



Educação. Revista do Centro de Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Vieira Pizzi, Laura Cristina; Lopes de Melo, Wanessa

Atividade docente, currículo e os campos de influência na sala de aula

Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 38, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 577-591

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, RS, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117128364010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Atividade docente, currículo e os campos de influência na sala de aula

Teaching activity, curriculum and fields of influence in classroom

Laura Cristina Vieira Pizzi*
Universidade Federal de Alagoas

Wanessa Lopes de Melo**
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Alagoas

Resumo O objetivo deste artigo é analisar a atividade docente, a partir da perspectiva da Clínica da Atividade de Yves Clot (2010), com foco no currículo escolar desenvolvido na sala de aula, considerando as condições de realização, as prescrições, os imprevistos e os atravessamentos presentes no cotidiano. Para nos aproximarmos da complexidade do currículo utilizamos a técnica da autoconfrontação simples, com a filmagem como principal meio de coleta de dados. A professora participante desta pesquisa atuava na 2^a série de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal de Maceió/AL, localizada na periferia. O caráter prescritivo das políticas curriculares não se mostrou determinante na atividade curricular dessa docente frente a outros fatores subjetivos e outros conteúdos e sujeitos que readjustaram o currículo realizado, imprimindo novos desdobramentos e implicações.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Atividade docente, Sala de aula.

Abstract The purpose of this article is to analyse teaching activity, from the perspective of Activity Clinic of Yves Clot (2010), focusing on the curriculum developed in classroom, considering the conditions of its realization, requirements, contingencies and crossings in everyday life. To approach the complexity of the curriculum we use the Simple Self-confrontation technique, which uses the filming as a primary means of data collection. The teacher in this study worked in 2nd grade in a public Municipal Elementary School of Maceió/AL, located on the outskirts. The prescriptive character of curriculum policy was not determinant in curricular activity of this teacher, compared to other subjective factors and other content and subjects that readjusted the curriculum, printing new developments and implications.

KEYWORDS: Curriculum, Teaching activity, Classroom.

A clínica da atividade e a atividade docente

A Clínica da Atividade tem se mostrado uma ferramenta útil para analisar a atividade docente e o currículo¹. Desenvolvida por Ives Clot (2007, 2010) e colaboradores, a Clínica da Atividade procura investigar o trabalho nas condições reais em que ocorre. Seus idealizadores desenvolveram técnicas de coleta de dados dos trabalhadores em serviço através de várias técnicas, mas especialmente utilizando filmagens e observações posteriores das cenas filmadas, denominadas de Autoconfrontação (Simples e Cruzada), com o objetivo de analisar o trabalho desenvolvido. Essa proposta inspirou nossa investigação sobre o trabalho docente.

Para a coleta de dados dessa pesquisa, adotamos a Autoconfrontação Simples realizada na sala de aula da Professora Clara², que utiliza o recurso da imagem (videogravação) do sujeito realizando sua atividade, como suporte de observação e nos permite visualizar a situação concreta de trabalho, considerando toda sua complexidade (FAITA, 2002). Através da videogravação, busca-se apreender as ações do sujeito exercendo a atividade, o cenário e a trama que compõem a situação de trabalho.

O método da Autoconfrontação Simples integra diferentes fases: a videogravação propriamente dita da situação a ser analisada, que é a gravação da professora no momento em que está realizando sua atividade em sala de aula. Posteriormente, algumas cenas editadas (com início, meio e fim) são assistidas pela professora filmada, e comentadas com as pesquisadoras. Nesse momento, a ênfase recai sobre o currículo realizado. Resumidamente, a autoconfrontação simples é a “confrontação do profissional com a gravação em vídeo de sua atividade na presença do pesquisador” (CLOT, 2010, p.240). Essa etapa também é filmada.

Seguindo essa trilha metodológica, convidamos a professora filmada, para falar sobre sua atividade de trabalho por meio de uma entrevista de história de vida e uma sessão de Autoconfrontação Simples. Nesse momento, a professora tem a oportunidade de assistir a sua aula videogravada e comentar a respeito da realização do planejamento e do desenvolvimento de sua proposta curricular. Recorremos também aos documentos relacionados às políticas curriculares e que estão relacionados à prescrição curricular.

A professora convidada atua no segundo ano do ensino fundamental em uma escola municipal da periferia de Maceió/AL. Seu nome fictício é Clara. Os/as alunos/as residiam no bairro da escola e sua faixa etária variava de 8 a 9 anos na época da pesquisa. Durante quatro meses, foram realizadas uma entrevista, observações e filmagens na sala dessa professora³, que voluntariamente aceitou participar dessa pesquisa. Essa professora respondeu não apenas a questões pontuais sobre sua atividade docente, mas também discutiu o currículo prescrito, o seu planejamento e o currículo realizado, e nos contou sobre sua trajetória profissional e de vida.

Política curricular

Compreender a atividade efetivamente realizada passa pela compreensão das prescrições. No caso da atividade docente, o currículo é um componente fundamental da sua atividade. Segundo Arroyo (2011), não é apenas o sistema escolar que tem relação com o currículo, mas a escola, a sala de aula e a organização do trabalho docente que circulam em torno desse território. O autor aponta o currículo como o elemento central e mais estruturante do trabalho docente. Para ele, “tanto peso normativo sobre os currículos podem ser vistos como normas, diretrizes do trabalho docente” (ARROYO, 2011, p.15).

É no espaço do currículo que os governos, em âmbito federal, estadual e municipal, vêm propondo constantes diretrizes e políticas, normas e controles. Isso vem acontecendo, porque o currículo é o espaço onde a função social e política, que se espera da escola devem estar colocadas, mas também porque é uma referência significativa de produção da identidade dos/as docentes (ARROYO, 2011) e, acima de tudo, de seus estudantes.

Segundo Santomé (2003), quando se pretende consolidar novos valores na sociedade, o sistema educacional tem que cumprir com novas funções. Obviamente, o currículo escolar acaba sendo afetado. O currículo é, portanto, onde se desdobram as experiências de conhecimento que a escola propicia aos/as alunos/as. A escolha de qual conhecimento, qual conteúdo ou qual disciplina devem estar presentes no currículo não é feita de forma tranquila. Pelo contrário, é um espaço de contestação, de luta, imersa em relações de poder e envolvendo vários sujeitos.

O currículo realizado no interior da sala de aula pelo/a professor/a passa por um processo complexo de transformação e construção; ele é “resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias” (SACRISTÁN, 1998, p.102). O currículo se reduz, se distorce ou se altera em vários níveis ou fases. As transformações podem acontecer no currículo proposto a nível nacional, enquanto política curricular mais ampla, no currículo em nível local, na adaptação do currículo pela escola, e também nas “modificações que o professor introduz pessoalmente, o que ele realiza, a transformação que ocorre no próprio processo de ensino e, por último, o que realmente os alunos aprendem” (SACRISTÁN, 1998, p.104).

Essa perspectiva, em torno das políticas curriculares, é referendada por Lopes (2010), quando afirma que a política curricular se produz em diversos contextos sociais, não apenas na esfera governamental, mas também nas escolas, nos movimentos sociais e no entrecruzamento desses espaços. Isso faz com que o currículo seja produzido, significado e ressignificado em diferentes contextos.

Dessa forma, quando uma política curricular prescritiva se efetiva pelos/as professores/as, as análises devem considerar a pluralidade de atores/atrizes envolvidos/as e as escolas enquanto espaços privilegiados de (re)construção do projeto de formação dos/as alunos/as e de decisão política. São os/as professores/as, dentro da escola, na sala de aula, e junto com seus alunos, que realizam e efetivam

o currículo. Negar a importância do/a professor/a como sujeito, na construção da política curricular, é considerar o currículo como fato, é excluir o/a docente de qualquer responsabilidade na “modelação” do currículo assim como é também conceber o currículo “como algo a ser entregue e a ser testado”, é desconsiderar a sua complexidade (PACHECO, 2003, p. 26).

No entanto, é importante salientar que as políticas estão sujeitas a desvios interpretativos e passam por processos de contestação quando chegam à escola. Isso porque, “as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações” (LOPES, 2004, p. 112).

As escolas, os/as docentes e os/as discentes têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares. Desta forma, as normas institucionais e disciplinares condicionam as políticas curriculares no contexto da prática (LOPES, 2004).

Sendo assim, para compreendermos como os/as professores/as realizam e percebem as políticas curriculares nas escolas é imprescindível ampliar a visão para o que ocorre nas salas de aula. “O currículo toma forma e transforma sua natureza no cotidiano da escola e nas interações da sala de aula” (CARVALHO, 2005, p. 62). Essas interações e possibilidades dão vida ao currículo.

Atividade docente e currículo prescrito

A partir do que foi discutido, abordaremos o currículo como um artefato que é produzido, negociado e reproduzido em diversos campos e níveis. Nessa variedade de possibilidades que pode se constituir o currículo, optamos fazer, aqui, a distinção entre o currículo prescrito e o currículo real. Ou nas palavras de Goodson (2001, p. 52), “entre o currículo escrito e o currículo como actividade de sala de aula”.

Dessa forma, Goodson (2001, p.52), alerta sobre o perigo de observar apenas o currículo escrito, pois “a melhor forma de ler inadequadamente ou de compreender mal um currículo é considerá-lo como um catálogo. É algo com pouca vida, desincorporado, desligado e, por vezes, intencionalmente enganador”. Entretanto, isso não significa considerar que “o currículo escrito é irrelevante para a prática, num sentido real”. No mesmo sentido, “é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que ‘o importante é a prática em sala de aula’ (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação)” (GOODSON, 2008, p. 20-21).

Dante disso, entendemos o currículo como sendo aquilo que está escrito, portanto prescrito, nos documentos oficiais. Mas, consideraremos ainda tudo o que realmente é realizado na sala de aula e fora dela, no ambiente da escola; e mais ainda, tudo aquilo que, mesmo não sendo realizado, está presente de forma silenciada, não visível, mas que ainda assim afeta a prática e o pensamento de

professores/as e a sua forma de ensiná-lo aos/à alunos/as. O currículo não realizado, impedido, frustrado, desviado também tem vida e está presente na atividade docente.

As políticas curriculares propostas pelos órgãos governamentais têm caráter de prescrição, mesmo quando se apresentam apenas como guias ou mera sugestão. Tendem a trazer, em seu texto, as condições determinadas, exemplos de atividades, formas de execução e antecipações de resultados que servem como guia para os/as docentes. São documentos que direcionam o que e quando o/a professor/a deve ensinar aos/as alunos/as, muitas vezes sem levar em consideração as condições e os contextos de trabalho que esses profissionais estão submetidos/as, e a pluralidade cultural e social dos/as alunos/as. Os/as docentes ainda têm que garantir que os/as alunos/as aprendam o conteúdo, já que “nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola [...]” (ARROYO, 2011, p.13).

Entretanto, é importante ressaltar que boa parte das mudanças propostas nos documentos curriculares para o ensino, ocorre por demandas e fatores externos ao cotidiano da escola. Assim, olhamos para a escola e o ensino reconhecendo os/as professores/as e alunos/as que vivenciam esse espaço e não estão o tempo todo dispostos a aceitarem qualquer tipo de interferência e/ou julgamento sobre suas ações (MARTINS, 2004).

Compartilhando a ideia de um currículo oficial único, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL (SEMED) considerou mais apropriado um planejamento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental que utilizasse, de forma combinada, as Matrizes Curriculares da SEMED de Maceió/AL (2005) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2001). As Matrizes Curriculares do Município de Maceió/AL adotaram, portanto, os PCN nacionais como guia para a reforma curricular do município.

O principal objetivo desses dois documentos é orientar a atividade docente na organização do conhecimento escolar desenvolvido em sala de aula e mantê-los afinados/as com as novas demandas sociais e produtivas. Eles têm um caráter notadamente prescritivo, especialmente as Matrizes Curriculares do Município, trazendo indicações detalhadas sobre o que o/a professor/a deve ensinar (conteúdos), o porquê (objetivos) e como ensinar (orientações didáticas), bem como orientações sobre o que avaliar (critérios de avaliação).

Esses documentos antecipam os resultados que devem ser obtidos na execução da atividade, sem levar em conta as condições reais de trabalho, apesar de afirmarem, quase sempre, que são flexíveis e que podem ser adaptados às concepções e à realidade local de cada escola, de cada professor/a e de cada aluno/a.

Desse modo, os PCN (2001) enfatizam que as secretarias estaduais e municipais, escolas e professores/as têm liberdade para elaborarem seus programas curriculares e projetos educativos, devendo “adaptar, priorizar e acrescentar

conteúdos, segundo suas realidades particulares, tanto no que se refere às conjunturas sociais específicas, quanto ao nível de desenvolvimento dos alunos" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 15).

Apesar desse caráter de política flexível, os PCN vêm atrelados à política de avaliação nacional centralizada, que mede quantitativamente o desempenho das escolas e dos docentes, deixando de fora a possibilidade de autoria dos/as docente e alunos/as, pois a avaliação é feita em parâmetros únicos, e não consideram a realidade dos sujeitos que são avaliados (PIZZI; VIEIRA, 2012).

Na escola da professora Clara, nenhuma discussão é feita coletivamente sobre qual conteúdo seria mais adequado para os/as alunos/as, sendo uma das maiores dificuldades de seu trabalho. Segundo ela, as poucas reuniões que aconteciam entre os/as professores/as e a gestão eram para discutir as datas comemorativas. Apesar da falta de um direcionamento curricular da gestão escolar, quanto ao que o corpo docente deveria seguir, a professora Clara afirma que utiliza as Matrizes Curriculares do Município de Maceió/AL e o PCN para planejar suas aulas.

Os PCN trazem, em blocos, os conteúdos que devem ser trabalhados. Critérios de avaliação também são propostos nesse documento. Os PCN, além das áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, introduzem alguns temas para serem abordados dentro dessas áreas, transversalmente. A proposta é que os Temas Transversais da ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual, apareçam no currículo dentro de várias disciplinas.

As Matrizes Curriculares da SEMED de Maceió/AL trazem as seguintes áreas do conhecimento para serem contempladas nos programas das escolas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Ensino Religioso e Arte. Não há uma clara definição dos Temas Transversais. Essas áreas são detalhadas nas Matrizes Curriculares (2005) do Município de Maceió/AL a partir de objetivos de cada conteúdo, capacidades a serem desenvolvidas nos alunos e critérios de avaliação.

Os conteúdos escolhidos pela professora Clara, para aula que filmamos, referem-se à área de conhecimento de Ensino Religioso. O Ensino Religioso é uma disciplina claramente definida nas Matrizes Curriculares do Município de Maceió/AL e estaria mais associado ao Tema Transversal da Pluralidade Cultural (PCN). No entanto, a Professora Clara apresentou o tema da Religião para seus alunos como sendo "Aula de História". Na autoconfrontação simples ela afirma ter usado como fonte de informação para planejar, desenvolver e abordar os conteúdos referentes ao tema, os PCN e um texto da internet.

O PCN da Pluralidade Cultural traz a "constituição da pluralidade cultural no Brasil e situação atual" como um dos "blocos de conteúdos que mantém grande afinidade com a área de História e Geografia na medida em que apresenta a dinâmica das culturas que formaram historicamente o Brasil, e o constituem"

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p.72). Esse bloco de conteúdo é dividido em três tópicos: "1. Continentes e terras de origem dos povos do Brasil; 2. Trajetórias das etnias no Brasil e 3. Situação atual." O tópico "Trajetórias das etnias no Brasil" traz a diversidade religiosa e cultural como um dos conteúdos a serem abordados no currículo escolar e foi essa a prescrição inicial para a elaboração da aula de Clara (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

De acordo com as Matrizes Curriculares da SEMED de Maceió/AL, "compreender o direito de escolha e algumas diferenças próprias das manifestações religiosas" é um dos objetivos/capacidades que alunos/as da 2ª série tem que sair compreendendo. Ainda conforme esse documento os/as professores/as devem levar em consideração os seguintes critérios de avaliação para esse objetivo/capacidade: "respeitar as diferentes tradições religiosas valorizadas pelos colegas e expressar atitudes de respeito e aceitação do diferente" (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ, 2005, p. 57).

Apesar do esforço dos documentos curriculares em conceber o ensino religioso como sendo imparcial e pluralista e mesmo tentar não trazer uma visão de educação religiosa de caráter proselitista ou com o objetivo de transmitir os valores de uma dada religião, não foi o que observamos na aula de Clara. O que encontramos foi uma visão arraigada de princípios e valores de uma única religião, fortemente influenciada pela história de vida da professora.

Embora as Matrizes municipais tragam o Ensino Religioso como componente curricular, percebemos que a escolha e o desenvolvimento do conteúdo pela professora, aconteceram quase que exclusivamente no campo da sua subjetividade, da sua história de vida pessoal. E no desenvolvimento do currículo, em sala de aula, predominou o improviso, como ela própria admitiu no momento da Autoconfrontação Simples. Apesar de haver um embrião de planejamento anterior, envolvendo a escolha do tema, as fontes de pesquisa, boa parte do desenvolvimento da aula foi baseada na sua experiência como docente.

No trecho a seguir, a professora Clara relaciona quais conteúdos foram abordados na aula:

A diversidade de religiões que existe e a influência do comércio em épocas de datas comemorativas, que coincidiu aí, era o Natal. Eu citei o Natal porque já estava próximo, entendeu? Porque, inclusive surgiu a história do Natal, porque eles ficaram: vai ter festa de Natal? [...] O conteúdo foi esse: a influência do comércio em datas comemorativas e a diversidade de religiões que existe. (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)⁴

O Natal como data comemorativa religiosa e que está presente em várias culturas foi o tema da primeira parte da aula gravada. Foi discutido com os/as alunos/as, na roda, logo no início da aula, como mostram as falas a seguir:

P5: Quem é que sabe o que é natal? Quem é que imagina o que é Natal?

A6: Eu! (vários alunos levantam a mão)

A2: Quando Jesus nasceu. Ele nasceu..

P: Ele nasceu no mesmo dia que surgiu o Natal?

A2: Quando ele nasceu às pessoas pensou ser nesse dia. Ser o natal.

P: Olha o que a Cecília, que não quer vim pra roda, falou. Posso repetir? (A aluna acena com a cabeça um sinal positivo) A Cecília disse que no Natal é o dia que as pessoas, a família fica junto.

P: Mas a pessoa fica junto só no Natal?

A: Não!

P: Não, né? Também. Só quem acredita nisso é quem é... É quem acredita no cristianismo. Quem imagina o que é cristianismo? É quem acredita em quê?

A3: Cristão.

P: Mas é quem acredita em quê?

A: Em Deus!

P: Como é o nome?

A: Jesus Cristo

(Trecho do Episódio – Aula de História 1, 2009)

O objetivo da professora Clara, nessa aula que ela chamou de "História" era que os/as alunos/as tivessem uma visão crítica do Natal e que entendessem a influência do comércio em datas comemorativas como essa, associada à religião católica, especificamente. Clara enfatiza que essa preocupação surge, principalmente, porque as crianças são da periferia e que sofrem muito por não ganhar presente no Natal.

A professora Clara aponta que apesar dos esforços, nem sempre é possível realizar todos os objetivos. Ela afirma que sempre fica algo sem ser realizado. A falta de discussão e planejamento da escola sobre o trabalho pedagógico que deve ser realizado é uma de suas maiores angustias. Nesse espaço, que vai do prescrito ao real, o currículo é renormatizado, é redefinido na sala de aula, espaço central da atividade docente, em meio as tensas relações entre professor/a e alunos/as.

Atividade docente e o currículo real

O currículo prescrito não consegue prescrever em todos os seus detalhes o currículo realizado de fato em sala de aula. Não é possível antecipar ou registrar, no currículo, prescrito tudo o que pode acontecer no momento da atividade docente, as variabilidades presentes na sala de aula e que surgem principalmente na interação entre professor/a e alunos/os.

É sobre os aspectos realizados em sala de aula pela professora Clara, ou seja, o currículo real, que nos debruçaremos nesta parte do texto. No entanto, ressaltamos que o currículo real não deixa de fora o currículo prescrito. O currículo prescrito está presente no que foi efetivamente realizado pela professora Clara, na medida em que a escolha do conteúdo e o planejamento para a aula têm os documentos curriculares como referência e justificativa. Essa escolha também esteve fortemente influenciada pela história de vida pessoal da professora Clara.

Segundo Pimenta (2000), ao concebermos a sala de aula como local privilegiado para a efetivação do currículo, temos que considerá-la nas suas múltiplas determinações. A aula não fica confinada ao espaço da sala. Através dos sujeitos que nela atuam, ela ganha outros lugares, assim como é determinada pelo que está para fora dela.

No que diz respeito ao currículo, o/a professor/a, interpreta, "decide" e organiza, operando uma série de transformações simbólicas, cognitivas, discursivas, permitindo a passagem de um discurso codificado, formal, geral do currículo prescrito, para um "discurso situado na ação", regido por exigências reais da escola, da sala de aula e dos/as alunos/as (TARDIF; LESSARD, 2008). As negociações que os/as professores/as fazem com os/as alunos/as, no dia-a-dia da sala de aula, não podem ser antecipadas no currículo prescrito. No entanto, fazem parte do currículo real.

Os/as professores/as tendem a fazer tudo que está ao seu alcance para realizar o currículo prescrito. No entanto, ao mesmo tempo, são chamados a improvisar constantemente diante das condições de trabalho e de objetivos pouco pertinentes trazidos pelos documentos oficiais. Segundo Tardif e Lessard (2008), os/as professores/as perseguem objetivos e se esforçam para respeitar o currículo prescrito, mas estes têm valores e significados diferentes para os/as alunos/as, os pais e os próprios professores/as.

O conteúdo escolhido pela Clara, na aula que filmamos, aborda o ensino religioso. Esse tema atua no campo dos valores e crenças religiosas dos/as alunos/as, fortemente influenciadas pelas suas visões pessoais, subjetivas. O tema propicia a emergência de conflitos de valores e de visões de mundo na sala de aula, e estabeleceu um claro embate entre a visão da professora e a dos/as alunos/as. O conhecimento exposto atendeu às crenças de muitas crianças, mas não de outras. Por isso, em diversos momentos eles/as questionam a professora Clara, surgindo várias negociações do conhecimento durante a aula.

Na medida em que o conhecimento é exposto, a partir dos valores e das crenças da professora, os/as alunos/as começam a confrontar-se com a sua própria experiência e história. Isso fez com que Clara refizesse seu discurso diversas vezes durante a aula que ela apresenta como sendo de História. Ela redefiniu e negociou o conhecimento e assim o currículo. Isso aconteceu em vários momentos da aula. Acreditamos que, por estar em jogo uma disputa de valores e crenças pessoais presentes no tema religioso, os questionamentos, as negociações e o confronto

do conhecimento apareceram de forma mais intensa do que poderia aparecer em outros conteúdos considerados mais científicos.

Os trechos descritos abaixo se referem a esses momentos de negociações e de conflitos dos/as alunos/as e da professora Clara. O primeiro trecho foi retirado do episódio – Aula de História 1, momento que a professora fala sobre o comportamento “dos/as católicos” no Natal em um tom claramente crítico, levando alguns os/as alunos/as a questionarem a visão tendenciosa da professora, por se reconhecerem como católicos e não se identificarem com a crítica presente na fala de Clara. Diante dos questionamentos e da interferência dos/as alunos/as a professora, refez o seu discurso.

P: O Natal é a época que o comércio mais vende no mundo. É a época que o comércio mais ganha dinheiro. [...] Tudo é propaganda, as casas do povo tudo enfeitada. Todo mundo quer comprar as coisas do Natal. [...] Aí termina Caio (aluno), que os católicos até esquecem o que é que tá comemorando.

A3: Esqueço não Tia, eu sou católico e não esqueço.

A4: Eu também não esqueço.

P: O que é pra comemorar?

A5: O nascimento de Jesus.

(Joana e outros/as alunos/as não se conformam com que a professora diz, e ficam fazendo comentários. Infelizmente na filmagem não dá para ouvir o que foi dito por todos, pois falavam ao mesmo tempo)

P: Joana, presta atenção. Eu não estou dizendo que é errado comemorar o Natal no dia 25, e nem estou dizendo que Jesus não nasceu nesse dia. [...] Eu só quero que vocês saibam que cada religião acredita numa coisa.

A6: Tá passando da hora, a chamada.

P: E cada povo tem o que diferente?

P: Uma cultura diferente. Tem os hábitos, os costumes, tudo diferente.

(Trecho do Episódio – Aula de História 1, 2009)

O episódio – “Aula de História 2” inicia depois do intervalo, com a professora Clara, no quadro, escrevendo a atividade proposta, para turma, que deve ser copiada no caderno. No cabeçalho ela coloca que a atividade é de História, fato que causa questionamento por parte de uma aluna (A6). O conflito de valores e crenças entre os/as alunos/as e a professora Clara, continua. Diferente do que muitos alunos/as e suas famílias acreditam, a visão de mundo exposta pela professora Clara entra em conflito, principalmente no que se refere à religião Católica. Ela usa seus valores e crenças para desvalorizar a religião dos/as alunos/as católicos/as.

A6: Hoje não é aula de História. Hoje é de religião.

P: E é religião!? Mas a religião faz parte da nossa História.

P: Só que tem um problema viu. Não é todo mundo que acredita que Jesus é filho de Deus, nem é todo mundo que acredita em Deus não. [ela fala isso enquanto está apontando o lápis, isso acontece corriqueiramente]

[...]

A7: E em Maria.

P: Em Maria então, é que tem um monte de gente que não acredita. Se não acredita em Jesus...

A6: É pior quem não acredita em Maria.

P: Maria é que não acredita mesmo.

A3: Minha vó acredita.

(Trecho do Episódio – Aula de História 2, 2009)

Não se pode prever o estado de espírito e o envolvimento pessoal do/a professor/a no dia em que deveria desenvolver essa ou aquela atividade, ou ministrar o conteúdo ou mesmo justificar sua escolha. Assim, como não se pode esperar inércia ou passividade dos/as alunos/as, independente da sua idade, diante de determinados conhecimentos abordados nas aulas, como observamos claramente.

O processo de construção do conhecimento é constituído pela bagagem cognitiva dos/as professores/as e alunos/as, associado à interação processada entre eles, bem como ao contexto sociocultural que compartilham (TARDIF; LASSARD, 2008). Essa bagagem cognitiva está impregnada de subjetividade, emoções e de cultura.

Cada professor/a lida e realiza o currículo de uma maneira única, singular. Dessa forma, o currículo é atravessado pela subjetividade, por elementos de dimensão pessoal: saberes, experiências, valores, crenças. O/a professor/a e o/a aluno/a não deixam fora da sala de aula, fora do currículo, sua história, vivências, valores e crenças. Pelo contrário, são elementos constituintes do currículo real. Na aula da professora Clara, elementos da sua história de vida surgem como parte do conteúdo, do conhecimento a ser compartilhado com os/as alunos/as. Ela expressa valores que circulam entre o espaço de sua atividade de trabalho e o espaço de sua vida fora da escola.

No trecho abaixo, podemos perceber que a atividade docente não se reduz ao que os discursos oficiais e o currículo prescrito dizem sobre a sua atividade. Os/as professores/as negociam e realizam sua atividade em meio a um conjunto de variáveis como sua história familiar e pessoal (sua e de seus alunos/as), as condições de trabalho, os discursos que, de algum modo, falam do que são e de suas funções (GARCIA et al., 2005). Como mostraram as filmagens, parte da aula a Professora Clara usa para contar para os/as alunos/as qual era a sua religião e a

influência religiosa da sua mãe e o fato de sua religião na infância não permitir que fossem festejadas quaisquer datas comemorativas, entre elas o Natal.

P: Oh! A Tia Clara quando era pequena, na idade de vocês foi criada... Minha mãe, meu pai, meus irmãos era de uma religião que não se chamava católico.

A4: Judeu.

P: Nem era Judeu. Nem era evangélico.

P: Eles eram de uma religião chamada TES-TE-MUNHAS... Quem já ouviu falar?

A5: (Uma aluna completou: "de Jeová", entretanto, não deu para ouvir na filmagem)

[...]

P: Sabia que O Testemunha de Jeová não acredita que Jesus Cristo nasceu nesse dia 25 de dezembro que os católicos dizem.

A7: Não acredita?!

P: Não. Para O Testemunha de Jeová... Lógico que eles acreditam em Jesus Cristo, em Deus. Mas acredita que ele nasceu em outro dia. Até O Testemunha de Jeová não comemora o NA-TAL.

A7: Não comemora?!

P: Não. E o Testemunha de Jeová não comemora dia de aniversário. Não comemora dia das crianças. Não comemora dia dos pais. Não comemora dia das mães.

A8: E é tudo, é?!

P: É tudo. (os/as alunos/as ficam surpresos e começam a comentar, no entanto não dá para ouvir na videografia o que eles dizem).

P: Quando eu nasci minha mãe era. Tia Clara hoje não é mais Testemunha de Jeová. Só que oh! Eu quero dizer a vocês que existem vários tipos de religião. Vários tipos de religião onde cada um, Carlos, acredita numa coisa.

(Trecho do Episódio – Aula de História 1, 2009)

Nesse sentido, entendemos o currículo real como sendo permeado por valores e propósitos dos/as professores/as; são eles/as que constroem suas práticas educativas moldando-as a partir de suas experiências. Os/as professores/as, no exercício da atividade, incluem maneiras particulares de viver o trabalho, utilizam-se da sua história de vida, das suas experiências, crenças e valores, para desenvolver sua atividade curricular.

Não há como desvincular o/a professor/a da sua história, da sua identidade. As políticas curriculares de caráter prescritivo tentam reduzir a atividade docente a dimensão técnica, didática e a aplicação das prescrições. Ao ressignificar e contextualizar o currículo prescrito os/as docentes fazem escolhas entre várias possibilidades. Uma característica marcante na ressignificação dos

currículos pelos/as professores/as tende a ser o improviso. Diante da situação real da sala de aula, e em interação com os/as alunos/as, o que não estava previsto pode surgir.

Esse fato pode se tornar grave, quando há um precário nível de aprofundamento por parte do/as professores/as, como admitiu a professora Clara na Autoconfrontação Simples. Ela afirmou que uma das atividades da aula foi feita de improviso, na hora. E que confundiu e misturou vários temas na aula, por falta de aprofundamento sobre o conteúdo que pretendeu desenvolver. No entanto, após a autoconfrontação simples, ela nos contou que verificou se os/as alunos/as ainda se lembravam daquelas aulas de “História” filmadas. Para surpresa dela, eles/as lembravam perfeitamente.

Algumas considerações finais

A discussão sobre o currículo prescrito, que fizemos nessa pesquisa, trouxe os documentos oficiais produzidos por e para a escola como elementos importantes para compreensão do modo de agir dos/as docentes em muitas situações, principalmente na realização do currículo em sala de aula.

Nesse sentido, as prescrições curriculares costumam referir-se a conteúdos e orientações pedagógicas, que, de uma forma ou de outra, tendem a se tornar reguladoras da atividade pedagógica dos/as professores/as de uma forma direta ou indireta. No entanto, entram em cena elementos que as políticas curriculares não têm o poder de prescrever totalmente. Portanto, não têm o poder de regular, os sujeitos, suas subjetividades, sua cultura e seus valores. O currículo se define como território contestado por diferentes vozes.

Diante das mudanças curriculares introduzidas pelos PCN e suas variantes refletidas nas políticas curriculares regionais e municipais, percebemos o quanto o papel do currículo prescrito oficial, na atividade docente ainda merece maiores aprofundamentos, especialmente no interior das salas de aula. Acreditamos que ele pode fornecer importantes elementos para compreensão da organização do trabalho pedagógico na escola e, por conseguinte, do currículo. No caso da professora Clara, esse elemento prescritivo foi enfraquecido pela falta de uma proposta curricular mais clara da sua escola, que pudesse orientar o planejamento dos temas abordados em sala de aula. Esse espaço aberto foi fortemente preenchido pela sua história de vida pessoal e pela improvisação, com todas as implicações positivas ou negativas que isso possa acarretar para a formação dos/as alunos/as.

Referências

- ARROYO, M. G. *Curriculum, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CARVALHO, Maria do A. de M. **O currículo prescrito interpenetrado pelo currículo alternativo:** possibilidades e limitações de um trabalho com “atividades curriculares alternativas” numa escola de Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CarvalhoMA_1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- FAÍTA, D. Análise das Práticas Linguageiras e Situações de Trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; _____. **Linguagem e Trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.
- GARCIA, M. M. A. et al. As identidades docente como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>>. Acesso em: 20 Jun. 2010.
- GOODSON, I. F. **O currículo em mudança**: estudos na construção social do currículo. Porto, Portugal: Porto, 2001.
- GOODSON, I. F. **Curriculum, teoria e história**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LOPES, A. C. Currículo, política, cultura. In: SANTOS, L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 23-38.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, Rio de Janeiro, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.
- MARTINS, M. do C. E se o outro é o professor? Reflexões acerca do currículo e historias de vida. In: GALLO, S.; SOUZA, R. M. de (Orgs.). **Educação do preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004. p. 103-118.
- MELO, W. L. **Atividade docente**: uma análise do prescrito e do realizado no currículo escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.
- MELO, W. L.; PIZZI, L. C. V. Atividade docente e currículo prescrito: contribuições da Clínica da Atividade. In: CASTRO, Monica R. (Org.). **Investigações do trabalho docente**: sujeitos e percursos. Rio de Janeiro: Caetés, 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. 3. ed. Brasília, 2001.
- PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**: referências para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 10-30.
- PIZZI, L. C. V.; VIEIRA, I. da S. As políticas de avaliação da educação no Brasil: a "Prova Brasil" e as implicações para o docente e o currículo. **Revista MeTis**, Anno II, n. 2, Bari, Itália, Dic/2012. Disponível em: <<http://metis.progedit.com/anno-ii-numero-2-dicembre-2012/87-buone-prassi/275-as-politicas-de-avaliacao-da-educacao-no-brasil-a-prova-brasil-e-as-implicacoes-para-o-docente-e-o-curriculo.html>>. Acesso em: 20 dez. 2012.
- SACRISTÁN, G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEÓ – SEMED. **Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. v. 1 Maceió, 2005.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Notas

¹ (MELO; PIZZI, 2012) e (MELO, 2012).

² Professora das séries iniciais de uma escola pública periférica da rede municipal de Maceió/AL. Nome fictício.

³ A pesquisa foi aprovada no comitê de Ética e o número do protocolo é: 022094/2009-65

⁴ As falas dos/as participantes da pesquisa serão colocadas em itálico para diferenciar das citações textuais.

⁵ Designamos a letra P para identificar a fala da Professora Clara.

⁶ Designamos a letra A junto com um número para indicar a fala dos/as alunos/as.

* Professora Doutora da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil.

** Coordenadora Pedagógica do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Doutoranda da PUC/SP (Psicologia da Educação), Maceió, Alagoas, Brasil.

Correspondência

Laura Cristina Vieira Pizzi – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação. Campus A.C. Simões, Av. Lourival Melo Mota, s/n – Bloco 10, Tabuleiro dos Martins, CEP: 57072-970 – Maceió, Alagoas – Brasil.

E-mail: lauracvpizzi@gmail.com – wanessapeda@yahoo.com.br

Recebido em 25 de março de 2013

Aprovado em 23 de julho de 2013

