

# **A CONSTRUÇÃO DO SABER ESCOLAR NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS: O DISCURSO PEDAGÓGICO CONSTRUÍDO NO COTIDIANO**

NASCIMENTO, Débora Maria – UERN

GT: Currículo/ n. 12

Agência financiadora: UERN

## **1- Introdução**

A busca pela compreensão da questão de pesquisa, sintetizada na pergunta: como se dá a prática pedagógica dos/as professores/as dos ciclos iniciais do ensino fundamental, no processo de construção do saber escolar, a partir do discurso pedagógico gerado, no contexto de mudança de seriação para ciclo, e da recontextualização desse discurso, no processo de seleção e transformação dos conteúdos em aula? fez com que se percorresse um longo caminho até a formulação do método e de uma metodologia que fosse mais adequada e coerente com os pressupostos que se construiu sobre as principais categorias que fundamentam este estudo (o currículo, a prática pedagógica e o saber escolar). Nessa perspectiva, a tarefa primeira foi buscar compreender a problemática, no âmbito dos estudos e das teorias, sobre o currículo, o que levou a compreendê-lo e localizá-lo como um campo de pesquisa e prática pedagógica (SACRISTÁN, 2000). Enquanto campo de pesquisa, a aproximação às diversas teorias que o abordam fez com que se compreendesse que se trata de um campo complexo, híbrido, multifacetado porque revela interesses conflitantes. Como prática pedagógica se expressa em comportamentos práticos diversos, revelando a função social que cumpre.

Para se compreender como a prática pedagógica vai se constituindo, no dia-a-dia das professoras investigadas, buscou-se, além das contribuições dos conceitos bernsteineanos que explicam o funcionamento do discurso pedagógico, algumas contribuições da abordagem desenvolvida por Certeau (2003) quando analisa as práticas cotidianas dos sujeitos consumidores. Embora se tenha tomado Bernstein (1996) como o autor principal para se dialogar com os dados empíricos da pesquisa e, a princípio, esse autor buscar, a partir de uma visão estruturalista, estabelecer regras para explicar as relações comunicativas entre os grupos sociais; ao tomar as orientações teóricas desenvolvidas por Certeau (2003), que a princípio não se coadunariam com as proposições teóricas de Bernstein, porque diferentemente deste autor, Certeau (*op. cit*) toma as práticas cotidianas para compreender como os sujeitos consumidores subvertem

as regras constituídas no cotidiano; ao adotar algumas categorias desse autor, busca-se a possibilidade de apreender pelas modalidades das ações e maneiras de praticar, aquelas ações que vão constituir regras nascidas da prática cotidiana dos próprios sujeitos. Portanto, nem todas as categorias trabalhadas por Certeau (*op. cit.*) foram utilizadas neste estudo, utilizaram-se apenas, aquelas que possibilitam construir categorias sobre as práticas que são comuns aos usuários, no caso, as professoras. Ao aliar neste estudo perspectivas teóricas que caminham, dentro dos estudos do currículo, de uma perspectiva crítica a uma perspectiva pós-crítica, foi por compreender conforme diz Lopes (2005), que o campo do currículo vem se caracterizando por um hibridismo de tendências teóricas distintas, que embora alguns autores rejeitem a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre as diversas perspectivas teóricas, há outros autores como Giroux (1999), que rejeita lançar tais pensamentos uns contra os outros.

Desse modo, compreender a prática docente, no processo de construção do saber escolar, requer prestar atenção às práticas político-curriculares que se expressam em seu desenvolvimento, porque se compreende que na prática docente se inter cruzam muitos tipos de práticas, configuradas em ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, enquanto subsistemas, em parte, autônomos e, em parte, interdependentes, que geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. O que significa pensar que a prática pedagógica docente não pode ser entendida separadamente das condições reais em que se realiza. Nessa perspectiva, neste estudo, dar-se-á ênfase às relações dos/as professores/as com o saber escolar, na perspectiva de sua recontextualização, a partir do contexto das atuais políticas curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental, da prática pedagógica com os seus rituais cotidianos na sala de aula.

## **2- A prática pedagógica como expressão de um discurso pedagógico**

Conforme se tem observado nos trabalhos do próprio Bernstein (*op. cit.*) e nas análises que outros estudiosos fazem do seu trabalho como Apple (1992), Santos (2003) e Marandino (2004), seus estudos dão centralidade às questões relacionadas ao processo de comunicação pedagógica que se constitui no mais importante meio de controle simbólico. Dessa forma, os estudos de Bernstein demonstram como a distribuição de poder e os princípios de controle são transformados ao nível do sujeito em diferentes princípios de organização, possibilitando que se compreenda como as relações de poder se manifestam na prática docente. Para Bernstein (*op.cit.* p. 259), “o discurso

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

Bernstein (*op. cit.*) denomina esses princípios de regras de base e regras de desempenho. Conforme explicação do próprio autor, os nomes desses conjuntos de regras foram mudados para *regras de reconhecimento* e *regras de realização*, com a finalidade de evitar confusão e associações irrelevantes. Desse modo, *as regras de reconhecimento* criam os meios que possibilitam efetuar distinções entre os contextos e, assim, reconhecer a peculiaridade daquele contexto. *As regras de realização* regulam a criação e produção de relações especializadas internas àquele contexto.

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

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

A partir de uma concepção de currículo como o entrecruzamento de práticas diversas, do saber escolar como sendo um saber que parte do conhecimento científico,

mas se diferencia deste pelas suas especificidades, ou seja, pela forma como esse conhecimento é constituído, construído e transformado no contexto escolar e da sala de aula, construiu-se a hipótese analítica de que a prática pedagógica dos/as professores/as, na relação com o saber escolar, pode ser compreendida com base nas regras de reconhecimento e de realização e nos princípios recontextualizadores do discurso pedagógico, conforme aborda Bernstein (*op. cit.*); vê-se que, em primeiro lugar, as regras de reconhecimento e de realização permitem estabelecer uma relação entre a prática que o/a professor/a desenvolve e os diversos contextos nos quais se insere, assim como permite especificar as relações que se dão no interior do contexto no qual essa prática se desenvolve (a sala de aula). Em segundo, ao se considerar a prática pedagógica docente como uma prática social intercruzada, o princípio recontextualizador atua num determinado nível da prática, possibilitando que esta refocalize determinados discursos e crie um discurso pedagógico específico ao contexto no qual se desenvolve, mediante as influências que essa prática recebe dos diversos saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola e da sala de aula.

Os princípios acima expostos, na relação com a realidade, permitiram que se construísse a hipótese empírica de que os/as professores/as, nesse contexto de influências caracterizado pela reordenação do espaço/tempo de aprendizagem conforme proposto pelo sistema ciclado, dominam as regras de reconhecimento desse discurso considerado pelos seus idealizadores como inovador, por reconhecerem as principais implicações dessas mudanças sobre suas práticas. No entanto, não dominam as regras de realização desse discurso, porque a prática revela uma série de dificuldades e contradições no processo apropriação e refocalização desses princípios que, de certa forma, podem estar relacionadas às condições estruturais e contextuais que se expressam nos rituais e práticas cotidianas. Em outras palavras, a compreensão de como se dá a prática pedagógica dos/as professores/as dos ciclos iniciais do ensino fundamental, no processo de construção do saber escolar, especialmente da seleção e transformação dos conteúdos em aula só poderá se dar, a partir da reflexão sobre o discurso pedagógico, gerado no contexto dos ciclos e do entendimento de como esse discurso está sendo recontextualizado, na prática em sala de aula, por esses/as professores/as.

### **3- A Proposta dos Ciclos no Estado do Rio Grande do Norte: o texto político**

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

Assim, antes de se partir para a realidade da prática propriamente dita, é importante revelar que os ciclos já são uma realidade, na prática do/as professor/as das escolas públicas, da rede estadual do Rio Grande do Norte, desde 1997. O seu processo de implantação deu-se num contexto de influências advindas das inovações curriculares que foram acontecendo em diversos estados do país, desde as décadas de 1980 e 1990 do século passado, culminando com a elaboração da LDB 9394/96 e da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. Dessa forma, assim como em outros estados da federação, os ciclos foram implantados nas escolas públicas do Rio Grande do Norte, a partir do diagnóstico da educação, tanto em nível nacional quanto local, que denunciava altos índices de reprovação e evasão escolar, apontando como uma das causas dessa realidade a visão distorcida que os educadores possuíam sobre a causa desse fracasso escolar, bem como a falta de autonomia pedagógica. Com base nesses indicadores, foi encaminhada a proposta dos ciclos na perspectiva de redimensionar a prática pedagógica, a partir de novas bases conceituais sobre o ensinar e o aprender.

A Secretaria de Educação Cultura e Desporto do Rio Grande do Norte-SECD/RN implantou e regulamentou a organização curricular por ciclos, através do Parecer N° 41/97, do Conselho Estadual de Educação-CEE. Esse processo de implantação foi registrado no Documento intitulado “Ciclo Básico: um novo fazer pedagógico” e no Documento “Regulamentação do Ciclo Básico”, onde se encontra toda a regulamentação legal, bem como os pressupostos teórico-metodológicos fundamentais. O processo de implantação deu-se, inicialmente, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, abrangendo, atualmente, todo o ensino fundamental. No que se refere ao aparato legal, cabe destacar que o Ciclo Básico-CB constitui-se pelo Ciclo Básico de Alfabetização-CBA e o Ciclo Básico de Sistematização-CBS, caracterizando-se cada ciclo como uma unidade, que procura romper com a seriação rígida, com notas e médias

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

Quanto aos fundamentos teórico-metodológicos, pautando-se nas recentes pesquisas na área do ensino e das ciências da educação, principalmente da Psicologia e da Sociologia, os ciclos incorporaram novas visões sobre o conhecimento, o aluno, o currículo, a escola e as práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, passaram a considerar o aluno como o ser situado social, econômica e culturalmente, respeitando-se, no seu processo de aprendizagem, o ritmo e o estágio do seu desenvolvimento; o conhecimento entendido como um processo dialético em permanente construção e reconstrução, derivando-se da ação do sujeito sobre o objeto; o currículo, um meio relevante para a consolidação da função social e política da escola, devendo estabelecer relações entre o conhecimento espontâneo do aluno e o saber sistematizado; onde as práticas pedagógicas deveriam privilegiar as ações grupais a fim de promover a socialização do conhecimento. Os idealizadores dos ciclos apresentaram-no como uma proposta de um outro saber-fazer pedagógico, cujo objetivo seria assegurar aos alunos da escola pública a continuidade do processo ensino-aprendizagem, considerando as suas experiências de vida e respeitando o ritmo de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Esses pressupostos passaram a fazer parte do referencial teórico-metodológico dos professores, orientados através de cursos de atualização, promovidos pela Secretaria de Educação Cultura e Desporto do Estado, dentre eles destaca-se o Curso de Atualização Curricular-CAC.

Ao buscar compreender a prática pedagógica dos/as professores/as, no processo de construção do saber escolar, viu-se a necessidade de se compreender como os professores vêm recontextualizando esses discursos em suas práticas, uma vez que estas são influenciadas por esses direcionamentos político-curriculares. A análise da realidade observada vem demonstrar como essas professoras estão recontextualizando, em suas práticas, os princípios orientadores, presentes nos discursos das diretrizes curriculares e do próprio contexto escolar, com suas regras e determinações, possibilitando que se perceba como esses discursos se impõem sobre a prática docente nesse processo de construção do saber escolar.

### **3.1 O processo de recontextualização na prática pedagógica: possibilidades, dificuldades e contradições**

Dado ao limite de espaço para discussão neste texto de todos os princípios que vêm orientando a prática pedagógica das professoras neste contexto de mudança de seriação para ciclo, delimitou-se, para esta reflexão, o princípio da mudança de perspectiva de avaliação por considerar que este princípio ganha centralidade nas discussões da prática pedagógica no contexto da escola organizada em ciclos.

A partir dos pressupostos teóricos expressos no início deste texto, compreende-se que a mudança de perspectiva de avaliação constitui um dos princípios orientadores da prática pedagógica docente, presentes no discurso da proposta do Ciclo Básico e recontextualizado em sala de aula no processo de construção do saber escolar pelas professoras. Nesse sentido, é no contexto da reorganização do tempo e espaço do ensino-aprendizagem, proposta pelo sistema ciclado, que a questão da avaliação ganha destaque. A concepção de avaliação, nesse contexto, procura romper com a lógica avaliativa da seriação, tradicionalmente marcada por uma prática que incorporava funções de seletividade, autoritarismo e classificação.

Numa relação entre os diversos contextos que lhe dão origem, percebe-se que os princípios orientadores da avaliação, no contexto do Ciclo Básico- CB, nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte, a exemplo de outras experiências, estão pautados nos pressupostos de uma avaliação diagnóstica e contínua; numa perspectiva em que devem ser avaliadas não só as dificuldades, mas também os avanços dos alunos no processo de apropriação do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma concepção de avaliação, como parte de um amplo processo de apropriação do conhecimento, compatível com a metodologia de ensino adotada, e coerente com a dimensão conceitual dos conteúdos que estão sendo discutidos na dinâmica escolar. Essa proposta defende que o processo avaliativo não deve assumir características punitivas e controladoras, devendo, pois, assumir uma posição diagnóstica e integradora do processo ensino-aprendizagem. (Cf. Ciclo Básico: um outro fazer pedagógico).

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

sociais, de modo diverso, naturalizam e reforçam o caráter seletivo e classificatório que se consolida ao impregnar as relações interpessoais que contribuem com sua reprodução.

Diante desse questionamento, a mesma autora advoga a necessidade de se defender uma avaliação inclusiva no âmbito de um horizonte mais amplo, isto é, da democratização do conhecimento e da constituição de uma práxis educativa libertadora. Feitas essas considerações, compreende-se que a proposta de avaliação defendida no Ciclo Básico tem um compromisso e uma intencionalidade articulada aos princípios de uma educação inclusiva. No entanto, à medida que se vislumbra a possibilidade de mudança da prática avaliativa, pressupõe-se haver, algumas dificuldades, no processo de transformação de uma prática conservadora, para uma prática inovadora/progressista. Daí a necessidade de se estabelecer um diálogo entre a realidade vivenciada, pelas professoras, nesse contexto de redimensionamento da prática curricular, e as possibilidades que o contexto escolar e a sala de aula oferecem para que essa prática se consolide no dia-a-dia da sala de aula.

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

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

Nas palavras da referida professora, fica demonstrada a perspectiva de avaliação, enquanto um processo contínuo, cuja possibilidade de realizá-la se dá quando o professor/a adota uma nova atitude, frente ao processo ensinar-aprender, que fica evidente quando a professora diz “Que você já tem que trabalhar, até já de uma forma mais cuidadosa”, porque ao invés de se ter uma avaliação final, traduzida apenas por uma nota, tem-se que se realizar o registro a partir do desempenho cotidiano do aluno, nas atividades do dia-a-dia. Ao relatar como se dá o processo de registro do desenvolvimento dos alunos, a Professora Olga descreve como foi se dando a apropriação desse princípio na prática pedagógica:



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

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

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

Ao relatar como se dá o processo de avaliação, na prática do dia-a-dia, a professora vai revelando as possibilidades e dificuldades encontradas no processo. Essa perspectiva de avaliação tornou-se uma possibilidade à medida que a professora expõe que, apesar das dificuldades vem implementando com a “prática”, ou seja, à medida que vem fazendo, essas dificuldades vão diminuindo. Embora existam essas possibilidades, não se pode negar o que nos diz Freitas (2003, p. 59):

[...] a inevitável distância entre os fundamentos que sustentam a concepção, o compromisso e a intencionalidade de uma proposta inclusiva e as possibilidades e impossibilidades- sempre transitórias- de sua viabilização. De modo que vislumbrar essas possibilidades não significa uma repercussão direta e automática no conjunto das práticas das professoras.

Assim, as dificuldades e as contradições expressam-se quando, no cotidiano, foram observadas as seguintes posturas e práticas, conforme se pode observar no exemplo a seguir:

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

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

P: No dia em que estava sendo feito aqui na sala de aula, todos eles ficaram assim entusiasmados fazendo. A gente via todos fazendo, até Mário, Pedro, aliás, Pedro não veio, Mário. Todos participando. Aí na hora de apresentar você viu, é o mínimo que apresenta. E teve também coisas além, do que a gente/ que eu percebi aí, aquele do site, acho que eles viram no rótulo, aí só via eles aqui lendo o sitezinho./.../. Agora teve alguns que deixaram a desejar, assim porque quando eles vem apresentar como você viu, tem deles que começam logo dizendo logo o site, não dá o nome do produto, e foi trabalhado aqui isso aí, quer dizer eles já deixaram escapar isso aí. Mas já tem aqueles que trazem além do que a gente dá. (Entrevista com a Prof<sup>a</sup>. Olga após uma aula, 28/09/04)

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

Nessa perspectiva, esses princípios recontextualizadores, orientadores da prática dessas professoras, vão constituindo a gramática pedagógica, nos ciclos iniciais do ensino fundamental, que são uma refocalização muito mais dos discursos presentes, nas diretrizes curriculares, do que fruto de uma reflexão coletiva da própria prática. Além desses princípios definidores do conhecimento, a serem trabalhados no dia-a-dia da sala de aula, observou-se que outras práticas, cotidianamente desenvolvidas, compõem, no seu conjunto, o que se pode chamar a cultura comum que, recebendo a influência dos diversos rituais cotidianos, são constituidoras de um determinado tipo de prática.

### **3.2 As interações comunicativas nas aulas: o texto-base como um dispositivo de regulação da comunicação pedagógica**

Partindo do entendimento do processo educativo como um processo de conhecimento, possuindo este uma base sociocultural, a constituição desse processo incorpora, como diz Penin (1999, p.139), “intrinsecamente, tanto a interação entre os participantes de uma dada situação quanto o contexto sociocultural que compartilham”. Dessa forma, cada ambiente educativo, como a sala de aula, por exemplo, constrói a sua história interativa mediante as condições e o contexto no qual essa prática se desenvolve. Para analisar os processos interacionais e assim identificar algumas formas de controle que regulam e legitimam a comunicação nas relações pedagógicas, Bernstein (*op. cit.*, p. 59-60) usa o conceito de enquadramento. Nessa perspectiva, o enquadramento se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações

sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, na relação que se desenvolve entre transmissores e adquirentes.

Ao demonstrar o funcionamento desse princípio, Bernstein (*op. cit.*), explica que quando o enquadramento é forte, o transmissor tem um controle explícito sobre a seleção, seqüência e ritmos da prática pedagógica. No caso de um enquadramento fraco, o aprendiz tem um controle mais aparente no processo de comunicação. Na relação pedagógica, quando o enquadramento é forte, os alunos são rotulados em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço, enquanto, no caso de um fraco enquadramento, os aprendizes são vistos a partir de seu interesse em ser criativos, interativos e autônomos.

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

A observação das relações pedagógicas entre as professoras e os/as alunos/as, nesse contexto de pesquisa, demonstrou que no espaço da sala de aula, evidentemente, essas relações não são tão rígidas e autoritárias como se caracterizavam essas relações em décadas passadas. Nesse sentido, os alunos não são obrigados a permanecerem quietos e sentados o tempo todo. Há permissão para se deslocarem durante as aulas, os alunos normalmente resolvem as atividades em conjunto. Há uma boa relação entre professores e alunos, embora as professoras tenham algumas dificuldades em negociarem e estabelecerem regras que auxiliem a construção/formação de hábitos e atitudes, como nesse depoimento da professora Beatriz:

*./.../. E a questão da disciplina também, que é uma das coisas, que é um dos fatores que interfere demais na aprendizagem do aluno. E no nosso trabalho. A gente fica perdido. Não toma/ não leva/ com alunos que não aprenderem ainda nem a habilidade de ouvir. É muito difícil de se trabalhar. Também não tem assim surtido muito efeito. A gente vem trabalhando nesse sentido. Assim acho que de forma um pouco isolada, vai chamando os casos mais específicos./.../*

A necessidade do desenvolvimento dessa habilidade, apesar dos esforços das professoras, tem representado uma grande dificuldade no processo pedagógico. Algumas vezes, percebeu-se que as professoras utilizam-se de estratégias ou atividades que possibilitam os alunos ficarem mais quietos, como por exemplo, a passagem com maior rapidez das atividades em que se exercita a oralidade para as atividades escritas,

percebe-se que, através das atividades escritas, as professoras conseguem manter uma maior organização da classe. Nesse sentido, o tempo de trabalho com a oralidade é reduzido, revelando assim uma contradição entre a necessidade de se exercer uma prática mais efetiva e a possibilidade concreta em realizá-la a despeito da dificuldade em administrar os conflitos em sala de aula.

No trabalho específico com os conteúdos, embora mais aberta, a comunicação pedagógica em sala de aula ainda é fortemente enquadrada, ou seja, as professoras regulam o tempo, a seqüência e o ritmo da aprendizagem. Daí as professoras utilizarem-se de algumas estratégias reguladoras da comunicação pedagógica em sala de aula, como por exemplo: o uso excessivo de perguntas que já direcionam para uma resposta; o uso de um texto, que se está chamando texto-base, que regula toda a seqüência comunicativa da aula, como se pode observar no exemplo a seguir:

P.P. ((A professora faz uma introdução do assunto e diz)):

P.B: nós vamos fazer uma leitura silenciosa.

P.P. ((O texto em questão é um texto poético, que a professora trouxe escrito em um cartaz. E continua)):

P.B: vamos olhar se tem alguma palavra desconhecida. Depois eu cedo o espaço para vocês falarem.

P.B: nesse momento é para fazer o quê? Leitura silenciosa. É só isso.

P.B: depois nós vamos procurar no dicionário o significado de palavras que sejam novas para vocês.

P.B: agora vocês leram, percebi que tem alguma pessoa que quer saber o que significa “carpe” e “a bóia”.

P.B: agora vamos buscar o entendimento do texto.

P.B: pergunta-se, quem poderia dizer. Agora me diga quem entendeu a mensagem desse texto, quem poderia me dizer? (Aula registrada em diário de campo. Data: 26/07/04)

Nesse sentido, a observação de como são utilizados os recursos didáticos tais como: o livro didático, as dinâmicas e estratégias utilizadas para trabalhar os conteúdos, como por exemplo, o uso do texto base que norteia toda a aula, são aspectos que merecem atenção porque dependendo da forma como são utilizados em sala de aula, tanto podem assumir a condição de um dispositivo regulador da comunicação pedagógica, como um dispositivo de diferenciação pedagógica conforme abordam Cortesão e Stoer (2003), dependendo do posicionamento assumido pelo/a professor/a

nessa relação pedagógica. No caso de assumir a forma de controle, tais recursos servirão como elemento homogeneizador dos discursos e dos saberes que se veicula em sala de aula, tal como dizem Cortesão e Stoer (2003, p. 199):

A esmagadora maioria dos livros texto, os livros de exercício, os livros para o professor, os livros 'livros únicos', os livros de fichas com perguntas fechadas e para os quais se fornecem respostas, todos esses materiais se situam num crescente de explicitação de intenções que, conseqüentemente, vão reduzir a margem de manobra do professor.

Por outro lado, ao assumir-se como um dispositivo de diferenciação pedagógica, esses materiais são retraduzidos, recriados de acordo com os contextos e as situações, respeitando-se e valorizando-se as potencialidades e as características socioculturais dos alunos. Nessa perspectiva, com relação ao uso do texto, perguntou-se às professoras sobre a importância de ter esse texto para se trabalhar os conteúdos em sala de aula. Assim se expressaram as professoras:

/.../ eu vejo assim como algo que venha, talvez assim enriquecer mais. Porque se eu for deixar só na questão da oralidade, numa turma como esta que eu estou agora. Se eu fosse só expor e depois trabalhar a atividade escrita, seja uma produção textual, seja um estudo dirigido, só baseado na oralidade eu vejo que talvez deixasse a desejar. E eu acredito que o texto, que assim, o aluno tem uma fonte, mesmo que essa fonte de pesquisa não seja suficiente. (Prof<sup>a</sup> Beatriz/CBS inicial).

O texto vai auxiliar a criança na busca de solucionar a questão que vem em seguida. É auxiliar ele na/como sempre falamos, sobre a interpretação. Porque no texto já vem a informação, aí ele vai buscar essa informação dentro do texto, não é assim? (++) Não sei, acho que é porque o texto, através do texto ele vai/traz a informação, é claro. Porque aí se você for, por exemplo, se eu chegar só falando sobre um determinado assunto que estamos dando, para a criança vai ficar mais difícil. Através do texto, não. Ele pode retomar. (Prof<sup>a</sup> Olga/CBS final)

O que se pode observar pelas respostas das professoras, é que o texto representa um instrumento fundamental para a sistematização do saber em construção na sala de aula. Apesar da grande importância atribuída ao texto pelas professoras, pode-se visualizar que as regras da comunicação pedagógica instituída a partir desse texto como instrumento básico, torna-o um dispositivo pedagógico que regula a comunicação, na aula, vez que as professoras embora tentem quebrar as relações assimétricas em determinadas situações em sala de aula, como por exemplo, as trocas entre aluno-aluno, através dos trabalhos em grupo, a comunicação, na sala de aula, é sempre regulada por esse texto. Esse texto, à medida que possibilita às professoras uma organização didática

da aula tem, em certa medida, dificultado conforme se analisou em outras situações, a articulação dos diversos saberes que circulam em sala de aula, especialmente, os saberes dos alunos.

#### **4- Considerações finais**

Compreendeu-se, a partir deste estudo, que a prática pedagógica das professoras no processo de construção do saber escolar assenta-se sobre um conjunto de regras, denominadas de regras de reconhecimento e regras recontextualizadoras e, na medida em que se pode observar como os discursos presentes nas atuais propostas curriculares para os anos iniciais vão se impondo à prática dessas professoras, pode-se perceber, também, a partir da observação do cotidiano, como outros saberes e práticas vão constituindo um discurso pedagógico específico ao contexto no qual essas práticas se desenvolvem. Assim, os discursos presentes nas propostas curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental estabelecem através dos princípios que as orientam, um discurso pedagógico a ser transmitido e adquirido pelas professoras no processo pedagógico de construção dos saberes escolares, porém, ao serem recontextualizados em sala de aula, outros princípios são refocalizados pelas professoras a partir das influências dos diversos saberes e práticas que se entrecruzam no cotidiano escolar e da sala de aula.

Pode-se compreender, ainda, a partir dos papéis possíveis que os/as professores/as podem desempenhar no processo de construção do currículo escolar, que as professoras dos ciclos iniciais, embora ainda não possam ser consideradas gestoras da própria prática, também não podem ser consideradas meras reprodutoras. As professoras desejam, pois, inovar e demonstram grande comprometimento com a prática pedagógica, embora uma série de dificuldades limitem/difícultem essas ações transformadoras, que pelo que se observou, envolvem questões da política curricular e da política de formação dos/as professores/as, interna e externa.

Porém, é notável que as professoras desenvolvem uma prática que está muito mais alicerçada em pressupostos de uma prática pedagógica visível do que numa prática pedagógica invisível, visualizada nas relações assimétricas que esses sujeitos mantêm com a própria estrutura de poder externa e interna. No contexto externo, caracterizadas pelas atuais políticas curriculares, especialmente a reordenação do espaço/tempo do ensinar-aprender a partir da perspectiva dos ciclos da forma como foram implantados nas escolas da rede estadual no Rio Grande do Norte, a exemplo demais propostas

implantadas em outros estados no contexto brasileiro, constituem, através desses reordenamentos curriculares, um campo recontextualizador para prática pedagógica das professoras no processo de construção do saber escolar. No contexto interno, as possibilidades de recontextualização dos princípios explicitados nessas propostas apresentam diversas limitações e dificuldades. Em partes, pela falta ou pela pouca discussão interna dos pressupostos que orientam uma prática pedagógica a partir de tais princípios. Em outra, pela falta de assessoramento efetivo ao trabalho pedagógico junto às professoras, que lhes dê suporte pedagógico e que institua um debate contínuo e reflexivo sobre a própria prática, possibilitando, assim, modificações e reestruturações de acordo com suas realidades e necessidades.

Assim, ao observar a prática pedagógica das professoras no processo de construção do saber escolar no cotidiano da sala de aula, foi possível identificar outros princípios orientadores da prática das professoras relacionados aos rituais cotidianamente desenvolvidos no contexto escolar e da sala de aula. O que permite concluir, que as reflexões desenvolvidas ao longo deste texto permitiram demonstrar que outros princípios, além daqueles que são recontextualizados a partir do Discurso pedagógico Oficial-DPO, são construídos na/pela prática cotidiana, possibilitando, assim, afirmar que o saber escolar é um saber construído e constituído através de mediações diversas, onde o discurso pedagógico construído a partir da prática desenvolvida pelas professoras, se reveste de muitos sentidos e das muitas práticas e saberes que se entrecruzam no seu processo de constituição e desenvolvimento na prática pedagógica escolar e da sala de aula.

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

## **5- Referências bibliográficas**

APPLE, M. W. **Educação, cultura e poder de classe:** Basil Bernstein e a sociologia da educação neomarxista. Teoria e educação, 1992.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do discurso pedagógico:** classe, código e controle. Petrópolis; Vozes, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução. Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano: artes de fazer**. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

CORTESÃO, L.; STOER, S. R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, A. L. S. de. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. Coordenadoria de Normas e Ações Pedagógicas. **Ciclo Básico: um outro fazer pedagógico**. Natal-RN, 1996.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educacional**. Porto Alegre: Artes médicas, 1999.

LOPES, A. C. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**. V. 5, n. 2, jul/dez, 2005.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista brasileira de educação**. nº 26 Maio/jun/ago/2004.

PENIN, S. T. de S. **A Aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas-SP: Papirus, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre; Artmed, 2000.

SANTOS, L. L. C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cad. de Pesquisa**, nº 120, nov. 2003.