



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13044 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT04 - Didática

PROFESSORAS E ESTUDANTES EM PROPOSTAS CURRICULARES RECENTES: O CURRÍCULO DA CIDADE

Claudia Valentina Assumpção Galian - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Emerson de Pietri - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEUSP

Agência e/ou Instituição Financiadora: Fapesp

PROFESSORAS E ESTUDANTES EM PROPOSTAS CURRICULARES RECENTES: O CURRÍCULO DA CIDADE

Resumo: O objetivo da pesquisa de que trata este texto é discutir as escolhas de professoras que desenvolvem o currículo nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de São Paulo, diante da urgência para recuperar aprendizagens “perdidas” na pandemia e da implementação do Currículo da Cidade. São trazidos elementos decorrentes da análise desse documento, mais especificamente no que estabelece como papéis de professoras e de estudantes, bem como a interação que valoriza entre esses sujeitos. Em processo de análise documental, foram extraídos excertos que se relacionam ao Discurso Regulador (DR), posteriormente reunidos nas categorias **Papel do professor e do ensino no trabalho escolar**, **Papel do estudante no processo de aprendizagem** e **Tipo de interação entre professoras e estudantes valorizada/fomentada**. No que concerne à professora, o documento opera a restrição do seu papel à busca por metodologias que visam a aprendizagem dos conteúdos curriculares nele estabelecidos. Em relação às estudantes, defende-se o respeito e a valorização de suas formas de aprender, mas silencia-se sobre o que já sabem sobre o mundo; as aprendizagens também remetem aos conteúdos curriculares dispostos no documento. Professoras e estudantes, segundo o documento, trabalham com definições curriculares prontas, não sendo reconhecidos como produtores de conhecimentos.

Palavras-chave: Professoras; Estudantes; Anos Iniciais; Currículo da Cidade.**Introdução**

Na história da educação pública brasileira se evidencia a recorrência da precariedade física e material, bem como da formação das professoras, das condições de trabalho e da potência do desenvolvimento de novas formas de compreender o mundo e de nele se posicionar (FREITAS, 2007; LIBÂNEO, 2012).

Além disso, são muitas as divergências sobre o que caberia à escola, o que implica definir aqui sua função social: como outros autores (YOUNG, 2007; LIBÂNEO, SILVA, 2020; HOADLEY, 2018), entende-se que a ela cabe favorecer o desenvolvimento de conhecimentos e formas de pensamento que permitam compreender o mundo para além do que a experiência imediata já permite. Frente a isso, assume-se a tomada de decisões sobre o que deve ser ensinado – e como –, como problema de pesquisa.

As pressões sobre as políticas educacionais brasileiras, compartilhadas por outros países, sustentam-se em interesses em disputa em redes de alcance mundial. Sobre isso, Hoadley (2018), identifica similaridades entre reformas de países em desenvolvimento, guardadas as devidas especificidades. As características dessas reformas também se expressam no Brasil, desde o final da década de 1990, e giram em torno de pedagogias centradas no estudante e em "métodos construtivistas" (HOADLEY, 2018, p. 13-14. Tradução nossa).

A persistência de baixos resultados escolares é utilizada para promover práticas pedagógicas semelhantes, de acordo com Hoadley (2018). Em comum estão o estabelecimento de rotinas burocráticas, rituais de obediência e produção de conhecimento de baixa complexidade. Atrelada a essas semelhanças está a promoção de modelos de professor e de estudante. Este foi o foco da análise neste texto, a partir da leitura do Currículo da Cidade (CC) (SÃO PAULO, 2019).

XXXX identificaram modelos de professor e de estudante legitimados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na BNCC, destacando que, nos PCN não se desassocia ensino e trabalho docente, diferentemente da BNCC. Nesta, o ensino é caracterizado como processo independente do sujeito que o produz, do mesmo modo que a aprendizagem é caracterizada como um processo independente de quem aprende. Tal desassociação poderia ser esperada no CC, dada a força de lei da BNCC. Entretanto, o processo curricular envolve muitas transformações (GIMENO SACRISTÁN, 2000) e, entre estas, deve-se considerar as fomentadas pelo histórico de luta da rede municipal de ensino de São Paulo (RME/SP).

Um dos objetivos específicos da pesquisa mais ampla de onde deriva esta análise remete ao reconhecimento das escolhas curriculares e pedagógicas expressas no CC. É o que se focaliza nesta análise, notadamente o que se estabelece como modelos de professoras e estudantes e o que se valoriza para a interação entre elas.

Metodologia

A escolha por analisar o documento que orienta a RME/SP se justifica pelo fato de suas posições marcarem o trabalho docente e a formação da maioria das estudantes do município.

Além disso, ele resulta de relações polêmicas entre discursos em concorrência, visto que se produziu em diálogo com discursos que o precederam (MAINGUENEAU, 2005). Assim, os enunciados de um discurso se materializam em processos interdiscursivos em que elementos de outro(s) discurso(s) são apropriados, recusados, denegados etc. No caso da RME/SP, a proposição de documentos curriculares se constitui historicamente de modo expressivo (COSTA, 2021), produzindo efeitos sobre o discurso pedagógico.

Assim, é necessário reconhecer elementos que compõem o discurso pedagógico, que, para Bernstein (2000), resulta da inserção de um discurso instrucional (DI) em uma base constituída pelo discurso regulador (DR). Por isso, a análise documental se desenvolve em dois âmbitos: geral – referente ao modelo de aluno, às teorias de instrução e aos princípios de ordem moral (DR); e específico – relativo aos componentes curriculares (DI). Para este texto são recortados apenas elementos do DR.

Do objetivo específico apresentado anteriormente, derivou a questão: Como se expressam no CC os modelos de professora e estudantes, bem como a interação entre elas? Da leitura foram extraídos excertos, reunidos, por semelhança de abordagem, em categorias: **Papel do professor e do ensino, Papel do estudante e Tipo de interação valorizada.**

Análises e discussão

No Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019, p. 13-14), o currículo é definido como “um campo aberto à diversidade”; no entanto, isto remete apenas a “aprender conteúdos de diferentes maneiras”. Estes, já estão estabelecidos e sobre eles não cabe diversificação. À professora cabe fazer “adequações didáticas e metodológicas que levem em consideração suas peculiaridades [dos estudantes]” (p. 14).

Por outro lado, afirma-se que ela “tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes” (SÃO PAULO, 2019, p. 20). Que a professora tenha um papel central na contextualização dos conteúdos, é o esperado. Mas a ela cabe conferir sentido ao que é aprendido?

O eixo do trabalho docente é a escolha de estratégias/metodologias, segundo o

documento. Assim, "para ensinar a todos, é preciso que [a professora] pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional" (p. 27). Sobre este, aparentemente, não lhe cabe qualquer escolha.

Salienta-se que o CC se refere à professora como uma pensadora criativa, "que alia teoria e prática como vertentes indissociáveis do seu fazer e de sua atuação pedagógica, pensando sobre os instrumentos e estratégias a serem utilizados para levar todos os estudantes [...] ao conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de suas ações mentais" (SÃO PAULO, 2019, p. 27-28). Como pensadora criativa, ela deve encontrar apoio, mas a articulação entre teoria e prática volta-se à identificação de "instrumentos e estratégias"; nada remete à reflexão sobre os conteúdos do ensino.

Na única passagem que remete às suas escolhas curriculares, diz-se que ela "adequa o que é necessário que os estudantes aprendam **de acordo com o currículo**. Há um planejamento do que precisa ser ensinado (**a partir do documento curricular**), mas também existe uma turma real de estudantes com diferentes saberes construídos que precisam avançar em suas aprendizagens" (p. 55, grifos nossos). Isso é relacionado ao processo avaliativo, porque ele "indica a distância entre" o planejamento do ensino e o que sabe a turma real – sem que se explicita se o que sabem provém da própria escola ou de suas experiências cotidianas. Diante da avaliação, caberia à professora "garantir a aprendizagem de todos" (p. 55). Uma vez que o currículo é definido como campo aberto à diversidade de formas de aprender, a garantia da aprendizagem de todos parece depender da escolha de formas de ensinar.

Quanto às estudantes, faz-se a defesa da "educação inclusiva, plural e democrática", capaz de atender adequadamente às suas características biopsicossociais. Também aqui se valoriza a diversidade, com base no "modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante". E, de novo, a diversidade reside nas formas de aprender, não nos diferentes saberes em diálogo.

Sobre as interações, valoriza-se o acolhimento, entendido como disponibilização de espaços, tempos e materiais, e respeito às escolhas constantes do CC. Também se valoriza a participação, sendo importante "conhecer as suas aspirações, interesses e necessidades, bem como atentar para as mudanças que ocorrem ao longo do seu desenvolvimento" (p. 18). Acolher remete a oferecer estrutura para que se desenvolvam, conhecer seus interesses e necessidades, bem como as transformações pelas quais passam, para fomentar a participação. Com a estudante no centro do processo, bastaria que a professora encontrasse os meios para acessar o que está prescrito no CC.

Valoriza-se a "socialização dialógica criativa do estudante consigo mesmo, com os outros, com a comunidade e com a sociedade". Em torno do que se daria o diálogo? O que se pretende realçar com o adjetivo "criativa" associado à socialização dialógica? Não parece se referir à criação de conhecimentos no encontro entre professora e estudantes, ou entre estas.

Para que essa socialização se dê, os conteúdos curriculares levariam à “autonomia plena” e à “ressignificação do indivíduo” e referem-se ao que antes se definiu como o que “precisa ser ensinado (**a partir do documento curricular**)” (SÃO PAULO, 2019, p. 55, grifo nosso). Então, o diálogo valorizado não parece ser entre saberes de naturezas distintas, trazidos por professoras e estudantes, mas o que se realiza para reproduzir os conhecimentos prescritos.

Considerações finais

A distância entre os sujeitos do ensino e da aprendizagem, reconhecida por XXXX ao analisarem a BNCC, confirma-se no CC, mas seus papéis confundem-se ainda mais, chegando-se a atribuir à professora a função de construir sentido para aquilo que é aprendido pelas estudantes, o que denota um princípio prescritivo e homogeneizador, a despeito da alegada valorização da diversidade, da criatividade e da dialogia.

O controle da polissemia com o fechamento dos sentidos (ORLANDI, 1996) é observado também na menção à criatividade, que poderia levar todos ao conhecimento, o que parece resgatar a busca de Comenius, no século XVII, por desenvolver um método universal para ensinar tudo a todos.

Conflito semelhante envolve a "socialização dialógica", expressão que poderia ser caracterizada como um pleonasma se se observa que a dialogia é o princípio constitutivo da linguagem. Observa-se, assim, um princípio de tipificação da sociabilidade na escola que evidencia o objetivo de controle institucional do próprio processo de socialização e de produção dos sentidos na interação.

Nesse sentido, o conhecimento a ser ensinado/aprendido nos processos de socialização dialógica parece ser caracterizado ambigualmente no CC. Faz-se referência a “uma turma real de estudantes com diferentes saberes construídos que precisam avançar em suas aprendizagens”, porém, não é possível concluir se se faz referência aos saberes que trazem de seus grupos ou aos que foram adquiridos anteriormente na própria escola.

No primeiro caso, a sobreposição do conhecimento escolar sobre os que supostamente não o são, evidencia o caráter autoritário da proposta. No segundo, se forem os saberes associados ao que já se aprendeu na escola, é possível observar um processo de "reificação" do conhecimento: depois de aprendido, ele não mais se altera e é "preciso avançar", para que se adquiram novos conhecimentos. Estes, são concebidos como "coisas", e a socialização dialógica opera para o controle dos sentidos e a rígida definição do que e como deve ser conhecido.

Nessas bases, o ensino e a aprendizagem têm como objetivos alterar identidades, num processo em que a “ressignificação do indivíduo por ele mesmo e na sua relação com os demais” (p. 22) se realizaria conforme as prescrições estabelecidas pelo documento.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity*. Theory, research. critique. London: Taylor & Francis, 2000.

COSTA, Felipe S. Memória e (inter)discurso em documentos curriculares de língua portuguesa do município de São Paulo. *Tese (Doutorado)*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. São Paulo, 2021. 200p.

FREITAS, Luís Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, vol. 28, n. 100, out. 2007.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOADLEY, Ursula. *Pedagogy in Poverty*. Lessons from Twenty Years of Curriculum Reform in South Africa. London, New York: Routledge, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos.; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816–840, 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

ORLANDI, Eni. P. *A Linguagem e seu Funcionamento*. As Formas do Discurso. Campinas, Pontes Editora, 1996.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental*. Componente curricular Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2019.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? *Educ.Soc.* Campinas: CEDES, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.