

Jaqueline de Jesus

**Entre estratégias e táticas:  
relações de professoras da 1<sup>a</sup> série com o  
currículo**

Belo Horizonte

2003

Jaqueline de Jesus

**Entre estratégias e táticas:  
Relações de professoras da 1<sup>a</sup> série com o  
currículo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção de Mestre em Educação.

**Área de Concentração: Educação, Cultura e Sociedade**

Orientadora: Profa Dra Inês Assunção de Castro Teixeira

Belo Horizonte

Faculdade de Educação de Minas Gerais  
Universidade Federal de Minas Gerais

2003

Banca examinadora composta pelos professores:

---

Professora Doutora Marília Pinto de Carvalho (USP)

---

Professora Doutora Ana Maria Rabelo Gomes (UFMG)

---

Professora Doutora Samira Zaidan (UFMG)

---

Professora Doutora Inês A. de Castro Teixeira (UFMG)  
(Orientadora)

Belo Horizonte  
2003

*“Ainda que eu tivesse o dom da profecia,  
O conhecimento de todos os mistérios e de toda a ciência;  
Ainda que eu tivesse toda a fé,  
A ponto de transportar montanhas,  
Se não tivesse o amor,  
Eu não seria nada.”  
COR, 13,2*

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, origem de todas as coisas.*

*Às professoras, origem e motivação deste trabalho,  
Às pedagogas, incansáveis colaboradoras,*

*A Inês, mais do que orientadora, amiga.  
Às professoras Marília Carvalho, Samira Zaidan, e Ana Gomes,  
pesquisadoras de densa trajetória com as quais certamente terei o  
privilegio de aprender um pouco mais,*

*A Paulo César, meu companheiro de todas as horas.*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. AS PROFESSORAS, POR ELAS MESMAS	19
1.1.As professoras, em sua singularidade	24
1.2.Histórias que se tecem e se reconhecem no trabalho	28
1.3.O encontro com o magistério	30
1.4.Imagens e auto-imagens de professora e de 1ª. Série	34
1.5.As professoras e seu contexto: a escola particular	46
2. AS PROFESSORAS E O CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E PARTICIPAÇÃO	58
2.1.A teorização curricular no Brasil	59
2.2.Concepções das professoras sobre currículo	66
2.3.Concepções das pedagogas sobre currículo	70
2.4.A questão da participação das professoras na prescrição curricular	74
3. A RELAÇÃO DAS PROFESSORAS COM O CURRÍCULO, NA ÓTICA DAS PEDAGOGAS	91
3.1. As pedagogas e seu lugar na escola particular: breves comentários	97
3.2. As estratégias utilizadas pelas pedagogas	103

4. ENTRE O FEITO E O NÃO - FEITO: AS TÁTICAS DAS PROFESSORAS	119
4.1. As “fabricações das professoras”	126
4.2. As táticas das professoras, sob os olhares das pedagogas	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165

## RESUMO

Buscamos com essa pesquisa conhecer as relações que professoras que atuam em turmas de 1<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental em escolas da rede particular de ensino de Belo Horizonte, estabelecem com o currículo oficial da instituição na qual trabalham. Como currículo oficial compreendemos aqui o currículo registrado e legitimado pela escola como representação de seus propósitos de formação do aluno, explicitado em seus conteúdos, objetivos e concepções metodológicas escolhidas e priorizadas pela instituição. Tomando como ponto de partida analítico as categorias “táticas” e “estratégias” nas relações de produção e consumo cultural, apresentadas por Michel de Certeau, realizamos entrevistas com oito professoras e cinco pedagogas, buscando compreender como se dão as relações no campo do desenvolvimento curricular. Compreendendo que cada escola utiliza procedimentos e recursos diversos que visam o desenvolvimento efetivo do seu currículo oficial pelos(as) professores (as) passamos a considerá-los estratégias de consumo, sendo que, nesse processo, as pedagogas têm um lugar bem definido e são elas mesmas as maiores responsáveis pelo seu desenvolvimento junto às professoras. Compreendendo, contudo, que, conforme encontramos em Certeau, os “usuários” ou “consumidores” realizam “novas fabricações” dos produtos que lhes são apresentados (Certeau,1994), buscamos conhecer quais são as “táticas “das professoras, táticas essas explicitadas por elas mesmas, táticas essas percebidas pelas pedagogas. “Entre táticas e estratégias: relações de professoras de 1<sup>a</sup> série com o currículo” é um estudo sobre relações entre sujeitos sócio-culturais, pessoas reais, que têm sua história, seus saberes e que no seu cotidiano, buscam suas “maneiras próprias de fazer”, desenvolvendo seu trabalho com astúcia e experiência que lhes são próprias.

## ABSTRACT

We search with this research to know the relations that teachers who act in groups of 1a. series of Basic Education or course in schools of the particular net of education of Belo Horizonte, they establish with the official resume of the institution in which work. As official resume we understand here the registered and legitimated resume for the school as representation of its intentions of formation of the pupil, explicitated or presented objectives and metodológicas conceptions chosen and prioritized by the institution. Taking as analytical starting point "the tactical" categories and "strategies" in the relations of production and cultural consumption, presented for Michel de Certeou, we carry through interviews with ten teachers and five pedagogas, searching to understand as if they give the relations in the field of the curricular development. Understanding that each school uses of procedures and diverse resources that aim at the effective development of its official resume pelos(as) professors () we pass to consider them consumption strategies, being that, in this process, the pedagogas has a clear-cut place and they are the same the responsible greater for its together development to the teachers. Understanding, however, that, as we find in Certeou, the "users" or "consumers" carry through "new manufactures" of the products that are presented to them (Certeou, 1994), search to know which are the "táticas" of the teachers,

## **CAPÍTULO I**

### **AS PROFESSORAS, POR ELAS MESMAS**

Na maior parte dos escritos sobre o ensino e o trabalho dos professores, sua própria voz tem estado, curiosamente, ausente, ou tem sido usada como mero eco das teorias preferidas e presumidas pelos investigadores em educação (Hargreaves, 1998:05).

É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação, mas, muitas vezes, lhes está reservado o lugar do “morto”.(Novoa,1995). A profissionalidade dos professores, por sua vez, chegou a ser questionada, baseando-se no fato de o professor não produzir o conhecimento que é chamado a transmitir, nem determinar as estratégias práticas de sua ação, pois depende das coordenadas político – administrativas que regulam o sistema educativo, em geral. A caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma maior regulamentação da atividade pedagógica, constituem fatores de desprofissionalização do professorado, dentre outros.

Os modelos de desenvolvimento curricular, sendo formulados e elaborados fora das salas de aulas, por especialistas, colaboram, na verdade, para tornar os professores consumidores de praticas pré-esboçadas. A eles, não sendo atribuída autoria, restaria um status de passividade. Em se tratando de professoras, profissionais do gênero feminino, algo se acrescenta ao problema: as questões de poder, numa sociedade ainda predominantemente marcada não só por uma estruturação capitalista, mas também patriarcal.

Há desigualdades dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Como afirma Lopes (1991), grande parte da pesquisa educacional não incorpora a questão do

sexo da professora como um elemento que possa ter algo a ver com o que está sendo analisado. De outra parte, considerando que toda representação é constituída a partir do olhar do próprio sujeito, podemos supor que a relação da professora com o currículo e outros diferentes aspectos do processo pedagógico se inspiram em seu olhar de mulher, em sua condição existencial de gênero.

Segundo Apple & Teitebaun (1991:62) as formas pelas quais o ensino e os currículos tem sido controlados, especialmente nos Estados Unidos, tem estado vinculadas ao fato de que em geral o ensino foi construído em torno do trabalho das mulheres. Segundo os autores, o trabalho das mulheres tem sido particularmente sujeito às tendências de desqualificação e de perda de poder efetuadas por parte da administração. Essas tendências são bastante visíveis numa variedade de locais de trabalho em todo o país, desde as fábricas e os escritórios, até nas lojas, nos restaurantes, nos serviços públicos, e, agora, até mesmo no ensino. Os autores evidenciam as conseqüências de um processo de separação entre concepção e execução do trabalho: quando trabalhos complicados são divididos em elementos atomísticos, a pessoa que está realizando o trabalho perde a visão do processo global e perde o controle sobre seu próprio trabalho, uma vez que alguém fora da situação imediata tem agora maior controle tanto sobre o planejamento quanto sobre o que deve realmente ser realizado. Por conseqüência, à medida que os empregados perdem o controle sobre o seu próprio trabalho, as habilidades que eles desenvolveram ao longo dos anos se atrofiam, elas se perdem lentamente, tornando-se mais fácil para a administração controlar ou exercer o controle.

Também no magistério percebe-se uma inevitável desqualificação da condição feminina. Em se tratando do magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental essa realidade torna-se mais acentuada. Existe uma prática pedagógica própria a esse segmento de ensino, construída sobre pressupostos que subsidiam também as práticas da maternidade, uma matriz cultural comum tanto aos ideais de boa professora, quanto de boa mãe. Um paradigma que remete a uma concepção de infância, a um conceito de cuidado infantil e a normas sobre a adequação das mulheres a essas tarefas, todas elas idéias social e historicamente construídas (Carvalho,1999:232).

Segundo Carvalho, esses são pressupostos de uma matriz cultural que articula cuidado à feminilidade e que traz como características fundamentais: a sensibilidade, a intuição, a

dedicação, a capacidade de compreender, de desenvolver atenção e vínculo pessoal. Tais características, associadas às características da personalidade compõem um certo ideal profissional. Esse ideal é muitas vezes assumido por professoras, articulado a sua paixão por crianças, por uma identificação direta com a educação da infância.

As paixões, por sua parte, “não são contentamentos ou desprazeres, nem opiniões, mas tendências, ou antes, modificação da tendência, que vêm da opinião ou do sentimento, e que são acompanhadas do prazer ou desprazer”<sup>1</sup>. É a paixão que nos leva a agir ou a reagir. É sempre provocada pela presença ou imagem de algo. E para existir, pressupõe descentramento e dependência permanente do outro.

De acordo com Lebrun (1999) “uma pessoa não escolhe as paixões. Ela não é responsável por elas e sim pelo modo com que faz com que elas se submetam à sua ação. É assim que ela é julgada pelo critério ético - pela forma como reage às suas paixões”. Segundo esse autor o homem virtuoso não é aquele que renunciou às suas paixões (como seria possível?), nem o que conseguiu abrandá-las ao máximo. O homem virtuoso ou “bom” é o que aprimora sua conduta de modo a medir da melhor maneira possível e em todas as circunstâncias o quanto de paixão seus atos comportam inevitavelmente”. É a paixão que dá estilo à uma personalidade, uma unidade a todas as suas condutas, diz esse autor.

Tomando, pois as paixões como códigos de leitura do real, como percepção dos sentidos que a realidade representa para as pessoas conheceremos alguns sujeitos cuja pulsão ou tendência passional as levaram à tornarem-se educadoras. Conheceremos educadoras cuja paixão pela educação foi muito cedo assumida, já conscientes de que algumas paixões, para serem vividas, precisam ser defendidas e investidas de muito zelo e dedicação.

Optamos por conhecer essas educadoras não somente por sua razão, sua consciência e ação. Entendemos que para conhecê-las em sua essência, é preciso conhecer algo de suas histórias, compreendendo os tempos e espaços por elas habitadas e suas vivências. O objeto do trabalho do docente são os seres humanos e, por conseguinte, os professores carregam as marcas dos seres humanos. As pessoas, e no caso as professoras, que

trabalham com seres humanos, habitualmente contam consigo mesmas, com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência, além da experiência de seu grupo profissional, para agirem em seu ambiente de trabalho (Tardif, 2000). Elas possuem saberes que são personalizados, frutos de sua condição individual de pessoa humana. Mas o mesmo autor afirma que os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, sendo que é em relação a esse trabalho particular que eles ganham sentido. Tardif afirma que os saberes profissionais, diferentemente dos conhecimentos não são conhecidos e utilizados em função de seu potencial de transferência e generalização.

Conheceremos um pequeno grupo de professoras da 1<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental, sujeitos de nossa pesquisa, a partir de sua própria narrativa, a partir de entrevistas semi-estruturadas, cujo objetivo foi conhecer alguns aspectos de sua formação. Hoje essas professoras atuam na 1<sup>a</sup>.série, mas, muitas delas, têm muitos anos de educação da Infância, percorrendo turmas da Educação Infantil, além das demais series iniciais do Ensino Fundamental. Assim, buscamos explicar, a partir do próprio sujeito, algo de sua experiência e cultura, as interações por elas vividas e os percursos pelos quais se tornaram professoras. Procuramos conhecer um pouco do que pensam e de como vivem suas atividades profissionais. Em outras palavras, privilegiamos os produtos das interações, ou seja, “as elaborações subjetivas que os indivíduos fazem de suas condições materiais de vida”.(Fontana, 2000:52).

Buscaremos localizar e descrever alguns aspectos da condição docente, elementos que expressam o pensamento e a cultura, o esquema de valores e a ideologia de um grupo de educadoras que, certamente, movidas por paixões que são comuns e partilhadas, assim como por motivações particulares e singulares, provenientes de sua história e percurso pessoal, compartilham contemporaneamente a mesma condição de trabalho, localizando-se na mesma categoria profissional.

As professoras são sujeitos que trazem no cerne de sua constituição, experiências pessoais múltiplas, marcadas historicamente e socialmente, dimensões que traduzem propriedades particulares e representativas de seu ser. Elas não são apenas profissionais,

---

<sup>1</sup> Leibniz, citado por Gérard Lebrum no ensaio O Conceito de Paixão. In *Os Sentidos da Paixão*. São

embora o magistério seja parte significativa de sua experiência e identidade. O magistério é uma categoria notadamente heterogênea, envolvendo pessoas vivas e reais - com atributo de cor, gênero, idade, visões de mundo, dentre outros. Os docentes são pessoas com semelhantes e diferentes experiências, em vista de tais distinções e pelo fato de estarem em uma rede educacional ou outra, em um ou outro tipo de escola, em determinadas regiões de uma cidade, nos vários ramos ou graus de ensino (Teixeira, 2001).

As professoras exercem sua atividade e se constituem como tal em contextos sociais e históricos, dimensionados em estruturas, instituições e processos resultantes das escolhas e contingências da ação humana, pois seu fazer e pensar, seus saberes e representações não emergem no vazio, mas em espaços macro e microssociais, fluentes em tempos históricos de curta, média e longa duração, realidades fundadas em dimensões materiais e simbólicas, presentes como matrizes de significação e como ressignificação, construídas nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos, no cotidiano de suas vidas (Teixeira, 2001).

Fatores pessoais, tal como a maturidade pessoal, a fase do ciclo de vida, a identidade étnica e sexual, as crenças religiosas, o empenhamento ideológico e os objetivos de carreira, estão nitidamente associados às interações dos professores com seus colegas, às suas orientações em relação à mudança e a qualidade da sua instrução na sala de aula, tal como Hargreaves (1998:82), salienta. Para o autor, o ato de realçar o professor enquanto pessoa auxilia os docentes a empreenderem processos de compreensão de si mesmos que se baseiam na sua vida e no seu trabalho, ajuda os outros indivíduos a trabalharem mais eficazmente com eles e confere a tão necessária credibilidade e dignidade ao conhecimento pessoal e prático do seu trabalho, face às declarações oficiais dos políticos e às alegações teóricas da academia.

Há elementos básicos que compõem os sujeitos sócio-culturais: a corporeidade; a experiência cotidiana; a linguagem; a experiencição do tempo; a ética, e, em se tratando especificamente do sujeito sociocultural professor teremos, de acordo com Teixeira (2001), a relação professor-aluno - demarcação primeira da condição professor;

as marcas da escola na condição professor(a); os contornos do tempo na vida do(a) professor(a).

Assim, antes de adentrarmos nas questões específicas deste estudo, começaremos por localizar os elementos objetivos que nos conduzem à compreensão da identidade pessoal e social das professoras que ouvimos neste trabalho.

É preciso afirmar que se trata de mulheres. Conheceremos Anabel, Lícia, Maria Rita, Luciana, Rosângela e Teresa, Giovana e Elaine: professoras, que, imbuídas de muita disponibilidade concederam-nos gentilmente as entrevistas, fundamentais na condução desse trabalho. Dissemos mulheres, pois mais do que uma identidade sexual, o gênero representa um conjunto de aspectos socialmente construídos que subjazem uma série de escolhas, condutas e perfis geralmente presentes na sociedade. Certas questões culturais e categorizações de comportamento concorrem, certamente, na história de vida das entrevistadas e são pressupostos da condição feminina.

### **1.1. As professoras, em sua singularidade**

Conhecer cada professora em sua subjectividade é fundamental para a compreensão de seus pensamentos: somos seres territoriais, históricos, temporais. Fundamental torna-se também perceber o sujeito. O indivíduo, que, num processo intersubjetivo constrói a cultura de trabalho de sua escola. Buscar explicar, a partir do próprio indivíduo estudado - o indivíduo que trata sua experiência em sua consciência e em sua cultura - as interações por ele vividas, os percursos pelos quais se tornou o(a) professor que é, ou como pensa e como vive sua atividade profissional.

Traremos agora alguns fragmentos da vida das professoras entrevistadas. Um pouco do que elas são. Uma pequena marca do que pensam.

Professora Anabel

*“Acho que temos que ser profissionais – quanto tenho uma entrevista com algum pai faço questão de não atendê-lo em qualquer lugar: tem que ser em uma sala apropriada, numa*

*mesa apropriada –sentar e registrar tudo.”* Anabel preocupa-se em estabelecer uma relação profissional com os pais - não gosta muito de frequentar festas de aniversários em que é convidada. Não conversa com os pais sobre o aluno nos ambientes em que porventura se encontrarem. Segundo ela, é muito comum encontrar pais de alunos no cinema, shopping, supermercado. Ela afirma manter o profissionalismo, sempre. Anabel tem 43 anos. É casada pela segunda vez. Possui três filhos: dois do primeiro casamento e um segundo. É professora no Colégio Vegê há 12 anos. Sua experiência profissional sempre foi na rede particular de ensino. É formada em Pedagogia e já atuou em consultório, como reeducadora. Afirma gostar muito do que faz.

#### Professora Luciana

A professora Luciana possui 7 anos de experiência no magistério. Assumiu este ano a 1ª. série no Colégio LF, tendo atuado seis anos na Educação Infantil, em outra unidade da mesma instituição, em outro bairro em Belo Horizonte. Tem 26 anos, é solteira e formada em Pedagogia pela UEMG. A professora participa de grupos de estudos na própria escola, em horário extra-turno, e valoriza muito esse momento de encontro e formação com a participação das colegas. Acredita na filosofia da escola. Diz sentir-se muito realizada por poder desenvolver um trabalho de muita afetividade, que procura priorizar os valores defendidos pela instituição.

#### Professora Maria Rita

A professora Maria Rita tem 41 anos, é casada e não tem filhos. Seu marido também atua também na área de Educação: é professor de Educação Física. Seu pai é comerciante e sua mãe “do lar”. Há na família varias pessoas que também seguiram carreira em Educação. A professora cursou Habilitação para o Magistério das séries iniciais no Ensino Médio, fez graduação em Pedagogia, no município de Itaúna, sua terra natal, e pós-graduada em Supervisão Escolar e Psicopedagogia. Atualmente é professora da primeira série, no colégio Vegê e também no colégio Pains. Já atuou como professora de classe de alfabetização, na APAE, por dois anos. Tem experiência também em 3º. Período da Educação Infantil, 1ª. e 2ª. séries do Ensino Fundamental, sempre na rede particular de ensino. Em 1986 veio de onde morava, no interior de Minas Gerais, para Belo Horizonte, e, com a intenção de investir na área do comércio, interrompeu a carreira por um curto período, voltando a seguir, após perceber sua principal vocação pela educação. Maria Rita afirma gostar muito da sala de aula, o que a desmotiva a ocupar funções de coordenação

pedagógica. Chega a considerar a possibilidade futura de atuar como consultora psicopedagogia. Quanto à sua moradia, a professora afirmou que *“moro com meu marido e com os livros.”*

#### Professora Giovana

A professora Giovana tem 27 anos e trabalha no colégio LF há 04 anos. É ex-aluna do colégio desde a 2ª. série do Ensino Fundamental, tendo feito o curso de habilitação para o Magistério também nesta escola. Logo após ter se formado, trabalhou em outra instituição, mas afirma que seu grande sonho era trabalhar nesta escola, por *“ter uma grande família ali, além do lado profissional mesmo.”* Há 11 anos é educadora. Este é o seu primeiro ano como educadora de 1ª. série. Atuou nos anos anteriores, com a 2ª série do Ensino Fundamental, o que, segundo ela, ofereceu-lhe um suporte muito interessante para desenvolver hoje seu trabalho, com os alunos da 1ª série, pois já sabe os pré-requisitos necessários a serem desenvolvidos. É casada e não tem filhos. Giovana possui na família muitos educadores *“a família inteira, tirando meu pai e meu marido”*, diz ela que sua mãe exerceu certa influência em sua escolha profissional, apesar de que, na época em que o fez sua mãe estivesse trabalhando em outra área. Considera-se a pioneira entre seus irmãos, que acabaram, depois dela, optando, também, pela área de ensino.

#### Professora Rosângela

Rosângela tem 49 anos, é divorciada há dois anos e tem 04 filhos nas idades de 20,22,24 e 25 anos. É formada em Ciências Biológicas pela PUC/MG, mas está cursando, atualmente, o 2º. Período no curso Normal Superior, no Colégio Paulista. Trabalha no colégio Sagos há 23 anos, desenvolvendo trabalho em turmas da Educação Infantil e, há 05 anos, com alunos da 1ª. série do Ensino Fundamental. Coordena grupos de alunos em viagens de intercâmbio, tendo estado duas vezes na Espanha, 01 vez na Itália e 01 vez na França. Foi bailarina flamenga por 10 anos. Rosângela sempre atuou em escolas da rede particular de ensino, em Belo Horizonte, tendo interrompido sua carreira profissional no período entre 1974 e 1983 devido à transferência de emprego do marido (mudaram-se para Goiânia). Foi também neste período que ela teve os seus quatro filhos. Terminando sua identificação ela nos disse *“tenho mania de recomeçar”*.

#### Professora Lícia

Lícia tem 45 anos, é professora e tem 02 filhas. Atua há 08 anos no Colégio Sagos. Acredita que a característica mais importante da professora de 1ª série é a afetividade. Em sua entrevista falou de seus procedimentos que denotam um olhar bastante cuidadoso para com os alunos. Tem uma irmã que também é professora e atua em uma outra escola particular da cidade. Interrompeu sua carreira profissional algumas vezes, motivada por sucessivas mudanças de emprego do marido. Afirma gostar muito de estudar e gostar muito do trabalho que faz. Ao terminar sua apresentação Lícia nos disse: “Acho que a professora tem que ter muita afetividade”. Lícia é formada em Pedagogia.

Professora Teresa

“Puxa! Cumpri com qualidade e satisfação”. Com esta frase Teresa destaca a satisfação que sente após um dia de trabalho em que percebe a alegria e o bom desenvolvimento dos seus alunos, mesmo após um dia cansativo. A professora fala de sua grande identificação com o magistério e diz que lá é o seu lugar! Teresa é professora há 20 anos, dos quais 11 deles atuou em salas de 1ª série do Ensino fundamental. É casada há 18 anos e tem hoje um filho de 1 ano e 2 meses.

Professora Elaine

A professora Elaine tem 22 anos. Começou a trabalhar na escola Petrus neste ano, mas já possui 03 anos de experiência em outra instituição. É solteira. Formou-se em Pedagogia em 2001. Destacou a importância de considerar a criança, a realidade da criança na hora da tomada de decisões metodológicas ou sobre o programa que será desenvolvido. Curiosamente, ao final da entrevista a professora quis certificar-se da pertinência das suas opiniões me perguntando: “*Você acha que está certo, Jaqueline?*”

## **1.2. Histórias que se tecem e se reconhecem no trabalho**

As professoras entrevistadas são pessoas nascidas em diferentes lugares. Algumas nasceram na capital, Belo Horizonte. Outras em cidades do interior. É importante ressaltar este aspecto, pois nossos saberes e experiências são situados e personalizados. Todos e todas temos uma história de vida, somos atores sociais. Temos um corpo, emoções, culturas. Nossos pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais nos inserimos. Assim algumas de nossas entrevistadas trazem consigo os saberes

apropriados por sua vivência em uma cidade do interior, trazendo as marcas de seu processo de adaptação e apropriação de uma cultura urbana, dado à sua mudança e instalação na cidade de Belo Horizonte. Outras trazem toda uma inserção no meio urbano, apropriando-se de marcas, símbolos e códigos próprios destes espaços sócio-culturais. Outras delas, percorreram diversos territórios e ambientes devido a mudanças na carreira profissional do marido, conforme Lícia nos contou:

“... Depois nós mudamos. Meu marido foi transferido para Conselheiro Lafaiete. Aí eu consegui dar aula para a 2ª série. Então eu fiquei 2 anos lá, depois disso... aí minha filha mais velha nasceu e aí nós mudamos de novo, fomos para Macaé, cidade do Rio, lá eu não trabalhei. E aí, depois mudamos para cá. E aí eu consegui numa escola menor.”

Fatos similares aconteceram também com Teresa e Rosângela. Herdeiras de um referencial cultural em que se preservava o direito do marido, numa matriz patriarcal, foram elas desenhando sua carreira profissional a partir da trajetória prioritária de seu cônjuge. Seu parâmetro era: primeiro os filhos, a oportunidade do marido.

Quanto a inserção das mulheres no magistério, é também parte de uma questão maior, relacionada à divisão sexual do trabalho. O magistério foi um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres sob a aprovação da sociedade. Mais do que isso, as mulheres foram de certa forma impelidas para ele, em função do argumento construído e reafirmado na lógica do patriarcado, em sua versão moderna, de associação da tarefa educativa com a maternidade: quem se ocupa em conduzir os filhos no lar certamente também pode se ocupar da formação dos filhos de uma nação (a pátria) ajudando-os a se tornarem cidadãos (Costa,1995:160). O magistério passa a ser uma atividade “permitida” e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação. Ou seja, o magistério será representado de um novo modo, na medida em que se feminina e para que possa de fato se feminizar (Louro,1997:95).

Essas professoras são filhas de famílias de dois, três, quatro e até cinco irmãos. Hoje possuem entre vinte e seis e quarenta e nove anos de idade. Algumas são casadas, outras não. Algumas são casadas e não tem filhos, outras tem de dois a cinco filhos. São professoras e atuam na 1ª. série do Ensino Fundamental em diferentes escolas

particulares de Belo Horizonte. Todas trabalham em escolas confessionais. Essas mulheres professam e vivenciam uma fé e, devido ao contexto em que atuam, são chamadas a serem não somente professoras, mas também evangelizadoras.

Algumas atuam em duas escolas, outras em uma somente, o que as diferem, certamente, no que se refere à organização do tempo pessoal e do tempo profissional e, especificamente em relação ao tempo destinado à família, a organização do trabalho doméstico.

Estas mulheres formaram-se professoras nos anos 70, 80 e 90. Receberam, pois, influências distintas, de teorias diversas. De uma escola que propagava metodologias tecnicistas às escolas construtivistas dos anos noventa. A maioria delas possui curso superior.

Certamente, essas e outras experiências oportunizaram e oportunizam diferentes mediações de valores, sentidos e símbolos, constituindo elementos culturais que contribuem para a construção dessas educadoras enquanto sujeito. Esses elementos culturais aprendidos e apreendidos em suas trajetórias, são frutos das diferentes interações estabelecidas longitudinalmente, e representam o processo de modificação do "espaço interior" do sujeito e o espaço "exterior" com o qual ele se relaciona.

### **1.3. O encontro com o magistério**

Um importante aspecto a ser considerado nos percursos de nossas entrevistadas e dos fazeres docentes, em geral, é a história de vida dos sujeitos, que vai refletindo e sendo refletida em seu universo cultural e simbólico.

O conceito de cultura, na perspectiva antropológica compreende os modos de vida de um grupo social, as suas formas de agir e de pensar, suas condutas efetivas e as representações sociais e modelos que as orientam (Vieira, 1999). Esse entendimento de cultura tem sido utilizado por autores para analisar o pensamento de professores, de pais e alunos, visto que sua atuação e práticas escolares estão também dirigidas por juízos, crenças, teorias, experiências e memórias do passado, ainda que relativizadas em função de uma possível flexibilidade. De outra parte os docentes constroem e

reconstruem sua identidade a partir da identificação com modelos e por demarcação com a alteridade, as diferenças encontradas nos outros. Deve-se considerar ainda que, cultura e identidade não são conceitos estáticos, são processos dinâmicos. Cada indivíduo se identifica com uma ou mais matrizes culturais, mas jamais com a sua totalidade: os indivíduos opinam, comportam-se e exprimem-se veiculando uma cultura pessoal calcada nas matrizes culturais de vários grupos com que interagem ou interagiram. Assim, a mentalidade, ou seja, o sistema de referências de um grupo, é construído por todas as suas experiências de vida social, pelos adultos com os quais interagiu, pelas opções que se tomou ao longo de seu percurso biográfico, enfim, por sua educação em geral e pela participação num coletivo que tem hábitos e juízos elaborados.

Ainda segundo Vieira (1999), há diferentes processos educativos, paralelos e para além da escola que inculcam mentalidades diferentes, uma heterogeneidade de mentes culturais nos termos do autor. Também nas histórias de vida de professores há constrangimentos sociais, modelos culturais e adultos mediadores que contribuíram para a sua formação enquanto pessoa e profissional .

Para a construção da identidade e cultura pessoal concorrem, não só, a origem social e a socialização primária, através do que se constrói a mente cultural do indivíduo, mas, também, toda a sua trajetória biográfica, que pode atravessar não só os vários estratos sociais como várias mentalidades. O resultado da cultura pessoal, misto de individual e coletivo, é ainda um processo, não uma estrutura.

Ao relatarem os motivos de sua inserção ou opção pelo magistério percebemos que para algumas das professoras isto aconteceu em meio a conflitos. Para outras, numa extrema liberdade e tranquilidade. Nessas histórias, diferentes personagens entraram em cena e interferiram no caminho a ser percorrido pela professora. Foram muitas as pessoas presentes em suas histórias, geralmente de proximidade familiar. Houve conflito de ideais, conflito de desejos, conflito de valores para algumas delas, mas, em sua maioria, o caminho vivido era como se fosse o esperado, uma tendência natural da época, da família ou o fazer “próprio do feminino”. É o que pode se ver, por exemplo, nesta colocação de Maria Rita,

“Eu sou do interior e na minha cidade só tinha o colégio de freiras que tinha o magistério e o colégio estadual que tinha, na época, o científico. Então, ele(o pai) achava que uma moça para receber uma boa educação tinha que estudar no colégio de freiras. Então ele obrigou, somos quatro mulheres, a fazer o magistério. Fomos obrigadas. Fiz, não me arrependo, foi muito bom, foi muita coisa boa no colégio das freiras”.

A escolha de uma profissão não implica somente numa escuta particular e seletiva daquilo que para o sujeito é considerado de maior valor. Ser professora, para algumas das educadoras entrevistadas representou antes de tudo, um conflito pessoal frente às expectativas e interesses de sua família, como afirma a professora Maria Rita. Segundo Maria Rita a opção pela Educação aconteceu, num primeiro momento, por imposição de seu pai, que acreditava que para uma moça ter uma boa educação ela tinha que estudar no colégio de freiras. Mas, apesar deste contexto, ela reconhece o valor dessa formação.

Para outras professoras, como Giovana, houve uma sucessão natural:

“Na época que eu comecei a fazer o magistério, minha mãe já tinha passado. Ela já foi freira, já tinha sido educadora. Ela já tinha esse lado de gostar da educação, então ela influenciou um pouco. Mas na época ela não estava trabalhando com isso, estava trabalhando em outra área. Depois ela retomou as aulas de religião e, paralelamente, junto comigo, porque eu estava fazendo magistério. Depois, eu comecei a fazer estágio no próprio magistério e já entrei na profissão. Logo no ano em que me formei, vieram meus irmãos atrás. Minha irmã formou em administração e trabalhou, logo depois, na área de educação, dando informática administrativa. Meu irmão, na área de informática também e minha outra irmã, na área de química. Então, aos poucos eles foram entrando. Mas eu fui a primeira mesmo dos irmãos, a pioneira”.

A professora Giovana compartilha de uma tradição na família, assim como a professora Rosângela que, influenciada por seus pais viu-se direcionada para o magistério, além de ter uma afinidade mas, sua afinidade com o trato de crianças. Ela nos conta:

“Eu acho que eu havia determinado ser professora desde menina e depois, na minha casa valorizava muito essa parte de educação, sou filha direita de pais estrangeiros. Meus pais são portugueses e eles valorizavam muito essa parte, eu acho que eu tive esse respaldo. Depois, também, quando eu estava estudando,

quando eu estava no segundo ano, que era colegial, eu optei pelo normal, eu já fiz um estágio de segundo e terceiro ano dentro da escola, antes de formar, como monitora. Eu era ajudante de professora, dentro do colégio Piemonte. Então, eu vi que realmente era o que me motivava a exercer essa profissão, era justamente esse contato com as crianças. Então me defini, com uns cinco anos eu já sabia que eu queria mesmo.”

No caso de Teresa, ela migrou de boa aluna para a profissional professora. Segundo ela, ninguém a influenciou. Sempre teve aptidão para ler, escrever. Seu gosto pelos estudos foi algumas vezes salientado pela professora:

“Essa minha aptidão me fazia ajudar as pessoas, minhas colegas, que a princípio tinham dificuldades nessas áreas. Ao perceber que eu podia ajudá-las enquanto colega estudante que tinha dificuldades, eu comecei a dar aulas particulares sem ser professora, para um vizinho aqui, outro ali. Aí eu percebi que a minha área era essa, a minha praia era dar aulas”.

Quanto à escolha de Anabel relaciona-se com a visão do magistério como uma profissão “naturalmente” feminina. E assim como ela, grande parte das entrevistadas seguiu essa opção, percorreu os caminhos da tradição que reservava às mulheres uma profissão considerada tipicamente feminina:

“Eu sou ex-aluna do Colégio. Eu já estudei aqui. Quando eu saí, eu saí no 3º ano científico para fazer o Normal. Na época era Normal que a gente fazia. E fui pro Sama. Lá eu fiz Normal e a minha turma todinha foi fazer Pedagogia na Católica, então foi assim, uma turma que continuou”.

Ser mulher e ser professora pressupõe uma vigilância constante no sentido da valorização do que esses papéis representam na sociedade. A presença da mulher como educadora foi identificada, ao nível das representações, do ponto de vista da maternidade. Durante muito tempo acreditou-se que para o exercício do magistério elementar seriam necessárias as mesmas qualidades exigidas para a orientação e criação dos filhos. Assunção (1994) ao estudar o entrelaçamento das representações sociais da professora primária- enquanto mulher professora – e o cotidiano da escola, toma como referência as relações de gênero, demonstrando que a trajetória profissional, o cotidiano da escola e a prática docente encontram-se impregnados de representações sociais sobre

o que é ser mulher e o que é ser professora em nossa sociedade. A pesquisadora afirma que a professora primária por seu trabalho com crianças suscita no imaginário social idéias, conceitos, valores e preconceitos muitas vezes paradoxais: ora são supervalorizadas, ora são ridicularizadas por trabalharem só com crianças.

Nas análises de desvalorização social do profissional em educação deve-se levar em conta, segundo Nunes(1995) o fato de que essa problemática se encontra relacionada à discriminação sexual das tarefas: o magistério, entre outras profissões, é considerado uma profissão tipicamente feminina. As mulheres são ainda hoje um grupo socialmente discriminado em nossa sociedade.

No que se refere à Rosângela, a situação foi um pouco diferente. Ela nos disse: *“meu pai influenciou muito em minha escolha pelo magistério: ele lia muito, valorizava os estudos, a literatura. Era vendedor de livros.”* O caso de Rosângela se difere de outros por que ela sente que os livros, mais especificamente, o gosto de seu pai pelos livros direcionou-a para o magistério.

Estas falas das entrevistadas deixam, portanto, muito claro que as influências sobre suas escolhas ou mesmo inserção não escolhida no magistério, se associam, de modo geral, à influências de pessoas de seu convívio e à aspectos então instituídos em relação ao lugar da mulher na divisão sexual do trabalho.

#### **1.4. Imagens e auto-imagens de professora e de 1ª. série**

Muitos anos se passaram, e as professoras entrevistadas se formaram e construíram seus primeiros anos de experiência profissional. Junto a isso foram, também, constituindo representações de um perfil ideal de professora de 1ª. série. Vejamos o que elas nos dizem sobre isso:

Segundo Lícia a professora tem que ser muito afetiva. Lícia afirma que *“a primeira coisa que eu acho que tem que ter é a afetividade. Eu acho que é tudo, sabe? É a afetividade e o lúdico. Muita disposição”*.

Alem de ser dotada de grande afetividade e capacidade para relacionar-se ludicamente com o aluno, essa professora tem que ter um perfil emocional apropriado: a professora tem que ser paciente, como afirmou Elaine:

“Olha, acho que a professora da 1ª série, ela tem que ser paciente, porque início de 1ª série, se você não for paciente... Criança com o caderno de cabeça para baixo escreve no meio do caderno, pula folha, sabe? Chora porque perdeu a borracha e a borracha está debaixo do caderno, né? Eu acho que você tem que ter paciência primeiro para você dar conta dessas coisinhas que acontecem, né?”

Afetiva, lúdica, e paciente ainda resta para essa professora ser inovadora. Ela necessita de um repertório de recursos didáticos pessoais, segundo a professora Maria Rita

“Eu acho que a gente tem que procurar inovar e procurar coisas diferentes, porque eu acho que o período de concentração da criança de 1ª série ainda é curto. Então, pra você poder mudar de atividade e usar materiais diferentes pra criança não ficar, porque elas se cansam rapidinho. Começam muito bem, adoram começar as coisas, mas num minutinho já querem terminar de qualquer jeito, querem acabar e deixar logo. Então, eu acho assim, quando a gente muda bastante de material, muda assim, a proposta, as atividades, eu acho que elas gostam mais. Muita coisa que muita coisa pra manipular, pra ver, pra pegar, pra levar pra sala, porque eles ainda precisam disso, sabe? Não muito papel, porque a gente ainda usa muito papel, mas se a gente puder mais, assim, pra elas verem, pegarem, fazerem as coisas, sabe? Então, eu acho que você tem que ter paciência, criatividade, ter é persistência. Não deu certo hoje, não? Tente outra coisa amanhã.”

Além destes tantos atributos já mencionados as professoras revelam outras de suas características que a compõem, quando falam de si e de seu cotidiano. Elas assumem a docência na integralidade de seu tempo, circulam atentas pelos diferentes espaços, sendo fiéis em dedicação exclusiva a questões do magistério. Maria Rita fala a respeito:

“Olha, eu acho que o profissional está muito ligado. Eu só desligo mesmo nas férias. Mesmo assim é como diz o meu marido “tem que levar uma foto, tem que levar alguma coisa, sabe”? A gente acaba, no dia a dia, em todo lugar que eu vou, eu vejo alguma coisa para levar para meus alunos.”

Outra característica de extremo valor é a parceria: elas são parceiras, colaboradoras. Socializam informações didáticas, publicam internamente seus trabalhos bem sucedidos. Cooperam em pesquisas informais. E lembram-se não somente de seus alunos, mas, também, dos alunos das suas colegas. Dedicam parte do seu tempo no acesso a recursos

e informações que consideram por elas passíveis de serem valiosas para o trabalho de outras professoras. Sobre isso Maria Rita nos disse:

“Lá (na minha escola) os projetos são colocados pra escola toda, a gente acaba ficando sabendo de todos os projetos, pelo menos os que estão acontecendo no turno que a gente trabalha. Então, você chega, você vê alguma coisa, você lembra. Então, você vê um jornal, você leva pra colega, você vê uma revista, você leva, você vê, em casa, você encontra algum material, você leva, sabe? Você vê um filme, ou vê alguma coisa na televisão. Você... Tem uma professora que chega e se dá tempo grava e leva pra outra, sabe? Eu estava trabalhando o sistema monetário e uma professora estava assistindo, ligou a televisão lá e assistiu a casa. É um documentário sobre a casa da moeda, na GNT. Então ela gravou, foi super bacana, levou pra gente, sabe?”

Embora colaborativas há aquelas que compreendem que trabalhar em equipe nem sempre é muito fácil, como nos relata Anabel:

“Eu adoro o que faço. Eu gosto muito. Eu faço com alegria, sabe? Lógico que tem coisas que assim... Não é 24 horas (risos). Tem dias que você sai chateada, você briga, que não é isso, não é aquilo. Eu acho que mexer com as pessoas é muito difícil. É difícil, é uma arte, né? Então assim, às vezes a gente tem que relevar. Trabalho em grupo eu acho que é complicado. Equipe é complicada. Você tem que se adequar àquilo, mas, às vezes, você não tá agüentando aquilo. Você tem que dar um jeito, às vezes. Então eu acho assim, é difícil. Você também trabalhar isso dentro do grupo que você trabalha. “Gente, não vamos por aqui não.” “Olha aqui esse caminho.” Mas não é você que tem que achar o melhor, é o grupo, entendeu? Então às vezes você vai andando ali, naquele que você não está satisfeita, mas vai, sabe? E mais é isso eu acho que não é só uma professora que está sujeita, é qualquer pessoa em qualquer profissão.”

Ao lado desta relação com as colegas, com o grupo, a professora da 1<sup>a</sup>. Série, em maior medida que outras de níveis de ensino mais elevados, precisa cuidar muito do lado afetivo, tal como Lícia relata neste trecho de sua entrevista:

“É..., são 28 alunos, essa média..E... então assim, você tem que estar percebendo cada aluno, E com falas diferentes, porque se eu falo é... de um jeito mais delicado com um, às vezes ele não percebe. Então, se você chega e fala é... fulano, vamos prestar atenção no que a Lícia está falando? Você não está prestando atenção! Agora se eu falo isso com uma pessoa mais sensível, ela já assusta. Então, até isso, a gente, professora de 1<sup>a</sup> série, tem que tomar cuidado, né? Às vezes, uma criança chega perto assim... aí ela sai... aí você já fala: Nossa Senhora! Ela queria alguma coisa. O que é que ela queria? Aí você vai lá, e pergunta. Não, eu só queria te dar um beijo. Né? Então, a gente muitas vezes, a gente tem que estar muito atenta sabe?”

Lícia fala de um conhecimento subjetivo, demonstra uma sensibilidade fina de quem sabe como se relacionar com cada aluno, na sua individualidade. Um conhecimento, não necessariamente transmissível, tácito. O objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas dos seres humanos. As pessoas, e no caso as professores, que trabalham com seres humanos habitualmente contam consigo mesmas, com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência e com a de sua categoria para desempenhar seu ofício em seu ambiente de trabalho.(Tardif, 2000).

A imagem social de professor não é única. O campo da educação não tem fronteiras e além do mais é muito diversificado. Todos somos professores, pertencemos ao professorado, mas há hierarquias, há níveis e graus e há imagens bastante diferenciadas de ser e exercer a docência. Além disto, há diferenças de salários, de titulação, de carreira, de prestígio. Há diferentes formas de ser professor e professora. E cada grupo de docentes tem experiências peculiares.Arroyo(2000).

Os professores possuem, como coletivo social, um certo status, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem. Segundo Sacritan(1995:66-67), referindo-se a Hoyle(1987), há seis fatores que determinam o prestígio relativo à profissão docente, comparativamente a outras: 1) a origem social do grupo, que provém das classes média e baixa; 2) o tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário; 3) a proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado; 4) a qualificação acadêmica de acesso, que é de nível médio para os professores dos ensino infantil e primário; 5) o status dos clientes; 6) a relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Estou usando neste momento a palavra cliente, para ser fiel à terminologia do autor, embora discorde desta designação para o público da escola.

Voltando às posturas das professoras de 1<sup>a</sup>. Série e às suas auto-imagens, Arroyo (2000) observa a existência de saberes simplificados, próximos ao objeto de “ensinamento” que a professora desenvolverá com seus alunos. Ela evidencia, também, uma postura amorosa, provedora de cuidado e dedicação. Quanto ao “cuidado” Carvalho (1999:76-77) salienta que para o compreendermos na relação entre adultos e crianças no contexto escolar, é necessário deslocá-lo tanto de enfoques que o articulam a relações pretensamente naturais entre crianças e mulheres, baseadas no instinto maternal e na intuição, quanto de abordagens que o colocam fora da história. O cuidar e o cuidado devem ser elevados a categoria central de uma ética universal nos relacionamentos.

Dotada de confiabilidade e de habilidade para orientação da formação básica de seus alunos, que pressupõe hábitos e atitudes esperados do futuro estudante, a essa professora é responsabilizado um currículo de base, que introduz o aluno no Ensino Fundamental. Cabe-lhe realizar a “ponte” entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e introduzir o aluno em uma nova realidade de organização escolar, que pressupõe a presença de elementos até então desconhecidos em sua vivência “pré-escolar”: provas /notas /aprovação/ recuperação/ livros/ matérias/ tempo de aulas. Além disso, cabe a ela apresentar um novo código de conduta e comportamento, inerente agora à nova realidade escolar na qual a criança está se inserindo.

As expectativas referentes ao seu desempenho profissional encontram-se diretamente associada à essa habilidade. Fontana(2000:17) quando fala sobre a constituição da imagem social da professora primária afirma que ora elas se defrontam com aspectos das professoras que temos vivido e que temos produzido, que nos ajudam a interpretar o vivido. Ora elas se deparam com uma professora fictícia, idealizada, à qual procuram se ajustar, convertendo-se em uma máscara, o que torna impossível ver sua face. O reflexo da sua própria fisionomia no espelho lhes é negada.

Passando a outros aspectos das auto-imagens das professoras da 1<sup>a</sup>. Série temos a posição de Rosângela. Ela afirma que possui uma profissão, que é professora, é pesquisadora, trabalha no consultório. Rosângela ressalta que:

“sou uma pessoa que pesquisa, que busca conhecer, que não está aqui para passar tempo. Que é o que gosta, que é o que escolheu para fazer. Com certeza, foi minha escolha. Eu não vejo o magistério como uma profissõzinha. É uma profissão, como outra qualquer.”

Nenhuma das professoras atribuiu a si o vocativo de “tia”, prática muito comum em anos anteriores. Essa questão foi expressa pelas entrevistadas, sendo esse tratamento já há um bom tempo desestimulado e em desuso em grande parte das escolas. Assunto da pauta do primeiro dia de aula e objeto de vigilância constante, muitas professoras em várias escolas explicitam sua postura e desejo de tratamento junto a seus alunos, “ensinando” a eles como desejariam ser chamadas.

Há um sentido diferenciado de profissionalização presente nas posturas assumidas pelas professoras entrevistadas. Anabel, por exemplo, evidencia a “maternagem” como uma característica muito importante na postura da professora: “Uma professora maternal.” Anabel entende que uma professora de 1ª série, tem que ser uma professora maternal. Maternal, igual a uma professora de maternal. Segundo ela

“é uma fase. Uma fase assim, muito delicada da criança. Ela costuma falar que a criança é quase obrigada a desacreditar no Papai Noel. E é uma etapa que ela tem confronto com tanta coisa, com tanta responsabilidade. E todo mundo vem falar assim: “Gente, mas eles são tão pequenos”. Na 1ª série as crianças são frágeis, pequenas. Por isso a professora tem que ser professora ‘maternal’. Tem choro, uma carência, de uma criança de maternal, precisando ainda de colo. E a professora tem que ser uma pessoa que enxergue além daquele choro entendeu?”

Essa dimensão da “maternagem” enfatizada por Anabel ou do “cuidado” é preciso ser compreendida especificamente na relação entre adultos e crianças no contexto escolar (Carvalho,1999).

Ainda sobre uma conduta profissional Anabel fala de algumas de suas estratégias que expressam a relação profissional que deseja estabelecer, principalmente com a família dos alunos:

“Eu acho que conversa com a família é em reunião, sentada, sempre com uma pessoa que possa estar te auxiliando. Você pode até atender sozinha, mas eu acho que dependendo do caso é melhor atender com uma pessoa registrando. E

colocando em toda a sua postura, o tempo inteiro, eu sou uma profissional. Sou sua amiga? Até sou, mas eu sou uma profissional, sou uma professora! Então o que eu puder te ajudar, dentro disso aqui, eu vou fazer o possível. Evitar mesmo é. Eu acho que evitar é contato social, sabe? Sabe esse negócio de aniversário de criança, rodinha de mãe. Eu acho que não é uma distância, mas é um profissionalismo.”

Seguindo à frente ao procurarmos compreender, concepções das professoras sobre a série em que atuam, nos deparamos com a premissa eminente do cuidado alicerçando as relações e o trabalho educativo. Elas vêem em seu ofício o exercício do ensinar e do cuidar e os colocam condicionalmente associados à afetividade.

Anabel observa, por exemplo, que o conteúdo é importante que seja “dominado”, mas destaca que a atenção à fase da escolaridade da criança, atenção às características dessa idade são também importantes. Afirma que *“faz parte desse currículo parar para ver o machucadinho no dedinho, mesmo que numa hora que você não tá podendo ver, você tem que ver, tem que parar.”*

As professoras acreditam que têm que saber lidar com um grupo, que é todo diferente: um já passou de determinada etapa, outros não: elas oscilam muito nessa idade. *“Você tem crianças na 1ª série muito imaturas, que cresce muito em outubro”*. Segundo Anabel a professora tem que saber agir com o choro, um choro que acontece ali, naquela hora da aula. Ela acredita, também, que o choro representa um pouco do impacto que a criança sente quando entra na primeira série.

As professoras inscrevem em suas responsabilidades o cuidado didático-relacional de não frustrar ou magoar a criança. Elas são vistas a partir de um grande recorte afetivo emocional, que determina e condiciona a postura da professora, seu jeito de realizar as intervenções com os seus alunos.

Algumas delas acreditam que há uma ruptura na Educação Infantil e a criança tem que passar então a assumir uma série de responsabilidades. Foi o que Elaine relatou neste seu trecho da entrevista:

“Então a 1ª série ela tem prova, ela tem conteúdo, ela tem trabalho, ela tem nota. Já faz parte do ensino oficial. Ele agora oficialmente está na escola. Então eu acho que isso é muito cultural e é embutido na criança. Então essa responsabilidade, ela

cai sobre o ombro da criança que também passa a achar isso tudo. Ele agora tem que fazer prova, agora tem nota, tem que estudar. O peso eu acho que vem aí”.

Além disso, como Anabel enfatiza, *“Os pais acham que agora, na primeira série, o filho irá aprender, fatos. Fatos. Ele vai aprender, ler não. Ler ele já sabe. Mas fatos ele vai aprender. Fazer operações, usar os fatos”*

Nesses dizeres as professoras revelam-nos um processo culturalmente identificado em relação à representação que se tem (pais e os próprios alunos, influenciados por esses) de um momento que, talvez, possa ser considerado um “ritual de iniciação” ao ensino formal, estabelecido na 1ª série do ensino fundamental. Isso gera uma grande expectativa em relação ao perfil de competências da professora da 1ª série: espera-se que ela seja uma boa “sistematizadora”, formadora de hábitos escolares. Seu status encontra-se então relacionado à sua habilidade em conduzir o aluno à cultura escolar formal. A professora é uma iniciadora e o aluno, um iniciado, tal como Lícia enfatiza: *“Porque parece que a criança na 1ª série é que ela percebe a escola. Porque até a educação infantil, ela está levando tudo numa... né? Assim, de brincar, muito solta.”*

Nesta nova fase, de iniciação, uma nova cultura escolar estabelece-se, condicionada ou determinada fortemente pela avaliação formal. As entrevistadas sinalizam a impossibilidade de um trabalho de expansão, o desenvolvimento de um trabalho mais dinâmico, que venha a atender aos desejos das docentes e de seus alunos. O impacto provocado pela avaliação formal produz, na verdade uma abordagem mais superficial e simplificada de conceitos e informações: os conteúdos são tratados de maneira a não impossibilitar a compreensão das crianças e favorecer o seu sucesso nas provas previstas.

A Educação Infantil é entendida pelas professoras entrevistadas, como um espaço caracterizado pela ludicidade, liberdade e autonomia sobre o programa de ensino e atividades desenvolvidas. O jogo, o exercício da linguagem e a expressão corporal são tidos como estruturantes do processo a ser desenvolvido com os alunos. As professoras evidenciam o prazer possível de ser obtido nesta relação pedagógica. Referem-se, também, à corporeidade, à disposição física necessária à professora que trabalha com crianças de tal segmento. A relação tempo/objetivos de aprendizagem na Educação

Infantil é avaliada pelas professoras da primeira série como algo possível de ser bem administrado. Na primeira série as coisas já são diferentes desta. Anabel relata, por exemplo, como é um “dia de prova”:

“Os alunos já vêm preparados: já lhes foi informado anteriormente o que vai ter naquela atividade. Eles já encontram a sala toda diferente: um atrás do outro, sentadinhos e assim... Ela explica para eles que nesse dia não vale pedir ajuda para o colega, nesse dia não vale pedir ajuda para a professora porque aquele trabalho ali é um diagnóstico. Uns vem ansiosos, outros vêm tranquilos, uns chegam a perguntar muito. No início, na primeira etapa, tem criança que chora, que já encontra a sala diferente, já é um momento diferente. Apesar de você falar assim que não que é só um novo trabalho, mas é prova! Prova é para o irmão, prova é para a mãe, prova é para o pai.”

Também a professora Lícia falou a respeito da interferência que percebe que a avaliação produz, da forma como está posta para a 1ª série. Segundo ela:

“o maior impacto que eu sinto é quanto a gente faz um planejamento. Então eu percebo o seguinte: a gente está fazendo um planejamento, é lógico que a gente deixa um espaço para os interesses da criança, mas você sabe que você tem que dar uma avaliação. Você tem um objetivo a cumprir, que é o currículo da 1ª série. Então você tem que seguir aquilo, não tem jeito. Então, você tem que estar muito preocupado com o registro, porque os meninos têm que ter um registro no caderno, porque ele tem que estudar, porque tem uma avaliação. Coisa que no 3º período não acontece assim: ele é avaliado no dia a dia.”

Já a professora Maria Rita não apresenta a mesma dificuldade em relação à avaliação. Ela explicita sua metodologia de orientação às crianças nesse processo avaliativo:

”A maioria das crianças consegue realizar a atividade proposta. Como eu te falei, tem várias crianças que apresentam grandes dificuldades. Essas crianças precisam de um acompanhamento especial para fazer a atividade avaliativa, e isso tudo os pais recebem num relatório. Colocando essas dificuldades: a criança fez uma avaliação, mas com acompanhamento porque, por causa da leitura, ainda é muito, é silabada, ela não consegue interpretar. Então, o pai recebe um relatório junto com a avaliação. Mas a maioria dos alunos faz sozinho. Nas primeiras avaliações do ano não: nós lemos, explicamos. Mas o resto é sozinho. E tem atividade também. Nós damos atividades em dupla, que a dupla tem que resolver sozinha. Os primeiros trabalhos do ano são orientados, depois eles já vão sozinhos. E eles chegam desde a pré escola lá, com essa habilidade, assim, de trabalhar em dupla, em grupo, já bem orientados. Então, não fica difícil para gente.”

Ainda acerca da avaliação, Giovana faria mudanças no processo avaliativo em sua escola:

“ A própria avaliação é um outro ponto que, a meu ver, a gente deveria modificar, porque tem que ser aquela avaliação prova, prova, prova. Eu não acredito que só prova avalia, existem outras formas de você estar avaliando o aluno ou outras atividades diferenciadas que você pode estar avaliando. De repente, um “caça ao tesouro”, onde a criança tem que estar utilizando o raciocínio dela. Isso vai sendo avaliado. Por que tem que ser só uma prova individual? Isso nós temos avançado muito enquanto equipe. É claro que há momentos que a criança tem que estar fazendo uma atividade individual sim, porque você tem que estar sendo criança naquele momento. Ela sozinha com aquele instrumento. Mas tem momentos, em outras atividades, como jogos, trabalhos em grupos, caça ao tesouro, que há uma vivência, onde as crianças vão estar montando uma feirinha, o que também pode ser avaliado.”

Percebe-se, portanto, diferentes concepções quanto ao processo avaliativo, que é, segundo a opinião da maioria das professoras, um ponto estrangulador, dificultador do processo de ensino-aprendizagem na primeira série. Grande parte do currículo da primeira série está centrado em conhecimentos procedimentais, em hábitos e posturas. Mas, é, também, na primeira série, que se aprende a “fazer prova”.

A professora Anabel afirma que tem “dó” dos alunos da 1ª série:

“Gente, eu tenho dó, porque a gente entra para uma reunião de 1º dia de aula com os pais. Eles te olham com aquela cara que eu te falei. Essa vai ser a pessoa que vai ficar com meu filho que entrou para escola. Aí eles ficam te olhando. Será que ela é competente? Será que ela é carinhosa? Tem que ser competente, você tem que responder a uma expectativa do pai, que agora o menino está na escola desde o maternal, mas agora ele entrou para escola. E aí você passa a ser assim... não ser admitido nada, porque você não pode errar com esse filho. Por isso que eu te falei, você tem que ser assim, você tem que olhar prá ele assim: eu dou conta! Sabe? Então tem que ser aquele impacto. Você não pode amolecer. Não, eu vou dar conta, pode me entregar, sabe? É aí, porque se ele não sentir isso, ele atrapalha a criança. Ele atrapalha entre aspas? Porque assim é doloroso para a família deixar uma criança de 1ª série. É doloroso”

A professora manifesta, portanto, toda uma tensão em relação aos resultados de aprendizagem e formação que se espera que as crianças, que agora passam a ser alunos, apresentem na primeira série. Ela anuncia toda a expectativa que os pais trazem e também os outros profissionais da escola, de séries mais avançadas, a respeito da “base” que será construída nesse momento, na formação deste novo ser: o aluno.

Anabel acredita que há um medo incutido no inconsciente dos pais: *“se eu não olhar bem o meu filho agora que ele está ingressando, ele não vai ser um bom aluno para o resto da vida. Ele não vai ser uma boa pessoa não. Sabe?”* Os pais acreditam que tem que cuidar disso agora!

Ocorre que geralmente essas questões estão ocultas ou implícitas, elas não são explicitadas no currículo oficial. Toda esta “formatação”, o perfil desejado do aluno e da professora, encontram-se no inconsciente coletivo das equipes de professores da escola, no conhecimento tácito, sugerido e desejado nas culturas escolares dos ambientes das escolas particulares. Trata-se de elementos de um currículo inteiramente denso, próprio de uma pedagogia oficial, mas não documentada. Como afirma Oliveira (2001:37-38) podemos perceber que os procedimentos de controle curricular estão centrados no controle de conteúdos e/ou habilidades a serem desenvolvidas pelo currículo, criando uma quase identidade entre currículo e listagem de conteúdos e/ou habilidades. Essa quase identidade acaba se tornando presente em nossas discussões sobre currículo. Ao pensarmos o currículo escolar pretendemos definir fundamentalmente que conteúdos ou habilidades precisam ser trabalhados.

Quando discutimos os conteúdos, os objetivos de ensino que compõem o currículo da primeira série, explicitamente sobre os programas de ensino iremos conhecer uma proposta que pressupõe algumas novas informações, a orientação para a organização (uso do caderno, dos materiais, da referência estética nos registros gráficos, dentre outros).

Sobre isto Teresa se remete ao falar do seu trabalho em Língua Portuguesa e Matemática:

“em Português o maior objetivo é que a criança adquira destreza de leitura e escrita, ortografia e gramática, de uma forma interativa. De maneira muito contextualizado, a criança vai fazendo, desenvolvendo, sem ter nomenclatura. A escola não tem preocupação com classificações gramaticais, nesta série. Em Matemática, o objetivo é a construção do número até chegar ao sistema de centenas até o final do ano. Trabalham com os jogos, com tudo que vai interagindo e fazendo a criança construir o mundo. Já em História e Ciências, a gente vai trabalhando, sempre do começo da identidade da criança mesmo. Daí a gente vai ampliando isso para dentro da escola e depois para fora da escola, para o bairro e no trânsito. E também

nas Ciências o conhecimento do corpo deles, da identidade corporal que eles vão criando.”

Quanto à Luciana, ela acha importante estar pensando nas habilidades que a gente quer desenvolver nos alunos para estar elaborando esse currículo, nas competências para elaborar esse currículo de forma coerente e observando também os conteúdos a se trabalhar, mas de uma forma diferente, não aquele trabalho descontextualizado, que é dado em vão. Ela salienta:

“então, a gente vai lá no livro, trabalhando daquela forma tradicional, procurando pensar nas habilidades em todas as áreas do conhecimento, na Língua Portuguesa, em quais habilidades eu quero formar, eu quero que meu aluno saia da escola lá no Ensino Fundamental.”

Esta professora afirma que, se fosse mudar algo no currículo, mudaria a organização das turmas,

“tem coisas que eu acho que a gente precisa mudar, a escola precisa mudar, como por exemplo, o fato de toda turma ser heterogênea. Eu sinto que essa questão de segregação prejudica um pouco esses meninos, que têm uma habilidade para uma coisa mas em outro aspecto eles ainda não conquistaram. Então, eu acho que isso é uma coisa que vai demorar muito tempo para a gente mudar, porque nós não estamos preparados para viver algo diferente nesse aspecto. Mas eu acho que seria importante a gente dar conta de mudar essa estrutura da escola. Não sei se é viável ou não. Hoje, eu acho que não é viável, eu falo até por mim que não daria conta de trabalhar dessa forma.”

Apesar de toda uma referência teórica que sinaliza a melhor adequação quando a formação de turmas ocorre sob critério de se considerar a heterogeneidade, as professoras afirmam a sua dificuldade quando se deparam com turmas em que têm alunos alfabetizados e alunos em processo inicial de alfabetização. Não havendo critérios de promoção de alunos para a primeira série elas se deparam, às vezes, com essa realidade. Trata-se, portanto, de um fator ambiental importante a ser considerado em sua relação com o currículo oficial da escola.

Maria Rita, por sua vez, acredita que o mundo mudou, portanto o currículo, também, deve acompanhar essas mudanças. Ela acha que tem outras prioridades, tais como as habilidades da criança poder falar corretamente, produzir um bom texto, interpretar qualquer tipo de texto que ela vê:

“Eu acho que a vida mudou também. Eu acho que a gente tem que evoluir. Eu acho que se der uma frase para a criança passar para o plural, solta, isso hoje pela nossa experiência, nós vimos que isso não acrescenta quase nada. Não vamos falar que não, mas quase nada. Agora, no texto, quando a gente vai trabalhar com a criança, que ela não usou plural? Que aí você volta e fala: a gente fala é assim? Ah, não! Então vamos ver como a gente pode trabalhar, mudar, para ficar melhor a frase. Eu acho que tem mais sentido do que separado. Essa cobrança, então, eu acho que ela se sente mais solta e vai produzindo. Vai produzindo. E a leitura, né? Nós vamos cobrar também na 1ª série uma leitura com mais fluência, entonação, usar já a pontuação. Que não tem no 3º período, é mais ler. A interpretação, que também é bem menos,? Então, no 3º período, quando eles começam a escrever, então, eles começam a produzir. Eu acho que essa, vamos organizar, sabe? Eu acho que, pelo *menos* do que eu, do que trabalhei, do que eu vejo lá do meu lado, que eu trabalho agora, eu sinto essa mudança. Tanto é que tem criança, que, às vezes, no início fala com a gente: ah, mas não tem nada! Não tem nada novo na 1ª série? Que elas vêm cheias de vontade de aprender coisa nova. Aí, que a gente, depois que eles vão percebendo o que vai mudando”

### **1.5. As professoras e seu contexto: a escola particular**

Segundo dados do INEP/ Censo do Professor/1997, a Rede Particular de Ensino do Estado de Minas Gerais possui um total de aproximado de 15.964 professores, sendo 3.071<sup>3</sup> do sexo masculino e 12.840 do sexo feminino. Também encontramos no INEP/Censo dos Estabelecimentos Particulares 2001, a informação de que na zona urbana da cidade de Belo Horizonte há um total de 600 unidades de ensino particular, sendo que 569 oferecem Educação Infantil e Classes de Alfabetização; 160 oferecem as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental; 117 oferecem o curso das 5as a 8as séries e 87 oferecem o Ensino Médio.

Contudo para uma compreensão da cultura do trabalho das diferentes unidades de ensino da rede particular, é preciso ir além dos dados estatísticos. É preciso vê-las por dentro, conhecer os movimentos, conhecer as dinâmicas, as forças, os poderes, os critérios, as relações que nelas se estabelecem.

O contexto no qual o professor desenvolve o seu trabalho é decisivo no que se refere ao nível de impacto exercido pela prescrição curricular. Selecionar conteúdos, definir metodologias, tempos e outros elementos inerentes ao currículo escolar não são

---

<sup>3</sup> Segundo este documento do INEP um total de 53 professores não respondeu a esse item da pesquisa.

exclusivamente resultados de escolhas dos docentes, mas determinação da gestão educacional da unidade escolar de seu contrato profissional. As atividades dos professores são ações que transcorrem dentro dessa instituição e suas lógicas por essa razão sua prática está inevitavelmente condicionada. O professor não decide no vazio, mas no contexto de seu local de trabalho, na instituição que tem suas normas de funcionamento. No caso da Rede particular de ensino com a qual mantém uma relação de trabalho de assalariamento. Tal como Teixeira (1992:128) enfatiza

“Compreender a escola particular viva e real, requer também um olhar capaz de vê-la para além da de sua feição homogênea. Há visíveis distinções entre blocos de escolas, ainda que secundárias diferenças, face a seu carácter tipicamente capitalista. Vistas como instituições concretas, transpondo os discursos e a uniformidade, as empresas de ensino possuem certos contornos e dinâmicas não generalizados.”

A face heterogênea da escola particular se revela igualmente na variedade de graus e modalidades de ensino que a compõem. Focalizando esse dado em Belo Horizonte, tem-se os cursos regulares - subdivididos em instituições com distintas finalidades, estruturas e dinâmicas de funcionamento, agrupam a Educação Infantil, a 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior, em instituições laicas e confessionais. A Educação Infantil engloba, também, as Escolas Infantis-Berçários, Maternais, Mini-hotéis. Geralmente são pequenas escolas, pertencem a uma única família. Ali trabalham parentes e amigos, muitas vezes leigos, reeditando a vida caseira em seu aspecto físico e funcional. Quanto ao Ensino Superior se subdivide em universidades, faculdades isoladas e centros universitários.

Algumas variáveis são próprias desse contexto do serviço educacional privado e do currículo escolar na perspectiva de mercado. São variáveis como: estilo da gestão de processos e pessoas no interior da escola e seu reflexo na relação de autonomia do professor frente à tomada de decisões: o impacto exercido pelas famílias dos alunos e a forma com que a relação família-escola é legitimada pelos dirigentes da escola; as condições ambientais disponíveis para o desenvolvimento do trabalho educacional; o sistema de organização do trabalho docente; as relações de trabalho empregado-empregador e as relações e processos de aprendizagem dos alunos.

Não basta constatar a existência de diferentes níveis e modalidades de ensino na escola da rede particular de Belo Horizonte. É Necessário desvelar o que isso significa para o trabalhador que vai se constituindo nessas situações (Teixeira, 1995: 128). A este respeito Anabel nos relata em sua entrevista:

“ Na escola particular a professora tem que ser competente, você tem que responder a uma expectativa do pai, que agora o menino tá na escola desde o maternal, mas agora ele “entrou para escola”. E aí você passa a ser assim não ser admitido nada, porque você não pode errar com esse filho. Por isso que eu te falei, você tem que ser assim, você tem que olhar pra ele assim: eu dou conta! Sabe? Então tem que ser aquele impacto. Você não pode amolecer. Não, eu vou dar conta, pode me entregar, sabe? E aí porque se ele não sentir isso, ele atrapalha a criança. Ele atrapalha, entre aspas, né? Porque assim... é doloroso para a família deixar uma criança de 1ª série. É doloroso.”

Estar neste contexto específico de escola da rede particular e de 1ª. Série pressupõe, segundo Anabel, habilidades especiais: a professora tem que ser muito competente, uma competência concebida num contexto de trabalho geralmente de extrema exigência. Uma competência que precisa ser comunicada com antecedência – não há tempo para se mostrar a competência: ela deve ser revelada de imediato. O contrário pode resultar numa não confiança por parte das famílias, e, eventualmente, custar o próprio emprego da professora. Uma competência que pressupõe o “dar conta do aluno” não importando as próprias condições do sujeito destinatário das ações educativas da escola. Dar conta do aluno pressupõe uma competência que, muitas vezes, ultrapassa os limites da verdade, da razão e do próprio desenvolvimento. Este é o tempo, esta é a hora. “Eu escolhi (e pago) essa escola para ensinar ao meu filho”, conforme afirmam alguns pais de alunos.. A escola (na verdade, a professora), sendo competente, conseguirá ensinar aos filhos. Anabel prossegue:

“É. É correção de caderno eles gostam de ver todos os dias, o Para Casa corrigido. Isso eles gostam, porque a gente viu Para Casa. Então, eles têm dois cadernos de Para Casa.. Não é não é separado, Português, Matemática, não. Dois cadernos. Então, eles fazem o Para Casa num dia e me entregam o caderno, eu corrijo e no outro dia eles levam outro caderno enquanto eu fico corrigindo esse caderno. Então, isso os pais gostam de ver, o caderno de Para Casa é todo corrigido, tá?”

Atribuladas com excessivas horas de trabalhos extra-classe, a correção dos cadernos é uma das principais ocupações da professora da 1ª série. E aí não há lugar para a imperfeição, para o ainda não aprendido, para o erro. Nem para o erro dos alunos, nem para o erro da professora. Por esse motivo tudo deve ser “corrigido”. Há uma “estética” própria desse espaço escolar: uma aprendizagem sem hipóteses, uma construção sem equívocos. O erro ortográfico, por exemplo, é algo pouco tolerável, mesmo sabendo ser isso uma realidade cognitiva da criança nesse momento de aprendizagem: lá estará a professora para realizar todas as correções!

Giovana, por sua vez, traz outros aspectos da escola particular. A professora afirma:

“Eu não sei se a questão é o termômetro dos pais ou a questão que eles começam a olhar de estarem perdendo aluno. Então, nós temos que mudar isso. A insatisfação que a própria equipe vê ou que, de repente, alguém, no nosso caso a congregação, que é superior à equipe, não está gostando, então faz uma modificação ali na direção ou na direção pedagógica. Eles estão olhando a questão da perda de aluno. Se os pais não estão gostando muito da prática do professor ou, às vezes, infelizmente e o coordenador que não vai com seu jeito de ser. Você pode ser um ótimo profissional, mas, de repente, um coordenador não gosta do seu jeito ou tromba com suas idéias e aí corre o risco de você sair.”

Procedimentos de controle constituem as bases das escolas e lhe agregam valor, qualidade percebida. Em geral, no contexto das escolas particulares, sobretudo, o currículo é pretendido como uma vantagem competitiva no mercado e a busca incessante de satisfação dos pais é um dos vetores da ação desta escola, com grandes implicações sobre o trabalho docente.

Ao pensarmos as características do serviço educacional no setor privado nos dias atuais faz-se necessário situá-lo no contexto da sociedade capitalista. Gomez (2001) ao apresentar características básicas desse sistema de ensino, afirma que nesse contexto a escolarização é um instrumento a serviço do livre intercâmbio de mercadoria: a educação, cuja produção e distribuição devem se submeter à livre regulação do mercado. A submissão à concorrência de mercado passa a ser a melhor forma de garantir sua qualidade, assim, a livre escolha de escolas por parte dos pais, a livre contratação e dispensa dos docentes, a liberdade de ensino, fazem parte da realidade desse sistema. Nesse contexto, segundo o autor, uma vez que a educação é considerada uma mercadoria, à mercê das leis da oferta e da procura no mundo do livre mercado

mundial, o docente se transforma num gestor de políticas, estratégias e táticas orientadas não apenas no sentido de acomodar os processos de ensino e de aprendizagem às exigências mutáveis do mercado, como também no sentido de organizar a oferta do seu produto da maneira mais adequada para sua venda rentável (Gomez, 2001: 182-183).

O autor afirma, ainda, que como consequência da regulação mercantil, os centros escolares gozam de plena liberdade para definir sua própria cultura pedagógica e seu ideário que, ao se concretizar em práticas curriculares e sociais determinadas, constituem os sinais de identidade do produto singular que oferecem. A este respeito, esta observação da pedagoga Ana Luisa<sup>4</sup> é ilustrativa:

“Eu vejo que há uma exigência maior da escola, das famílias, da própria comunidade e dos próprios alunos, que são crianças ativas, que trazem muita coisa nova, pesquisas, notícias e novidades. A professora tem que estar preparada para responder. Os pais cobram, são exigentes. A escola tem um currículo exigente, de muita leitura, de muita pesquisa. Não dá para o professor trabalhar num ano e da mesma forma no ano seguinte. Ele tem que modificar a forma de atuar, os instrumentos, a avaliação, as estratégias. Não dá para ele repetir a mesma prática.”.

Nesta colocação, além de reiterar a força dos pais, característica reconhecida da escola particular: uma exigência advinda do perfil dos alunos. Segundo esta pedagoga, são crianças que também trazem a informação. São crianças que têm acesso a elas, que trazem referências de contato com meios culturais, com bens culturais. Trazem do seu processo de socialização componentes da cultura, do conhecimento que circula na escola. É exigido dessa professora que ela conheça os códigos desta cultura na qual os

---

<sup>4</sup> Ana Luisa: é branca, tem 38 anos e atua há 14 anos na escola Vegê. Percebe-se dedicada e comprometida com o trabalho. É casada, tem 02 filhas. Já atuou na escola como supervisora das 3as. e 4as. séries, orientadora educacional da Ed. Infantil e como professora. Atualmente, supervisora da Ed. Infantil à 1ª série. Atua em uma equipe composta de supervisora educacional, orientadora educacional e coordenadora disciplinar.

alunos estão inseridos, as informações que trazem e, que responda a uma expectativa de um meio elitizado. A este respeito a pedagoga Regina Helena <sup>5</sup> observa:

“Eu nunca trabalhei em escola pública. Eu não tenho experiência na escola pública. O que sei é através de minhas amigas. O que eu vejo na escola particular que não identifico na escola pública é que a gente age em função das cobranças. Isso faz com que tenhamos que estudar mais, nos preparar mais, para ter um embasamento para conversar com uma família que vem fazer questionamentos. Temos que ter muita segurança do que fazemos. Hoje sabemos que tem uma série de escolas que trabalham com um currículo, com uma série de conteúdos. Isso traz comparações, questionamentos. Cada um tem que ter suas propostas, seu embasamento para responder às famílias. Acho que nas escolas públicas não existe isso.”

Um elemento que sanciona a relação família-escola particular é o fato de grande parte dos pais dos alunos das escolas particulares serem detentores de um capital cultural, apropriando-se do direito e dos meios de explicitar e intervir junto à escola em aspectos que eles avaliam que devem ser contemplados. Nesse sentido, os pais comumente opinam a respeito do conteúdo das aulas ministradas pela professora; a respeito do sistema de avaliação empreendido pela escola; da metodologia do trabalho desenvolvido pelas docentes; a respeito dos critérios e regras disciplinares; do material didático adotado pela escola e em outras questões referentes a organização do trabalho da instituição.

Mas, o que procuram os “pais-clientes” das escolas particulares? O que “pagam” antecipadamente no ato da matrícula? Como se dá, no interior da escola particular a confluência dos interesses dos pais dos alunos? E de que maneira o trabalho das professoras e o desenvolvimento curricular é influenciado por esses interesses?

Escolher uma escola de notório reconhecimento público significa também institucionalizar a cultura e apropriar-se dela. Significa investir na formação do filho, bem como investir no currículo *vitae*, na titulação, pois a cultura do valor do diploma ou a marca de uma conceituada escola em que se estudou constitui um diferencial no

---

<sup>5</sup> Regina Helena, pedagoga há 17 anos, todos no Colégio Petrus, onde cumpre 30 horas semanais. Trabalha também em uma outra escola particular, de menor porte, acrescentando a sua carga horária 15 horas de trabalho. É casada e tem dois filhos. Acredita que o fato de ser ex-aluna do colégio em que trabalha lhe possibilita um conhecimento maior da estrutura e do carisma da instituição. Preocupa-se em ser “parceira” das professoras, compreendendo-as e apoiando-as em suas dificuldades. Regina Helena é branca, tem 39 anos. Também exerce a função de orientação educacional.

mercado de trabalho, tornando-se assim, objeto de *marketing* constante dos proprietários da escola, com inevitáveis influências e determinações no trabalho do professor. É o peso do capital institucionalizado, declarado por Bourdieu (1988). Esse autor afirma que o fato do indivíduo ser detentor de capital econômico não pressupõe necessariamente o domínio de capital cultural. Nesse sentido, há um grupo específico de pais que escolhe para o filho a “melhor escola”, ou seja, aquela que representa um capital cultural institucionalizado. Ele aceita e pode pagar por ela o valor praticado no mercado, mas relaciona-se diferentemente com a mesma, em relação às estratégias utilizadas pela escola para formação e transmissão cultural.

As crenças, valores, normas e os modos “politicamente” desejáveis de comportamento dos profissionais da escola particular estão condicionados a um código interno de aprovação dos dirigentes das instituições as quais prestam serviço, a fim de que as mesmas apurem e personalizem cada vez mais o produto/currículo apresentado ao mercado e atendam às demandas apresentadas pelas famílias. Essas questões incidem efetivamente sobre o trabalho da professora de 1ª. Série, e sobre todos os docentes, com significativos impactos sobre a prescrição e o desenvolvimento do currículo.

Gómez (2001) afirma que os docentes e alunos que escolhem livremente as escolas privadas, geralmente se submetem às imposições derivadas da identidade cultural e pedagógica das mesmas. Nesse contexto, a imposição de uma ideologia, de um ideário ou de um credo religioso não é considerada um ato antidemocrático ou que atinja as liberdades individuais, uma vez que os indivíduos, por si mesmos ou por meio de seus progenitores, escolheram livremente o produto que se oferecia, dentro da variedade de opções presentes na oferta do sistema.

O autor, ao referir-se à autonomia dos docentes de tais estabelecimentos afirma que a mesma é escassa, pois a maioria das decisões didáticas está preestabelecida ou, ao menos, condicionada previamente pela definição do projeto curricular e do ideário ideológico da escola. (Gomez, 2001). O projeto curricular será o objeto de negociação para responder aos interesses financeiros da empresa e sua melhor ou pior localização e conceito no mercado de bens educacionais.

---

Terá o currículo desenvolvido na escola de ensino privado de Belo Horizonte realmente uma conotação de produto/serviço? Que implicações essa perspectiva tem para o desenvolvimento do trabalho de seus docentes? Terá a professora de 1<sup>a</sup>. série a função de personalizar esse produto currículo, a fim de torná-lo visualizável e receber valoração exterior?<sup>6</sup>

Nem sempre os motivos que levam os alunos e/ou suas famílias a escolherem uma escola são os mesmos para todos, ou, pelo menos esses motivos não aparecem na mesma ordem de prioridade entre indivíduos de um mesmo grupo. Aspectos como: tradição, espaço físico, qualidade de ensino, bons professores, reconhecimento social, proximidade de residência, valores praticados, segurança, entre outros, são algumas das razões mais comuns que influenciam a opção por determinada escola, apontadas em pesquisas empreendidas pelos profissionais de marketing educacional. O que implica que não necessariamente haverá uma satisfação plena e concordância permanente dos pais e alunos no que se refere a todas as decisões da escola. Percebe-se, numa proporção de grande incidência, que o papel desempenhado pelos pais de alunos, nas escolas particulares, são, em grande parte das instituições, elementos de forte impacto na tomada de decisões referentes a aspectos diretamente relacionados ao projeto curricular da escola.

---

<sup>6</sup> A conotação de currículo/produto/serviço pode ser facilmente identificada neste texto editado em março de 2001, pela assessoria de marketing de uma escola da rede particular de Belo Horizonte. O texto foi dirigido aos pedagogos que nela atuam, na ocasião de um encontro para capacitação: **Marketing Educacional**. “Ao pensarmos os conceitos de marketing como ferramenta para serviços educacionais, poderemos encontrar educadores surpresos e curiosos de como isso possa acontecer. Percebemos então, que alguns profissionais têm uma certa dificuldade de visualizar a escola através da ótica da administração de mercado. No entanto, a escola é, na realidade, um centro de prestação de serviços. Isso porque um grande número de serviços é colocados a venda e consumidos diariamente nas escolas. O professor, ao entrar todos os dias em sala de aula é um “entregador” do serviço que foi comprado, antecipadamente, *pela ou pelo* próprio aluno no ato da matrícula. Assim, todas as equipes que compõem a escola - recepcionistas, inspetores, secretarias, auxiliares administrativos, atendentes de cantinas, zeladores, pessoal de manutenção e até mesmo diretores, orientadores educacionais, coordenadores e professores estão prestando um serviço ao aluno e à família. Vale lembrar mais uma vez que esses serviços foram comprados, antecipadamente, no ato da matrícula. [...] Sabemos que todas as escolas desejam manter os alunos e, se possível, ter mais alunos a cada ano. Afinal, será este o resultado que irá comprovar efetivamente o sucesso da organização, a sua aceitação e aprovação no mercado, fato que irá também torná-la mais motivada para a prestação de seus serviços e oferta da qualidade de ensino desejada por todos. Devemos lembrar, então, que o princípio da administração de marketing está baseado na troca. O consumidor está disposto a pagar o valor pela empresa, se esta lhe oferecer o bem ou o serviço desejado, ou esperado. É uma troca constante de valores [...]”

Esse texto evoca-me a imagem de uma relação comercial: o professor-mercador, zelando insistentemente para que seu produto de venda “reluza” aos olhos dos possíveis clientes. À venda estão: um conjunto de conhecimentos culturalmente valorizados, valores e formação de nível desejado. Recursos e espaço privilegiados. Atendimento personalizado.

É muito comum nos defrontarmos com posturas que atribuem sempre razão ao cliente por parte de vários setores de produtos e serviços, incluindo empresas particulares que prestam serviços educacionais. O que nos interessa diante dessa variável de participação das famílias junto à escola é a forma com que ela se relaciona e posiciona diante das famílias e qual o impacto que essa relação representa para as professoras. Por conseqüência, há também um impacto exercido sobre a relação das professoras com o currículo oficial e todas as prescrições explícitas dentro das escolas. Esses impactos, por sua vez, foram evidenciados claramente em diversas falas das professoras e pedagogas em suas entrevistas.

Assim como para os alunos e pais de alunos a concordância e unanimidade não estão necessariamente presentes na relação estabelecida com a escola, da mesma forma ocorre com o professor. Não é somente a escola que escolhe o profissional. A professora, ao apresentar-se à escola, também está fazendo uma escolha em relação ao espaço em que deseja desenvolver seu trabalho, ainda que uma escolha restrita pela oferta de trabalho no campo do magistério. Desta forma, somente uma investigação que contemple essa questão poderia apresentar os diferentes motivos que levam as profissionais a escolherem ou não a escola particular como espaço de trabalho, elucidando suas principais razões e motivos para tal. Certamente encontraremos diferentes representações e sentidos, e conseqüentes posicionamentos e modos de relacionar-se com a cultura institucional encontrada em tais escolas, por parte das professoras que as procuram.<sup>7</sup>

Na escola particular as mediações de intervenção, controle e avaliação do trabalho docente geralmente são exercidas pelo acompanhamento direto dos pedagogos e

---

OBS: Não foi possível colocar aqui a referência completa desta fonte documental por razões de sigilo.

<sup>7</sup> Um exemplo disso pode ser percebido a partir de uma referência feita por uma das professoras entrevistadas. Segundo a professora, muitas colegas com quem trabalhou há anos passados na rede pública não aceitariam trabalhar em uma escola particular, pois dizem que não se submetem a uma cultura autoritária e de muito controle que acreditam existir em tal contexto. Mas, apesar de terem essa opinião, pensam que há “algo” na escola particular que colabora para a valorização do profissional: a avaliação constante de seu trabalho. Tal referência sinaliza algo do imaginário docente frente aos diferentes espaços de trabalho ocupados pela categoria. Algo que transita entre a realidade e a percepção indireta, uma idéia construída a partir de experiências percebidas e vividas por um grande número de educadores. Afinal essa representação é bastante comum entre esses profissionais.

coordenadores, pelo monitoramento dos resultados através de registros e relatórios; através de processos de análise de instrumentos de avaliação; através de sistemas de avaliação externa; através de meios disponíveis na escola e de variados processos de socialização entre os profissionais do mesmo nível de trabalho, além de outros instrumentos e estratégias, definidos a partir de determinada ótica de gestão .

O estudo dos sistemas de controle exercidos diretamente nas escolas particulares pelos gestores de pessoas e processos, hierarquicamente colocados acima do professor, assim como a relação estabelecida pelos pais de alunos, é uma variável fundamental para a compreensão das relações das professoras com a prescrição curricular. Interessa-nos conhecer o estilo e meios de controle para na verdade chegarmos às “respostas” apresentadas ao controle. Quais as formas e jeitos que a professora encontra para lidar com as situações habilmente e desenvolver o currículo naturalmente re-significado e acreditado. Na impossibilidade de estudar e analisar todas as estratégias, optamos por trazer a esta pesquisa as estratégias das pedagogas frente à prescrição curricular, como veremos à frente.

No campo das condições ambientais há de se considerar os recursos disponíveis para as professoras para o desenvolvimento de seu trabalho, compreendendo os meios materiais e os meios tecnológicos, a disponibilidade do espaço físico para o desenvolvimento de atividades e vivências. Esses e outros recursos viabilizam diferentes oportunidades de aprendizagem objetivadas no currículo, assim como as possibilidades de ação autônoma da professora dentro do campo estabelecido pelas normas sociais da escola.

Muitas vezes é solicitado às professoras um trabalho dentro de determinado enfoque metodológico, mas é preciso considerar as condições reais para seu desenvolvimento: há o recursos necessários (físico ou humano)? As normas sociais na escola (especificamente o que se refere à disciplina) contribuem ou inibem iniciativas? A relação tempo/conteúdo é possível de ser ministrada, principalmente considerando a vivência de um trabalho que pressupõe tempos e espaços diferentes dos que comportam a sala de aula e o módulo aula (de 50 ou 60 minutos)?

Outra referência nesse sentido é a simultaneidade de tarefas compreendidas como de responsabilidade do professor .É muito comum a afirmativa entre docentes que atuam

em escolas particulares, de que eles são sobrecarregados com as inúmeras solicitações que lhes são feitas por parte dos gestores da escola.

Há, também, uma complexidade que é própria do desenvolvimento do processo educativo em sala de aula, que compreende tarefas de ensino, avaliação, administração e orientação, acontecendo de maneira simultânea, imediata e imprevista. Essas funções exigem das professoras no desenvolvimento de suas aulas uma grande qualidade técnica – profissional e um forte investimento de tempo para que as possam desenvolvê-las com qualidade, além de atitudes e postura da ordem do afeto, tal como nos disseram nossas entrevistadas.

Para além de uma organização necessária ao desenvolvimento das atividades de suas próprias aulas, as professoras têm ainda que responder a uma série de demandas provenientes do calendário de atividades da escola, programa de reuniões, elaboração de materiais didáticos, planilhas, projetos e planejamentos que lhe são solicitados. Têm que cumprir com os tempos previstos na escola para entregas de notas, para o encaminhamento de materiais para a reprografia, aplicação de provas, desenvolvimento de conteúdos. São muitas as solicitações que ocupam o tempo dessa professora com tarefas escolares, período que muitas vezes excedem ao tempo e jornada referentes ao seu contrato profissional.

## **CAPÍTULO II**

### **AS PROFESSORAS E O CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E PARTICIPAÇÃO**

Neste capítulo, abordaremos as concepções de currículo apresentadas pelas professoras. Traremos, também, as contribuições das entrevistas que realizamos com as pedagogas que atuam nas mesmas escolas das professoras entrevistadas. Nossa opção de envolver também as pedagogas justifica-se pelo fato de as mesmas realizarem um papel fundamental no processo de desenvolvimento curricular: elas realizam a mediação entre a professora e o currículo oficial, sendo responsáveis pela sua realização e controle. As pedagogas utilizam recursos diversos, a fim de viabilizar a realização do currículo, fortalecendo, assim, a identidade educacional da escola. Elas entram no discurso intersubjetivo que acontece na escola, a partir de um lugar hierárquico específico. Possuem um nível de autonomia relativo, pois têm também que responder às expectativas de outros, especialmente dos dirigentes da escola e das famílias.

Para essa pesquisa, é fundamental nos situarmos acerca da referência conceitual das entrevistadas, a fim de que possamos compreender o real campo de abrangência ao qual elas se referem, quando falam do currículo: se um campo mais abrangente, que envolve todos os grandes objetivos e intenções formadoras propostas pela escola, ou um campo mais restrito, que se refere especificamente à proposta relativa à sua série de atuação, ou até mesmo ao programa de conteúdos atribuídos ao ensino em cada série e nível de ensino.

Apresentaremos, também, algumas informações obtidas acerca da participação das professoras na elaboração do currículo oficial da escola em que atuam. Tais informações ajudam-nos a compreender sua inserção nesse processo e a relação que nele se estabelece: se é uma relação de consumo, se é de co-autoria, ou de autoria.

Para auxiliar-nos em nossas análises, utilizaremos, entre outros autores, os referenciais trazidos por Goodson (1999) sobre currículo oficial e o currículo prescrito. Apresentaremos, também, os estudos realizados por Moreira (2001) acerca da teorização curricular no Brasil, a fim de que possamos compreender a grande tendência ao hibridismo no tratamento curricular, em seu desenrolar na prática das professoras. Esse aspecto torna-se importante para este trabalho, pois é comum depararmos com elaborações curriculares que trazem concepções puras, com abordagens que se isolam em suas próprias características e desconsideram, concretamente, o *status* dos conhecimentos, saberes e concepções dos docentes. O professor é mediador entre o aluno e a cultura, e, ao exercer essa mediação, ele traz consigo sua matriz sociocultural e suas concepções sobre conhecimento, educação, currículo. Nessa mediação, traz consigo uma atitude em relação ao conhecimento em geral e a parcelas especializadas do ensino. Daí, seu papel decisivo, já que realiza uma filtragem do currículo, não sendo um mero problema de distorções cognitivas ou interpretações pedagógicas diversas. Trata-se de seleções e de hierarquizações, ou ainda de valores e conteúdos, que não são nem equivalentes nem neutros.

## **2.1. A teorização curricular no Brasil**

As discussões acerca da conceituação de currículo não são um campo necessariamente simples. Etimologicamente, a palavra currículo vem da palavra latina *Scurrerre*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir (Goodson,1999:31), mas existem variadas definições de currículo organizadas por diferentes autores, embora não haja consenso entre teóricos da área, tampouco entre os próprios professores. Índícios dessa variação conceitual podem ser observados nas respostas apresentadas em uma prova de seleção de professores para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola particular de Belo Horizonte, no ano de 1999. Uma das perguntas era: Qual a diferença entre Currículo e Grade Curricular?

Entre as respostas apresentadas por algumas das professoras candidatas, as mais comuns representações de currículo escolares correspondem a todas as experiências educacionais oferecidas e planejadas por uma escola, tendo caráter genérico e globalizador:

“O currículo é bem mais amplo do que a grade curricular. Nele apresentam-se os conhecimentos e seus campos por onde deve o professor conduzir seus alunos e por sua vez os alunos devem adquirir conhecimentos a partir da proposta inserida no currículo. Já a grade curricular é a composição das disciplinas e sua carga horária.”

Para outras professoras, concorrentes às vagas, currículo refere-se a determinada parte do plano geral de educação de uma escola, especificamente ao programa de ensino de determinada área do conhecimento: *“A grade curricular é a reunião dos conteúdos trabalhados, divididos em cada série específica. Currículo: conteúdo que deve ser trabalhado em cada matéria.”*

Essa situação pode ser mais bem compreendida a partir da discussão de Sacristan (2000) no sentido de que o currículo é um conceito de uso relativamente recente entre nós, não fazendo parte da nossa linguagem comum. O autor afirma que esse termo não é de uso corrente entre os professores, já que nossa cultura escolar tratou o problema dos programas escolares e do trabalho escolar, dentre outras questões pedagógicas, como capítulos didáticos, mas sem a amplitude e a ordenação de significados que o tratamento sobre currículos contém e exige. Apesar disso, salienta Sacristan que a prática a que se refere o currículo é uma realidade prévia, muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, administrativos e econômicos, que condicionam a teorização sobre currículo.

Os primeiros registros de teorizações curriculares no Brasil datam dos anos 20 e 30, sendo fortemente caracterizados por uma transferência educacional americana, ou seja, por um movimento de idéias, de modelos institucionais e de práticas educacionais transportados dos Estados Unidos. A literatura pedagógica da época refletia as idéias propostas por autores americanos associados ao pragmatismo e a outras teorias, algumas delas elaboradas por autores europeus.

Com o golpe militar de 1964, o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país sofreu substanciais transformações. Diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos, visando à modernização e racionalização do país. A tendência do tecnicismo passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotadas pelos militares. Diluiu-se não só a ênfase nas necessidades

individuais de tendência progressista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais (Moreira,2001).

As primeiras bases do campo do currículo no Brasil corresponderam às reformas educacionais promovidas pelos Pioneiros nos estados e, a seguir, à base institucional do atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAE). Quando os Pioneiros começaram a organizar reformas nos sistemas educacionais de alguns estados brasileiros, não se havia difundido, no Brasil, uma proposta sistemática de abordagem de questões curriculares. Existiam, no entanto, tradições curriculares fundamentadas em uma base filosófica híbrida, que combinavam os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos Jesuítas(Moreira, 2001:85). As Reformas Educacionais foram promovidas em alguns estados, com ênfase na expansão quantitativa da rede de ensino primário(Moreira, 2001).

Ainda em Moreira (2001), podemos perceber que novas perspectivas do currículo eram evidentes na reorganização da instrução pública na Bahia, promovida por Anísio Teixeira, por exemplo. Pela primeira vez, disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viverem em sociedade. Anísio chamou a atenção para a importância de se organizar o currículo escolar em harmonia com os interesses, as necessidades e os estágios de desenvolvimento das crianças baianas. De outra parte, a reforma organizada por Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, procurou reorganizar o ensino elementar. Essa reforma, considerada como o primeiro momento de uma abordagem técnica de questões educacionais no Brasil, redefiniu o papel da escola elementar, que foi apontada como instrumento de reconstrução social: cada escola foi chamada a se transformar numa míni-sociedade. Naquele contexto, a Reforma vista como a mais revolucionária e sofisticada entre as promovidas nos anos vinte foi a do antigo Distrito Federal, em 1927, elaborada por Fernando de Azevedo. Ela enfatizou as tarefas sociais do sistema escolar e sugeriu os meios que seriam necessários para que tais tarefas fossem cumpridas. A interação entre escola e sociedade foi, também, mais enfatizada do que em reformas anteriores.

O INEP foi criado em 1938, para funcionar como centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde. Em 1944 essa instituição publicou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que se tornou um importante instrumento de discussão de problemas educacionais, desenvolvendo diversos trabalhos no campo do currículo no Brasil.

Ainda nesse contexto, Moreira(2001:150) observa que, partindo da matriz do tecnicismo americano, a questão do currículo foi introduzida nas faculdades de educação brasileiras como uma combinação de diferentes tendências, missões e interesses.

Apenas na década de 1980, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano perdeu força. Numa política de descompressão adotada pelo presidente Geisel, em 1974, análises críticas das questões curriculares e pedagógicas chegaram a aparecer. Nesse momento, ganharam força, no pensamento curricular brasileiro, as vertentes marxistas. Enquanto dois grupos nacionais - pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido – disputavam a hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política, a influência da produção de língua inglesa se diversificava, incluindo autores ligados à Nova Sociologia da Educação inglesa e a tradução de textos de Michel Apple e Henry Giroux. Essa influência não mais se fazia por processos oficiais de transferência, pois era subsidiada por trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar referências no pensamento crítico.(Lopes &Macedo, 2002).

Segundo Lopes &Macedo(2002), no início dos anos 90, o campo do currículo, no Brasil, vivia essas múltiplas influências. Nesse período, os estudos em currículo assumiram um enfoque nitidamente sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico até então dominante. Os trabalhos buscavam, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder. Na primeira metade da década, a ampla maioria dos estudos se encaixava na categoria do texto político. A idéia de que currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente era visivelmente hegemônica. Os autores tidos então como

referência eram, à exceção de Paulo Freire, em sua maioria, estrangeiros, tais como: Giroux, Apple e Young.

No fim da primeira metade da década deste século, a tentativa de compreensão da sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos, tanto quanto de bens materiais, faz com que o pensamento curricular passe a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturalistas, assimilando o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. As teorizações de cunho globalizante, seja das vertentes funcionalistas, seja da teorização crítica marxista, vêm se contrapondo, porém, à multiplicidade característica da contemporaneidade, configurando-se não somente como diferentes tendências e orientações que se interrelacionam, mas também produzindo híbridos culturais que se tornaram uma grande marca do campo do Brasil na segunda metade da década de 1990. Assim, o hibridismo passou a ser a grande característica do campo curricular no Brasil a partir da metade da década de 90. (Lopes & Macedo, 2002).

Voltando ao final dos anos 60, tem-se, no contexto de oposição à política dos governos militares, um alargamento do pensamento crítico com uma explosão de teorias, temáticas e proposições, tais como: Teorias da Reprodução; Nova Sociologia da Educação e do Currículo; Pedagogia Libertadora; Pedagogia crítico-social dos conteúdos; Teorias de Resistência Cultural; Práticas de Educação para a Cidadania; pesquisas sobre o cotidiano da escola, da sala de aula, do currículo efetivo. Tem-se ainda o movimento de reconceptualização do currículo; educação, trabalho e democracia; a discussão das relações entre o desvelamento da ideologia e do que está oculto no currículo, e o desvelamento dos vínculos entre poder e conhecimento escolar. Têm-se ainda, nesse período, as lutas e movimentos sociais contra a educação excludente e autoritária e por acesso e permanência de todos na escola, lutas e aliança entre intelectuais orgânicos, sindicatos e movimentos sociais brasileiros e latino-americanos. Todo esse movimento herdeiro, em parte, da Educação Popular e de Freire, redundou em uma ruptura radical dos/as educadores/as ditos progressistas e de esquerda com o elitismo conservador e com o populismo reformista.

Transitando por essa diversidade de tendências encontramos sujeitos que são em si mesmos híbridos culturais (Lopes & Macedo, 2002:47). O processo de hibridação

ocorre com a quebra e a mistura de coleções organizadas por sistemas culturais diversos, com a desterritorialização de produções discursivas variadas, constituindo e expandindo gêneros impuros. Uma das questões básicas que podem ser assinaladas nos usos contemporâneos do termo é a ruptura com a idéia de pureza e de determinações unívocas - hibridação não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos recorda que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governo) puras nem intrinsecamente coerentes, ainda que essa mescla não seja intencional.

Nesses processos de apropriação e mescla cultural contemporâneos, de acordo com Lopes&Macedo (2000), ocorre, por vezes, de forma muito perspicaz, a reafirmação do velho e do novo, a que se rearticulam, processos nos quais se invertem as relações de dominador e dominado e se produzem novos sincretismos e misturas . A esse respeito, Chaves(2001), ao analisar as concepções de aprendizagem nas práticas pedagógicas de seis professoras alfabetizadoras, concluiu, que prevalecia entre elas a concepção de que o processo de ensino aprendizagem se constrói gradativamente, num contexto de interação, porém suas práticas eram ecléticas. Para a pesquisadora, o professor não é um simples consumidor ou transmissor de saberes, mas é um ator social em interação com outros atores. Juntos, esses atores dão sentido à fundamentação teórica recebida e são capazes de orientar a própria prática, que constitui, também, um processo de aprendizagem e de construção de saberes: *“o professor é, portanto, considerado por nós como um sujeito capaz de articular diferentes tipos de conhecimentos e construir as bases de sua competência que vão lhe permitir intervir no contexto social.”* (Chaves, 2001,104)

Em sua análise, Chaves concluiu que as profissionais pesquisadas receberam muitas influências da teoria psicogenética, mas se embasaram, também, em outras fontes teóricas, como as behavioristas e as humanistas, reformuladas por meio de um processo de construção profissional que se abasteceu na teoria, mas se redimensionou no trabalho cotidiano, ao longo dos anos de experiência docente e de reflexão sobre as próprias ações. Outra conclusão desse estudo é que as alfabetizadoras investigadas absorveram princípios durante o período de sua formação escolar, mas, desenvolveram tipos de práticas que traziam a sua própria identidade. A esse respeito, Chaves (2001:121.) destaca que *“no exercício cotidiano de sua função, o professor enfrenta limites relacionados a situações concretas e transitórias que não são passíveis de definições*

*acabadas e que exigem dele uma cota de improvisação e de habilidade pessoal para enfrentá-la.”*

Esses saberes aos quais a pesquisadora se refere são discutidos por Tardif (2000), em sua pesquisa sobre a epistemologia docente, estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas. O autor afirma que os saberes profissionais dos educadores são temporais, ou seja, são adquiridos no decorrer do tempo, acontecendo em três sentidos: em primeiro lugar, uma parte do que os professores sabem sobre o ensino tem origem no que aprenderam sobre os papéis do professor. Em segundo lugar, esses saberes se devem ou foram adquiridos nos primeiros anos de prática profissional, que são decisivos na aquisição de sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Em terceiro lugar, os saberes profissionais são temporais, porque são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração, do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

Tardif afirma, também, que os saberes profissionais são plurais e heterogêneos, em três sentidos: em primeiro lugar, porque eles provêm de diversas fontes, ou seja, em seu trabalho, o professor se serve de uma cultura pessoal, que provém de uma história de vida e de sua cultura escolar anterior. Ele, também, apóia-se em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional. Ele se baseia, ainda, em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, ao lado da experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício do professor. Em segundo lugar, o autor afirma que os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque formam um repertório de conhecimentos unificados, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção de ensino. Eles são, antes, ecléticos e sincréticos: os professores geralmente usam muitas estratégias contraditórias. Finalmente, para Tardif, os saberes profissionais são variados e heterogêneos, porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir determinados tipos de objetivos cuja realização exige diversos tipos de conhecimentos, de competência e de aptidão.

Um terceiro conjunto de resultados das pesquisas desenvolvidas por Tardif indica que os saberes profissionais são personalizados e situados: os professores têm uma história de vida, e seus saberes raramente são saberes formalizados, objetivados, mas sim, saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes indissociáveis das pessoas, de suas experiências e situações de trabalho.

Esses estudos acerca dos saberes dos docentes e as discussões sobre a tendência ao hibridismo no tratamento curricular nos trazem importantes referenciais para compreender as relações de nossas professoras entrevistadas com o currículo oficial das escolas onde trabalham, como veremos a seguir.

## **2.2. Concepções das professoras sobre currículo**

Conhecer o que as professoras concebem como currículo foi uma primeira exigência para entendermos suas relações com o currículo oficial das escolas onde lecionam, objeto deste estudo. Passemos a esta discussão, ouvindo cada uma de nossas entrevistadas.

Segundo Giovana, currículo *é tudo o que você precisa para desenvolver uma verdadeira aprendizagem significativa no aluno*, compreendendo, segundo ela, desde o espaço, o tempo que se está utilizando, as habilidades que se vão desenvolver nos alunos, as estratégias didáticas que serão utilizadas e o componente curricular, que são conhecimentos a serem transmitidos.

Assim como a professora Giovana, Elaine acredita que o currículo abrange vários aspectos, não só o conteúdo, mas também a estrutura física, o recurso, os alunos da escola, a família e os dados importantes. Ela nos disse: *“O currículo escolar está muito vinculado ao conteúdo, mas se você for olhar ele de uma maneira mais detalhada, ele vai estar enfocando mais toda a proposta, no caso da 1ª série, o que, no caso, está querendo atingir no final do ano. Então, estará entrando no currículo.”* Vê-se, portanto, que Lícia considera que o currículo, na verdade, está vinculado ao conteúdo que será desenvolvido ao longo do ano. Segundo ela, ele pode ser feito pelas professoras, mas tem que ter o apoio de um profissional da área de educação, como supervisão, que tenha até uma especialização nesse sentido.

Passando à Anabel, em princípio, ela considera que é difícil abordar o currículo com uma definição. Segundo ela, o currículo tem várias definições:

“Eu acho que, é... quando uma instituição escolar vai pensar no currículo, ela tem que estar pensando em qual é a função da escola, é... qual... tem que pensar nos aspectos sociais, nos aspectos culturais, no momento histórico que ela está existindo? É... eu penso que de acordo com a ideologia da escola e a base teórica que ela está se apoiando, vão surgir currículos mais fechados, né? É... onde... onde está... as coisas já estão pré- determinadas, né? Conteúdos, as atividades, procedimentos.”

Rosângela também considera difícil essa conceituação. Para ela, currículo está associado à organização escolar que levará à formação das competências que se pretende que as crianças desenvolvam:

“É uma pergunta difícil. Eu acho que é uma discussão que a gente tem feito, tentando aprofundar um pouco mais nossa discussão. Mas eu penso que o currículo deva ser um conjunto de ações, de escolhas que a gente está fazendo, que a gente está organizando, para estar desenvolvendo nas crianças as competências que a gente acha que elas precisam ter. Eu acho que o currículo seria um pouco para a organização disso, nas diversas áreas, nas diversas competências, um pouco dessa estrutura, dessa organização, em cima do que se pretende alcançar do trabalho pedagógico mesmo. Eu acho que seria mais ou menos isso.”

Como suas colegas anteriores, a professora Luciana afirma que o conceito é amplo, embora não especifique a sua abrangência. Ela defende, porém, a necessidade de ele não ser padronizado, de ser negociado com as professoras e adequar-se aos alunos:

“Meu conceito de currículo é bem amplo. Hoje o que eu penso sobre currículo, eu não penso naquele currículo padronizado, que é entregue e pronto. Eu acho que a gente tem que elaborar esse currículo junto com o corpo docente mesmo, avaliando quais são as questões significativas para aquela turma dentro da 1ª série e voltando nos parâmetros curriculares nacionais, estar atentas nessa coerência com os Parâmetros. Mas procurar elaborar esse currículo de acordo com aquela faixa etária das crianças e em conjunto. Eu acho importante haver essa troca entre as professoras.”

Passando a Tereza, currículo é a previsão do conteúdo mínimo, de competências mínimas a serem trabalhadas no aluno. Destaca a professora que nenhum currículo deve ser fechado, pois nenhum currículo “se basta”:

“No meu ponto de vista currículo é uma previsão de conteúdo, de competências a serem tratadas com determinadas faixas etárias. Esses currículos são uma coisa que me preocupa um pouco, que muitas escolas enfrentam o conteúdo como se fizessem parte de um currículo que precisasse ser trabalhado de uma forma imparcial. Eu estou dizendo de conteúdo mínimo, de currículo mínimo, mas eu acho que o currículo e aquele que é básico, aquele que tem que ser trabalhado ao longo de várias séries ou não, aquele que não tem nem um pouco de conteúdo, nenhum currículo pra mim é fechado, ele não se basta. E eu acho que uma escola, uma instituição faz uma opção por um determinado currículo, ela tem uma meta a seguir.”

A professora Maria Rita associa currículo a conteúdo. Destaca, ainda, a necessidade de ele ser elaborado com a colaboração de um profissional especializado.

“O currículo, na verdade, está vinculado ao conteúdo que será desenvolvido ao longo do ano. Ele pode ser feito pelas professoras, mas ele tem que ter um apoio de um profissional da área de educação, como supervisão, que tenha até uma especialização nesse sentido.”

Já Lícia associa currículo a outros elementos organizacionais da escola:

“O currículo abrange um monte de aspectos, não só o conteúdo, mas também a estrutura física, o recurso, os alunos dessa escola, a família e os dados importantes. O currículo escolar está muito vinculado ao conteúdo. Mas se você for olhar ele de uma maneira mais detalhada, ele vai estar enfocando mais toda a proposta, no caso da 1ª série, o que, no caso, está querendo atingir no final do ano. Então, estará entrando no currículo.”

A professora Giovana não conceituou currículo, mas insistiu em sua opinião de que o currículo não pode ser fechado, e que tem que se adaptar à realidade da criança:

“Currículo é adequar a necessidade que tem um caráter pedagógico de importância, que a gente tem que estar injetado na necessidade do dia-a-dia, adequando também à necessidade da criança. Esse currículo tem que corresponder à vivência dele no mundo, para ele interagir e adaptar melhor. Então, eu acho que o currículo não pode ser fechado, tem que ser sempre aberto, tem que ter algo para nortear. Igual nós temos uma equipe e a gente norteia esse currículo. Mas depois as pessoas vão caminhando e enxergando coisas que acham convenientes dentro das propostas que a gente vai ouvindo, aprendendo e estudando. Agora, o currículo não ser fechado é o mais importante.”

Essas considerações apresentadas pela professora Giovana ratificam as colocações de Alves (2002:49), que defende que quanto maiores as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar. Segundo a autora, quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo formal, menos associações ele terá com a dinâmica que se estabelece nas salas de aula, ou seja, um currículo formal precisa, em vez de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola.

Verificamos que, entre as professoras pesquisadas, algumas explicitam uma conceituação que chamaremos aqui de *conceito Abrangente*, ou seja, que atribui ao currículo todo o projeto de formação do aluno em todas as dimensões. Outras duas professoras e apresentam um *conceito Restrito*, ou seja, delimitam o currículo na sua relação com os conteúdos de ensino a serem transmitidos. As outras professoras não apresentaram conceituação, mas explicitaram algumas observações do que defendem serem características importantes de currículo.

### **2.3. Concepções das pedagogas sobre currículo**

Também as conceituações apresentadas pelas pedagogas denotam, entre outras questões, uma dificuldade em precisar um conceito de currículo. Ora a conceituação é complexa, envolvendo várias possibilidades, ora fala-se dele sem dizer o que ele é. Começamos esta discussão com esta fala de Júlia<sup>8</sup>:

“Engraçado. Isso é o que sempre estamos nos perguntando. Outro dia estávamos pensando em uma avaliação para os professores. A nossa idéia inicial era colocar o que era currículo e em termos de parâmetro, que é nosso referencial nacional. Surgiram definições, às vezes, trocadas. Então, não sei precisar a definição de currículo. Seria uma grade, um levantamento, um programa. Olha quantas

---

<sup>8</sup> Júlia trabalha Colégio Santa Teresa há quase 4 anos. É pedagoga, especialista em supervisão escolar e pedagogia empresarial. Tem 37 anos, é branca, solteira, não tem filhos. Atua como supervisora pedagógica, orientadora educacional e coordenadora geral de 1ª a 4ª série, em uma escola e como supervisora pedagógica em outra escola. Queixa-se da carga horária de trabalho excessiva no colégio Santa Teresa cumpre 30 horas semanais, e mais 25 horas na outra escola em que trabalha. Pretende, para o próximo ano, atuar somente em uma escola e dedicar-se aos estudos, inclusive a fazer mestrado.

definições existem. Você pode flexibilizar de acordo com a região ou demanda da escola. Discutimos em que âmbito estaríamos aceitando essas respostas das candidatas selecionadas, até porque fica para a gente também esse equívoco. Procuramos a base para trabalhar em termos nacionais. O currículo seria uma linha de ação comum, seguida de algumas propostas de componentes curriculares, como levantamento de competência e habilidade comuns, que possam assessorar o aluno. As decisões precisas ainda não conseguimos chegar, é uma discussão constante.”

Passando às considerações de Regina Helena, vê-se que o currículo aparece como referencial.

“O currículo para mim é um referencial para desenvolvermos um trabalho, sem ele acho que fica difícil caminhar. Procuramos fazer de uma forma participativa, fazendo a revisão dele a cada final de ano, mas entendendo também que ele dever ser flexível, deve estar realmente a serviço e não a gente a serviço dele.”

Ao procurar detalhar melhor a composição do currículo, a pedagoga Regina Helena referiu-se ao Projeto Político Pedagógico da escola,

“A gente parte muito do projeto político pedagógico da escola, tentando fazer uma conjunção do projeto da escola, das necessidades, da grade curricular, daquilo que é exigido em termos institucionais. Tentamos fazer tudo isso num estudo dos parâmetros, a partir daí a gente monta o currículo. Por isso, temos as áreas de conhecimento do núcleo comum e a gente tem a questão da educação religiosa aqui na escola. Vemos que é uma área que está presente em todas as nossas aulas, em todos os nossos encontros com os meninos, porque faz parte da filosofia da escola. Tentamos trazer um pouco disso, não como um conteúdo isolado. Então, para isso a gente se reúne, a gente se recicla, a gente se filtra e se bombardeia de informações que a gente vem tendo hoje e procura adequar o currículo à nossa realidade, com concordância com o projeto da escola.”

Passando às concepções de Virgínia<sup>9</sup>, vê-se que, para ela, o currículo é sinônimo de Projeto Político Pedagógico. Ela resumiu seu pensamento na seguinte idéia: “*Toda a vida da escola está dentro do currículo*”.

---

<sup>9</sup> Virgínia - mulher, branca, tem 50 anos de idade, é casada, tem três filhos. Trabalha no Colégio Logos desde 1986. Já atuou como professora do curso do Magistério, das disciplinas das Didáticas da Matemática, Ciências, Geografia e História. Sua maior experiência profissional é como pedagoga. Licenciada em Pedagogia/Habilitação Supervisão Escolar Virgínia revela sua preferência em atuar junto `a professores da Ed. Infantil e séries iniciais do EF. Na escola onde trabalha atualmente responde pela coordenação da Ed. Infantil a 4ª. série tendo “uma jornada de trabalho semanal de 40 horas”, acrescidas de muitas horas extras, conforme ela mesmo afirma. Na equipe não há orientadores educacionais, função exercida também por ela. Ela tem uma assistente administrativa que a auxilia em procedimentos e encaminhamentos cotidianos.

Seguindo essa concepção ampla de currículo, Ana Luíza <sup>10</sup> afirma:

“Currículo é um programa, um projeto, um conjunto de idéias que vão nortear o trabalho de uma escola, de uma série. O que vai nortear esse currículo são as propostas, as idéias, os meus objetivos, onde eu pretendo chegar, o que eu pretendo alcançar com o ensino na escola.”

Por sua vez, Ana Cecília<sup>11</sup> expõe seu entendimento, afirmando que currículo é o que cada colégio propõe para o seu trabalho educativo, mas não caracteriza o âmbito das propostas. Segundo suas palavras, *“o currículo é o que cada instituição propõe para o seu trabalho educativo. Algumas instituições somente cumprem o que determina a lei e outras podem enriquecer o seu currículo oferecendo algum diferencial.”*

Percebe-se que, entre as pedagogas, tal como entre as professoras, há uma abordagem difusa do que seja currículo, no entanto, é consensual a idéia de que o currículo norteia, orienta, representa as metas do trabalho educativo-escolar.

Das cinco pedagogas entrevistadas verifica-se que três- Júlia, Regina Helena, Ana Luíza - não apresentam um conceito específico de currículo; falam mais de suas características. As outras duas entrevistadas, Ana Cecília e Virgínia, referem-se ao currículo como um conceito abrangente, porém não definem tal abrangência.

Parece-nos, portanto, ser esse um conceito realmente impreciso, entre professoras, entre pedagogas. O currículo oficial de uma escola compreende, para além do plano de ensino das diferentes disciplinas, todo um projeto de formação, nas suas diferentes dimensões. A ausência de clareza, ou, talvez a ausência de uma visão sistêmica do projeto educacional da escola supomos que seja o reflexo da maneira como a escola pressupõe a sua organização interna de trabalho. Estruturas organizacionais estritamente hierarquizadas, estilos de gestão centralizadora, de pouca autonomia, a

---

<sup>11</sup> Ana Cecília: é branca, tem 41 anos, atua como pedagoga há 12 anos. É casada, tem 02 filhos. Diz-se identificada com o proposta da escola em que atua, principalmente no que se refere aos princípios filosóficos. Diz-se satisfeita com seu trabalho e vê, na relação com as professoras e os alunos a sua grande realização. Também atua como orientadora educacional pedagoga, com especialização em orientação educacional. Trabalha no Colégio Colégio Alpha.

ausência de um processo de formação continuada que oportuniza aos diferentes profissionais da escola realizar juntos amplas discussões que os levem a compartilhar visões de mundo, projetos para a sociedade, concepções sobre os sujeitos não favorecem um processo de negociação de idéias e ideais, de visões, interesses e iniciativas. A ausência ou pouca incidência de processos coletivos de estudos e discussões fragmenta o olhar, segmenta os processos, não favorece uma organização educativa que pressupõe investimentos longitudinais para a formação dos alunos.

Quando recorremos a estudiosos do currículo, para melhor compreendermos as concepções de nossas professoras e pedagogas, quanto à variabilidade conceitual do termo currículo, encontramos Pacheco(1996) que apresenta duas definições mais comuns que se contrapõem: uma formal, como um plano previamente planejado a partir de fins e finalidades; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano. Segundo a classificação desse autor, são estes os grupos de conceituações acerca do currículo:

1. Definições que apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudos) e como um plano de ação pedagógica fundamentado e implementado num sistema tecnológico.

2. Lugar para as definições que caracterizam o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura pré-determinada.

Tanto as falas das pedagogas quanto as das professoras mostram a existência e a convivência desses dois tipos de conceituações de currículo, seja no conjunto das professoras e pedagogas entrevistadas, seja em algumas delas em particular. Em outros termos, essas duas concepções de currículo – como conjunto de conteúdos a ensinar e como um sistema complexo e dinâmico – estão presentes nas falas de nossas professoras e pedagogas, embora umas e outras enfatizem aspectos diferentes. Por exemplo, a criança e suas necessidades aparecem mais nas falas das professoras do que das pedagogas.

Tomando um outro teórico, Sacristan (2000:34),

“currículo é um projeto seletivo de cultura – cultural, social, política e administrativamente condicionado – que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.”

Nessa perspectiva, vê-se constituído o Currículo – Projeto e Experiências Globais de Formação. Quanto a essa seleção de elementos que um currículo representa, ou, em outros termos, à hierarquização de conteúdos, as decisões e/ou escolhas políticas implicadas em uma seleção de conteúdos curriculares, por exemplo, não foram indicadas pelas nossas entrevistadas. Ou seja, o caráter político do currículo não foi considerado nas suas falas, talvez por uma desconsideração deste aspecto por parte delas ou por problemas de ordem da entrevista. De qualquer forma, é uma questão a ser desenvolvida em outros trabalhos.

Veremos, porém, no capítulo seguinte, que as professoras, apesar de apresentarem conceituações sobre currículo em diferentes perspectivas quanto ao nível de abrangência, ao aprofundarmos sobre sua relação com o currículo, falam naturalmente de um currículo do cotidiano, referente à série em que atuam; não trazem para a análise, necessariamente, uma abordagem ampliada, conforme a conceituação de algumas delas.

#### **2.4. A questão da participação das professoras na prescrição curricular**

Conhecer os processos de participação das professoras entrevistadas na elaboração do currículo de sua escola oferece-nos importantes informações que nos ajudam a compreender seu nível de proximidade e de identificação ou não com essas propostas. A maioria dos docentes, conforme Alves (2002:34), já recebeu currículos novos para serem implementados em escolas. Invariavelmente, esses documentos fazem uma análise da situação da educação até então, demonstrando a gravidade do problema e concluindo que se torna urgente uma ação no sentido de melhorar as condições existentes. Essa ação se iniciaria pela proposição de um novo currículo. Tradicionalmente, é assim que é entendida a criação curricular: como um processo de elaboração de um documento formal, que posteriormente será implantado nas escolas.

Esse aspecto da elaboração/definição do currículo oficial de uma escola pressupõe uma etapa fundamental nesse processo: a sua própria definição. Essa etapa é conhecida como “prescrição curricular” ou “ currículo prescrito” , ou seja, “a apresentação de um currículo oficial com a função normativa porque especifica as experiências educativas destinadas a todos os alunos de um dado nível de escolaridade”.(Pacheco, 1996: 74).

O currículo, como processo contínuo de decisão, é uma construção que ocorre em diversos contextos e apresenta diferentes fases e etapas de concretização.Três níveis de decisão curricular geralmente são considerados:

- a) político-administrativo – no âmbito da administração central
- b) de gestão-no âmbito da escola e da administração geral
- c) de realização – no âmbito da sala de aula

No âmbito da administração central, é feita a definição da proposta formal, comumente chamada de currículo oficial ou prescrito. Nesse nível ocorrem as definições de critérios de organização curricular, normas para elaboração de materiais didáticos, planos e programas a partir dos pressupostos filosóficos, sociológicos, psicológicos e culturais predefinidos por especialistas ou outras autoridades que respondem nesse âmbito.

Essa ordenação da prática curricular dentro do sistema educativo supõe um pré – condicionamento do ensino porque as definições em torno de determinados códigos se projetam em metodologias concretas. A partir dos referenciais prescritos nesse âmbito, propõe-se o referencial para a realização de controle da qualidade do sistema educativo.Esse controle pode ser exercido por meio da regulação administrativa que ordena *como deve ser* a prática escolar, ainda que seja sob a forma de sugestões, avaliando essa prática do currículo por meio de inspeção ou por meio de avaliação externa dos alunos como fonte de informação. (Sacristan,2000)

O âmbito da gestão (nível da região ou escola) pressupõe a implementação do que é decidido pela administração, pois, geralmente, é forte a centralização no contexto administrativo. A decisão nesse âmbito pressupõe a elaboração do projeto educativo da

escola, com a participação de professores, alunos e demais responsáveis pelo processo educacional.

Projeto educativo é a definição das opções de formatação por parte da escola – observáveis nas intenções e nas práticas de dinamização do plano global de formação, que implica os seguintes aspectos: formulações das finalidades educativas, consideração das necessidades educativas especiais, seleção das orientações globais pelas quais toda a comunidade educativa se norteia, critérios de inter-relação escolar. (Pacheco, 1996).

A segunda decisão compreende a elaboração de projetos curriculares, ou seja, a modelação de conteúdos curriculares, atendendo as particularidades da escola, dos alunos e das comunidades dos professores. Esse trabalho pressupõe a adaptação do currículo pelos professores, atentando para a prescrição existente e o contexto escolar em que se desenvolve; representando a articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores, tomadas no contexto da escola; e funcionando como um elo entre o currículo - base e o projeto educativo da escola, por um lado, e a planificação das atividades que cada professor prepara, por outro. (Pacheco, 1996).

O terceiro nível de decisão corresponde ao contexto de realização, representando o currículo em ação, operacionalizado por meio de um plano de ensino - trabalhado individualmente ou em grupos pelos professores. Para Pacheco (1996),

*“o professor é o arbitro de toda a decisão curricular, sendo associado ao que de positivo ou negativo se faz na escola, uma vez que é protagonista de uma cadeia de decisões que, natural e logicamente, lhe pertence terminar, moldando `a sua “medida” o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planificado.”*

Pacheco apresenta a seguinte representação, que sintetiza a determinação dos níveis de participação e decisão no processo de construção do currículo:

Níveis de Planificação	Competência	Aspectos que se planificam		
MACRO ↓ ↓ ↓	Ministério Regiões	Fins Educativos	Planos Curriculares e Programas	Princípios e Modelos de Organização
MESO	Escola Território Educativo	Projeto de Escola Projeto Educativo    Projeto Curricular    Projeto Organizativo		
MICRO	Professores	Projeto Didático Atuação dos professores integrados em equipas inter e pluridisciplinares		

Analogamente, poderíamos inferir que no que se refere à influência das decisões e categorias de decisões possíveis relativas ao currículo, o professor, sob a ótica empresarial, estaria situado no nível de planeamento operacional, cabendo a ele as *decisões que irão favorecer no dia-a-dia a concretização dos objetivos do currículo.*

A dicotomia existente entre a concepção global do currículo e o plano de sua operacionalização fica evidenciada também nas etapas de desenvolvimento curricular apresentadas por Sacristan (2000). Para esse autor, a primeira etapa de desenvolvimento do currículo é a da prescrição, ou seja, a sua própria definição, que envolve explicitação de métodos, concepções, orientações gerais, dentre outros.

Para Goodson (1996), a visão de currículo baseada na prescrição se desenvolve com base na idéia de que a especialização e controle residem nos governos centrais, nas burocracias educacionais ou na comunidade universitária. Assim, desde que ninguém desmascare essa mística, poderão ser definidos desapassionadamente os principais ingredientes do curso de estudos e, em seguida, continuar com o ensino dos diversos segmentos e seqüências, numa variação sistemática.

Sabe-se que é na ação que o currículo realmente se concretiza, manifesta-se, toma valor, independentemente de propósitos e intenções iniciais. O currículo prescrito transforma-se na medida em que é operacionalizado, é desenvolvido. Para Sacristan (2000), é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção se faz realidade, de uma

forma ou de outra; manifesta-se, adquire significação e valor, independentemente de declaração e propósitos de partidas.

Assim, haveria, no “pacto” inferido por Goodson, um processo de duplo alienamento: o currículo, por ser prescrito, excluindo a participação dos professores que o desenvolverão, provoca um movimento de alienação nos mesmos, na perspectiva de divisão entre concepção e operacionalização; e, ao mesmo tempo, o professor, ao desenvolver o seu trabalho relaciona-se com o currículo prescrito como algo “estranho” à sua cultura, seu fazer, tomando-o, então, alienado ? Seriam ambos entidades alienadas e auto-alienantes?

Segundo Apple & Teitelbaun (1999:66), estamos presenciando a desqualificação de nossos professores, pois, quando os indivíduos deixam de planejar e controlar uma grande porção de seu próprio trabalho, as habilidades essenciais para fazer essas tarefas auto- refletidamente e de forma correta atrofiam-se e são esquecidas. As habilidades que os professores construíram ao longo de trabalho árduo - estabelecendo objetivos curriculares relevantes, determinando conteúdos, planejando lições e estratégias instrucionais, individualizando a instrução com base num conhecimento íntimo dos desejos e necessidades dos estudantes, e assim por diante - são perdidas.

Em geral, no ensino fundamental e médio no Brasil, a prescrição curricular constitui-se no olhar de um outro, o olhar do não professor. O currículo é definido em outros espaços e por outros agentes. A esse respeito, Sacristan(2000:109) salienta que o currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mas evidentemente no ensino obrigatório, é a própria definição de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem ao fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas.

A elaboração da prescrição curricular representa uma dicotomia entre a concepção global do currículo e o plano de sua operacionalização, evidenciada na explicitação das etapas do desenvolvimento curricular. Quase sempre, a definição da proposta formal, comumente chamada de currículo oficial ou prescrito, ocorre no âmbito das administrações centrais, em que são definidos os critérios de organização curricular, normas para elaboração de materiais didáticos, planos e programas, a partir de

pressupostos sociológicos, psicológicos e culturais predefinidos por especialistas ou outras autoridades que respondem nesse âmbito. É o olhar e o controle oficial sobre o currículo. Ao professor caberia “moldar” o currículo prescrito, fazendo-o acontecer concretamente -uma expectativa operacional.

Sacristan (2000) ajuda-nos a inferir como os que decidem pela prescrição, vêem os professores, quando ele afirma que a prescrição curricular por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar o controle sobre a qualidade do sistema educativo. Segundo o autor, esse controle é comumente justificado pelos seguintes fatores:

1. A valorização não manifesta, por parte da administração, de que não existe um professorado adequado pedagogicamente.
2. A aparente facilidade e baixo custo que supõe “expor” e propor um modelo pedagógico, desde disposições administrativas, com a crença de que a sua própria publicidade faz com que se implante, em alguma medida, na prática.
3. A sobrevivência de um esquema de intervenção e de controle, do processo educativo que, por cima de intenções declaradas, induz a pretensão de intervir na execução prática do currículo, motivado por certa desconfiança no professorado.

A condição humana pressupõe reinvenções constantes, criação, significação. E, em todo ambiente, há uma cultura intersubjetiva que é fruto do contexto das iniciativas dos sujeitos em ação, é expressão do sujeito que a empreende a partir de uma certa cultura subjetiva que se introduz nas redes da cultura intersubjetiva. (Sacristan, 1999: 31). É impossível entender a Educação à margem do que são os sujeitos envolvidos, pois ela constitui essencialmente um fenômeno humano. Dessa forma, a qualidade da educação, para além das pretensões tecnológicas previstas pelos currículos oficiais, está diretamente relacionada à qualidade humana de todos os envolvidos. Isso nos faz inquietos diante da percepção de que, já em nível das relações estabelecidas entre os que são os “guardiões do direito de representação/proposição do currículo” e os “educadores-desenvolvedores,” há a marca do poder e da dominação, da anulação e desconsideração do potencial humano criativo presente nesses profissionais.

Há diferentes elementos e processos envolvidos entre o momento da prescrição e o desenvolvimento do currículo de fato, o currículo em ação. De acordo com a teoria de

desenvolvimento curricular, a fase posterior à prescrição corresponde aos meios elaborados por diferentes instâncias, para traduzir aos professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. O terceiro momento corresponde ao significado que os professores atribuem ao currículo prescrito, como o traduzem e o reconstruem na prática. O professor, como sujeito ativo do processo de desenvolvimento curricular, ressignifica, a partir de sua própria cultura profissional, qualquer proposta que lhe é apresentada, fazendo acontecer o currículo real.

Em nossa pesquisa, preocupamo-nos em conhecer o processo de participação da professora na elaboração do currículo oficial em cada escola. Acreditamos que esse processo está, entre outros fatores, diretamente relacionado à concepção de currículo que a escola defende, assim como ao estilo de gestão adotado, que pressupõe ou não participação dos educadores em diferentes níveis de decisões. A esse estilo de gestão acreditamos estarem associadas uma perspectiva peculiar de gestão de pessoas e compartilhamento de responsabilidades, como afirma Jussara: *“nós, supervisoras, não entregamos nada pronto. Nós sentamos juntas para pensar com elas. A montagem é delas. É impossível elas dizerem que alguns desacertos são porque chegou um pacote pronto”*. Assim, podemos perceber a sugestão de que a pedagoga acredita que os processos são melhor definidos com a participação das professoras e que essa participação as encarrega de responsabilidades e, de certa forma, minimiza a responsabilidade da pedagoga.

Dialética curiosa, os processos de maior participação e menor controle podem suscitar determinadas sensações, até mesmo contraditórias: em determinado momento da entrevista, Giovana falou-nos de uma certa “solidão” no processos de escolha didática:

“na nossa instituição, às vezes a gente se vê em situações de escolhas muito difíceis. Então, cria-se o embate pessoal, isto é, chega ao ponto de eu, professora, debatendo uma questão didática pedagógica importante, definitiva na vida do menino no nosso terreno. No terreno, por exemplo, da Mariana, com o que ela leu, com o que ela sabe, com o que ela não sabe, com o que ela viveu com outra pessoa. Acho que fica difícil. Mas acho completamente difícil como que as pessoas

incorporam o currículo. Eu acho que o magistério se construiu até hoje numa atitude muito solitária.”

Lícia e Rosângela são professoras na escola Sagos, onde Célia é pedagoga. Em nossas investigações, percebemos que essa escola se encontra em um momento de definição do seu currículo, trabalho que está em processo. Nesse sentido traz características peculiares, que oportunizam importantes reflexões.

A professora Rosângela explica-nos que, em sua escola, há uma consultoria e, a partir daí, o grupo estabeleceu algumas normas. Afirma que ele(o currículo) tem uma parte que é da instituição, que as professoras acham que é importante, porque estão participando o tempo todo. E tem uma parte que “*é caráter da série, que é outra parte de caráter individual*”. Acrescenta:

“isso tudo sempre interagindo, sempre aberto e discutindo. Mas quando achamos que não é adequado, a gente interfere e estuda para ver o que está adequado ou não. O que está adequado, em estudo, a instituição não impõe em cima da gente, tanto que costumamos falar assim ‘nossa estamos muito apertados, mas o planejamento que inventamos é o planejamento que a gente faz’. O que a gente propõe a fazer não é o que a instituição obriga. Agora, existe sim uma espinha dorsal que a gente precisa estar atenta para poder ter o seguimento, inclusive do começo. Do 1º período até o 3º ano do EM, é sempre trabalhando, estudando e reavaliando.”

Nessa escola, há documentos institucionais, que trazem o referencial filosófico da congregação que a representa. A professora Rosângela chama a atenção para a distância existente entre o documento e o seu conhecimento por parte das professoras. Afirma que existe um projeto, um documento dessas escolas, em nível nacional, que foi discutido por comissões, e esse documento fala um pouco dessas orientações no plano filosófico, na questão comunicativa, pedagógica mesmo. Então, as professoras têm esse parâmetro, que é documentado, apesar de, na opinião da professora, não ser muito difundido. Ela não acredita que as pessoas, de uma maneira geral, tenham “debulhado”(sic), entendido, incorporado, mas é uma referência que se tem documentada uma referência institucional. Ela acha que a escola tem os Parâmetros (PCNs), uma série de outras referências, mas que são mais teóricas, não são institucionais. Não é necessariamente o

desenho do currículo da instituição. Afirma que a instituição está, inclusive, no processo de construção disso.

“Eu acho que na questão curricular concreta, o que acontece na sala de aula, o que o meu aluno tem de repercussão no trabalho didático pedagógico é muito grande a minha influência, porque somos nós que estamos ali discutindo, fazendo escolhas didáticas para trabalhar com nossos alunos. Agora, em nível de instituição, até então eu não participei de nenhum movimento assim mais... Eu acho que eu participo dessa discussão dessa formação recebida que o CPP<sup>12</sup> faz conosco, eu participo há muito tempo. Mas eu penso assim, de sentar, escrever o documento, nós ainda não começamos a fazer isso. Eu nunca participei de nenhuma ação nesse sentido.”

Célia, a pedagoga, compreende que currículo é tudo que a escola defende, discute e compõe, mas esse processo está no campo da oralidade. A escola vê a necessidade de uma sistematização escrita para isso. A esse processo eles estão chamando de construção do Projeto Político Pastoral Pedagógico. Quando perguntei sobre a sua participação efetiva como pedagoga na sistematização desse projeto, ela afirmou que

“por enquanto, só estudos e discussões, porque ainda não começamos com os regentes”. Assim, agora no segundo semestre é que irão decidir como é que vai ser, se irão ter representantes de professores da escola com a gente. Porque é impossível, em uma escola desse tamanho, ter todos escrevendo. “Teremos que ter um grupo pensando”. Por isso, preocupamos com esse preparo. Se eles tivessem níveis muito diferentes, agora as pessoas não estariam prontas para isso.”

Percebe-se, portanto, que, nessa escola, os profissionais tiveram, durante toda essa caminhada, uma assessora para as pedagogas e a diretoria da escola. Tudo isso aconteceu paralelamente. Antes de chegar aos professores, tiveram uma assessoria de construção curricular e estratégica, planejamento estratégico e de utilização de tempo.

Célia afirmou que os estudos na escola iniciaram-se há dois anos:

“a divisão e os conteúdos procedimentais e atitudinais a escola não tinha preocupação nesse sentido, era só a listagem de conteúdos e objetivos. A grande guinada é para se pensar nas competências essenciais naquela faixa etária que a

gente está trabalhando, na questão do planejamento, como realmente tornar essa avaliação mais processual daquilo que a gente planeja”.

Atualmente, a escola tem o documento Planejamento Anual, que está, conforme Virgínia, sendo revisto: *“tem também o planejamento bimestral. As professoras se reúnem para prepará-lo com antecedência”*.

Na escola de Tereza, Giovana e Júlia percebe-se uma diferença na perspectiva da gestão de pessoas e processos. Nessa escola, segundo Júlia, a definição do currículo cabe à equipe técnica, em primeira instância, e ao Conselho Consultivo, que tem um representante de cada segmento profissional, no caso, um professor e uma pessoa respondendo pelos funcionários. A pedagoga apresentou um exemplo: consta, no Regimento Escolar, a Recuperação da Aprendizagem. A equipe começou a perceber que na forma como está proposta, não estava atingindo os objetivos, então, numa primeira instância, foi discutida pela diretoria, depois pela equipe técnica, depois levaram ao Conselho Consultivo, que a repensou. Júlia afirma que há nessa escola, uma flexibilidade interessante, sempre cuidando para não perder a filosofia da instituição. Lembra ainda que, pelo fato de a escola estar sendo reconstruída<sup>13</sup>, existe a possibilidade de reflexão e intervenção nos documentos oficiais.

Em relação à participação das professoras nas definições curriculares, Júlia afirmou que é diferenciada. Algumas situações institucionais primeiro são refletidas pela diretoria e equipe técnica: *“tudo que a gente pode levar aos professores, eles participam diretamente ou através de um porta-voz. No caso, pelo seu representante no Conselho Consultivo.”*

Júlia referiu-se às reuniões semanais que tem e afirmou que as professoras trazem sempre o cotidiano para as reflexões: *cada professora, individualmente*. Ocorre outra reunião, que chama de Supervisão, quando estão todas juntas,

---

<sup>12</sup> CPP: sigla da empresa de assessoria

<sup>13</sup> A pedagoga explicou que a escola sofreu, há alguns anos, perda sensível em seu número de alunos. Hoje, passa por um processo de reconstrução curricular e reorganização geral, visando reerguer-se no mercado educacional da cidade.

“o trio, eu e duas turmas de cada série, onde há troca de experiências de um professor com o outro, onde os problemas são resolvidos sem afetar o programa. Eu tenho encontros com eles, por exemplo, toda segunda-feira. Eu tenho todos os trabalhos fechados. Nas terças e quintas tenho supervisão com as mesmas professoras.”

A professora Tereza afirmou que os PCNs são um importante referencial de trabalho para a equipe :

”nós estamos trabalhando muito com os “PCN s”, é onde nós estamos reunidos por grupos de estudos. (...). Formamos grupos de estudos, discutimos os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, a partir dele, entramos por série e seguindo também os Parâmetros, aquilo que é trabalhado em cada série, de uma forma destriçada. O que é contato, o que é uso, o que é análise <sup>14</sup>e também definimos o que é para aprofundar e o que não é.”

Quando perguntei sobre sua participação no projeto macro da escola, a participação e inserção da professora, ela se referiu aos “grandes projetos temáticos”, aos “grandes conteúdos”(citados por ela anteriormente) Tereza disse que já os recebem em um quadro, que já vem com esses temas definidos, afirmando :

“Como a gente não tem muito o que alterar neles, pelo fato dele seguir os Parâmetros, e ao analisar os Parâmetros, a gente já sabe que eles estão ali dentro, bem encaixados, e eles contemplam e são coerentes com tudo que é proposto para cada série. Isso não significa que eu e minha colega de série, quando a gente junta e percebemos que determinado conteúdo não pode, não precisa ser contemplado na 1ª série, nós não temos a liberdade de estar discutindo com a supervisão ou coordenação, para a gente estar podendo mexer em cima deles. Para fazer uma adequação, para que se torne coerente. A gente não trabalha com o que está no

---

<sup>14</sup> A professora refere-se a uma categorização de classificação dos conteúdos que indica: os conteúdos com os quais os alunos terão somente contato, sem compromisso de aprendizagem efetiva, os conteúdos os quais os alunos farão uso, ou seja, é previsto que eles os aprendam neste momento escolar, nesta série

programa para ser trabalhado. A gente só trabalha com aquele conteúdo porque tem a ver com a faixa etária, é a causa que a gente está trabalhando. Eu acredito que isso aconteça com todas as séries. Agora não significa que eu não vou trabalhar esse ano e vou trabalhar ano que vem, porque no ano que vem, a coisa está diferente, tem um mínimo, não é pouco, mas é uma coisa básica. E esses extras ou esses enriquecimentos é que são mais maleáveis, mais flexíveis.”

A professora denota grande reverência aos Parâmetros Curriculares, acreditando estar ali uma fonte confiável de orientações de conteúdos. Utiliza os Parâmetros para pesquisa. Recebe um quadro contendo os “grandes temas” e os “grandes conteúdos”, e os utiliza com seriedade, possibilitando-se “negociar” com a orientação pedagógica quando perceber a inadequação de alguma proposta.

Giovana, ao responder sobre sua participação na elaboração do currículo, fala de um lugar distante, de quem não participou do processo:

“eu não sei se já teve um grupo que participou desse projeto, mas eu sei que há tempos todos nós estamos discutindo e revendo nossa prática e o currículo. A gente está vendo a necessidade de inovar. Tem uma série de coisas que estão incomodando a gente, tanto como profissional na escola, como num todo. Temos que melhorar cada vez mais a nossa proposta de trabalho.”

Essa escola aparenta uma estrutura hierarquizada e burocratizada. Os processos são formais e as instâncias de participação são muito definidas. *“Algumas coisas são institucionais, outras são mais pontuais, são do segmento: pode-se intervir, repensar, incrementar, avaliar, enriquecer, buscar um diferencial. A pedagoga afirma que tem autonomia para realizar essas mudanças no seu segmento, mas “dentro das limitações.”*

A professora Elaine atua na mesma escola em que Regina Helena é pedagoga. Ela fala de um processo de distribuição de tarefas na definição do “caderno de conteúdos da etapa”:

---

e análise: os conteúdos que serão apresentados numa perspectiva de ampliação de informações: conhecimento tido como já aprendido pelo aluno, ampliando em sua abordagem.

“A gente manda para os pais um caderninho por etapa. E todos aqui têm um. Mandamos um caderninho por etapa. A primeira parte é do projeto político pedagógico. Cada professor... é baseado nos Parâmetros também, tem áreas de conhecimento de Ensino Religioso, Língua Portuguesa, Matemática e cada uma fica com uma parte. Essa etapa, por exemplo, eu fiquei com Ciências, Ana Lúcia ficou com História, Elaine com Matemática. Então, ela está envolvida em cima e não só porque ela está com Matemática que ela só vai fazer isso, às vezes ela quer trocar comigo. ‘Olha eu estou fazendo isso aqui, o que você acha? Acha que está legal?’”

A professora refere-se à definição curricular como definição do plano de conteúdos da etapa. O processo é discutido entre elas, professoras da série, e levado para aprovação pela supervisora. Essa supervisora o encaminha para uma Assessora (que é membro da Diretoria) para que a mesma faça a revisão final e o aprove.

Regina Helena afirmou que as professoras têm reuniões periódicas com ela, que é a coordenadora. Essa tem reuniões periódicas com a sua assessora; então, é um caminho. Ela se reúne com as professoras da 1ª à 4ª série, discutindo não só aspectos pedagógicos, mas também aspectos políticos da escola. Quando algumas estruturas têm de ser avaliadas, ela é a pessoa que vai intermediar, numa reunião, as idéias que vêm das professoras. *“O currículo nós fazemos na última semana de dezembro. Retomamos essa parte dos conteúdos, dos programas e eu procuro minha assessora para ver se está tudo bem.”*

Quando perguntei sobre sua responsabilidade nesse campo de definição curricular, Regina Helena afirmou que a sua responsabilidade é, primeiro, ouvir e fazer uma avaliação daquilo que foi trabalhado com os professores. Daí, ela tem que ler e apresentar para sua assessora pontos que devem ser revistos ou mantidos. Então, faz-se um outro estudo, que volta para ser retomado pelos professores.

Processo de forte supervisão, as definições curriculares, a saber, definições de programas de ensino, passam por diferentes instâncias de controle.

Luciana também atua na mesma escola em que Regina Helena é pedagoga. Afirmou que entrou em maio deste ano para essa unidade, mas já teve oportunidade de sentar-se com a Regina Helena e pensar, com ela e com a outra professora da 1ª série da turma da manhã, a proposta pedagógica da 1ª série. Elaboraram isso juntas a questão da ortografia e pensaram no nesse currículo de habilidades, no perfil da turma, fazendo um diagnóstico, e identificando o ponto de partida das crianças.

Afirmou que não pegam algo pronto, para trabalhar sempre da mesma forma com determinada turma,

“mas pegamos como que essa turma chegou, como eles estão nesse aspecto de produção de texto, desenvoltura, de leitura, erros ortográficos mais comuns. A partir desse diagnóstico nós sentamos e elaboramos uma proposta mesmo para a 1ª série. É pensando também no futuro, como a gente quer que essas crianças saiam daqui. Quais habilidades, quais competências, o que é importante elas conquistarem aqui. Pensam na forma de trabalhar isso, uma forma gostosa, divertida, contextualizada. Então, na escola a gente tem procurado trabalhar com projetos de trabalho. Tem um grupo de estudos para isso, às quartas-feiras, quando lêem, consultam várias bibliografias. Há uma troca social das compreensões para a gente estar repensando nossa prática também. Ela pode participar dessa elaboração este ano: ”a gente avaliou essa elaboração, sentamos, pegamos o que já tinha avaliado e fomos ampliando, melhorando, tirando coisas que a gente achava que não eram mais significativas, não estavam adequadas porque a turma já tinha conquistado certas habilidades, como por exemplo a base alfabética. A maioria da turma já tinha fechado, então, eu não precisava retomar esse trabalho. Eu tinha que partir daquele ponto. Então, a gente procurou elaborar, avaliando mesmo como a turma estava.”

A professora refere-se às decisões didáticas relacionadas ao trabalho da 1ª série. Fala de um cotidiano em que o currículo acontece. Essa escola também utiliza os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência para seu planejamento. Está em processo de revisão da proposta curricular, conforme afirmou Jussara. Essa revisão é feita, geralmente, pela equipe técnica:

“temos o nosso sistema de educação, baseado nos intercâmbios realizados, pois periodicamente nós temos os encontros com a diretoria, da equipe de supervisão, da coordenação do sistema. A partir disso, cada unidade forma um grupo de estudos, depois temos momentos de troca. Para 2004, estamos revendo nossa proposta.”

A participação das professoras acontece no dia- a -dia, segundo Jussara, ao elaborarem suas propostas de trabalho, atividade para a qual elas têm autonomia, *“desde que tenham definido aquele mínimo cumprido dentro de uma série de segmentos. A professora tem essa autonomia de eleger o que ela gostaria de estar trabalhando a partir do projeto de estudos. É muito importante a professora sentir que é autora e que também participa.*

Segundo Ana Luiza, pedagoga da escola de Maria Rita e Anabel, a proposta

“é que se discuta tudo e não só o conteúdo em si. Alguns professores conseguem perceber, discutir, se posicionar diante de alguns pressupostos. Alguns dão conta de perceber a metodologia, a fundamentação psicológica, para perceber a realidade daquele conteúdo para o aluno. Outros ainda conseguem perceber só a necessidade de se discutir o conteúdo, o conhecimento. Mas a idéia é que eles dêem conta de fazer uma discussão mais abrangente, mais ampla.”

Nessa escola, o currículo, segundo Ana Luisa, tem sido discutido e construído com os professores. Ele tem sido retomado a cada ano e sempre por meio do olhar, do parecer, do posicionamento dos professores. *“Temos um fio condutor, uma orientação, uma base, com pressupostos filosóficos e teológicos, mas alguns ajustes vão acontecendo na discussão com os professores.”*

Ao aprofundarmos os motivos pelos quais a pedagoga considera que as professoras não conseguem realizar uma discussão mais ampliada, a pedagoga afirmou que

“tem a ver com a relação dele com o saber que ele vai construindo em sala de aula com o olhar dele. Se ele é mais sensível a perceber se o aluno está aprendendo e porque está aprendendo, então ele é mais questionador. Tem uma questão que é

muito subjetiva de cada professor e que, muitas vezes, embora a gente esteja refletindo e fazendo ele pensar, ainda não está ao alcance, talvez em um outro momento, mais adiante ele irá enxergar a necessidade de estar voltando e retomando.”

Ao entrevistarmos as professoras, foi possível perceber uma referência de participação em decisões curriculares no âmbito de sua sala de aula. As professoras percebem-se com autonomia para decidirem sobre metodologia e o estilo das avaliações. Acreditam ser “natural e bom” o processo de supervisão de seus trabalhos, realizado na escola, pela pedagoga, pois, assim, conforme a afirmação de uma professora, “a gente se sente mais segura”.

Ao apresentarem, porém, maiores detalhes sobre essa participação, pudemos inferir que ela está circunscrita no campo das discussões didáticas. São discussões acerca de metodologias de trabalho, elaboração de provas e /ou atividades diversas. Tratam, na verdade, da forma, e não, necessariamente do que ensinar. Quando discutem o quê, fazem-no na maior parte das vezes, no campo do inserir /excluir conteúdos, no campo de sua distribuição.

## CAPÍTULO III

### A RELAÇÃO DAS PROFESSORAS COM O CURRÍCULO, NA ÓTICA DAS PEDAGOGAS

*“ Nós estamos em uma berlinda, porque você tem que apresentar produtos para uma direção, para uma mantenedora, para as famílias. E você também tem que gerenciar esse professor.”*

*(Júlia, pedagoga)*

Neste capítulo, abordaremos a relação das professoras com o currículo por meio do olhar das pedagogas entrevistadas. O lugar ocupado por essas profissionais na escola e a compreensão de sua relação com as professoras é fundamental para o conhecimento do problema em estudo: elas têm uma função estratégica, cabendo-lhes a responsabilidade de realizar a mediação entre o currículo oficial e o seu desenvolvimento, na prática pedagógica das professoras. Assim, no exercício de sua função, elas utilizam de diferentes procedimentos, a fim de fazer acontecer, por meio do trabalho desenvolvido pelas professoras, o currículo oficial da escola.

Atualmente, os/as profissionais do campo da pedagogia exercem funções não-docentes de elaboração, acompanhamento e avaliação do planejamento global da escola, atuando como articuladores/as das políticas das demandas específicas da comunidade escolar, nos cargos de direção, supervisão e orientação educacional. Há também os que exercem funções técnicas nos órgãos da administração pública de Educação, ou seja, nos conselhos de educação, secretarias estaduais e municipais de educação, órgãos regionais de ensino, etc., e outros/as desempenham atividades de caráter pedagógico nos setores de planejamento, seleção e treinamento de recursos humanos, no âmbito das empresas e outras instituições, inclusive escolas particulares. Esses novos espaços de atuação profissional do pedagogo vêm-se configurando, conforme indica o documento Padrões de Qualidade do Curso de Pedagogia (Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, 1999:6). Segundo esse documento, são campos de atuação do pedagogo:

1-a escola de 1º e 2º graus. O curso de Pedagogia, com todas as suas contradições, tem preparado, em nível superior, esse profissional, para atuar nas séries iniciais, educação infantil e educação especial, e ainda para desempenhar as tarefas de coordenação pedagógica, de supervisão e de administração escolar.

2- fora da escola, em projetos e instituições educativas (ONGs, Conselhos Tutelares, postos de saúde, igrejas, penitenciárias, hospitais) ou em ações coletivas e culturais com jovens, meninos de rua, idosos, mulheres, negros, etc.. Além desses campos, configuram-se outros para a formação do pedagogo mais articulada com seus campos de atuação, visando não meramente a uma adequação da formação ao mercado de trabalho e, sim, a uma intervenção pedagógica eficiente desse profissional no seu contexto social de atuação.

Apesar de uma nova perspectiva de mercado de trabalho ser vislumbrada neste relatório, em investigação realizada por FREIRE (1994), que caracteriza o mercado de trabalho dos pedagogos formados pela Faculdade de Educação da UFMG, no período de 1992 a 1994, concluiu-se que, dos 146 pedagogos que participaram da pesquisa, formados nesse período, a maioria atua mesmo em escolas. Entre os pedagogos entrevistados, 31,5% atuam na rede pública municipal de ensino, 16,4% na rede pública estadual e 17,8% na rede privada de ensino, sendo que, no momento em que foi realizada a pesquisa, 8% dos pedagogos estavam desempregados, 6,5% dos profissionais eram donos de pequenas escolas e 8,8% exerciam outras profissões, entre elas, as de vendedor, bancário, comerciante.

Poucas pesquisas existem, porém, que nos permitam identificar as atividades que esses profissionais desenvolvem no seu cotidiano e os conhecimentos demandados nessas atividades. Tampouco nossa pesquisa se detém a investigar amplamente o campo de atuação dos pedagogos, ou aprofundar estudos sobre sua atuação. Dedicamo-nos a realizar um estudo exploratório sobre seu cotidiano, seus recursos e “maneiras de fazer” para que possamos, também a partir da realidade apresentada por tais profissionais, compreender melhor as “maneiras de fazer” das próprias professoras.

Realizamos entrevistas com as cinco pedagogas, que atuam em suas escolas como Supervisoras Pedagógicas e Coordenadoras Pedagógicas, pois respondem também pela função de orientação educacional. São elas: <sup>156</sup>

---

<sup>156</sup> [Com a finalidade de preservarmos a identidade das pedagogas entrevistadas, estamos utilizando nomes fictícios. Utilizamos o mesmo procedimento quando nos referimos aos nomes das escolas nas quais trabalham.](#)

1. Virgínia - mulher, branca, tem 50 anos de idade, é casada, tem três filhos. Trabalha no Colégio Santa Maria desde 1986. Já atuou como professora no curso do Magistério, das disciplinas das Didáticas da Matemática, Ciências, Geografia e História. Sua maior experiência profissional é como pedagoga. Licenciada em Pedagogia/Habilitação Supervisão Escolar, Virgínia revela sua preferência por atuar junto a professores da Ed.Infantil e séries iniciais do EF. Na escola onde trabalha atualmente, responde pela coordenação da Ed.infantil à 4ª. série tendo uma jornada de trabalho semanal de 40 horas, “acrescida de muitas horas extras”, conforme ela mesma afirma. Na equipe, não há orientadores educacionais, função exercida também por ela. Ela tem uma assistente administrativa, que a auxilia em procedimentos e encaminhamentos cotidianos.

2. Júlia :está no Colégio Santa Teresa há quase 4 anos. É pedagoga, especialista em supervisão escolar e pedagogia empresarial. Tem 37 anos,é branca, solteira, não tem filhos. Atua como supervisora pedagógica, orientadora educacional e coordenadora geral de 1ª a 4ª série, em uma escola, e como supervisora pedagógica em outra escola. Queixa-se da carga horária de trabalho excessiva: no colégio Santa Teresa, cumpre 30 horas semanais, e mais outras 25 horas na outra escola em que trabalha. Pretende, para o próximo ano, atuar somente em uma escola e dedicar-se aos estudos, inclusive de fazer mestrado.

3. Regina Helena :é pedagoga há 17 anos, todos no Colégio Santo Onofre, onde cumpre 30 horas semanais. Trabalha também em uma outra escola particular, de menor porte, acrescentando à sua carga horária 15 horas de trabalho. É casada e tem dois filhos. Acredita que o fato de ser ex-aluna do colégio em que trabalha lhe possibilita um conhecimento maior da estrutura e do carisma da instituição. Preocupa-se em ser “parceira” das professoras, compreendendo-as e apoiando-as em suas dificuldades. Regina Helena é branca, tem 39 anos. Também exerce a função de orientação educacional.

4. Ana Luíza: é branca, tem 38 anos e atua há 14 anos na escola Santa Margarida. Percebe-se dedicada e comprometida com o trabalho. É casada, tem 02 filhas. Já atuou na escola como supervisora da 3a. e 4a. séries, orientadora educacional da Ed.Infantil e como professora .Atualmente,é supervisora da Ed. Infantil à 1ª série. Atua em uma

equipe composta de supervisora educacional, orientadora educacional e coordenadora disciplinar.

5. Ana Cecília: é branca, tem 41 anos, atua como pedagoga há 12 anos. É casada, tem 02 filhos. Diz-se identificada com o proposta da escola em que atua, principalmente no que se refere aos princípios filosóficos. Diz-se satisfeita com seu trabalho e vê, na relação com as professoras e os alunos, a sua grande realização. Também atua como orientadora educacional. É pedagoga, com especialização em orientação educacional.

Virgínia, Ana Luisa, AnaCecília, Júlia e Regina Helena falaram dos procedimentos que utilizam, refletiram sobre as dificuldades encontradas, falaram do seu cotidiano. Elas reconhecem sua função como fundamental no controle e gerenciamento do currículo oficial da escola. São diretamente responsáveis pelo controle das ações e da qualidade do ensino ministrado no segmento pelo qual respondem. Realizam a mediação direta estabelecida entre professor-ensino-família. Respondem pelos resultados de aprendizagem e, para isso, monitoram o trabalho das professoras. Essas pedagogas, como veremos a seguir, estabelecem o diálogo entre o institucional e o pedagógico, à medida que são responsáveis por fazer traduzir-se as prerrogativas institucionais, os princípios, os meios e a forma definida pela instituição, que caracterizam o seu projeto de ensino.

As pedagogas entrevistadas falam, hoje, do perfil de uma profissão que vem sendo construída ao longo dos anos. Presente atualmente na maioria das escolas da rede particular de ensino, a figura do supervisor apareceu fortemente a partir da revolução industrial, quando, nos espaços das fábricas, o supervisor tinha como função inspecionar, reprimir, checar e monitorar as ações dos demais trabalhadores, numa relação autoritária e de reprodução, numa divisão explícita do trabalho: entre os que operavam e os que o concebiam, planejavam e controlavam.

A partir de 1841, a figura do supervisor começou a ser implantada nas escolas e tinha como função verificar as atividades docentes, a fim de garantir um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa. Em 1931, no Brasil, temos a Reforma Francisco Campos, e, nesse momento, o supervisor é tido como um líder a fomentar o esforço cooperativo para que se possam atingir os objetivos traçados na reforma. Com essa

Reforma , currículos e programas foram rigidamente prescritos, particularmente para o ensino secundário. Um sistema bastante centralizado foi instalado, com um razoável número de instrumentos controladores – Inspectores federais, por exemplo, foram encarregados de visitar escolas e inspecionar e controlar diretores, professores e alunos (Moreira,2001).

Em 1942, com o Decreto Federal -Lei 4244, a função do supervisor passa a ser inspecionar administrativamente o trabalho dos docentes, embora o caráter de orientação pedagógica ainda esteja em foco. Na década de 50, a partir da concepção de educação como alavanca para o desenvolvimento, o Brasil assina acordo com os Estados Unidos, para garantir uma formação para os especialistas, incluindo o supervisor e a supervisão em sua inspeção e ação junto aos docentes e reforça a idéia de utilizar-se os métodos e técnicas de ensino para garantir o sucesso da política desenvolvimentista em vigor naquele período.

Na década de 60, em função das tensões políticas, sociais e econômicas, no Brasil, a educação passa a ser considerada assunto de segurança nacional, e o país, mantendo acordos com os Estados Unidos, procura propagar a ideologia capitalista, cujo discurso alegava que era preciso atingir um nível de vida saudável e, portanto, a necessidade de a população ser economicamente produtiva. Nesse sentido, dentro da escola, as estruturas são reforçadas de acordo com a idéia tecnicista e capitalista da divisão de trabalho, e cabe ao supervisor, em seu trabalho, garantir a qualidade de ensino, partindo de um currículo que crie situações para a melhoria dessa qualidade. Assim como os demais profissionais da educação, o supervisor é visto como um ser neutro e que deve defender o currículo pela qualidade.

Na década de 70, o poder do Supervisor Escolar é reforçado com a LDB da Educação, no. 5692/71, que lhe atribuía o papel de orientar todo o trabalho que deveria ser realizado no interior da escola, a fim de legitimar a estrutura de poder que estava posta. Isso teve, como consequência, a substituição da participação social pela decisão de poucos.

Somente a partir da década de 80 é que começaram algumas discussões a respeito do caráter e da função do supervisor escolar. No entanto, é a partir da década de 90, que a

ação da supervisão escolar começa a ser considerada como sinônimo de *coordenação pedagógica*. Dentro dessa nova perspectiva, o supervisor deixa de ser apenas o controlador, inspetor, alterando sua relação com os demais integrantes da comunidade escolar, devendo ser um articulador dos processos pedagógicos.

De acordo com Cusinato & Cusinato (2003), em estudos sobre o novo perfil do supervisor de ensino, ao analisar-se o perfil solicitado, em concurso público, pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, atualmente, percebe-se que, dentre as novas características da função do Supervisor de Ensino, as mais relevantes são: a liderança no desenvolvimento das políticas educacionais e na consolidação das propostas pedagógicas; coordenação e orientação das propostas pedagógicas, sendo responsável pela qualidade do ensino implantado nas escolas; preocupação com uma postura participativa na unidade escolar; promoção da autonomia escolar; elemento articulador do pedagógico que, num coletivo, leve à autonomia e à legitimação do processo pedagógico e seja um agente transformador do projeto cultural. Para esses autores, *“o novo perfil de supervisor apresenta uma mudança conceitual da Secretaria Estadual de Educação propondo um profissional partícipe, com ampla visão de todos os setores do sistema educacional, desde o administrativo central até a unidade escolar”*.

Em Minas Gerais, a Resolução no. 7.150, de 16 de junho de 1993, instituiu como papel específico do especialista de educação ( supervisor pedagógico ou orientador educacional):

Art.1º -(...)articular o trabalho pedagógico da escola, coordenando e integrando o trabalho dos coordenadores de área, dos docentes, dos alunos e de seus familiares em torno de um eixo comum: o ensino-aprendizagem pelo qual perpassam as questões do professor, do aluno e da família.

Encontram-se ainda relacionadas, entre outras, as seguintes atribuições:

*- planejamento e implementação do projeto pedagógico da escola: elaboração do currículo pleno, seleção e utilização de recursos didáticos, elaboração de calendário escolar, articulação dos docentes, avaliação do trabalho pedagógico,*

*identificação e inclusão das manifestações culturais características da região, no trabalho escolar.*

- capacitação do pessoal da escola: identificação das necessidades individuais de treinamento e aperfeiçoamento; manutenção de intercâmbio com instituições educacionais, visando à participação nas atividades de capacitação da escola, análise dos resultados das atividades de capacitação docente;

- orientação dos alunos, articulando o envolvimento da família no processo educativo: identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos; orientação dos professores sobre estratégias de trabalho; envolvimento da família no planejamento e desenvolvimento das ações da escola; levantamento com o auxílio dos professores das características socioeconômicas e lingüísticas do aluno e orientação para obtenção de melhores resultados; apoio às instituições escolares, estimulando a vivência da prática da escola.

-

Pode-se observar, pois, por meio dessa resolução, atribuições dos especialistas (supervisores e orientadores) que lhe exigem uma visão ampla do trabalho escolar e das relações escola-comunidades. A supervisão escolar, nessa perspectiva, constitui um conjunto de atividades direcionadas a assessorar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do trabalho pedagógico da escola. Ao orientador cabem funções de assistência ao professor, aos pais e aos profissionais da escola em geral, no sentido de que esses se tornem mais aptos a contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos.

Esse papel de articulador dos processos pedagógicos a ser desenvolvido pelos pedagogos, sejam eles supervisores ou orientadores, encontra-se, ao nosso ver, diretamente condicionado ao contexto no qual o/a pedagogo/a atua, e efetivamente relacionado ao estilo de gestão administrativa estabelecida em tal contexto. Assim sendo, teceremos uma breve análise acerca da atuação dos profissionais pedagogos na rede particular da Educação Infantil e Fundamental.

### **3.1.As pedagogas e seu lugar na escola particular: breves considerações**

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei no. 9394/96, as instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

*I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;*

*II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.*

De acordo com o Art. 20 dessa lei, as instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

I - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

V - filantrópicas, na forma da lei.

As pedagogas entrevistadas nesta pesquisa, assim como as docentes, atuam em escolas privadas enquadradas como confessionais, como reza a lei específica. Pertencentes a uma realidade diretamente condicionada às imposições do mercado, os profissionais que atuam nas escolas da rede particular de ensino vivem, com maior intensidade, relações de trabalho influenciadas por associações de resultados acadêmicos a resultados financeiros. De acordo com Gomez (2001: 143), o mercado fomenta a diversidade e a competitividade entre as ofertas bem diferenciadas, de modo que as escolas do sistema privado gozem de ampla liberdade para organizar inteiramente sua própria prática e sua própria identidade, podendo diferenciar-se, de modo notável, em suas orientações pedagógicas, como em sua organização social, como na diversidade de recursos e instalações disponíveis.

Nessas instituições, o diretor escolar passa a ser um gerente profissional a quem compete garantir o cumprimento dos objetivos da qualidade na escola, daí já existirem experiências divulgadas pela mídia hegemônica, de parcerias exitosas com empresas, pessoas de sucesso e bancos, para repassarem suas lições. Em Belo Horizonte, por exemplo, conhecemos alguns que chegam a ser “experts” em gerência da qualidade total, reengenharia e padronização que estão animando as mudanças na escola, por conta da qualidade, eficiência, produtividade, inovações, novas habilidades e

competências, direito de escolha, dentre outros aditivos, sintonizados com a nova ordem mundial.

Algumas escolas da rede particular, mesmo utilizando de modernas técnicas de gerenciamento, têm, na atuação das pedagogas, um recurso instituído para controle de sua qualidade de ensino e estabelecimento da relação família-escola. Nomeadas, em algumas escolas, supervisoras educacionais, orientadoras educacionais, coordenadoras pedagógicas e/ou outras titulações aproximadas, geralmente elas exercem a função de acompanhamento pedagógico direto do professor e acompanhamento do desenvolvimento do aluno, exercendo, via de regra, no desempenho das duas funções, um monitoramento constante do trabalho dos professores. Também realizam um monitoramento do trabalho dos professores por meio dos alunos..

Em nossas entrevistas, percebemos que as pedagogas têm, na ação dos docentes, a concretização do seu próprio trabalho. Elas não têm uma atuação direta com os alunos, apesar de definirem para si alguns projetos e/ou intervenções que o permitam – como os projetos de orientação de estudos, por exemplo, citados por uma das pesquisadas, trabalho desenvolvido diretamente por ela. Seu contato com alunos resume-se, na maioria das vezes, em acompanhar o desempenho acadêmico apresentado por eles. Além disso, elas participam, quando podem, do cotidiano da sala de aula, e consideram isso como um recurso de acompanhamento do trabalho da professora, mas sua participação tem, na verdade, o objetivo de diagnosticar o trabalho que está sendo desenvolvido. Buscam, assim, elementos para analisar o desempenho das professoras e melhor atuar em seus procedimentos de orientação.

Estando em uma posição que lhes permite *uma prática panóptica a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar e, portanto, incluir na sua visão*, nos termos de Certeau (1994: 100), percebemos que às pedagogas é atribuído um lugar de poder frente às docentes, um lugar de controle e de interferência. Esse olhar panóptico, próprio desse lugar de poder, permite conhecer expectativas diferentes, advindas de diálogos entre pessoas que falam de lugares diferentes. Exemplo disso foi percebido na entrevista da pedagoga Júlia, que afirmou que *o fato de as professoras conseguirem ou não fazer um movimento a partir do microespaço da sala de aula, percebendo o currículo como um*

*todo, a escola como um todo, oportuniza “a resistência, a falta de conhecimento”*. Para Júlia, existe o *pensar isolado, no microespaço*. Existe o fato de *se ver a necessidade da própria escola e não ver o macro, onde existem as demandas institucionais; afinal, não nos cabe olhar apenas para o próprio umbigo*. Impressionou-nos sua posição, ao utilizar a expressão “*paciência pedagógica*”, justificando-a como *a necessidade de se olhar com carinho para o professor, negociar com ele e fazer com que todos pensem em geral, no plano do conjunto da escola*. Podendo ser tomada como *perseverança tranqüila*, de acordo com Bueno(1994) tal expressão denota, para além da elevada atitude, uma nuance sutil de superioridade em relação ao ainda não compreendido pelo professor.

As administrações centrais de tais escolas, delegando aos/às pedagogos/as, muito comumente chamados/as pelas diretorias de tais escolas de “*equipe de (sua) confiança*”, a responsabilidade do controle da qualidade do ensino desenvolvido, colocam tais indivíduos também em um difícil lugar: trata-se de profissionais que têm autonomia relativa, no que se refere às grandes decisões e deliberações assumidas pela instituição, considerando que não pertencem necessariamente ao corpo dirigente das escolas e delas não são proprietários. Em contrapartida, exercem seu poder de mando com os professores e terão seu campo de atuação restringido, pois, muitas vezes, atuam segundo lhes é sugerido ou determinado pelos dirigentes e/ou proprietários da instituição privada de ensino.

Por lhes ser atribuído o controle da qualidade de ensino, as pedagogas entrevistadas possuem, em sua própria organização do trabalho, estratégias definidas para viabilizar o acompanhamento e intervenções no processo. Estratégias, por sua vez, são ações implementadas por indivíduos que se encontram em determinado lugar de poder. Seu objetivo é viabilizar, provocar, oportunizar e estabelecer uma relação apropriada de consumo, seja de produtos, seja de pressupostos definidos no campo da cultura que se deseja estabelecer. A relação das pedagogas com as professoras, os sujeitos reais, a princípio submetidos a esse poder- embora também as pedagogas estejam submetidas às estratégias de poder dos proprietários das escolas - estabelece-se a partir de um plano pré-definido de estratégias e ações que visam à orientação para um consumo institucionalizado.

Utilizando a análise de Certeau (1994), as pedagogas estariam, pois, em relação às professoras, no lugar dos “fortes”, daqueles que possuem determinado lugar de poder, lugar este que lhes é legitimado pelo cargo que ocupam na estrutura organizacional das escolas. Elas possuem um lugar de comando, de coordenação direta das equipes de professores. Elas estão, porém, no lugar dos “fracos”, quando, nessa mesma estrutura, relacionam-se subordinadamente na hierarquia estabelecida: elas são comandadas por coordenações, chefias e, em alguns casos, diretamente pela direção da escola, na pessoa mesma de seus proprietários, ou por seus representantes. A esse respeito, Júlia foi muito clara na entrevista:

“ Eu tenho uma autonomia, uma hierarquia e uma limitação. Então, chegamos até a palavra-chave: negociação. O negócio é estabelecer metas e negociar. Onde a gente pensa, aí eu realmente partilho e reflito com as instâncias maiores que a coordenadora pedagógica geral e a direção. Quando é necessário, fazemos uma reunião com a pessoa ou já trazemos a resolução definida. É aquilo que eu já falei antes, de algumas questões que já são estabelecidas institucionalmente, não pensando apenas na nossa realidade, mas sim no macro, nas cinco escolas” .

*É dúbio, pois, o lugar ocupado pelas pedagogas. As professoras, por sua vez, ficam, nessa relação, no lugar de consumidor das grandes orientações pedagógicas, do currículo proposto, do perfil profissional desejado, dos princípios da instituição, que se referencia nas demandas do mercado. Os professores seriam, em hipótese, consumidores do currículo oficial da escola e, numa escala progressiva de transmissão, fariam-no consumir pelos alunos. As pedagogas seriam, pois, parte relevante das estratégias estabelecidas pelas escolas para que o seu projeto educativo, suas orientações e determinações fossem devidamente “consumidas”.*

*De outra parte, como Silva(2001:22) observa, o currículo, mesmo visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção, assim como de seu consumo. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação no microtexto de sala de aula, passando por diversos intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos),vão ficando registrados, no currículo, os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados.*

*O mesmo autor afirma que, embora a cultura possa ser muitas outras coisas (modo de vida, prática material etc.), ela é, também, e fundamentalmente, prática de significação. A cultura é feita, nessa perspectiva, de formas de compreender o mundo social, de torná-lo inteligível. Ela está centralmente envolvida na produção de formas de inteligibilidade. A cultura diz respeito, sobretudo, à produção de sentido.*

*mesmas normas, aos mesmos princípios. Diferentes sentidos são possíveis em relação à atuação docente, ao currículo a ser trabalhado, ao papel da escola, à função social da educação.*

A relação seria simples, sem grandes desafios, se, ao se pressupor tal consumo, ele ocorresse sem grandes desencontros, num processo de aplicação e tradução direta. Ocorre que, conforme afirma Certeau(1994) , em suas vidas cotidianas, esses “consumidores” instituem, em suas vidas cotidianas, usos diferenciados dos produtos e regras, num processo de desenvolvimento de táticas desviacionistas circunscritas pelas possibilidades oferecidas pelo contexto, utilizando, manipulando e alterando as operações produzidas e impostas pelas estratégias do poder instituído.

Estabelecendo uma relação direta com instâncias administrativas superiores, os/as pedagogos/as obtêm “na fonte” as grandes orientações, as expectativas de resultados desejáveis a serem apresentados pelos docentes. Predominantemente, as administrações centrais (diretoria, coordenações) esperam que essas expectativas e orientações gerais sejam compartilhadas por todos os educadores da escola e têm, nos pedagogos, o meio de fazê-lo acontecer. Como afirma Alves (2000:46),

“a previsão e o planejamento da escola oficial respeitam algumas regras gerais presentes nas sociedades capitalistas industriais e pós-industriais, reservando àqueles que delas deveriam ser cidadãos/sujeitos da prática pedagógica o papel primordial de consumidores de produtos e regras definidos de acordo com as estratégias mercadológicas / pedagógicas e ideológicas dos grupos dominantes que, com suas características tecnocráticas, “criam lugares segundo modelos abstratos”.

Pode-se afirmar, portanto, que da estabilidade e atuação profissional dos pedagogos depende , do trabalho realizado por outros, dos resultados atingidos por eles. Da realização de suas propostas e projetos depende a adesão de outros, dos professores.

Os/as pedagogos/as dessa forma, são, portanto, profissionais mediadores. Eles/elas medeiam entre diretorias e professores, dialogando com eles. Para obter os resultados esperados, cada um cria as suas estratégias, estabelece determinado tipo de relacionamento com as diferentes instâncias, visto que têm a complexa função de serem, realmente, profissionais “da confiança” das direções e também dos professores, função e confiança essas nem sempre possíveis.

Concomitantemente, encontramos, em parte nesse quadro, as professoras, profissionais que criam suas próprias alternativas para agir em seu cotidiano, ou seja, elas criam seus fazeres, reconstruções, um “uso” ou “consumo” próprios, para lidarem com os “produtos curriculares” e “regras de utilização” elaborados pela escola e mediados pelas pedagogas. A esse aspecto Certeau (1994:46) denomina tática, ou seja,

“um cálculo que não se pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. São os procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo- as circunstância que um momento preciso de intervenção em situação favorável, a rapidez de movimentos que muda a organização do espaço, as relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, apontam para uma hábil utilização do tempo.”

Certeau atribui esse procedimento aos usuários, para nós as professoras, aqui entendidas, também, como usuárias de “produtos curriculares”. Para o autor, as táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem, sob cálculos objetivos, a sua relação com o poder que as sustenta, guardado pelo próprio lugar ou pela instituição.

### **3.2.As estratégias utilizadas pelas pedagogas**

“ O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legibilidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras.” (Bourdieu,2001:13)

Os conceitos de estratégias e táticas, na elaboração de Michel de Certeau, são utilizados nesta pesquisa como instrumental teórico para analisarmos os processos de imposição como também de criação, transformação ou novas produções que ocorrem na relação das professoras entrevistadas com o currículo, e ainda para compreendermos as relações estabelecidas entre as profissionais pedagógicas e as docentes.

A formulação teórica apresentada pelo autor situa-se na base da construção de um novo modelo de compreensão da realidade social e das ações que nela são desenvolvidas, de um lado, pelo sistema e, de outro lado, pelos sujeitos “praticantes” em sua vida cotidiana. Esse novo modelo pretende superar os limites do atual modelo “científico” e estatístico dominante. Instigado a responder: o que é consumo cultural? o que são as operações dos usuários? Certeau(1994) lembra-nos que não se pode ler diretamente a alteridade cultural na especificidade profusa dos objetos a ela destinados, mas sim, no uso que se faz deles.(...).Michel de Certeau toma outra via : *não fazer então inventário do espaço textual no mundo, mas seguir os caminhos da cultura cotidiana.* (Chartier & Hebrard, 1998:31)

Um dos termos utilizado por Certeau é estratégia. A palavra estratégia tem seu significado associado muito fortemente à preparação para uma guerra. Nos primórdios da constituição dos exércitos, a estratégia era a arte do general; era a adaptação prática dos meios e recursos colocados à sua disposição, para atingir os objetivos definidos ou desejados; era a arte de traçar os planos de uma guerra. Vocabulário comum no campo da teoria administrativa, para a empresa como as escolas particulares, estratégia é a forma pela qual ela aloca seus recursos e competências, para alcançar uma meta; é o padrão que integra os objetivos, políticas e ações de uma organização num todo coeso e consistente.

Estando diretamente vinculada à maneira à habilidade no manejo inteligente dos recursos existentes, a estratégia é também conhecida como uma arte. Em instituições de ensino, especificamente instituições de ensino privado, percebemos que há uma série

de estratégias postas a fim de que a instituição desenvolva o seu produto anunciado, ou seja, o seu currículo, com as características que são definidas institucionalmente: publicidade, melhoria no atendimento ao público, pesquisas de satisfação, pesquisas para análise de participação no mercado, entre outras. Outras estratégias são desenvolvidas no campo de ação interno e pressupõe as ações para controle da qualidade do serviço educacional.

Para Michel de Certeau (1994), estratégia é o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um “lugar” suscetível de ser circunscrito como “algo próprio” e de ser a base de onde se podem gerir as relações com “uma exterioridade de alvos ou ameaças” (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa, etc.). *Estratégias, portanto, são as ações e concepções próprias de um poder, de um instituído, na gestão de suas relações com o seu "outro", os sujeitos reais, a princípio submetidos a este poder, mas potencialmente ameaçadores em suas ações instituintes.* Essa concepção de estratégia traz, segundo Certeau, como efeitos principais do corte entre um lugar apropriado e seu outro, primeiramente, uma vitória do lugar sobre o tempo (...) É um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo (Certeau, 1994: 99). Em segundo, é também um domínio dos lugares pela vista. Segundo o autor,

“as estratégias são, portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugares e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam, portanto as relações espaciais.” (Certeau 1994:102),

A pedagoga está em um lugar de poder face às professoras. Embora não seja ela um lugar físico, simbolicamente ela tem e é o seu lugar. De acordo com Certeau (1994, 201)

“um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar

“próprio” e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.(...)”

Os lugares de poder, devidamente estabelecidos, foram percebidos como tal: a pedagoga coordena, responde, interfere, monitora o trabalho das professoras. Isso ela o faz utilizando de diferentes estratégias, recursos e procedimentos, ou seja, diferentes “operações” conforme o próprio conceito apresentado por Certeau. É um lugar legitimado e exercido em sua amplitude, sob a pena de, em seu contrário, não favorecer a própria permanência profissional da pedagoga.

O autor estabelece, porém, a diferença entre o “lugar” e o “espaço”. O espaço pressupõe as operações, os modos de exercício do “lugar”: “ Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam(...). O espaço é um lugar praticado” . Essas “operações “ são na maior parte das vezes, constituídas pelas próprias estratégias praticadas.

Passando a uma outra perspectiva de análise, ao tentarmos compreender a relação das professoras com o currículo oficial consideramos que nele, conforme afirma Sacristan (2000: 32), entrecruzam-se componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas, administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, os processos de inovação pedagógica, etc.. Assim, preocupamo-nos em nos referir, no segundo capítulo deste trabalho, à participação das professoras no processo de definição do currículo da sua escola. Optamos, naquele momento, por apresentar o modelo utilizado pelo autor que representa diferentes níveis ou fases de significação curricular, buscando melhor compreender a participação das professoras pesquisadas, ao considerarmos que a ligação desses sujeitos com o currículo se encontra diretamente relacionada às formas de participação em cada uma dessas fases, e, que, se trata de estratégias coordenadas para o processo de implantação e controle curricular nas escolas.

Para Sacristan( 2001:105), trata-se de um modelo de significação curricular cujas fases têm inter-relações recíprocas e circulares entre si. As diferentes fases são assim identificadas por esse autor: *“currículo prescrito; currículo apresentado aos*

*professores; currículo moldado pelos professores; currículo em ação; currículo realizado; currículo avaliado.”*

Sobre a participação das professoras, tal como apresentado no segundo capítulo deste estudo, na etapa de definição do currículo prescrito, tomado também como currículo oficial, concluímos que se resume a decisões relativas ao plano de ensino da série na qual as professoras atuam, sendo, em sua maior parte, decisões de cunho didático-metodológico. Apesar de, em alguns momentos, as professoras considerarem o currículo como algo abrangente, que engloba todas as intenções formativas, e não somente no plano cognitivo, ao referirem-se sobre sua participação, falam das decisões referentes ao seu campo de atuação, especificamente a questões metodológicas.

Mais do que simplesmente uma opção de cunho organizacional, pressupomos que o modelo de desenho curricular desenvolvido pelas escolas pesquisadas envolve mais do que simples decisões relativas à organização do trabalho. A prescrição curricular realizada pela instâncias diretivas das escolas lhes permite um maior controle sobre as características de seu próprio negócio. Associadas diretamente a necessidades do mercado, tais escolas utilizam de recursos diversos para moldar a sua proposta pedagógica, buscando um equilíbrio entre o que há de mais adequado, no plano do ensino, e as características eminentes da própria clientela, segundo sua terminologia. Nesse sentido, aspectos relativos à tradição da instituição, tais como: disciplina, formação moral, programas centrados na excelência acadêmica não são necessariamente negociáveis. A não-participação das professoras trata-se, então, de uma opção estratégica, que busca resguardar os próprios interesses da instituição, em seu debate constante sobre a permanências e rupturas.

No plano da apresentação do currículo aos professores, as escolas utilizam de diferentes estratégias para fazê-lo: capacitação continuada, publicação de documentos para leitura pelo professor, contratação de assessorias, etc.. Entre essas estratégias, pressupomos que a atuação dos/as pedagogos/as no cotidiano e interior da escola seja uma das principais. A pedagoga Ana Luiza, por exemplo, afirma que a sua função “*é de ser muito reflexiva e pensante. Ela é de buscar muito, ir atrás, de correr, de estar oferecendo subsídios, de estar pensando o como e o por que está acontecendo, de estar*

*dando um retorno positivo para o professor, de dizer para ele que o caminho é esse mesmo, para servir de incentivo.”*

Segundo Ana Luíza muitas vezes a professora precisa ser incentivada, porque, se ela não for, ela não busca: *“Ela espera muito que a gente dê esse retorno, falando: “nossa foi muito bom isso”*. Ana Luíza afirma que, quanto mais retorno positivo ela lhe dá ,mais a professora se sente movida a buscar. O seu principal papel, reafirma, é de estar atenta, de ser sensível às dificuldades dela.

*“ De repente, uma proposta dele não deu certo, a gente tem que estar do lado e dizer ‘é isso mesmo, é por aí, talvez não é o momento certo do aluno’. Atuar no sentido de ajudar essa professora a pensar, é muito de estar questionando por que ela está fazendo isso, por que dessa forma. Oferecer uma forma diferente, ajudando essa professora a arriscar, porque muitas vezes ela não dá conta de arriscar porque se sente sozinha.”*

Para Ana Luíza, ela precisa estar ao lado das professoras, para elas sentirem segurança, sentirem vontade. Afirma também que *“é importante dar autonomia para ela, porque ela tem que se sentir responsável por aquilo que faz, porque senão ela não vai sentir que é bom arriscar, então tem que dar responsabilidade para ela.”*

Percebe-se, então, que o acompanhamento direto `as professoras, uma presença que sugere companheirismo, e ao mesmo tempo, monitoramento, é uma das principais estratégias utilizadas por Ana Luíza para a concretização do currículo proposto oficialmente. E é possível supor que o referencial utilizado por ela para *“fazer as professoras pensarem,”* seja o currículo da escola, o perfil pedagógico desejado. Assim, a pedagoga é, em si, a própria estratégia da escola, responsável por apresentar cotidianamente o currículo oficial para as professoras. Estar junto, incentivar , valorizar é um dos meios utilizados por Isabel. Ela apresenta o currículo às professoras ,incansavelmente.

Outro importante recurso utilizado por Ana Luíza é o planejamento. Ela acha que um bom planejamento garante o acontecimento desse currículo. Segundo ela,

“ um bom planejamento é saber de onde estamos partindo, a partir de um bom diagnóstico, conhecer a realidade da sala, dos alunos, para se ter boas estratégias, de acordo com o programa que temos, porque temos um programa e o plano de ensino anual. Então, dentro desse plano de ensino é preciso primeiro conhecer a realidade desse aluno, para ver de onde até onde chegar em cada etapa. Ter uma forma sistemática de acompanhar, uma avaliação mais formativa, não só aquela avaliação do final da etapa. Mas a cada dia rever as atividades” .

O planejamento e todas as decisões anteriores tomadas pelas professoras para a realização do ensino com seus alunos, identificamos como a etapa *do currículo moldado pelos professores*.

Nessa dimensão os professores realizam opções de cunho metodológico organizacional, buscando realizar sua prática educativa de acordo com o currículo a ser desenvolvido. Trata-se de um âmbito de decisão das professoras , porém com autonomia limitada. Isso porque a ação dos professores transcorre dentro de uma instituição, o que favorece para que sua prática esteja inevitavelmente condicionada a essa realidade. Sua ação ocorre dentro dos referenciais do campo institucional: afinal, os professores não decidem no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas.

As pedagogas têm, no momento de planejamento com os professores, o seu grande espaço de atuação. Às professoras, cabe o resultado produtivo de um trabalho orientado, dialogado e construído coletivamente, dependendo do estilo gerencial da pedagoga em questão, ou têm nesse momento a vivência de mais um processo prescritivo, dirigido para aplicação de orientações, desenvolvimento de instruções previamente elaboradas e perda significativa de sua autonomia criativa, de alienação em seu campo de profissionalização.

Júlia , por exemplo, realiza duas reuniões semanalmente com as professoras: uma com a equipe de professoras da série: outra, de atendimento individual, quando trata das elaborações da professora, avalia resultados dos seus alunos, etc.

Percebendo esse processo constante de monitoramento do trabalho do professor, questionei a Ana Luiza sobre a necessidade da existência de um pedagogo, de uma outra pessoa para fazer o professor refletir sobre sua prática .A pedagoga salientou que *o processo é do grupo, ele é construído*. Às vezes, não é nem necessário que seja o pedagogo, pode ser o próprio colega. Ela nos disse a esse respeito:

“Quando a gente tem um grupo interessado no trabalho, quando ele está interagindo, está bem integrado, a gente vê que o trabalho daquele grupo caminha melhor do que o de uma outra série, onde a equipe não está bem integrada. Então, a integração de um grupo de série ou de uma equipe de trabalho é fundamental. Não só a nossa intervenção é interessante, mas a intervenção do colega também ajuda muito, porque aquele que está com uma prática legal, que tem conseguido coisas interessantes, se ele partilha com o outro, ele faz o outro se mover. Um professor vai muito junto com o outro. Então, quando tem um que faz pensar no grupo, é interessante para poder conduzir e puxar esse grupo.”

Esse interesse de Ana Luíza em favorecer as relações de interação entre as educadoras da mesma equipe levou-nos a refletir sobre a hipótese da não-individualização no trabalho docente. É certo que os processos coletivos, o trabalho em equipe favorecem novas aprendizagens, construções coletivas e até mesmo “economias didáticas”, ou seja, socialização de trabalhos elaborados por determinadas docentes, mediante informações e experiências trocadas . Mas por que a necessidade de um trabalho tão coletivizado? Por que o desejo de uma prática comum na sua forma, no seu estilo? É evidente que, em se tratando do mesmo currículo colocado como referência, o ponto de partida será o mesmo e as possibilidades de semelhança entre os perfis didáticos apresentados também.

Ocorre, ainda, que, mais do que uma estratégia de gerenciamento da informação e motivação das equipes, trata-se de uma responsabilidade que, estrategicamente, é delegada às pedagogas: a uniformização do trabalho apresentado, o currículo comum, que necessita ser apresentado para os pais-destinatários. Assim, essa interdependência é, ao mesmo tempo, concebida uma otimização das produções didáticas das professoras, mas também com uma demanda estratégica, pois, a partir dela, será possível a construção de um trabalho em que não se evidencia somente a competência individual da profissional docente, mas, intensamente, a competência curricular da escola, por meio de toda a sua equipe de profissionais.

Portanto, uma estratégia utilizada por Ana Luíza é a socialização das práticas pedagógicas. Ela percebe que as professoras se dedicam de maneira diferenciada às diversas atividades /áreas curriculares. Àquelas que a pedagoga percebe que estão mais à frente na Matemática, ela “ dá um toque ”(*sic*):

”olha eu acho que essas coisas são muito interessantes, eu gostaria que você divulgasse mais isso, contasse para as outras. Eu dou um incentivo para que o trabalho dela seja mais partilhado. Algumas vão mais no Português, outras têm mais facilidade na Informática. Dou um toque nelas, valorizando o trabalho. Elas ficam super satisfeitas, ela percebe que há um retorno interessante: “É muito bom quando a gente dá um retorno positivo e elas investem. “

Como coordenadora, Ana Luíza ao acompanhar o trabalho das professoras, também avalia as provas elaboradas por elas. Ela acredita que essa é uma ótima estratégia para perceber o que está sendo tratado, qual a abordagem feita pelas professoras em suas atividades. Avalia também os exercícios que elas propõem, as atividades e os relatos da experiência delas. Quando tem oportunidade passa em sala de aula para ver como o trabalho está acontecendo. Segundo Ana Luíza,

“ até a forma como as carteiras estão dispostas na sala de aula, um dia a sala está em círculo, outro dia está em grupo e, às vezes, há salas em que as carteiras estão do mesmo jeito todos os dias. Então, a disposição do grupo, como ele se organiza e as relações que são estabelecidas nos dizem muita coisa. Não é só o que está escrito, é como as professoras trazem a notícia de um menino, como elas tratam das dificuldades de um aluno. Tem um corpo de questões que vão compor essa observação da gente” .

Nesse sentido, percebemos que a avaliação tem dupla função. De um lado, na direção do currículo desenvolvido: o que foi abordado, as informações relevantes que estão sendo propostas. De outro, estão sendo avaliadas as próprias professoras :sua capacidade de elaboração, seu perfil didático, traduzido em suas elaborações de testes. A avaliação é, portanto, estratégia de forte impacto, tanto no que se refere à relação com as professoras, quanto na relação com os pais-destinatários. Com as professoras, as pedagogas utilizam desse procedimento de acompanhar suas avaliações discentes, para “cercar” possíveis inconveniências, diferenças, inadequações. Com os pais-destinatários, a escola terá, no perfil da avaliação que desenvolve, uma importante apresentação do perfil curricular que deseja apresentar, selecionando os conteúdos e a forma de avaliar, de maneira a tornar o seu ensino mais valorizado, entre outras escolas da mesma categoria.

Regina Helena vai à sala de aula, faz dinâmicas de grupos com os alunos, desenvolve trabalhos junto com a psicóloga, que faz a orientação educacional. Há um projeto de hábitos de estudos em que ela participa muito em sala, além de uma pesquisa escolar com os pais e alunos, que ela também acompanha. Ela acredita que esse contato em sala é melhor para o desenvolvimento de seu trabalho. Não tem o hábito de ficar assistindo a aulas de professores, embora vá às salas de aula. Costuma pegar o caderno dos alunos, para avaliar, e todas as atividades elaboradas têm que passar por ela, antes de encaminhadas ao serviço de mecanografia:

“ existe um momento que a gente tem a oportunidade de estar retomando com a professora alguma coisa. Na elaboração desse material que vai para a família, ao final de cada etapa, é mais um momento que estamos juntos.”

Passando a Virgínia, ela nos disse que acompanha o trabalho das professoras com uma presença e aproximação constante no dia- a- dia, por meio das questões dos próprios cadernos dos meninos. Além disso, ela argumenta:

“eu também entro muito em sala de aula. Para avaliar as atividades que estão acontecendo, eu tenho muita liberdade. Eu não entro como fiscal, eu entro para participar. Quando faço atendimentos com elas é um momento que eu tenho um retorno muito grande. Em vários atendimentos às famílias eu estou junto, principalmente naqueles casos que a gente tem mais preocupação. Então, às vezes, a própria maneira de a professora sair de uma pergunta, você vai avaliando se os pontos que ela acredita estão realmente batendo com a nossa filosofia. O colégio cuida muito dessa formação das professoras.”

Diante de situações manifestadas pelas crianças com dificuldades de aprendizagem ,Virgínia afirma que “ *dentro de nossos recursos nós podemos fazer, quando nós vamos precisar de uma ajuda externa para fazer aquela criança caminhar, porque tem hora que a gente não dá conta sozinha*”. Ela afirma que precisa estar bem atenta a esses encaminhamentos, para ver se eles realmente estão corretos, ou mesmo se devem ser realizados : por exemplo, encaminhar a criança para a psicóloga ou para o neuro-psiquiatra.

A pedagoga pretende não se colocar no lugar de “fiscal”, porém o faz na prática. Ela está “com”, acompanha as professoras nos atendimentos às famílias, mas aproveita também desses momentos para avaliar”. O fato de ela mesma afirmar que “não éfiscal” pode indicar, por um lado, a sua vontade de não sê-lo, de outro, ela sabe que representa esse papel para a professora.

Virgínia afirma, também, que tem trabalhado muito a consciência das professoras , especialmente a respeito dos alunos recebidos:

“série que a gente recebe nunca está realmente pronta. A gente tem que abraçar aquela série, descobrindo todas as riquezas, os prejuízos que possam ter acontecido na caminhada e como investir, porque é muito normal a professora querer aquela sala toda pronta, com ortografia perfeita, organização e nota 10, lembrando que, na ortografia, a construção começa a partir da 1ª série e não pára na 4ª série. Então, a

gente ainda percebe muita queixa de professoras de 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries nesse sentido. Hoje, o trabalho vem mostrar que isso também é função deles, que eles têm que investir. E o colégio também recebe muita gente no meio do caminho. Não é fácil, porque a professora de 5<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> série quer todo mundo pronto, com uma estrutura de pensamento perfeita. O investimento está grande.”

A pedagoga fala que orienta a professora para que ela possa estar bem, sentir-se segura e corresponder às expectativas da família e da escola. Para isso, é preciso, por exemplo, que ela cuide da relação com o aluno e a família:

“ É com muito cuidado que as coisas são faladas, elas sabem escutar antes de falar, o que é muito trabalhado por nós, porque não adianta bater de frente, na questão da habilidade na relação com o menino. A professora é modelo na sala de aula. Eu venho discutindo muito com elas que a violência não está só lá fora, mas está aqui também, na nossa maneira de agir, em uma crítica indevida em público. Nós, como educadoras, temos que cuidar da nossa fala, pois o que falamos ninguém apaga.”

Toda vez em que toma conhecimento de alguma situação, de a criança estar em evidência devido a uma fala indevida da professora, a pedagoga afirma que “não deixa passar”: *nós chamamos a criança, conversamos para ela voltar atrás e mostramos que somos humanos e que erramos. Chamo a professora para consertar o ocorrido, para que não aconteça mais.* Virgínia citou um exemplo de um fato ocorrido:

“ uma vez, uma professora estava comunicando o falecimento do pai de um aluno e percebeu que uma criança estava rindo. A maneira de ela chamar a atenção dessa criança foi inadequada, inclusive porque ,na verdade a menina não estava rindo disso. Ela ria do fora de uma resposta que ela tinha dado à professora. A menina em questão é uma criança supertímida e ficou muito envergonhada.”

“ São muito poucos os atendimentos que faço sozinha com a professora, porque os alunos já estão acostumados com isso. Eu não estou na sala de aula, não posso responder pela atitude da professora. Então, elas têm de escutar aqui, junto comigo, o que os pais estão falando, porque é uma maneira delas se avaliarem.”

A pedagoga assume a postura de deixar que a professora responda diretamente às famílias por suas atitudes. É uma postura formalmente pautada no princípio da autonomia e responsabilização, mas não o é à medida que é este mais um espaço ou situação em que a professora é avaliada. Avaliada pela pedagoga.

A pedagoga Ana Cecília defende que cada professora tem um perfil, por isso, quando ela sente que uma professora atende mais a um aspecto que a outro, procura investir no sentido de a professora ficar atenta, como, por exemplo, uma professora que adora Matemática :ela estava sempre pronta à assessorá-la, mais no ensino da Língua Portuguesa do que no da Matemática, área em que ela se saía muito bem. *”Eu estava sempre por perto”*.

Seguindo à frente com alguns elementos trazidos por Ana Cecília, em sua entrevista, alguns novos aspectos vão- se apresentando e outros vão sendo reafirmados em relação às estratégias das pedagogas. Ao indagarmos sobre a tendência de as professoras atuarem naqueles aspectos de que elas gostam mais. Ana Cecília afirmou que

“ toda professora tem coisas em que tem mais facilidades de realizar, e isso faz parte da caracterização do ser humano. Você vê claramente as habilidades que cada um tem. E um momento de trocas, de uma ouvir e consentir com o que a outra está dizendo, sem aquela postura de competição.”

As pedagogas estão, na verdade, o tempo todo, acompanhando o trabalho das professoras. Utilizando diferentes estratégias de monitoramento, a maioria delas o faz por meio de uma relação pessoal que acaba sendo grande entrada para o controle, a grande entrada estratégica. A partir de uma relação amigável lhes é “permitido” aproximar-se sem maiores dificuldades.

Assim, visualizamos diferentes tipos de estratégias que garantem o espaço de atuação e de controle do currículo por parte das pedagogas frente às professoras, sintetizando, podemos relacionar, entre elas:

1.A estratégia da persuasão: adotando procedimentos que transitam entre a sedução, motivação e valorização, as pedagogas incentivam mudanças de atitudes nas professoras, levando-as a desenvolverem uma prática pedagógica mais adequadas às exigências da escola.

2.Estratégia de controle direto: quase sempre favorecida por uma aproximação amigável, a pedagoga realiza controle direto das produções da professora, pela avaliação das provas e atividades elaboradas; análise dos registros realizados pelos

alunos etc. Com esses recursos, as pedagogas elaboram suas impressões sobre o trabalho realizado, utilizando-as como ponto de partida para as reflexões com as professoras.

3. Estratégia da observação participativa: sempre presente no interior da sala de aula ou em outros espaços em que as professoras, desenvolvem suas atividades cotidianas com os alunos, as pedagogas têm, numa eventual participação e interação no processo, um grande espaço de observação e avaliação do trabalho desenvolvido. Essa estratégia de controle é um fato, e muito eficaz, podendo, às vezes, ser suavizada por uma interação “amistosa” e “interessada”.

4. Estratégia da relação amigável: as pedagogas buscam superar a hierarquia existente entre pedagogos (supervisores, coordenadores pedagógicos) e as professoras, estabelecendo uma relação mais horizontal, próxima, amigável. Dessa forma, o nível de cooperação amplia-se, o nível de tensão diminui, favorecendo a realização das demais estratégias .

5. Estratégia da mediação entre professora-família-aluno: os pedagogos exercem a função de desenvolver relações institucionais família-escola. Dessa forma, esses profissionais são os mediadores diretos entre a professora e a família dos alunos. As pedagogas recebem todo tipo de observações e avaliações do trabalho da professora. São responsáveis por esclarecer, informar, justificar e intervir quando a família-se manifesta. Essa relação com as famílias favorece às pedagogas informações sobre o trabalho que está sendo desenvolvido e as autoriza em intervenções, sugestões ou decisões que venham a ser tomadas em relação ao trabalho, assim como a respeito da própria situação funcional da docente.

Apresentaremos, no quadro a seguir, uma síntese desses tipos de estratégias e algumas das posturas e procedimentos a elas relacionados. Cabe lembrar que, normalmente, cada profissional faz uso de um conjunto de procedimentos estratégicos, sendo eles, em sua maioria, complementares, ou seja, não -excludente.

Tipos de estratégias	Posturas/Procedimentos comumente adotados
<b>Persuasão</b>	Assumir uma postura reflexiva, pensante; Incentivar as professoras no retorno dos trabalhos desenvolvidos; Estar sensível às suas dificuldades; Investir no planejamento como um espaço privilegiado de trabalho; Incentivar e oportunizar espaço para a socialização de trabalhos desenvolvidos; Trabalhar “a consciência” das professoras; Valorizar as professoras; Incentivar a troca, a socialização e o trabalho em grupo.
<b>Controle direto</b>	Estar presente em momentos em que o grupo de professoras está reunido; Negociar com as professoras; Realizar reuniões semanalmente com as professoras; Avaliar as provas e atividades elaboradas; Avaliar os cadernos dos alunos;
<b>Observação participativa</b>	Realizar dinâmicas de grupos com alunos; Trabalhar em parceria com a psicóloga, atendendo alunos; Visitar as salas de aulas; Reunir-se com os alunos, para ouvi-los;
<b>Relação amigável</b>	Zelar por uma aproximação contante no dia- a -dia; Ser amiga das professoras;
<b>Mediação na relação –família escola:</b>	Ouvir os pais em suas queixas e/ ou elogios; Quando necessário, orientar pais e professoras; Incentivar uma boa relação com os alunos e as famílias; Participar do encontro das professoras com os pais.

Analisando um pouco mais esse conjunto de procedimentos estratégicos das pedagogas para o desenvolvimento do currículo oficial, vê-se que elas utilizam da proximidade com as professoras como um importante recurso de trabalho. Assim, elas conseguem acompanhar o trabalho desenvolvido, tendo “permissão” para tal, e tornando sua presença menos ameaçadora. Compartilham os mesmos espaços, observam o desempenho e interferem, quando julgam necessário. Supõe-se que as pedagogas, com

exceção de Júlia , investem numa relação amistosa, companheira, até mesmo por acreditarem que esse é o caminho mais favorável à realização do seu trabalho. As quatro sugerem possuir um estilo de gestão que pressupõe a participação, a negociação, a cooperação; manifestam, inclusive um movimento de “colocar-se no lugar” da professora, compreendendo-a melhor.

Tal proximidade e cordialidade nas relações não significa simplesmente que as relações são estabelecidas horizontalmente, que não há tensões entre esses profissionais. Ocorre que, mesmo colocando-se próximas, não é possível para as pedagogas falarem por. Elas falam de um outro lugar . Sendo assim, a cordialidade pode representar uma das mais fortes estratégias para alcançar-se o objetivo desejado: a adequação do trabalho desenvolvido ao currículo oficial, a qualidade do ensino, responsabilidade, em maior instância, das pedagogas.

Sobressai também, nos procedimentos e posturas adotados como estratégia de controle direto, a socialização das práticas, especificamente as práticas bem sucedidas. Percebe-se que as pedagogas vêm, nesse recurso, um meio motivador para as demais professoras, no momento em que uma delas, ou até mesmo várias da mesma equipe, socializa um trabalho que obteve um bom resultado, tornando-o público e manifestando a sua satisfação e o seu reconhecimento.

Além de motivadoras, seriam as pedagogas, no seu próprio entendimento, as mediadoras em uma formação de um juízo crítico e um pensamento reflexivo. Estando fora das salas de aula, mas participando desse espaço sempre que têm oportunidade, as pedagogas estariam também se dedicando a provocar reflexões e análise crítica da prática, investindo no que Shon chama *reflexão na ação*, buscando desenvolver uma *supervisão reflexiva*, que visa estimular os professores a utilizarem o seu próprio ensino como forma de investigação destinada às mudanças de suas práticas (Zeichner,1995:126). Talvez inconscientemente, esse termo não foi citado em nenhuma das entrevistas realizadas- as pedagogas estariam utilizando , por intuição ou aprendizagem pela experiência, o que hoje é amplamente defendido em termos de formação inicial do professor e formação continuada: a formação do profissional reflexivo.

Devido à natureza de nossa pesquisa, não investigamos qual o modelo de reflexão incentivado pelas pedagogas, quais os referenciais, quais os focos de análise: adaptação metodológica, valores e princípios, concepções de ensino? Qual a abrangência da reflexão: a cultura escolar estabelecida na instituição, as formas e meios para organização do trabalho, questões referentes à profissionalidade dos professores? Concluimos, somente, que elas vêm, nos processos reflexivos, um importante recurso para a construção curricular pelas professoras.

Gomez( 1995:102) afirma que o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem, quer a formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história de vida como grupo social.

As pedagogas, sempre que têm oportunidade, participam, em sala de aula, das atividades e/ ou orientações que estão sendo realizadas pelas professoras. Esse é, segundo as pedagogas, um forte momento de intervenção e avaliação do trabalho que está sendo realizado. Oportuniza a elas conhecimento do trabalho das professoras, acompanhamento da produção dos alunos, bem como a qualidade das relações ali estabelecidas. A forma como esta participação fortuita acontece certamente impacta nos processos e decisões didáticas das professoras. A presença, orientações, observações e avaliações realizadas, mesmo que, conforme a maioria delas preferiu afirmar: “sou amiga das professoras” , “ estou sempre ao lado delas”, constituem ,ao nosso ver, um outro campo de forças bem demarcado, um “espaço” bem delimitado, com suas “operações” próprias. Constituem o que Bourdieu chama de poder simbólico (Bordieu ,2001 :14),

“como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário.”



## CAPÍTULO IV

### ENTRE O FEITO E O NÃO FEITO : AS TÁTICAS DAS PROFESSORAS

*“As táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas” .*

*Michel de Certeau*

Neste capítulo abordaremos as relações que as professoras pesquisadas estabelecem com o currículo oficial a partir de seus próprios discursos e das colocações das pedagogas a respeito nelas localizando as “táticas”, um conceito básico apresentado por Certeau (1994). Nestas falas de entrevistas das professoras e das pedagogas, destacaremos as “táticas” na perspectiva de Certeau (1994), conceito utilizado para compreender o processo de “consumo” e de “nova fabricação” do currículo oficial pelas professoras.

Michel de Certeau entende a relação de poder dos produtores de bens culturais face aos consumidores como o uso de estratégias, ou seja, as ações que graças a um lugar de poder, elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem(Certeau,1994:102).

O contrário ele denomina tática, ou seja, um cálculo que não pode se contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. São, segundo Certeau, os procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo - as circunstâncias que um momento preciso de intervenção em situação favorável, à rapidez de movimentos que muda a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um golpe, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, apontam para uma hábil utilização do tempo. Certeau atribui esse procedimento tático aos “usuários”.Para o autor, as táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as

estratégias escondem ,sob cálculos objetivos, a sua relação com o poder que as sustenta, guardado pelo próprio lugar da instituição.

Ao pensarmos sobre as relações que as professoras estabelecem com o currículo, é impossível desconsiderarmos as alternativas utilizadas e construídas por elas em seu cotidiano, os seus fazeres, suas reconstruções, ou seja, o “uso” ou “consumo “ que elas fazem dos “produtos” e regras” elaborados pelos “fortes” que detém o poder (Certeau,1994).É impossível, pois , não pensarmos nas táticas elaboradas pelas professoras para responderem a um lugar de consumo curricular. Para entender esta questão baseamo-nos na prerrogativa de Certeau (2001:40) de que a presença e a circulação de uma representação (construída por outros) não indica de modo algum o que ela é para os usuários, sendo ainda necessário analisar a sua manipulação pelos “fabricantes” que não as fabricam. Para o autor, há maneiras de fazer próprias, através das quais os usuários delas se reapropriam nos espaços organizados pelas técnicas de produção cultural, mediante as operações multiformes e fragmentarias, relativas a ocasiões e a detalhes, insinuadas e escondidas.São consumos combinatórios. Assim sendo, a presença ou a existência de um currículo oficial na escola, com regras e prescrições claras e objetivas, não garante que o seja mesmo será desenvolvido tal qual está previsto em seus textos. Tal qual é anunciado nos discursos dos que o apresentam. A simples existência de um currículo oficial, tomado aqui como um bem cultural, não significa, pois que ele será traduzido e consumido em sua integridade, com sua identidade e características completamente preservadas.

Os currículos oficiais procuram apresentar abordagens “puras ”, opções teóricas específicas sobre os diferentes campos que abordam: concepções de ensino, metodologia, avaliação, epistemologia, etc. enquanto os estudos sobre a constituição do sujeito apontam para o hibridismo, a pluralidade conceitual: as professoras utilizam muitos recursos extra-oficiais na constituição de seu saber profissional e no desenvolvimento de seu trabalho.

Outro elemento que nos ajuda nesta reflexão é são os estudos de Teixeira(2000) que afirmam que os professores são sujeitos sócio-culturais possuem uma história de vida, saberes diferenciados, ideologias próprias, diferentes experiências, possuem um corpo,

poderes, emoções e uma vida ativa.” são sujeitos de ação, capazes de atos práticos nem sempre previsíveis, porque podem instaurar o inédito.

De modo semelhante Hargreaves (1998) que afirma que fatores pessoais, tal como a maturidade pessoal, a fase do ciclo de vida, a identidade étnica e sexual, as crenças religiosas, o empenhamento ideológico e os objetivos de carreira, estão nitidamente associados às orientações dos professores em relação a mudanças e a qualidade da sua instrução em sala de aula.

Outro elemento a considerar é a própria constituição dos saberes das professoras. Estando elas na base do currículo do ensino fundamental, de que forma elas se apropriam de conhecimentos, extrapolando o que lhes é responsabilizado pelo currículo? De que forma seus próprios saberes mediam a construção curricular a ser desenvolvidas? Este fato é muito importante, na concretização do currículo da escola, conforme afirma Sacristan

“ O professor é mediador entre o aluno e a cultura através do nível cultural que em princípio ele tem, pela significação que ele atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular e pelas atitudes que tem para com o conhecimento ou para com uma parcela especializada do mesmo, daí seu papel decisivo, já que realiza uma filtragem do currículo, não sendo um mero problema de distorções cognitivas ou interpretações pedagógicas diversas, mas também de distorções nesses significados que de m ponto de vista social, não são equivalentes nem neutros” (Sacristan, 2000: 177) .

O professor realiza, de acordo com esse autor, uma “filtragem dos elementos que realmente considera relevantes em relação ao currículo. E um dos elementos que determinam esse movimento é o nível de cultura que ele próprio tem.

Sabemos que os saberes docentes são saberes plurais. De acordo com Tardif (2000) são saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes profissionais seriam o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação pela qual as professoras passaram.( escolas normais ou faculdades de ciências da educação).E as concepções pedagógicas, doutrinas e crenças

provenientes de reflexões sobre a prática educativa, constituem o sistema de representação das professoras sobre o que ‘significa educar.

As professoras têm também os saberes provindos das diferentes áreas do conhecimento, definidos e selecionados pela instituição universitária. Eis, então um desafio instalado. A formação inicial das professoras concentra-se, em sua maioria, na Escola Normal e nos cursos de Pedagogia. Sua formação é generalista, perpassando além das disciplinas de formação pedagógica as diferentes didáticas, e, em alguns casos as disciplinas Língua Português, Matemática, Ciências, História e Geografia com um programa centrado nos conteúdos que são apresentados nas séries iniciais. Essa formação, veremos a diante, é apontada pelas pedagogas entrevistadas como um provocador da superficialidade dos conteúdos.

Os estudos realizados por Maués(2003) nos ajudam a compreender esta interligação. Em estudos realizados sobre as estratégias utilizadas pelas professoras das séries iniciais para ensinar Ciências Naturais, Maués(2003) buscou entender a relação entre conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico de conteúdo<sup>16</sup> nas práticas das professoras , considerando precário o conhecimento que elas possuíam. Nas conclusões apresentadas Maués afirma que as professoras possuem um rico conhecimento pedagógico, o que, na verdade, viabiliza o ensino de Ciências nessas séries. Segundo o pesquisador

“O PCK<sup>17</sup> das professoras, assim como o amor, surge da interação entre um precário conhecimento de conteúdo e um rico conhecimento pedagógico. Assim como o amor, o PCK dessas professoras fica em meio à sabedoria e à ignorância. O PCK é cheio de recursos, possui inúmeras estratégias, apresenta um conjunto de atitudes mentais como a inteligência prática e inventiva, a prudência refletida e a perspicácia. Por outro lado, é também tosco, cheio de lacunas, sem recursos, com faltas constitutivas e pobres em conteúdo. Sob esse ponto de vista o PCK do ensino de Ciências das professoras pesquisadas é constituído por essa tensão entre o saber e o não saber.”

---

<sup>16</sup> O pesquisador esclarece que este é um conceito central na tipologia de conhecimento de base proposta por Shulman (1986 e 1987) que representa a combinação entre conteúdo e pedagogia para o entendimento de como tópicos particulares, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e habilidades dos estudantes, bem como são apresentados para o ensino.

<sup>17</sup> Conhecimento pedagógico de conteúdo.

Como veremos adiante, as professoras desenvolvem “maneiras de fazer” para responder a essa tensão.

Ao longo de suas carreiras, as professoras apropriam-se também dos saberes chamados de curriculares. Esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos, selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a mesma. Esses saberes, são adquiridos principalmente nos espaços de trabalho por elas percorridos. Será por esse motivo que, geralmente, a maior parte das escolas particulares, principalmente as escolas de médio e grande porte, esperam da professora uma experiência anterior em escola particular. É certo que as professoras que já percorreram os espaços de uma instituição de ensino particular, possuem um conhecimento relativo da cultura organizacional de tais escolas, dos padrões de comportamentos desejados, de formas e meios de ação existentes nessa realidade.

Tal conhecimento está, assim diretamente relacionado aos saberes provindos da experiência, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. Tardif (2002) conclui que os saberes da experiência são, na verdade os mais considerados pelos professores( e acreditamos, pelos administradores das instituições particulares). Desta forma, as aprendizagens que as professoras adquiriram ao longo de sua carreira profissional são, na verdade, a grande referência ante a definição de estratégias curriculares. A professora, ao relacionar-se com o currículo, o faz considerando também a sua aprendizagem, já adquirida por meio de sua experiência.

Sendo os saberes adquiridos ao longo do tempo, uma equipe de educadoras, com diferentes idades, terá, provavelmente, uma diversidade maior diversidade na formação acadêmica, tanto no que se refere à própria formatação de seus cursos e formação acadêmica inicial, passíveis de reformas e alterações curriculares, assim como tornam-se fundamentais os primeiros anos de prática profissional, seus decisivos na aquisição de sentimentos de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional das docentes.

Estes fatores indicados até aqui, tais como os saberes dos docentes, a subjetividade dos sujeitos, sua história de vida, entre outros, nos revelam a diversidade e particularidade na constituição dos sujeitos professores e suas possíveis interferências e determinações na apropriação do currículo a ser desenvolvidos por elas com os alunos. Eles fatores falam das diferentes referenciais e interpretações que surgem nas relações dos docentes com o currículo oficial, onde ou quando seja e não somente nessa pesquisa.

Associados a esses aspectos buscamos no modelo de análise formulado de análise apresentado por Certeau, a compreensão dos elementos da não linearidade nas relações de produção e consumo culturais. Esse autor, numa pesquisa sobre o consumo de “bens culturais”, envolvendo o sistema o sistema de sua produção, o mapa de sua circulação e a distribuição dos consumidores desse mapa, considera pressupõe não somente uma avaliação qualitativa dos quadros estatísticos de sua circulação, mas também o repertório com o qual os usuários procedem as operações próprias. O autor pergunta, por exemplo:

“Os 500 mil franceses que compram Information-Sante, os fregueses do supermercado, os praticantes do espaço urbano, os consumidores das histórias e legendas jornalísticas, o que é que “eles” absorvem, recebem e ganham? O que fazem com isso?” (Certeau,1994:93).

Certeau (1996: 39) afirma que muitos trabalhos, geralmente notáveis, dedicam-se a estudar seja as representações seja os comportamentos de uma sociedade. Assim, graças ao conhecimento desses objetos sociais, parece possível e necessário balizar o uso que deles fazem os grupos ou indivíduos, a nova “fabricação” que resulta desse uso. Essa “fabricação” que se quer detectar é uma produção, uma poética. A este respeito Certeau (1996:39) afirma:

“ A uma produção racionalizada, expansionista, além de centralizada, barulhenta e espectacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.”

O autor afirma que mesmo a estatística não leva isso em conta, pois ela se contenta em classificar, calcular e tabular unidades léxicas, de que se compõem essas trajetórias, mas as quais não se traduzem. Ela também se limita a categorias e taxiconomias que lhe são próprias, conseguindo captar o material dessas práticas, não a sua forma. Na interpretação de Chartier e Hebrard (1998) ao considerar-se essa “nova fabricação”, torna-se possível a percepção do real, mesmo não institucionalizado; passa-se a pressupor um novo, um não programado; compreende-se melhor o cotidiano, considerando-se que,

“aqui, ao contrário, trata-se de fornecer os meios de reconhecimento do efêmero, da ocasião aproveitada ou perdida, desse fazer que não capitaliza seus efeitos em um lugar definido, breve, como “se” praticam comumente, isto é, no dia-a-dia, de maneira indefinidamente recorrente e nunca idêntica, os espaços ordenados que não “se” construiu nem se quis, mas dos quais “se” é simplesmente usuário. É isto mesmo a invenção do cotidiano.” (Chartier & Hebrard, 1998:31).

Conclusões semelhantes são apresentadas por Frade & Silva (2000) no que se refere à relação de consumo/leitura dos textos oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação para as escolas na ocasião da implantação da Escola Plural, em Belo Horizonte:

“Será que os “produtores oficiais” têm se perguntado sobre as leituras realizadas nos contextos escolares? Os professores lêem os textos oficiais? Como ocorre a distribuição dos textos oficiais nas escolas? Como é feita a seleção de textos no conjunto de possibilidades de leituras? Que modelos de textos são esperados pelos professores?”

A leitura é, portanto, também considerada pelo autor como uma prática que pressupõe uma nova “fabricação” tática. Em educação, paralelamente ao trabalho das professoras, há o que alguns autores denominam “práticas concorrentes” ou seja, trata-se de práticas não estritamente pedagógicas que, mesmo fora do sistema escolar, exercem influência direta sobre a própria atividade técnica dos professores: todo o desenvolvimento curricular, formulado e elaborado fora das salas de aula e das escolas, regulado pela administração educativa, traduzido e concretizado em materiais didáticos, transforma os professores em consumidores de práticas preesbocadas fora do teatro imediato da ação escolar. Para Sacristan (1995:64) ao nível da realidade das salas de aula, as editoras de

manuais escolares e outros produtores de materiais têm mais influências do que os próprios professores. Certamente, acreditamos, somente um estudo detalhado a respeito do uso que os professores fazem de tais recursos nos possibilitaria realmente avaliar sua influência sobre as práticas docentes.

#### 4.1. As “fabricações das professoras”

“Podemos contar tudo?” me perguntou uma professora em uma das reuniões em que tentávamos levantar as práticas inovadoras das escolas.”E por que não?”, perguntei. ”Porque secretário e diretor não podem saber de tudo.”

Miguel Arroyo

Conforme mencionamos inicialmente diferentes estudos nos levam a concluir que a subjetividade das professoras, ao lado de suas concepções sobre educação, de seus conhecimentos dos conteúdos a serem trabalhados, de suas percepções das necessidades dos alunos, de suas condições de trabalho, dentre outros fatores, levam-nas a interpretar, pessoalmente, o currículo prescrito. Elas se relacionam com o referencial oficial de formação proposto pela escola a partir de seus próprios saberes, valores e experiências, a partir de seu próprio olhar acerca dos objetivos da ação educativa, de seu papel enquanto educadoras e do lugar ocupado pelos sujeitos que compõem e participam do processo: os alunos, as famílias dos alunos, seus colegas de trabalho, etc. Sua prática não está, certamente, completamente dissociadas das demandas impostas por seu contexto de trabalho, porém, *“há nesse processo maneiras de fazer, de criar e recriar o cotidiano”*. Certeau ( 1996 ).

As falas das professoras nas entrevistas revelam um pouco desse universo: elas falam ora numa ótica objectivada, sobre sua relação com o currículo, tecendo suas reflexões e concepções sobre o assunto. Ora falam dessa relação a partir das narrativas de seu cotidiano.

Como Nóvoa (1995:8) observa, *“é difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores”* As professoras

manifestam, em suas reflexões, seus pensamentos e concepções sobre o ensino que ministram, sobre a sua relação com os pressupostos curriculares da escola, apresentando, as opiniões elaboradas a partir de suas experiências vividas e de suas próprias cognições e epistemologias.

Contudo, sabemos que elas não nos disseram tudo. Tal a professora falava com Arroyo, que colocamos na epígrafe desta seção, se referindo ao que ela precisa esconder do secretário e do diretor, muitas vezes elas também se escondem, se esquivam, dissimulam ou nem tudo revelam aos pesquisadores, em nosso caso, à entrevistadora.

Além disto, Certeau (1996: 119) salienta que

“ A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma , à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria : a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” e no espaço por ele controlado.(...) ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas.”

E mais:

“ O que ela [a tática] ganha não se conserva. Esse não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.”

Ainda assim, sabendo que as “táticas” devem ser, por vezes, silenciadas, para que tenham eficácia, apresentamos a seguir outros elementos acerca das relações de nossas professoras com o currículo, extraídos de suas entrevistas, tentando identificar algumas de suas “táticas”. Ou seja, tentando identificar as reapropriações e artifícios que utilizam em seu dia a dia no desenvolvimento do currículo ou das prescrições curriculares que recebem das escolas onde lecionam.

Contudo, antes de chegarmos ao que pudemos apreender sobre estas “táticas”, propriamente , seja nas entrevistas com as professoras seja com as pedagogas, deve-se reafirmar que além de nem sempre serem elas ditas ou facilmente perceptíveis,

exatamente porque são táticas, estando entre o dito e o não dito, o feito e o não feito, é preciso destacarmos algo sobre as práticas didáticas e educativas dos docentes, pois as “táticas” que buscamos se inscrevem, em parte, neste universo.

Conforme afirma Sacristan (1995:64), “a prática tem a ver com os professores mas não depende unicamente deles”. Esse autor afirma, ainda que as “práticas didáticas são a acepção mais imediata da prática do professor, a qual, no entanto, não pode apreender-se sem uma referência às outras práticas, que lhe servem de enquadramento e de suporte.” A estas outras práticas o autor denomina práticas educativas, ou seja, “práticas relacionadas com o funcionamento da escola e configuradas pela sua organização: a forma de trabalho conjunto dos professores, a divisão do tempo e do espaço escolar, a articulação dos saberes e das disciplinas, os critérios de organização das turmas, etc.” Essas práticas são determinadas por uma estrutura de funcionamento que abrange os professores a título individual e coletivo, influenciando de forma decisiva as atividades pedagógicas e suas relações com o currículo prescrito, inegavelmente. Nas palavras do autor,

“as práticas didáticas são da responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito conceito mais imediato de prática remete-nos para as atividades docentes realizadas num contexto de comunicação interpessoal, este conteúdo da prática têm sido veiculado pela investigação educacional dominante e traduz uma redução dos professores ao papel dos técnicos que desenvolvem um currículo preparado noutros espaços. Essa perspectiva encerra algumas contradições, na medida em que os professores são, simultaneamente, chamados a desempenhar uma multiplicidade de tarefas educativas, no interior e no exterior da sala de aula. Por outro lado, a restrição técnica do papel dos professores verifica-se numa altura em que tem lugar o alargamento das missões de socialização no âmbito da escolaridade obrigatória” (Sacristan,1995:73).

Como discutimos no capítulo anterior, a própria atuação das pedagogas na escola é parte das práticas educativas da escola, do seu sistema de organização e condução dos processos. As pedagogas, de um modo geral e em nossas conclusões, fazem parte das principais estratégias de implementação curricular de uma escola, ao mesmo tempo em que adotam estratégias para conseguirem a conformidade das professoras com as mesmas. Sua atuação incide diretamente sobre as práticas didáticas das professoras.

De outra parte, nos ambientes escolares, conforme nos lembra Oliveira (2001:40) são tecidas diferentes experiências de que participam os sujeitos, inclusive curriculares. E tais experiências formam redes de conhecimento que constituem o cotidiano das diversas instituições, fazendo emergir, em diferentes momentos, uma série de alternativas de ação.

“Ao participarem da experiência curricular cotidiana, ainda que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores, professoras e alunos estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias alternativas práticas, dentro e fora da escola lhes fornecem. Sendo assim, podemos dizer que existem muitos currículos em ação em nossas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores”.

Compreender a relação que as professoras de primeira série, nossas entrevistadas, estabelecem com o currículo oficial, através de suas narrativas, conduziu-nos às suas práticas didáticas, envolvidas em dificuldades e dos meios astutos para solucioná-las, tentando garantir a qualidade em seus trabalhos. Elas falam de suas escolhas, de suas prioridades, de suas maneiras de fazer, de suas tentativas. Falam de seu cotidiano. Em suma: elas nos revelam os currículos dentro do currículo a que Oliveira se refere. A análise do cotidiano, por sua vez, ainda segundo Oliveira (2001: 49),

“confronta-se com uma lógica de pesquisa diferente da lógica demonstrativa que caracteriza o saber disciplinado dos modelos tradicionais de produção científica, afastando-se da lógica do "preestabelecido" que condena os percursos de pesquisa a uma viagem programada, guiada pela demonstração de hipóteses de partida; a uma domesticação de itinerários que facultam ao pesquisador a possibilidade de apenas ver o que seus quadros teóricos lhe permitem ver. Pesquisar o cotidiano escolar, é assim, um trabalho de busca de compreensão das táticas e usos que os professores desenvolvem no seu fazer pedagógico, penetrando astuciosamente e de modo peculiar, a cada momento, no espaço de poder.”

Começamos por Anabel. Segundo ela, recai sobre o professor um excesso de conteúdos, o que dificulta muito o trabalho a ser feito. Diante desse excesso de conteúdos, de programação, de data para entrega de tarefas e atividades,

“eu acabo tendo que pular determinado conteúdo e/ou atividade, e assim vai fazendo... E aí quando você vê te dá aquele aperto, você fala: mas não era assim

que eu queria fazer, não é assim que era para ser feito. Mas nem sempre. Infelizmente não dá.”

Seu recurso, quando não é possível abordar todos os conteúdos, aparece também nesta fala:

“eu uso o trabalho em grupo vendo uma maneira de colocar uma integração de um conteúdos com outro, fazer um ditado de uma curiosidade de Ciências e ir jogando assim com os conteúdos, da melhor maneira possível, mas não daquele jeito que eu acho que deveria ser feito.”

Forquin (1993:144) nos ajuda a pensar essa situação apresentada pela professora. Segundo o autor há duas espécies ou dois níveis de justificação do currículo: as *justificações de oportunidade e as justificações fundamentais*. São problemas de oportunidade: não poder ensinar tudo; a necessidade de fazer escolhas; as variáveis dos contextos; os recursos disponíveis; as necessidades sociais; as demandas dos usuários; as tradições culturais e pedagógicas. Segundo o autor, analisar e decidir sobre estas oportunidades, é tarefa dos responsáveis pelas políticas educativas e dos colaboradores dos programas escolares, mas no nível cotidiano, é tarefa dos professores, em suas salas de aula. Eles sabem que de qualquer maneira não “fecharão” o programa e que devem, eles também, fazer escolhas, cálculos de otimização, em áreas que tem seus limites. Quanto às justificações fundamentais, Forquin entende que elas dizem respeito menos às questões dos possíveis do que às dos valores. Segundo o autor, “*só posso ensinar coisas que tem aos meus olhos valor formador.*”

A professora Anabel se remete, pois, a problemas de oportunidade. Ela evidencia a existência de um outro currículo dentro do currículo oficial: o currículo das suas escolhas, o currículo em que ela decide as ênfases e as abordagens superficiais, o currículo em que ela tece as informações, em uma interdisciplinaridade inteligente e astuta.

Prosseguindo suas considerações Anabel se refere, ainda, a uma contradição fundamental : a relação tempo/metodologia e proposta/organização avaliativa. Ela percebe uma incoerência entre o excessivo número de conteúdos curriculares e a metodologia proposta pela escola para trabalhá-los:

“ ou a gente tem esse conteúdo com outra metodologia, ou tem a metodologia com outro currículo. As duas coisas não estão batendo, sabe? Mas a metodologia tem que ser outra, entendeu? O trabalho de 1ª série, ele não pode ser cortado. Agora tem uma prova, agora a gente começa outra, agora tem uma outra prova... Não tem condição. Com esse conteúdo que vem sendo proposto, você trabalhar outra metodologia é quase impossível. Você faz quando dá, quando dá uma chance aí você, aí você vai.”

Quanto às provas e notas, é o que Isabel gostaria de modificar no currículo, isto é, se pudesse fazê-lo, ela mudaria o processo de avaliação. *“Eu tiraria essa nota! Eu iria trabalhar sem a nota, sem a prova por etapa, com data marcada. Só de não ter a data, a prova e o que ser dado naquele período já melhoraria muito”*. A professora fala de uma dissonância entre o tempo da aula, o tempo da escola e o tempo da aprendizagem, o tempo do desenvolvimento das competências, o tempo da maturidade, além de revelar seu incômodo quanto ao processo avaliativo dos alunos.

Essas observações de Anabel nos lembram a discussão de alguns autores como Sacristan (1995:64) no sentido de que é constante em qualquer indivíduo a tendência para o desenvolvimento através de um processo dinâmico e interativo de maturação que prossegue segundo intensidades diferentes, mas potencialmente equivalentes, ao longo da idade, embora esse processo possa ser entorpecido por desencontros com as estruturas institucionais e sociais.

Quanto à questão da avaliação a que Isabel se remete, Oliveira (2001: 36-37) enfatiza que é um dos mecanismos mais usual de controle do currículo, qual seja, a testagem dos alunos é uma das garantias de efetivação do currículo prescrito. Tanto algumas escolas, como redes completas de ensino têm optado por provas únicas no final dos bimestres, semestres ou anos letivos, como formas de controlar o desenvolvimento do programa pelo professor. A avaliação passa a funcionar, então, articulada ao currículo oficial, na tentativa de controle do processo pedagógico desenvolvido no cotidiano da escola. A professora Anal fala entre outras coisas, de problemas de justificação fundamental: até onde se acredita no modelo avaliativo que se desenvolve?

A avaliação, conforme Oliveira, é uma face do controle curricular, isto é, ela articula avaliação e currículo formal. Especialmente nos casos em que inexitem guias curriculares formais, obrigatórios, mas em que são criados mecanismos de avaliação que determinam padrões de comportamentos a serem cumpridos. Nesses casos a avaliação não apenas controla se uma proposta curricular está sendo implementada adequadamente, mas se acaba por definir o próprio currículo.

Além destes encaminhamentos táticos indicados por Anabel, relativos a uma eleição de conteúdos enxugando os programas, a um reordenamento de tempos para dar conta de tudo e ao questionamento da metodologia proposta pela escola face aos conteúdos a serem desenvolvidos, Rosângela nos fala de outros: o de suas negociações com as colegas e com seus alunos. Ela nos diz:

‘Dentro de sala de aula há uma questão inusitada. Assim como eu tenho que negociar os trabalhos pedagógicos, as dúvidas, os encaminhamentos com a equipe pedagógica, eu também tenho como, por alto, que negociar com meus alunos as questões disciplinares, com o suporte que eu já tenho da minha equipe. Então esse negociar o tempo todo, diante de qualquer situação, também das inusitadas, faz parte da minha prática, da minha convicção enquanto professora. Dentro de sala de aula há uma questão inusitada, assim como eu tenho que negociar os trabalhos pedagógicos, as dúvidas, os encaminhamentos com a equipe pedagógica. Eu também tenho como, por alto, negociar com meus alunos as, fazem parte.’

Esse permanente negociar parece ser não somente uma necessidade, em função dos interesses, características e demandas de seus alunos, mas é um comportamento tático da professora, frente ao que ela necessita ou deseja fazer. É uma forma de trabalhar, uma prática e uma convicção em suas próprias palavras. É algo do campo da tática, qual seja, o ato de negociar, de flexibilizar, de responder ao inusitado é sempre uma forma de proceder perante algo que não está pronto. É portanto, uma conduta que extrapola o que está prescrito, que pode instaurar o inédito. É “tática” da professora.

Giovana afirma, ainda, que ela cria a partir de uma espinha dorsal. Ela relata:

“a gente tem uma espinha dorsal. A partir disso, a gente cria com responsabilidade, a partir dessa espinha dorsal. Cada um cria sua sala, o que acha mais conveniente, o que pode ser mais adequado. A gente tem uma troca muito grande, também com a equipe da 1ª série, onde há encontros, trocas de experiências na sala e também projetos individuais, que a gente passa adiante ou se quiserem a gente pode usufruir e compartilhar juntos. O segredo é compartilhar” .

*“Cada um cria sua sala, o que acha mais conveniente, o que pode ser mais adequado”.*

Nesta colocação de Giovana ficam claramente explicitadas as possibilidades e encaminhamentos táticos das professoras são evidenciados. Além disto, enfatiza nesta sua fala, as muitas oportunidades de trocas com o grupo que, segundo ela, o faz crescer. Ela não acredita *que* “ *quando fecha-se a porta a aula é do professor*”. Acredita, sim, no grupo, na equipe e em seu jeito próprio de fazer:

“Eu não preciso ir lá pedir permissão para ter meu jeito de fazer isso. Mas eu acho que você fechar dentro de sala de aula e conseguir trabalhar sozinha, eu acho muito pouco. Interage só você e a criança dentro do currículo Eu acho que é pouco. Agora eu tenho que ter a liberdade de estar convidando, interagindo e estudando.”

Aqui, além de Claudia demonstrar o peso da equipe, do grupo, ela revela outras de suas táticas: a de fazer as coisas de sua própria maneira, para o que não precisa sequer de permissão.

Caminhando com seu relato e raciocínio, Maria Rita nos traz um importante elemento não somente para caracterizar suas táticas, mas para compreender sua origem. Ela observa:

“Tem que ter em vista a proposta da escola. A partir daí, a referência é aluno (...) Não adianta o grupo de professoras caminhar simultaneamente na abordagem do conteúdo, ,desconsiderando o ritmo de aprendizagem de seus alunos, porque eu não posso chegar e querer uma classe homogênea. Eu não posso querer levar uns seis alunos da mesma maneira. Eu tenho que levar de acordo com a necessidade, lógico que é tendo em vista aquele aluno que chegou para mim. Ele tem basicamente alguma coisa que já está pronta, porque ele vem de uma outra série que já deu respaldo. Então, eu sei disso. Mas eu acho que para mim sempre o que norteia é o aluno e não o conteúdo”.

Neste momento a professora destaca a importância e a principalidade do aluno, inclusive sobre o grupo, podendo estar neles, seus alunos, a própria razão de seus comportamentos táticos. Os alunos elas os considera superior a qualquer conteúdo, a qualquer prescrição curricular. *O que norteia é o aluno, e não o conteúdo*” retomando suas palavras.

Maria Rita refere-se, ainda à possibilidade de utilizar metodologias diferentes, apesar da opção fundamental da escola ser o construtivismo. Ela comenta:

“às vezes, fazemos de outra forma. E a escola dá essa liberdade de ser. Eu acho que o grande ganho de trabalhar nesta escola é esse, porque a gente tem essa liberdade, igual eu estou falando e a gente está trocando. E ter liberdade de falar assim: ‘eu fiz e não deu certo’, *‘Fui tentar alguma coisa que não funcionou. Vou tentar de outra forma ou vocês têm uma outra forma legal aí?’* Então, eu acho legal isso. Me dá prazer de trabalhar aqui.”

Fazer de outra forma, não repetir o que não deu certo, são aspectos evidentes das táticas da de Maria Rita, que ao lado das de Anabel , vão nos mostrando o repertório de suas práticas para muito além da prescrição. Práticas que dão vida, vigor, substância e concretude ao que está prescrito, ao mesmo tempo em que o destituem, desestabilizam, recriam.

Quanto ao aspecto do grupo, que Claudia destaca, é comum a outras entrevistadas. Isto é, as professoras (como também as pedagogas na maioria de suas falas), enfatizaram a importância do grupo. Teresa, por exemplo, afirma que:

“a gente fala a mesma língua”! Então, você não concorda, eu não concordo, três ou quatro não concordam. Então, a gente esgota todos os argumentos até a gente chegar a um consenso, num ponto comum. Chegando nesse ponto comum a gente abraça, arregança as mangas e vai embora. Nesse trabalho de equipe, essa cumplicidade, essa seriedade, a consciência do que deve ser trabalhado, isso favorece o trabalho.”

Luciana, ao destacar os recursos que orientam seu trabalho, também se referiu às reuniões, reflexões, estudos e discussões, aos textos e trocas de experiências que se dão entre colegas:

“Tudo é muito discutido, a gente lê muito, busca muitas informações. Então, a partir do momento que você senta, que você está conversando com o grupo e com a equipe técnica, isso fica muito claro para a gente, dos projetos que são desenvolvidos, do que a gente precisa efetivar enquanto escola, enquanto grupo ou segmento. Isso é muito tranquilo. São as discussões que a gente faz, em muitas reuniões periódicas, os documentos que também são passados para a gente e os grupos de estudos. A gente utiliza textos, experiências, conversa entre colegas, discussões de práticas de cada uma. Utilizamos livros como base. Nos estamos montando agora e discutindo a área de Artes. A gente tem uma série de fontes de livros que estamos buscando a leitura para termos um conhecimento melhor e estarmos produzindo esse material e desenvolvendo isso na nossa prática. São textos e discussões da prática da gente.”

Estes trechos de Teresa e Luciana, além de destacarem a riqueza e a importância do grupo para o seu trabalho e mesmo para as suas pessoas e formação, nos fazem pensar no trabalho coletivo em duas direções nesta análise das estratégias e táticas implicadas no desenvolvimento dos currículos oficial em suas escolas. Se de um lado o grupo e seu trabalho conjunto pode ser utilizado e efetivado como estratégia dos gestores, das pedagogas, como vimos no capítulo anterior, de outro ele pode ser uma forma de consolidar e ampliar comportamentos táticos, uma vez que uma e outra professora se reforçam mutuamente no grupo, mesmo com a presença de gestores que delem fazem um recurso estratégico.

Prosseguindo, Luciana afirma que suas dificuldades acontecem quando um tema é colocado de “*cima para baixo*”. Destaca que a alternativa nesse momento é conversar com a coordenação, se percebe que há abertura. Se não há possibilidade de discussão, adapta-se o currículo ao projeto, à nova realidade. Mas isso é feito com uma abordagem superficial dos conteúdos, uma superficialidade que representa um outro tipo de tática. Luciana relata:

“Quando coloco isso, é dentro da prática da sala de aula. Então, vamos supor que tem um tema que seja difícil pela própria idade dos meninos na 1ª série, uma questão de menores, ou seja, abuso de crianças. Estou pegando um tema qualquer e isso está sendo algo que está sendo discutido pela escola inteira, é um projeto institucional. Lógico que é um tema qualquer que eu peguei, então o que a gente

tem que fazer? Eu junto com os outros colegas, estudando em que momento estaremos encaixando isso e onde está encaixando, em qual conhecimento. Dentro de História, Ciências? Tem um projeto que também estamos trabalhando com o resgate da história de vida das crianças, então a gente pode comparar com a vida de outras crianças, de uma realidade diferente da deles. A gente sempre analisa dentro do currículo mesmo, dentro do nosso tempo e do que a gente vem trabalhando, o que pode ser encaixado e adaptado. Às vezes encaixo o aniversário da escola ou da congregação. Isso, às vezes, é muito longe para os meninos, uma congregação lá da França. Então, você vai estar resgatando essa história e é claro que a gente tem que passar um pouco do que é a instituição, em que instituição eles estão. Mas têm algumas coisas que você não precisa aprofundar. Quando isso é pedido a gente pega os slides e cria uma história. De repente, a gente está trabalhando com textos em história em quadrinhos, adaptando essa história do colégio, transformando e já dando essa história para os meninos desenvolverem, dentro da Língua Portuguesa, um outro tipo de texto.”

Além de explicitar que há ocasiões em que as coisas são colocadas “*de cima para baixo*” sem oportunidade de diálogo, fica novamente evidente nesse relato de Luciana, que a decisão da ênfase que será dada aos conteúdos é da professora, como também, em grande parte, a forma como será abordado ou desenvolvido. Qual seja, as professoras atendem à sua maneira, a seu modo, o que é exigido pela escola, o que está prescrito.

Tentando ouvir da professora Luciana se ela mudaria alguma coisa no currículo exigido pela escola, caso pudesse fazê-lo, entendendo que com essa discussão obteríamos mais elementos sobre sua relação com o currículo, Luciana nos disse que mudaria alguns pontos. Vejamos o que ela fala a este respeito:

“ o próprio tempo, a própria divisão dos conteúdos, que tem sido de uma forma tão rígida como ele é de 1ª à 4ª série. Agora o momento de português tem que ter tantas aulas de Português, tantas aulas de Matemática, tantas de História e Geografia. Isso efetiva um trabalho maior, buscando mais progresso, porque você pode englobar várias áreas. É claro que não são todas, nem todo projeto você tem que englobar várias áreas, mas áreas que você pode pegar ricos conhecimentos para os meninos e que é da etapa deles, de uma forma significativa, que faça, com que eles se envolvam mais. Eles vão estar pesquisando mais e não há horário para tudo. Em Português vamos parar, porque dificulta muito esse tipo de trabalho. Para o projeto eu mudaria isso e alguns conhecimentos em determinadas áreas que eu acredito que são cobradas excessivamente para as crianças de 7 anos de idade ou de outras de 9 anos. Isso pode ser sistematizado em outro momento e não quer dizer que você vai negar informação, mas que você não precisaria estar cobrando de uma forma sistematizada, como vem acontecendo. Isso é uma questão que a gente vêm discutindo muito.”

Lícia salienta, a seguir, que não tem autonomia para modificar orientações curriculares, mas, segundo ela

“ tem muitas outras coisas que você, enquanto educadora, pode ter, como, por exemplo, uma postura diferente em sala de aula. Não é passar por cima da equipe que confia em você e que você está trabalhando, mas você pode estar buscando uma postura diferente, que pode te auxiliar em um trabalho diferenciado em sala e modificar, de repente, essas questões.”

Mais uma vez aparecem as modificações e buscas táticas que as professoras fazem em sala de aula, embora neste momento Lícia pareça discordar de Rosângela, para quem “fechada a porta da sala” não se coloca a liberdade plena para o professor. É possível que ambas discordem a este respeito, porque Luciana considera que enquanto educadora, ela pode ter uma postura diferente em sala de aula.

A este respeito é ilustrativa a análise de Forquin (1999). Segundo o autor, existe um outro aspecto das coisas, um outro modo de ler o fenômeno educativo. O professor sofre certamente da falta de transparência na vida de seu estabelecimento, mas ao mesmo tempo, se beneficia dela. Uma vez fechado na sala de aula com seus alunos, ele pode fazer mais ou menos o que quer, sem ter de prestar contas a ninguém. Talvez seja essa a razão pela qual, conforme Forquin, se constata, freqüentemente, tantas disparidades pedagógicas entre professores de um mesmo estabelecimento. Embora esta questão da margem de autonomia dos professores seja polêmica, exigindo maiores investigações, é inegável que a autonomia e o grau de liberdade dos docentes nas escolas particulares é muito menor do que no sistema público. Ao “fecharem as portas das salas de aula”, por exemplo, na escola particular os professores não conseguem eliminar muitas das formas de controle curricular e sobre seu trabalho a que estão submetidos. Dentre elas poderíamos apontar as avaliações do desempenho escolar padronizadas, as notícias que os alunos levam da sala de aula para seus pais e para outros profissionais da escola.

Prosseguindo com as revelações das professoras sobre suas táticas em relação às prescrições curriculares, percebemos que o referencial a direcionar o trabalho de Giovana são as crianças, seus alunos. Ela acredita que a observação do envolvimento das crianças, as “respostas” que elas lhe dão, o seu desenvolvimento e dificuldades são o melhor termômetro para um professor saber se uma criança está feliz ou não. Se ela

está acompanhando ou não e se o docente está sabendo se posicionar na criação de um ambiente propício para o desenvolvimento dos alunos. Giovana relata:

“Então, o primeiro olhar para saber se o que eu estou fazendo está certo ou não e para ter certeza do caminho a tomar, são os meus alunos. Mas é claro que tem um apoio da coordenação que está de fora também. Ela observa algumas coisas da minha colega “Quem sabe se você fizer isso não é melhor”; “Olha aqui, aconteceu isso hoje”, “Olha, você não pode estar usando essa estratégia”. Mas os primeiros termômetros realmente são os meus alunos, porque eu tenho certeza de estar indo pelo caminho certo ou não.”

É muito interessante este referencial de Giovana, e na verdade embora os alunos tenham aparecido nas falas de algumas professoras, somente ela foi tão clara e incisiva quanto ao “lugar” que seus alunos têm em seu trabalho. Um lugar superior ao das prescrições, ao da coordenação. O desenvolvimento das crianças é o seu referencial maior. É, certamente, o que lhe dá motivos para suas ações táticas, que em função das crianças podem estar ou não de acordo com o que está prescrito.

Ao falar sobre o que influencia seu trabalho no dia a dia, Giovana deixou claro, mais uma vez a centralidade dos alunos, para ela o vetor mais importante a referenciar sua prática, aos documentos, à prescrição curricular. Ela completa:

“Eu sempre releio essas coisas, eu sou bastante interessada, provocando discussões. Eu acho que o nosso jeito de trabalhar, o nosso jeito de fazer as coisas é assim, nós vamos tentar dentro dessa prática, dentro do esforço coletivo, mas não acho assim que é o documento que está me dando referências para trabalhar.”

Além de se remeter a um movimento em relação ao seu entendimento ou definição de currículo, Giovana se remete às redes de comunicação e sociabilidade existentes no cotidiano das professoras na escola, por onde fluem muitos saberes e trocas que direcionam suas práticas. Ela nos diz:

“É interessante isso, na verdade o conceito, o que é currículo? É assim, uma perspectiva de movimento mesmo. E tem muita coisa que não sei como você pensa isso. Tem muita coisa que circula na escola, respectivamente em história oral, meio da oralidade, assim é algo combinado, algo discutido. Ainda não está

registrado, vai ser registrado e, às vezes, essa prática ou essas perspectivas compartilhadas existem antes da própria definição.”

Ampliando as observações sobre como desenvolve seu trabalho e como se sente na escola, Elaine destaca, ainda, o isolamento do professor. Ela percebe que em sua escola, nos momentos da real decisão didática, as professoras estão sozinhas, porque passam a ser decisões de somente um segmento de ensino da escola. Elaine relata:

“Eu sinto que, às vezes, são meio que terrenos, ilhas. Ilhas de cão, quer dizer, eu e minha equipe, em determinado momento eu sozinha, agimos de certa maneira. A minha equipe consegue transferir de uma outra maneira às outras equipes. Já não tem essa mesma ação, então eu acho que existe uma coisa de muito isolamento. Isso vem contar aquele papo de que fechou a porta faço o que quero. Então, é muito mais sério.”

Avançando na busca das táticas das professoras, tem-se as declarações de Lícia em relação ao que poderíamos chamar de um currículo oculto, um currículo não apresentado, não registrado, segundo ela mesma. São as maneiras próprias das professoras realizarem seu trabalho ou seus modos diferenciados de realizarem tarefas, fazendo-as “do seu próprio jeito”, um “jeito que dá certo”. E, por algum motivo, formas de agir não assumidas oficialmente.

“Com certeza. Acho que existe um currículo oculto, seríssimo, que as pessoas compartilham daquele movimento, daquela empolgação teórica. Às vezes, dizem: “Nós podemos fazer a coisa de maneira diferente. “Existem alternativas para você trabalhar isso”. E a pessoa compartilha daquilo, mas na hora do fazer não faz. Fecha a porta. Por mais que ela saiba que na ortografia ela tem que provocar reflexão e que, é possível fazer isso dentro de sala de aula, fecha a porta e faz lista de repetição de dificuldades ortográficas. Então, eu acho que quebrar isso é muito difícil. Eu acho que tem que ter meio que uma tutela institucional, até impor um pouco, convencer a pessoa de que está naquela instituição, que ela vai ter que trabalhar. Eu acho que faz falta isso, coisa de documental. Porque aí você sabe que nós trabalhamos ortografia na perspectiva reflexiva, nós não trabalhamos ortografia na perspectiva repetitiva, mecânica, enfim.”

Embora estas reflexões de Lícia pareçam ser vindas da instituição e das esferas de controle que ela admite e legitima nesta sua fala (quando se remete à *necessidade da tutela institucional*), o que a entrevistada salienta é o *currículo oculto*, segundo suas

palavras. Novamente as professoras aparecem fazendo o que sabem e o que acreditam que deve ser feito, mesmo que seja outra a prescrição, postura aqui evidenciada no trabalho com a ortografia fora do que está sendo esperado, depois de “fechada a porta da sala”.

Tentando agrupar, por proximidade ou semelhança, este repertório de “táticas” extraídas dos relatos de nossas entrevistadas, sem qualquer pretensão de esgotar o que trouxemos acima, e ainda reconhecendo que tais condutas não sejam excludentes e os limites das caracterizações tipológicas (que podem criar fronteiras rígida e artificiais para o que é volátil, fluido e mutiforme), é possível resumir este repertório de “táticas” em quatro grandes categorias, distintas porém não excludentes:

*1) táticas relativas ao excesso de conteúdos:* trata-se de condutas que tentam resolver o problema do volume de conteúdos prescritos para serem desenvolvidos com os alunos, dentre elas:

- “pular conteúdo” – selecionar, priorizar, fazer opção por determinados conteúdos e/ou atividades;
- buscar a interdisciplinaridade, provocando uma “economia didática” de conteúdos;
- desenvolver metodologias diferentes da prescrita ou apesar de a opção da escola ser o construtivismo.

*2) táticas relativas à organização do tempo escolar frente à metodologia de ensino prescrita:* dizem respeito ao modo de trabalhar ou de desenvolver as atividades e conteúdos, enfim ao modo particular de executar o que está prescrito para ser feito e ensinado em termos de conteúdo e metodologia de trabalho. Manifesta-se em condutas como:

- desenvolver o conteúdo com a metodologia do “possível”, “do que dá certo”, do que a professora já sabe e já tem costume de fazer. Desenvolver o conteúdo “do seu próprio jeito”;
- considerar que é possível trabalhar num ritmo diferente das outras turmas e fazê-lo;
- abordar determinados conteúdos “superficialmente”.

*3) táticas relativas à equipe ou grupos de colegas de trabalho:* referem-se a certas condutas calcadas no grupo que é buscado e entendido como apoio ou como suporte.

Isto é, o grupo torna-se um fator de cumplicidade entre os que “falam a mesma língua”.

Esta tática envolve condutas ou procedimentos como:

- discutir as questões, as atividades e/ou programações a serem realizadas com o grupo de colegas exclusivamente, ou entre colegas e pedagogas;
  - buscar a cumplicidade no grupo, reforçando as possibilidades de ganhos dos que “falam a mesma língua”;
  - negociação constante seja entre a equipe de educadores – colegas professores e pedagogas – e até mesmo com os alunos (para obter a aceitação das crianças para o que pretende fazer);
  - socializar, ou seja, compartilhar experiências, dificuldades, modos de fazer ou de desenvolver o trabalho.
- 4) *táticas gerais relativas ao que vem “de cima para baixo”*: são condutas específicas frente ao que é colocado e sentido como imposição. Envolve condutas como:
- conversar com a coordenação;
  - cumprir o que está sendo imposto, mas de modo superficial, abordando o que é exigido com superficialidade.

#### **4.2. As táticas das professoras, sob os olhares das pedagogas**

Considerando que estratégia e tática são relacionais, existindo uma em função da outra nos contextos e relações sociais em que se apresentam, e entendendo o desempenho e lugar das pedagogas nas escolas investigadas como parte das estratégias da escola para fazer chegar aos docentes e fazer cumprir o currículo oficial, buscamos as percepções das pedagogas sobre as possíveis táticas das professoras no seu cotidiano de trabalho. Qual seja, pensamos que sendo as táticas nem sempre ditas, mas evidenciadas nas condutas diárias das professoras observadas pelas pedagogas, ouvi-las a este respeito nos auxiliaria no sentido de “completar” o repertório de táticas das professoras.

Ao ouvirmos nossas entrevistadas a este respeito, algumas observações foram trazidas. Começamos por esta consideração da pedagoga Ana Luisa:

“ as professoras, na maioria das vezes, defendem o currículo oficial da escola, embora não tenham uma prática que seja coerente com essa defesa, mas o discurso é coerente [...] É preciso coordenar uma discussão com elas, que as façam pensar isso, para que elas dêem conta de perceber. Mas se a discussão for muito na superfície, passa. É onde entra nossa atuação de pedagogo, de fazer essa professora refletir e perceber se a professora está de acordo com essa cultura de trabalho.”

No dia a dia Ana Luisa percebe que as professoras utilizam diferentes táticas para suplantar um possível conhecimento superficial dos conteúdos:

“ acontecem muitas abordagens no trabalho de leitura e escrita. Na própria questão da Matemática a formação de alguns conceitos que ainda não estão bem compreendidos fica à margem, assim como na garantia da leitura e da escrita, de um trabalho de línguas com textos. Têm coisas que ainda não são bem aprofundadas, que poderiam ser melhores, mais aprimorados, mais explorados. Mas muita coisa já aconteceu em termos de estudo, muita coisa já foi oferecida” .

Outro aspecto importante de ser destacado *e a percepção da existência de um trabalho nem sempre consciente de suas potencialidades*. Muitas experiências metodológicas são realizadas não necessariamente justificadas em suas diversas contribuições epistemológicas. Um exemplo, apresentado pela pedagoga trata-se de jogos como: “coelhinho sai da toca”, que apresenta possibilidades inúmeras de explorações no campo da consciência espacial mas que não são explorada pelas professoras nessa perspectiva. Por isso, alega Isabel, ‘é importante que se estabeleça parceria entre o trabalho das professoras das primeiras séries e os professores especializados nas diferentes áreas do conhecimento: temos que estar muito com esses professores, que são os especialistas da área e fazer essa troca, porque tem uma parte que a gente tem que eles não tem e uma parte que eles têm e nós não temos. A prática nós temos, fazemos coisas muito bonitas, só que não sabemos do efeito dessas coisas, acaba que isso se perde, porque se a gente soubesse o efeito de ‘um coelhinho sai da toca’ no maternal, no 2º e 3º período, talvez na 1ª série a gente desse conta de fechar uma série de conceitos.

A pedagoga avalia que *o trabalho da professora se aproxima muito dos princípios curriculares mas às vezes o professor age muito intuitivamente*. Ela já sabe de muita coisa, então ela usa desse recurso e faz com que não seja necessário pensar tanto, refletir tanto. Muitas coisas parecem, segundo Isabel, que já estão prontas na cabeça da professora. *Às vezes a professora é mais criativa do que reflexiva. Ela tem um certo domínio do que fazer, uma certa experiência metodológica no trabalho com as crianças, o que pode provocar, em algumas situações, um certo comodismo: não arrisca-se tanto porque sabe que vai dar certo do jeito que se faz a mais tempo. “Fazer diferente às vezes dificulta um pouquinho”*. Assim, é preciso, segundo Isabel, levar um retorno diferente para o professor, exemplos concretos diferentes, para ele sentir essa vontade de mudar, porque ele já tem as coisas tão prontas na cabeça que, às vezes, para dar uma aula ele não precisa se programar tanto, ele sabe conduzir aquilo ali.

“ Quando ela não dá conta, eu vejo que as questões ficam mais na superfície, o trabalho não é tão explorado. Ele passa superficialmente sobre um conteúdo, uma atividade, um tema que tinha sido proposto. Não aprofunda muito. Na hora da avaliação, que é comum, aí a coisa pega, porque alguém deu conta de explorar isso de uma forma muito interessante e gostaria de ter de caminhar e aprofundar na avaliação. A gente percebe muito isso. Como temos uma avaliação formativa, pontuada, uma avaliação comum para oito turmas, algumas questões são difíceis de fechar na hora da avaliação, porque as abordagens acabam sendo diferentes. Onde ele podia caminhar mais, onde ele tinha segurança, ele caminhou na minha sala, ele extrapolou, ele foi longe com aquele conteúdo. Onde ele não deu conta, passa mais devagar. Na hora de avaliar vem uma diferença muito grande. Percebemos em oito turmas como uma abordagem é diferente, como os conteúdos são tratados de formas diferentes.”

Percebe que num grupo, às vezes há pessoas que tratam de determinado assunto de maneira superficial, outras de maneira aprofundada. Então, no momento de consensuar uma avaliação, elas negociam.

“Às vezes elas negociam, dão conta, mas às vezes elas querem fazer valer seu ponto de vista, porque ela está convicta daquilo que ela fez, daquele trabalho que ela realizou com a turma. Mas o ideal seria que a gente desse conta de perceber esse processo acontecendo na sala de aula e que a gente tivesse uma forma ou instrumentos mais periódicos para acompanhar essa forma de avaliação, discutindo semanalmente ou quinzenalmente. Temos que ter outras formas de avaliar, não só na

avaliação de final de etapa, de período, mas nessa avaliação que é diagnóstica de todo dia. Terminou um projeto, uma etapa, temos que fazer uma avaliação junto com os alunos para ver o retorno. Trabalhar mais o relatório, a escrita dos meninos. Quem dá conta de avançar, quem tem mais segurança, está mais convencido daquilo que está fazendo, dá conta de caminhar longe, de avançar na hora da avaliação.”

Questionei se na opinião da pedagoga a avaliação funciona como um recurso de defesa desse currículo. Segundo Ana Luisa

“A avaliação é uma forma de garantir a execução desse currículo, que ele esteja sendo executado, efetivado e garantido. Mas é por isso que deveríamos ter não só avaliação formativa, mas avaliações informativas, o tempo todo estar avaliando e revendo a prática.”

Refletimos sobre a existência de um “código”, “um certo jeito de fazer e de ser ” que explicita que o está acontecendo, com o qual a pedagoga concorda: *“Há , com certeza. Nos gestos, na postura do professor, na forma com que ele se expressa quando cria uma atividade, quando apresenta um projeto. Há coisas que passam pelo não dito”*.

Discutimos sobre a percepção das professoras de esta codificação. Ana Luisa acredita que

“às vezes, elas percebem mas não há um consciência. É uma coisa não dita, não pensada, não analisada. E quando há uma postura, uma intervenção do professor que chame a atenção da gente ou para o negativo ou para o positivo, que a gente avalia com ele depois, ele fala que muitas vezes não tinha pensado nisso. Isso acontece muito, na própria relação dele diante da proposta do currículo que a gente tem na escola.”

Ana Luisa percebe que as professoras não se relacionam com o tempo, o espaço, com os processos de organização da escola em todo o seu potencial para o desenvolvimento do desenvolvimento do currículo.

“Acho que a gente tem um espaço super interessante, um espaço muito rico, que poderia ser melhor explorado. Talvez, por essa falta do conhecimento. Numa conversa com os coordenadores de Geografia, a professora dizia como é importante

esse deslocar da criança menor quando ela está trabalhando em um espaço e de repente ela trabalha em outro. Essa mudança de espaço não é só porque temos esses espaços lindos e maravilhosos, mas é porque esse movimento para as crianças das séries iniciais é imprescindível para a construção do conhecimento dela. E nem todos os professores devem perceber e saber disso. Acho que esse nosso espaço tem que ser utilizado, ele é pouco explorado” .

A pedagoga falou também de um conhecimento necessário às professoras, provindo do conhecimento disciplinar. Afirma que há deficiências na formação da professora da primeira série, o que a impossibilita de avançar em certos procedimentos:

“Quando falo do conhecimento, estou querendo dizer do conhecimento específico de uma área ou disciplina, da abrangência da Geografia, da História, da Química e da Física, porque na Educação Infantil eles estão tão misturados, tão próximos, que algumas professoras, este ano, chegaram a manifestar que misturavam Ciência com Geografia e História. Alguns conceitos precisam ser tratados e estudados de uma forma mais interessante, até mesmo para a gente saber como isso acontece com a criança.”

A forma como as professoras, segundo Ana Luisa, resolvem essa dificuldade é não abordar os assuntos com profundidade

“Nem sempre buscam, passam pela superfície sem mergulhar. Aí as práticas, as abordagens são superficiais e o aprendizado acaba sendo um aprendizado que não vai ficar garantido, não é uma aprendizagem do jeito que a gente gostaria que fosse.”

Segundo Ana Luisa isto traz um incômodo entre as professoras:

“aí vem a questão da queixa do professor e, às vezes, não sabemos entender que queixa é essa. Se a gente conseguisse tratar e ouvir de onde vem essa queixa, talvez a gente entendesse o que essa professora precisaria para se sentir mais convencida. Essa queixa, às vezes, é infundada, porque ela é de outra ordem, de outra natureza.”

Para Ana Luisa, algumas famílias percebem, percebem, mas nem todas,

“aquela família que está mais ligada, que acompanha, muitas vezes traz a questão para a gente e coloca para a professora. Mas quem está ligado à área da educação é que consegue perceber o movimento da gente. Esse ano, mais do que no ano passado, eu vejo que as famílias estão cada vez mais ausentes, mais distantes. Por que será que esse ano recebemos pouquíssimas queixas em cima de avaliações? É um exemplo concreto. Deduzimos das duas uma: ou demos conta de dar uma avançada, estamos trabalhando de uma forma clara e interessante, ou então a família está abandonando o acompanhamento desse filho. Não sabemos ainda. Lidamos mais uma vez, hoje, com a questão de a família deixar que a escola resolva”.

A superficialidade é percebida no “códigos”, nas discussões, nas abordagens, na forma de lidar, nas relações, quando se tem um argumento com fundamento, que convence, nas leituras, em todo um contexto, nos exercícios propostos, nas formas de avaliar, de colocar o aluno para observar, de como o aluno absorveu o ensino.

Júlia ao falar-nos das dificuldades que encontra no dia a dia afirmou que as professoras resistem em situações diversas :

“em situações de programas, de planos estratégicos, de regimento, como, por exemplo, quando dizem que tem que acabar com a recuperação. Não existe, ela está aí. O que podemos fazer é mudar a forma, mas o relatório institucional faz parte do nosso, ele tem que acontecer. Existem professores resistentes. Dependendo do caso nós os chamamos e lemos juntos os documentos, o que é o diferencial da escola.”

Segundo ela, em sua escola *existe um grupo que é mais tranquilo, mais flexível, mas existe um grupo que é mais difícil “temos dificuldades com uma pessoa mais antiga: o que eu vejo muito nela, é que é uma pessoa mais antiga e eu ainda estou em estudo para saber se ela tem medo da mudança ou se ela quer mudar por mudar. Ela tem muito tempo de escola, uns 10 anos de escola.”*

Ela percebe que as resistências nem sempre são explícitas, são verbalizadas:

“o professor é o coração da escola. Você pode ter propostas maravilhosas, se o professor não for seu parceiro, muitas vezes podem ser mal desenvolvidas ou elas se perdem na questão da negociação. Eu falo da conquista e do prazer porque ele

pode eliminar o seu trabalho por completo ou então favorecer muito, não a você, mas a proposta feita ali. Existe sim a segunda linguagem que acontece na escola de boicotar, não só de professores, mas de alunos também. É claro que você tem que escutar o outro lado, porque, às vezes, ele percebeu pontos que nem passou pela sua cabeça e eles estão ali fazendo o coração da escola funcionar. Existe a questão da segunda linguagem onde eu falo da questão de estar presente na sala dos professores em todos os recreios, porque ali é que acontece a segunda linguagem.”

Explicando melhor o significado da expressão “ segunda linguagem” ela afirmou:

“que é o que você achou, são os olhares onde, às vezes, essa linguagem é favorável ao que está acontecendo. Às vezes, a escola tem uma proposta e que não é condizente com o micro, que é a visão daquele professor e todo mundo faz aquele movimento onde todos querem buscar aliados e ele busca aliado através dessa conversa. A conversação ‘caixa 2’ é a conversa diferente, paralela e que, às vezes, ele encontra um colega que vai falar para ele parar e repensar o próprio grupo. Há momentos na escola que isso é mais evidente, que você entra na sala e percebe um silêncio. Há momentos em que não estão todos falando em uma linguagem.”

Explicando “como é o dizer não” da professora a entrevistada afirmou que ‘e através dessa segunda linguagem, não aceitando a proposta, sempre repetindo que não era aquilo. Com ações também, solicitando a presença da mantenedora. As reuniões com dados parece que viveram durante seis anos. Nessa situação, então terminamos o ano com quatro mil alunos. No ano seguinte, com dois mil. Então, a mantenedora precisava ver isso. Os professores constituem um grupo muito unido que sabe reivindicar.

Julia não acredita que as professoras de 1ª série seguem todas as suas orientações pedagógicas :

“Hoje mesmo eu estava conversando com uma professora sobre um artigo de como avaliar a educação física, em não mensurar com notas. Mas eu tenho como avaliar. O professor de aula especializada tem dificuldade nessa avaliação. Pela cultura de estudo ele percebe que avaliar é nota, então, ele não dá conta de perceber a competência e a habilidade, ele não consegue ver isso. Aí ele me pergunta se vai avaliar só a questão física e estrutural do aluno. Eu falo que não, vamos parar para pensar. Aí eu vejo que eles não conseguem mesmo. É uma pessoa antiga. A questão da festa junina, em que a 4ª série apresenta dança country e os alunos vêm muito o Brasil como um todo. Aí eu vou buscar os Estados Unidos. Foi a segunda fala que aconteceu, onde a resistência era dela e não da sala. Os alunos viam a festa junina não só como um evento, mas com as questões culturais que estão ali, a valorização do agricultor, a comida que chega na mesa.”

De início, ela achou que deveria, porque a questão chegou na instância superior, que é a direção. Entrou a hierarquia e essa entrou em questão muito de clientela, que é um outro lado que eu vivo das vantagens e desvantagens. As famílias reclamaram que os alunos, ao longo do ano, aprendiam todas as culturas do Brasil e na festa junina, aparecia uma dança country. E eles têm razão de interferir na escola de uma certa forma.

Percebe que há tendência das outras professoras aderirem ao que essa professora está defendendo ou que a escola defende :eu tive os dois grupos. E na verdade ela teve uma parceira, porque eu estou com uma equipe nova, praticamente uma professora novata em cada série. O interessante é o olhar de quem está de fora. Aí eu procurei e perguntei para ela se estava sofrido não fazer a dança country. Ela disse que já tinha preparado e elaborado tudo. Mas eu quis buscar exatamente por causa disso, que ela ia fazer alguma coisa imposta, uma coisa que era e virou talvez institucional. Em momento nenhum ela conseguiu pensar no macro, só pensava no micro, porque era mais fácil. Aí cabe a função do coordenador, chamar e explicar esse movimento. Às vezes, a coordenadora está tão atravessada com o professor que nem agüenta olhar na cara do outro, mas tem que digerir e vice-versa. Somos todos seres humanos. Você tem que dar segurança ao professor, ter serenidade em falar assim ‘deixa eu pensar’.

A entrevistada não percebe que há muitas diferenças no seu grupo de professoras ,afirmou que não tem muitas professoras antigas.

“Meu grupo tinha duas. Elas foram demitidas. Eu não sei o grupo anterior. Mas de alguns anos para cá, três anos, nós tivemos aumento de turmas e tivemos que contratar. Tivemos três que foram demitidas, inclusive uma demissão foi no sentido de eliminar, que tivemos conhecimento como que ela minava o grupo, a ponto de aterrorizar um pouco o grupo. Vamos colocando aqui nossa avaliação. No ano inteiro, existe aqui dois momentos formais, a avaliação, que acontece em junho, e no final do ano, existem as pontuações. Eu tenho que pensar na correria da equipe, na possibilidade de estar em sala de aula, não ficar só no programa.”

Perguntei como que na prática do dia-a-dia pedagógico do ensinar, ela percebe as resistências, o jeito de fazer do professor que, de repente, trabalha diferente do que o currículo propõe. Ela apresentou um exemplo: *uma professor com licença maternidade e uma novata. Na reunião de orientação havia um combinado e uma orientação de um*

*trabalho, também metodológico. Aí essa professora estava sendo, de certa forma, assessorada por uma outra professora.*

Ela não sabe qual é o interesse dessa pessoa em assessorar.

“ Eu não sei, depois nós até sentamos para discutir. Talvez até de garantir um trabalho que foi feito, um dado real. Nós não queríamos procurar o motivo pela qual essa pessoa estava fazendo isso. Então, optamos por marcar momentos de estudos sem entrar nesse mérito de quem fez ou deixou de fazer, com uma troca de experiências, onde colocamos a equipe da Educação Infantil e de 1ª série”.

A entrevistada acha que atua como um radar sutil...

“mas não no sentido de punir, no sentido de estar resgatando, aprendendo, refletindo essas reuniões que são bem interessantes, são coisas mínimas. Agora, nós já estamos naquele momento em que os professores atuam em duplas ou em grandes grupos. E o bacana é que isso vinha delas pela pouca valorização da área. Onde existe uma forma de avaliar, uma forma proposta de trabalho, é uma referência, então, tem que ser valorizada. E aí foi feito esse movimento de estudo com a equipe, que tem ajudado muito elas, que estão bem envolvidas.”

Segundo Angela Castro ‘Caixa 2’ são as outras conversas, os outros discursos...*São outros discursos que contribuem ou não.* Perguntei se eles são meios paralelos não necessariamente explicitados para as pessoas, se eles acontecem somente entre professores. A entrevistada afirmou que sim, entre professores, mas que dessa nova conversa nem sempre eles conseguem se fortalecer.

Curiosa em saber como e que ela ficou sabendo do ficou sabendo do ‘caixa 2’...ela afirmou que *tem sempre um que fala ou que leva à coordenação. Um professor que está mais empolgado, que menciona e acaba explicitando aquele sentimento ou, às vezes, pelo boicote.* O boicote ‘é percebido porque simplesmente *a coisa não acontece.*

Ela acredita que às vezes sim, é um boicote silencioso, às vezes não. Então a sua *estratégia é*

“ abrir um espaço para tornar essa segunda fala pública e a gente devolve muito para o grupo, porque nós trabalhamos muito juntos aqui. Essa equipe de 1ª até a 4ª série lancha aqui com a equipe do infantil e essa conversa acontece ali no café. Alguns professores mencionam mais no sentido de delatar, mas porque está incomodado mesmo e quando nós percebemos isso, é uma coisa bonita, a gente sente. Às vezes machuca, dói, não aceita o não do outro, mas a gente pede para o grupo. Olha, foi proposto este trabalho, esta linha de estudo e o que vocês estão achando? Está tudo bem, não está? Às vezes, não nos antecipamos e já levamos um cronograma reestruturado, baseado naquilo que um professor fala que não estava dando certo. Aí a partir desse dia de grupo de estudo vão ser definidos os dias das apresentações.”

Perguntei se de alguma forma, em algumas situações, os professores, a partir ora desse boicote, ora desse ‘caixa 2’, dessas estratégias, eles conseguem mudanças. Ela afirmou que dependendo da situação sim. Particularmente, tanto eu quanto outro coordenador vivemos duas situações antagônicas e essa foi uma em que nós paramos para ouvir o grupo. Na verdade, houve uma conversa, uma segunda conversa com a equipe também. Nós fizemos isso e gerenciamos uma segunda intervenção de maneira que atendesse aos propósitos.

Sobre as dificuldades encontradas no dia a dia ,em seu trabalho, Regina Helena acredita que é feito o melhor que elas( as professoras) podem, procurando sempre estar melhorando. “*Dificuldades vão sempre existir. Eu tinha percebido que a falta de tempo dentro das escolas da gente, fazem repensar nossa prática.*” A pedagoga afirmou que isto dá uma sensação de impotência muito grande nos professores.

Muitas vezes eles se preocupam achando que não estão fazendo uma coisa que estão fazendo. Porque às vezes a situação não está sistematizada. O professor de 1ª à 4ª série tem uma sobrecarga grande, porque os professores, tirando uma que é formada em Matemática, as outras todas são formadas em pedagogia. Nós não somos especializadas, como por exemplo, na área de biologia. Surgem então muitas dúvidas. Os meninos chegam com muita informação. Às vezes não temos domínio daquilo, são coisas que ainda eles não estão compreendendo, mas estão falando. Acho que isso é pesado para o professor de 1ª à 4ª série absorver todas essas informações, filtrar aquilo que realmente é fundamental para um aluno de 1ª à 4ª série, para ter propriedade de realmente aprender e caminhar. A professora tem uma sensação constante de impotência, essa é uma verdade muito transitória. Hoje, estamos falando, ensinando uma coisa, daqui a pouco

não está. Mas a minha outra realidade que é do Ipê, onde elas não tem esse convívio e essa competência. Muitas vezes há uma cobrança dos alunos, dos próprios professores e da família. Essa é a maior dificuldade que eu vejo, caminhar com esses impasses e essas sensações de impotência.

A dificuldade a que Regina Helena se refere trata-se de os alunos trazem informações diversas, terem muito acesso ao conhecimento, o que desafia as professoras. Além disso, o próprio currículo propõe algo que exigiria delas um conhecimento específico na área, um conhecimento maior nas diferentes disciplinas.:

“se você está trabalhando com um projeto, numa determinada área de conhecimento, tem aquele que é relativo para um aluno de 1ª série. Só que hoje eles têm acesso a muitas informações e materiais. Muitas vezes a gente pede uma pesquisa e aparece coisas muito específicas. O professor reúne tudo aquilo como uma forma de socializar conhecimento. Às vezes, eles não estão aptos a entrarem a fundo em determinado assunto. Mas será que eles teriam que entrar com esse assunto na 1ª série? Aquilo é realmente um conhecimento, um conteúdo significativo para um aluno de 1ª série? Eu acho que nunca se deve negar informações e conhecimento. Mas eu acho que então, é hora do professor filtrar esse conhecimento e ver o que é realmente significativo. A gente tem falado disso com a família nos nossos encontros, mas eles têm que pesquisar. A Internet está a serviço deles. Quando você vai de um site para outro, você está fazendo uma aprendizagem significativa.”

Refletimos então se a própria construção de conceitos na 1ª série, principalmente na área de História, Geografia e Ciências, não corre o risco de ser abordada de uma forma superficial, devido à não formação do professor nas áreas específicas. Regina Helena concorda.

“Acho que sim. Em Ciências isso é mais claro do que em História, porque na 1ª série a gente trabalha mais com o livro didático. Estamos mantendo, há dois anos, um material próprio. A gente começa a trabalhar as percepções da criança. Isso é muito novo. Se você pegar os livros didáticos de geografia, você está trabalhando outras questões. Tem conceitos que são difíceis para o professor compreender por causa de sua formação em pedagogia, então, temos que buscar juntos, que ver um conteúdo não de 1ª série, mas que nós estamos estudando e indo atrás. Novidades vêm surgindo, os novos estudos vêm acontecendo. A gente tem que estar buscando mesmo. A minha preocupação é que com a rapidez que as coisas vão acontecendo e com a falta de tempo do profissional para estar repensando a sua prática é essa questão da sensação de impotência. Eu acho que isso, às vezes, desmotiva o profissional.”

As professoras , segundo Regina Helena, sentem-se impotentes diante dessa série de informações: *à medida que o professor se sente impotente diante do isso pode ser desmotivador.*

No dia a dia as professoras enfrentam essas dificuldades de dar conta do currículo buscando alternativas fora da escola, concursos, leituras. Há muito no investimento pessoal: *num grupo cada um está num nível.*

Regina Helena percebe que há diferenças trabalho das professoras :

“estou percebendo mais isso este ano. Estamos com duas professoras novatas de escolas diferentes. Elas têm um ritmo diferente. Estamos encantados com as coisas novas que vêm trazendo. Eu percebo uma unidade naquilo que diz respeito ao contato com os meninos, porque todas quatro vem de uma experiência da Educação Infantil. Isso é importante na 1ª série. Isso faz diferença no contato, na relação com os meninos e até na relação com o currículo, com a própria metodologia. Temos recebido crianças de várias escolas, então até chegar em uma unidade na 1ª série, porque cada um vem de um ensino, uma metodologia diferente, é difícil.”

Célia também percebe situações em que as professoras não conseguem desenvolver uma prática de acordo com o que é combinado e desejado ao currículo da escola. Segundo a pedagoga elas recorrem muito aos profissionais da própria escola. Chegam até a convidá-los para a sala de aula no desenvolvimento de alguma atividade com os alunos.

“Isso é uma questão que acontece muito no próprio grupo. Nós temos uma diferenciação na formação e a gente vê muita troca entre elas. Agora, a dificuldade a gente percebe sim e como, às vezes, a professora tem mais dificuldade em uma área do que em outra. A riqueza da troca num planejamento, por exemplo, ou mesmo nessas reuniões semanais, você vê direitinho que uma acaba apoiando a outra. Elas trocam muito entre elas, então, isso facilita. Mas, por exemplo, como foi difícil elas estarem compreendendo, nas áreas, os conceitos estruturadores e, hoje, nós temos esses conceitos levantados. Quando foi pensado no conteúdo conceitual, procedimental, atitudinal, nós já estávamos com os conceitos estruturadores eleitos. Então, complicou um pouco a questão da Educação Infantil e da 1ª e 2ª série, mas, mesmo assim, nós fomos tendo cuidado, trazendo alguma coisa nesse sentido para as reuniões.”

Eu sinto que a dificuldade maior é exatamente em Física e Química. É difícil perceber que aquilo que está fazendo pertence a essas áreas e, hoje, estamos trabalhando e vendo o planejamento de Ciências e aquilo precisa ser citado, porque a riqueza acontece sem perceber o que está fazendo. Então, se não tem ajuda do especialista daquela área é difícil cobrar isso da professora. Mesmo nós da pedagogia precisamos entender qual é a nossa proposta, porque nós só vamos conseguir falar em interdisciplinaridade mais ampla, se a gente entender isso. Caso contrário, não há como essas áreas estarem entrelaçadas. Temos que pensar nisso. Hoje, você percebe isso quando as professoras dão conta de fazer atividades integradas com muito mais perfeição na Língua Portuguesa, Geo-História e Ciências, como uma atividade única.

Tentando agrupar, por proximidade ou semelhança, este repertório de “táticas” extraídas dos relatos de nossas pedagogas entrevistadas, sem também qualquer pretensão de esgotar o que trouxemos acima, destacamos as seguintes, entre outras:

*1)táticas relativas ao tratamento do conteúdo:* trata-se de condutas que tentam resolver o problema das dificuldades provenientes de não formação específica nas diferentes áreas do conhecimento, os quais, são ministrados pelas professoras:

- abordar os conteúdos superficialmente;
- distribuir o tempo dedicando-se mais em áreas às quais se identifica ou tem maior facilidade no campo metodológico.

*1)táticas relativas ao relacionamento com as chefias:* trata-se de meios de enfrentamento não explicitado, permeado por uma resistência a certas orientações:

- Resistência silenciosa: “fazer diferente, sem comunicar”.
- Segunda linguagem: comunicação em códigos, somente entre as professoras.
- Assessoria solidária: tentar influenciar professoras colegas, assessorá-las, obtendo assim, a sua gratidão.

Outro aspecto destacado pelas pedagogas refere-se às dificuldades percebidas no exercício da docência, sendo:

- 1) a realização de um trabalho mais intuitivo, centrado na experiência, sem muito aprofundamento teórico;
- 2) Pouca utilização dos recursos metodológicos e/ou espaços educativos da escola para diversificação das possibilidades metodológicas;
- 3) Sentimento de não estar realizando o trabalho devido, impotência diante dos desafios. Impotência diante da gestão da informação, processo percebido como cada vez mais desafiador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos compreender a relação que as professoras da primeira série do Ensino Fundamental estabelecem com o currículo oficial das escolas em que atuam, especificamente na rede particular de ensino, nos dias atuais, na cidade de Belo Horizonte. Buscamos fazê-lo utilizando as pesquisas de Michel de Certeau a respeito da apropriação de bens culturais pelos usuários, considerando que os mesmos elaboram novas formas de uso e, assim, realizam uma nova “fabricação” desses produtos. Consideramos, conforme esse autor, que, para o consumo efetivo desses bens, são empreendidas estratégias, próprias daqueles que ocupam determinados lugares de poder, e que, para todas as estratégias, existem as táticas de consumo próprias dos usuários.

As pedagogas entraram em nossa pesquisa, por acreditarmos que elas nos ajudariam a compreender melhor as “estratégias” empreendidas em tais escolas, com a finalidade de

tornar o currículo oficial “consumido”, apropriado pelas usuárias, as professoras da primeira série do Ensino Fundamental, que, por sua vez, o fariam “consumir” por seus alunos. As pedagogas, por natureza de sua função nas escolas investigadas, são um recurso estratégico definido pelas administrações das referidas instituições. Elas têm a responsabilidade de garantir o desenvolvimento dos currículos escolares, controlando a qualidade educacional do trabalho.

Consideramos, em nossas reflexões, a grande tendência de se responsabilizar os professores e professoras por toda a produção educativa da escola, tendo eles/elas, nesse sentido, um papel acentuado no contexto escolar. Observamos, porém, que muito pouco se sabe sobre esse profissional: como pensa, o que sente, como constrói o seu próprio conhecimento, quais os recursos que realmente mobiliza no desenvolvimento do seu trabalho, quais as representações que possui sobre a docência. Conforme afirma Arroyo (2000: 10),

“as instituições, os métodos e os conteúdos, os rituais e as normas que são mediadores deste diálogo, convívio e encontro de gerações roubaram a centralidade dos sujeitos e passaram a ser o centro do imaginário social sobre a educação. É necessário recuperar os sujeitos tão centrais nas matrizes mais perenes da teoria pedagógica.”

Percebemos, pois, uma contradição instalada: as professoras são responsabilizadas pela produção educativa da escola e têm, para isso, toda uma estrutura de assessoria, monitoramento e controle para avaliação do seu trabalho. São, porém, desconsideradas como sujeitos. Caberia, então, perguntar: o que está realmente na centralidade do processo educativo: o currículo? As pessoas, considerando-se aí os professores e os alunos? Tem-se explicitado o que é o currículo oficial da escola, mas sabe-se quem são os sujeitos que nela circulam e que interagem no processo educativo, sujeitos esses que são a própria razão de ser e de implementar o currículo?

Dedicamo-nos, no primeiro capítulo deste trabalho, ao conhecimento de quem são os sujeitos participantes desta pesquisa, desenvolvendo breves discussões acerca de sua condição feminina, de suas trajetórias, o que as levou, no caso das professoras, ao

magistério, para algumas delas uma escolha, efetivamente, e como vêm a educação de crianças na primeira série do Ensino Fundamental.

Percebemos, nas professoras entrevistadas, uma visão de que o magistério se apresentava para elas como um percurso “natural”, algo que deveria ocorrer, necessariamente, em suas vidas. No momento em que o assumem e as razões pelas quais o fazem, associam-se a questões relativas à condição feminina. Era o que se esperava para elas, mulheres. O “tornar-se professora” era “coisa para mulher”. Junto desSa idéia, do magistério como “curso natural das coisas” para as mulheres, observamos que as concepções, imagens e auto-imagens de nossas entrevistadas sobre a professora de primeira série, e sobre a própria primeira série, se aproximam de *um referencial feminino e de cuidado*. A esse respeito, esta frase de uma delas é ilustrativa: *a primeira coisa que eu acho que tem que ter é afetividade*”. Indicada unanimemente pelas professoras, essa seria a característica fundamental, essencial para uma professora de primeira série. Segundo as entrevistadas, sem tal atributo, da afetividade, não há possibilidades de exercer a docência na primeira série. E mais: a afetividade, associada à paciência e até mesmo à disposição física.

Explicando de outro modo, quando tratamos das visões, imagens ou auto-imagens de nossas professoras acerca da primeira série do Ensino Fundamental, vimos que o zelo, o cuidado, a compreensão, a sensibilidade são considerados por elas condição básica para o exercício do magistério nessa série de uma vida escolar. Dentre outras razões, porquê, para as professoras entrevistadas, esse é um momento muito significativo. É um momento de “ruptura” entre a Educação Infantil e o ensino formal. Trata-se de um período importante, um verdadeiro “ritual de passagem” para o ensino formal. A primeira série do Ensino Fundamental, por ser um momento que inicia o percurso da criança nesse nível de ensino, tem aspectos didático-pedagógicos até então desconhecidos pelos infantes: a avaliação, a sistematização dos conteúdos, o que chega provocar, em algumas entrevistadas, um sentimento de compaixão, de “dó” (sic) em relação à criança.

Há uma tensão em relação a esse problema. Existem entre professoras da primeira série, sentimentos conflitantes, que oscilam entre o desejo do crescimento e amadurecimento da criança e um sentimento de perda, por perceberem que seus procedimentos de

educadoras, ao favorecerem, de um lado, esse crescimento, de outro podem significar uma perda da infância. As professoras vivem num conflito constante, no que refere à sua organização didático-metodológica. Elas, não raro, transitam entre condutas e práticas tidas como necessárias nesse momento de “sistematização da alfabetização”, e condutas e práticas mais informais e metodologias “mais lúdicas, que se aproximam da Educação Infantil. Por vezes, elas demonstram um sentimento de frustração, por não poderem, nesse momento de “formalização”, utilizar do tempo com as crianças de maneira mais lúdica. Assim, algumas dizem que o fazem, sempre que podem, mas como se isso representasse uma transgressão.

Deve-se considerar, ainda, que, para aquelas professoras, a essência do trabalho nessa etapa da escolaridade está na dimensão relacional, afetiva. Grande parte dos objetivos de aprendizagem para os alunos dessa série está centrada na dimensão organizacional, na aquisição de uma postura, que a partir desse momento, é realmente compreendida como “postura de aluno”. A essa postura correspondente o “novo” papel que as crianças passam assumir, como se até, então, no período da Educação Infantil, não fossem alunos, mas somente crianças. Agora, na primeira série, elas deverão ter maneiras próprias de falar, de dirigir-se às professoras, de responsabilizar-se por seu material, de utilizar o próprio caderno, dentro da formatação esperada, que ainda lhes é estranha. Serão exigidas formas específicas de comportamentos e de organização, durante a realização de uma avaliação formal, bem como modos de aprender a estudar e realizar suas tarefas escolares.

Muitos desses comportamentos, conforme dissemos, são também orientados no curso da Educação Infantil, porém numa diferente perspectiva. À professora da primeira série, cabe, portanto, utilizar de toda a sua afetividade e competência para desenvolver na criança esse novo perfil de aluno. Essa professora será lembrada pelos professores que lhe seguirão, sendo muitas vezes responsabilizada pelos procedimentos que a criança souber ou que não souber desenvolver, será lembrada pelos diferentes traçados das letras dos alunos, pelos “hábitos” e atitudes que as crianças manifestarem nas séries seguintes. São muitas e novas “competências” exigidas das crianças, sendo que a maioria delas perpassa pela criação de seus próprios “regimes corporais”, de domínios do próprio movimento, do tempo, aprendizados sob responsabilidade de suas professoras de primeira série.

Outro aspecto relevante e pouco considerado são os fatores intervenientes e condicionamentos na prática das professoras, quando da análise do desenvolvimento do currículo prescrito pela escola: fatores como relação tempo/ programa, ambiente/recursos, entre outros, não são discutidos e considerados, ao se avaliar o desenvolvimento do trabalho daquelas mestras. No que se refere ao tempo, as professoras se vêem, na maioria das vezes, tendo que apresentar respostas a algo que, segundo elas, não está de acordo com o tempo natural das crianças. Esse fator faz com que elas tenham que buscar suas próprias “táticas”, para fazê-lo da melhor forma possível, adaptando-se ao tempo, acompanhando o desenvolvimento das crianças, sem provocar maiores dificuldades em sua relação com os alunos, com as famílias e com a própria escola.

Percebemos que a constituição dos currículos oficiais, que têm, geralmente, um eixo estrutural singular, que opta por determinada concepção de ensino e de metodologia, tem também uma representação de quem é o aluno, do que é a escola e do que se deve ensinar e do que é aprender. Ocorre, nesse momento, o primeiro desencontro entre proposta e “consumo”: os sujeitos são pessoas reais, que possuem histórias de vida diferenciadas, tempos de experiência diversos, saberes plurais, adquiridos em diferentes percursos, experiências de vida e de formação, conforme vimos em Teixeira (2001). Tem-se, então, uma tensão entre o caráter de padronização do currículo e a singularidade dos sujeitos que o desenvolve.

A esse respeito, percebe-se a utilização de procedimentos e de proposições uniformizadoras na gestão do currículo oficial, que representa uma política homogeneizadora e pouco criativa: é o currículo da escola e não um currículo proposto e construído pelos educadores. De outra parte, os estabelecimentos de ensino da rede particular têm, na caracterização de seu currículo, o seu próprio negócio, sendo sua proposta curricular avaliada, também, pelo mercado educacional de que fazem parte. Dito de outro modo, o currículo oficial dessas escolas se assemelha a um ponto de vista único e representa a própria escola, o que ela é, o que ela realiza.

Ao tomar o mercado educacional como referência para sua proposta curricular, muitas dessas escolas optam por estratégias que venham a responder às expectativas das

famílias, tendo em vista, uma coerência que elas cobram, no sentido de um perfil educativo que tais famílias acreditam deva ser assumido pelos estabelecimentos escolares. A esse respeito há vários episódios de interferência direta das famílias nessas escolas e nos trabalhos das professoras, a quem é negado um “outro ponto de vista”, um “outro jeito de fazer”. Institucionalmente, as possibilidades de condutas autônomas e participativas das professoras inexistem, de modo a resguardar o currículo oficial e a imagem que a escola quer apresentar e manter.

Essa cultura da uniformidade, por sua vez, acaba por colocar em “formas rígidas” aquilo que é essencialmente diverso e flexível. Se essa é a política em relação à gestão de pessoas e de seus desempenhos, no que se refere à equipe de professores, não o será, também, no que tange à relação e ao trabalho com os alunos – crianças e adolescentes- vistos a partir de uma representação construída e uniformizante? Se os professores não são concebidos como seres singulares, como diferentes e autônomos, conseguirão assegurar essa perspectiva educativa em suas relações e trabalhos com os alunos?

Além de não controlarem nem a definição nem a seleção dos saberes curriculares e disciplinares que compõem a nossa cultura educacional, as professoras não controlam nem a definição nem a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições nas quais trabalham. Esse fato nos leva a refletir sobre uma possível alienação no trabalho docente: os saberes se situam numa posição de exterioridade em relação à prática docente; aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais, e incorporados à prática docente por meio das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos. Os professores seriam os transmissores, reprodutores desses saberes.

Essas questões percorrem este trabalho, passando, inclusive, pelas concepções que as próprias professoras têm de currículo, visões que variam entre “*é tudo que você precisa para desenvolver uma aprendizagem significativa no aluno*” até “*é uma previsão de competências, de conhecimentos a serem tratadas com determinadas faixas etárias.*” Algumas professoras preferiram não conceituá-lo, mas caracterizá-lo no sentido de como ele deve ser: “*o currículo não ser fechado é o mais importante*”; numa variação entre uma visão abrangente, que compreende o currículo em uma amplitude formativa, e

uma visão mais restrita, que o relaciona diretamente ao programa de ensino , o programa de conteúdos e/ou competências de determinadas disciplinas.

Constatamos, porém, que, mesmo entre as professoras que compreendem o currículo de maneira mais abrangente, elas não precisam dessa abrangência: *“é um conjunto de ações, de escolhas que a gente vem fazendo, que a gente está organizando, para estar desenvolvendo nas crianças as competências que a gente acha que ela precisa ter”*. Não nos pareceram explicitados nas conceituações de nossas entrevistadas, os elementos que compõem tal abrangência nem os propósitos formadores nela inscritos, aspecto também lacunar nas explicitações das pedagogas. Algumas delas manifestaram suas dúvidas acerca de um conceito que precisasse o significado atual de currículo : *“O currículo seria uma linha de ação comum, seguida de algumas propostas de componentes”*. Para outras: *“currículo é para mim um referencial para desenvolvermos o nosso trabalho”*; e ainda: *“currículo é um programa, um projeto, um conjunto de idéias que vão nortear o trabalho de uma escola, de uma série”*. *“Toda a vida da escola está dentro do currículo”*. É possível que ocorra, nesse momento, uma dificuldade no campo semântico para dizer daquilo que se sabe, se vive, se acredita no interior dessas escolas sobre currículo. O fato é, que, do ponto de vista da linguagem, o conceito de currículo não foi facilmente descrito, apresentado. Fica, então, uma dúvida: quando se fala de currículo, o que se está pensando que o compõe? O que é compreendido por essa referência?

Quando se pensa no currículo numa visão abrangente, estão postos princípios formadores adotados pela instituição, coerentes com seu projeto de sociedade e sua perspectiva de pessoa humana, referenciais esses implicados em aspectos de cunho político, sociológico, psicológico, filosófico, e não apenas pedagógicos, que pressupõem visões de mundo pautadas ou não em uma perspectiva mais ou menos inclusiva, humana, cidadã. Caberia, então, perguntar se existem e/ou por onde estão perpassando essas discussões, e se tais princípios estão sendo debatidos e assegurados nos currículos das escolas, ou se não passam de retórica, quando existem, formalmente, em seus discursos.

Em algumas das entrevistas, professoras e pedagogas referiram-se ao carisma da instituição. Por se tratarem de escolas confessionais, todas elas trazem, em comum, a

um referencial estruturante, pautado em determinado carisma, concebido, aqui, como o conjunto de valores essenciais que caracterizam a própria instituição, estando diretamente associados à vida e aos valores do seu fundador.

Percebemos uma forte referência a esse carisma, representando a abrangência formadora da escola, “um jeito próprio de fazer”. De forma bem demarcada, acreditamos, portanto, que essas educadoras vêem, nesse carisma, a referência maior para a formação abrangente pela qual acredita ser a escola responsável. Algo que, na verdade, já está estabelecido, constituindo a própria essência da escola. Não foi possível para nós perceber, porém, onde se encontram os outros elementos que dão atualidade ao projeto educativo dessas escolas, discussões como ética, cultura, sexualidade, ecologia, inclusão, exclusão, dentre outras. Não se trata de negar a sua existência em tais escolas, mas registrar a não- referência a essas questões, quando se falava de um currículo que se pretende abrangente. Conforme afirma Pacheco (1996:16), *o currículo é um projeto que obedece a propósitos bem definidos*. Quem, na verdade, define os propósitos apresentados pelo currículo nessas escolas?

Ao falarem de sua participação na construção do currículo da escola, percebemos que algumas professoras se sentem integrantes do processo. Percebemos, porém, que, ao detalharem sobre sua participação, elas falam na verdade das decisões didáticas, metodológicas e/ou, simplesmente, da definição do plano de ensino previsto para série, com os conteúdos e habilidades ali colocados. Na maioria das escolas, a visão que ainda prepondera em relação à elaboração dos currículos é a tradicionalista, ou seja, os currículos são elaborados por técnicos ou especialistas e, depois, apresentados aos professores, para serem desenvolvidos.

Esse modelo tradicionalista faz-nos pensar sobre o processo de alienação do trabalho. Conforme afirma Araújo (2001), Taylor sofisticara, ao máximo, as técnicas gerenciais de expropriação do saber do trabalhador. Segundo o autor, ele bateu firme contra o sindicalismo de operários qualificados por ofício, visando à massificação e a desqualificação do trabalho: tentou implantar a grande cisão entre concepção (que caberia apenas aos gerentes) e execução da tarefa (essa sobria para os trabalhadores). Em princípio, quando pensamos nos modelos de construção curricular, nós os percebemos nessa perspectiva de alienação.

Contudo, é preciso entender os fenômenos em sua complexidade e contraditoriedade. Assim, nos utilizamos-nos de outros referenciais em nossas reflexões, tais qual os apresentados por Certeau. Passamos, então, a considerar a “transgressão” da ordem, a “politização” da vida cotidiana, do dia –a- dia do trabalho docente, da escola e do desenvolvimento do currículo que se desenrola como um campo de pequenos e grandes embates: entre estratégias e táticas.

A esse respeito, lembrando Araújo (2001), vamos compreender que, em algumas situações, às relações de trabalho que marcaram o capitalismo inicial, despótico e tecnocrático, seguiram as novas ordenações do atual capitalismo estratégico: as empresas conclamam os trabalhadores a participar. Por isso, apregoam relações de cooperação e não de conflito com a direção. Elas organizam a gestão do afetivo, tentando suscitar, em cada indivíduo, a paixão pela empresa, a identificação com a cultura empresarial. No entanto, ao longo da história, afirma o autor, *assistimos o trabalhador balançando entre as condições de escravo e de cidadão, de submetido e de sujeito*.<sup>18</sup> Essa dicotomia pode ser percebida, principalmente, ao conhecermos um pouco as relações estabelecidas entre as pedagogas e as professoras. Estando num determinado “lugar de poder”, as pedagogas, constroem e utilizam, na verdade, uma boa relação com as professoras, sua principal estratégia para terem maior “espaço” de ocupação e controle. Manter um bom relacionamento representa, sem dúvida, um excelente princípio nas relações entre as pessoas, sejam tais relações familiares, amigáveis, profissionais. Pressupõe, também, uma forte estratégia de motivação, cooperação, participação. Minimizam-se as percepções de controle, de autoridade. Desenvolve-se um campo favorável para aproximações.

Tais observações e avaliações são feitas, efetivamente, pelas pedagogas. Na verdade, uma nova tecnologia gerencial é instalada, que perpassa pela gestão do afetivo, porém o monitoramento por parte das pedagogas é constante, permanente, incansável. O monitoramento acontece também nos espaços em que as professoras poderiam ter um maior campo de criação e autonomia: o planejamento de suas aulas, o planejamento de seus projetos, a elaboração de seus instrumentos avaliativos.

---

<sup>18</sup> Considerações extraídas do artigo intitulado “Na trilha do desejo” de José Newton de Araújo. Jornal Estado de Minas, 30 de janeiro de 2001

Uma das dificuldades sentidas pelas professoras e que dá origem às suas condutas táticas (a fim de gerenciar o problema, de resolvê-lo tendo cumprido suas responsabilidades, ao desenvolver o currículo) refere-se ao tempo: ao tempo real e tempo necessário. Elas dizem que falta tempo para desenvolver o trabalho de acordo com as metodologias previstas. Falta o tempo necessário para o aluno desenvolver suas competências e construir conhecimento (nisso, o sistema de avaliação das escolas é forte interveniente, pois, segundo as professoras, esse sistema e escolas aceleram o processo dos alunos). A burocracia de uma escola está organizada de acordo com o modelo do saber escolar. Assim sendo, a escola divide o tempo em unidades didáticas e divide o espaço em salas de aulas, que representam níveis, tais como os horários letivos representam períodos de tempo nos quais se dá cumprimento a planos de aula.

Finalizando, a prescrição curricular estaria, então, no campo do processo de alienação profissional, na medida em que proporciona a dicotomia entre os que criam/elaboram o currículo (técnicos e especialistas) e os que o desenvolvem (as professoras). Ocorre, porém, nesse terreno, uma politização natural, conforme Certeau (1994), pois, sendo a prescrição em si uma estratégia, para ela existem as táticas próprias dos professores, o seu jeito de fazer diferente. No seu desenvolvimento no cotidiano na vida da escola, na sala de aula, no desempenho do trabalho docente, o currículo e as formas de apresentá-lo e implementá-lo se constituem como microespaços de exercício de poder, território de tensões, de conflitos e de disputas, por vezes mais intensas e explícitas, por vezes mais suaves e escondidas, por vezes individuais, por vezes coletivas, circunscritos num terreno de estratégias e táticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, NILDA. *Decifrando o pergaminho- o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa, ALVES, Nilda: *Pesquisa no/do cotidiano das escolas –sobre redes de saberes*. (orgs). Rio de Janeiro: P&A, 2001.

APPLE, Michel. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

APPLE, Michael; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre, v.4, p62-73, 1991.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

BECKER, Fernando. *A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 4 ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

\_\_\_\_\_. *A miséria do Mundo*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as leis de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília: 1996.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula – gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Fapesp, 1999.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de et alii. *A invenção do cotidiano 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

CHARTIER, Anne Marie; HEBRARD, Jean. *A invenção do cotidiano: uma leitura, usos*. Trad. Mariza Romero. *Revista Projeto Historia*. São Paulo, 1998

CHAVES, Eneida Maria. Saberes Docentes em construção: analisando a concepção de aprendizagem de alfabetizadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.34, p103-134, dez. 2001.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. Portaria SESU/MEC n. 146 de 10 de março de 1998. Aponta os padrões, critérios e indicadores de qualidade para autorização de novos cursos de Pedagogia. Brasília: 1999.

CUSINATO, Ricardo; CUSINATO, Maria Elizabeth. O novo perfil do supervisor de ensino. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores: teorias e práticas, imagens e projetos, 7. Águas de Lindóia, SP UNESP, out. 2003.

DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. *Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996,*

ENGUIITA, Mariano F. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.* Revista Teoria & Educação, Porto Alegre, p. 41 a 108, abril. 1991.

\_\_\_\_\_. *A face oculta da escola.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *Professora Sim, Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar.* 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ed. Olho D'água, 2002

FREIRE, Priscila Augusto de Lima. *Avaliação da situação dos pedagogos formados pela FAE período de 1992 a 1994 no mercado de trabalho.* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

GOODSON, Ivor S. *Currículo: teoria e história.* 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

GOMEZ, A. I. Perez. *A cultura escolar na sociedade neoliberal.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudanças: trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.* Porto, Portugal: McGraw-Hill, 1998

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização leitura e escrita: formação de professores em curso.* 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LEBRUN, Gerard. O conceito de paixão. In: CARDOSO, Sérgio et. al. *Os sentidos da paixão.* São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 17-33.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos,* 2. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Revista Teoria & Educação.* Porto Alegre, n.14, p22-44, abril. 1991b.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

MOREIRA, A.F.B. *Currículos e programas no Brasil.* 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. *Programa Escola plural: o movimento de sua construção*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1996. (Dissertação, Mestrado em Educação).

MARTINS, Carlos Benedito. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, .1988.

MAUÉS, Ely. *Ensino de ciências e conhecimento pedagógico de conteúdo: narrativas e práticas de professoras das séries iniciais*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2003. (Dissertação, Mestrado em Educação).

MINAS GERAIS. Resolução no. 7.150- 16 de Junho de 1993. Define atribuições dos especialistas de educação (supervisores pedagógicos e orientadores educacionais) da Rede Estadual de Ensino. Minas Gerais, Belo Horizonte: 1993.

NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995

NUNES, Clarice. A sina Desvendada. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.2, p. 58-65, dez. 1985.

OLIVEIRA, Djalma de Pinto Rebouças. *Sistemas, organização & métodos: uma abordagem gerencial*. São Paulo: Editora Atlas S.A.,2000.

**OLIVEIRA, INES BARBOSA. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória nas pesquisas em educação. In: Alves, Nilda. Pesquisa no/do cotidiano da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.**

OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. 2<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PACHECO, Jose Augusto. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.

PERRENOUD, Philippe. Formar Professores em contexto de mudanças -pratica reflexiva e participação critica. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 12, p5-19, set/out/nov/dez. 1999.

PIMENTA. Selma Garrido. *Pedagogia, ciência da educação ?* São Paulo: Cortez,1996.

SACRISTAN, J.Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artmed,1999.

\_\_\_\_\_. *Consciência e ação sobre a pratica como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, Antonio. *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995

\_\_\_\_\_. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. O processo de produção do conhecimento escolar e didática. In: MOREIRA, A.F.B. (org.). *Conhecimento Escolar e Formação do professor: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SCHOON, A. D. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche - a poética e a política do texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.). *Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

TARDIFF, Maurice. *Saberes Profissionais do Professores e conhecimentos Universitários*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 13, p. 05-24, jan. / fev. / mar. / abr. 2002

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *Ritos de Passagem: o fazer-se do (a) trabalhador(a) professor(a) em pedaços de história (A escola Particular)*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1992. (Dissertação, Mestrado em Educação).

\_\_\_\_\_. *Os professores como sujeitos socioculturais*. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 179-194.

TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 10 ed. Porto Alegre: Editora Globo, [s.d.].

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e Identidades*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.



