

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

LAURA LUVISON MÉLIGA

VAMOS ENSINAR O QUÊ?

A seleção e organização dos conteúdos na Educação
Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:
conexões, tensionamentos e transformações

PORTO ALEGRE

1º semestre

2011

LAURA LUVISON MÉLIGA

VAMOS ENSINAR O QUÊ?

A Seleção e Organização dos Conteúdos na Educação
Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:
conexões, tensionamentos e transformações

Trabalho de Conclusão apresentado à
Comissão de Graduação do Curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, como requisito parcial
obrigatório para obtenção do título
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:
**Prof^a. Ms^a Maria Bernadette Castro
Rodrigues**

PORTO ALEGRE

1º semestre

2011

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à Faculdade de Educação e a todas as professoras e professores pelos quais passei ao longo do curso de Pedagogia. Com certeza, todos deixaram sua marca em minha trajetória acadêmica, e estão presentes de alguma forma neste trabalho.

À tod@s @s colegas com quem convivi e compartilhei esta caminhada, em especial às queridas Manuela, Cristine, Catharina, Bruna e Débora, por todos os momentos de amizade e crescimento, pelos longos debates no Bar do Antônio acerca da educação, da vida e do mundo, pelas ideias trocadas, pelas discordâncias e por tudo o que temos em comum. Dividir estes quatro anos com vocês foi um presente, e vocês também são parte desta produção.

Ao Tiago, amigo, companheiro. Pelo que desconstruímos e construímos juntos, na Faculdade e na vida.

À Escola Amigos do Verde, toda a equipe e alunos, por plantarem em mim todos os dias a alegria de ter escolhido esta profissão, e por não permitirem que eu esmorecesse diante das incertezas. Por nunca deixarem morrer as mudas de esperança na vida, na educação, no ser humano e no planeta, e por lançarem estas sementes ao vento.

Dedico um agradecimento mais que especial à professora Maria Bernadette Castro Rodrigues, pela orientação, pela paciência, pela organização, e principalmente pela inspiração! Tu és com certeza uma das partes mais importantes deste trabalho e de toda a minha graduação, e por tudo isso, muito, muito obrigada.

Finalmente, mas não menos importante, agradeço à minha família, os que estão longe e os que estão sempre por perto. À minha tia Eda, que esteve sempre presente durante a elaboração deste trabalho e em tantos outros momentos. À minha mãe, Idiana, pela dedicação de uma vida inteira e pelo incentivo constante. E ao meu pai, Laerte, por sempre acreditar que este sonho valia à pena.

Talvez, para se repensar a educação e o futuro da Ciência, devêssemos começar não dos currículos-cardápios, mas do desejo do corpo que se oferece à educação. É isto: começar do desejo...
Rubem Alves

RESUMO

O trabalho apresenta um estudo realizado em uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre, problematizando os processos envolvidos na seleção e organização de conteúdos escolares na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A investigação teve como objetivos centrais compreender a relação de professores e alunos com o texto do currículo e com os conteúdos escolares, estabelecer possíveis relações entre as práticas identificadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e mapear possibilidades para avançar na transformação dos espaços escolares a partir da perspectiva de sua *reinvenção*. Os procedimentos envolveram observações em salas de aula e entrevistas com professoras e alunos. A partir das teorizações de F. Hernández, P. Perrenoud e A. Zabala, o estudo aponta a necessidade de repensar o currículo na dimensão das práticas que constituem a cultura escolar, tendo em vista a percepção de que a construção do currículo e organização dos conteúdos tende a responder prioritariamente ao pragmatismo do cotidiano escolar.

Palavras – chave: conteúdos; práticas curriculares; cultura escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CAMINHOS PARA INICIAR UM PERCURSO.....	7
1 E POR FALAR EM TRANSFORMAR: CONCEITUANDO OS CONTEÚDOS ESCOLARES E A REINVENÇÃO DOS CURRÍCULOS.....	12
1.1 O PONTO DE PARTIDA AO FALAR DE CONTEÚDOS.....	12
1.2 REINVENTAR É PRECISO.....	13
2 PLANEJAMENTO DOCENTE E OS CONTEÚDOS ESCOLARES NO ESPAÇO E NO TEMPO DA SALA DE AULA.....	17
2.1 ROTINAS, CONTEÚDOS E PROTAGONISMOS.....	17
2.2 INDIVIDUALIZAR PARA NÃO GENERALIZAR.....	22
3 A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS E A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS EM AULA.....	26
3.1 PARA ONDE VAI O OLHAR NO MOMENTO DE REFORMULAR.....	26
3.2 O LUGAR DOS CONTEÚDOS CONCEITUAIS E PROCEDIMENTAIS.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS: PREPARAR PARA REINVENTAR.....	30
REFERÊNCIAS.....	3

INTRODUÇÃO: CAMINHOS PARA INICIAR UM PERCURSO

A temática que escolhi, e sobre a qual se debruça este exercício investigativo, é a organização do currículo, a partir da perspectiva da seleção dos conteúdos escolares na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em linhas gerais, o estudo consiste na investigação e análise de algumas práticas curriculares em ambos os níveis de ensino, traçando comparativos, estabelecendo relações e expondo possíveis desencontros.

Esta temática surge, primeiramente, de minha experiência de Estágio de Docência¹ em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre. No decorrer de minha prática, uma das questões mais marcantes – talvez a que mais me angustiou e chamou atenção – foi a necessidade de dar conta de uma listagem de conteúdos, pré-estabelecidos para a classe em questão. Ao inserir estes conteúdos em meu planejamento, o qual tentava organizar de forma interdisciplinar², percebi que por muitas vezes os articulava às temáticas, pretendidas no meu planejamento, de forma “artificial” e pouco relacionada aos interesses que pulsavam na sala de aula, tanto da minha parte, quanto dos alunos. Por vezes, então, propunha os estudos desses conteúdos diretamente, como forma de dar conta da abordagem, gerando temáticas derivadas dos conteúdos escolares. A partir desses desencontros entre as demandas curriculares da escola e as possibilidades de abordagem de conteúdos que percebia em sala de aula, junto ao grupo de alunos, passei a questionar-me sobre essas listas e sobre os conteúdos selecionados, no que se refere ao processo de seleção, de definição de critérios para sua elaboração e das justificativas docentes à relevância de determinados conteúdos e à forma de organizar o currículo.

A esta experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, agrego três anos de prática³ em uma escola de Educação Infantil da rede particular de Porto Alegre, que me auxiliaram nas reflexões acerca do currículo, da seleção e

¹ Estágio de Docência – 6 a 10 anos, vinculado à 7ª etapa do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado no segundo semestre do ano de 2010.

² Refiro-me aqui aos fundamentos da minha prática e não necessariamente à utilização estruturada de uma proposta de currículo integrado, uma vez que esta forma de organização curricular não estava relacionada à proposta pedagógica da escola.

³ No decorrer do Curso de Pedagogia exerci estágio curricular não-obrigatório como auxiliar de turmas da Educação Infantil.

articulação de conteúdos na etapa inicial da escolarização. Foi tendo em vista, portanto, minhas experiências de inserção em classes de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao longo do curso, que encontrei a temática deste exercício de investigação, visando construir um estudo acerca da organização curricular em ambos os níveis de ensino, especificamente no que diz respeito à seleção e organização dos conteúdos escolares, buscando compreender suas formas, critérios e justificativas e problematizando a relação dos sujeitos com o currículo que é produzido/reproduzido.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre, com oferta de Educação Infantil⁴ e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esteve orientada por três questões iniciais: *O que expressam os documentos e as falas dos sujeitos acerca da organização do currículo e da seleção dos conteúdos escolares?; Quais práticas podem ser observadas e de que forma estão relacionadas com os escritos e falas produzidas?; e Quais relações podem ser identificadas entre a organização dos conteúdos escolares na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?.* Diante dessas questões, foram constituídos os seguintes objetivos: investigar as práticas curriculares, a fim de perceber possíveis relações entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apontando conexões e tensionamentos; compreender a relação dos sujeitos – professores e alunos – com o currículo e, em especial, os conteúdos escolares; caracterizar a seleção e a organização dos conteúdos escolares em ambos os níveis de ensino, problematizando as práticas curriculares e mapeando ações e possibilidades a partir das análises produzidas.

Esta investigação consiste em um estudo de caso qualitativo (LÜDKE e ANDRÉ 1986), cujo objeto de estudo é a *seleção e organização dos conteúdos escolares nos níveis de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre*. Possui algumas características principais que podem ser evidenciadas no texto deste trabalho, como a atenção a novos elementos que surgem ao longo da pesquisa. Este princípio se fundamenta no pressuposto de que “o conhecimento não é algo

⁴ Algumas escolas da rede pública estadual oferecem apenas o último nível da Educação Infantil, atendendo somente crianças de 5 a 6 anos. Para este estudo, foi escolhida uma instituição que atende a faixa etária entre 0 e 6 anos, ofertando um total de 4 níveis: Nível 1/creche (0 a 3 anos), Nível 2 (3 a 4 anos), Nível 3 (4 a 5 anos), Nível 4 (5 a 6 anos).

acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente.” (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p. 18).

Os procedimentos de investigação em campo compreenderam a análise de documentos, observações em duas turmas da Educação Infantil⁵ e duas turmas do Ensino Fundamental⁶, além de entrevistas com professoras e alunos/as das turmas observadas. Os documentos analisados para fins da elaboração deste trabalho foram o Regimento Geral e o Projeto Político Pedagógico da Instituição, o Plano Global da Educação Infantil e o Plano de Estudos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram realizadas entrevistas com três professoras, sendo que duas atuam no Ensino Fundamental e uma, na Educação Infantil⁷. A professora P1⁸ tem formação em Magistério - nível médio e graduação em Licenciatura em Letras – inglês. Atua na instituição desde novembro de 2010, no turno da manhã exerce docência e no turno da tarde, o cargo de coordenadora pedagógica. A professora P2 tem formação em Magistério - nível médio e graduação em Pedagogia e exerce a docência na instituição desde setembro de 2010. A professora P3 tem graduação em Pedagogia, está concluindo curso de Pós Graduação Lato Sensu em Educação para a Infância e exerce a docência na instituição desde 2006. Ainda, foram entrevistados três alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental⁹, identificados como A1, A2 e A3.

As entrevistas semi-estruturadas foram orientadas por um roteiro prévio. Essa investigação pautou-se pelos princípios éticos ao recorrer ao termo de consentimento informado, tanto no ingresso na escola quanto na realização de observações e entrevistas. Ainda, a postura adotada nas observações e entrevistas, bem como em qualquer contato com a instituição e sujeitos visou à cooperação, o entendimento e o respeito às opiniões e posicionamentos. Esse

⁵ Uma (01) em turma de Nível 3 e uma (01) em turma de Nível 4

⁶ Uma (01) em turma de 2º ano e uma (01) em turma de 4º ano

⁷ Estavam previstas entrevistas com duas professoras da Educação Infantil. No entanto, por motivo de indisponibilidade de horários de uma das professoras, foi realizada apenas uma entrevista.

⁸ De acordo com os princípios éticos deste estudo foram omitidos os nomes próprios das entrevistadas e o nome da instituição pesquisada.

⁹ Por motivos de dinâmica da pesquisa e tempo hábil para sua realização, optei por não entrevistar alunos da Educação Infantil; eu previa uma metodologia diferenciada como, por exemplo, recorrer às rodas de conversa.

estudo não teve a intenção de confrontar a instituição e/ou os sujeitos de forma direta, mas de analisar os dados a partir de um ponto de vista específico.

No que diz respeito aos referenciais desse trabalho, apoiei-me em autores que dissertam acerca dos dilemas educacionais contemporâneos a partir da perspectiva da organização curricular, dialogando sob diferentes aspectos. As posições do autor Antoni Zabala (1999; 2010) são colaborativas no estudo, principalmente, para a conceituação dos conteúdos escolares. Os autores Fernando Hernández (1998; 2000) e Philippe Perrenoud (2000; 2004) foram orientadores na sistematização de minhas análises afins a uma visão globalizadora e interdisciplinar das práticas escolares, sob a perspectiva da transformação da escola a partir da reinvenção dos currículos e reinvenção da relação dos sujeitos e da sociedade com os espaços escolares. Ainda, o autor Gabriel de Andrade Junqueira Filho (2011), a partir de seus estudos acerca da seleção e articulação de conteúdos na Educação Infantil, contribuiu pontualmente nas análises sobre as formas de conceber o planejamento docente. Busquei estabelecer um diálogo constante entre minhas ideias, os referenciais escolhidos e as informações coletadas, com vistas à construção de uma coerência na sistematização das análises apresentadas neste trabalho.

Em suma, esse estudo permitiu traçar algumas características importantes sobre as formas como os currículos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são organizados, possibilitando uma análise teórica que pretende estender-se para além da instituição escolhida para o estudo, problematizando concepções de currículo e escola, que identificam algumas práticas culturais predominantes. Para tanto, procurei compreender as práticas curriculares em ambos os níveis de ensino, a fim de avaliá-las e repensá-las, propondo novas ações que visam avançar através das concepções que construí ao longo de minha trajetória acadêmica.

No capítulo *E por falar em transformar: conceituando os conteúdos escolares e a reinvenção dos currículos*, faço algumas elucidações no que diz respeito ao meu entendimento acerca de termos importantes para o estudo, como os *conteúdos escolares*, a idéia de *reinvenção* e o conceito de *individualização dos percursos de formação*. O capítulo seguinte, *O planejamento docente e os conteúdos escolares no espaço-tempo da sala de aula*, dá início ao bloco analítico do trabalho, problematizando a inserção dos

conteúdos na rotina das turmas, o protagonismo de professores e alunos nos diferentes momentos da aula e a individualização dos percursos e das aprendizagens em oposição à padronização dos planejamentos evidenciada em algumas situações de pesquisa. Em *A construção dos currículos e a organização dos conteúdos em aula*, passo a refletir sobre a formulação e reformulação das propostas curriculares, buscando perceber os pontos que são entendidos como prioridade. Problematizo ainda neste capítulo a abordagem de conteúdos conceituais e procedimentais no cotidiano das salas de aula investigadas.

1 E POR FALAR EM TRANSFORMAR: CONCEITUANDO OS CONTEÚDOS ESCOLARES E A REINVENÇÃO DOS CURRÍCULOS

Como movimento inicial deste trabalho, trago algumas conceituações importantes, que acompanharão o processo investigativo. Neste capítulo faço uma revisão do conceito de *conteúdos* ou *conteúdos escolares*¹⁰, e, ainda, explico meu entendimento e posição sobre as finalidades de *transformação* e *reinvenção* da escola.

1.1 O PONTO DE PARTIDA AO FALAR DE CONTEÚDOS

Conteúdo, em sua definição literal, pode ser entendido como aquilo que completa um espaço que outrora esteve vazio. No âmbito da educação, entendo este espaço como o potencial para diferentes aprendizagens, e o *vazio* não como a ausência, mas como possibilidade de expansão. Os conteúdos são entendidos, portanto, como todos os elementos que constituem estas aprendizagens, que permitem ao sujeito-aluno administrar algo novo, que antes não conhecia ou não sabia fazer. Em suma, entendo como *conteúdo*, tudo aquilo que se aprende, ou se poderia aprender.

É justamente a partir da perspectiva do *conhecer* e do *saber fazer*, que passo a construir a definição de *conteúdos* de forma concreta. Antoni Zabala (1999), ao revisar referenciais sobre o tema¹¹, aponta tipos distintos de conteúdos, que vêm ao encontro de minha conceituação, e os quais são referidos no decorrer deste trabalho. O autor distribui os conteúdos em três grandes grupos: *conceituais*, *procedimentais* e *atitudinais*¹². Os *conteúdos conceituais* referem-se ao que chamo aqui de conhecimento socialmente construído, ou seja, fatos, informações, conceitos, que dizem respeito aos saberes, sistemas e princípios produzidos pela humanidade ao longo de sua história. Os *conteúdos procedimentais*, por sua vez, fazem referência ao “saber fazer”. São ações ordenadas para uma finalidade, dirigidas a um objetivo,

¹⁰ Para fins de análise, utilizo ambos os termos como sinônimos.

¹¹ M. D. Merrill e César Coll (apud ZABALA, 1999)

¹² Os *conteúdos atitudinais* referem-se aos comportamentos e valores que constituem processos de ensino/aprendizagem. Reconheço essa categoria na conceituação do termo conteúdo; contudo, neste estudo não há uma ênfase a esse grupo de conteúdos.

relacionadas ao que o sujeito é capaz de realizar tanto no âmbito motor, como saltar, recortar, perfurar, quanto cognitivo, como inferir, ler, traduzir, e que podem se diferenciar entre métodos, técnicas, habilidades e estratégias.

Procuro esclarecer que os diferentes tipos de conteúdos a serem abordados não aparecem em processos isolados de ensino/aprendizagens. Ao contrário, toda a ação é coordenada, e os diferentes tipos de conteúdos estão inter-relacionados, mobilizando-se para o que Zabala e Arnau (2010) irão chamar de *competência*. Nesse sentido, os autores refletem que os conteúdos procedimentais serão aprendidos somente quando sua utilização é conduzida sobre objetos de conhecimento, atribuindo assim, sentido e significado às habilidades construídas. Ou seja,

Sem conteúdos conceituais sobre os quais aplicar procedimentos é impossível que eles sejam aprendidos de modo significativo, entendendo por isso a capacidade de serem utilizados em qualquer situação. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 48)

Além da relação que se estabelece entre os conteúdos conceituais e procedimentais de forma pontual, para que a aprendizagem seja significativa, destaco a coordenação entre as habilidades e os conhecimentos, ressaltando a utilização das aprendizagens construídas. A capacidade de ler e escrever, por exemplo, pode ser considerado um conteúdo procedimental. No entanto, a competência da leitura e escrita mobiliza, além da habilidade cognitiva, o conhecimento de um sistema produzido socialmente: as letras do alfabeto, relações entre grafemas e fonemas, etc. Um aluno que desenvolva a mesma habilidade de leitura no Brasil ou no Japão não tem contato, contudo, com o mesmo tipo de conhecimento conceitual, uma vez que os sistemas produzidos são de natureza distinta.

1.2 REINVENTAR É PRECISO

Outro esclarecimento conceitual importante para este estudo é o que se refere à *reinvenção* dos espaços, tempos e formas da escola. A invenção de uma nova *cultura escolar*. Primeiramente, acredito na importância de trazer algumas questões que justificam a necessidade de modificar as práticas culturais predominantes no contexto em que este trabalho se situa.

Vale lembrar que a problemática dessa investigação emergiu de minha prática docente, na ocasião do Estágio de Docência, realizado em uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre. As práticas curriculares com as quais me defrontei ao longo desta experiência circunscrevem, portanto, o que no decorrer deste estudo é tido como algo a ser repensado, transformado nos currículos e práticas escolares. Minhas inquietações e indagações encontram afinidades nas posições de Fernando Hernández (1998), as quais me auxiliaram nas reflexões sobre o conceito de reinvenção a partir da necessidade de “transgredir a incapacidade da Escola para repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação” (HERNÁNDEZ, 1998, p.13). McClintock (1993, apud Hernández, 1998) posiciona-se a favor de que a educação escolar seja repensada, pois as representações, valores sociais e saberes disciplinares estão mudando, enquanto a escola tende a responder aos problemas e necessidades do século passado. Hernández salienta que os problemas que interessam aos alunos e as preocupações que têm sobre suas vidas não encontram resposta num currículo escolar, que “realiza um processo de alquimia transformadora e redutora” (Hernández, 1998, p. 18), dos conhecimentos. Nessa perspectiva, os conteúdos precisam ser significados, portanto, como realidades socialmente construídas, a partir dos intercâmbios de cultura que se oferecem para o aprendizado.

Maria Luisa Merino Xavier (2011)¹³, afirma que um dos grandes dilemas enfrentados pela escola contemporânea é o desinteresse dos alunos pelos conteúdos escolares. Nesse sentido, formulei em meu Relatório de Estágio¹⁴ a ideia de que ocorre uma *inversão* na construção dos currículos e organização dos conteúdos. Na ocasião, observava que os conteúdos escolares *pré-estabelecidos* eram entendidos como as finalidades do ensino escolar, transformados em metas a serem cumpridas, o que, no meu entendimento, abre caminho para o desinteresse. Enquanto o oposto desta ação, e para o qual meus argumentos se direcionam, diz respeito à defesa de que os conteúdos

¹³ Em mini-curso acerca da temática “A necessária reorganização dos tempos e espaços na escola contemporânea” que integrou o IV Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, ocorrido na Universidade Luterana do Brasil – Canoas/RS, em 23 de maio de 2011.

¹⁴ O Relatório é um trabalho avaliativo entregue ao final do Estágio de Docência, constituído com a apresentação do planejamento didático-pedagógico e relatos e reflexões sobre a prática docente.

escolares devam emergir dos interesses, das demandas e necessidades de alunos e professores. Nesse sentido, torna-se necessário questionar as formas de seleção e a organização destes conteúdos, além da construção do próprio projeto pedagógico.

É a partir dessa perspectiva que justifico a *reinvenção* dos currículos e da cultura escolar, que torna determinadas práticas estáveis e entendidas em certa medida como imutáveis. *Reinventar* não significa, no entanto, propor uma série de inovações, que, é sabido, quando idealizada verticalmente, “de cima para baixo”, acaba por não obter resultados transformadores (HERNÁNDEZ et al, 2000). *Reinventar* implica reconstruir, que por sua vez implica em desconstruir. E para desconstruir partes de uma cultura entendo que seja preciso também vivenciá-la. Ao caracterizar essa *reconstrução*, Perrenoud (2000, p. 53) entende que não se trata de “um andar a mais no edifício” ou uma simples modulação das práticas, mas como uma “reconstrução da arquitetura do conjunto que se impõe”.

No sentido das conceituações e proposições acerca dos conteúdos e da construção do currículo contidas neste trabalho, a cultura escolar *reinventada* assume a função de

refazer e de renomear o mundo e de ensinar os alunos a interpretar os significados mutáveis com que os indivíduos das diferentes culturas e tempos históricos dotam a realidade de sentido. Ao mesmo tempo em que lhes abre as portas para compreender suas concepções e as de quem os rodeiam. (Hernández, 1998, p. 28).

Estas conversações culturais são a base para o que Hernández irá chamar de um currículo para a compreensão, em que se impõe o desafio de ensinar os alunos a compreender as interpretações da realidade, os lugares desde os quais se constroem e como se inserem em nossa cultura e vida social.

Embora não tenha sido intento desse estudo *reinventar* a instituição onde ocorreu a pesquisa, faço esses esclarecimentos uma vez que os saberes que produzo no sentido de repensar o currículo sustentam-se no pressuposto da necessidade de reinvenção, de construção de um novo paradigma e de uma nova cultura escolar com a finalidade de constituir alternativas a uma organização do espaço-tempo escolar que rompa com a homogeneização das práticas curriculares.

Parece-me que um dos encaminhamentos à ruptura da padronização curricular se refere à reflexão sobre as aprendizagens e as formas de conceber os processos de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, entendo como relevante o conceito de *individualização dos processos de formação* apresentado por Perrenoud (2000). Para compreender esta idéia é preciso, primordialmente, romper com o conceito de individualização vinculado ao individualismo. Sob o ponto de vista do aluno e da construção de sua formação, enquanto experiências de vida que contribuem para forjar sua personalidade, capital de conhecimentos, competências e relação com o saber, todos os percursos são individualizados, uma vez que dois indivíduos não vivenciam experiências do mesmo modo. Perrenoud (2004), ao propor os Ciclos de Aprendizagem¹⁵ como alternativa para combater o fracasso escolar, entende que todos os alunos devam chegar ao final de um ciclo com as mesmas aprendizagens adquiridas, ainda que para isso tenha sido necessário diferenciar/individualizar os percursos de formação dos sujeitos-alunos, para fins de atender às suas necessidades específicas em relação aos conhecimentos e habilidades a serem aprendidos. É nesse sentido que os percursos que levam às aprendizagens se constituem enquanto experiências que não são as mesmas para cada sujeito, ou seja, assim como toda a trajetória de um indivíduo, seus percursos de formação e processos de ensino/aprendizagens são individuais, não individualistas.

As reflexões sobre currículo, conteúdos, aprendizagens e sobre a necessidade de reinventar a cultura escolar, que apresentei neste capítulo, estarão presentes no decorrer deste trabalho tanto em minhas análises quanto na produção de considerações acerca do estudo realizado.

¹⁵ A proposta de ciclos plurianuais de Perrenoud (2004) dá suporte, neste trabalho, às reflexões acerca da organização seriada da escola.

2 O PLANEJAMENTO DOCENTE E OS CONTEÚDOS ESCOLARES NO TEMPO-ESPAÇO DA SALA DE AULA

Tempo e espaço são conceitos que, de forma lógica, remetem à organização, e em educação, organização remete a planejamento. Neste capítulo, abordarei o planejamento docente a partir de alguns aspectos específicos: de que forma os conteúdos escolares se inserem nos tempos e espaços da sala de aula – através dos diferentes “momentos” planejados – e de que forma são entendidos, e inseridos, nos espaços-tempos das turmas e alunos específicos.

2.1 ROTINAS, CONTEÚDOS E PROTAGONISMOS

O quê irá acontecer, e quando, são preocupações dos professores ao pensarem e constituírem suas salas de aula. Nesse sentido, ao observar as classes de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi possível inferir algumas intenções das estratégias e atividades propostas. Nas salas de aula da Educação Infantil, a roda inicial, por exemplo, geralmente tem o propósito de acolher os alunos e organizá-los para as atividades da aula, em algumas vezes com a exposição detalhada do roteiro de trabalho do dia. Ainda, aparecem na rotina momentos de atividade nas mesas, contações de histórias, exploração dos brinquedos da sala, entre outros. É possível dividir estes momentos da rotina entre aqueles em que o professor se faz presente, no sentido de sua interação com os alunos, e outros em que o professor está afastado, realizando outras atividades, sem observar ou interagir com o grupo. Do mesmo modo, são detectados os momentos em que há intencionalidade do professor na abordagem de conteúdos escolares e, aqueles em que o professor não apresenta uma proposta para estudos.

Sob o ponto de vista que defendo, os alunos são, potencialmente, protagonistas de suas aprendizagens e da própria seleção dos conteúdos, ou seja, aquilo que gostariam ou acreditam que seja importante aprender. Como observadora, procurei detectar situações em que seus interesses fossem percebidos pelas professoras e/ou organizados nas propostas de estudos. Nas salas de aula observadas, ainda que esse protagonismo não seja concedido

formalmente aos alunos, pude observá-los expressando seus interesses, formulando hipóteses e compartilhando-as com seus pares. A partir do entendimento de que os conteúdos escolares não se apresentam através apenas da ação do professor, os tempos em que pude identificar com mais clareza os conteúdos trazidos pelos alunos para a sala de aula são justamente aqueles em que não há a intencionalidade docente de trabalhá-los. Ao residir exclusivamente nas professoras a organização da ação educativa, a sistematização do planejamento, as ações, os ritmos, os interesses dos alunos em suas propostas parecem passar despercebidos.

No decorrer de meus estudos no Curso de Pedagogia¹⁶, pude perceber que embora potencialmente protagonistas da seleção de conteúdos escolares, os alunos, principalmente os bem pequenos, ou que não estão habituados a participar desta escolha, nem sempre têm clareza sobre aquilo que lhes interessa para aprender. Incluir os alunos no processo de seleção e organização destes conteúdos não significa, portanto, simplesmente perguntar a eles o que gostariam de estudar na escola. Nesse sentido, venho considerar a importância do olhar da professora sobre as diferentes linguagens através das quais a criança irá expressar seus interesses e vontades, e os diferentes momentos em que isso acontece. Como afirma Junqueira Filho (2011) os conteúdos só atingirão os interesses, desejos e necessidades das crianças se selecionados e organizados a partir da leitura das diferentes linguagens que elas utilizam para se produzir e se inscrever no dia a dia de suas vidas.

Dentre as inúmeras linguagens que podem ser observadas em uma sala de aula da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que mais chamou a minha atenção ao longo da investigação em campo foi o que culturalmente reconhecemos como *brincadeira*. Não é raro encontrar, em meio às rotinas escolares, em especial na Educação Infantil, a hora do “brinquedo livre”. Geralmente significa que será permitido aos alunos que explorem o ambiente, escolham brinquedos e brincadeiras, interajam uns com os outros. Este momento, que identifica a *liberdade* do aluno como não estar subordinado à realização de uma tarefa previamente elaborada pelo professor,

¹⁶ Refiro-me, em especial, às reflexões advindas da prática pedagógica exercida na disciplina de Seminário de Docência realizada na 6ª etapa do Curso, em que registrei a ideia aqui apresentada, e à experiência de estágio não-obrigatório realizado em uma escola da rede particular de Porto Alegre.

comumente caracteriza-se pela suposta ausência dos conteúdos escolares. Nessa perspectiva, a hora de brincar se distancia da hora de aprender, que está representada pelas situações em que o professor assume o protagonismo diante das situações de ensino-aprendizagens.

Entendo os momentos de brincadeiras como oportunidades relevantes para que as crianças constituam suas aprendizagens, interajam consigo, com os seus conhecimentos, com seus pares. Nas situações observadas, no entanto, as professoras estiveram geralmente alheias às ações das crianças, distantes de suas interações. Não ocupam nem uma função propositiva, instigante às crianças no sentido de suas aprendizagens, nem de observação. Entendo a participação e intervenção da professora nessas situações como algo importante e desejável, uma vez que pude perceber nestes momentos o que chamarei de uma *explosão de conteúdos* possíveis aos estudos em sala de aula. Ou seja, o momento livre que em geral se caracteriza, para a professora, pela ausência de conteúdos e, conseqüentemente, de sua intencionalidade pedagógica, se configura na verdade em um *tempo* rico em conteúdos propostos pelas crianças. O momento da brincadeira torna-se uma linguagem em que os alunos/as expressam suas vontades de saber.

Dornelles (2001), ao refletir sobre o brincar na Educação Infantil, destaca que brincando a criança se constitui enquanto sujeito. A professora, ao favorecer em sala de aula as brincadeiras, com a intencionalidade de observar as crianças em suas interações, dá um passo importante para entender seus processos de aprendizagens, compreender suas culturas, valores e desejos. Além disso, as brincadeiras são formas genuínas de interação com os conhecimentos,

através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo. (DORNELLES, 2001, p. 104)

Vale destacar que pode ser fácil, ao pensar/planejar as salas de aula, confundir a brincadeira entendida como um bom lugar para os conteúdos, com práticas que transformam um conteúdo em jogo. É preciso compreender a diferença entre oportunizar tempos e espaços para brincadeiras “criadas” pelos

alunos a partir de seu repertório, construído social e culturalmente, e a proposição de jogos e brincadeira estruturados, envolvendo conteúdos já selecionados, seja pelos professores ou previamente pelos próprios alunos.

Em relação aos tempos para a brincadeira na escola, o que geralmente ocorre, segundo Fortuna (2003), é ou a *didatização*, ou o *abandono*. Ora a brincadeira está inteiramente subordinada aos conteúdos selecionados, ora dispensa o educador, seja como participante ou observador. Nem uma coisa, nem outra: o professor precisa estar atento às crianças e aos seus conhecimentos no momento da brincadeira, fazendo disso “ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho” (FORTUNA, 2003, p. 8).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também é possível identificar momentos em que os alunos estão ‘livres’, o que significa, assim como na Educação Infantil, que não estão realizando uma atividade conduzida pelo professor. Esses momentos também se caracterizam pela suposta ausência dos conteúdos, no entanto, o que diferencia o momento ‘livre’ na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é que no último este parece não ser planejado, admitido formalmente. São ‘brechas’ ou mesmo conquistas de alguns alunos que terminam a atividade proposta em menos tempo do que outros. A aluna A1 ao ser questionada sobre os momentos de descontração, de escolha de atividades pelos alunos, afirma que acontecem em geral “*Na hora do XO¹⁷... ou na hora que a gente tá livre, já acabamos e a professora ainda não foi dar uma atividade, a gente pega o XO, pega um joguinho, a gente brinca, a gente bate um papo*”.

No sentido dos diferentes momentos da rotina observados, detive minhas análises no entorno dos tempos ‘livres’ em oposição aos ‘dirigidos’ pelo professor. Reconheço, no entanto, que não somente nas situações em que o professor se abstém do protagonismo é que os alunos expressam interesses, possíveis conteúdos para estudo. Durante a observação de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, a professora distribuiu aos alunos uma folha avulsa com um poema sobre a Páscoa. Um aluno leu no canto da folha a

¹⁷ XO é o termo utilizado por alunos e professores para fazer referência ao microcomputador concedido aos alunos pelo programa Um Computador por Aluno, do Governo Federal, viabilizado pelo Laboratório de Estudos Cognitivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

fonte/referência do poema, em que dizia “Folha de São Paulo”. Ao formular sua hipótese acerca dessa informação, ele comenta comigo, na posição de observadora: “*Sabes de onde veio essa folha [referindo-se à folha avulsa recebida]? Lá de São Paulo!*”. De forma contextualizada, a situação que descrevo pode ser entendida como a expressão de uma curiosidade, um interesse que vai além do proposto pela professora. O olhar do aluno estava voltado, naquele momento, não para o poema, mas para as letras pequenas ao canto da folha. Da mesma forma, o olhar da professora pode, e, em meu entendimento, voltar-se para a leitura que o aluno faz daquilo que foi proposto.

Algumas questões interessantes podem ser levantadas na construção de uma análise comparativa entre os níveis de ensino especificados. Posso inferir que tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental os conteúdos escolares ocupam, legitimadamente, os espaços e tempos protagonizados pelo professor. O espaço-tempo da sala de aula protagonizado pelos alunos torna-se, na maior parte das vezes, o momento ‘livre’ de conteúdos para estudo, ainda que em minhas observações e a partir de meu entendimento acerca dos conteúdos e suas possíveis formas de seleção, sejam estes uns dos momentos mais ricos para o ‘encontro’ com conteúdos em potencial. Outra questão a ser analisada, no entanto, passa a distinguir os níveis de ensino no que tange à organização de seus tempos e espaços. A professora A3, referindo-se a rotina de seus alunos de Educação Infantil, afirma que “*no primeiro semestre eles ainda tem ‘dois pátios’, por que ainda são muito pequenos. Depois, aí é só um*”. Nessa afirmação faço destaque às transformações que ocorrem na rotina conforme os alunos avançam em sua escolarização. A partir da afirmação da professora e de minhas observações na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é possível inferir que estes momentos que identifico como protagonizados pelos alunos e recheados de ‘conteúdos possíveis’ vão perdendo espaço de legitimidade na medida em que a escolarização avança.

2.2 INDIVIDUALIZAR PARA NÃO GENERALIZAR

Recorro novamente ao conceito de *individualização dos processos de formação*¹⁸ apresentado por Perrenoud (2000), aliado às abordagens de Junqueira Filho (2011) acerca do planejamento docente, para problematizar a construção dos objetivos escolares e as possíveis ações que privilegiam o protagonismo dos alunos na seleção dos conteúdos.

Parto do pressuposto de que todos os percursos de formação serão inevitavelmente individualizados, uma vez que dois indivíduos não viverão as mesmas experiências de aprendizagens, ainda que submetidos aos mesmos processos de ensino concebidos pelo professor. Portanto, a principal condição para que as aprendizagens aconteçam está para além da disposição do professor em fazer com que todos os alunos aprendam o que lhes é ensinado, uma vez que se vincula à trajetória desses sujeitos-alunos, na relação que estabelecem com os conhecimentos e habilidades que constituem os conteúdos da sala de aula. Esta relação irá caracterizar seus percursos de formação, construindo a partir daí suas aprendizagens. Dessa forma, penso que quanto menos os sujeitos-alunos estiverem envolvidos na escolha do que irão aprender, tanto menos suas aprendizagens estarão favorecidas.

A proposta de um currículo concebido de forma a compreender a individualização dos percursos para a aprendizagem dialoga, no meu entendimento, com as argumentações de Junqueira Filho (2011) acerca da não generalização dos conteúdos. O autor identifica dois momentos que entende como fundamentais no planejamento docente, os quais são denominados 'parte cheia' e 'parte vazia' do planejamento. Em suma, a 'parte cheia' diz respeito aos conteúdos selecionados a partir dos saberes docentes, dos elementos da formação do professor, de sua trajetória, que irão subsidiar um plano de ação destinado a uma turma que ainda não conhece, a não ser por algumas características como faixa-etária e número de alunos. A 'parte vazia' refere-se aos conteúdos selecionados e articulados a partir da interação com o grupo de alunos, da observação e reconhecimento das diferentes linguagens

¹⁸ Este conceito é abordado no capítulo 2 "E por falar em transformar: conceituando os conteúdos escolares e a reinvenção dos currículos".

através das quais expressam seus interesses, curiosidades e necessidades. No sentido da determinação destes dois momentos distintos, o autor afirma que

“os temas-assuntos-conteúdos-linguagens, identificados no processo de produção da parte vazia do planejamento, selecionados por entre um grupo de crianças e sua professora, dizem respeito ao contexto de produção daquele grupo de crianças e sua professora. Por isso, ainda que não exclusivos desse grupo, são singulares, intransferíveis; não podem, por exemplo, ser estendidos, aplicados, recomendados indiscriminadamente a todas as crianças daquela faixa-etária”. (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p. 26)

Ao considerar que nenhum aluno irá vivenciar as mesmas experiências de aprendizagem, e entender como parte importante do planejamento a relação com o grupo de alunos e aquilo que por eles é construído no sentido de seus interesses e desejos de aprendizagem, torna-se possível compreender o envolvimento dos sujeitos-alunos na seleção e organização dos conteúdos no espaço-tempo da sala de aula como parte fundamental da construção de um currículo integrado.

Algumas falas das professoras, diante de meus questionamentos acerca da formulação dos Planos de Estudo e seleção dos conteúdos, trazem marcas interessantes para análise também no que diz respeito aos objetivos e finalidades destinadas aos conteúdos escolares. A professora P1, relata que os Planos de Estudo dos Anos Iniciais estão sendo reformulados, a fim de especificar com clareza os conteúdos mínimos de cada ano: *“quando o professor do quarto ano, por exemplo, assumir a sua turma, vai saber que até o terceiro ano, no ano passado, tudo aquilo ali [que está no Plano de Estudo] a turma sabe”*. A professora P3, ao ser questionada a respeito dos conteúdos que considera importante para o seu grupo de alunos, diz: *“Vamos começar a trabalhar com o nomezinho deles. Eu tenho um ou dois que conseguem escrever o nome... A estrutura da figura humana também [...] Acho que conteúdo é basicamente isso. Até o final do ano é o nosso objetivo, o que gostaríamos, é que eles saibam escrever o nomezinho deles, que eles façam a diferença do que é letra, número, desenho...”*.

É possível inferir que as professoras estão preocupadas com aquilo que seus alunos estão aprendendo. Seu objetivo é que todos os alunos cheguem à próxima etapa – ou venham da etapa anterior – carregando um mínimo de conhecimentos e habilidades. Perrenoud (2004), ao propor os Ciclos de

Aprendizagem¹⁹ como alternativa para combater o fracasso escolar, chama a atenção para a necessidade de a equipe docente estabelecer objetivos claros para o final de um ciclo, e estes objetivos consistem em aprendizagens esperadas para todos os alunos. É importante não confundir, no entanto, a necessidade dos professores de identificar as situações de aprendizagem de seus alunos e estabelecer objetivos que darão suporte à ação docente com a atribuição da finalidade de uma etapa de escolarização à etapa seguinte.

Na situação investigada, as professoras, em geral, sugerem que seus objetivos, no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos pelos alunos, estão direcionados ao que os mesmos “precisam saber ao chegar no ano seguinte”. Suponho que uma série de características do sistema educacional vigente favorece este posicionamento, como a organização das etapas da escolarização em graus anuais e a sistemática aplicação da repetência de alunos com ‘defasagem’ nas aprendizagens. No meu entendimento, torna-se relevante a reflexão sobre os conteúdos e objetivos no sentido de significar as aprendizagens no tempo em que elas acontecem, desconstruindo a cultura escolar que desloca as necessidades dos alunos à etapa seguinte da escolarização e, conseqüentemente, ao final da mesma (HERNÁNDEZ, 1998).

Sobre as teorizações de Perrenoud (2004) e as falas das professoras acerca da seleção e organização dos conteúdos, proponho uma problematização que retoma a defesa do protagonismo discente desenvolvida no início do capítulo. A proposta de individualização dos percursos de formação é trazida por Perrenoud concomitantemente às afirmações de que mesmo percorrendo caminhos diferentes, o objetivo é que todos os alunos cheguem ao final de uma etapa com as mesmas aprendizagens adquiridas. Compreendo que esta ideia se fundamenta principalmente na defesa da democratização das aprendizagens escolares. Individualizar os percursos para que todos possam alcançar os mesmos objetivos é uma estratégia que favorece aqueles alunos que teriam mais dificuldade do que outros. A questão que quero discutir, no entanto, é a da possibilidade de individualização não somente dos *percursos*, mas também das *aprendizagens*. Ou seja, se estamos partindo do pressuposto de que nenhum sujeito-aluno irá vivenciar experiências idênticas no processo

¹⁹ A proposta de ciclos plurianuais de Perrenoud (2004) dá suporte, neste trabalho, às reflexões acerca da organização seriada da escola.

de ensino/aprendizagem, torna-se possível pensar que tampouco os conhecimentos adquiridos serão idênticos. Nesse sentido, insisto na reflexão acerca da diferenciação também daquilo que os alunos aprendem, tanto em uma mesma turma, com alunos em grupos ou individualmente, buscando conhecimentos que lhes interessa, quanto de um grupo de alunos para outro, ainda que esses estejam em um mesmo nível ou ano de escolarização. Esta proposição não se contrapõe à organização de objetivos e seleção de conteúdos comuns a determinadas turmas ou faixas-etárias, com vistas a democratizar as aprendizagens e o ensino escolar, apenas complementa e aperfeiçoa os tempos e conteúdos a serem aprendidos, retomando a ideia já problematizada de que a participação ativa dos alunos na seleção dos conteúdos a serem aprendidos favorece suas aprendizagens: individualizar, percursos e aprendizagens, para não generalizar.

3 O QUÊ, COMO E POR QUÊ: A CONSTRUÇÃO DOS CURRÍCULOS E A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS EM AULA

Selecionar significa escolher, em meio a inúmeras possibilidades, aquilo que interessa a determinado contexto. Tanto no que se refere aos conteúdos propriamente ditos quanto à forma de organização do currículo, é possível inferir das práticas e intencionalidades docentes aquilo que para os professores é “mais” ou “menos” importante. Neste capítulo detenho-me à compreensão das práticas e intencionalidades docentes no que diz respeito à construção do texto curricular, em especial, à organização dos conteúdos conceituais e procedimentais no planejamento de suas salas de aula.

3.1 PARA ONDE VAI O OLHAR NO MOMENTO DE REFORMULAR

Ao mencionar as propostas pedagógicas e fazer referência ao texto curricular, as professoras de ambos os níveis tendem a dar ênfase àquilo que está mais próximo de suas salas de aula no sentido pragmático. O depoimento da professora P1 ilustra os sentidos desta afirmação: *“sentimos uma angustia das professoras, pois achavam que o Plano de Estudos era muito extenso. A listagem de conteúdos mínimos acabava sendo uma listagem de conteúdos máximos. [...] Aquela parte conceitual, o sonho, o projeto do que a escola quer de ensino, nisso a gente não mexeu, a gente mexeu no pragmático, no dia-dia da sala de aula. [...] Aquela coisa mais filosófica, mais utópica vai ficando pra depois, por que o pragmatismo do dia a dia vai atropelando a gente. [...] Essa coisa dos Planos de Estudo foi uma coisa prática, que estava atrapalhando o dia-dia das professoras.”*

Embora se perceba a disposição das professoras em aperfeiçoar suas práticas, a dimensão de suas ações na busca de um aperfeiçoamento e a reformulação de determinadas práticas ou de documentos norteadores pode tornar-se um empecilho para uma transformação mais significativa da escola. Sacristán (2007) observa que é preciso

evitar a distorção de fazer do ensino de conteúdos a única meta das escolas e que os professores percebam a si mesmos como profissionais, *ensinantes* do texto curricular e *educadores*, e não o contrário. É necessário partir do princípio de que os fins, e, portanto, as funções da educação escolarizada, são mais amplos do que aqueles que normalmente se reconhece como *conteúdos* do currículo. (SACRISTÁN, 2007, p. 124)

O autor enfatiza a ideia de que o texto curricular vai além das listas de conteúdos, e que os professores são os principais agentes na construção, apropriação e reprodução deste currículo. Nesse sentido, entendo que dimensões de interpretação superficial, *limitadas* ao pragmatismo e ao imediatismo do cotidiano colaboram com o enfraquecimento da capacidade reflexiva e transformadora da formulação de propostas curriculares. Sacristán (2000) afirma ainda que o currículo é construído no processo de implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas, e em sua própria avaliação, resultado das diversas intervenções que nele se operam. Entendo que as equipes que se propõem a avaliar e reformular periodicamente suas propostas de trabalho, inspiradas por percepções do cotidiano, podem abrir espaço para reflexões mais profundas acerca das concepções de escola e, dessa forma, avançarem no aprimoramento do texto curricular.

As listas de conteúdos se apresentam como importantes suportes para os professores na organização de seu trabalho. Entretanto, acredito na necessidade de essas listas sejam colocadas ao lado de outros recursos à organização do trabalho docente. Talvez essa seja uma alternativa para que os conteúdos deixem de ser tratados como metas a serem cumpridas.

3.2 O LUGAR DOS CONTEÚDOS CONCEITUAIS E PROCEDIMENTAIS

Ao analisar as salas de aula observadas considerando a classificação dos conteúdos escolares proposta por Zabala (1999), é possível perceber um significativo afastamento dos conteúdos conceituais – aqueles que se referem aos conhecimentos propriamente ditos, como informações e fatos produzidos e reproduzidos socialmente. A preocupação de professores e profissionais que concebem o currículo e as listas de conteúdos parece estar mais focada no que o aluno *sabe fazer* do que naquilo que o aluno *conhece* sobre a sociedade e o

mundo. Ou seja, os conteúdos procedimentais sobrepujam os conceituais, no que tange à intencionalidade docente.

Zabala e Arnau (2010) afirmam que os movimentos educacionais progressistas surgidos ao longo do século XX, que criaram alternativas pedagógicas ao modelo de 'escola tradicional', deslocaram o ponto de vista das práticas escolares para os *procedimentos*, técnicas e habilidades construídas pelos alunos, uma vez que associavam os *conhecimentos* à forma na qual vinham sendo ensinados.

Aprender conhecimentos implicava a memorização e a reprodução mais ou menos literal de textos, definições e enunciados com uma visão acumulativa e enciclopédica do saber. O descrédito de uma aprendizagem baseada na memorização mecânica significou uma notável desvalorização dos conhecimentos. (ZABALA e ARNAU, 2010, p.47)

Os autores identificam a priorização dos conteúdos procedimentais de forma desmedida como um dos grandes erros das chamadas escolas 'ativas'. Isso por que entendem a contraposição dos dois tipos de conteúdos como uma dicotomia que inexistente, uma vez que em toda a ação do aluno serão mobilizados procedimentos e conhecimentos, pois é são atos imbricados. Responder a qualquer problema exige o uso de estratégias e habilidades sobre componentes factuais e conceituais.

Ao analisar o Plano Global da Educação Infantil e os Planos de Estudo do Ensino Fundamental, observei que estão explicitados conteúdos que dizem respeito às habilidades e estratégias a serem desenvolvidas pelos alunos, porém há poucas referências a conceitos e conhecimentos factuais, limitando os mesmos aos fenômenos naturais, seres vivos, e, em alguns casos, como nos Planos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, aos fatos da história regional. Reflito que, em certa medida, a ênfase aos conteúdos procedimentais pode permitir que os conteúdos conceituais, que envolvem as hipóteses, investigações e articulação de ideias sejam tratados de forma menos 'engessada' na sala de aula, uma vez que sua abordagem não estará condicionada às listagens estabelecidas previamente ao trabalho com o grupo de alunos. No entanto, penso que se não há a construção de um projeto pedagógico que identifique formas de ensinar/aprender conteúdos conceituais, que preveja espaços para a seleção e organização dos mesmos que possam ir

além das listas de conteúdos, o que poderá acontecer é o simples cumprimentos destas listas, permeado por temáticas que, embora tenham potencial para tal, não se constituem enquanto conteúdo a ser aprendido. São, por exemplo, as datas comemorativas, que servem de ‘pano de fundo’ para a ênfase nos conteúdos procedimentais, se configurar-se em conteúdos propriamente ditos.

Sobre isso, vale refletir a relação entre os conteúdos conceituais e procedimentais e o já mencionado protagonismo de professores e alunos na construção dos processos de ensino/aprendizagem. Ao serem questionadas sobre a abordagem de outros conteúdos, para além das listas e Planos, afins aos interesses dos alunos ou das necessidades do grupo, as professoras, em geral, afirmam haver espaço para tal em seu planejamento. A professora P1 relata que *“quando entrou, por exemplo, esses desastres naturais no Japão, eles estavam muito agitados com aquilo, queriam saber o que era ‘tsunami’... isso não faz parte do nosso conteúdo, mas a gente trouxe pra sala de aula, eles fizeram pesquisa, discutiram, apresentaram o que tinham entendido daquilo na discussão do grupo. Não impede [a listagem de conteúdos] que temas que eles manifestem interesse a gente traga pra aula, discuta e trabalhe”*. Esse depoimento sugere que a professora contempla, em seu planejamento, temas de interesse dos alunos, os quais, no entanto, se apresentam como o inusitado, ou seja, não há procedimentos organizados para a sua escolha. Ainda, se por um lado os conteúdos selecionados e organizados pela professora priorizam a abordagem de *habilidades*, por outro, parece-me que aqueles ‘sugeridos’ pelos alunos tendem a contemplar conhecimentos e conceitos.

Embora a conceituação dos conteúdos escolares utilizada por mim apóie-se na classificação de Zabala (1999), proponho uma articulação às ideias de Junqueira Filho (2011). Ao conceituar a ‘parte cheia’ e a ‘parte vazia’ do planejamento, o autor corresponde a estes dois momentos dois tipos de conteúdos: o primeiro diz respeito às linguagens escolhidas pelos professores para compor as rotinas da turma, e o segundo refere-se às temáticas e assuntos que são objeto das preferências das crianças.

Minhas considerações sobre este estudo investigativo apóiam-se nas relações que estabeleço, de um lado, entre os *conteúdos procedimentais*, a

parte cheia do planejamento e o protagonismo docente e, de outro, os conteúdos conceituais, a parte vazia do planejamento e o protagonismo discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PREPARAR PARA REINVENTAR

Conexões, tensionamentos e transformações. Foi na busca de três substantivos fundamentais que me debrucei ao iniciar esta investigação. Talvez uma de minhas primeiras hipóteses ao propor este estudo, era de que os professores estariam, em suas práticas, distantes de suas falas e do que diziam os textos do currículo. Em parte, pude traçar indícios que confirmam esta afirmação e também perceber contrapontos a ela. Um dos pontos centrais a serem destacados enquanto possíveis conclusões da pesquisa é que há pouca familiaridade dos professores com os documentos que registram o projeto pedagógico da escola no seu sentido conceitual. As concepções de escola, currículo, conhecimentos, aprendizagens, e as próprias práticas, parecem ser vivenciadas pelos professores de forma individual, com pouca referência ao Plano Institucional. Ainda assim, os professores pensam e reformulam os Planos que organizam sua ação. O que parece ocorrer é que estas reformulações e reflexões em geral respondem ao pragmatismo do dia a dia na sala de aula, ou seja, aquilo que nos currículos constitui a cultura escolar propriamente dita, os 'vícios' e 'formas', tempos e espaços da escola, não são mexidos, repensados, refletidos, possivelmente porque não são tidos pelos professores como possíveis causas dos 'problemas' que surgem cotidianamente.

Não seria exagero afirmar que a sociedade contemporânea encontra problemas nos atuais sistemas de ensino, tanto na perspectiva do senso-comum, quanto dos estudos produzidos sobre o tema. Nesse sentido, reflito que as respostas que vem sendo encontradas no âmbito da conceituação, talvez não respondam *diretamente* às necessidades ou problemas que as escolas enfrentam em seu cotidiano. Venho defender, portanto, a ideia de que o olhar sobre os problemas identificados nas escolas seja transformado, especialmente, por aqueles que a vivenciam cotidianamente. É preciso que as escolas, os sujeitos que as constituem, observem os problemas apontados sobre uma óptica mais ampla, menos imediata. Como sugerem as manifestações das professoras e também os registros nos Planos de Estudo, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o currículo é

repensado para responder a problemas imediatos enfrentados pelos professores, mas a escola não parece estar sendo repensada quanto às práticas que constituem a sua cultura.

Reflico ainda, que as práticas transformadoras com vistas à reinvenção dos espaços escolares não podem ser prescritas às escolas, uma vez que seu objetivo é responder às necessidades, demandas e problemas identificados pelas próprias instituições escolares. O que entendo como ações desejáveis, portanto, são conversações entre o conhecimento que é produzido - dentro ou fora das escolas - em termos de inovações, transformações e reinvenção da cultura escolar, e os sujeitos que constroem os projetos educativos. Conversações não no sentido persuasivo, de convencer as escolas de que algo precisa ser fortemente transformado, mas no sentido da construção de uma visão ampla, global e profunda daquilo que é identificado enquanto problema ou demanda. O objetivo de estabelecer este diálogo seria o de encontrar alternativas coerentes e transformadoras, não somente apontando medidas imediatas e pragmáticas. Perrenoud (2000, p. 50), ao defender a *pedagogia diferenciada* contribui com essas reflexões ao afirmar que não basta praticá-la “no seio de uma turma tradicional. As trajetórias constroem-se em longos períodos”.

No que diz respeito às relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, um dos tensionamentos que pude identificar, e que abordei ao longo do trabalho, diz respeito aos tempos dos processos de ensinar e aprender. Enquanto nas classes dos Anos Iniciais as professoras se preocupam com a progressão dos alunos às etapas seguintes da escolarização, e o quanto isto irá depender da aprendizagem de determinados conteúdos, nas classes da Educação Infantil as professoras parecem incentivar os alunos para vivenciarem e significarem suas aprendizagens mais voltadas para o tempo em que elas acontecem, sem justificar na progressão para o Nível seguinte a necessidade de adquirir determinados conhecimentos. No entanto, o caráter de progressão e as aprendizagens consideradas necessárias para que os alunos avancem às próximas etapas da escolarização parecem se tornar uma preocupação maior das professoras na iminência da passagem para o Ensino Fundamental. Ou seja, ainda que não existam pré-requisitos formais para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental (à exceção da

faixa-etária), o último Nível da Educação Infantil arca com mais exigências e 'metas' a serem cumpridas que os demais.

Nas análises deste estudo, me dedico a pensar e problematizar a participação e o protagonismo dos alunos na construção dos currículos, seleção dos conteúdos e planejamentos das aulas. Identifico uma lacuna no que diz respeito à inserção dos alunos de forma sistemática e significativa nesse processo, caracterizada por uma intencionalidade pedagógica.

Para articular de forma coerente os sentidos deste trabalho, sinto a necessidade de formular algumas hipóteses propositivas, traçando possíveis caminhos e alternativas àquilo que identifico enquanto 'problemas' da organização escolar identificada. Elenco algumas medidas que considero interessantes para iniciar a transformação dos currículos e da cultura escolar a partir da perspectiva da seleção e organização dos conteúdos escolares:

- Definir o planejamento dos estudos escolares em dois momentos:
 - O primeiro, em que o professor planeja, a partir de seus conhecimentos e experiência, os conteúdos que considera importante a serem trabalhados, aqueles que seriam os conteúdos mínimos para determinado grupo etário.
 - O segundo, em que o professor planeja, junto ao grupo de alunos, aquilo que será trabalhado de acordo com seus interesses, necessidades e desejos. Este planejamento se origina tanto das falas explícitas dos alunos, quanto da observação atenta do professor às suas diferentes linguagens.
- A partir da perspectiva destes dois momentos distintos, situar os conteúdos conceituais e procedimentais da seguinte forma:
 - Os *procedimentais*, referentes às habilidades a serem aprendidas, constituem principalmente a primeira parte do planejamento, ou seja, serão pensados pelos professores, de acordo com seus estudos e experiências acerca das aprendizagens dos alunos.
 - Os *conceituais*, que dizem respeito aos conhecimentos socialmente construídos, são, principalmente, constituintes da segunda parte do planejamento: aqueles que são selecionados e organizados com o grupo de alunos, através de observações do

professor ou de questionamentos à turma sobre aquilo que gostariam de aprender.

Esta proposição não desconsidera a inter-relação existente entre os dois tipos de conteúdos, que são mobilizados um em relação ao outro.

- Formular, anualmente, Planos de Estudo para cada grupo de alunos, considerando critérios como faixa-etária, bagagem cultural, social etc., partindo do entendimento de que nenhum agrupamento escolar é igual a outro. Por isso da necessidade de construir planos específicos, mesmo que sempre retomando os construídos no ano anterior.

Estas proposições sistematizam, em certa medida, o que aprendi, inferi e refleti com a realização deste estudo. E, ao mesmo tempo, busca contribuir para que os espaços escolares possam ser transformados e repensados.

Para Perrenoud (2000), o grande desafio com o qual nos deparamos, ao tentar repensar os percursos escolares, é o de não voltarmos aos mesmos esquemas de organização da escola. A dificuldade reside, segundo o autor, em criar espaço para a ruptura, pensar de outro modo diante das práticas pedagógicas atuais. A missão de enfrentar este desafio pode conceder à *reinvenção* um quê de *utopia*. Mas não está a utopia aí para ser acreditada, pensada, forjada para dentro das escolas por aqueles que se unem em sua construção?

Este trabalho é, pois, mais que uma reflexão acerca dos conteúdos escolares: é um grão de utopia, acerca de uma escola que vale a pena ser sonhada tanto quanto vale a pena ser vivida. A escola que estará para os sujeitos como fonte incansável de aprendizagens de conhecimentos, que será construída por e para estes sujeitos, através de suas pulsantes necessidades sociais, culturais e subjetivas.

REFERÊNCIAS

DORNELLES, Leni Vieira. Na Escola Infantil Todo Mundo Brinca se Você Brinca. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E.. **Educação Infantil: Pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. A fundamentação do estudo. In: HERNÁNDEZ, Fernando et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 19-38.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conteúdos-linguagens e linguagens geradoras. In: JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 11-30.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986. p. 11-24.

PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo como texto da experiência: Da qualidade de ensino à aprendizagem. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: Ensaio sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 117-131.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laila. A competência sempre envolve conhecimentos inter-relacionados a habilidades e atitudes. In: ZABALA, Antoni; ARNAU, Laila. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 45-53.

ZABALA, Antoni. Introdução. In: ZABALA, Antoni. **Como Trabalhar os Conteúdos Procedimentais em Aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 7-19.