

Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos

Marcílio Souza Júnior, Eliete Santiago**, Marcelo Távares****

Resumo: **Inserindo-se entre os estudos que investigam a constituição dos saberes escolares, pelo olhar da Sociologia Crítica do Currículo, a presente pesquisa apresenta-se como processo e produto de pesquisa qualitativa realizada na literatura e no campo, em documentos e entrevistas com dois professores de quatro diferentes disciplinas curriculares, os quais pertenciam a escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife. Foi nesse processo que observamos a existência de mais ambiguidades, dúvidas e conflitos do que certezas na constituição dos saberes escolares, tanto nas disciplinas entendidas como secundárias, como Educação Física e Arte, como nas disciplinas consideradas de maior prestígio, como Língua Portuguesa e Matemática.**

Palavras-chave: **escola; currículo; disciplinas curriculares; legitimação pedagógica**

Curriculum and school knowledge: ambiguities, doubts and conflicts

Abstract: **Among the ones that investigate school knowledge build up, under the perspective of the Curriculum Critical Sociology, this study is presented as a qualitative research process and product performed in literature and in the field, through documents and interviews with two teachers of four different curricular subject matters, who belonged to schools from the Municipal Schools System in Recife. In this process we observed the existence of more ambiguities, doubts and conflicts than certainties in school knowledge build up, so much in subjects considered secondary, such as Physical Education and Arts, as in subjects of larger prestige, such as Portuguese and Mathematics.**

Key words: **school; curriculum, curricular subject matters; pedagogical legitimation.**

* Professor da Licenciatura da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE) e do Mestrado Associado em Educação Física da Universidade de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba e membro do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (Ethnós). Professor da Faculdade Salesiana do Nordeste (FASNE) e do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil. m.souzajr@uol.com.br e marciliosouzajunior@pq.cnpq.br

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE), Brasil. mesantiago@uol.com.br

*** Professor da licenciatura da ESEF-UPE, do Mestrado Associado em Educação Física UPE/UFPB e do Colégio de Aplicação da UFPE, membro do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes (Ethnós), Pernambuco, Brasil. mtavares19@hotmail.com

Introdução

A Escola, entendida como uma instituição social, responsabiliza-se por contribuir com a educação de homens e mulheres, crianças, jovens ou adultos. Sua educação diferencia-se da familiar, da sindical, da partidária, da religiosa, etc., podendo, talvez até devendo, refletir e interagir com essas modalidades educacionais, sem perder de vista o que lhe é específico, ou seja, favorecer seus sujeitos numa reflexão sistematizada, periódica, paulatina e contínua acerca dos conhecimentos produzidos pela humanidade, de forma a procurar superar a aleatoriedade, o acaso, o senso comum nas aprendizagens.

Diferentes elementos pedagógicos vão procurar materializar essa responsabilidade, sendo o currículo um deles. Este, mantendo interseção com os demais elementos, constitui os saberes escolares, fazendo uma seleção cultural e configurando-os como uma cultura escolar, devido às suas características peculiares. Essa configuração, ao longo do tempo, passou a ter uma força tão grande, principalmente em tempos modernos, que, além de selecionar elementos da cultura, passou a colaborar com a elaboração desta.

Diante desse entendimento, a vivência com a formação de professores tem-nos colocado em contato com sujeitos que, reiteradamente, questionam a constituição dos saberes específicos dessa escola e, conseqüentemente, da cultura por ela influenciada, levando-nos a perceber que esta, em distintas disciplinas, apresenta-se diferentemente no currículo da educação básica, ou seja, os saberes escolares não são constituídos da mesma forma nas várias disciplinas do currículo.

Há momentos em que se duvida da forma de estruturação dos saberes escolares, o que pode justificar situações marginalizadas de disciplinas no currículo escolar e também permite supor que tais saberes constituam objetos de luta por uma isonomia curricular.

Partindo do exposto, objetivamos compreender como se constituem os saberes escolares na generalidade e na totalidade do currículo da escola de educação básica e nas particularidades de algumas disciplinas curriculares, uma vez que pareciam existir mais ambiguidades, dúvidas e conflitos do que certezas na constituição desses saberes.

Aspectos metodológicos

Inserindo-nos entre os que investigam a constituição dos saberes escolares, pelo olhar da Sociologia Crítica do Currículo (Forquin, 1993; Goodson, 1995; Moreira, 1995; Silva, 1999) realizamos uma pesquisa qualitativa na literatura e no campo, em documentos e entrevistas com dois professores de quatro dife-

rentes disciplinas curriculares, Educação Física (PEF1 e PEF2), Arte (PA1 e PA2), Língua Portuguesa (PLP1 e PLP2) e Matemática (PM1 e PM2), os quais pertenciam a escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Procuramos reconhecer o Todo Escolar, inicialmente, na generalidade do currículo, captando os elementos comuns de caracterização das disciplinas ou de orientação a elas, e na totalidade curricular, confrontando como as especificidades, seja na semelhança ou na diferença, relacionam-se entre as diferentes disciplinas. Procuramos também reconhecer as especificidades nas particularidades das disciplinas curriculares, captando como essas absorvem e interferem na generalidade e na totalidade do currículo.

Assim, definimos, como fontes para coletar informações, os documentos considerados principais da Rede, que diziam respeito à constituição dos saberes escolares, e as falas de professores acerca de sua prática pedagógica no processo de constituição desses saberes.

A escolha dos professores deu-se numa fusão de intencionalidade e aleatoriedade. Um dos professores, selecionado aleatoriamente, teria que fazer parte da Equipe Pedagógica de sua área de formação e atuação docente. Essa equipe, na época da seleção dos sujeitos de pesquisa, era formada por professores que haviam sido indicados entre os pares para assumir a responsabilidade de acompanhamento da disciplina nas escolas e a condução dos Encontros Pedagógicos Mensais (EPMs)¹. O número de membros de uma Equipe Pedagógica variava nas diferentes disciplinas, podendo ser constituída de duas a quatro pessoas. O critério para a seleção do segundo professor foi exatamente o contrário, ou seja, não poderia fazer parte da Equipe Pedagógica, tendo sido escolhido aleatoriamente entre os docentes, numa listagem nominal da Secretaria de Educação.

A delimitação das disciplinas deu-se porque estas são expressões de posições distintas na organização curricular da escola de educação básica. Língua Portuguesa e Matemática, por serem tradicionalmente reconhecidas como disciplinas de maior prestígio e importância no currículo. Arte e Educação Física, contrariamente, por serem consideradas como secundárias, de menor relevância.

Outra razão que nos levou a escolher as disciplinas foi o fato de estas trabalharem, de certa forma, com a dimensão das linguagens. Muito embora a atual legislação educacional não coloque a Matemática, assim como coloca as outras

1. Uma espécie de reunião entre os professores de cada disciplina para reflexões pedagógicas sobre a ação docente na Rede Municipal de Ensino, como também para realização de estudos e ações coletivas (leitura e produção de textos, apresentações de trabalhos de pós-graduação, relatos de experiências, debates sobre as ações da gestão central, preparação de atividades extras para os alunos – passeios, jogos, feira de conhecimento, projetos, etc). Os professores possuíam carga horária semanal acumulada destinada especificamente para a realização mensal de reunião nas instâncias da própria Secretaria de Educação.

três, na Área de Códigos e Linguagens, mas, sim, na Área das Ciências da Natureza², muitos estudos reconhecem e até defendem o papel daquela como linguagem³.

Ainda na escolha dessas disciplinas, vimos que, convencional e vulgarmente, na Língua Portuguesa e na Matemática, o ler, o escrever e o contar configuraram-se como o essencial na cultura escolar, sendo compreendidos, inclusive, como os conteúdos do domínio intelectual. Por outro lado, na Educação Física e na Arte, há certo menosprezo pelos seus conteúdos de ensino, inclusive por trabalharem, em alguns momentos, com os elementos do domínio corporal.

Assim, foi coletado, por via de um roteiro de entrevista semiestruturada, o que diziam dois professores de cada disciplina acerca de sua prática pedagógica na constituição dos saberes escolares específicos de sua área de conhecimento, assim como de suas ações no currículo de uma forma geral.

Para o tratamento e a análise de dados coletados na literatura, nos documentos e nas falas, tendo como referências os estudos de Minayo (1996) e Bardin (1988), usamos a análise de conteúdo do tipo categorial por temáticas, a qual funciona por desmembramento de texto em unidades e categorias para posteriores reagrupamentos analíticos.

A constituição dos saberes escolares

Vimos que as disciplinas escolares aqui investigadas vivem, em suas particularidades, um processo contínuo e contraditório por legitimação pedagógica, em torno da isonomia curricular. Na totalidade curricular, constatamos que elas se estabelecem em meio a relações de tensões recíprocas, buscando reconhecimento e fazendo-se reconhecer frente aos sujeitos e às instâncias pedagógicas da política curricular.

Compreendendo que os saberes escolares se constituem num processo de seleção, organização e sistematização do conhecimento, mesmo sabendo que este se dá de forma contínua e dialética, as unidades de contexto e de registro caracterizaram cada situação desse processo, configurando-as como categorias empíricas.

2. Sugerimos consultar as diretrizes curriculares para o Ensino Médio, Resolução n.º 03/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais podemos considerar como desdobramentos da política educacional que deu o tom da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96 (Brasil, 1996), apresentam a Matemática também como linguagem (Brasil, 1999, 2000). Carvalho (1996) reconhece, em suas observações sobre os currículos de Matemática, uma proposta que chama a atenção para esse papel. Moura (2006) defende que um dos desafios para o ensino da Matemática é levar os alunos a aprenderem, mais do que códigos e regras. É aprender a linguagem matemática como método de conhecer e transmitir o que conhecem.

Na *seleção* do conhecimento, identificamos diferentes *fontes* para suas escolhas, tais como a proposta pedagógica, o livro didático, a formação continuada e as orientações legais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais; percebemos também a *relevância* dessa seleção, ora por justificativas do uso social dos conteúdos de ensino, ora por preparação para o vestibular; e ainda pelas compreensões presentes nos elementos da *teoria pedagógica* orientadores de teorizações e de diferentes concepções de escola, disciplina, professor, aluno.

Na *organização* do conhecimento, observamos que as *condições escolares* para a documentação e o acompanhamento do planejamento, o conhecimento da turma e o uso de recursos e instalações interferem no arranjo dos saberes. Da mesma forma que a tipologia e a quantidade dos conteúdos da disciplina, o tempo estrutural para sua organização, seja em série ou ciclo, condicionam a *disposição do conhecimento*.

Na *sistematização* do conhecimento, verificamos que os princípios, os métodos e os procedimentos dos *aspectos metodológicos*, assim como os elementos referentes ao tempo necessário às aprendizagens dos alunos e seus métodos e procedimentos de *avaliação* contribuem na constituição dos saberes escolares.

Neste texto, fizemos opção por apresentar os dados e as análises, focalizando a fonte – especificamente a proposta pedagógica – e a relevância para a seleção; a disposição do conhecimento, perante a organização, e os aspectos metodológicos diante da sistematização.

Seleção dos saberes escolares: a proposta pedagógica como fonte e a legitimação como critério de relevância

Procuramos confrontar as particularidades das disciplinas escolares, na intenção de evidenciar as ambiguidades, as dúvidas e os conflitos existentes na constituição dos saberes escolares, principalmente nas tensões em torno da busca por uma isonomia curricular. Essa análise de confrontação na totalidade curricular esteve orientada pelas polêmicas em torno da constituição dos saberes escolares, averiguando o lugar e o grau de prioridade, prestígio, importância e privilégio de algumas disciplinas, em contrapartida à secundarização, ao desprestígio, à menor relevância e à banalização de outras.

A Proposta Pedagógica da Rede Municipal do Recife (Recife, 2002, 2003) é a referência de base para a seleção dos saberes escolares, pois todos os professores, de todas as disciplinas, afirmam usá-la como fonte para a escolha dos conteúdos de aula. Ainda assim, as particularidades vão fazer com que a relação de cada disciplina com a Proposta se diferencie.

Em Educação Física, as professoras usam a Proposta como base, mas têm nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) uma fonte importante de consulta para essa seleção. *Eu pego no Coletivo de Autores, que falam da questão*

cultural. Minha base é o coletivo de autores. É o que mais se adapta à proposta da Rede [...] Eu também, apesar de não ser bem aceito aqui na Rede, uso os PCN. Eu uso como referência (PEF1).

Já as professoras de Arte reconhecem a Proposta Pedagógica como base, porém demonstram certo desdém e, por vezes, até negligência por essa fonte.

Têm aquela proposta... Como é que chama? É até um caderninho branquinho, já esqueci o nome dele. Têm arte, tem Educação Física também. Eu olho tudo. Porque, na realidade, quando eu trabalho, eu não sigo só um material, eu vou colhendo vários. E vou olhando, porque é mais interessante para eu trabalhar. Têm o caderninho que a prefeitura dá, se você tivesse falado, eu tinha trazido, peguei hoje o meu. Existe, existe arte, português, educação física... (PA2).

As professoras de Língua Portuguesa e os professores de Matemática, além de tomarem a Proposta como base, têm-na como central na estruturação de sua prática pedagógica e não apenas na seleção, utilizando-a também na organização e na sistematização do conhecimento, ou seja, a Proposta Pedagógica ocupa centralidade na constituição dos saberes escolares, pois nela os professores buscam as competências de sua área, de sua disciplina específica, dos eixos dos saberes, os conteúdos, as referências nas teorias pedagógicas que orientam a concepção de sociedade, de formação humana, de escola, de seu objeto de estudo específico, e os fundamentos metodológicos.

Olha, nós temos, na prefeitura da cidade do Recife, uma proposta pedagógica e, a partir dessa proposta pedagógica, é que a gente tem toda uma relação de conteúdos e competências que a gente forma no cidadão. Então, a partir da proposta pedagógica é onde eu busco essa parte. Agora, fora isso, eu tenho todo um outro, outra literatura, outra bibliografia em que eu busco novas alternativas de trabalho com o aluno. [...] Então eu busco na proposta pedagógica e busco em outras fontes também (PLP2).

Outro aspecto que vai interferir, e até mesmo condicionar a seleção do conhecimento nas diferentes disciplinas é a relevância atribuída aos seus saberes escolares. O entendimento dessa relevância remete-nos ao movimento de legitimação pedagógica⁴ vivido por cada uma no currículo. Dentre as reflexões acerca da legitimação pedagógica de um saber escolar, vimos, nas falas dos professores, que surgem diferentes tipos.

4. Usamos o termo "legitimação" ao invés de "legitimidade", pois, ainda que se refiram a um mesmo fato, apresentam tênues diferenças no sentido. Primeiro, porque a legitimidade, muitas vezes, é associada à legalidade, pois se aplica à qualidade de um estado de direito, autenticidade, genuinidade, conformidade com a lei. Segundo, porque a legitimidade também é usada para

Aparece a legitimação instrumental, que traz fundamentos que demonstram a relevância da disciplina em virtude de alguma situação prática para aplicação imediata do conhecimento, indicando a utilidade dos saberes para as atividades das crianças e dos adolescentes, inclusive na própria escola.

Surge também, sem descartar a primeira, a legitimação propedêutica, que apresenta argumentos de aplicação para uma vida futura, uma vida adulta, principalmente relacionada ao mundo do trabalho.

Aparece ainda a legitimação social, que não descarta as duas anteriormente citadas, que argumenta em favor de uma disciplina entendida como um corpo de conhecimento que permite receber, perceber o mundo que nos cerca, assim como exprimir, intervir nesse mesmo mundo. Neste último tipo, a disciplina não perde sua legitimação instrumental – imediata – e sua legitimação propedêutica – futura –, mas está correlacionada, de forma mais explícita, aos aspectos coletivos, multidimensionais, reflexivos, de ordem política e social.

Surge ainda, em alguns discursos de algumas disciplinas, a legitimação afetiva, indicando o uso de recursos afetivos de apelos pessoais na relação professor-aluno, relacionando-se ao prazer imediato em fazer a aula que, por muitas vezes, termina por justificar o atendimento às vontades dos alunos, ou, pelo menos, de alguns.

Na Educação Física, a legitimação afetiva é um importante critério para a seleção dos conteúdos. *Planejamento? Ele vai ser a última coisa que ele vai achar. Entendeu? Ele quer atender a necessidade dos meninos naquele momento. Que é estar em movimento* (PEF2).

Esse tipo de legitimação pedagógica vai ser presença marcante também com as professoras de Arte, afirmando que o interesse dos alunos é um forte argumento para definir a seleção dos saberes.

Por exemplo, uma 7ª série, que era extremamente musical, a única coisa que eles querem é tocar e dançar. Como é que eu vou dar aula de teatro? Já mudei, já mudei. Aí, eu estou trabalhando com eles.

expressar compatibilidade com os padrões sociais fundamentados na ética ou mesmo pelo reconhecimento da opinião pública (Souza Júnior, 1999). Já a legitimação se expressa num movimento de incompletude, como algo que busca justificação. No sentido aqui exposto, as diferentes disciplinas escolares vivem um constante movimento de busca por reconhecimento no currículo escolar, almejando certa isonomia curricular, certo respeito, direito e dever frente aos sujeitos e instâncias pedagógicos. Uma legitimação pedagógica é continuamente intencionada, num movimento histórico e dialético, de construção e desconstrução de uma disciplina escolar. Essa legitimação configura-se diferentemente, de acordo com o momento e a concepção pedagógica que orientam a escola na generalidade do currículo ou nas particularidades das disciplinas (Souza Júnior, 2007).

Agora mesmo, eu planejei e comprei um DVD, de um grupo chamado The Theicho, um grupo americano, que eu quero ver se a gente vai trabalhar... No pagode, que eles adoram pagode, não sei o quê... e música brega. Mas eu quero que a gente faça um concurso de coreografias. Então, eu direcionei. Então essa 7ª saiu do teatro (PA1).

Em Língua Portuguesa e Matemática, as legitimações instrumental, propedêutica e social ocupam maior grau de importância na seleção dos saberes escolares. O reconhecimento dado aos interesses dos alunos aparece como forma de contextualizar o conhecimento, dar maior significado e motivação ao ensino, mas não como critério de legitimação afetiva.

Em alguns conteúdos, eu tenho uma intervenção mais imediata para o nosso dia-a-dia, há também conteúdos em que eu não tenho uma intervenção, posso passar o resto da vida, e perguntar: para que serve isso? Ora para nada. Isso não é só em matemática, mas eu tenho em tantas outras coisas (PM1).

Primeiro, para formar sua bagagem, formar o conhecimento para que ele possa, realmente acompanhar os seus estudos, numa série subsequente. E possivelmente para a sua vida lá fora (PM2).

A proposta pedagógica de uma instituição ou de uma Rede de Ensino e a legitimação pedagógica das disciplinas curriculares, mesmo que de forma diferenciada em cada uma dessas, interferem diretamente na seleção dos saberes escolares.

Organização dos saberes escolares: disposição do conhecimento

As disposições e os arranjos dos saberes escolares seguem critérios de hierarquização, sequência e graduação; no entanto, os professores não assumem essa tarefa.

Na Educação Física, há a afirmação de que o diferencial de outras disciplinas em relação a ela é que em outras há uma organização de conteúdos instituída pela tradição e presente nos livros didáticos.

Têm isso, que é o diferencial. As outras disciplinas têm livro didático, têm uma organização já instituída de conteúdos, que podem ser mudados, mas que já foram instituídos pela tradição, que vem lá da Idade Média, que vem lá de não sei aonde, do trívio, do quadrívio... E vem sendo complementado, não é? Educação física é uma história recente (PEF1).

Há depoimentos que indicam que a ordenação, a repartição e a dosagem dos conteúdos em Arte são feitas por intuição.

Rapaz, eu não tenho critério nenhum, eu não tenho critério nenhum, eu vou ser franca com você. Eu acho que uma das coisas é a prática na sala de aula, a intuição, com um pouco de leiturinha aqui, uma leiturinha ali, eu vou me organizando. Por exemplo, eu não apresentaria para eles, por exemplo, um filme mais forte que tenha cena de sexo, eu não faria isso, tem que ter o crivo. Assim, eu respeito muito pela idade, eu vou pela idade, eu avalio, eu analiso, vejo o que eles conversam, o que é que eles falam, o que é que eles sabem. Aí eu vou, com as minhas coisas, que eu tenho, organizando e adequando, agora... Eu não poderia lhe dizer aqui, que conheço teorias de ninguém, de inteligência, de conhecimentos, de nada, sabe? Eu sempre estou de onde eles estão, eu dou mais um pouquinho, mas sempre com muito respeito (PA1).

Particularmente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são os livros didáticos que também oferecem uma disposição pronta aos professores e aos alunos.

Antigamente, basicamente, o professor... Não só antigamente, há uma boa parte do professor que ainda faz uma sequência de conteúdos, atrelados ao que o livro texto diz. Eu tenho que trabalhar esses conteúdos essa coisa toda. Muito embora os livros que adotamos na Rede já têm o viés da educação matemática, que eles têm os eixos temáticos atrelados e tudo; então, o professor fica nessa eminência, de seguir a sequência do livro texto, no meu caso específico, eu faço de acordo com a necessidade que eu tenho do trabalho da turma, baseado no que eu me programei, lidando com competências, certo?(PM1).

A disposição do conhecimento, ou seja, a estruturação desse, no tempo e no espaço escolar, é uma importante dimensão da organização dos saberes escolares. Nessa, o livro didático, ainda que venha sendo elaborado, selecionado, usado de forma menos convencional, configura-se como importante referência para a hierarquização, a sequência e a graduação do conhecimento.

Sistematização dos saberes escolares: aspectos metodológicos

Vimos que é comum a busca de uma diversidade metodológica entre os professores, sendo as condições escolares, e em especial, os recursos pedagógicos, um fator condicionante.

No caso de Educação Física, a precariedade ou a inexistência de um ambiente específico de aula define a estruturação da prática pedagógica, pois as

condições climáticas de sol e chuva determinam a seleção, a organização e a sistematização dos saberes escolares.

Olhe, em relação ao local, é muito prejudicado, por não ser coberto, o fato de não ter cobertura dificulta muito, no período de chuva, e mesmo o sol. A aula das 11 horas é muito prejudicada, essas aulas dos últimos horários. Em relação ao material, a diretora compra, por insistência da gente, algum material. Ela comprou no ano passado, mas esse ano ela não tinha dinheiro para comprar; então ficou o material... A sobra do ano passado, que já está velho. Bolas velhas, o material já quebrado, arcos quebrados... Então, assim, a gente tem que contar com a ajuda mesmo da gestão, dela conseguir uma verba específica para comprar o material, a gente fica nessa dependência (PEF1).

As professoras de Arte são as que mais se queixam da ausência de materiais específicos para as suas aulas e da desorganização da escola em relação a eles, e isso se dá muito fortemente, pois os locais e os materiais didáticos são também conteúdos de aprendizagens.

É o que eu te falei, à proporção que eu vou conseguindo material novo, porque a minha dificuldade maior é material de apoio, filmes, imagens, material que eu possa trabalhar com o aluno. Até se você precisar tirar uma cópia de um livro, hoje em dia não pode, é proibido; então, você tem a maior dificuldade, e isso me irrita profundamente (PA2).

As professoras de Língua Portuguesa e os professores de Matemática são os que menos se queixam da precariedade de recursos pedagógicos, principalmente por terem no livro didático seu material principal.

...pelo menos na escola em que eu trabalho, tenho, em relação a material, um apoio, não só eu, mas todo professor lá. A gente é assim... É muito subsidiado quanto a material. Só para dar um exemplo, antes mesmo da prefeitura ter o kit, que foi dado ao aluno, que continha todos os materiais, no caso específico de matemática, esquadro, régua, transferidor e tudo mais, eu já havia solicitado à escola que comprasse e a escola, dentro da medida do possível, comprou esse kit e a gente tinha e eu já trabalhava com ele antes dos outros. Eu solicitei, por exemplo, a compra de máquina de calcular, para fazer trabalho; então, a escola, dentro da medida, comprou (PM1).

Mesmo com uma possibilidade de uso de diferentes metodologias, os professores ficam condicionados em função do ambiente e do recurso pedagógico para a sistematização dos saberes escolares.

Considerações finais

Com os fundamentos expressos nas nossas opções e construções metodológicas e nas análises dos dados da literatura e do campo, percebemos que a constituição dos saberes escolares se dá num movimento de autonomia relativa, diante da influência reprodutora dos fatores sociais mais amplos; portanto, também não se isola desta, numa produção meramente singular e única.

Nessa constituição, a generalidade e a totalidade do currículo escolar e as particularidades das disciplinas escolares estão, portanto, circunscritas a esse movimento, ao mesmo tempo que produzem elementos para sua estruturação, são transformados por ela, sendo os sujeitos educacionais aqueles que usufruem, elaboram, materializam e transformam a educação escolar.

O currículo, então, é tanto objeto de apropriação e assimilação particular e individual, social e coletiva do conhecimento acumulado na história da humanidade, como expressão da força de trabalho, do caráter produtivo dessa humanidade. Sendo assim, é necessário superarmos, cada vez mais, os currículos prescritivos normativo-racionalistas e construirmos um currículo emancipatório, que reconhece, propicia e solicita o potencial produtor dos sujeitos educacionais.

A partir desses achados e dessas análises, pensamos que uma proposta pedagógica precisa ser compreendida como uma fonte epistemológica para a seleção, a organização e a sistematização dos saberes escolares. Uma proposta pedagógica de rede ou de escola deve ser objeto de referência da teoria e da prática pedagógica, oferecendo os fundamentos à ação docente diante da constituição dos saberes escolares.

A pesquisa mostrou que a seleção e a organização dos saberes escolares têm sido, durante muito tempo, realizadas por especialistas em currículo ou em cada disciplina escolar, sem a participação do professor. Esses saberes foram, e ainda são, bastante definidos previamente em planos curriculares, seja em formato de política educacional ou mesmo de livro didático. Os professores, portanto, não conseguem entender e/ou explicar a hierarquia entre conteúdos tratados como essenciais e secundários, nem a estruturação lógica e metodológica dada aos saberes escolares. Muitos professores terminam por utilizar o livro didático como fonte para essa seleção e organização na forma de tarefa a ser cumprida, apesar do avanço da política de elaboração, editoração, distribuição e uso de tais materiais didáticos.

Esses livros não devem ser encarados como fonte epistemológica para o currículo escolar, apesar de também terem tais fundamentos. Os livros devem ser recursos pedagógicos dos sujeitos educacionais na apropriação e na produção do conhecimento e não o contrário. Por vezes, os livros didáticos de cada disci-

plina escolar orientam e até determinam o currículo, ou seja, a seleção, a organização e a sistematização dos saberes, fazendo com que professores e alunos, simplesmente, sigam-nos como manuais.

É evidente a influência do processo de legitimação pedagógica das diferentes disciplinas do currículo da educação básica na constituição dos saberes escolares. Mesmo que a escola, convencionalmente, possua um traço propedêutico e instrumental, e ainda que a construção de um ambiente pedagógico amistoso, alegre e afetuoso permeie a intencionalidade e a ação docentes, as disciplinas curriculares necessitam construir sua legitimação pedagógica sem precisar lançar mão de recursos afetivos de apelos pessoais. Em contrapartida, apelos autoritários, coercitivos, ameaçadores, mesmo que se deem de forma generalizada e impessoal, também precisam ser abandonados.

É importante que, nesse processo, não se recorra à legitimação afetiva, mas consolide-se a legitimação social das diferentes disciplinas. As legitimações instrumental e propedêutica devem ser reestruturadas, justificando a instrumentalização imediata e a formação futura, não para uma inserção adaptativa do aluno ao mercado de trabalho nem para uma preparação mecanicista, visando aos vestibulares de acesso a uma formação em nível superior.

A legitimação pedagógica deve justificar os saberes e as competências para a formação humana, para sua participação crítica, solidária e criativa na vida.

Vimos que os saberes escolares são constituídos numa grande dependência das condições escolares e entre elas se destacaram os materiais e as instalações disponíveis, chegando a gerar sua aparição ou exclusão em função da disponibilidade de recursos didáticos. Mesmo que tal elemento seja imprescindível na constituição dos saberes escolares, pois circunscreve sua exequibilidade, estes não poderiam ficar à mercê das disponibilidades de recursos.

De fato, os recursos didáticos são bem definidores no tratamento dos conteúdos no ensino de algumas disciplinas escolares, como Educação Física e Arte; são também conteúdos pedagógicos, pois o recurso que pinta e é pintado, o que veste e é vestido, o que esculpe e é esculpido, o que expõe e é exposto, ou seja, o pincel, a tinta, o papel, o texto, o livro, a tela, o barro, a escultura, o quadro, o desenho, a fotografia, o vídeo, a imagem, o som, a voz, o gesto, o corpo... são objetos pedagógicos do conhecimento, são objetos de aprendizagem dos alunos, de apropriação dos saberes, sendo, portanto, não apenas recursos pedagógicos, mas também essência da ação pedagógica entre os sujeitos educacionais.

Por certo, se os professores de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática ampliassem suas ações, usando esses recursos, mesmo como materiais didáticos, suas aulas teriam, no mínimo, mais dinamicidade e atratividade, podendo levar os alunos a aprendizagens mais significativas e prazerosas.

Enfim, vimos que as diferentes disciplinas escolares aqui investigadas vivem um processo de busca por legitimação pedagógica, um movimento contínuo e contraditório de construção de uma isonomia curricular, mas não no sentido de igualdade, pois isso não seria possível, já que as disciplinas, nas particularidades, apresentam uma grande diversidade de elementos singulares. No entanto, há, na generalidade curricular, elementos que orientam diferentes disciplinas no cumprimento das atribuições e das possibilidades pedagógicas e na conquista delas. E, na totalidade do currículo, essas atribuições e possibilidades se estabelecem em meio a relações de tensões recíprocas, buscando reconhecimento e fazendo-se reconhecer frente aos sujeitos e às instâncias pedagógicas da política curricular.

Foi nesse processo que observamos a existência de mais ambiguidades, dúvidas e conflitos do que certezas na constituição dos saberes escolares, tanto nas disciplinas entendidas como secundárias — Educação Física e Arte, por exemplo — como nas disciplinas consideradas de maior prestígio, como Língua Portuguesa e Matemática. As ambiguidades, as dúvidas e os conflitos dizem respeito à estruturação do currículo escolar da educação básica.

Referências bibliográficas

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei n.º 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN: 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CARVALHO, J. P. de. Observações sobre os currículos de matemática. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 55-63. jan./fev. 1996.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- MINAYO, M. C. de S. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1996.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1995.
- MOURA, M. O. de. Saberes pedagógicos e saberes específicos: desafios para o ensino da matemática. In: SILVA, A. M. M. et al. (Org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Endipe, 2006. p. 489-504.

RECIFE (Prefeitura). Secretaria de Educação. Diretoria Geral do Ensino. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Recife*. construindo competências. Recife: Secretaria de Educação, 2002. Versão preliminar.

RECIFE (Prefeitura). Secretaria de Educação. Diretoria Geral do Ensino. *Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*. Recife: Secretaria de Educação/Edufpe, 2003.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA JÚNIOR, M. *O saber e o fazer pedagógicos*: a Educação Física como componente curricular... ? ...isso é História! Recife: Edupe, 1999.

SOUZA JÚNIOR, M. *A constituição dos saberes escolares na educação básica*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife: Ufpe, 2007.

Recebido em 09 de março de 2010 e aprovado em 24 de junho de 2010.