-dia e o cotidiano social.

2º ponto de preocupação

- a organização do currículo das séries iniciais do 1º Grau.

3º ponto de preocupação

- a função social do conhecimento escolar.

2. DOCÊNCIA

1º ponto de preocupação

- o saber docente em relação ao conhecimento escolar.

2º ponto de preocupação

- o saber docente em relação ao processo cognitivo dos alunos.

A análise deste material possibilitou verificar a existência de algumas afinidades e divergência entre o discurso teórico - as análises da tendência curricular crítica brasileira das duas últimas décadas - e o discurso docente - as preocupações do grupo estudado em relação ao conhecimento escolar e à docência.

Observei que havia uma significativa identificação entre as abordagens feitas pelos professores e pela equipe pedagógica da escola pesquisada e as análises desenvolvidas pela teorização crítica da década de 80. As preocupações do grupo estudado em relação ao conhecimento escolar continham elementos básicos das

argumentações dos autores identificados com a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e com a Educação Popular. Dentre os quais os conceitos de ideologia e conscientização.

No meu entender, havia uma concordância de propósitos entre o discurso dos professores e da equipe pedagógica da escola pesquisada e o discurso desenvolvido pelos autores críticos da década de 80. Ambos focalizavam o papel da escola de um modo geral, e do saber escolar em especial, nas relações de poder que se estabelecem entre as diferentes classes sociais.

Os dois discursos pretendiam a construção de uma educação escolarizada que contribui-se à conscientização dos alunos provenientes dos estratos economicamente menos favorecidos da população, de seu estado de exploração. Projeto educacional que visa instrumentar este grupo social a agir em sentido contrário a esta submissão.

Busquei compreender esta identificação entre o discurso do grupo estudado e o discurso da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e da Educação Popular a partir da consideração de dois fatos.

Em primeiro lugar, destaquei que levando em conta o ano de conclusão do(s) curso(s) realizado(s) pelos professores e pela equipe pedagógica da escola pesquisada, para habilitação e especialização das atividades docentes, poderia tomar como hipótese a idéia de que as análises da tendência curricular crítica brasileira dos anos 80 tenham tido uma presença significativa na construção dos desejos, ações, pensamentos e sentimentos do grupo estudado em relação ao exercício de sua profissão. Afinal, foi durante este período que o grupo estudado realizou sua formação profissional, mantendo um contato sistemático com as teorizações educacionais predominantes naquela época.

Em segundo lugar, considerei que o fato da teorização crítica da década de 90 não ter conseguido, até o presente momento, ir das críticas as ações e reflexões

desenvolvidas na década anterior, à proposição de alternativas concretas aos problemas enfrentados no dia-a-dia das escolas, tem dificultado a popularização de suas idéias junto aqueles que têm que lidar com as questões cotidianas do espaço escolar.

Uma hipótese que sem dúvida precisa ser melhor investigada. Penso que uma das possibilidades de continuação deste trabalho de investigação, consiste em buscar compreender o processo de validação de um determinado discurso teórico em detrimento de um outro no âmbito interno das escolas.

Análise que talvez pudesse se utilizar do referencial foucaultiano; a partir do que se investigaria as relações de poder vividas no interior da escola por ocasião do estabelecimento de uma determinada verdade teórica.

2. A constituição do discurso docente

Pude constatar que dois aspectos destacavam-se como essenciais à constituição do discurso do grupo estudado sobre o conhecimento escolar e a docência. O primeiro deles diz respeito à trajetória da escola pesquisada.

Penso que o fato daquela escola, por ocasião da pesquisa, ter como um de seus traços característicos um forte vínculo com a comunidade, contribuía para que a mesma se tornasse um espaço de permanente reflexão sobre as possibilidades e desafios da educação escolarizada face às questões próprias daquela população.

Nesta perspectiva, naquela instituição, definir quais os saberes eram necessários ou suficientes à atuação dos professores das séries iniciais do 1º Grau e definir o papel destes profissionais em relação ao conhecimento escolar, significava, de certo modo, definir quais os saberes eram considerados válidos e úteis aquelas crianças, ou mais precisamente, aquela comunidade.

A meu ver, a valorização dos saberes do dia-a-dia dos alunos, conjugado à pretensão de ampliar estes saberes, traduzia o desejo dos professores e da equipe pedagógica de validar as conquistas da comunidade. Dentre as quais, a própria existência da escola naquele local. Valorização que encorajava aquelas pessoas a novas lutas.

Um segundo aspecto que pode ser destacado como essencial à constituição do discurso do grupo estudado sobre o conhecimento escolar e a docência diz respeito à trajetória dos professores da escola pesquisada que atuavam no Currículo por Atividades.

E nesse ponto, creio que se destaca o fato do grupo estudado ser composto por um número significativo de ex-técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (1988-1992). Realidade que trazia algumas implicações para as ações e reflexões desenvolvidas na escola pesquisada.

Em primeiro lugar, transformava aquela instituição num espaço de continuidade do trabalho desenvolvido na rede municipal de ensino durante o primeiro mandato da Administração Popular à Prefeitura de Porto Alegre. Nas funções de professores, ou supervisores educacionais da escola pesquisada, os ex-técnicos da Secretaria Municipal de Educação tinham a oportunidade de efetivar as reestruturações que buscaram promover durante o seu trabalho de assessoria.

E, o que talvez seja o mais significativo neste processo, é que os ex-técnicos da Secretaria Municipal de Educação traziam, para aquele novo espaço de atuação, as indagações originárias de um outro ponto de vista.

Se considerarmos que a tarefa de alguns dos profissionais do grupo estudado, durante o seu trabalho na Secretaria Municipal de Educação foi a formação de professores em serviço, poderemos facilmente aceitar a hipótese de que os saberes docentes tenham sido, na atividade anterior, um possível ponto de atuação de parte dos professores e da equipe pedagógica da escola pesquisada.

Assim, a preocupação com o domínio dos docentes acerca dos conteúdos e métodos de ensino naquela instituição, ganhou, por ocasião do asilo pedagógico dos ex-técnicos da Secretaria Municipal de Educação, fortes aliados.

Esta constatação deixa-nos a dúvida sobre como se daria a constituição do discurso docente sobre as questões curriculares e pedagógicas numa outra escola pública da periferia.

Penso que talvez fosse possível, num outro contexto escolar, reafirmar a trajetória da escola e a trajetória do grupo de profissionais da instituição, como elementos essenciais deste processo.

No entanto, parece razoável crer que a possibilidade de generalização cesse-se por aí. Afinal, quantas escolas públicas brasileiras, no seu Currículo por Atividades - 1ª a 4ª série - têm o privilégio de ver reunido no seu quadro de pessoal, profissionais com um nível de formação tão qualificado? Que escolas da periferia têm uma relação tão próxima com a comunidade?

Por fim, considero ser importante indagar: a escola pesquisada estará dando continuidade ao trabalho de reflexão sobre os conteúdos e métodos de ensino vigentes naquela instituição nos dias atuais?

Uma indagação bastante provocativa diante das transformações ocorridas na composição do grupo de profissionais do Currículo por Atividades da escola pesquisada.

Professor A:

“Em 1994, regente de classe de uma turma de 1ª série na escola pesquisada. Em 1995 foi convidado a entregar a equipe a administrativa de uma escola especial da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Afastou-se da escola pesquisada.”

Professor B:

“Em 1994, regente de classe de uma turma de 1ª série na escola pesquisada. Em 1995, desempenhou a função de Supervisora Educacional das séries iniciais daquela instituição. Em 1996, irá dedicar-se integralmente ao magistério de 3º Grau.”

Professor C:

“Em 1994, regente de classe de uma turma de 2ª série na escola pesquisada. Em 1995, elegeu-se diretora da escola.”

Professor D:

“Em 1994, regente de classe de uma turma de 2ª série na escola pesquisada. Em 1995 e 1996, continua desempenhando a mesma atividade.”

Professor E:

“Em 1994, regente de classe de uma turma de 3ª série na escola pesquisada. Em 1995, desempenhou a função de Orientadora Educacional das séries iniciais naquela instituição.”

Professora F:

“Em 1994, regente de classe de uma turma de 3ª série na escola pesquisada. Em 1995, desempenhou a função de professora substituta das séries iniciais naquela instituição.”

Professora G:

“Em 1994, regente de classe de uma turma de 4ª série na escola pesquisada. Em 1995 e 1996, continua desempenhando a mesma atividade.”

Professora H:

“Em 1994, regente de classe de uma turma de 4ª série na escola pesquisada. Em 1995 e 1996, continua desempenhando a mesma atividade.”

Professora I:

“Em 1994, Supervisora Educacional das séries iniciais da escola pesquisada. Em 1995, mudou-se do Estado.”

Professora J:

“Em 1994, Supervisora Educacional das séries iniciais da escola pesquisada. Em 1995, desempenhou a função de Supervisora Educacional no Currículo por Área (5ª a 8ª série).”

Professora L:

“Em 1994, Orientadora Educacional das séries iniciais da escola pesquisada. Em 1995, desempenhou a função de Orientadora Educacional no Currículo por Área (5ª a 8ª série).”

BIBLIOGRAFIA

- ALVARES-URIA, Fernando e VARELA, Julia. *A maquinaria escolar* In Teoria e Educação, nº 6, p.68-96, Pannonica, Porto Alegre, 1992.
- ANDREOLA, Balduino A. *Paulo Freire e os problemas dos conteúdos* In Revista de Educação SEC, V.16, nº 63, p-2537, 1987.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Guanabara, Rio de Janeiro, 1981.
- ARROYO, Miguel (org). *Da escola carente a escola possível*. Loyola, São Paulo, 1986.
- BORDAS, Méron C. *Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma-determinações sócio-políticas nos currículos escolares*. In Educação e Realidade, V.17, nº 1, p.5-17, FAGED/UFRGS, Porto Alegre, 1992.

COELHO, Ildeu M. *A questão política do trabalho pedagógico*. In

BRANDÃO, Carlos R. (org). *O educador vida e morte*. Graal, Rio de Janeiro, 1982.

CURY, Carlos R. J. *Relações do saber e relação social: um ensaio*. In

Revista da ANDE, 1984, nº 8, p.5-7.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Artes Médicas,

Porto Alegre, 1989.

FORQUIN, Jean Claude. *Saberes escolares, imperativos didáticos e*

dinâmicas sociais. In Teoria e Educação, nº 5, p.28-49, Pannonica, Porto Alegre, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Graal, Rio de Janeiro, 1992.

GADOTTI, Moacir. *Elementos para crítica da questão da especificidade da*

educação. In Em Aberto, Ano 3, nº 22, p.21-30, Brasília, 1984.

GOODSON, Ivor. *Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de*

explicação e evolução. In Teoria e Educação, nº 2, p.130-254, Pannonica, Porto Alegre, 1992.

GORE, Jennifer M. *Foucault e educação: fascinantes desafios*. In SILVA,

Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação*, p.9-20, Vozes, Porto Alegre, 1994.

KRAMER, Sônia. *A formação do professor como leitor e construtor do saber*. In MOREIRA, Antônio F. B. (org). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Papirus, São Paulo, 1994.

LIBANEO, José C. *Democratização da escola pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. Loyola, São Paulo, 1985.

_____. *Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social*. In Revista da ANDE, 1986, nº 11, p.5-13.

MELLO. Guiomar Mamo de. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. Cortez, São Paulo, 1983.

MOREIRA, Antônio F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, Papirus, 1990.

_____. *A formação do professor em uma perspectiva crítica*. In Educação e Realidade. V.7, nº 2, p.55-61, FAGED/UFRGS, Porto Alegre, 1992.

- _____. *A formação do professor na universidade e a qualidade da escola fundamental*. In MOREIRA, Antônio F. B. (org). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Papyrus, São Paulo, 1994.
- NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: Mestre ou Tia*. Cortez, São Paulo, 1984.
- NOVOA, Antônio. *Para o estudo sócio-histórico de gênese e desenvolvimento da profissão docente*. In *Teoria e Educação*, nº 4, p.109-139, Pannonica, Porto Alegre, 1991.
- PACHECO, Suzana Moreira. *Leitores iniciantes: aspectos sócio-culturais das preferências*. Porto Alegre, UFRGS, 1994. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.
- PRIORI, Mary del (org). *História da criança no Brasil*. Contexto, São Paulo, 1991.
- RASIA, José Miguel. *Pedagogia e educação ou como falar sobre o óbvio*. In *Caderno do CEDES*, Ano 1, nº 2, 1981.
- SAFFIOTTI, Heleiet J. B. *A mulher na sociedade de classe: mito e realidade*. Vozes, Rio de Janeiro, 1979.

SANTOS, Lucila L. de C. P. *O discurso pedagógico: relação conteúdos-forma*. In Teoria e Educação, nº 5, p.81-90, Pannonica, Porto Alegre, 1992.

_____. *História das disciplinas escolares: perspectivas de análise*. In Teoria e Educação, nº 2, p.21-29, Pannonica, Porto Alegre, 1990.

SAVIANI, Demerval. *Sobre a natureza e especificidade da educação*. In Em Aberto, Ano 3, nº 22, p.1-6, Brasília, 1984.

SILVA, Tomaz T. da (org). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1993.

_____. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

TITTON, Maria Beatriz P. *Sobre a proposta pedagógica do Gilberto Jorge*. Porto Alegre, 1994 (texto mimeografado).

VARELA, Julia. *O estatuto do saber pedagógico*. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *O sujeito da educação*. p.87-96, Vozes, Porto Alegre, 1994.

WITTMANN, L. C. *Educação escolar: o desafio ao compromisso com as classes populares*. In revista de Educação AEC, V.16, nº 65, 1987.