

A apropriação do conhecimento em sala de aula:

relações com o currículo numa escola do ensino fundamental

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e – PUC/MG

GT: Currículo /n.12

Agência Financiadora: CAPES

A preocupação com as formas de apropriação dos conhecimentos escolares realizadas pelos sujeitos, professores e alunos no interior da escola e, mais especificamente, na sala de aula está enraizada nas origens da minha formação e trajetória profissional, como professora da educação infantil e fundamental por quase vinte anos. Meu interesse direcionou-se para o estudo das relações curriculares e pedagógicas, nas quais os professores constroem o cotidiano de suas práticas educacionais vivenciando interações cognitivas, afetivas, sociais e culturais estabelecidas com os alunos e com os conhecimentos, corporificados nos currículos escolares.

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

Para uma compreensão das relações estabelecidas entre essas construções conceituais e a prática pedagógica do sujeito-professor, ou seja, relações nos processos de transmissão do conhecimento concretizados nos momentos da "aula", tornou-se necessária uma imersão nas salas de aula, espaços da atuação curricular e pedagógica efetiva dos professores. Sendo assim, o cotidiano de duas turmas (3º e 4º série do ensino fundamental) e a prática docente de suas respectivas professoras (Ana e Alice) se constituíram como os objetos da pesquisa.

O espaço da sala de aula é apreendido neste estudo a partir da teoria de Bernstein sobre a atividade pedagógica, através da qual busco perceber a sala de aula como um espaço entrecortado por relações de controle e poder, no qual se articulam as formas como o professor constrói a relação pedagógica e os processos de recontextualização dos conteúdos escolares. .

Os conceitos de classificação e enquadramento desenvolvidos por Bernstein (1996, 1998) se constituíram como conceitos importantes para a compreensão do espaço da

concretização curricular e da apropriação dos conhecimentos pelos sujeitos educacionais, no âmbito desse estudo.

O conceito de classificação se refere, segundo Bernstein (1996, 1998), às relações existentes entre as diversas categorias, sejam instâncias, discursos ou práticas. No caso específico do ensino escolar, o conceito possibilita o exame da força das fronteiras entre as diversas disciplinas escolares que se estabelecem com identidades próprias, especificidades e vozes especiais, e entre o conhecimento formal e informal. A força da classificação gera especialização das categorias, ou seja, a especialização dos discursos escolares, sendo que esta especialização não se constitui pelo próprio discurso, mas pela lacuna que existe entre este e outros discursos diferenciados.

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

Um forte princípio de classificação pode produzir, na escola, uma fragmentação temporal do conhecimento que é distribuído, construindo assim, o caráter do espaço social, produzindo estratificações e localizações. Discursos fortemente classificados, com identidades especializadas, conduzem a uma distribuição interna do conhecimento que segue progressões, partindo do conhecimento local e concreto para princípios gerais mais abstratos. Desta forma, o conhecimento é fragmentado e separado do sujeito conhecedor - o nível mais abstrato de um dado conhecimento somente pode ser adquirido pelo sujeito, num tempo posterior da transmissão.

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

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

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

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

As forças do enquadramento e da classificação, para o autor, não estão automaticamente vinculadas, podendo se diferenciar independentemente, ou seja, seus valores internos podem variar em relação aos elementos da prática pedagógica.

O interior da sala de aula: formas de organização e lógica da transmissão

A organização dos espaços das salas de aula observadas apresentava, aparentemente, um grau de classificação interna forte, com uma estruturação rígida do espaço físico, que era, em alguns momentos da aula, rompida. A dinâmica das aulas, propiciava uma ruptura parcial da rigidez da especialização, permitindo aos alunos uma movimentação mais livre no espaço, através da interação com colegas e com a própria professora. Esse movimento da aula não se constituía como um processo constante e contínuo, mas apresentava-se em fragmentos que rompiam com a lógica da rigidez espacial da organização da sala.

Antes de prosseguir, torna-se importante uma explicação do uso do conceito de "espaço" neste estudo. O "espaço" se refere não somente à localização física dos objetos e

à sua forma de distribuição, mas também aos significados que esta especialização pode trazer. Espaços altamente especializados indicam que cada "objeto" deve ter seu "lugar" específico e determinado ou, como postula Bernstein (1984, 1996, 1998), os espaços especializados estruturam a forma de socialização do sujeito, pois determinam que as "coisas devem ser mantidas separadas" e que professores, alunos e conhecimento também devem ser mantidos em locais fixos e determinados, com fronteiras rígidas e bem demarcadas. Ao contrário, uma disposição ou localização mais aberta e flexível dos objetos, no espaço, indica um enfraquecimento do princípio de classificação, no qual fica implícita a idéia de que " as coisas" podem se misturar, se integrando num todo mais complexo, sem a rigidez das localizações.

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

É claro que, num ambiente como o das salas descritas, predomina um certo controle explícito da professora sobre os espaços físicos e conceituais da aula. E, além disso, é evidente que a classificação entre professor e aluno é geralmente forte. O estatuto do professor, segundo Morais (2001), é superior ao do aluno, estatuto que lhe é conferido institucionalmente, mas que também advém do conhecimento que ele possui e que, supostamente, os alunos ainda não dominam.

Apesar da predominância posicional, através da qual as professoras mantinham o seu "lugar" de destaque, à frente da turma, sendo detentoras do conhecimento a ser transmitido, ao mesmo tempo em que os alunos permaneciam assentados, enfileirados de forma a se tornarem possíveis receptores destes conhecimentos, as interações entre as crianças possibilitavam, em muitos momentos, um rompimento com a especialização dos espaços reservados aos sujeitos educacionais.

As rupturas ficaram visíveis nos momentos em que os alunos provocavam um intercâmbio entre as atividades propostas pela professora e os seus interesses imediatos. Nesses momentos, eles continuavam realizando a tarefa, da forma solicitada pela professora

e, ao mesmo tempo, interagiam com a mesma e com os colegas através da abordagem de outros temas, muitas vezes, bastante diferenciados do proposto pela atividade realizada.

P- Façam o exercício com atenção... vocês deverão escrever o plural das palavras... Eu coloquei um modelo de cada terminação do plural... vamos lá... [as crianças começam a resolver os exercícios propostos]
 A1- Professora, eu já vi uma cutia... [a palavra estava registrada no exercício]
 A2- É um tipo de coelho?
 A3- Não eu vou ler aqui... [pega o dicionário e lê] É um espécie de roedor...
 A4- A cobra mais venenosa é a coral? [várias crianças começam a conversar sobre cobras e outros animais]
 P- Não sei... para mim são todas perigosas... eu morro de medo. [risos]
 A2- Existe cobra falsa e cobra verdadeira?
 A5- Existe sim...a cobra de verdade e a cobra de plástico. [risos]
 A6- As cobras são do grupo dos répteis.
 A7- Eu sei... mas não são todas que são venenosas, não... meu pai falou.
 P- Vamos lá... continuem fazendo o plural...
 A6-Nós estamos fazendo... o meu já está quase pronto.
 [Enquanto esses diálogos aconteciam, as crianças não paravam em nenhum momento de realizar a atividade proposta]

De forma constante, as aulas apresentavam um forte ritmo de perguntas e respostas, não somente através das perguntas da professora, mas também pelos questionamentos elaborados pelas crianças. As atividades eram dadas, nas duas turmas, de forma isolada, sem uma integração entre elas, ou uma articulação entre os conteúdos, o que era visto pela professora e pelas crianças como algo "natural" e apropriado para a aprendizagem dos conhecimentos que a escola deveria transmitir.

De acordo com a teoria de Bernstein (1996, 1998), a forma como as atividades são propostas, tornando os conteúdos compartimentos isolados de conhecimentos especializados, distantes e naturalmente legitimados, denotam um forte grau de "classificação externa", ou seja, um espaço nítido entre as fronteiras de cada conteúdo trabalhado. Apesar do fato das professoras trabalharem com os diversos conteúdos das disciplinas escolares, elas não apresentavam nenhum tipo de atividade que denotasse uma possível articulação entre os temas, não havendo indícios de algum movimento, no sentido de buscar algum modo de integração dos conteúdos.

O preterimento de alguns conteúdos, em favor do ensinamento prioritário de outros, ficou, também, visível, no discurso das professoras e na prática observada nas aulas. A evidente prioridade que as professoras davam ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática pode ser explicada pelo fato de que, o ciclo básico tem, educacionalmente, e

mais ainda, socialmente, a obrigação formal da alfabetização. O que se pode afirmar é que as professoras não indicaram, em suas práticas e discursos, um entendimento desses conteúdos facilmente articuláveis com as demais disciplinas, ou mesmo como conhecimentos que possam ser trabalhados, de forma efetiva, no interior de outros tipos de conhecimentos.

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

Um currículo baseado na estruturação rígida dos conteúdos, em contraste com o fato de ser destinado a crianças, no período inicial de escolarização, pode gerar modalidades de prática pedagógica, possivelmente, rigidamente classificadas, rompendo com um possível ensino mais integrado nesses anos de escolarização.

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

A exposição que as professoras realizavam para introduzir ou explicar os conteúdos escolares, baseava-se na lógica da "pergunta - resposta". O ritmo marcado pelas perguntas das professoras, representava além de um procedimento pedagógico, um mecanismo de controle. Um controle não somente das relações sociais da aula, mas do próprio ritmo da relação ensino-aprendizagem, ou seja, do processo de transmissão pedagógica e da aquisição permitida dos conhecimentos escolares pelos sujeitos- alunos.

As concepções das professoras sobre o conhecimento e sobre o currículo, vinculadas à transmissão rígida dos conteúdos escolares, necessários, na visão das mesmas, à aprendizagem mais efetiva das crianças forjam o modelo de currículo construído no cotidiano de suas práticas. As professoras atuam no "modelo" curricular, por elas construído, dia-a-dia, fundado num conjunto de fragmentos, de conteúdos, temas, objetivos e atividades, sob a interlocução entre as propostas da escola e a particularidade da sua prática, na sala de aula.

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

A atividade pedagógica, na visão de Bernstein (1996, 1998), é constituída mediante a ação das regras que regem o princípio de enquadramento presente na relação pedagógica. Essas regras se referem ao "discurso de instrução" e o "discurso de regulação" - o primeiro se refere aos conteúdos formais da comunicação, seus critérios, seqüência e ritmo e, o segundo, às normas e valores imbricados na relação. Segundo o autor, o princípio de enquadramento presente numa relação pedagógica advém da interseção desses dois discursos, sendo que o discurso de instrução está sempre imerso no discurso regulador, mesmo que os dois variem diferentemente.

Não havia, nas aulas, indícios de um domínio rígido do "discurso regulador", as professoras não usavam denominações típicas como bom aluno, mau aluno, desatento ou atencioso e nem tampouco demonstravam possuir um controle fortemente demarcado da liberdade das crianças no espaço da aula. Isso não quer dizer que o discurso regulador era frágil, mas que havia um leve movimento de esbatimento da sua força, devido ao uso, pelas

professoras, de um tipo de comunicação, na qual o controle era mais pessoal do que posicional.

De forma diferenciada, o "discurso de instrução" era rigidamente marcado pelo controle da professora que determinava o ritmo da transmissão dos conteúdos e da suposta aprendizagem das crianças. As professoras detinham controle sobre a seleção de conhecimentos a serem adquiridos, as seqüências em que os temas deveriam ser ensinados, o ritmo da aprendizagem, o tempo destinado à aquisição e, ainda, os critérios gerais e específicos para a sua avaliação.

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

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

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

Além disso, num contexto pedagógico com forte classificação externa (fronteiras rígidas entre os conteúdos trabalhados) e forte enquadramento quanto ao "discurso de instrução", é provável, segundo os pressupostos de Bernstein (1996, 1998), que haja, também, uma forte fragmentação temporal do conhecimento que é transmitido em compartimentos, segundo uma progressão predeterminada, partindo do mais simples para o mais complexo e abstrato.

O ritmo das aulas, baseado em perguntas e respostas que direcionavam a forma como as crianças adquiriam (ou não) uma aprendizagem satisfatória dos conteúdos, produzia uma dinâmica de reconhecimento legitimada pelo próprio contexto pedagógico. As professoras trabalhavam os diversos conteúdos e, no sentido de promover a sua progressão, iam fornecendo pistas para as crianças de como adquiri-los e de como apresentar respostas satisfatórias, nas atividades e exercícios realizados, o que pode ser observado nas passagens a seguir, sendo que uma foi retirada de um diálogo estabelecido com uma aluna e outra, de fragmentos das aulas nas turmas.

A- Olha aqui... a minha prova...

P- O que você achou da prova?

A- A prova é de Geografia... foi fácil... eu estudei os exercícios que a professora deu... e também... olha esta questão aqui...[mostra a questão na folha da prova]
Eu não sabia essa não...

P- Como você resolveu este problema de não saber a resposta?

A- Eu perguntei pra um colega... ele também não sabia... então a professora deu umas dicas pra nós... e eu lembrei... dei conta de fazer...

P- Vamos lembrar de uma coisa aqui... O que são substantivos?

A1- próprios e comuns...

A2- nome de pessoa

A3- nome de tudo, uai...

P- Então, vejam, substantivo é uma palavra que dá nome às coisas, e aos se...

AS-[em coro] aos seres...

P- Pois é, quais tipos de substantivos a gente conhece?

[as crianças não respondem, ficam pensativas]

P- Vamos ver... são os nomes de pessoas, das coisas... vamos lembrar... os pró...

AS-[em coro] próprios, comuns...

P- E o que mais? Tem mais?

A-Simples...

P- Simples... e quando são escritos com mais de uma palavra... são chamados de com...

AS- [em coro] composto

[A aula continua neste ritmo de perguntas, pistas e respostas.]

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

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

Processos de seleção, recontextualização e fragmentação do conhecimento

Para a concretização dos planejamentos pedagógicos, as professoras buscavam textos diversos que pudessem contribuir para a elaboração do "texto" de cada aula. As fontes utilizadas para a elaboração dos textos das aulas, não se restringiam ao uso do livro didático e se estendiam a outros materiais. As professoras realizavam um complexo "jogo" no qual selecionavam e recontextualizavam os diferentes textos a serem utilizados na atividade pedagógica.

No entanto, a forma como as professoras selecionavam os temas a serem trabalhados não era descolada do fio condutor principal, representado pelo planejamento anual, apresentado pela escola e, ao contrário não se desvinculava deste, apesar dos aspectos particulares dos processos de seleção efetivados na elaboração de cada aula, pelas professoras.

Bernstein (1996, 1998) considera que os conhecimentos escolares sofrem transformações realizadas em espaços externos à escola para serem novamente transformados pela ação pedagógica dos professores. Esses espaços externos são considerados pelo autor como "agências recontextualizadoras" oficiais e/ou pedagógicas. Sendo assim, os textos que as professoras utilizavam para a elaboração de suas aulas sofreram, então, antes de serem por elas trabalhados, processos de transformação que representavam não somente "didatizações", mas escolhas axiológicas e políticas. Os conhecimentos corporificados nos livros didáticos, utilizados pelas professoras, nos programas curriculares, nos PCN, e nos livros paradidáticos, são materiais que foram submetidos a intensos processos de seleção e recontextualização, mediante ações, não somente didáticas, mas, antes disso, políticas, baseadas no pressuposto da seleção dos conhecimentos que "podem" e/ou devem ser socializados pela escola, em consonância com um projeto social e político.

Ao elaborarem seus textos de aula, os sujeitos-professores trabalhavam com e na "fragmentação" do conhecimento. Dois aspectos reforçam esse processo de fragmentação: os livros didáticos trazem os diversos conhecimentos escolares fragmentados em seus menores elementos constitutivos, seguindo uma progressão hierárquica e, além disso, as partes do conhecimento a ser transmitido eram catalogadas, pelas professoras, segundo a progressão determinada pela lógica da transmissão. A progressão da complexidade dos temas estudados não se baseava nas diferenciadas formas de conhecer que os alunos pudessem desenvolver, mas na lógica do próprio texto que deveria ser memorizado, como indica uma passagem de aula:

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

AS- [em coro] Os polígonos...

P- O que nós estudamos sobre os polígonos?

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

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

AS-[em coro] Linhas fechadas...

P- Nós falamos também que os polígonos tem também que ter o que mais?
 AS-[em coro] Uma região interna... [lendo no caderno]
 P- O que é a região interna de uma figura?
 A1- Dentro dele... é o espaço dentro dele...
 P- E os vértices? Nós já estudamos isso...
 A1- Ih... esqueci...
 A2- São os pontos de encontro das linhas... [lendo no caderno]
 A3- Como assim?
 P- Vamos ver hoje sobre os polígonos de quatro lados... como eles se chamam?
 AS- [em coro] Quadrados...
 P- Não, prestem atenção... nem todos as figuras de quatro lados são quadradas...
 A3- Por quê?
 P- Vamos seguir a matéria que você vai entender...
 [a professora desenha no quadro, várias figuras de quatro lados]
 P- Vejam aqui... todas estas figuras têm quatro lados?
 AS-[em coro] Têm...
 P- Elas são iguais?
 AS- [em coro] Não, elas são diferentes...
 P- Por quê?
 A4- Cada uma é de um jeito... Mas elas são quadradas também?
 P- Vejam bem, elas têm quatro lados e não são iguais, cada uma vai ter uma forma diferente. Vamos ver o nome delas... E depois vamos passar para estudar os ângulos...

A realização das atividades não era direcionada no sentido de atender aos processos cognitivos, afetivos e sociais diferenciados que as crianças utilizam para conhecer e aprender, mas, ao contrário, transmitiam os conteúdos segundo uma progressão predeterminada.

Voltando a Bernstein (1998), argumento, concordando com o autor, que o conhecimento é construído, muitas vezes, na desordem, no caos, e não na lógica progressiva e linear da "ordem" - uma desordem que, tantas vezes, a escola busca evitar ou neutralizar, em função da preservação e da garantia de reprodução de um conhecimento estático e externo ao sujeito.

Não quero dizer com esse argumento, que a fragmentação e a progressão do conhecimento seja sempre pernicioso. Ao contrário, evidentemente, os processos de divisão do conhecimento são necessários para que se torne viável, o seu ensinamento no espaço da escola. O que quero chamar a atenção está na rigidez com que, muitas vezes, alguns tipos de pedagogia tratam esse processo. O que Bernstein (1998) chama de desordem, podemos chamar de "criatividade" - ver a construção do conhecimento como desordem implica "brincar com o conhecimento", trazê-lo para a ordem dos sentidos,

transpor os limites do discurso escrito ou falado, buscando ativar os sentidos e os sentimentos do sujeito que quer conhecer.

Embora, muitas vezes, o currículo compartimentado e programado domine o espaço de atividade dos sujeitos, alunos e professores, é importante ampliar nosso olhar para a diversidade das práticas vivenciadas pelos sujeitos, no âmbito da prática pedagógica. Embora as professoras utilizassem livros didáticos e paradidáticos, assim como outros materiais, para elaborar suas aulas, trabalhando com fragmentos do conhecimento que tentavam juntar, formando um mosaico de conteúdos, elas, freqüentemente, "criavam suas aulas", incluindo aspectos que consideravam importantes para seus alunos.

Nesse processo de "criação" das aulas, havia também uma dinâmica baseada, não somente na busca de fontes para elaboração dos textos, mas em uma seleção - derivada da sua própria concepção de educação e dos seus saberes docentes - dos tipos de textos a serem trabalhados e transmitidos às crianças, dentro de cada unidade de estudo, ou de cada tema proposto.

No entanto, apesar dessa relativa autonomia das professoras, a forma de ensino que era predominante nas aulas sanciona o conhecimento como uma reunião de fragmentos isolados uns dos outros, compartimentados nas matérias escolares. Além disso, o tipo de aprendizagem privilegiado na maioria das atividades desenvolvidas era baseado na autômata memorização dos conteúdos e das formas de realização dos exercícios.

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

Um segundo aspecto refere-se ao tipo de pensamento que as aulas privilegiavam - a utilização de modelos e regras como única forma de conhecimento, pode orientar o

desenvolvimento de um tipo de pensamento topicamente localizado, ou seja, um pensamento que se desenvolve mediante a memorização da localização tida como adequada para cada parcela do conhecimento. Esse tipo de pensamento, baseado na memorização de tópicos e fragmentos, parcelas de conhecimento tidas como isomorfas e estáveis, pode também levar a uma aprendizagem fragmentada e efêmera.

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

Segundo Edwards (1997), quando o conhecimento é colocado para os sujeitos-alunos como algo indiscutível, até mesmo inacessível, a relação que pode ser com ele estabelecida se baseia em movimentos de exterioridade, ou seja, os sujeitos não estabelecem uma relação significativa com o conhecimento.

Partindo das idéias citadas, posso afirmar que os conhecimentos privilegiados nas aulas eram traduzidos através de modelos de atividades e de lições para "decorar"; tudo isso numa dinâmica, na qual os sujeitos-alunos procuravam se posicionar de forma a realizar respostas adequadas e bem-sucedidas. Ao solicitar pistas para as professoras, ao memorizar mecanicamente as lições elaboradas em sala de aula e, ao desenvolver estratégias para memorizar e adequar suas respostas à forma de realização solicitada pelo jogo pedagógico instituído, a criança vai construindo, cotidianamente, uma relação de exterioridade com o conhecimento.

No entanto, as aulas não se constituíam, apesar das características rígidas e tradicionais das tarefas, como "aulas tradicionais", rigidamente programadas e executadas. Por um lado, as interações em sala de aula eram muito fortes e intensas, sendo que as crianças trabalhavam, de forma entusiasmada, na realização de todas as tarefas propostas;

o que evidencia a complexidade da relação pedagógica. E, por outro, o tratamento dispensado ao conhecimento escolar, na dinâmica da sala, fornecia uma complexidade de relações e significados que as professoras construíam e estabeleciam com os conteúdos transmitidos aos alunos, assim também com a forma de organização do currículo escolar.

Um outro aspecto que se tornou relevante, durante a análise dos movimentos da sala de aula, se refere à dicotomia que é estabelecida entre conhecimento formal e conhecimento informal, social e cotidiano. Algumas situações vivenciadas pelas professoras e seus alunos proporcionaram uma ruptura com a forma usual de lidar com o conhecimento. Essas situações representavam momentos informais, nos quais, não havia, sistematicamente, a realização de um trabalho com os conteúdos escolares, estando, portanto, desvinculados do ritmo da aula formal. Nesses momentos, as professoras estabeleciam um tipo de relação diferenciada com os conhecimentos que circulavam no "ambiente" da aula, provocando as crianças e instigando-as a buscar respostas. Entra em cena uma contradição: por um lado, a aula formal, representativa do desenvolvimento do programa e dos conteúdos, baseada em processos de ensino mecanizados e rígidos; e por outro, situações informais que se configuravam como "aulas" representativas de um outro tipo de conhecimento, integrando temas cotidianos e propiciando descobertas. É uma pergunta se impõe: Por que esse movimento não acontecia tão densamente, nas aulas formais, consideradas como espaços para a transmissão dos conteúdos curriculares?

A resposta pode estar no interior das concepções e práticas das professoras, no contexto da escola - a ambigüidade que fica visível entre, de um lado, as intenções das professoras em modificar suas práticas, entrecortadas pelas interações cognitivas, afetivas e sociais estabelecidas com as crianças nos diversos momentos da situação escolar, e de outro, as concepções curriculares e pedagógicas tradicionais ainda presentes na sua prática docente em relação à realidade curricular e pedagógica do contexto escolar. A presença dessa ambigüidade contribui para a construção de processos complexos que entrecruzam a ação pedagógica das professoras.

Concluindo: conhecimentos imaginários, esquecimentos reais

As concepções e práticas curriculares das professoras configuram a construção de um modelo de currículo pautado pela segmentação e fragmentação dos conteúdos e

procedimentos, se constituindo como um mosaico compacto e sólido de modelos e técnicas por elas utilizado.

O trabalho pedagógico para a transmissão dos conteúdos escolares, pautado pela utilização didática de modelos procedimentais/instrumentais, desenvolvia nas crianças "mecanismos de aprender" fundados no uso prioritário da memorização e na reprodução mecanizada desses modelos.

As crianças demonstravam interesse e se mostravam participativas nas aulas, respondendo às questões colocadas pelas professoras e realizando com entusiasmo as atividades propostas. Entretanto, ocorria uma ruptura no processo de aquisição dos conhecimentos escolares, pelos alunos: em situações em que os temas estudados eram retomados, geralmente, as crianças diziam terem "esquecido" e buscavam respostas "corretas" nos cadernos. A duração efêmera da memorização dos conteúdos ficou evidenciada, também, nas entrevistas realizadas com as crianças. Durante a entrevista, pedi às crianças que relatassem o que aprenderam nas aulas sobre alguns temas desenvolvidos, em sala de aula, durante o período de observação. As crianças lembraram-se de poucas "informações" sobre os temas, e, na maioria das vezes, diziam que não sabiam mais sobre o assunto, que o haviam esquecido.

O pensamento, desenvolvido nesse tipo de trabalho, baseava-se na localização e no posicionamento dos conteúdos e dos procedimentos, fazendo com que os mesmos permanecessem na superfície da cognição e dos sentidos, sendo rapidamente esquecidos, não se constituindo como conhecimentos apreendidos ou construídos. No entanto, a dinâmica memorização/esquecimento instituída e reafirmada pela operacionalização de um currículo sólido e prescritivo, pautado numa visão de conhecimento como fato e verdade, apesar de ser recorrente, não se configura como o único mecanismo construído pelas crianças para assimilar o ensino realizado pelas professoras e, num outro plano, pela escola. É possível considerar que as crianças, como sujeitos ativos e sensitivos, produzem rupturas importantes no processo linear do trabalho curricular. Nesse sentido, trata-se de valorizar esses movimentos, como caminhos que apontam nas direções possíveis para um novo currículo. Argumento, então, que as escolas deveriam abrir e/ou construir canais sensíveis para perceber os apontamentos que as crianças fazem, ao se instituírem como sujeitos ativos no processo de aprendizagem por elas vivido e sentido

Os processos pedagógicos e curriculares vivenciados pelas professoras e suas turmas não foram aqui discutidos, no sentido de realizar determinações e rotulações, mas, ao contrário, a sua discussão apresenta a intenção de ampliar o campo de análise para a compreensão da realidade curricular e, sobretudo, educacional, buscando entender as formas complexas das relações que os sujeitos-educacionais mantêm com o currículo.

Referências bibliográficas:

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata, 1998

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico - classe, códigos e controle*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996

BERNSTEIN, Basil. *Classes e Pedagogia: visível e invisível*. *Cadernos de Pesquisa*. N. 49, 1984. p. 26-42

EDWARDS, Verônica. *Os sujeitos no universo da escola*. São Paulo: Ed. Ática, 1997

MORAIS, Ana Maria. *Práticas pedagógicas na formação inicial e prática de professores*. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação inicial de Professores. Lisboa: Grupo ESSA. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, 2001 (documento interno)