



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



ANDRÉA SANTOS OLIVEIRA

**AS REGRAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA
DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA- BA**

VITÓRIA DA CONQUISTA

2020

ANDRÉA SANTOS OLIVEIRA

**AS REGRAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA
DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA- BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

VITÓRIA DA CONQUISTA

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**As Regras da Prática Pedagógica e o Ensino de Língua Portuguesa no
Currículo de uma Escola Quilombola do Município de Vitória da
Conquista-BA**

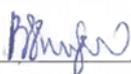
Autora: Andréa Santos Oliveira

Data de aprovação: 29 de janeiro de 2020

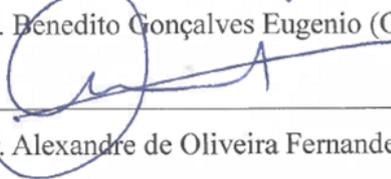
Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, da universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

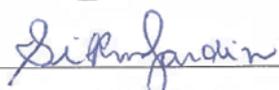
COMISSÃO JULGADORA:



Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio (Orientador)



Prof. Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes (IFBA)



Prof. Dra. Silvia Regina Marques Jardim (UESB)

O45r Oliveira, Andréa Santos.

As regras da prática pedagógica e o ensino de língua portuguesa no currículo de uma escola quilombola do Município de Vitória da Conquista – BA. / Andréa Santos Oliveira, 2020.

140f. il.

Orientador (a): Dr. Benedito G. Eugênio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 132 – 140.

1. Currículo. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino de Língua Portuguesa. 4. Escola Quilombola. I. Eugênio, Benedito G. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn. III. T.

CDD 375

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

À minha mãe, professora primária aposentada, e meu pai que mesmo sem terem tido a oportunidade de finalizar os estudos, sempre estiveram ao meu lado, me ensinando tanto.

AGRADECIMENTOS

Finalizar a proposta desta pesquisa não seria possível sem os laços de afetividade oferecidos por essas pessoas nessa trajetória de construções, desconstruções, ressignificações.

Por isso agradeço:

Primeiramente agradeço a Deus, por fazer parte da minha vida em todos os instantes e me oferecer sabedoria a cada dia para trilhar esse caminho.

À minha família, por estar ao meu lado sempre compreendendo os motivos que me levaram a estar ausente em tantos instantes e se mobilizarem para que conseguisse ter meus momentos de estudo, meus pais, meu filho Pedro Aquiles, minha irmã, meus sobrinhos que ainda tão pequenos já me enchiam de força pra prosseguir, Ju compartilhando meus anseios, Ana Zélia sempre com um cafezinho para os momentos de “intervalo dos estudos”.

A meus amigos que mesmo de longe sempre me emitiam pensamentos positivos e palavras de estímulo, em especial Alan Kardeck, Paula, Camila, Zane, Aline e Edna Santos (minha amiga irmã), grande incentivadora da escolha que fiz.

Aos professores que fizeram parte do meu processo de escolarização e com quem tanto aprendizado adquiri.

Aos gestores, professores, alunos e a comunidade que tão afetuosamente me receberam, permitindo que me inserisse em seu cotidiano a fim de realizar o trabalho, em especial a docente da turma pesquisada, que se colocou sempre à minha disposição.

Aos colegas do Mestrado, por compartilharem carinho, amizade e conhecimentos que se tornaram tão significativos.

Ao grupo dos “orientandos de Benedito”, Zel, Dite, Elenilson (Lê, meu amigo irmão) desde o começo torcendo para que eu viesse a fazer parte desse grupo, e aos que tive a oportunidade de conhecer já no final dessa trajetória, Klebinho, Tina e Hanneli.

Ao Prof. Dr. Benedito G. Eugenio, meu orientador, pela confiança, generosidade, paciência, dedicação, compreensão e cuidados que sempre demonstrou em momentos conflituosos que enfrentei, sempre com palavras de incentivo (“vai dar certo”).

À banca examinadora composta pelos professores Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes e Dra. Silvia Regina M. Jardim pela generosidade e disponibilidade para realizar a leitura do meu texto, trazendo tantas contribuições para sua finalização.

Tempo de nos aquilombar

Conceição Evaristo

É tempo de caminhar em fingido silêncio,
e buscar o momento certo do grito,
aparentar fechar um olho evitando o cisco
e abrir escancaradamente o outro.

É tempo de fazer os ouvidos moucos
Para vazios lero-leros,
E cuidar dos passos assuntando as vias,
Ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.

É tempo de ninguém soltar de ninguém.
Mas olhar fundo na palma aberta
A alma de quem lhe oferece o gesto.
O laçar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema.

É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos,
e que venham os dias futuros, salve 2020,
a mística quilombola persiste afirmando:
“a liberdade é uma luta constante”.

LISTA DE TABELAS/QUADROS

Tabela 1: Número de Municípios com Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ) por Estados da Região Nordeste	55
Tabela 2: Certidões expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) atualizada até a Portaria nº 88/2019, publicada no DOU de 13/05/2019.....	56
Tabela 3: Distribuição dos alunos por período e ano	73
Quadro 1: Caracterização da prática pedagógica da docente	122

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C	Classificação
C--	Classificação muito fraca
C++	Classificação muito forte
CEIP	Círculo Escolar Integrado de Pradoso
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRO	Campo Recontextualizador Oficial
CRP	Campo Recontextualizador da Prática
CRQ	Comunidades Remanescentes de Quilombos
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola
DCNEEQEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica
DI	Discurso instrucional
DR	Discurso regulador
E	Enquadramento
E--	enquadramento muito fraco
E++	enquadramento muito forte
EEQ	Educação Escolar Quilombola
ESSA	Estudos Sociológicos da Sala de Aula
FCP	Fundação Cultural Palmares
Grupo Essa	Grupo de Estudos da Sala de Aula
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NLS	Novos Estudos do Letramento
NSE	Nova Sociologia da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI	Pedagogias Invisíveis

PNAIC	Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PV	Predominantemente Visível
SFV	Serviço de Fortalecimento de Vínculos
TCA	Criança Aprendendo
TV	Televisão
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

RESUMO

Esta pesquisa se inscreve no campo do currículo e da prática pedagógica no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação objetivou responder a seguinte questão: Como se materializam as regras da prática pedagógica no currículo de Língua Portuguesa em uma turma multisseriada de terceiro e quarto anos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola quilombola rural do município de Vitória da Conquista? O trabalho se propõe a analisar as regras da prática pedagógica presentes no currículo de Língua Portuguesa, nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da sala de aula de uma escola municipal quilombola do município de Vitória da Conquista, Bahia. A pesquisa é fundamentada teoricamente nos conceitos sociológicos de Basil Bernstein. Nosso foco são as regras da prática pedagógica presentes no campo recontextualizador pedagógico. A metodologia empregada para a produção dos dados foi a etnografia e contamos com entrevistas e observação participante. Os registros das aulas foram transcritos e, posteriormente, fizemos a seleção de excertos para análise. A dissertação está organizada no formato *multipaper*, contemplando um capítulo teórico, outro metodológico e dois artigos que apresentam os resultados da pesquisa. Os resultados sistematizados apontam para a necessidade de reflexões acerca da resignificação das concepções do currículo constituído nas práticas pedagógicas, no intento de contribuir para o melhor desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos alunos, tendo em vista a possibilidade de permitir que aos saberes escolares sejam acrescidos e valorizados os conhecimentos tradicionais pertencentes à sua cultura, bem como a de seus antepassados. As conclusões assinalam que a prática pedagógica apresenta classificação e enquadramento fortes. As regras do discurso instrucional se desdobram na seleção, sequência, ritmos e critérios de avaliação frequentemente sob controle determinado pela professora. Tais aspectos contribuem para a configuração de uma prática predominantemente visível (PV), com indícios de uma Pedagogia Mista.

Palavras-chave: Currículo; Ensino de Língua Portuguesa; Discurso Pedagógico; Escola Quilombola.

ABSTRACT

This research is about of the curriculum and pedagogical practice in the context of the early years of elementary school. The research aimed to answer the following question: How do the rules of pedagogical practice materialize in the Portuguese Language curriculum in a multi-series classroom of elementary school in a rural quilombola school in the city of Vitória da Conquista. This paper aims to analyze the rules of practice present in the Portuguese Language curriculum in the early years of elementary school in the context of the classroom of a quilombola municipal school in Vitória da Conquista, Bahia. The research is theoretically based on Basil Bernstein's sociological concepts. Our focus is the rules of pedagogical practice present in the pedagogical recontextualizing field. The methodology used for data production was ethnography and we had interviews and participant observation. The class records were transcribed and later we selected excerpts for analysis. The dissertation is organized in multipaper format and the results are structured in two articles. It is concluded that the pedagogical practice presents strong classification and framing. The rules of instructional discourse unfold in the selection, sequence, rhythms, and evaluation criteria often under the teacher's control. These aspects contribute to the configuration of a predominantly visible practice, with evidence of a mixed pedagogy. The conclusions point out that the pedagogical practice presents strong classification and framing. The rules of instructional discourse unfold in the selection, sequence, rhythms, and evaluation criteria often under the teacher's control. These aspects contribute to the configuration of a predominantly visible practice (visible pedagogies). The systematized results point to the need to redefine the conceptions of the curriculum constituted in the pedagogical practices, in order to contribute to the students' development in order to allow the school knowledge to be added to the knowledge about their culture, that of their ancestors with their identities and ethnic diversity so that these aspects can be valued in the teaching-learning processes.

Keywords: Curriculum; Portuguese Language Teaching; Pedagogical Speech; Quilombola School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	19
1.1 A TEORIA SOCIOLÓGICA DE BERNSTEIN	19
1.1.1 O conceito sociológico de dispositivo pedagógico.....	25
1.1.2 Classificação e enquadramento.....	29
1.1.3 Pedagogias visíveis e invisíveis.....	30
1.1.4 As regras da prática	33
1.1.5 Considerações sobre currículo em uma perspectiva crítica.....	35
1.1.6 Currículo, ensino de língua portuguesa e letramento.....	42
2 CAMINHOS DA PESQUISA: DESCOBERTAS, CONSTRUÇÕES, RESSIGNIFICAÇÕES	53
2.1 A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO BAIXÃO.....	53
2.2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA: A ETNOGRAFIA	63
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS	65
2.3.1 Das primeiras aproximações à inserção no campo e à produção dos dados.....	66
2.3.2 As entrevistas.....	69
2.4 A ESCOLA PESQUISADA.....	72
2.5 A TURMA PESQUISADA: O ESPAÇO FÍSICO.....	73
3 ARTIGO 1.....	75
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA NO CURRÍCULO EM AÇÃO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO INTERIOR DA BAHIA	76
4 ARTIGO 2.....	98
AS REGRAS DA PRÁTICA NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	132

INTRODUÇÃO

As discussões acerca do ensino de leitura e escrita muitas vezes são suscitadas diante da insatisfação de resultados de níveis considerados baixos no que concerne às diferentes modalidades e níveis da educação, ficando em evidência principalmente quando se divulgam os resultados dos estudantes nas avaliações externas.

Questões que envolvem o ensino da língua materna no processo de escolarização dos sujeitos, bem como sobre o acesso aos saberes linguísticos a serem construídos nesse processo, há muito se constitui em interesse dos pesquisadores. É nesse contexto que se insere o interesse pela realização desta pesquisa.

Durante minha trajetória escolar no ensino médio, optei, no 2º ano do curso científico por não concluí-lo, ao perceber que me sentiria mais realizada lecionando. Esse curso tinha a duração de 3 anos e tinha como objetivo maior, preparar os estudantes para prestar o vestibular. Fiz a escolha pelo curso de magistério, já visualizando a possibilidade de ministrar aulas na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa, disciplina com a qual sempre tive afinidade. Essa atitude me exigiu um esforço significativo, uma vez que foi possível me matricular no 2º ano, entretanto, seria obrigatório cumprir as disciplinas do 1º ano, referentes ao magistério. Com isso, durante todo o ano por vezes, estudava nos dois turnos para alcançar esse objetivo, o que não diminuiu o desejo em exercer a profissão com a qual já me identificava, e que por tantos anos vi em minha mãe, professora primária, um exemplo de dedicação.

Veio a formatura e comecei a trilhar meu caminho na dinamicidade presente no cotidiano da sala de aula. Iniciei em turmas da modalidade Educação Infantil. Após 2 anos e duas tentativas de aprovação no vestibular em cursos de licenciatura, com 1ª opção Letras e a 2ª em História, finalmente, ao inverter as opções, fui aprovada para o de Licenciatura em História, área com a qual também tenho afinidade.

Apesar de ter a oportunidade de migrar no 2º semestre para o curso de Letras, continuei em História. Posteriormente, fiz especializações em História e Cultura Afro-Brasileira e Ensino de Língua Portuguesa. O curso de Letras viria mais tarde para contemplar os objetivos que sempre me acompanharam, dentre eles, a possibilidade de ministrar aulas com a disciplina de Língua Portuguesa tendo a formação específica.

Com o intento de aprofundar meus estudos, fui em busca de uma pós-graduação *stricto sensu*. O projeto com o qual fui aprovada era voltado para a inserção das questões étnico-

raciais no ensino de literatura infantil, tendo em vista meu interesse pela Literatura e os aspectos pertinentes à leitura e escrita. Contudo, no segundo momento e sob orientações, passamos à busca da investigação sobre possíveis práticas de letramento como apresentam os documentos oficiais da área de Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental.

Entre reflexões e discussões, após inserção inicial no campo, optamos por uma reformulação da temática a ser pesquisada, o que não me trouxe insatisfação, pelo fato de continuar na perspectiva da análise dos processos de transmissão/aquisição inseridos no campo do currículo de Língua Portuguesa, portanto, do uso da linguagem pelos sujeitos no contexto da Educação Escolar Quilombola.

Segundo Fiorin (2007), grande parte dos estudantes, ao terminar o ensino médio, apresenta dificuldades durante leituras de textos considerados de nível médio de complexidade ou ainda na escrita de textos de maneira adequada. Tais dificuldades teriam origem nas práticas de ensino. Ele ressalta a importância de uma reorganização, com propostas que contribuam para uma aquisição gradativa da capacidade de interpretação e produção de textos. Destarte, o ensino de línguas valorizaria as potencialidades dos alunos na produção de sentidos do texto de maneira mais contextualizada.

Nesse sentido, concordo com Fiorin (2007), uma vez que atividades mecânicas que priorizam a busca por informações específicas do texto ou se limitam à exigência do uso dos elementos da gramática normativa no texto, tendem a contribuir apenas para a formação de leitores “decodificadores” dos signos, tornando-os incapazes de construir uma autonomia diante do texto ou ainda interagir com a variedade desses textos presentes no cotidiano.

Até a década de 1980, advogava-se a aquisição das técnicas da leitura e da escrita por parte dos estudantes como condição satisfatória e suficiente para obtenção de êxito não apenas no contexto escolar, como nos diversos contextos apresentados pela sociedade na qual está inserido. Ademais, as mudanças significativas trazidas pelas transformações dos fenômenos sociais exigiram uma ressignificação dos pressupostos que envolvem a aquisição de saberes linguísticos, antes majoritariamente presentes nos objetivos descritos pela escola em todos os campos.

Na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa, autoras como Angela Kleiman (1995), Leda Tfouni (1995), Magda Soares (1999), trouxeram contribuições para pensarmos o ensino na perspectiva do letramento, sobre o qual se faz necessário desenvolver práticas cotidianas de valoração e ampliação de concepções que coadunam com o sentido e o uso da

leitura e da escrita. Conforme a Base Nacional Comum Curricular, ao Componente de Língua Portuguesa cabe então:

Proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Nosso trabalho, embasado na teoria do sociólogo inglês Basil Bernstein, se insere na investigação do Ensino de Língua Portuguesa no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. As contribuições deste autor envolvem estudos sobre como as dimensões estrutural e interacional do currículo se relacionam, bem como uma linguagem de descrição, que nos permitiu uma aproximação constante do nosso objeto, valorizando a empiria com a teoria de maneira indissociável.

Ademais, a preocupação do teórico não se volta à busca por investigação dos conteúdos desenvolvidos no currículo, uma vez que a escola se reconhece como tradutora dos princípios de controle e distribuição do poder presentes na sociedade e inserida na comunicação pedagógica, sobretudo por meio das práticas pedagógicas. Os estudos de Bernstein (1996, 1999) colocam em questão o papel da educação na reprodução das relações de classe. No que concerne aos conceitos de enquadramento, classificação, código, regras da prática, ele ressalta que esses encontram-se imbricados por um discurso pedagógico que irá determinar os lugares nos quais os sujeitos vão se posicionar.

Conforme Gallian (2008, p. 240), após a elaboração da teoria dos códigos, Bernstein valorou em seus estudos a estrita relação existente entre “os códigos de comunicação, o discurso pedagógico e a prática pedagógica”. A autora identifica, nessa assertiva, a presença de três aspectos, os quais não se dissociam e compõem a comunicação pedagógica: o currículo, a pedagogia e a avaliação como formas de controle social. Segundo Mainardes e Stremel (2010), Bernstein trouxe ainda contribuições significativas associadas ao campo das políticas educacionais e às políticas curriculares.

Nosso foco se apresenta no interesse pelas relações estabelecidas no cotidiano da sala de aula, considerando os significados construídos por professor e aluno nesse contexto. Nesse sentido, analisamos os aspectos intrínsecos à materialização do currículo de Língua Portuguesa que se constitui na prática pedagógica da docente. Conforme Sacristán (2000), o currículo no contexto da escola se apresenta por meio da prática de vários agentes que ali se inserem, evidenciando a construção de uma proposta cultural a ser desenvolvida.

Embasados por nossa perspectiva teórico-metodológica, que reconhece a importância do uso da linguagem interna de descrição concomitantemente com a linguagem externa, nessa ordem teoria e empiria, fizemos uso das duas linguagens no processo de investigação: análise e produção dos dados. Dessa forma, propomo-nos a investigar a prática pedagógica desenvolvida por uma professora de Língua Portuguesa em uma escola quilombola, considerando as regras implícitas inseridas nesse processo de transmissão-aquisição do conhecimento. Vale ressaltar que o aludido processo não ocorre de maneira estática ou desprovida de interferências/resistências seja por parte dos transmissores ou dos adquirentes (termos utilizados por Bernstein para identificar respectivamente professores e alunos). O que nos exigiu considerar que os elementos intrínsecos aos processos de ensino-aprendizagem devem ser acompanhados diante da dinamicidade presente no contexto escolar.

A escola selecionada para realização da proposta do nosso estudo pertence à rede municipal de Vitória da Conquista e fica localizada na comunidade Quilombola do Baixão. Além das observações das aulas, valemo-nos da análise de materiais utilizados pelos alunos ou pela docente e documentos do campo recontextualizador oficial referentes ao currículo de Língua Portuguesa.

A implementação da Educação Escolar Quilombola (EEQ) desenvolvida como política pública com a aprovação das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola (ECEEQ), em 2012, trouxe avanços que podem ser considerados significativos para os sujeitos que se inserem nas comunidades quilombolas. Dentre eles, a ampliação das discussões referentes às relações étnico- raciais, bem como o reconhecimento da EEQ como modalidade de ensino.

Considerando as formas de reprodução cultural das relações de classe e o controle social exercido pelo currículo, tivemos como base para a construção desta dissertação a seguinte questão: Como se materializam as regras da prática pedagógica no currículo de Língua Portuguesa em uma turma multisseriada de terceiro e quarto anos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola quilombola rural do município de Vitória da Conquista?

Para melhor compreender nosso objeto de pesquisa, qual seja, as regras da prática pedagógica presentes no currículo, temos o seguinte objetivo geral: Analisar as regras da prática presentes no currículo de Língua Portuguesa de uma escola quilombola rural no município de Vitória da Conquista.

Constituem objetivos específicos:

- Analisar as regras da prática pedagógica presentes no currículo de Língua Portuguesa no fazer docente de uma escola quilombola rural dos anos iniciais do ensino fundamental;
- Compreender o currículo de Língua Portuguesa materializado na prática pedagógica de uma docente dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola quilombola rural;

Vale salientar que nossa concepção de prática pedagógica tem como base a teoria de Bernstein (1996, 1998). Ele descreve que o contexto no qual essa prática se desenvolve não se restringe à escola, dado que, em qualquer contexto social onde se faz presente a reprodução e produção culturais, a prática pedagógica se constitui. Sua lógica interna é fornecida por meio de três regras (hierárquicas, sequenciamento e criteriosais) que, segundo o autor, definem “o que” (conteúdos a serem transmitidos) e “o como” (maneira que serão transmitidos) na prática pedagógica e, conseqüentemente, as modalidades da prática, inscritas como Pedagogia Visível (PV) e Pedagogia Invisível (PI).

A organização da dissertação

A dissertação está organizada no formato *multipaper*. Apresentamos a introdução, os capítulos teórico-metodológicos e os resultados organizados no formato de dois artigos. Para Barbosa (2015):

Mesmo que esses artigos sejam delimitações de um projeto mais amplo, cada um deles deve ter todas as características necessárias para viabilizar suas publicações. Além disto, o autor pode agregar capítulos introdutórios, em que circunstância a dissertação ou tese, e capítulos finais, para retornar e globalizar os resultados finais nos artigos (BARBOSA, 2015, p. 351).

Ao elaborar o trabalho em múltiplos artigos, identificamos as vantagens associadas a esse formato. Dentre essas, encontramos: a maior produtividade e acessibilidade por diferentes públicos como professores, pesquisadores ou profissionais envolvidos com políticas inseridas no campo da Educação, não apenas os que compõem a academia, visto que sua estrutura e extensão já facilitam a publicação da maneira como foi escrito, inclusive em periódicos da área.

Conforme ressalta Barbosa (2015):

[...] a dissertação ou tese como coletânea de artigos também é mais propícia à socialização dos resultados. Pela publicação de seus artigos (particularmente em periódicos, os quais cada vez mais aderem às plataformas virtuais), espera-se que a visibilidade e a disponibilidade para outros pesquisadores sejam ampliadas (BARBOSA, 2015, p. 353).

A dissertação se encontra organizada da seguinte maneira:

Introdução – Neste item, expomos a justificativa para a realização da pesquisa, a delimitação do objeto de estudo e os objetivos.

O capítulo 1 apresenta os fundamentos da teoria sociológica de Bernstein.

O capítulo 2 aborda uma caracterização do contexto no qual desenvolvemos a pesquisa, bem como a metodologia empregada para a produção dos dados.

Os resultados estão organizados em dois capítulos, no formato de artigos.

No artigo 1, intitulado **A prática pedagógica de uma professora no currículo em ação de uma escola quilombola de ensino fundamental no interior da Bahia**, descrevemos aspectos relacionados à prática pedagógica no ensino fundamental. Para isso, realizamos além de observações, entrevista com a docente, considerando o campo recontextualizador da prática (CRP).

No artigo 2, **As regras da prática no currículo de Língua Portuguesa em uma escola quilombola**, apresentamos uma caracterização das regras da prática pedagógica de uma docente de Língua Portuguesa, em uma turma (3º/4º ano) multisseriada, de uma escola municipal do município de Vitória da Conquista, Bahia. Para isso, realizamos observações e registros das aulas.

Além dos conceitos empregados por Bernstein referentes à classificação e enquadramento, abordamos informações acerca dos documentos oficiais, a fim de identificar elementos que nos possibilitaram analisar a recontextualização do discurso, considerando “o que”, e “o como” intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem (transmissão/aquisição) do conhecimento. Dessa forma, buscamos caracterizar a prática da professora apoiando-nos em instrumentos produzidos pelo grupo Estudos Sociológicos da Sala de Aula (ESSA). Suas atividades se desenvolvem no início dos anos 1980 e seu foco se volta à investigação da “Socialização Primária e Prática Pedagógica” que se caracteriza por perspectivas sociológicas na educação, ampliando as discussões apresentadas pela teoria bernsteiniana.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, temos o propósito de apresentar as contribuições da teoria do sociólogo britânico Basil Bernstein para a realização da pesquisa no âmbito educacional. Na sequência, abordamos os estudos que envolvem o letramento inserido no currículo da disciplina de Língua Portuguesa.

1.1 A TEORIA SOCIOLÓGICA DE BERNSTEIN

A década de 1960-1970, na Inglaterra, foi marcada por transformações significativas no contexto das pesquisas curriculares. Influenciada por pesquisas de autores ligados ao campo do interacionismo simbólico, da fenomenologia social, da antropologia e da antropologia cultural e da sociologia do conhecimento, um grupo de pesquisadores ligados ao Instituto de Educação da Universidade de Londres desenvolve a Nova Sociologia da Educação (NSE).

Essa corrente de pesquisa suscitou reflexões sociológicas desenvolvendo críticas acerca da produção dos currículos, bem como dos fatores sócio- culturais intrínsecos a esse. Para Forquin (1993), a NSE rompeu com as perspectivas tradicionais da sociologia da educação britânica.

A função funcionalista da educação, sobre a qual o currículo deveria privilegiar os contextos nos quais os alunos pudessem suprir as necessidades e exigências de uma sociedade em desenvolvimento, atendendo a interesses de grupos sociais específicos, perderia espaço para novas interpretações, inclusive com pesquisas teóricas e empíricas que viriam a contribuir com outras posturas diante de novas propostas de currículo.

Na Inglaterra dos anos 1970, estudiosos da NSE ampliam seu interesse:

[...] pelos processos organizacionais e pelas interações sociais que se desenrolam no contexto dos estabelecimentos escolares e das salas de aula; de outro lado, o desenvolvimento de uma reflexão sobre os conteúdos e as estruturas do currículo num contexto de mudanças sócio- culturais e de inovações pedagógicas. Ademais, rompe com as perspectivas tradicionais da sociologia da educação britânica (FORQUIN, 1993, p. 76).

O livro responsável pela maior abrangência dessa perspectiva foi o *Knowledge And Control*, publicado sob a direção de Michael Young, em 1971 e apresentando 10 capítulos de autores das mais diversas perspectivas teóricas. Ainda que sejam evidenciadas algumas

diferenças entre suas concepções, em comum os autores presentes nessa obra, defendiam a necessidade de processos de investigação sobre o contexto educacional mais amplo, em uma articulação com as questões de classe. Uma das principais preocupações da NSE dizia respeito ao fracasso em turmas de alunos pertencentes às classes menos favorecidas, em detrimento do sucesso adquirido pelas pertencentes às de classe média, até as estruturas organizacionais da escola com seus conteúdos e respectivos modos de sua transmissão.

Contrapondo-se à tradição da “aritmética política” seguida pela sociologia tradicional da educação, a NSE sustentava uma crítica sob a ênfase apenas à empiria e dados estatísticos, apontando para a necessidade de uma maior preocupação com o desenvolvimento dos fenômenos educacionais. Para Forquin (1995), dentre as contribuições apresentadas pelos estudos desenvolvidos pela NSE, é possível elencar elementos relevantes, quais sejam: a teoria do currículo como forma de organização e legitimação do saber, a análise das representações e perspectivas subjetivas dos professores, como profissionais da transmissão do saber e dos processos de interação pedagógica.

Dessa maneira, a Nova Sociologia da Educação advoga por uma proposta de análise crítica sobre a construção dos saberes escolares, tendo em vista as complexas relações que se estabelecem por meio de formas dominantes de poder e controle presentes tanto no interior das escolas quanto na sociedade como um todo. Para esse grupo:

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais (FORQUIN, 1993, p. 85).

Bernstein (1924-2000), considerado o mais importante sociólogo britânico da última metade do século XX e membro desse grupo do campo sociológico já citado, deixou um legado relevante para muitos pesquisadores que se interessam pelos processos de escolarização e distribuição do conhecimento, considerando-se a produção das políticas curriculares e as relações estabelecidas no cotidiano escolar.

No que se refere aos estudos relacionados à utilização da teoria deste sociólogo para o estudo e a pesquisa sobre as questões educacionais, um grupo se destaca no contexto internacional, vinculado ao Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, o Grupo Estudos Sociólogos de Sala de Aula (ESSA). Seu foco é centralizado em pesquisas que investigam, dentre outros temas: “textos curriculares

(programas e manuais escolares), práticas pedagógicas, relações entre discursos, sujeitos e espaços, sob um enfoque teórico ligado à teoria de Bernstein.” (GALLIAN, 2008, p. 245).

Seus trabalhos enfatizam estudos sociológicos da teoria, com centralidade nos processos do ensino e aprendizagem no campo das ciências naturais, contribuindo com outras propostas desenvolvidas empregando os principais conceitos de Bernstein, como se reconhece no campo das práticas pedagógicas, com a perspectiva da Pedagogia Mista.

A comunicação pedagógica foi um elemento presente em toda a trajetória de pesquisa de Bernstein. Seus primeiros estudos se deram no campo da sociolinguística, quando descreveu a relação entre linguagem e educação. Sua teoria se amplia contribuindo para discussões em diversas áreas, a saber: Antropologia, Psicologia, Educação, entretanto, se manteve fiel aos pressupostos sociológicos.

Seus primeiros estudos foram na área de economia e ciência política, porém, seguiu carreira na área de educação no Instituto de Educação da University College, em Londres. Suas publicações tiveram início em 1958, estendendo-se até o ano de sua morte, 2000. Algumas características tornam-se evidentes em seus escritos: a preocupação com o uso de uma linguagem bastante descritiva e o emprego de uma metodologia de forma articulada, dialética em seus processos de investigação, na qual o estudo teórico e o trabalho empírico se desenvolvem paralelamente.

Nessa perspectiva apesar das diversas críticas atribuídas a seu trabalho, tais como: uso de uma linguagem complexa, comparada a uma escrita “espiral” pelo fato de retomar em alguns momentos do texto, elementos já citados anteriormente, contando ainda com um alto nível de abstração, exigindo do leitor uma maior capacidade de apropriação da relação de interdependência estabelecida entre muitos dos seus conceitos, autoras como Gallian (2008, p. 253), destaca que a concepção de Bernstein sobre “o papel da teoria na leitura do empírico permite identificar o enorme potencial explicativo de suas ideias para os estudantes no campo da educação”.

Conforme Eugênio (2017), Bernstein, em seus cinco volumes referidos a um conjunto intitulado *Class, codes and control*, descreve características que possibilitam a melhor compreensão dos aspectos presentes no currículo. A primeira edição do volume I foi publicada em 1971 e a segunda edição do último volume em 2000.

Havia também uma evidente preocupação com a escola secundária. Bernstein, um reconhecido durkeimiano, com influências marxistas, foi considerado um estruturalista,

suscitando a realização de investigações sobre a estrutura que envolvia o aparelho escolar muito mais específicas.

Para Mainardes e Stremel (2010):

O estruturalismo refere-se à perspectiva sociológica baseada no conceito de estrutura social e busca a objetividade, a coerência, o rigor e a verdade. Os estruturalistas buscam descrever o fenômeno social em termos de suas estruturas sociais e linguísticas, regras, códigos e sistemas e desenvolver ‘grandes teorias’ (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 33).

Segundo Bernstein (1996), algumas lacunas foram deixadas por autores como Bourdieu ligados à perspectiva das teorias reprodutivistas, uma vez que reconhece a escola apenas como uma “receptora” dos elementos sociais, identificando a ocorrência de uma dinâmica que não favorece possíveis mudanças ou intervenções. Ele se refere ao fato de terem se limitado a reconhecer que os processos sociais são conduzidos e reproduzidos na escola, no entanto não se preocupam com o condutor responsável pela inserção de tais processos nesse contexto.

Para o aludido autor, seria portanto relevante elucidar que os fenômenos ocorridos no interior da escola devem ser analisados tendo em vista os discursos existentes, as relações de classe e os pressupostos sociais intrínsecos às práticas pedagógicas, quando essas se constituem por meio da distribuição de poder e princípios de controle, aspectos justificados pela divisão social do trabalho cristalizada na sociedade. Segundo Bernstein (1996), a divisão do conhecimento no interior da escola torna-se fator determinante na legitimação do lugar da voz, das diferentes posições dos sujeitos e das relações de desigualdade que se estabelecem entre esses.

Dessa forma, uma análise sobre a relação entre ensino-aprendizagem e desempenho dos estudantes na escola, exige o entendimento de questões que devem levar em consideração os contextos de produção, recontextualização e reprodução do discurso pedagógico, os quais se inserem no dispositivo pedagógico, conceito que será melhor discutido ao longo do texto.

O sociólogo descreve que, na educação formal, existem três campos de mensagem na comunicação: a pedagogia, o currículo e a avaliação, responsáveis por manter o “controle simbólico”, sob as formas e distribuição da consciência. O currículo se refere ao conhecimento legítimo; a pedagogia ao caminho percorrido por esse currículo e à transmissão; enquanto a avaliação se estende sobre a concretização dos resultados válidos daquilo que foi transmitido. Tal perspectiva contribuiu para a realização da nossa pesquisa com o propósito de investigação sob os aspectos que envolvem a prática docente.

A distribuição do poder e os princípios de controle presentes no contexto da organização das políticas curriculares, bem como nas práticas pedagógicas são definidos por dois conceitos centrais da teoria bernsteiniana: classificação e enquadramento, considerados ferramentas analíticas importantes para pesquisas no campo do currículo.

A classificação (C) define a delimitação entre os sujeitos, os discursos e objetos, enquanto o enquadramento (E), por meio da delimitação das fronteiras estabelecidas pelas relações de poder, determina uma comunicação legítima entre as categorias, respectivamente “o que” e “o como” na prática pedagógica. As modalidades da prática se constituem pelos graus de manutenção da classificação e do enquadramento.

A existência de uma classificação forte tornaria a relação professor aluno com lugares e relações hierárquicas mais distintas, contendo limites bem definidos, enquanto que uma classificação fraca denota uma relação com limites hierárquicos menos definidos. Quando o enquadramento é forte, o controle sob a transmissão encontra-se marcado pela autonomia do transmissor: uma modalidade que mantém um enquadramento fraco é determinada por uma menor autonomia do transmissor, um controle menor sobre a transmissão.

É importante salientar que o conteúdo ensinado é um elemento que não preocupava esse autor. O mais interessante torna-se o deslocamento do conhecimento de um contexto reconhecido como primário para outro, quando passa a ser considerado um discurso “imaginário” na situação pedagógica. Suas análises se deslocam para a compreensão de quais contextos e fatores teriam influência nesse processo e quais os desdobramentos de tal ação, a gramática do discurso pedagógico.

O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de suas práticas e conteúdos substantivos e recoloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e recolocação, o discurso original passa por uma transformação de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Um dos aspectos que singulariza sua perspectiva teórica diz respeito ao desenvolvimento de suas análises quando considera a recontextualização do discurso nos níveis macro, meso e micro, contemplando nesse caminho sua variedade de reinterpretações. O primeiro (campo da produção) seria composto pelo contexto no qual as políticas são propostas e produzidas, o segundo (meso) e terceiro (micro) contemplam o campo da reprodução.

Faz-se necessário destacar que a trajetória do autor ao longo dos anos foi sendo ressignificada à medida que seus trabalhos empíricos vão apresentando resultados que o levam a rever conceitos desenvolvidos em outros momentos. Segundo Santos (2003, p. 20), Bernstein “trabalhou, ao longo de sua carreira, sem abandonar suas preocupações centrais, reelaborando e redefinindo suas ideias, buscando desenvolvê-las criando novas formas de abordá-las”.

Ao descrever sobre a aquisição diferenciada da linguagem pelas famílias de classe média ou operária em seus diversos contextos sociais, tendo isso desdobramentos na vida dos estudantes nas escolas, apresentou o conceito de código, levando alguns a não compreenderem sua ideia, associando esta à teoria do *déficit cultural*. Para Mainardes e Stremel (2010):

Ao contrário, ele argumentava que a teoria do código afirmava que a classe social regulava a distribuição desigual dos princípios privilegiadores da comunicação e a classe social, indiretamente, causa impacto na classificação e enquadramento do código elaborado transmitido pela escola de forma a facilitar ou perpetuar a aquisição desigual (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 35).

Presente tanto no espaço familiar, da classe média ou operária, quanto no escolar, o que segundo ele, deve ser considerado é a diferença entre a aquisição do código e os contextos dos quais fazem parte. Isso poderá determinar as posições dos sujeitos na sociedade e, conseqüentemente, na escola.

Ao acompanhar o desenvolvimento das classes populares nos processos de escolarização, sua perspectiva não se prende a investigar quais conteúdos estão sendo trabalhados na escola, mas com o processo estrutural de construção dos saberes escolares outrossim, busca melhor compreender os motivos que levam determinados grupos a se destacarem em detrimento da exclusão de outros. Discute sobre o discurso pedagógico inerente aos processos de comunicação, as modalidades pedagógicas e as regras da prática, advertindo para a existência de regras específicas que, influenciadas por grupos dominantes na sociedade, tornam-se capazes de contribuir com o reconhecido sucesso ou fracasso dos estudantes no processo de escolarização.

Como descreve Santos (2003), para Bernstein, cabe à escola oferecer aos estudantes uma garantia de direitos num ensino que se reconheça como democrático. Tais direitos abrangem:

o primeiro referindo-se ao desenvolvimento pessoal, a formação de sujeitos e opera no nível individual, o segundo, que opera no nível social, diz respeito ao direito de ser incluído (com autonomia) e o terceiro que opera no nível político, é o direito à participação, que inclui a possibilidade de participação na construção, manutenção ou mudança da ordem social (SANTOS, 2003, p. 23).

No que tange ao foco desta pesquisa, referindo-se à investigação do desenvolvimento do currículo de Língua Portuguesa na prática pedagógica em uma escola quilombola, a proposta foi acompanhar um conjunto de 28 aulas ministradas por uma professora dos anos iniciais. A perspectiva da linguagem descritiva interna e externa desenvolvida por Bernstein em seus trabalhos foi de grande relevância, pela preocupação evidenciada pelo autor em melhor compreender ou investigar quais são os elementos internos naquele contexto que podem contribuir para a reprodução das estruturas sociais na escola, com ênfase nas regras da prática pedagógica, que constituem os dois campos do discurso, o regulador e o instrucional, em que se estabelecem e legitimam não apenas o lugar, mas também as ações a serem realizadas pelos sujeitos. Para Gallian (2008):

Por ter focalizado diretamente a escola e as relações que nela se constituem – entre sujeitos, entre discursos, entre espaços – Bernstein desenvolveu, fomentou o desenvolvimento, de instrumentos para a descrição e análise das situações pedagógicas que permite aos pesquisadores manterem-se atentos às relações entre o microcontexto e o macrocontexto em que se inserem as práticas observadas (GALLIAN, 2008, p. 240).

Nessa perspectiva, o autor identifica as possíveis relações que favorecem ou desconstruem os limites de distribuição do conhecimento, e aponta que essa, pode provocar desigualdade entre os estudantes, principalmente quando se consideram as questões relacionadas à classe social. Assim, serão descritos e caracterizados alguns dos seus conceitos, dentre eles: classificação e enquadramento, pedagogias visível invisível e práticas pedagógicas que foram de grande relevância para nossa pesquisa.

1.1.1 O conceito sociológico de dispositivo pedagógico

Considerado um dos representantes dos teóricos do grupo dos defensores da reprodução cultural, Bernstein apresenta algumas concepções que o tornam singular nesse processo. Ao criticar alguns dos seus pressupostos, ele apresenta a perspectiva de que o sistema educativo não se coloca como mero reprodutor dos contextos de desigualdades

presentes na sociedade, tendo em vista que as relações estabelecidas no interior da escola não acontecem de forma neutra, pois sofrem influências de campos exteriores a ela, tais como as ideologias de grupos que teriam o controle sobre a consciência dos sujeitos.

Um aspecto importante das pesquisas de Bernstein (1996) foi evidenciar que muitos estudos têm sido realizados nas escolas se preocupando apenas com a mensagem transmitida e suas bases institucionais, desconsiderando a necessidade de investigação sobre os meios e os interesses que as levaram até esse contexto, posto que “La mayoría de los estudios se ocupan sólo de lo que se transporta o transmite, sin investigar la constitucion del transmissor”¹ (BERNSTEIN, 1998, p. 55).

Um dos conceitos centrais de sua abordagem conceitual é representado pelo modelo ou teoria do dispositivo pedagógico. É nele que se desenvolve a recontextualização ou “pedagogização” do conhecimento, definidas pelo deslocamento de uma disciplina ou um conhecimento específico do campo primário para outro, deixando de ser o mesmo ao passar por transformações nesse caminho.

Na perspectiva de Bernstein, tal processo se constitui na comunicação pedagógica e esta é regulada e controlada pelo dispositivo pedagógico, descrito como: “uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa; uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação” (BERNSTEIN, 1996, p. 268).

Ao realizar uma distinção entre o dispositivo linguístico e o dispositivo pedagógico, o teórico apresenta semelhanças e diferenças entre estes dois modelos, apontando dentre elas a constituição do conjunto de regras influenciadas ideologicamente por grupos dominantes. Todavia, destaca uma diferença relevante entre ambos. Ainda que conflitos, apropriações e controle estejam inseridos nos dois contextos, a possibilidade de existir um enfrentamento das regras intrínsecas ao dispositivo se limita ao dispositivo pedagógico.

Gallian (2008), estudiosa da teoria de Bernstein, evidencia a relevante contribuição dos conceitos do sociólogo para aqueles que se interessam pela investigação no interior dos contextos educacionais. Em sua produção, esta autora, empregando conceitos bernsteinianos, analisa questões relacionadas ao currículo e ao conhecimento escolar na educação básica. O dispositivo é compreendido como “um conjunto de regras que regulam internamente a

¹ “A maioria dos estudos se ocupam somente do que é transmitido, sem se preocupar em investigar o transmissor” (BERNSTEIN, 1998, p. 55, tradução nossa).

comunicação pedagógica e incidem sobre uma série de significados passíveis de serem transmitidos pela escola” (GALLIAN, 2008, p. 242).

O dispositivo pedagógico é intrínseco ao discurso pedagógico e estabelece regras que regulam a comunicação pedagógica. Essa comunicação seleciona não apenas o conhecimento que deve ser pedagogizado, como determina os grupos que o farão, e em quais contextos específicos. Para Bernstein (1998, p. 57), “este dispositivo posee reglas internas que regulan la comunicación pedagógica que hace posible dicho dispositivo”.

O conjunto dessas regras estruturantes e organizadas são descritas por três conjuntos de regras: distributivas, recontextualizadoras e avaliativas. Estas se constituem de forma hierárquica e são determinadas por relações de poder.

As distributivas determinam as relações de poder entre os grupos, selecionam (ou distribuem) as formas de consciência, o campo do conhecimento a ser pedagogizado, quando determinam o que deve ser ensinado, a quem deverá ser determinada essa ou aquela função, quais campos do conhecimento devem ser distribuídos a quais grupos e em quais contextos ou condições. Bernstein descreve dois tipos de conhecimento: o pensável e o impensável. No caso do primeiro, os responsáveis tornam-se produtores de novos discursos, enquanto o segundo se refere aos responsáveis pelo contexto da reprodução do discurso (no contexto da escola primária e secundária).

Para Bernstein (1996), é por meio das regras distributivas que o dispositivo representa o controle sobre o impensável e o controle sobre aqueles que podem pensá-lo. O Estado tem sido considerado um importante elemento constituinte do campo do conhecimento impensável, uma vez que também se apropriaria de regras especializadas, facilitando a manutenção do controle e do poder de maneira que lhe possibilite legitimar possíveis decisões a serem impostas.

As regras recontextualizadoras contemplam a formação do discurso pedagógico. O discurso, nesse contexto, não é reconhecido como discurso, mas como um princípio, ao se encontrar no campo com outros discursos, se transforma, deixando de ser o “original” e passa a ser constituído como imaginário pelos sujeitos em seus determinados contextos. O discurso seleciona e cria os temas pedagógicos especializados através de seus próprios contextos e conteúdos (BERNSTEIN, 1998). O autor o define numa correlação de dois discursos: instrucional e regulador, representados pela fórmula: DI/DR e ambos mantêm a regulação da consciência em seus determinados contextos.

Ele distingue “o que” e o “como” no discurso pedagógico, respectivamente o primeiro

se associa aos conteúdos e às relações que serão transmitidas, enquanto o segundo, à maneira como tais conteúdos serão transmitidos e as relações intrínsecas a serem transmitidas no processo de ensino-aprendizagem. O discurso instrucional, cuja análise ganhou destaque em nossa pesquisa, se constitui por meio dos conhecimentos e das competências cognitivas relacionados diretamente ao processo de ensino-aprendizagem, enquanto que o discurso regulador contempla os princípios de valores morais, atitudes e comportamentos a serem seguidos, contribuindo para a determinação de como devem se desenvolver os processos de transmissão-aquisição.

Nessa perspectiva, o discurso pedagógico determina a inclusão do discurso instrucional no regulador e este passa a ser considerado dominante. Bernstein (1998) considera a existência de apenas um discurso e não dois, haja vista que não seria possível pensar uma educação no contexto escolar, na qual se ofereça em suas práticas pedagógicas um ensino que separe a transmissão dos valores, das competências ou “destrezas”, esta, os contemplaria concomitantemente.

As últimas das regras estruturantes são as avaliativas, presentes em toda prática pedagógica. Elas estabelecem procedimentos específicos que poderão contribuir para habilitar ou impedir os sujeitos de avançarem ou se manterem excluídos no processo educativo, determinando a realização da seleção de espaços, sequenciamentos, ou ainda compassamentos (ritmos de aprendizagem), mantendo, assim, o controle de todo o processo educacional. A avaliação se resume ao objetivo maior do dispositivo pedagógico, determinando quais textos são legitimados e reconhecidos como válidos (BERNSTEIN, 1996).

A regulação das práticas pedagógicas proporciona uma adequação do adquirente às normas estabelecidas. O uso de regras de avaliação mais explícitas caracteriza uma prática que valoriza uma relação pedagógica menos aberta, o transmissor atua com maior rigidez ao determinar os critérios a serem seguidos, o adquirente tem menos possibilidade de participação e/ou interferências nesse contexto. Em oposição, tem-se uma prática pedagógica menos rígida, com espaços que possibilitam ao adquirente uma maior participação durante o processo de ensino-aprendizagem transmissão-aquisição, caracterizando, assim, as regras de avaliação consideradas explícitas.

É importante salientar que o controle se faz presente em duas modalidades de regras de avaliação, o que as diferencia é o fato de serem mais ou menos visíveis na relação entre transmissor e adquirente.

O uso do conceito de dispositivo pedagógico desenvolvido por Bernstein, detendo-se aos processos comunicativos na educação e aos processos que se constituem nessas interações, foi relevante para nossa pesquisa em muitos aspectos, dentre eles, no que tange à investigação e análise de agências e campos especializados do conhecimento, os quais estão inseridos não apenas no interior da escola, como também em contextos distintos, exteriores a esta. Diante disso, considera-se os três níveis de recontextualização; macro, meso e micro quando compreendem os processos de produção/recontextualização e reprodução do discurso pedagógico, evidenciando a prática pedagógica de uma professora.

1.1.2 Classificação e enquadramento

Estudiosos e pesquisadores como Eugênio (2017), Gallian (2009), Alferes (2017) e Stefenon (2017) trazem em seus estudos uma breve descrição dos conceitos apresentados nessa pesquisa. Fizemos uso dos escritos desses autores e os do próprio Bernstein, considerando sua relevância para nossa pesquisa, cujo foco é as regras da prática pedagógica no currículo de Língua Portuguesa nos anos iniciais.

No contexto da escola, no plano empírico, Bernstein nos apresenta dois conceitos que podem melhor traduzir a maneira como são organizados o currículo e as práticas pedagógicas, a saber: classificação e enquadramento. A classificação (C) refere-se ao “que” e o enquadramento (E) ao “como” na operacionalização dessas práticas.

A classificação se mantém no âmbito das relações e seus agentes, instâncias, discursos e na prática pedagógica. É importante salientar que classificação, nesse contexto, não estaria relacionada com o que geralmente se tem como definição; meramente com o intuito de qualificar uma categoria ou um grupo específico, contudo, se materializa para determinar como devem se estruturar as relações entre as categorias. Destarte, delimita as primeiras, que devem ser estabelecidas entre as categorias, quando oportuniza ou restringe as vozes dentro do discurso, estando relacionada aos princípios de poder. Para tanto, “o poder opera sempre sobre as relações entre categorias, centrando-se nas relações entre e, deste modo o poder estabelece relações legítimas de ordem” (BERNSTEIN, 1996, p. 37).

A classificação é forte (+C) quando os limites estabelecidos entre as categorias são bem demarcados com uma forte separação entre essas, quando cada categoria tem sua identidade única, sua voz única, suas próprias regras especializadas (BERNSTEIN, 1996, p. 38). Quando temos uma classificação fraca, há um esbatimento ou relações de proximidades

entre fronteiras e categorias, identidades, vozes e discursos se constituem de maneira menos especializada, sem uma hierarquia definida.

Em se tratando da relação ensino-aprendizagem, entendemos que caracterizando-se como fraca ou forte, ambas trazem em sua linguagem interna relações de poder, uma vez que o sujeito, por meio das regras de reconhecimento, passa a identificar os elementos específicos do contexto no qual está inserido. À vista disso, passa a reconhecer o que se espera dele, quais comportamentos e discursos são considerados legítimos e quais significados são considerados relevantes.

O enquadramento, por sua vez, se associa aos princípios de controle, quando este objetiva legitimar as formas de comunicação que ocorrem entre as categorias. Para o autor, o enquadramento envolve os princípios de controle sobre as regras comunicativas, ou seja, define os princípios que regulam as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos.

Segundo Mainardes e Stremel (2010, p. 38), o enquadramento é considerado forte (+E) quando: o transmissor (professor, estudante, pais, sistema educacional, texto, televisão) regula explicitamente o conteúdo, sequenciamento, forma, compassamento e o discurso que constituem o contexto aprendizagem.

No enquadramento fraco (-E) o adquirente apresenta um aparente controle maior sobre a comunicação. Dois sistemas de regras regem o enquadramento, podendo variar de maneira independente: as regras de ordem social, as quais se relacionam às regras hierárquicas na relação pedagógica de ordem regulativa, voltadas às delimitações de bom comportamento, caráter, valores e conduta esperados, e as regras de ordem discursiva que se referem à seleção, sequenciamento, ritmo e critérios do conhecimento. As diferentes práticas pedagógicas definidas por Bernstein terão como distinção a permanência de tais regras. Quando essas se apresentam de forma explícita, temos indícios de uma pedagogia visível; ou quando se apresentam de forma implícita, teremos elementos que caracterizam uma pedagogia invisível.

1.1.3 Pedagogias visíveis e invisíveis

Ao apresentar relações que se constituem nas diversas práticas pedagógicas em seus determinados contextos, Bernstein (1996) distingue duas delas classificando-as em visíveis e invisíveis, nas quais identificamos características que contem regras próprias. Na pedagogia visível, temos um processo de ensino preocupado em centrar-se no adquirente, marcadas por

classificação e enquadramento fortes e, na pedagogia invisível, centrado no transmissor, marcadas por classificação e enquadramento fracos. O autor compreende que:

[...] se as regras de ordem regulativa e discursiva são critérios explícitos de hierarquia/seqüência/compassamento, chamamos esse tipo de prática pedagógica visível (PV) e se as regras de ordem regulativa e discursiva são implícitas, chamarei esse tipo de pedagogia invisível (BERNSTEIN, 1996, p. 103).

Ainda que a pedagogia visível tenha como característica o desenvolvimento de regras explícitas presentes tanto no discurso de ordem regulativa quanto de ordem discursiva, “regras ou ainda mensagens tácitas podem estar inseridas no contexto de uma pedagogia visível” (BERNSTEIN, 1996, p. 104).

Diante de uma trajetória marcada pelo olhar sobre a reprodução das desigualdades no contexto da escola, o autor destaca que apesar de opostas, as duas pedagogias carregam pressupostos de classe, seja nas regras de reconhecimento ou de realização ligadas respectivamente à classificação e ao enquadramento.

O autor também defende que a pedagogia se associa aos interesses específicos das famílias daqueles que se inserem nos processos de transmissão-aquisição do conhecimento, envolvendo a competência e desempenho dos adquirentes.

As PVs valorizam o desenvolvimento das crianças tendo em vista uma avaliação que privilegia o desempenho. Para tal, distingue determinantes como o espaço e o tempo, gerando processos de estratificação, passando a exigir alguns aspectos em detrimento de outros considerados relevantes nesse processo. Há uma estratificação gerada por meio de critérios que tendem a causar uma diferenciação entre as crianças, trazendo exigências em realidades que não condizem com as vivenciadas por elas, os quais desconsideram aspectos que fizeram parte do seu cotidiano.

No que se refere ao tempo e espaço nas pedagogias visíveis, estes são bem delimitados. Desenvolvem-se em salas de aula que oferecem espaços reduzidos para atender um número significativo de alunos. A idade também tem papel relevante nesse contexto, quando se determina um tempo que passa a ser o mais exigido e uma obrigatoriedade, por exemplo, para que estes possam desenvolver as aptidões de leitura. Não obstante, aquelas que não correspondem a tais exigências, estariam fadadas ao fracasso escolar.

As duas pedagogias se estabelecem por meio de relações de poder e controle, embora as Pedagogias Invisíveis (PIs) aparentemente demonstrem uma menor evidência destes em

suas práticas. Centrada na criança, as regras discursivas nessa pedagogia são reconhecidas apenas pelo transmissor, “é o adquirente que parece preencher o espaço pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 104). Enquanto nas pedagogias visíveis o foco da avaliação se encontra em textos de padrões externos, nesse caso enfatizando-se a transmissão-desempenho, nas pedagogias invisíveis a ênfase se dá na aquisição-competência, desse modo valoriza-se os procedimentos ou competências que os adquirentes devem trazer para o contexto pedagógico. Assim, seu foco “não está num desempenho ‘avaliável do adquirente, mas em procedimentos internos ao adquirente (cognitivos, linguísticos, afetivos, motivacionais) em consequência dos quais um texto é criado e vivido”” (BERNSTEIN, 1996, p. 104).

Ainda sobre tais pedagogias, Eugênio (2017) aponta que há uma classificação fraca entre os conteúdos, assim como o enquadramento e o compassamento. Diante disso, ao avaliarmos as consequências relacionadas às diferenças evidenciadas entre as duas práticas, identificamos que tanto a seleção quanto a organização daquilo que será adquirido serão afetados, respectivamente o princípio recontextualizador (responsável pela criação e sistematização dos conteúdos) e o contexto no qual serão adquiridos.

No aspecto econômico, Bernstein (1996) defende que a pedagogia invisível seria considerada mais cara do que a pedagogia visível, em detrimento da exigência de uma permanência mais longa da criança na escola, e necessárias mudanças voltadas tanto à gestão da escola, quanto aos professores, a quem seriam exigidos um maior acesso a cursos de formação. A escolha mais frequente por tais pedagogias se dá por parte das famílias de classe média, que mantêm uma ligação significativa com o campo simbólico. Essas famílias buscam escolas onde se desenvolvam tais pedagogias no contexto dos anos iniciais por entenderem que nesse momento as crianças não precisariam sofrer exigências associadas à classificação e enquadramento fortes para se desenvolverem. Todavia, ao chegar no ensino médio, já se faz necessário adquirir e valorizar critérios que tem como foco a transmissão-desempenho, em detrimento da competência antes mais valorizada, diante da necessária formação que favoreça o acesso a uma profissionalização.

Estudiosas da teoria bernsteiniana e com diversas pesquisas empregando sua teoria sociológica dos códigos, Morais e Neves (2003) apontam para a necessidade de destituir a dicotomia existente entre pedagogia visível e pedagogia invisível. Desse modo, advogam a favor de outra prática que se aproprie e apresente elementos intrínsecos às duas pedagogias supracitadas que possa assim caracterizá-la identificando-a como Pedagogia Mista. Em vista disso, as regras hierárquicas tornariam-se mais fracas, o que possibilitaria uma relação mais

aberta entre professor aluno e aluno- aluno, o compassamento mais flexível, uma fraca classificação possibilitaria menor demarcação de espaços entre professor e alunos, bem como favoreceria fortes relações intradisciplinares, e os critérios de avaliação, ainda que explícitos, seriam mais diversificados.

Tais conceitos tornam-se relevantes tendo em vista o acompanhamento das aulas da professora de Língua Portuguesa, possibilitando identificar em sua prática os aspectos que a levarão a se aproximar de uma das pedagogias descritas até aqui.

1.1.4 As regras da prática

De acordo com Bernstein (1996, p. 94), a prática pedagógica, entendida como transportadora cultural, é constituída por uma lógica interna reconhecida como um “conjunto de regras que precedem o conteúdo a ser conduzido”, e atua por meio de três regras, que determinam “o como” e “o que” será transmitido. Faz-se necessário destacar que o conceito de prática pedagógica para este teórico não se restringe ao contexto da escola, dado que pode se constituir em meio a qualquer contexto, que não apenas no âmbito escolar.

No contexto educativo, Bernstein (1996) chama a atenção para realização de suas análises partindo de quais conteúdos serão selecionados como chegarão aos adquirentes, e ainda considera os pressupostos sociais presentes na prática, quando esses determinam posições a serem ocupadas, comportamentos e valores a serem adquiridos, fatores que podem influenciar no êxito ou no fracasso desses sujeitos em sua trajetória escolar.

Em toda relação pedagógica encontramos, portanto, tais regras definidas por: hierárquicas, de sequenciamento/compassamento e criteriosais. Ademais, tornam-se geradoras de modalidades de práticas pedagógicas, como a pedagogia visível (PV) e a pedagogia invisível (PI) à medida que se apresenta com maior ou menor grau ao serem analisadas.

As regras hierárquicas, também compreendidas como sendo de ordem social, consideradas dominantes sob as regras de sequenciamento/compassamento e criteriosais, “são pré-requisito de qualquer relação pedagógica” (BERNSTEIN, 1996, p. 96) e segundo o mesmo autor, estabelecem as condições para a ordem, o caráter e os modos de comportamento.

Ao legitimar as posições entre transmissores e adquirentes, estes devem se reconhecer como tais, de acordo com aquilo que deve ou não, ser realizado por cada um. O adquirente tem que aprender a ser um adquirente e o transmissor tem que aprender a ser um transmissor

(BERNSTEIN, 1996). Esse espaço possibilita a organização de negociações entre transmissores e adquirentes, entretanto, é fundamental que haja essencialmente uma aquisição por parte do transmissor, do caráter e modos de comportamento, condizentes com o contexto, operacionalizando, assim, uma conduta aceitável na relação pedagógica.

A hierarquia determinada por tais regras pode se constituir por meio de relações de poder explícitas ou implícitas. Bernstein (1996) apresenta exemplos no contexto escolar, onde crianças se encontram participando de eventos na escola, os quais se desenvolvem sem a presença do transmissor, o que poderia evidenciar uma regra hierárquica implícita, pois torna-se mais difícil distingui-lo, e sua atuação se limita diretamente à atuação sobre a transmissão, ao invés do adquirente.

Ainda com uma análise sobre as formas de transmissão do conhecimento dentro da lógica da prática pedagógica, ao selecionar e determinar aquilo que deve ser estudado antes e o que deve ser estudado depois, tendo em vista também um tempo determinado, implica em abordar sobre as regras de sequenciamento, que podem ser explícitas ou implícitas, ligadas às de compassamento. “O compassamento é a velocidade esperada de aquisição das regras de sequenciamento, isto é quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo” (BERNSTEIN, 1996, p. 97).

As regras de compassamento são também denominadas como ritmagem, uma vez reconhecidas como determinantes do tempo para a realização das regras de sequenciamento. Ao descrever quais competências devem ser adquiridas pelo aluno em idades já pré-determinadas, as regras de sequenciamento definem o que o autor chama de “projeto temporal” regulando, assim, seu desenvolvimento de acordo com sua idade. Bernstein (1996, p. 99) aponta que: “Essas regras podem estar inscritas em listagens de conteúdos, em currículos, em regras de comportamento, em regras de prêmio e castigo e são, com frequência, marcadas por rituais de transição”.

Em oposição a essas, quando as regras de sequenciamento se apresentam como implícitas, apenas o transmissor ou o professor tem o conhecimento sobre o projeto supracitado. Exige-se do professor capacidades (competências específicas) que o possibilite realizar uma teoria da leitura da criança, subsidiado inclusive por teorias as mais diversas.

Os aspectos que envolvem a avaliação da competência dos alunos no contexto educativo, são intrínsecos a toda prática pedagógica, portanto se constituem em todas as regras da prática, ainda que de maneira implícita.

Assim como as regras de sequenciamento/compassamento, as criteriosais se inserem na ordem instrucional/discursiva, uma vez que atuam sobre a seleção e transmissão dos conteúdos especializados. Desse modo, as regras criteriosais apresentam critérios, que devem ser desenvolvidos para contribuir com a análise da trajetória percorrida pelo adquirente, quando esse deve demonstrar se houve apropriação de determinados saberes ou aspectos de comportamentos considerados relevantes para seu melhor desenvolvimento, dentro ou fora do contexto escolar. Para Bernstein (1998):

O que se avalia é se os critérios que se tornaram disponíveis para o adquirente foram alcançados quer sejam critérios regulativos sobre conduta, caráter e modos de comportamento, quer sejam critérios instrucionais, discursivos: como resolver este ou aquele problema ou como produzir um segmento aceitável de escrita ou fala (BERNSTEIN, 1998, p. 98).

Nessa perspectiva, os critérios intrínsecos às regras criteriosais podem se constituir de maneira explícita ou implícita. No primeiro contexto, a criança terá sempre conhecimento dos objetivos que devem ser alcançados. Quando um professor se aproxima de uma criança que está realizando uma atividade sobre a qual esse mesmo professor interfere, apontando a ausência de algum elemento específico, dizemos que utilizou dos critérios explícitos. A pedagogia estaria operando por meio do procedimento de tornar disponível à criança aquilo que está faltando no produto (BERNSTEIN, 1998). No segundo contexto, onde encontraríamos critérios implícitos, a criança teria certa liberdade para desenvolver sua atividade, pois não haveria interferência do professor/ transmissor, o que levaria a crer na existência de uma produção aparentemente livre de imposições externas.

Os conceitos supracitados contribuíram nos aspectos que envolveram a possibilidade de acompanhamento das aulas da professora, tendo em vista que o trabalho se propôs a investigar as regras da prática pedagógica e é no contexto da prática dessa professora que se estabelecem as relações nos processos de ensino-aprendizagem e tais regras se constituem.

1.1.5 Considerações sobre currículo em uma perspectiva crítica

Pretendemos, no desenvolvimento dessa pesquisa, efetuar uma análise da configuração do currículo da disciplina de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tal, optamos por uma breve descrição das questões e contextos históricos nos quais se insere,

considerando os possíveis interesses e influências contidas em sua produção, possibilitando uma melhor compreensão da sua organização atual.

No campo da etimologia, segundo Goodson (2013), a origem latina da palavra remete a *scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). Nesse sentido, se associa a algo que está pronto para ser utilizado. No contexto da escolarização, os professores teriam um instrumento a ser seguido. Por muito tempo, tal concepção prevaleceu mantendo sob o domínio daqueles a quem interessava perpetuar o controle sob o que e como deveria se constituir o conhecimento escolar.

Autores como Forquin (1993), Sacristán (2000), Silva (2010), Goodson (2011), realizam uma discussão acerca de questões que envolvem o currículo, contribuindo de forma relevante para nossa proposta neste capítulo.

No que tange às primeiras tentativas de definição de currículo, Lopes e Macedo (2011) apontam para a dificuldade em delimitar um conceito. A primeira referência ao termo teria ocorrido em 1633 nos inscritos da Universidade de Glasgow, ainda não determinado por um campo de estudos, mas partindo da ideia de um plano de aprendizagem.

Tal pensamento ainda não era defendido no século XIX, nesse caso, o ensino tradicional reconhecido pelos jesuítas, bem como o acesso a determinadas disciplinas poderia vir a facilitar o desenvolvimento do raciocínio lógico ou ainda contribuir para a ampliação da memória.

É somente no início do século XX, início da industrialização nos EUA e da Escola Nova no Brasil, que encontramos as primeiras intenções em abordar o currículo como campo de pesquisa e objeto de estudo. O desenvolvimento do capitalismo industrial traz consigo mudanças econômicas e novas demandas para aquela sociedade que se organizava. Fazia-se necessário pensar num processo de escolarização em massa que se constituía, sob a responsabilidade de um grupo que deveria organizar um currículo associado a conteúdos e ao papel de atender às necessidades específicas do contexto social. Uma obra considerada significativa que coaduna com essa e outras perspectivas semelhantes é a de Bobbitt, *The curriculum*, publicada em 1918.

A preocupação a partir desse momento passa à tentativa de responder a questionamentos que envolviam o interesse por qual conteúdo poderia ser útil, o que deveria fazer parte dos conteúdos para tal? A que tempo devem ser trabalhados?

Dois movimentos oriundos dos EUA ganham espaço nesse momento: o efficientismo e o progressivismo, este trazido posteriormente para o Brasil pela Escola Nova. Inspirado nas

ideias desenvolvidas por Friedrich Taylor, que naquele momento elucidava a construção da sociedade associando ao conceito de fábrica, Bobbit compreendia que a educação poderia representar a possibilidade de oferecer uma formação aos sujeitos na qual os resultados pudessem vir a ser o elemento central a ser avaliado durante o processo de escolarização. Segundo Silva (2010, p. 12), “aqui o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”.

Ainda no que concerne ao entendimento do termo currículo, por muito tempo este esteve associado a métodos e procedimentos a serem seguidos. Tardamente se desenvolve na literatura americana configurando-se como campo de estudo especializado no contexto do aumento da imigração nos EUA consequentemente do maior desenvolvimento dos processos de escolarização em massa.

Por muito tempo, o currículo, sob o foco da organização administrativa, foi associado a conceitos como desenvolvimento, técnica, eficiência e processos que levassem o sujeito (aluno) a ser “modelado” de acordo com os interesses dos grupos sociais ligados aos interesses do Estado. Um dos livros considerados referência nessa perspectiva, que contribuíram com a disseminação desse pensamento, foi publicado em 1949, por Ralph Tyler nos EUA, influenciando inclusive autores no Brasil, envolvidos com discussões sobre educação, a exemplo de Hilda Taba. Segundo Silva (2010), alguns dos seus questionamentos lançados acerca do papel da escola na obra remetem ao que poderia se associar aos objetivos propostos no campo do currículo, ensino e avaliação.

Ao analisar os contextos sobre os quais se desenvolveram os processos de escolarização, defensores como Bobbitt e Tyler, de tendências tecnocráticas ou Dewey, como progressista, evidenciava a necessidade de rompimento com acepções que se mantiveram legitimadas por tanto tempo, como a teoria clássica humanista. Defensora de um currículo que desvalorizasse os anseios dos jovens e crianças, essa teoria restringia o ensino à valorização de conteúdos que priorizavam as línguas bem como a literatura, a arte grega e latina em detrimento de outros conhecimentos, favorecendo assim a formação de um sujeito desvinculada de uma preparação para as demandas da vida adulta.

As mudanças começam a ocorrer com o aumento da escolarização de massa, quando a classe dominante perde um espaço considerado até ali sob seu controle. Sob processos de mudanças e transformações durante a década de 1960 em nível mundial, emergem novos estudos preocupados com a operacionalização dos fins aos quais se propunha os processos de escolarização, ao mesmo tempo questionando os pressupostos definidos até aqui pelas teorias

tradicionais da educação, o que, conseqüentemente, teria influência sobre os arranjos direcionados ao currículo.

Autores como Althusser representam os grupos mais gerais do campo das teorias críticas, reconhecendo a escola como facilitadora da reprodução da ideologia presente nos contextos da sociedade, constituindo-se como aparelho ideológico do estado. O aludido autor, com sua análise marxista, entende que a escola contribui para a manutenção do *status quo* definido pela sociedade capitalista, e isso acontece por meio do currículo. Outros ainda, como Bourdieu e Passeron, imersos na concepção de reprodução cultural, descrevem sobre o domínio do código cultural presente na linguagem dominante. Estabelecido pela classe dominante no contexto da escola, tende a favorecer um currículo excludente, ao não valorizar o código das classes menos favorecidas, o que contribui com possíveis fracassos vivenciados durante o processo de escolarização, garantindo o processo de reprodução social.

O final dos anos 1970 marca o início da consolidação das concepções supracitadas, sobretudo com o movimento de reconceptualização, indo de encontro aos desígnios valorizados pelas teorias tradicionais, que compreendiam e valorizavam a organização do currículo sob o domínio dos campos técnicos e administrativos.

Tal movimento tem sua primeira “aparição” durante um momento considerado relevante naquele contexto, na I Conferência sobre Currículo realizada em Nova York, em 1973, possibilitando a realização de discussões, contestações, críticas ou inferências relacionadas ao campo do currículo descritos ainda pelas teorias tradicionais.

As novas teorias sociais pertencentes do campo da fenomenologia ou do marxismo, ainda que com perspectivas diversas, tinham em comum a ideia de estabelecer um desafio para as questões que envolviam questões sociais instituídas e legitimadas por meio de modelos burocráticos e técnicos, com ênfase na pedagogia e no currículo.

Autores como Bourdieu, Young, Apple, Bernstein evidenciam o currículo no centro das teorias educacionais críticas, apontando para a existência de interesses de classes e grupos dominantes, inerentes à sua produção desmistificando, dessa maneira, a ideia de neutralidade por vezes associada ao currículo.

Na Inglaterra, a crítica ao currículo se direcionou para a sociologia. A Nova Sociologia da Educação foi o movimento teórico mais vigoroso. Suas contribuições permitem compreender o currículo envolto em relações de poder configurado e analisado pelo viés político. Na perspectiva da produção do currículo, aponta para os elementos de poder e princípios de controle presentes nas organizações curriculares. No campo curricular,

Bernstein alinhado com esse pensamento, descreve que a maneira como a sociedade seleciona, classifica, distribui e avalia o saber em instituições de ensino, reflete a distribuição do poder em seu seio e a maneira como se encontra garantido o controle social dos comportamentos individuais.

Ao longo da sua trajetória, é possível perceber um refinamento sobre os conceitos desenvolvidos por Bernstein, como exemplo, tem-se o uso do termo currículo, paulatinamente substituído por “código”, apesar de manter o primeiro inserido de forma implícita em suas discussões. O que não possibilita relacionar que exista uma preocupação com os conteúdos, mas com a forma estrutural na qual se insere a organização desse currículo e, quando essa também se constitui, segundo ele, ligada a princípios de poder e controle diferenciados. Distingue nos seus primeiros escritos, dois tipos de organização do currículo: o de coleção e o integrado. No primeiro, existe uma demarcada separação entre as disciplinas, o que mantém as áreas do conhecimento bastante separadas. Enquanto no segundo, a separação entre as áreas do conhecimento se mantém menos marcadas.

O maior ou menor grau de separação entre as áreas do conhecimento determina o que ele denomina como classificação. Com um isolamento maior, temos uma classificação considerada forte, portanto, um currículo do tipo tradicional; quando menor, tem-se uma classificação fraca, dessa maneira, um currículo interdisciplinar. Como apontam Lopes e Macedo (2011):

A estrutura básica de mensagem do sistema curricular é dada por variações no grau de classificação e a estrutura básica de mensagem do sistema pedagógico pedagógico é dada por variações no grau de enquadramento (LOPES; MACEDO, 2011, p. 138).

Para Bernstein, a compreensão sobre a organização curricular exige uma análise dos processos de produção, aquisição e reprodução, associados na educação formal aos três campos de mensagens intrínsecos à comunicação pedagógica: o currículo, a pedagogia e a avaliação. A distribuição do poder e os princípios de controle se instituem nesse contexto.

A delimitação do espaço, a decisão sobre o que será ensinado quando e em que ritmo acontecerá a transmissão, são elementos que compõem o que ele denomina de “enquadramento”. O maior ou menor domínio do “transmissor” na relação com o adquirente determinará um enquadramento caracterizado como forte ou fraco. Controle e poder, respectivamente, estariam relacionados à “classificação” e “enquadramento”. Tais aspectos

foram melhor analisados nesta dissertação durante o acompanhamento da prática docente, com foco nas regras da prática, constituintes dos discursos instrucional e regulador.

Algo a ser elucidado na teoria sociológica de Bernstein é um dos seus conceitos centrais, o “código”, associado à teoria dos códigos linguísticos. Segundo o autor, “o código se configura na gramática intrínseca do discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 254). É nele que se fazem presentes os pressupostos de classe.

Ademais, os códigos se constituem de maneira implícita, correspondem ao “invisível” da comunicação (BERNSTEIN, 1996). Dessa maneira, pode se inserir em diversas estruturas sociais. A análise dessas estruturas determinam, outrossim, as modalidades de código que serão adquiridas. No que tange ao contexto da educação, ganham espaço e se associam aos campos do currículo, da pedagogia e da avaliação.

Bernstein (1996) distingue dois tipos de código: o restrito e o elaborado. Tendo em sua teoria o foco nas relações de classe, o autor destaca que a aquisição de tais códigos presentes na comunicação é determinada pela posição dos sujeitos. Tendo em vista que não desenvolve em seu conceitos o termo “classe social”, considera que as pessoas se aproximam de um dos códigos de acordo com seu lugar ocupado na “divisão social do trabalho”.

Conforme Morais e Neves (2007):

Na orientação restrita, os significados são particularistas, dependentes do contexto e têm uma relação direta com uma base material específica. Na orientação elaborada, os significados são universalistas, relativamente independentes do contexto e tem uma relação indireta com uma base material específica (MORAIS; NEVES, 2007, p. 116).

Diante disso, Bernstein (1996) aponta que o código restrito estabelece uma relação com os contextos das famílias de classes trabalhadoras, enquanto o elaborado aos de classe média. Com isso, reitera sobre a maneira desigual como se apresenta a distribuição do conhecimento ou das formas de consciência no cotidiano escolar. Nesse caso, é possível inferir que as crianças das classes trabalhadoras se encontram em desvantagem em relação às da classe média, tendo em vista que os significados apreendidos por elas ao depender de contextos específicos mais prioritariamente interligados à sua vida cotidiana, dificultaria o desenvolvimento de um nível maior de abstração, ao passo que as crianças da classe média tem acesso a saberes mais universais, portanto livres de contextos limitados ou de uma base material específica.

Os princípios de poder e distribuição do controle nas práticas pedagógicas na escola tornam-se fundamentais no entendimento de como esses códigos são aproveitados nesse contexto e como podem interferir diretamente na aceitação de um em detrimento do outro, bem como das consequências causadas aos diferentes sujeitos nesse processo.

Seu enfoque, simultaneamente sociológico e linguístico, o leva a se preocupar com as regras que regem a apropriação pedagógica dos mais diferentes conteúdos a serem ensinados, independente da especificidade desses conteúdos (LOPES; MACEDO, 2011). Tal perspectiva serviu de apoio para nossa pesquisa, haja vista a necessidade de analisar os aspectos e as relações intrínsecas à materialização do currículo de Língua Portuguesa no contexto da prática, definido por Bernstein (1996) como Campo Recontextualizador da Prática (CRP). Ademais, os princípios de poder e controle determinados pela classificação e enquadramento presentes nas regras da prática, definirão o acesso ao tipo de código pelos adquirentes, bem como a modalidade pedagógica.

Uma vez que o autor não demonstra interesse pelo estudo sobre os conteúdos ministrados, segue buscando identificar como o currículo faz o sujeito, quais identidades vão sendo constituídas tendo como base o que é legitimado por ele, tornando-se válido. Em consonância com esse pensamento, Goodson (2013) descreve que:

Aquilo que finalmente termina como currículo é igualmente constrangido e moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação que também definem, no seu nível e sua forma, aquilo que conta como conhecimento válido e legítimo (GOODSON, 2013, p. 9).

Destarte, o currículo deixa de ser identificado como elemento neutro, desvinculado do conhecimento social, posto que a sua seleção, organização e constituição se vê imbricada por relações de poder. No contexto escolar, as diferentes formas de implementação curricular implicam na formação diferencial dos sujeitos, “produzindo identidades e subjetividades sociais” (GOODSON, 2013, p. 10).

Conforme o pensamento de Bernstein (1996, 1998), não é especificamente o conhecimento escolar que o interessa, mas o discurso pedagógico.

Na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa, fez-se necessário abordar uma discussão que valorizasse os processos de construção nesse campo, a fim de melhor compreender suas concepções atuais e suas implicações no contexto da sala de aula. Nesse caminho, considerando as contribuições dadas pela teoria do discurso pedagógico, de

Bernstein (1996), com foco no CRP, nosso intento se volta para o acompanhamento das aulas de uma docente em uma turma do ensino fundamental.

1.1.6 Currículo, ensino de língua portuguesa e letramento

Muitos pesquisadores no campo educacional, a exemplo de Fortunato (2009) e Suba (2012) tem se mostrado interessados sobre a maneira pela qual a escola desenvolve as práticas que envolvem a leitura e a escrita, tendo em vista o número de avaliações e exames realizados, que tem apontado índices considerados negativos nos resultados relacionados ao conhecimento da língua materna.

Desde sua origem, a escrita esteve associada a relações de poder, limitando a participação política e cidadã daqueles que não tiveram oportunidade de acesso a essa forma de comunicação. Cidadania aqui compreendida num contexto que permita ao sujeito o acesso a uma formação crítico-reflexiva, que lhe possibilite reconhecer como se constituem as desigualdades sociais, instituídas por meio dos princípios dominantes de poder presentes na sociedade na qual se insere. Entender-se como cidadão pressupõe a capacidade de não apenas identificar as condições organizadas por tais princípios como determinantes das posições dos sujeitos na sociedade, mas adquirir conhecimentos que o possibilite intervir nesse contexto de forma a visualizar condições de mudanças.

Muitas transformações que contribuíram para seu desenvolvimento, suscitaram a necessidade de obter o domínio da escrita com um papel fundamental e aprender a ler e escrever, por meio da alfabetização, tornava-se uma necessidade. A partir do século XVIII, com o advento da Revolução Industrial, muitas transformações nos campos político, econômico e social, trazem a quem domina a escrita o poder da comunicação.

No século XIX, o ensino passa a ser padronizado e sistematizado pela escola. Essa nova perspectiva no campo da alfabetização ocorreu por meio de práticas descontextualizadas, limitando o sujeito e o impedindo de utilizá-las em práticas sociais. A educação torna-se um direito básico e institucionalizado, para atender à demanda de uma mão de obra crescente e necessita de especialização, o que leva os sujeitos à busca pela inserção nos processos de escolarização. Conforme Di Nucci (2001, p. 50): “Na realidade, a escola representou uma forma de controle social sobre a escrita por parte do Estado burguês, cuja função era disciplinar os trabalhadores para a industrialização.”

Dentro da escola, o uso de regras, a divisão do currículo em disciplinas, a distribuição dos estudantes em classes, contribuiu para a ênfase em um ensino que objetivava a formação para o mercado de trabalho. Nesse caminho, o intuito de alfabetizar no século XX esteve vinculado a oferecer os conhecimentos básicos da leitura e escrita principalmente a jovens e adultos. O controle e a disciplina sobre as classes trabalhadoras para a atividade industrial se fazem presentes nos processos de escolarização, que consideram a alfabetização associada a processos que a identificam como um sistema de escrita normativo a ser adquirido. Nesse contexto, aos trabalhadores se exige o cumprimento de regras, o treino para o trabalho, tendo como consequência o aumento da produtividade. Tem-se uma escola que busca atender “à necessidade de desenvolver competências escolares em função do crescimento do trabalho e da necessidade de pessoal qualificado” (DI NUCCI, 2001, p. 52).

A medida que novas condições sociais vão surgindo, emergem novas concepções e novos critérios se estabelecem no sentido de reconhecer quais seriam as práticas de leitura e escrita possíveis de serem efetivadas, a fim de atender às novas demandas dos sujeitos na contemporaneidade, pois “uma sociedade grafocêntrica que a competência relacionada a aprender a ler e escrever, já não é suficiente, é necessário aprender a fazer uso da escrita por meio de práticas inseridas no cotidiano” (DI NUCCI, 2001, p. 52).

Nessa concepção de usos da escrita como prática social, se desenvolverá a perspectiva do letramento ou “letramentos” como alguns estudiosos utilizam, consequentemente provocando debates que envolvem o conceito de “alfabetização”, predominante nos contextos teórico-metodológicos que contemplavam os processos de leitura e escrita no cotidiano escolar.

Em se tratando do ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental, o propósito do nosso trabalho, faz se necessário refletir sobre os usos da leitura e da escrita dos estudantes, desde os primeiros anos de escolarização. Documentos curriculares, como o Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), apontam para a relação entre o domínio da língua e a maior participação ativa dos sujeitos em “diferentes espaços sociais, em situações em que se possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia” (BRASIL, 2012, p. 16).

Nesse sentido, mantendo diálogo com esse e outras orientações curriculares nas últimas décadas, o documento orientador da Base Nacional Comum Curricular considera que:

O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo

que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre o gênero, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizadas em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 65).

Nessa perspectiva, autoras como Tfouni (1986,1988), Soares (1999), Mortatti (2004), Kleiman (2005) e Rojo (2009) contribuíram de forma relevante para o desenvolvimento dos estudos que valorizam discussões acerca do letramento, destacando sobre a necessidade de se revisitar conceitos tradicionais de alfabetização, para melhor compreender quais são as necessidades apresentadas pelo sujeito nessa sociedade letrada, tendo em vista o papel exercido pela escola nos processos de ensino-aprendizagem associados ao domínio da leitura e escrita como práticas sociais. Antigas concepções mantinham-se alinhadas à ideia de alfabetização como acesso à codificação e decodificação e símbolos gráficos:

Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou com o ensino-aprendizado da ‘tecnologia da escrita’, que quer dizer, do sistema alfabético da escrita, que em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar sinais gráficos, transformando-os em sons e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos (BRASIL, 2007, p. 10).

Indo de encontro a tal pensamento, Tfouni (1986) descreve que a preocupação limitada à junção das letras ou à reprodução dos sons, deixa de valorar os significados sociais e políticos inseridos nos contextos da leitura e da escrita, tendo o conceito de letramento associado às emergentes transformações sociais apresentadas aos sujeitos, lhes apresenta novas exigências.

Uma sociedade considerada “grafocêntrica” entende que antes de se inserir no contexto escolar, os sujeitos já mantinham contato com a escrita em outros contextos, por conseguinte, apenas de conhecer seu sistema deixa de ser considerado suficiente. Em paralelo, torna-se necessário considerar seu uso na participação de práticas letradas.

O entendimento sobre os conceitos teóricos por parte de profissionais formadores ou de outros envolvidos no processo educacional, no que concerne aos termos “alfabetização” e “letramento”, ainda gera dúvidas quanto ao seu uso, o que pode inferir também nas práticas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. São comuns, em congressos, palestras e eventos

afins, perguntas de educadores sobre as diferenças entre alfabetização e letramento (RIZZATTI, 2012, p. 297).

Para Soares (1998), o termo alfabetização não deve ser substituído pelo termo letramento ou ser considerado como condição para a existência do letramento. Esta autora descreve o que poderia contribuir para uma diferenciação entre eles:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 40).

Nesses termos, alfabetização se associa ao ato de ser alfabetizado, enquanto o letramento à condição de ser letrado, oferecendo ao sujeito a possibilidade de saber fazer uso das habilidades adquiridas.

Nos países desenvolvidos economicamente, as discussões que envolviam o modelo tradicional de alfabetização já suscitava questionamentos acerca de seus pressupostos e ainda apontava exemplos que elucidavam a necessidade de mudanças. Ao utilizarem o termo analfabetismo funcional, discutia-se sobre quais processos do ensino deixavam de contribuir para o sucesso do aluno que, embora tenha passado por longos períodos de escolarização, tenha acesso ao ensino do código escrito, em muitos casos, não conseguia utilizar os conhecimentos obtidos de leitura e escrita para sua inserção social.

Segundo Soares (2007), a perspectiva progressista liberal que interage as relações entre letramento e sociedade, ao priorizar uma das dimensões do letramento social, numa versão “fraca”, vai ao encontro desse pensamento e defende que não é possível se dissociar as habilidades de leitura e escrita do seu uso na vida social. Dessa forma, considera o letramento em “termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social” (SOARES, 2007, p. 72).

As demandas sociais do final do século XX, particularmente com o avanço das tecnologias digitais, impactaram diretamente o trabalho do professor e o currículo. Conforme Kleiman (2005):

A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas

as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares (KLEIMAN, 2005, p. 6).

Não se pensava em destituir até aqui as práticas que valorizavam em seu contexto a alfabetização, todavia, se identificava a necessidade de redefinir e revisitar alguns dos seus pressupostos a fim de melhor atender às transformações e demandas que se apresentavam ao sujeito moderno. Para Kleiman (2005), o letramento não é considerado alfabetização, no entanto a autora compreende que estes mantem uma relação em que estariam associados. E ainda acrescenta que “a alfabetização, portanto, tem características específicas diferentes do letramento”.

Soares (1999) elucida sobre a dificuldade em conceituar letramento, diante da diversidade de modalidades que se associa a este, no entanto chama a atenção para a necessidade de fazê-lo ainda que de forma mais generalizada. Antes de nos ater a uma abordagem acerca dos estudos sobre o letramento desenvolvidos no Brasil, faz-se necessário nos remeter ao contexto, no qual se desenvolveram as discussões iniciais sobre esta temática.

Na Grã-Bretanha, a palavra *literacy* aparece pela primeira vez no final do século XX, em oposição à palavra “illiteracy”. Foi posteriormente traduzida para o português e ressignificada no Brasil como “literacy”, encontrando espaço para se constituir até ser reconhecido no plural, sendo referenciado como “letramentos” já com as concepções de grupos de estudos que se vinculavam à ideia dos “Novos Estudos do Letramento” (NLS). Etimologicamente tem sua origem no latim “litera” (letra), com o sufixo cy (que determina, condição ou qualidade de ser).

A compreensão do letramento numa perspectiva etnográfica e social que se junta a tradições históricas e psicológicas foi representada por Street (2014), cujo trabalho se vincula a tal movimento já nos anos 1990. Defensor de mudanças relacionadas aos processos de aquisição da escrita e leitura, apresenta uma crítica à perspectiva do ensino sobre a qual se considera um sujeito que aprende de maneira autônoma e individualizada, e defende a necessidade de valoração do uso social da escrita ou dos dois campos. Outrossim, descreve que o letramento se constitui por meio de duas dimensões: a autônoma e a ideológica.

Conforme o autor, a primeira compreende o letramento na perspectiva de um sujeito que considera a leitura e a escrita como autônomas, completas em si mesmas, cuja leitura de um texto, por exemplo, não necessita ser contextualizada e melhor desenvolvida, tendo em vista outros elementos presentes em outros contextos e suas diversidades. Ele, por si, já atenderia às necessidades do aluno. Portanto, cabe a este a responsabilidade de aprender. Caso

isso não ocorra, seu fracasso pode ser atribuído à falta de competências não adquiridas. Em contraposição, a dimensão ideológica compreende que o sujeito se constitui socialmente junto com a linguagem e ao mesmo tempo estabelece relações que podem se tornar fundamentais para sua formação. O fenômeno do letramento passa a ser compreendido em sua multiplicidade e construção, dentro dos mais diversos contextos socioculturais.

Segundo Street (1984), o letramento não se encontra dissociado de um significado político e ideológico, assim não se constitui como um fenômeno autônomo, pois sua verdadeira natureza se assume nas formas em contextos sociais específicos, associados às escolhas e exigências de práticas sociais definidas pelas instituições presentes na sociedade.

Os NLS trazem uma abordagem acerca do letramento pontuando que o emprego da leitura e da escrita deve estar associado a situações reais inseridas no cotidiano do aluno, contribuindo para uma melhor prática comunicativa, dentro e fora do ambiente escolar. A tentativa de abranger o significado de letramento em um único conceito não constitui o objetivo maior, devido à sua complexidade, todavia trazemos algumas concepções que ora se assemelham, ora se diferenciam em alguns aspectos. Brotto (2008, p.11) revela que letramento “é um termo recente que tem sido utilizado para conceituar e /ou definir variados âmbitos de atuação e formas de participação dos sujeitos em práticas sociais relacionadas de algum modo à leitura e à escrita”.

No Brasil, a tradução do termo “*literacy*”, no início dos anos 80, marca o desenvolvimento dos primeiros debates. Duas obras são consideradas bastante significativas para esse momento, a saber: *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística*, de Mary Kato, publicado em 1986 e *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani (1988) “talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas” (SOARES, 2010, p. 15).

Ampliam-se os estudos especializados no campo do letramento cuja pretensão é melhor compreendê-lo no seu campo teórico-metodológico. Alguns anos mais tarde, em 1995, encontramos a publicação do livro intitulado “*Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*”, de Ângela Kleiman.

As mudanças ocorridas na sociedade trouxeram a emergência de nossos usos da língua escrita nos mais diversos contextos. Na escola, novas concepções como por exemplo, sobre quais seriam os conhecimentos necessários para melhor uso da escrita também fora do ambiente escolar.

Para Kleiman (2005), o termo letramento emergiu na literatura especializada, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as.

A escola considerada como uma agência de letramento pode conferir ao aluno a possibilidade de, por meio de práticas que se tornem significativas, fazer uso dos processos de comunicação, por meio da escrita, nos mais diversos contextos.

Considerando o uso da língua escrita nas diversas formas de instituições sociais, Kleiman (2005) relaciona a alfabetização a uma das práticas de letramento e esta faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita na escola. Tais práticas são definidas como um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização” (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Ainda conforme Kleiman (2005):

Um evento de letramento portanto: inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (KLEIMAN, 2005, p. 23).

O letramento, por conseguinte, estaria presente em vários domínios da vida social, juntamente com os processos de transformação ocorridos na sociedade. Autores como Rojo (2009) e Street (2014) coadunam com a ideia de fazer uso do termo “letramentos” (no plural), tendo em vista que o vocábulo descreve conceitos que integram multiletramentos ou letramentos múltiplos, multissemióticos, críticos e protagonistas, elencados por Rojo (2009, p. 108).

Em todos esses campos, temos a linguagem intrínseca nos processos de práticas discursivas, construída socialmente, dentro e fora da escola. Estudiosos de concepções multiculturais ou pós estruturalistas discutem a formação de identidades, pois além de múltiplas, tem variações no tempo, no espaço e em diversos contextos determinados por relações de poder. Como afirma Moita Lopes (2002, p. 35), “[...] As identidades não são propriedades dos indivíduos, mas sim construções sociais, suprimidas ou promovidas de acordo com os interesses políticos da ordem social dominante”. Nessa perspectiva, podemos pensar na constituição do sujeito e de sua(s) identidade(s), considerando também sua construção social.

Desse modo, entende-se a relevância de uma investigação acerca do ensino da língua materna, na busca por compreender como tem se desenvolvido as práticas pedagógicas que contemplam o ensino da leitura, com base nas concepções apresentadas sobre o letramento e seus desdobramentos na formação do indivíduo, residente em comunidades tradicionais, considerando esse contexto. Para isso, analisamos os aspectos intrínsecos ao processo de recontextualização da disciplina de Língua Portuguesa no CRP de uma escola quilombola.

Uma análise dos aspectos pertinentes à organização curricular para a Educação Básica proposta às instituições reconhecidas como quilombolas aponta contradições. Ainda que sejam pertencentes a esses territórios e atenderem a esses estudantes, ao se materializar na escola por meio da prática, o currículo por vezes não contempla a sua realidade sociocultural, o que pode contribuir para uma invisibilidade das identidades, culturas e vozes desses sujeitos. Entretanto, ao identificar no currículo, um campo de mobilizações culturais, contextos como esses podem ser, problematizados, transgredidos e alterados por meio das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos.

Nesse caminho, refletimos sobre uma perspectiva do ensino de Língua Portuguesa sob um viés da criticidade que possibilite a esses sujeitos, questionar acerca das realidades em suas comunidades e suas relações com a sociedade. Autores como Terzi e Ponte (2006) e Carbonieri (2016), dentre outros, apontam que apenas desenvolver habilidades linguísticas na escola não é condição suficiente para sua formação. Conforme Carbonieri:

O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que as assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora do poder ainda em curso (CARBONIERI, 2016, p. 133).

A leitura de textos produzidos sob pontos de vista variados pode estimular os alunos a identificar e questionar os diversos discursos nem sempre evidenciados. E mais do que reconhecer as possíveis marcas de injustiças sociais e desigualdades descritas, refletir sobre essas a fim de não reproduzi-las, torna-se fundamental nas práticas curriculares como possibilidade de justiça curricular.

O ensino de língua nas escolas, em muitos casos, ainda se limita à valorização dos aspectos linguísticos da língua, quando:

[...] o letramento oferecido pela escola toma o texto escrito como um objeto linguístico e não como objeto essencialmente social, ou seja, o texto é analisado como um objeto completo em si mesmo, cujo significado independe de sua relação com as situações em que é utilizado (TERZI; PONTE, 2006, p. 683).

Em consonância com tal premissa, Kleiman (1995) discute sobre a escola e sua relação com ensino na perspectiva do letramento, afirmando que:

A escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não como letramento como prática social, mas com os tipos de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua com o lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Considerando o que apresenta o Plano Nacional de Educação (PNE), no artigo 6:

Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade (BRASIL, 2014, s.p.).

Essa assertiva nos leva a reflexões acerca de uma proposta de ensino que possa valorar a realidade sócio cultural e histórica, bem como os saberes tradicionais da comunidade na qual os sujeitos se inserem, em conjunto com os conteúdos escolares, já organizados. Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB) definem:

Artigo 8º: Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:

- VI- garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas processos político- pedagógicos em todas as etapas e modalidades;
- VI- implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;
- VII- implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas (BRASIL, 2015, s.p.).

A busca pelo reconhecimento da igualdade de direitos sociais, considerando sua diferença como quilombola, implica em desafiar os entraves constituindo articulações que favoreçam não apenas o acesso a esses direitos, como também à manutenção de suas terras, e de suas tradições. Isso lhes permite estabelecer e se inserir em processos que possibilitem a afirmação da identidade quilombola. Destarte, a escola se apresenta como instituição que contempla essa realidade com sua dimensão pública e como direito social, à vista disso, “o currículo da Educação Escolar Quilombola terá que necessariamente, contemplar todas essas especificidades, entendendo-se como parte constituinte da garantia do direito à igualdade social” (BRASIL, 2012, p. 442).

Ainda sobre as propostas acerca do ensino de Língua Portuguesa em todas as modalidades de ensino, tornam-se relevantes considerar as concepções descritas por autores como Soares (1998,1999), Street (2014) e dos Novos Estudos do Letramento, quando esses identificam o ensino de língua materna na perspectiva do(s) letramento(s), por meio de dois conceitos centrais: letramento autônomo e letramento ideológico.

O letramento autônomo, ao estabelecer uma visão dicotômica sobre a leitura e a escrita, tende a separar a apropriação da escrita do contexto sócio- cultural no qual o aluno está inserido. Leitura e escrita seriam consideradas dentro de uma neutralidade, como “universais, independentes dos determinantes culturais e estruturas de poder que as configuram” (SOARES, 2003, p. 105). Por outro lado, o letramento ideológico possibilita o desenvolvimento de uma proposta de ensino de língua em que são reconhecidas a importância da interlocução entre leitura e escrita e que as vivências letradas dos alunos em seu contexto específico sejam aproveitadas junto aos conteúdos escolares, favorecendo ao entendimento da Língua Portuguesa como prática social, imbricada por questões ideológicas e de poder que a constitui.

Segundo Santos e Freitas (2018), o modelo de letramento ideológico considera que:

[...] os usos e significados da leitura e da escrita estão estritamente relacionados ao contexto cultural e social no qual os sujeitos estão situados, aos papéis sociais por eles desempenhados e aos múltiplos letramentos das diferentes esferas de atividades ou domínios sociais dos quais eles participam, cujas formas são moldadas pelas instituições sociais em que essas práticas estejam inseridas (SANTOS; FREITAS, 2018, p. 69).

Diante do exposto, no que concerne ao contexto em que se insere os sujeitos da nossa pesquisa, uma escola quilombola, podemos inferir ressaltando a importância da materialização do currículo de Língua Portuguesa por meio de práticas pedagógicas na escola

que busquem se alinhar às acepções sobre letramento até aqui descritos, com ênfase sob o viés ideológico, sobretudo pelos determinantes que consideram a relevância do seu entendimento como prática social.

Apropriar-se dos conhecimentos pertinentes à língua materna pode contribuir para a compreensão sobre os usos sociais da leitura e da escrita, considerando uma aprendizagem constituída por meio de uma formação crítica/reflexiva dos estudantes quilombolas, levando-os a reconhecerem os aspectos histórico-sociais e culturais da sua comunidade, sua identidade étnica, concomitantemente os processos de lutas e resistência os quais possibilitaram o alcance de muitos direitos hoje usufruídos.

Segundo Borges (2005), estes poderão, nesse contexto de luta, conseguir assegurar direitos como ter o acesso coletivo às propriedades de terras já conquistadas por seus antepassados. Além disso, identificar a necessidade da busca pela ampliação desses direitos, uma vez que essas comunidades por tanto tempo estiveram num contexto de invisibilidade diante da sociedade. O desenvolvimento de uma autonomia diante dos processos coletivos de aprendizagem da leitura e da escrita torna-se instrumento importante na formação desses sujeitos. Destarte, os textos e as práticas ou eventos de letramento devem ser oferecidos de forma a manter uma aproximação dos sujeitos com sua realidade sociocultural.

Na próxima seção, apresentamos a metodologia empregada para a produção dos dados apresentados nesta dissertação.

2 CAMINHOS DA PESQUISA: DESCOBERTAS, CONSTRUÇÕES, RESSIGNIFICAÇÕES

Neste capítulo apresentamos o campo onde desenvolvemos a pesquisa, os aspectos teórico-metodológicos, os instrumentos e procedimentos utilizados para a organização, produção e análise dados, bem como os sujeitos participantes da pesquisa.

2.1 A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO BAIXÃO

A comunidade do Baixão é uma comunidade quilombola rural do município de Vitória da Conquista, Bahia, localizada a 13 km do centro da cidade, “formada a partir do encontro entre indígenas e descendentes de africanos” (LIMA; NASCIMENTO, 2018, p. 1) Dentre as 23 comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares até 2014, em 11 de julho de 2006, esta foi certificada em 11 de julho de 2006 quando recebe uma carta ligada ao nome Lagoa de Maria Clemência e se insere reconhecidamente no território de Maria Clemência. Esse reconhecimento tornou-se algo significativo, tendo em vista o fortalecimento das lutas em busca do acesso aos direitos garantidos pelas políticas públicas para essas populações, bem como do território localizado em seu entorno.

Dona Joaquina, ex-líder da Associação comunitária e pessoa de grande representatividade na comunidade do Baixão, nos concedeu uma entrevista e nos relatou que a luta na busca por esse reconhecimento foi árdua. Envolveu algumas discussões conflituosas, pelo fato de parte dos moradores não concordarem com a identidade quilombola atribuída a eles, apresentando, assim, resistência à identificação por meio da auto atribuição. Sua filha também presente durante a entrevista, por vezes, acrescentava e confirmava algumas informações apresentadas. Uma delas se refere ao fato dessa resistência começar a se desfigurar gradativamente, à medida que alguns direitos começam a ser oportunizados para os moradores da comunidade.

A aprovação de pareceres ou outros documentos tornaram-se fundamentais em muitas conquistas obtidas por esses grupos, a exemplo do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, § 4º do art. 3º que reserva à Fundação Cultural Palmares (FCP) a competência pela emissão de certidão às comunidades quilombolas e sua inscrição em cadastro geral. A Bahia se coloca entre os estados brasileiros com maior número de comunidades quilombolas e Vitória da Conquista ocupa o 2º lugar entre os municípios com maior número de comunidades certificadas.

No que tange aos conceitos atribuídos ao termo quilombo, são apresentadas nas publicações de autores que trazem debates inscritos em questões raciais ou ainda em documentos específicos. Souza (2012, p. 63) apresenta três definições de quilombos, a saber: “quilombo histórico, lugar de memória da resistência negra, referência simbólica e conteúdo político, quilombo e direito, conforme a Constituição Federal de 1988”.

Para Munanga e Gomes (2006, p. 71), “a palavra quilombo é originária da língua Banto Umbundo, falada pelo povo Ovibundo”, designa “um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central”. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica encontra-se no Art. 3º onde entende-se por quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, como presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência a opressão histórica

II – comunidades rurais e urbanas que:

a) Lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições (BRASIL, 2015, s.p.).

As discussões contemporâneas que envolvem concepções de quilombo em nossa sociedade, ainda envoltas em visões estereotipadas que insistem em se propagar, mantêm uma relação com a trajetória percorrida pelo povo negro. Desde as condições a que foi submetido na chegada ao nosso país, aos movimentos de resistência e busca de direitos, por vezes negligenciados pelo Estado ou diretamente por políticas públicas que ainda precisam ser bastante revisitadas, vê-se a luta constante desse povo a fim alcançar de forma efetiva os direitos pertencentes a um povo de papel ativo na formação histórica e cultural do Brasil. Entre mobilizações e lutas, o debate no campo da política nacional incluindo os quilombos data de 1980, com importantes considerações no ano de 1988.

Esse debate envolve áreas diversas como a Historiografia, a Antropologia, a Educação e entidades como Associações Científicas e o Movimento Social Negro que buscam desvelar ideias instituídas pelas legislações no período colonial ou imperial que associavam quilombos limitados a grupos que reúnem negros fugidos da escravidão. A definição apresentada pelo Conselho Ultramarino de 1740 remete a uma concepção de quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1988, p. 16).

O período da Nova República desponta um processo de ressemantização, que favorece

a uma ressignificação do termo, bem como o acréscimo de acepções positivas relacionadas ao termo “quilombo”, entendendo-o como sinônimo de luta e resistência.

Nessa perspectiva, lê-se no artigo 68 da Constituição Federal: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, s.p.).

A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) propôs, em 1994, uma definição ao termo “remanescentes de quilombos”. Esses seriam grupos que além de compartilharem experiências num lugar determinado, se reconhecem por sua identidade e ações de resistência em comum.

Tal movimento identificado como “ressemantização” foi relevante para o deslocamento de concepções classificatórias ou limitadas à ocupação de terras, trazendo outras ressignificações ao termo e ao lugar dessas comunidades que ainda hoje busca maior visibilidade por parte do Estado e da sociedade civil. Certo de que ainda há muito o que discutir acerca do termo quilombo, Arruti (2017) reconhece que esse não está finalizado e ressalta ainda um outro campo que, ligado a esse, se encontra em construção, a “educação escolar quilombola”.

A busca pela garantia dos direitos civis e das comunidades quilombolas conquista espaço no final do século XX, “constituindo-se em uma ação coletiva reivindicatória diretamente ligada à exclusão social, econômica e política do povo negro na sociedade brasileira em especial o negro rural” (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013, p. 47).

Segundo pesquisa realizada no segundo semestre de julho de 2017 por Santos *et al.* (2019), baseada em órgãos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Fundação Cultural Palmares por meio de um relatório das comunidades certificadas até 2017, a Bahia tem o maior número de comunidades certificadas (607) da região Nordeste (Tabela 1).

Tabela 1: Número de Municípios com Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ) por Estados da Região Nordeste

UF	Nº Cidades	Cidades c/ CRQ	%	Nº CRQ
Alagoas	102	33	32,35	65
Bahia	417	139	33,33	607
Ceará	184	20	10,87	38
Maranhão	217	70	32,26	552
Paraíba	223	21	9,42	35
Pernambuco	185	50	27,03	129
Piauí	224	31	13,84	75
Rio Grande do Norte	167	16	9,58	21

UF	Nº Cidades	Cidades c/ CRQ	%	Nº CRQ
Sergipe	75	21	28	24
Total	1719	380	22,11	1522

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda segundo os autores, podemos perceber, ainda na tabela 1, que o número de CRQ até 2013 é muito superior ao número de cidades com CRQ. Ou seja, em alguns casos, há um número bastante elevado de comunidades dentro de uma mesma cidade – Bahia e Maranhão, responsáveis por 76,15% (n = 1.159) das comunidades certificadas da região Nordeste.

Em Vitória da Conquista, região onde se encontra a comunidade em que nossa pesquisa foi realizada, são 20 comunidades quilombolas certificadas, conforme tabela 2.

Tabela 2: Certidões expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) atualizada até a Portaria nº 88/2019, publicada no DOU de 13/05/2019.

Comunidades	Certificada
Boqueirão	08/06/2005
Corta Lote	08/06/2005
Baixa Seca e Lagoa de Melquíades	08/06/2005
Quatis dos Fernandes	08/06/2005
Lagoa dos Patos	28/07/2006
São Joaquim de Paulo	28/07/2006
Furadinho	28/07/2006
Alto da Cabeceira	28/07/2006
Lagoa de Maria Clemência	13/12/2006
Batalha e Lagoa do Arroz e Ribeirão do Paneleiro	28/07/2006
Lagoa de Vitorino	13/12/2006
Cachoeira do Rio Pardo	13/12/2006
Sinzoca	02/03/2007
Laranjeiras	17/06/2011
Barreiro do Rio Pardo	31/12/2012
São Joaquim do Sertão	25/10/2013
Barrocas	21/05/2014
Cachoeira das Araras	21/05/2014
Lamarão	21/05/2014
Cachoeira dos Porcos	21/05/2014

Fonte: Certidões... (2019).²

Um dos primeiros desafios encontrados por essas comunidades associava-se ao alcance da apropriação de terras que deveriam ser reconhecidas como próprias por meio de direitos adquiridos.

Paulatinamente, outras demandas entrariam na pauta de reivindicações do movimento quilombola. Dentre eles, tem-se a busca pela formulação e implementação de políticas que favoreçam de forma efetiva o desenvolvimento de ações no campo educacional, com vistas à

² Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-ba-13052019.pdf>

valorização dos sujeitos, da sua cultura nessas comunidades em interação com os saberes escolares, haja vista que “a educação será, portanto fonte de fortalecimento da identidade, da cultura afro-brasileira e africana, ressignificada, recriada e reterritorializada pelas comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 443).

Tal propósito ainda percorre um caminho de conflitos e lutas, o que nos leva a elucidar que a constituição de alguns documentos e a promulgação de leis associadas ao campo das relações étnico-raciais, tornaram-se fundamentais para as mudanças ocorridas no âmbito da educação, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). Nesta, apresenta-se a necessidade de revisão do ensino de História, bem como dos livros didáticos da disciplina, os quais ainda teriam dado um tratamento insipiente à presença da diversidade histórica e cultural e da presença de muitos povos na formação da História do Brasil, “o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 1).

Após sofrer alterações, exige-se a inclusão no currículo das escolas públicas e particulares da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Lei nº 10.639/2003), em paralelo, houve a criação de duas importantes Secretarias, SEPPIR (2003) e SECAD (2004), respectivamente ligadas à geração e coordenação do Programa Brasil Quilombola (PBQ) e a implementação da Lei nº 10.639/2003, ambas propiciaram discussões que deixavam de associar as demandas da população negra com vistas apenas à questão de território.

Nesse contexto, os debates realizados na Conferência Nacional de Educação (CONAE) trouxeram ao final deliberações relevantes nesse processo (BRASIL, 2010), exigindo da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ações, tais como:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sua sustentabilidade de seu território tradicional;
[...]
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local;
- c) Promover a formação específica (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo;
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três federados (BRASIL, 2012, p. 405).

Dez anos depois, como parte do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais (BRASIL, 2009) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013), se deu “a consolidação de uma lista com as principais ações para a educação em áreas de remanescentes de quilombos quanto às escolas que atendem quilombolas” (ARRUTI, 2017, p. 115).

A identificação de algumas intersecções das comunidades quilombolas rurais sejam históricas, econômicas, sociais, políticas, culturais ou educacionais com os povos e comunidades tradicionais as quais também se inserem nesse contexto, tornou-se algo relevante na luta pela implementação de uma Educação Escolar Quilombola, tendo em vista a inter relação com a Educação Escolar Indígena e com a Educação do Campo. Dessa maneira, entendida no conjunto das populações do campo:

As comunidades quilombolas poderão ser destinatárias, em algumas situações, das políticas públicas voltadas para povos indígenas e do campo, respeitando o que é peculiar de cada um e quando a legislação assim permitir (BRASIL, 2012, p. 421).

Por outro lado, vê-se como ponto fulcral estabelecer-se debates que reconheçam as proximidades e pontos de convergência no que concerne à luta pela educação sem desconsiderar elementos como:

[...] as particularidades históricas, culturais, étnico-raciais, regionais e econômicas que os distinguem entre si, bem como o tipo de educação escolar por eles demandada. Tais singularidades exigem dos sistemas de ensino a necessária oferta de uma educação escolar que garanta uma educação igualitária e que, ao mesmo tempo, reconheça o direito à diferença aos coletivos sociais diversos que compõem a nossa sociedade (BRASIL, 2012, p. 424).

Audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como mobilizações desenvolvidas por pesquisadores, grupos de organizações quilombolas e governamentais ou da sociedade civil, contribuíram para a ampliação de discussões que suscitavam a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas, pareceres ou resoluções que considerassem as demandas apresentadas pelas especificidades da educação quilombola.

Nesse caminho, se dá a formação do Grupo de Trabalho de Educação Quilombola no CNE, tendo como foco a pauta que evidencia a elaboração das Diretrizes Curriculares

Nacionais da Educação Escolar Quilombola, a qual passa a ser definida como uma modalidade da Educação Básica:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2015, s.p.).

Em consonância com esses princípios, a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, com o objetivo de orientar sua operacionalização nas redes de ensino do país, em seu Art. 1º define que a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (BRASIL, 2012, p. 2-3).

Um campo em construção apresenta reivindicações as quais impedem que a educação contemple as necessidades da população no Brasil. No que tange às comunidades quilombolas especificamente, é possível que as demandas presentes exijam um esforço maior não apenas pela destituição de estereótipos racistas que perduraram durante a história e ainda se fazem presentes na sociedade. O Plano Nacional de Educação Escolar Quilombola aponta para uma política que exige dos poderes públicos o reconhecimento não apenas das consequências

causadas pelo racismo instituído, mas o que vem distinguir essas populações em função de suas formas distintas de organização social e cultural (ARRUTI, 2017).

De acordo com o artigo 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, os quilombos são “grupos étnico-raciais segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003, s.p.). As comunidades quilombolas no Brasil são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional, tanto no campo quanto nas cidades.

É possível perceber o caminho de entaves que ainda será desvelado seja pelas instituições ou pelos grupos imbuídos da luta que envolve aquisição de maior visibilidade por parte das comunidades quilombolas. Os processos que envolvem a ressemantização do termo “quilombo” contribuíram de maneira significativa para a quebra de concepções estereotipadas e homogeneizadoras, entretanto, ainda há muitos espaços a serem conquistados.

No caso da comunidade do Baixão, por nós pesquisada, João Machado teria sido o responsável pela fundação da comunidade, as famílias foram se constituindo na região com os sobrenomes de Machado, de Deus (os Malaquias), de Jesus e outra de ascendência indígena vinda de fora. Vale ressaltar que essas e outras informações acerca dessa localidade que serão descritas no decorrer do trabalho, foram obtidas por meio de entrevistas realizadas com moradores. O vínculo familiar se fortalece com a união de laços consanguíneos. Uma referência apontada por Lima (2018) em seu trabalho descreve que sua existência pode ser de aproximadamente 150 anos.

A Viação Vitória, empresa responsável pela frota de ônibus coletivos de Vitória da Conquista, possibilita o acesso à comunidade. São disponibilizadas duas linhas, uma Centro/Pradoso via Baixão e outro Centro/Baixão via Pradoso, saindo do centro da cidade com horários pré-determinados. A outra possibilidade de acesso limita-se a vans, as quais, indo para outras localidades fazem uma parada na pista próxima à entrada da comunidade.

Durante a entrevista já supracitada, Dona Joaquina descreve que as famílias locais atualmente contam com pequenos lotes de terras e sobrevivem praticamente do cultivo da terra e da criação de animais de pequeno porte. Ao adquirir créditos oferecidos pelo Banco do Povo, muitos deles conseguiram adquirir benefícios; sem essa ajuda, seria muito difícil desenvolver atividades econômicas como plantio de feijão ou a própria criação de animais, e são assistidas também pelo Programa Bolsa Família. A parcela mais jovem busca emprego em

outras cidades, pois na comunidade não há ofertas. Além da feira que se apresenta como principal renda familiar, alguns moradores trabalham numa pedreira localizada na região.

A comunidade conta com uma igreja e um posto de saúde que, segundo moradores, poderia aumentar o número de consultas oferecidas, visto que os médicos atendem apenas uma vez por mês, quando são distribuídas uma quantidade reduzida de fichas, o que não contempla as necessidades da comunidade. A tentativa de realizar exames mais específicos sempre são frustradas, pois limita-se apenas aos laboratoriais, os quais tem os resultados entregues muito tempo após se realizarem, o que impossibilita o acesso aos diagnósticos em tempo indicado.

As casas são construídas em ruas não pavimentadas e com certa proximidade, possuem energia elétrica e redes de abastecimento de água. A única escola municipal da comunidade, Orlando Spínola, apresenta-se com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, multisseriadas; atende a alunos que são moradores e também do entorno. Uma das reivindicações da comunidade está envolta desse nome escolhido para identificação da instituição, tendo em vista que tal atitude, além de não contar com a participação da comunidade, deu destaque a uma pessoa que nunca manteve relação com a comunidade, o que causou grande insatisfação. Segundo os moradores, o nome deveria fazer referência à pessoa que doou o terreno para construí-la, nesse caso, José Machado dos Santos ou o filho João Machado dos Santos.

Duas professoras lecionam nessa instituição, não sendo residentes na comunidade; uma delas atua há mais de 20 anos e a outra começou a lecionar no ano de 2019. Para ir até a escola, os alunos contam com transporte dos familiares, mesmo os do entorno. Para dar continuidade ao processo de escolarização para o ensino fundamental II, os alunos devem se deslocar até a escola do Pradoso e para o Ensino Médio e Superior dirigem-se ao município de Vitória da Conquista.

Ainda com os relatos de Dona Joaquina compreendemos que os momentos de lazer na comunidade se limitam a ida às missas, ou às festas religiosas. Os jovens se encontram em eventos esportivos que ocorrem no campo de futebol ou na quadra poliesportiva. Um aterro sanitário foi identificado no primeiro dia, ao passar pelo entorno que dá acesso à escola, nos chamou a atenção, sobretudo pelo odor desagradável que apresentava. Em dias em que a temperatura se mantinha muito alta ou após as chuvas isso se tornava mais frequente, causando incômodo e estando relacionado com doenças alérgicas, sobretudo respiratórias.

Essa problemática, alvo diversas vezes de reivindicações ainda não atendidas, torna-se motivo de grande insatisfação por parte dos moradores.

Tal situação se estende até a escola de maneira recorrente. É necessária a realização de estudos que possam reavaliar as consequências àquela população após a instalação do aterro em suas proximidades, bem como a efetivação de políticas de saneamento básico a fim de proporcionar uma melhor qualidade de vida aos moradores, tanto da comunidade quanto do seu entorno. As condições sanitárias e socioambientais estão ligadas à qualidade de vida da população e sua ausência pode significar um problema social e de saúde pública.

Outro aspecto descrito pela moradora se refere ao aumento da violência na comunidade nos últimos anos. Assaltos frequentes, realizados muitas vezes nas casas dos moradores, tem causado insegurança e exigido dos moradores ações de iniciativa própria, como a contratação de seguranças e a instalação de câmeras, na busca por prevenção.

Assim como a Constituição de 1988, o Decreto nº 6.261/2007 pode ser considerado também um marco no que concerne à busca pelo reconhecimento dos direitos dessas populações. Ele estabelece ações inseridas na Agenda Social Quilombola implementada pelo Programa Brasil Quilombola, juntamente com outros órgãos governamentais a fim de favorecer às pessoas que moram em comunidades quilombolas, proporcionando melhores condições de vida, outrossim, ampliando o acesso a bens e serviços públicos. Os artigos 2º e 3º define sobre o desenvolvimento de ações voltadas ao acesso à terra, à infra-estrutura e qualidade de vida, à inclusão produtiva, desenvolvimento local e à cidadania. E acrescenta no artigo 3º o alcance prioritário das comunidades quilombolas com índices significativos de violência, baixa escolaridade e em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2007). Destarte, os direitos devem ser garantidos, tendo em vista as várias demandas apresentadas por essas comunidades.

Fica evidente, nos relatos, que a certificação da comunidade do Baixão, embora ainda com o nome de Maria Clemência, pensando coletivamente, trouxe muitos benefícios que favoreceram o acesso a direitos e reivindicações antes limitadas, mas a luta ainda será constante. Em conversas informais com os moradores, eles apontam para a necessidade de uma assistência maior por parte do poder público a fim de atender às demandas que consideram fundamentais para o bem-estar de toda a coletividade.

Os moradores da comunidade acrescentam que outro aspecto a se considerar inclui a necessidade de propagação da cultura local, principalmente entre os mais jovens nesse processo de autodefinição de quilombola, uma vez que, conhecendo sua cultura, poderá ter

mais condições de lutar pela sua preservação e isso deve ser evidenciado desde a escola que teria um papel fundamental nesse processo, aproximando a comunidade, os aspectos da sua cultura, com ênfase no currículo desenvolvido no cotidiano da sala de aula.

2.2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA: A ETNOGRAFIA

O interesse pela realização da pesquisa busca alinhar-se à opção metodológica bem como ao problema de investigação, compreendendo que a metodologia é o caminho que nos possibilita alcançar o conhecimento científico, juntamente com a base teórica como ponto de partida.

Para alcançar os objetivos propostos, a escolha se deu pela pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Apresentar uma definição para a pesquisa qualitativa para Triviños (1987, p. 175) não é uma tarefa fácil, em virtude da sua abrangência conceitual, dos limites que lhes são impostos ou ainda “à especificidade de sua ação”.

Angrosino (2009, p. 8) compartilha com tal pensamento e acrescenta que apesar de seus enfoques diferenciados, é possível encontrar algumas características que lhes são comuns, a saber: “analisando experiências de indivíduos ou grupos, examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo, investigando documentos”.

Segundo autores como Bogdan e Biklen (1994, p. 47-9), a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características: a) “A fonte direta de dados é o ambiente natural” (p. 47). Nesta dissertação, o ambiente foi a sala de aula de uma escola quilombola; b) “É descritiva” (48). Em nosso caso, o intuito da proposta é analisar e caracterizar a prática pedagógica da docente, empregando a linguagem de descrição da teoria sociológica de Bernstein; c) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo” (p. 49). A pretensão é acompanharmos o cotidiano da docente, bem como as relações estabelecidas entre esta e os discentes nessa trajetória, a fim de verificar como as regras da prática se materializam no currículo de Língua Portuguesa; d) “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 49). Nossa pesquisa foi se constituindo na medida em que os dados foram sendo construídos, contribuindo para possíveis revisões e ressignificações.

Denzin e Lincoln (2006) consideram a pesquisa qualitativa como uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Logo, essas práticas e matérias interpretativas dão visibilidade ao mundo, transformam-no em uma série de representações e significações

realizadas pelos próprios sujeitos da ação. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa do mundo circundante, o que significa que os pesquisadores estudam os fenômenos em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretá-los em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Nesse contexto, esse tipo de pesquisa pode envolver várias possibilidades de uso de materiais que poderão contribuir para a realização dos objetivos propostos, uma vez que:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal; introspecção; história de vida, entrevista, artefatos textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros na vida dos indivíduos (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

No que tange à pesquisa no campo educacional, vê-se a sua relevância tendo em vista a possibilidade de realização de maneira mais próxima do pesquisador com o contexto e os sujeitos envolvidos. Investigar a “caixa preta” da escola, recorrendo a metodologias qualitativas pressupõe uma nova relação do investigador com o sujeito e com o contexto em que decorre a pesquisa (VIEIRA; VIEIRA, 2018).

As pesquisas etnográficas têm sua origem associada ao campo antropológico, passando pelo sociológico e chegando à educação, o que evidencia a relevante contribuição das Ciências Sociais nesse contexto. A ideia de quantificar as informações da vida dos povos deixara de ser considerada suficiente para responder aos anseios de muitos pesquisadores. O emprego da etnografia no campo da educação não limita seu uso à mera descrição ou coleta de dados na realidade escolar. A etnografia possibilita compreender a escola como espaço produtor de culturas e de comportamentos diversos. Para isso, a observação é considerada fundamental.

A possibilidade de aproximação dos sujeitos no cotidiano em suas rotinas faz parte do caminho a ser percorrido na pesquisa etnográfica, tendo em vista que esse é um dos aspectos que a caracteriza.

A etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis do pensamento e comportamento humanos manifestos em sua rotina diária; estuda ainda os fatos e/ou eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos. Em etnografia, holisticamente, nós observamos os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de ‘revelar’ o significado documentar, monitorar, encontrar o significado da ação (MATTOS, 2001, p. 2).

O estudo etnográfico apresenta características que podem propiciar ao pesquisador disposto a entender o universo escolar, o desenvolvimento de ações e práticas que ao final poderão ajudá-lo a construir um conhecimento acerca daquele contexto. Diante disso, o olhar etnográfico considera aspectos que possivelmente não seriam descritos ou investigados por um observador menos minucioso, tendo em vista o fato de estarem imersos naquele contexto como parte de uma subjetividade pouco desvendada, ou por conter evidências que para muitos, possam ser consideradas repetitivas, comuns, desconectadas de outros processos.

O etnógrafo disposto a inserir-se nesse cotidiano precisa reconhecer e valorizar os sujeitos, considerando-os não como objetos que terão seus momentos descritos ou analisados de maneira estanque. Mais do que simples descrições que podem tornar o seu trabalho reduzido e limitado, seu olhar deve valorizar e optar por construir uma interpretação das ações humanas, tendo em vista os significados ali construídos. Para Triviños (1987, p. 122), a “função do etnógrafo não é tanto estudar a pessoa, e sim aprender das pessoas”.

Para Eugenio (2018, p. 4), “é por meio da teoria que nos são oferecidas as lentes para a leitura e interpretação dos dados produzidos na teoria”. Assim, os dados da etnografia realizada nesta dissertação são discutidos com conceitos da teoria de Bernstein (1996, 1998). Os significados construídos no Campo Recontextualizador Pedagógico (microcontexto) são analisados tendo em vista sua articulação junto à estrutura macroestrutural social.

Ao destacar o estudo tendo como lócus uma escola quilombola, têm-se a possibilidade de também reconhecer quem são os sujeitos imersos naquela realidade. Conforme Oliveira (2013, p. 276), “Investigar a realidade escolar é também, realizar uma incursão sobre as identidades que se constituem naquele espaço”.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Angrosino (2009, p. 56) destaca “três grandes categorias que representam as habilidades centrais que precisam constar no repertório de todo pesquisador de campo: observação, entrevistas e pesquisa em arquivo”.

No que concerne ao campo da etnografia, Angrosino (2009, p. 74), define que “a pesquisa etnográfica é fundamentada na observação regular e repetida de pessoas e situações, muitas vezes com a intenção de responder a alguma questão teórica sobre a natureza do comportamento ou da organização social”.

Tal concepção a diferencia de uma observação feita no cotidiano da vida, sobretudo por sua essencial sistematização. Portanto, ao se inserir no campo, já foi possível começar a registrar todos os aspectos que consideramos necessários para posterior análise dos dados e conseqüentemente de melhor desenvolvimento da investigação.

Segundo Moreira (2002, p. 52), a observação participante se associa a “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”. Nesse contexto, menos do que apenas descrever, o papel do pesquisador se amplia para as possibilidades de interpretação por meio da triangulação dos dados.

2.3.1 Das primeiras aproximações à inserção no campo e à produção dos dados

A proposta inicial da pesquisa nos encaminhava para o acompanhamento sistemático de 25 aulas, o que se ampliou para 28 aulas diante do intento de aguardarmos pela finalização da unidade letiva na escola. No dia 18 de abril de 2019 fomos até a instituição, após já obtermos a autorização da diretora. Optamos no primeiro momento, por nos dirigir até lá com o intuito de manter o primeiro contato com o ambiente, com os outros profissionais, e assim apresentarmos nossa proposta para a professora a fim de conseguirmos também a sua autorização, afinal faz-se necessário a concordância dos membros com a presença do pesquisador.

Ao chegarmos, o portão estava com um cadeado. Fizemos menção da nossa presença, informamos sobre autorização da diretora para tal e a ajudante da cozinha nos permitiu entrar. Apresentamo-nos como estudantes, explicando que já tínhamos autorização da diretora e nosso intuito era falar um pouco com as professoras, uma vez que naquele momento ainda não sabíamos com certeza o nível das turmas. Ela nos levou até as duas regentes.

A professora já estava ciente da nossa visita, nos convidou para irmos ao encontro dos alunos e se mostrando muito solícita, nos identificou como “visitas que passariam um tempo acompanhando as aulas”. Demonstrou preocupação ao nos relatar que ao receber a informação da diretora sobre nossa necessidade de realização da pesquisa e confessou um certo receio, pelo fato de estar gestante e ter que em alguns momentos se ausentar da escola, razão pela qual poderia vir a prejudicar o desenvolvimento do nosso trabalho. Ressaltei que não deveria se preocupar, ademais, durante todo o desenvolvimento da pesquisa evidenciei

que estaria disposta a me adequar aos seus horários, da mesma maneira a sanar possíveis dúvidas alusivas à proposta da pesquisa.

Após esses momentos, me senti bem aliviada, pois estava apreensiva sobre como seria a recepção dos profissionais da escola e/ou professora, ainda que já tivesse sido avisada pela diretora, afinal já estávamos há um tempo em busca de uma escola para realizarmos nossa pesquisa, nesse percurso houve resistências por parte de outros profissionais, ela também poderia não se sentir à vontade para aceitar a presença de alguém na sala por tanto tempo e também acabar não aceitando nossa presença (Diário de campo, 18/04/2019).

Como aponta Silva (2009, p. 177), “A penetração nesse universo desconhecido que se busca aclarar e compreender tem fortes correspondências com o estágio de limiaridade dos processos rituais e suas sequelas psicológicas de ansiedade e incerteza”.

Combinamos que começaríamos a frequentar as aulas a partir do dia 22/05. Nesse dia, com uma enorme expectativa, descí até o centro da cidade para pegar o ônibus. Ao chegar na escola, fui informada de que a professora não estava presente. Uma professora substituta justificou a ausência da titular explicando sua necessidade de realização de um exame, pois sua gravidez é considerada de alto risco. Senti que teria que adiar minha expectativa daquele primeiro dia.

Inseri-me no cotidiano daqueles sujeitos, fazendo parte da sua rotina, valorizando episódios ocorridos em todo o ambiente escolar desde o momento das brincadeiras no pátio. Ao me fazer presente nas aulas de Língua Portuguesa da docente, foi possível observar sua prática pedagógica, considerando sua relação com outros partícipes da pesquisa, nesse contexto, os alunos.

Como observadora – participante, me preocupei com a posição que poderia ocupar, deveria ajudar os alunos com as atividades quando percebesse que tinham dificuldades? Ou simplesmente me limitaria a ficar no canto da sala, evitando assim chamar sua atenção? Aos poucos, percebi que naturalmente poderia ocorrer os dois momentos, quando a relação foi se constituindo com os alunos. A participação pode ser moderada, obtendo-se um domínio sobre o tempo para que ela ocorra (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Apesar das inseguranças iniciais, consegui sentir-me à vontade já na primeira semana, tanto com os alunos quanto com os outros profissionais da escola. Sobre as identidades adquiridas nesse campo, sob influência inicial da professora que me incluía em alguns exemplos referenciados durante a aula, os alunos também passaram a me chamar de “Tia

Andréa”. Houve momentos em que alguns deles vieram até mim para fazer perguntas que iam desde a curiosidade sobre quais eram meus objetivos ali, até sanar dúvidas quanto às atividades propostas pela professora naquele contexto.

Destaco ainda os bilhetinhos com frases, expressões e até desenhos que começaram a produzir em casa e me foram entregues. A cozinha tornou-se também um dos lugares essenciais onde pude compartilhar com os profissionais, durante o período do intervalo, questões relativas aos sujeitos inseridos naquele contexto.

Hoje, como em dias anteriores, pude ouvir o desabafo das professoras, ajudante de sala e a merendeira, com relação ao triste histórico familiar que essas crianças trazem consigo e ao número considerado significativo de crianças que tem necessidades especiais, aspectos que tantas vezes acabam refletindo de forma negativa nos processos de aprendizagem, pois muitos deles não tem nenhum tipo de acompanhamento por parte de profissionais que possam contribuir com um melhor desenvolvimento ou dos responsáveis por eles em casa (Diário de campo, 21/05/2019).

Essas observações foram escritas de forma cuidadosa e pormenorizada, mesmo considerando que os comportamentos e as relações estabelecidas naquela sala de aula não são constituídas de maneira estruturada. É preciso certa organização. O diário de campo, ao trazer frases, expressões menos conectadas, ou registros mais sistematizados, pode tornar-se elemento auxiliar importante na proposta da observação participante, como descreve Weber (2009).

Uma parte expressiva do ofício do etnógrafo reside na construção do diário de campo. Esse é um instrumento que o pesquisador se dedica a produzir dia após dia ao longo de toda a experiência etnográfica. É uma técnica que tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais de um grupo social, método que se caracteriza por uma investigação singular (WEBER, 2009, p. 1).

E ainda acrescenta que:

É no diário de campo que se exerce plenamente a ‘disciplina’ etnográfica: deve-se aí relacionar os eventos observados ou compartilhados e acumular assim os materiais para analisar as práticas, os discursos e as posições dos entrevistados, e também para colocar em dia as relações que foram nutridas entre o etnógrafo e os pesquisados e para objetivar a posição de observador (WEBER, 2009, p. 2).

No primeiro momento, o questionamento era sobre qual maneira de registro das observações seria mais significativa: a utilização de tópicos, ou frases expressivas que me levassem a recordar com mais facilidade dos acontecimentos? Optamos em registrar, além das falas da professora concernentes às explicações dos conteúdos, os momentos que apresentavam reações diante das situações sobre as quais vivenciava com os alunos, planejadas previamente ou não, diálogos estabelecidos entre ela e esses ou entre os próprios alunos e ainda momentos experienciados fora da sala de aula.

Segundo Angrosino (2009, p. 65), “Dois materiais compõem uma nota de campo: uma parte descritiva, cuja preocupação é captar imagens do local investigado por meio de pessoas, ações e conversas: a outra é reflexiva, em que a ênfase é na especulação, sentimentos, problemas, ideias, impressões”.

Nossa opção foi em fazer o registro descritivo do que foi possível, observar e realizar as reflexões ao mesmo tempo, não desprezando um espaço no computador para a realização de outras análises. Nosso diário contempla desde as primeiras impressões durante o processo de negociação à chegada na escola, as observações acerca dos aspectos físicos da escola, o cotidiano da professora com os alunos e sua prática na sala de aula, até a transcrição das entrevistas realizadas.

É, pois, o diário de pesquisa de campo que permitirá não somente descrever e analisar os fenômenos estudados, mas também compreender os lugares que serão relacionados pelos observados ao observador e esclarecer a atitude deste nas interações com aqueles (WEBER, 2009, p. 158).

2.3.2 As entrevistas

Podendo ser utilizada tanto nos estudos quantitativos quanto qualitativos, a entrevista, segundo Lima (2016, p. 26), “é uma conversa que pode ser mais ou menos sistemática, cujo objetivo é obter, recuperar e registrar as experiências de vida guardadas na memória das pessoas”.

A escolha para a produção de dados se deu pela entrevista semiestruturada. Conforme Minayo (2007, p. 64), essa entrevista “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada, e de maneira mais espontânea”.

Ao optarmos pela realização das entrevistas, estabelecemos inicialmente alguns critérios. Vale ressaltar que todos os nomes utilizados nesse trabalho são fictícios, a fim de

preservar a identidade dos sujeitos pesquisados. As entrevistas na escola se limitaram às docentes que desenvolvem seu trabalho na instituição: a professora Cecília, que ministra aulas na sala pesquisada e a professora Ana Zélia, que já leciona na escola desde a sua fundação. Nessa perspectiva, sentimos a necessidade de buscar outros sujeitos como moradores da comunidade e outros profissionais que pudessem também nos oferecer informações sobre projetos conveniados à Secretaria de Educação desenvolvidos na comunidade, os quais contam com a participação dos alunos da escola e ainda com moradores.

Não foi uma tarefa muito fácil tanto com a docente quanto com os membros citados. No caso da docente da turma acompanhada, não houve nenhum tipo de resistência. Ela se mostrou muito solícita em todos os momentos, desde a minha chegada em campo. No entanto, sua carga horária não lhe permitia ter facilidade para obter tempo livre; além do mais, estava gestante e isso a obrigava a se ausentar em alguns momentos para realização de exames. Com a outra docente, o problema também se repetia no que tange aos horários, uma vez que o dia proposto, que era do seu planejamento, nos encontrávamos em sala de aula.

Em relação aos sujeitos moradores da comunidade, conseguimos a indicação por pessoas que as conhecia e nos indicavam os lugares aproximados de suas moradias, revelando inclusive seus parentescos e “posições” naquela comunidade.

Entrevistamos a professora da sala no dia 13/06/2019, por aproximadamente 1 hora e 10 minutos, sendo essa entrevista transcrita e analisada posteriormente. Cabe ao pesquisador estar atento às informações obtidas por meio desta já nesse primeiro momento, na busca por perceber se serão suficientes para responder às questões que contribuirão para alguns dos propósitos da pesquisa. Em nosso caso, identificamos que o curto tempo disponibilizado pela professora resultou na inserção de algumas lacunas significativas, as quais poderiam inviabilizar a busca por nossos objetivos, o que nos levou a realizar outra entrevista, em 18/06/2019, no momento escolhido antecipadamente pela professora.

É importante se atentar a alguns aspectos que poderão facilitar a condução da entrevista, como recomenda Minayo (2014, p. 263-264): “a apresentação; menção do interesse da pesquisa; apresentação de credencial institucional; explicação dos motivos da pesquisa; justificativa; justificativa da escolha do entrevistado; garantia do anonimato e de sigilo; conversa inicial”.

Todas essas preocupações foram evidenciadas, juntamente com a solicitação referente ao uso do gravador, tendo em vista a necessidade de melhor registrá-las, conseqüentemente de

contribuir para que não houvesse a exclusão de pormenores considerados relevantes quando posteriormente o pesquisador revisá-la.

Conforme registramos em nosso diário de campo:

A professora Cecília no primeiro momento (13:00 às 15:00) aplicou a avaliação (prova) da unidade na turma. Como já havíamos combinado, teria disponibilidade no segundo momento, após o intervalo. Os meninos foram aos poucos sendo liberados e a professora veio até a cozinha, onde eu já me encontrava conversando com a cuidadora da sala do 1º/2ºano. Ela permaneceu discutindo com essa e a merendeira, sobre a possibilidade de organização e realização da festa de São João, pois a escola já estava com pouca merenda. A notícia mais recente avisava que provavelmente só teriam reposição após o recesso junino e nesse dia não iria participar o tempo integral em função de exames que realizaria. Coloquei-me à disposição para o momento em que ela quisesse. Dirigimo-nos até a sala de aula para realizarmos a entrevista. Ela já relatava sobre uma questão que a afligia no momento, o baixo rendimento das turmas na avaliação prescrita da unidade, principalmente das matriculadas no turno matutino. Opto por ouvir seu desabafo, já ligo o gravador e naturalmente insiro meus questionamentos pertinentes à necessidade de obter as informações necessárias, considerando que fui nesse caminho acrescentando e modificando-os quando necessário (Diário de campo, 10/06/2019).

Ao entrevistá-la, nos vimos diante da possibilidade de conhecer quem é “o sujeito da pesquisa”, desde suas experiências pessoais no campo da educação até suas concepções acerca da sua prática, dos significados atribuídos às suas ações, do livro didático, bem como do currículo de Língua Portuguesa e ainda sobre a materialização de práticas de letramento na escola, intencionando tornar a entrevista um instrumento relevante que se apresenta para além da simples função de coletar dados.

O etnógrafo pode contar em campo com os imprevistos ao longo da pesquisa, conforme Duarte (2004, p. 223), “é fundamental estar aberto às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem no trabalho de campo nesse caso”, o tempo disponibilizado pela docente para realização da entrevista não foi suficiente para dar conta de responder suficientemente às questões propostas, uma vez que naquele dia os alunos haviam realizado uma atividade avaliativa. Apenas no segundo período conseguimos conversar, logo o transporte escolar disponibilizado pela Secretaria chegou para levar os professores, assim a entrevista foi interrompida ainda com algumas perguntas a serem feitas. Diante disso, realizamos uma primeira entrevista no dia (13 de junho) e retornamos no dia 18 de junho conseguindo, dessa forma, a segunda.

Contribuem para o trabalho investigativo outros documentos como planos de aula desenvolvidos pela professora, cadernos dos alunos (com atividades voltadas à disciplina de Língua Portuguesa), livro didático da disciplina já descrita e os redigidos pelo Ministério da Educação (MEC) que apontam pressupostos voltados às práticas pedagógicas, tais como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Plano Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação Básica, as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB).

2.4 A ESCOLA PESQUISADA

A Escola Quilombola Municipal Conceição Evaristo pertencente ao Círculo Escolar Integrado de Pradoso (CEIP), localiza-se na comunidade quilombola rural do Baixão pertencente à Lagoa de Maria Clemência, distrito de Pradoso, município de Vitória da Conquista. O terreno sobre o qual foi construída foi doado por um de seus moradores, Seu João, já falecido. Sua inauguração se deu no início da década de 1980.

No quadro de funcionários, dispõe de duas professoras, ambas com formação em Pedagogia, uma delas já ministra aulas na escola há 30 anos, fato que contribui para ter seu trabalho bastante solidificado na comunidade, enquanto a segunda nos relatou ter chegado esse ano na escola. Outros funcionários compõem o quadro, sendo: uma cuidadora pertencente à sala do 1º/2º ano e uma ajudante de cozinha.

A estrutura em que se encontra pode ser considerada grande, no entanto não tem esse espaço bem aproveitado, pois boa parte dele contempla um pouco de mato, o que não afeta diretamente o bem estar dos sujeitos ali inseridos, contudo poderia ser utilizado de forma a beneficiá-los. Duas salas de aula atendem a alunos nos turnos matutino e vespertino, da pré-escola até os anos iniciais do ensino fundamental I, sendo multisseriadas contemplam 1º/2º ano, 3º/4º ano, com horário de funcionamento apenas nesses dois períodos.

Apresenta uma cozinha, uma despensa, um cômodo pequeno onde são guardados materiais e limpeza, dois banheiros (um disponibilizado para os alunos e outro para os funcionários), um pátio coberto, onde são realizadas as apresentações no período de datas comemorativas ou ainda em culminâncias de projetos desenvolvidos. Este também é aproveitado pelas crianças durante a participação de brincadeiras no horário do intervalo, o que nem sempre é possível, sobretudo pelas más condições do piso, pois quando há ocorrência de chuvas acontece um “alagamento” que os impede de permanecerem no local.

Em outros raros momentos, o espaço também é aproveitado por elas para se alimentarem da merenda oferecida, porquanto, não contam com um refeitório para tal. Destarte, as professoras optam por determinar que aproveitem para lanchar na própria sala, evitando assim que haja acidentes ao se deslocarem de um canto a outro.

Vale ressaltar que apesar de reconhecida como escola quilombola nesse espaço não encontramos indícios por meio de cartazes ou outros materiais visuais que pudessem identificá-la como tal característica, o que aponta uma lacuna no que concerne à possibilidade do uso de recursos que contribuíssem para uma valorização da identidade da escola. Um espaço como o escolar que faz parte do cotidiano dos estudantes, ao distanciá-los de elementos que contemplam a sua realidade sociocultural podem contribuir ainda mais para a invisibilidade de suas “vozes” e culturas.

Ainda sobre os aspectos físicos, observamos que em frente ao prédio localiza-se uma quadra esportiva sem cobertura pertencente à comunidade. Durante o tempo de realização da pesquisa, não registramos o uso por parte dos funcionários ou dos alunos. Outro espaço se encontra ao lado da escola é o Posto de Saúde, utilizado também para realização de atividades oferecidas à comunidade e aos alunos pelo Serviço de Fortalecimento de Vínculos (SFV). A escola conta com 99 alunos.

Tabela 3: Distribuição dos alunos por período e ano

Séries (salas mutisseridas)	Período	Número de alunos	Nível
Pré escola	Manhã	21	Educação Infantil
1º/2º ano	Tarde	22	Ensino fundamental
3º/4º ano	Tarde	23	Ensino fundamental
4º/5ºano	Manhã	23	Ensino fundamental

Fonte: pesquisadora.

No seu entorno, encontram-se casas dos moradores e nenhum estabelecimento comercial.

2.5 A TURMA PESQUISADA: O ESPAÇO FÍSICO

A turma consta de 23 alunos com idades que variam entre 08 e 14 anos. Desses, apenas dois estão em defasagem idade série. Os alunos, em sua maioria, são oriundos da comunidade onde a escola está inserida. Dividida em dois módulos, nesse caso 3º e 4ºano, com 17 meninos e seis meninas, caracteriza-se por uma sala multisseriada. Conforme Janata e Anhaia (2015), escolas/salas multisseriadas são aquelas nas quais as crianças apesar de

cursarem séries/níveis de escolarização distintas, se encontram na mesma sala, sob a responsabilidade de um professor.

Quanto à disposição das carteiras, apresenta-se arrumadas em quatro filas, não havendo separação dos alunos por módulo, a mesa da professora se encontra no centro em frente aos alunos. Possui ainda, três janelas, um quadro branco ao lado da porta de entrada. Conta com um armário onde são guardados vários livros de Literatura, um ar condicionado ao fundo, um filtro de água, impressora multifuncional e TV (com pen drive). Alguns cartazes se encontram presos à parede, com os seguintes títulos; “Informes”, “O tempo está?”, “Cantinho da leitura”, “Chamadinha”, “Quanto somos?”, “Combinados”, “Calendário”.

Nos próximos capítulos, apresentamos os resultados da análise dos dados construídos com a etnografia realizada na escola.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA NO CURRÍCULO EM AÇÃO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO INTERIOR DA BAHIA

Neste capítulo, apresentamos um artigo desenvolvido com o intuito de descrever aspectos relacionados à prática pedagógica no ensino fundamental. Para isso, realizamos além de observações, entrevista com a docente, considerando o campo recontextualizador da prática (CRP).

ARTIGO 1 - A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA NO CURRÍCULO EM AÇÃO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO INTERIOR DA BAHIA

Andréa Santos Oliveira*

Benedito Eugenio**

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o currículo em uma escola quilombola rural. Na perspectiva de análise, encontram-se os pressupostos do sociólogo Basil Bernstein. A metodologia utilizada foi a etnografia. As conclusões deste trabalho apontam para a relevância dos conceitos da teoria bernsteiniana para a compreensão dos aspectos referenciados pela pesquisa, considerando que a prática pedagógica se aproxima de uma pedagogia visível com alguns indícios de uma pedagogia invisível.

Palavras-chave: Currículo; Ensino de Língua Portuguesa; Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A concepção do sociólogo Basil Bernstein (1958 - 2000) sobre a importância da teoria nos propósitos de realização de estudos empíricos trouxe relevantes contribuições para o campo da educação, tendo em vista o potencial analítico e explicativo de sua teoria. Nesse contexto, compreender o papel da escola como responsável pela reprodução cultural e como se dá a distribuição do poder e princípios de controle nesse processo, exigiu o desenvolvimento de diversos conceitos pelo autor.

Fizemos uso do “dispositivo pedagógico” para melhor ilustrar os processos que contribuem para o entendimento da transformação ou “pedagogização” do conhecimento escolar, bem como das relações e os processos de transmissão inseridos no contexto educacional. O dispositivo pedagógico é definido como uma gramática intrínseca, reguladora e controladora das formas de consciência (BERNSTEIN, 1996).

Esse dispositivo se constitui por meio de regras que relacionadas entre si são influenciadas por uma ideologia, tornando-se, responsáveis pela limitação ou pelo

* Licenciada em História e Letras (UNIMES). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn). Professora da Rede Municipal de Porto Seguro.

** Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn/UESB).

desenvolvimento e ampliação de formas diversas de consciência. Hierarquicamente organizadas, as três regras se relacionam respectivamente aos campos da produção, reprodução e recontextualização. Nosso olhar se volta ao campo da reprodução, identificando o Campo Recontextualizador da Prática Pedagógica (CRP).

As regras descritas por Bernstein (1996) são: distributivas, recontextualizadoras e avaliativas. A recontextualização é assim descrita:

Por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos depois é relocado (MAINARDES; STREMELE, 2010, p. 43).

As regras recontextualizadoras, portanto, se apresentam como reguladoras da formação do discurso pedagógico. O teórico utiliza o conceito de discurso pedagógico como um princípio onde se inserem dois discursos, os quais propiciam o seu desenvolvimento e são definidos por essa configuração: DI/DR, onde o primeiro estabelece o discurso instrucional (de habilidades específicas), enquanto o segundo estabelece o discurso moral/regulador que envolve (valores e/ou comportamentos considerados legítimos), importante tanto no discurso da instrução quanto na ordem social, se distingue como dominante sobre o primeiro.

A teoria bernsteiniana apresenta uma preocupação que se coloca além do interesse pelo conteúdo; busca melhor compreender como o conhecimento escolar é transmitido, a quais interesses dominantes a escola pretende atender e suas possíveis consequências para as classes populares nesse contexto. Segundo Gallian (2008), seus estudos apresentam grande relevância encontrando-se na sua perspectiva de abordagem crítica sobre as questões educacionais, quando aponta a necessidade de análise das relações entre o que ocorre no microcontexto da sala de aula e no que é definido pelas relações de poder intrínsecas à sociedade.

Interessou-nos o uso de alguns dos seus conceitos teóricos, os quais contribuíram para compreendermos como se desenvolve o currículo na sala de aula por meio da prática pedagógica e, conseqüentemente, das relações ali estabelecidas entre os sujeitos inseridos em uma escola municipal quilombola rural de uma comunidade do município de Vitória da Conquista.

O artigo está assim organizado: primeiramente, situamos a metodologia e o lócus da pesquisa, na sequência apresentamos algumas considerações sobre currículo na teoria bernsteiniana e concepções do currículo sob a perspectiva de uma docente e suas dimensões

na sala de aula, concluindo com sua recontextualização no campo recontextualizador pedagógico.

2 A METODOLOGIA E O LÓCUS DA PESQUISA

Os dados foram construídos por meio de uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola quilombola rural, pertencente à comunidade do Baixão, localizada a 13 km da cidade de Vitória da Conquista. A escola é constituída de duas salas de aula, atende a alunos dos anos iniciais (educação infantil ao 5º ano) em turmas multisseriadas (1º/2º e 3º/4, 4º/5º anos) nos dois turnos; matutino e vespertino.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa apresenta para o investigador possibilidades que estão além da preocupação em apenas examinar ou mensurar os processos, mas na busca por compreender as experiências estabelecidas na realidade na qual esteja inserido, bem como os significados atribuídos a elas, pelos sujeitos.

Novas possibilidades de pesquisa tem se referenciado na aplicação das metodologias qualitativas. A etnografia se destaca ganhando visibilidade e sua aplicação se dá em diversas áreas como sociologia, psicologia, entre outras. “Devemos compreender o processo de incorporação da etnografia nas pesquisas educacionais dentro do processo mais amplo de assimilação das metodologias qualitativas neste campo de investigação” (OLIVEIRA, 2013, p. 73).

Os indícios do desenvolvimento das pesquisas qualitativas na educação no Brasil datam dos anos 1970, sob influência da fenomenologia e das teorias críticas. Nesse período, os estudos envolveram preocupações em avaliar programas e currículos, bem como a abertura de perspectivas envoltas em investigações da escola e do contexto da sala de aula.

Um olhar sob a prática educacional deveria elucidar em sua investigação, além das dimensões sociais, culturais e institucionais, os pontos de vista daqueles inseridos na situação. Alguns autores como Ezpeleta e Rockell (1986) e André (2008), contribuíram para a propagação dessas ideias.

Conforme Gusmão (2015, p. 24), “há uma antropologia da educação sendo feita no Brasil de hoje demarcado pelo trabalho de campo e pela etnografia”. Por conseguinte, a antropologia se insere em estudos realizados por diversos campos do saber, inclusive a educação. Em busca dos elementos que compõem a cultura de um grupo, o pesquisador inserido naquela realidade passa a participar compartilhando o que ocorre naquele contexto. O

pesquisador busca captar os fenômenos e seus significados para aquela comunidade, menos do que descrevê-los, passa a interpretá-los. A etnografia, prática por excelência dos antropólogos, não é apenas uma técnica descritiva (GUSMÃO, 2015, p. 26).

A escola no seu cotidiano deve ser compreendida imersa em uma dinâmica que não se constitui de maneira homogênea, sua heterogeneidade é que lhe apresenta como um campo de diferenças. Isso não implica desvincular-se da dinâmica social. Inserir-se em seu interior se relaciona com a possibilidade de investigar as relações que ali se estabelecem, seus embates, conflitos e desdobramentos, emergindo a oportunidade de melhor compreensão da forma como ocorrem os processos de reprodução, ligados a uma construção social e cultural, onde os sujeitos são determinados por suas ações e posições que venham a ocupar.

Ao realizar pesquisas no campo educacional, a escola deve ser compreendida como:

Espaço social e cultural onde diariamente convivem diferentes sujeitos sociais que se relacionam entre si a partir da atribuição de diferentes significados à vida, à escola, à sociedade, ao gênero/etnia, à docência, a partir dos diferentes postos e funções que ocupam no interior da escola (de diretor, de especialista, de professor, de aluno, por exemplo). Toda essa diversidade de significados enlaça-se a variadas tramas que tecem em torno dos acontecimentos diários da escola uma malha com conflitos e com alianças estabelecidas no cotidiano escolar (EUGÊNIO, 2018, p. 12).

A pesquisa etnográfica pode nos permitir, por meio de uma descrição em profundidade, compreender quem são os sujeitos envolvidos em tais processos, a quem os interessa, como são afetados, bem como as ações de resistência diante das desigualdades presentes na cultura escolar. No campo educacional, autores como Ezpeleta e Rockwell (1986), Perez-Gomez (1999) e Mafra (2003) já chamaram a atenção para o cotidiano da escola, apontando que este não se resume à mera reprodução das relações sociais e de poder de uma determinada sociedade, mas apresenta dinâmica singular e se apresenta como produtora de uma cultura própria.

Para construção dos dados, realizamos observações de 28 aulas da disciplina de Língua Portuguesa na Escola Municipal Quilombola Conceição Evaristo, localizada na comunidade de Lagoa de Maria Clemência, no município de Vitória da Conquista. As observações foram realizadas no turno vespertino em uma turma multisseriada de 3º/4º ano. Além disso, entrevistamos a docente dessa turma.

3 O CURRÍCULO E A TEORIA DE BERNSTEIN

As críticas à educação desenvolvidas na Inglaterra na década de 1970 evidenciam a importância de um olhar sociológico sobre o currículo. A Nova Sociologia da Educação (NSE), em uma crítica à Sociologia da “aritmética”, propunha a problematização dos aspectos que envolviam o sucesso ou o fracasso dos estudantes se preocupando com a análise sobre o tipo de conhecimento escolar e o papel do currículo na perpetuação das desigualdades.

Alguns pesquisadores vem evidenciando em seus trabalhos a relevante contribuição da teoria de Bernstein para os estudos sobre currículo, a exemplo de Gallian (2008), Mainardes e Stremel (2010), Santos, Santos e Silva (2014), Coelho (2017), Stefenon (2017), Eugênio (2009, 2017, 2018), Eugênio e Santos (2016), Luna, Santana e Bortoloti (2018), Moraes e Neves (2007, 2018), Bezerra, Eugênio e Santos (2019).

A Nova Sociologia da Educação não se deteve às questões que envolviam elaboração de propostas curriculares ou a veracidade ou não do conhecimento, mas em saber o que se reconhece como conhecimento (SILVA, 2000). Dois pesquisadores destacam-se nos estudos de currículo nesse período: Basil Bernstein e Michael Young.

Na perspectiva da sociologia crítica, a partir dos anos 1970, tem-se a obra de Bernstein, utilizado como aporte teórico para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Para ele, três mensagens constituem a educação; a pedagogia, o currículo e a avaliação. Sequencialmente a primeira delas (a pedagogia) se refere à prática (no campo da transmissão válida do conhecimento), a segunda (o currículo) se identifica como conhecimento válido a ser transmitido, enquanto a avaliação se vê associada ao que se torna legítimo e/ou válido em todo esse processo. Nesse sentido, as três mensagens tornam-se responsáveis pelo controle social.

Ainda que seus primeiros trabalhos tenham elucidado o currículo, gradativamente este se fará implícito em meio à sua teoria dos códigos. Seu vínculo com o estruturalismo o levou a não se preocupar com a análise dos elementos voltados ao conteúdo, com as escolhas ou validade destes, mas com as estruturas que permitem o acesso ao currículo, tendo em vista os princípios de controle e poder atribuídos a essas (SILVA, 2010).

Assim, distingue dois tipos de currículo: o tipo coleção, no qual se mantém um forte isolamento entre as áreas do conhecimento (entre as disciplinas) e o do tipo integrado, onde o isolamento entre os campos e áreas do conhecimento não se torna nítido, são bem menos demarcadas, favorecendo um princípio amplo, sobre o qual todas as áreas são subordinadas.

Ao reconhecer a impossibilidade de análise das questões que envolvem o currículo distantes da pedagogia e da avaliação, identifica que a organização do conhecimento, transmissão e avaliação estão juntos. Além da organização, torna-se necessário preocupar-se com as variadas formas de sua transmissão. Nesse processo, os objetivos, os critérios de avaliação podem ser mais ou menos explícitos, os adquirentes (termo utilizado na teoria bernsteiniana) podem ter maior ou menor autonomia sobre os ritmos de transmissão e os espaços podem ser divididos de maneira mais ou menos rígidos. Se há maior controle por parte do professor no processo de transmissão, o enquadramento é considerado forte. O ensino centrado no aluno se define por um enquadramento fraco (BERNSTEIN, 1996).

4 CURRÍCULO E SALA DE AULA: DIMENSÕES PARA ANÁLISE

Conforme Eugênio e Santos (2016, p. 51), “uma possibilidade de entendimento do trabalho curricular no interior das práticas pedagógicas é a análise do currículo em ação”. Geraldi (1994) chama atenção para alguns indicadores sobre os quais se constituiria o currículo em ação: o conteúdo escolar dos diferentes componentes curriculares, o livro didático, o ritual das aulas, a previsão do fracasso; ações e representações do professor/escola.

Nesse contexto, Eugenio (2018) aponta que data dos anos 1980 o interesse de pesquisadores pelos estudos do cotidiano no Brasil, tendo inicialmente autores como Certeau (1994) e Heller (2000), como importantes para a compreensão do cotidiano da escola.

Consideramos o cotidiano como espaço social onde se desenvolvem a produção, reprodução, reelaboração de significados, nos quais se estabelecem movimentos de interação, mobilização e resistências, regidos por estruturas de poder e de controle. Nesse caso, tais estruturas interferem, contribuindo para a ampliação ou restrição das ações dos sujeitos ali inseridos, trazendo possibilidades de acomodação ou de mudanças significativas, interferindo na organização da realização do trabalho pedagógico.

Segundo André (2008), nessa dinâmica, ao se propor uma investigação acerca do cotidiano escolar, deve se ater, menos com um trabalho de mera descrição das ações inseridas nesse ambiente e mais com uma visão holística que valorize quatro dimensões imbricadas: a) subjetividade/pessoal, b) institucional/organizacional, c) instrucional/relacional e d) sociopolítica considerando todos os elementos inseridos no contexto com suas interações e influências recíprocas.

A dimensão subjetiva contempla os aspectos imersos na socialização do sujeito, valorizando sua história pessoal, evidenciando suas ações, posições, alienação e formas de comunicação.

O estudo da dimensão subjetiva vai requerer um contato com os sujeitos, em situações formais ou informais de entrevistas – individuais ou coletivas – de modo que lhes permitam expressar opiniões, pontos de vista, concepções e representações (ANDRÉ, 2008, p. 142).

A dimensão institucional ou organizacional considera os aspectos presentes nas relações que ocorrem no cotidiano que se constituem no contexto da prática escolar, abrangendo desde a orientação sobre a qual se supõe as formas de organização do trabalho pedagógico, até a participação dos sujeitos, e seu poder de decisão diante dos recursos humanos e materiais que lhes são disponibilizados. Para André (2008), tal dimensão sofre influência de determinações do contexto social mais amplo portanto, as políticas educacionais, a família, a comunidade, bem como a cultura e valores de cada sujeito podem influenciar o contexto escolar.

Destarte, o estudo dessa dimensão exige uma aproximação direta com os sujeitos presentes nesse contexto, utilizando-se de entrevistas individuais ou coletivas, conversas informais, acompanhamento de reuniões e atividades e ainda análise de documentos referentes aos aspectos que envolvem o funcionamento da escola.

A dimensão instrucional ou pedagógica volta-se às relações estabelecidas entre professor/aluno, considerando a apropriação do conhecimento por parte do último. Nela, se fazem presentes objetivos, conteúdos, atividades, material didático, linguagem e formas de avaliação do ensino ou da aprendizagem.

O encontro professor-aluno-conhecimento se define, por um lado, pela apropriação ativa dos conhecimentos por parte dos alunos, pela mediação exercida pelo professor e, por outro, por todo um processo de interação em que entram componentes afetivos, morais, políticos, éticos, cognitivos, sociais, etc. (ANDRÉ, 2008, p. 143).

A outra dimensão é a sociopolítica, que se refere à atuação das políticas educacionais projetadas no âmbito macro ou micro estrutural (a nível federal ou local) ou ainda das mudanças que ocorrem na sociedade, na mídia, as quais afetam valores, representações, sentimentos e até emoções dos sujeitos na escola.

“É um nível mais profundo de explicação da prática escolar que leva em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações e não pode ser feita, nem abstrata, nem isoladamente, mas a partir das situações do cotidiano escolar” (ANDRÉ, 2008, p. 144). Para o autor, no intuito de investigar a prática pedagógica, o pesquisador diante da dinamicidade presente no cotidiano da escola e da complexidade das relações estabelecidas, deve considerar essas quatro dimensões.

Em nossa pesquisa, todas estas dimensões estão presentes. Ao nos inserirmos no cotidiano da escola pesquisada com o propósito de melhor compreender o currículo, nos aproximamos dos alunos por meio de conversas informais e da professora, empregamos a dimensão subjetiva ao realizarmos uma entrevista com essa. No que concerne à dimensão institucional, buscamos identificar a posição ocupada pelos sujeitos inseridos naquele contexto por meio de conversas informais e documentos referentes ao funcionamento da escola. A observação do processo de ensino–aprendizagem evidenciada na relação professor-aluno-conhecimento nos possibilitou destacar a dimensão pedagógica, considerando desde as atividades propostas, os meios de comunicação, métodos de avaliação e material didático. Já a dimensão sociopolítica foi empregada para melhor compreender as mudanças sociais, bem como as políticas educacionais que direta ou indiretamente interferem na condução dos processos que se desenvolvem no cotidiano escolar.

5 CURRÍCULO: CONCEPÇÕES DE UMA DOCENTE DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA

O currículo em ação não se refere apenas a conteúdos prescritos por órgãos e documentos oficiais da educação. Sua constituição se remete às ações dos sujeitos (alunos e professores) inseridos no contexto na escola, no cotidiano da sala de aula. Embasados nesse pensamento, apresentamos os dados que contribuíram para a produção dos dados da nossa pesquisa, resultantes da entrevista com a professora e das observações realizadas.

A professora Cecília tem 37 anos. Seu ingresso na educação não se deu inicialmente por um desejo pela área. Já trabalhava em uma marmoraria e pensou em fazer Administração. Teria sofrido influência de uma amiga, que comentou sobre vantagens que poderia ter ao optar pela profissão docente. No primeiro vestibular, o curso escolhido foi Psicologia, contudo, não foi possível cursar em virtude da falta de boa condição financeira. Optou então por prestar outro, dessa vez logrando aprovação para Pedagogia na Universidade Estadual do

Sudoeste da Bahia, ainda que não tivesse nenhuma experiência em sala de aula. Sua primeira oportunidade de trabalho na educação após realização de uma seleção foi com a educação infantil como auxiliar de sala, no ano de 2005, com 23 anos, durante apenas 6 meses.

Entre 2006 e 2007 assume a função de regente em uma escola privada. Por razões diversas não se sentia muito à vontade ao perceber as limitações impostas ao desenvolvimento do seu trabalho. Ao ser dispensada no final desse último ano, se sentiu aliviada, apesar de até hoje ser grata por essa ter sido sua primeira oportunidade como professora (regente) em sala de aula. Anos depois tornou-se pós-graduada em Gestão Educacional e Cultura e Escrita.

Em 2008, voltou a dar aula em outra escola privada, quando se interessou por ingressar numa pós em Alfabetização. Não sendo aprovada, conseguiu uma vaga na pós-graduação de Cultura e Escrita, na UESB. Sempre interessada em se aperfeiçoar na profissão, tentou duas vezes cursar o mestrado nessa instituição. Apesar de ter os projetos aprovados, em outras etapas não conseguiu avançar. Foi aprovada na seleção para coordenação do Núcleo pedagógico, onde ficou até o ano de 2013, quando assumiu uma turma da zona rural desta cidade. Assumiu um cargo de coordenação das escolas nucleadas do município, ficando na área entre os anos de 2017 e 2018.

A docente trabalha na escola pesquisada nos dois turnos com classes multisseriadas: no turno matutino com o 4º/ 5º anos e no vespertino, com 3º/4º anos. Sua prática pedagógica se desenvolve tendo como inspiração professores e coordenadores com quem conviveu ao longo da sua trajetória e evidenciavam em seu trabalho elementos considerados positivos no processo de ensino – aprendizagem.

Sobre os critérios de seleção dos conteúdos de Língua Portuguesa, ela aponta que o mais relevante é:

A aquisição da leitura e da escrita, da compreensão que é a questão mesmo do letramento não é? Da linguagem como prática social porque eu entendo que se os alunos eles conseguem produzir adequadamente, se eles conseguem interpretar, ler e interpretar o que está lendo, essa questão da gramática ela vai ser mais fácil de ser resolvida (Professora).

Vale ressaltar que um estudo realizado na perspectiva etnográfica valoriza os significados construídos pelos sujeitos diante dos contextos vivenciados em seu cotidiano. Diante disso, consideramos nesse relato concepções da docente atribuídas ao letramento,

termo cada vez mais utilizado a partir dos anos 80 em discussões problematizadoras que incluem também os pressupostos da alfabetização no contexto educacional.³

Nesse caso, no que concerne à ação pedagógica no campo do ensino da disciplina Língua Portuguesa, a docente aponta que não prioriza o ensino da gramática normativa, tendo em vista a ênfase na aquisição da leitura e da escrita no processo de ensino aprendizagem dos alunos, e ainda reconhece que o uso da linguagem (por meio da leitura e interpretação) atenderia a competências suficientes para se aproximarem do conceito que reconheceriam tais ações como “práticas letradas”. Por outro lado, nossas observações nos levam a inferir que sua prática se distancia em alguns momentos dessa assertiva descrita, considerando que a gramática normativa por vezes tem lugar expressivo nesse contexto, apontando para uma reflexão acerca da sua preocupação em cumprir um programa da disciplina que viria a priorizar o ensino dos elementos gramaticais.

Ainda que muitos debates sobre práticas pedagógicas que envolvam o letramento tenham se desenvolvido de maneira a contribuir de forma relevante, para transformações significativas no ensino de Língua Portuguesa, torna-se necessário a ampliação de tais discussões, tendo em vista que autores como Magda Soares, pesquisadora de grande influência na área, aponta dificuldades em definir um conceito para o termo letramento. Dessa forma, vê-se a necessidade de revisitar concepções que consideram a importância de fazer uso da leitura e da escrita não se limitando apenas à produção e interpretação de textos no contexto da escola.

Alinhada a algumas premissas referentes ao campo da Linguagem descritas em documentos que a antecederam, a Base Nacional Comum Curricular define seis competências específicas na área que devem ser garantidas para o desenvolvimento dos alunos, dentre elas se define que o aluno deve:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, para ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar pra a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 63).

Ademais, o mesmo documento reitera que o texto considerado em suas perspectivas enunciativo- discursivas pode contribuir para que os sujeitos possam relacionar “os textos a

³ Evidenciamos a opção por suprimir alguns termos considerados marcas da oralidade ao realizarmos a transcrição das entrevistas concedidas pela professora.

seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (BRASIL, 2018, p. 65).

A docente entrevistada ressalta que valoriza conteúdos que serão usados no dia-a-dia dos alunos, como a escrita de determinadas palavras. Bernstein (1996) descreve que a seleção se associa aos princípios que regulam quem controla a seleção dos conteúdos inseridos no processo de transmissão-aquisição. Nessa perspectiva, o transmissor pode realizar a seleção sem interferência do adquirente, ao invés disso, tal ação pode sofrer intervenções do último agente. No relato da professora, identificamos uma intenção em aproximar os conteúdos do cotidiano do aluno, no entanto se faz presente um enquadramento forte (E+) no que concerne à sua seleção, visto que ocorre sem a participação dos estudantes.

Em relação aos critérios utilizados para avaliação dos alunos durante o trimestre, aponta “como a avaliação é processual e somatória, fiz com eles os trabalhos, tem aquela avaliação de assiduidade, comportamental, que a gente observa, a qualitativa e fiz a prova escrita.” Segundo ela “tenta trabalhar do mesmo jeito que trabalha no 4ºano, mas não consegue, pois eles não conseguem acompanhar”. Com o módulo IV (4º ano), atribui notas aos trabalhos e aplica prova.

Sua narrativa remete-nos a um tratamento desigual em função do contexto em que se encontra cada um dos grupos dos discentes descritos. Tal atitude demonstra que a docente se vê diante da necessidade de diminuir o nível de exigência conceitual, se apresentando de maneira distinta para os diferentes grupos, apresentando um enquadramento fraco (E-). Isso traz consequências no processo de aquisição do conhecimento para o primeiro grupo.

No que tange à valoração do conhecimento legítimo ao final do trimestre, ainda que considere os aspectos como frequência constante e o comportamento, a prevalência da cobrança das notas diante das produções dos alunos apresenta indícios em sua prática de um currículo que valoriza um modelo de desempenho exigido pelas instâncias pertencentes ao Campo Recontextualizador Oficial (CRO).

Quanto à organização da sala, a professora descreve que deixa os alunos “livres” para fazer suas escolhas e se sentarem onde quiser. Seu intuito é fazer com que, independente do módulo ao qual pertença, os estudantes possam criar laços de amizade e integração, o que os leva a se ajudarem mais. Apenas em momentos de realização de atividades, ela exige que sentem em grupos divididos, a fim de facilitar que as orientações possam ser melhor assimiladas.

No entanto, essa “liberdade” concebida pela professora pode ser questionada diante da maneira como na maior parte do tempo a sala se vê organizada. Os discentes se sentam de maneira coletiva em alguns momentos específicos determinados por ela, se posicionam na maioria das vezes com as cadeiras em fila, onde a professora tem carteira diferente da usada por eles, concentrando-se num espaço mais afastado dos estudantes o que demonstra uma classificação forte. Mesmo diante de alguns momentos em que se permite que os alunos se dirijam à docente em sua mesa, as posições continuam bem demarcadas.

Sobre atividades e cursos de formação já oferecidos voltados para o ensino do letramento, em 2019, foi distribuída pela equipe da Secretaria Municipal de Educação uma atividade diagnóstica de Língua Portuguesa para ser realizada pelo 3º ano. Outras atividades mais específicas de leitura tem como foco o 4º ano, considerando que estes participarão da Provinha Brasil.

No que concerne às formações, em 2019, a docente participou de uma formação, mais direcionada para as turmas do 3º e 4ºano. Ao questionar se alguma dessas envolvia as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola, visto que a escola está inserida em uma comunidade quilombola já reconhecida, citou sobre uma realizada no mês de maio. “Eles estão começando com a diversidade, o núcleo quilombola só tem uma pessoa que corre atrás, mas é sozinha, não consegue dar conta sozinha”. O trabalho com questões e/ou conteúdos curriculares acerca das relações étnico-raciais e da diversidade cultural se efetiva apenas em datas comemorativas previstas no calendário escolar, o que aponta para a necessidade da ampliação de espaços para reflexões e discussões que envolvam a implementação dos objetivos alinhados à temática.

Com relação ao letramento, relata que a proposta da formação prioriza os objetivos que levem o aluno a atingir as habilidades e tenham informações que envolvam o letramento, incluindo a alfabetização (domínio da leitura e da escrita), associadas à prática social de leitura, com alguma utilidade para sua vida. Em outro momento, recordou que o Plano Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), oferecido em 2016, foi um programa mais específico com foco no ensino do letramento. Esse distanciamento entre o contexto da prática e o Campo Recontextualizador Oficial aponta para uma classificação forte.

Sobre a caracterização das turmas, a docente considera que houve um “progresso”, alguns estão lendo melhor e mais comprometidos, entretanto, em sua maioria isso se associa àquelas crianças inseridas no módulo IV, que se apresentam mais autônomas em relação ao

desenvolvimento e acompanhamento das atividades. Sobre o módulo III, tem observado que o ensino não tem sido muito significativo para esse grupo.

No 3º ano principalmente eu sinto que não consegui atingir a aprendizagem, porque os meninos, eles ainda não estão preparados, são alunos que não estão preparados, já tem idade, mas não estão preparados, não tem ainda habilidade. [...]. Precisa de uma atenção muito maior, vejo essa dificuldade, como eu tenho que dar conta das duas, e o 3º ano precisa de mais acompanhamento porque eles tem muito mais dificuldade. O 4º ano já consegue avançar mais, é uma turma que não está num nível de aprendizagem adequado, dentro do perfil que era esperado para a turma, mas avançam mais, mas o 3º ano ainda tá muito aquém (Professora).

No que concerne ao livro didático utilizado na turma, “Buriti mais português”, da Editora Moderna, a docente relata que sua escolha foi feita de maneira unificada, a fim de evitar que o aluno fosse prejudicado quando ao se deslocar de uma escola para outra enfrentasse maiores dificuldades ao se ver diante de um material diferente do que havia utilizado na instituição anterior. Não houve uma preocupação com as especificidades de alguns contextos. No momento anterior à escolha, houve uma discussão e apresentação do material e, por fim, uma votação na qual se deu a escolha do livro mais votado.

O livro se constitui como um texto produzido no campo da recontextualização pedagógica, deslocado para o campo da reprodução e se apresenta como um dos materiais escolares utilizados na prática pedagógica sobre o qual se identifica no processo de ressignificação dos textos pelos professores.

Texto é compreendido na perspectiva de Bernstein (1996, 2000), como todo ato comunicativo realizado por alguém, onde se inserem também textos verbais, escritos ou gestuais. O enfoque sociológico nos mostra que o livro pode funcionar como um regulador dessa prática, determinando o que e como tais os conteúdos devem ser transmitidos na comunicação pedagógica, voltado a um dos discursos descritos por Bernstein (1996), o instrucional.

Ao ser questionada quanto ao lugar ocupado pelo livro didático em suas aulas, bem como para seu planejamento, aponta que utiliza com frequência, até porque segundo a docente, o livro se encontra condensado. E reitera que “ele é um subsídio e assim, querendo ou não, a gente tem que acabar seguindo, porque o plano de curso que a Secretaria colocou é todo baseado no livro didático”. Nossa análise desses e de outros aspectos já descritos pela professora, observamos ainda que esse recurso se distancia também do que se identifica como proposta de uma Educação Escolar Quilombola. A docente reitera que sua estrutura se

encontra em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entretanto, não contem estratégias que incluem a proposta de turmas multisseriadas e salienta que:

[...] um material para classe multisseriada não poderia ser um livro didático, não poderia ser nessa formatação, porque o livro ele é fragmentado, ele tem que ser uma coisa mais integrada para atender à especificidade da classe multisseriada, assim eu me vejo, atendo aqui, passo atividade para um grupo, pra cá, atendo lá e vou fazendo essa atividade (Professora).

A assertiva sobre o uso do livro em suas aulas se coloca em consonância com as observações feitas durante o acompanhamento das aulas. Esse recurso foi utilizado em diversos momentos durante as aulas, direcionando muitas vezes a aula da professora, demonstrando que o controle sobre a sequência das atividades presentes, bem como os critérios para realização por parte dos estudantes tornara-se direcionado por esse material curricular.

Ao relatar sobre o distanciamento da sua proposta com o contexto específico da escola, foi possível perceber que o discurso horizontal apontado como parte de um dos construtos teóricos desenvolvidos por Bernstein, uma vez que a escolha citada anteriormente foi feita diante de livros que não apresentam atividades que valorizem além dos discursos verticais, suas propostas não contemplam um olhar sobre a educação quilombola. Esse mesmo material didático é utilizado em todo o município, respeitando apenas homogeneidade na escolha.

O que a professora opta por fazer é tentar apresentar atividades e desenvolver estratégias que se adaptem à realidade da turma.

Em muitos momentos, tento fugir um pouco do plano de curso pra poder atender à necessidade do meu aluno. [...] vou ter que priorizar a aprendizagem do aluno porque não adianta eu trabalhar com o que ele não está dando conta (Professora).

Ao fazer escolhas desse tipo, a prática curricular pode contribuir para o favorecimento de uma baixa exigência conceitual. Em relação às avaliações externas, os planos de curso precisam ser seguidos, deixando pouco espaço para suas inferências, visto que em muitos momentos os resultados são cobrados. Dessa forma, acredita não ter a autonomia que gostaria para desenvolver as atividades, sobretudo as mais apropriadas para a turma.

Bernstein (1996) apresenta os campos de recontextualização criados pelo discurso com “agentes e ideologias próprias”, o CRO e o CRP. Quando o segundo mantém uma pequena

autonomia diante do primeiro (aqui nível meso), isso pode refletir sobre sua prática na sala de aula. Nesse caso, na descrição da professora, identificamos o ensejo por maior liberdade para inserir no currículo atividades que considera serem mais coerentes com o contexto no qual os estudantes se encontram. “Um controle mais direto do Estado sobre as escolas, por parte do Estado, através de currículos e sistemas de avaliação e inspeção altamente centralizados, pode limitar seriamente a influência dos campos recontextualizadores pedagógicos” (BERNSTEIN, 1996, p. 283).

Sobre o lugar ocupado pela família no acompanhamento da vida escolar dos alunos, a docente relata que alguns alunos contam com esse acompanhamento e isso só traz benefícios para eles. Outra parte não conta com essa ajuda, assim, conseguem avançar por esforços individuais. Segundo a docente, outros ainda não aprendem em função da falta de cobranças em casa, o que gera falta de motivação para realização das atividades ou para frequentar as aulas. Para a docente, há um distanciamento da família observado com frequência durante o ano e seu papel de acompanhamento não é realizado.

Segundo Bernstein (1996, p. 112), o aluno não conseguirá adquirir o currículo de maneira suficiente apenas no contexto da escola, é necessário haver uma “disciplina pedagógica oficial no lar”, onde, ao tempo da escola seja acrescido um tempo disponibilizado dentro de casa para realização de atividades e estudo por parte dos alunos. Destarte, a consequência será uma defasagem desse estudante com relação aos que pertencem à família posicional (de classe média) e acrescenta “o fracasso se torna a expectativa e a realidade” (BERNSTEIN, 1996, p. 113). Isso ocorre em grande parte na família reconhecida como pessoal, (cujas crianças se inserem nas famílias de classe trabalhadora).

Em relação aos desafios encontrados na realização do seu trabalho, diante da ausência de um projeto específico voltado para as classes multisseriadas no Brasil, descreve sobre um que fora idealizado em conjunto com outra profissional da área de educação, nomeado de “agrupamento monitorado”, registrado na Biblioteca Nacional, com o intuito de apresentar sugestões para as escolas onde havia turmas multisseriadas, além de oportunizar o melhor desempenho dos alunos. Após um ano de execução, foi interrompido, em função de mudanças ocorridas na Secretaria de Educação.

A professora destaca que o maior desafio enfrentado “é não ter uma metodologia específica, porque a base não é voltada para classe multisseriada, a nossa proposta era de apresentar um material didático voltado para essa classe, pois esse se apresenta de forma

muito fragmentada”. Essa compartimentalização da proposta a obriga a realizar cerca de 15 tipos de planos de aula e avaliações diferentes, o que lhe traz um desgaste constante.

Acrescenta sobre a dificuldade em desenvolver o trabalho e sobre a necessidade da existência de uma afinidade com esse segmento. Consideramos relevante ressaltar a expressão exultante da professora ao falar sobre como se sente atualmente exercendo a profissão.

A questão de trabalhar com a classe multisseriada é difícil, a pessoa tem que gostar. Quando comecei foi por incentivo da colega, mas depois que comecei a trabalhar, e vim parar na educação, hoje não me vejo fazendo outra coisa. Assim, eu gosto, é difícil é, mas eu gosto muito, por me dedicar, estudar sobre aquilo que eu não sei, estar sempre procurando conhecimento, fazendo algum aperfeiçoamento na área de educação, hoje eu me identifico bastante (Professora).

6 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA SALA DE AULA

As relações de poder implícitas no discurso nos processos de ensino são objeto de estudos sociológicos por Bernstein (1996). O movimento realizado por tal discurso por meio do deslocamento de um campo a outro, é identificado por ele como recontextualização. Para uso em nossa pesquisa, valemo-nos do campo de reprodução, valorando a pedagogia e tendo como agente o professor em suas realidades específicas no contexto da sala de aula.

As regras recontextualizadoras são responsáveis pela definição do discurso pedagógico. Tais regras se fazem presentes em dois contextos, o CRO e o CRP, esse último elucidado em nosso trabalho. Durante o acompanhamento das aulas, foi possível vivenciar diversas situações onde o currículo se fez presente no cotidiano da prática pedagógica, das quais apresentamos algumas delas.

Ao considerar as duas dimensões referentes às relações estabelecidas no discurso pedagógico, presente no contexto de transmissão, Bernstein apresenta a estrutural e a interacional. Sequencialmente, a primeira se associa às relações de poder entre os sujeitos, discursos, espaços, agências; a segunda se distingue pelo controle distribuído entre os sujeitos. O poder é relacionado à classificação e o controle, ao enquadramento.

No que tange às fronteiras entre os espaços de alunos e professores, foi possível observar a existência de fronteiras relevantes, explícitas e um fortalecimento da classificação. A professora costuma retomar a aula do dia anterior, apontando para um sequenciamento em seu planejamento da aula, no entanto, não registra no quadro o que vai ser trabalhado para os dois grupos, uma vez que se trata de uma sala multisseriada. A leitura de livros de literatura

infanto-juvenis ocorre todos os dias, após a oração e a chamada, cabe ressaltar que esses livros encontram-se guardados num armário na sala de aula e são acessados apenas nesse contexto, pois a escola não conta com uma biblioteca. Estes são sempre escolhidos por ela, com raros momentos em que as escolhas são possibilitadas ao aluno.

(P) – Ó, voltando aqui à nossa leitura, ontem ficamos em qual capítulo? Quem lembra?

(A) – 7, 6, foi 6.

(P) – Ontem nós ficamos de dar continuidade ao capítulo... Ontem quem lembra aonde foi que terminou?

(A) – Na 7.

(P) – Sim, mas falava de que?

(A) – Eu nem prestei atenção.

Ao mesmo tempo mantem o controle da sala, indicando que os encaminhamentos da aula são determinados por ela.

(P) – Na próxima aula, a gente vai continuar do capítulo. Nós continuaremos de qual capítulo? Do capítulo 11.

(A) – Ah pssora, todo dia esse livro chato?

(P) – A gente continua do capítulo 11.

(A) – Mas isso vai até quando pelo amor de Deus?

(P) – Até quando o livro acabar. Vamos ficar com gostinho de quero mais. Pra quem quer né (Carlinhos)? Agora nós vamos fazer o que?

Ela sinaliza que vai dar início à correção da tarefa do dia anterior com módulo IV.

(P) – Pessoal, atenção, vamos corrigir a tarefa? O texto que vocês levaram para casa, abra aí na página 38, módulo IV, rapidinho gente, a gente não pode demorar hoje na correção, porque temos outras atividades para fazer. Vamos lá.

No que concerne ao ritmo/compassamento, ocorria de maneira visivelmente demarcada, tendo em vista que a docente precisava se dedicar à transmissão do currículo em dois grupos considerados de séries distintas. Os alunos pertencentes do módulo III aguardam o término da correção se mantendo em silêncio, as regras já são conhecidas por esses, enquanto um grupo realiza atividades ou ouve explicações, o outro deve aguardar sem conversas. Alguns tentam folhear os livros didáticos ou ainda rabiscar o caderno.

A relação de comunicação quando instituída a transmissão, se caracterizava na maior parte do tempo por diálogos com intensa participação dos alunos, contudo, induzida pela

professora, o que aponta para o controle determinado pela professora na condução da aula. Ao corrigir uma atividade apresentada no livro didático com o módulo III, se dirige ao grupo:

(P) – Hei, olha gente, sabe por que pode ter sido usado uma criança, porque essa sujeira aí ela pode afetar, ela pode não, ela afeta o planeta, e a criança é o futuro de que? Do planeta, né? Dessa situação que está por vim. E também a curiosidade da criança ela faz descobrir coisas muito importantes, a curiosidade da criança fez ela descobrir o que?

(A) – O lixo.

(P) – Que tinha o que debaixo do mar?

(A) – O lixo.

(P) – Que tinha... lixo. A criança foi o que? Curi...

(A) – Osa.

(P) – Osa. E criança é curiosa?

(A) – Sim, muito.

Além da participação, os alunos tinham quase sempre ao final das aulas visto da professora no caderno, ação já reconhecida e cobrada por eles, como parte da cultura escolar. Iam até a mesa da professora ou ela se dirigia a eles.

O livro didático foi material bastante utilizado pela professora. Em poucos momentos das aulas, foram entregues algum tipo de material diferente do livro para desenvolver a disciplina. Nesse sentido evidencia-se uma forte delimitação das fronteiras nas relações interdisciplinares e intradisciplinares, aproximando-se de um currículo considerado por Bernstein (1996) como de coleção, quando a classificação se mantém forte na maior parte das aulas, aponta para um isolamento das relações entre outras disciplinas e ainda de conteúdos que abrangem a mesma disciplina, nesse caso, de Língua Portuguesa.

(A) – Oh professora, porque nós fez a tarefa de Geografia e não “troxe” o livro de Geografia pra cá.

(P) – Não, o de Geografia é amanhã.

(A) – Hoje é o de Português.

(P) – Português e Matemática. O de Geografia é só amanhã.

(A) – Amanhã é Geografia e Português?

(P) – Silêncio pra chamada. Atenção.

Foi possível perceber um esforço da professora que, apesar do ritmo forte exigido a fim de atender ao desenvolvimento das atividades nos dois grupos, buscava atender às dúvidas principalmente do módulo III, no entanto, ao retomar algum conteúdo ou atividade apresentada, o uso do quadro para esses momentos era uma ação rara, optava pela leitura das atividades ou questões abordadas, pedindo o acompanhamento daqueles que ainda apontavam as dúvidas.

(P) – Módulo III, ó Carlinhos, eu vou ler pra gente entender aqui direito, Sônia, só um instante, ó... Olá pessoal da Ciência Hoje. A matéria fala sobre o que? Os alunos não interagem e ela continua.

(P) – A chegada da Biblioteca Nacional ao Brasil. Chegada da biblioteca Nacional ao Brasil, sobre isso que tá falando o texto. Oh Carlinhos, meu filho presta atenção, por favor. Quem foi que veio no navio? Heim? Quem foi gente que veio de navio? Psiu. Joana, presta atenção Joana. Oh Joana olha só a matéria tá falando sobre o que? Quem foi que chegou ao Brasil?

(A) – Não sei.

Ao final das atividades, a professora buscava identificar a realização das atividades por meio do visto, num dos momentos de avaliação considerados por ela e já identificado pelos alunos que já cobravam tal atitude como parte da cultura escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma proposta de investigação acerca do currículo formal nos leva a inferir sobre os processos que permitem sua materialização no contexto da escola. O potencial analítico da teoria bernsteiniana contribuiu para melhor compreensão dos fatores que influenciam a prática docente na recontextualização do currículo de Língua Portuguesa em uma classe multisseriada do 3º e 4º ano. Conforme Eugênio (2017, p. 66): “A análise sociológica do currículo torna possível que elementos como processos de criação, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar como processos sociais mais amplos interferem na constituição do trabalho docente.”.

As observações das aulas possibilitaram o acompanhamento no cotidiano das ações e dos significados que se constituíram naquele contexto pelos sujeitos ali inseridos, com suas subjetividades, regras e sentidos implícitos estabelecidos em suas relações.

Evidenciamos na prática pedagógica da docente o esforço constante a fim de atender aos dois segmentos distintos, o que muitas vezes exige um aumento do ritmo e da sequência na proposta das atividades aos discentes. Nessa perspectiva, observamos ainda uma relação de comunicação que pode ser considerada aberta, diante da frequente participação dos alunos, embora de maneira sempre induzida pela docente, o que pode configurar o desenvolvimento de uma baixa proficiência investigativa. A docente demonstra ainda baixa tolerância a comportamentos considerados ilegítimos (que não são considerados adequados ao contexto da

sala de aula, podendo impedir que haja uma boa relação entre transmissores e adquirentes), intervindo de maneira enérgica.

Segundo Bernstein (1996), toda relação pedagógica é composta por transmissores e adquirentes, e esses passam a reconhecer-se em suas posições pré-determinadas. Nesse sentido, a prática docente se aproxima da pedagogia visível, em que as escolhas e encaminhamentos da aula são determinados pela docente, bem como as regras de sequenciamento e compassamento, as quais se apresentam de maneira explícita para ambos.

O livro didático ocupa lugar privilegiado no desenvolvimento das aulas, como elemento definidor das regras supracitadas, diminuindo a autonomia do campo recontextualizador da prática pedagógica. Ainda nesse contexto, observamos a influência das agências do campo recontextualizador oficial e das avaliações externas que podem exercer sobre a prática pedagógica, muitas vezes favorecendo ou limitando sua autonomia. Nesse contexto, identificamos certa limitação sobre o trabalho da docente, levando a uma menor autonomia, tendo em vista a necessidade de atender a resultados sugeridos pelas agências do CRO.

No que concerne aos critérios de avaliação, estes se apresentam de maneira implícita para os adquirentes, tornando-se evidentes apenas para o transmissor, o que se associa à pedagogia invisível. Diante das discussões apresentadas, identificamos a materialização de um currículo de coleção, no qual se desenvolve o predomínio de um isolamento entre as áreas do conhecimento e uma prática docente que se aproxima de uma pedagogia visível.

Por fim, destacamos a relevância dos pressupostos da linguagem de descrição defendida na teoria sociológica de Bernstein, a qual nos permitiu melhor compreender a prática pedagógica de uma docente nos anos iniciais do ensino fundamental e a recontextualização do currículo no campo da reprodução do micro contexto da sala de aula, valorando aspectos que poderiam ser considerados irrelevantes nesse cotidiano e que tornaram-se fundamentais para a produção dos dados e nossas análises posteriores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano escolar. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. Especial, p. 133-145, 2008.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity**. Oxford, England: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2000.

BEZERRA, D. S. B.; EUGÊNIO, B. G.; SANTOS, J. J. R. A proposta curricular do Programa Tempo Juvenil para a Educação de Jovens e adultos no Estado da Bahia. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 2, p. 128-141, maio/ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COELHO, F. B. de O. Análise de currículos de ciências à luz da teoria de Bernstein. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 795-808, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EUGÊNIO, B. G. A etnografia e o estudo da cultura da escola. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 7, n. 2, 2018.

_____. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola**. 2009. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

_____. Práticas curriculares em uma escola de ensino médio no Estado da Bahia. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 42, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/21950/pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

_____.; SANTOS, R. I. Currículo e prática pedagógica em uma escola do campo no interior da Bahia. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 51, p. 49-63, jan./abr. 2016.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

GALLIAN, C.V. A. A contribuição da teoria de Bernstein para descrição e a análise das questões ligadas à educação. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 239-255, jul./dez. 2008.

GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pro-Posições**, v. 5, n. 3, p. 111-132, nov. 1994.

GUSMÃO, N. M. A. M. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 44, p. 19-37, jan./abr. 2015.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LUNA, A. V. A.; SANTANA, F. C. M.; BORTOLOTTI, R. D. M. A linguagem de descrição: uma possibilidade de fazer pesquisas no campo da educação matemática. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 199-223, 2018.

MAFRA, L.A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/313/321>. Acesso em: 03 set. 2019.

_____.; _____. O currículo nas suas dimensões estrutural e interacional: perspectiva de Basil Bernstein. Lisboa: UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. In: PACHECO, J.; ROLDÃO, M. C.; ESTRELA, M. T. (org.). **Estudos de currículo**. Porto: Porto, 2018. Cap. 1. (Versão pessoal revista do texto final).

OLIVEIRA, A. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013.

PEREZ-GOMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, B. F.; SANTOS, K. N.; SILVA, E. S. Interações discursivas em aulas de química ao redor de atividades experimentais: uma análise sociológica. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 227-246, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172014000300227&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 set. 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STEFENON, D. L. **Desigualdades educacionais e esvaziamento curricular: um estudo a partir do caso da recontextualização dos saberes geográficos na escola**. 2017. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.

4 AS REGRAS DA PRÁTICA NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA

Neste capítulo, apresentamos um artigo desenvolvido com o intento de caracterizar a prática pedagógica de uma professora de Língua Portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma turma multisseriada (3º/4º anos) numa escola municipal quilombola, no município de Vitória a Conquista, Bahia. Embasados pela teoria sociológica de Bernstein, valemo-nos dos conceitos classificação e enquadramento relacionados ao discurso pedagógico para identificarmos a aproximação das modalidades descritas como Pedagogia visível ou Pedagogia invisível.

ARTIGO 2 - AS REGRAS DA PRÁTICA NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA

Andréa Santos Oliveira*

Benedito Eugenio**

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa etnográfica. Tem como foco as regras da prática implícitas no currículo de Língua portuguesa, no micro contexto da sala de aula de uma turma multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola quilombola do município de Vitória da Conquista. Para análise dos dados, utilizamos a teoria sociológica de Bernstein (1996, 1998), valendo-nos do seu poder explicativo e descritivo dos seus pressupostos que favorece o entendimento dos contextos educativos tanto no nível macro (produção do texto) quanto ao nível micro (sala de aula). Para caracterizar a prática pedagógica da professora no microcontexto, utilizamos uma série de indicadores que nos permitiram caracterizar a prática pedagógica da professora predominantemente como pedagógica visível.

Palavras-chave: Currículo; Ensino de Língua Portuguesa; Regras da Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre a materialização do currículo de Língua Portuguesa no campo recontextualizador da prática pedagógica (CRP) em uma escola quilombola localizada na comunidade do Baixão, em Vitória da Conquista, BA.

Nossa perspectiva teórica são os conceitos da análise crítica sobre a educação descrita pelo sociólogo britânico Bernstein. Seus estudos empíricos evidenciam como as relações sociais se constituem e determinam as posições dos sujeitos, sejam eles transmissores ou adquirentes, no âmbito escolar. Segundo Eugenio (2017, p. 63) “toda análise sociológica da escola deve interrogar a questão do saber e de sua transmissão”.

Muitos pesquisadores tem demonstrado interesse pelos estudos realizados pela perspectiva teórico - metodológica de Bernstein, quando buscam melhor compreender novas formas de pensar as políticas curriculares ou como se desenvolvem ações pedagógicas, a

* Licenciada em História (UESB) e Letras (UNIMES). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn/UESB. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Seguro.

** Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa e Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn/UESB)

exemplo de Morais e Neves (2003, 2007), Pires, Morais e Neves (2004), Mainardes e Stremel (2010), Santos B (2014) Santos A (2016), Souza (2015), Narzetti e Nobre (2016), Alferes (2017), Eugenio (2017), Bezerra (2018).

Segundo Bernstein (1996), os processos de comunicação na escola se desenvolvem por meio dos aspectos presentes na sociedade relacionados aos princípios de controle e distribuição do poder, influentes também nas formas de organização das políticas curriculares, bem como nas práticas pedagógicas materializadas no espaço escolar. Com esses dois elementos, poder e controle, o teórico construiu os instrumentos para compreensão do processo de controle simbólico que regulam diferentes modalidades do discurso pedagógico.

O modelo do dispositivo pedagógico, considerado por Bernstein (1996) um “condutor” no processo de reprodução cultural, apresenta regras implícitas hierarquicamente organizadas, as quais atuam por meio da produção, recontextualização e reprodução desse conhecimento. Esse dispositivo favorece a realização do discurso pedagógico que, por sua vez, constitui a prática pedagógica.

Bernstein (1996, p. 35) descreve o conceito de prática pedagógica como “um contexto social fundamental através do qual se realiza a reprodução e a produção culturais” e que se apresenta na relação entre três regras: hierárquicas, de sequenciamento e criteriosais. Estas regras, conforme aponta Mainardes (2007, p. 47), constituem o “como” de qualquer prática pedagógica, afetando “o conteúdo a ser transmitido e, mais que isso, elas atuam seletivamente para determinar aqueles adquirentes que serão bem sucedidos”.

Toda relação pedagógica se constitui considerando transmissores e adquirentes. Na regra hierárquica, considerada dominante, ambos aprendem a assumir tais posições de maneira bem definida, a ordem, o caráter e os modos de comportamento a serem seguidos são bem determinados, sendo reconhecidas também como regulativas (BERNSTEIN, 1996).

Para o autor, a transmissão ocorre de maneira gradual, onde se estabelece o que vem antes e o que vem depois. Em toda relação pedagógica, portanto, existem as regras de sequenciamento que podem ser explícitas ou implícitas. Essas, por sua vez, implicam em regras de compassamento ou ritmagem, que definem a velocidade que se espera que ocorra a aprendizagem. O compassamento é o tempo permitido para se cumprir as regras de sequenciamento (BERNSTEIN, 1996).

De acordo com o autor, as regras de sequenciamento quando são explícitas, regulam o desenvolvimento da criança em termos de idade, construindo seu projeto temporal, e esta tem apenas algum conhecimento sobre esse projeto, não obstante quando são implícitas, apenas o

transmissor tem consciência desse projeto temporal. No que concerne às regras de compassamento, podem ser inseridas em listagens de conteúdos, em currículos, em regras de comportamento, de prêmios e em castigo.

Ademais, temos os critérios que possibilitam ao adquirente assumir e aplicar às suas próprias práticas e às dos outros, tendo em vista que “em qualquer relação de ensino, a essência da relação consiste em avaliar a competência do adquirente”, as regras criteriosas portanto permitem reconhecer o alcance dos critérios disponíveis por parte dos adquirentes. Tais critérios se configuram como regulativos quando relacionados à conduta, caráter e modos de comportamento, ou instrucionais (discursivos), quando voltados à resolução de problemas ou produção de um segmento de escrita/fala (BERNSTEIN, 1996).

As concepções descritas foram favoráveis à nossa investigação, uma vez que nossa abordagem se propõe a analisar os aspectos e ações que se constituem na materialização do currículo de Língua Portuguesa no contexto da prática pedagógica.

O artigo está organizado da seguinte forma: situamos inicialmente a metodologia e o local da pesquisa e na sequência, apresentamos as discussões que envolvem concepções acerca da prática pedagógica no contexto da escola, o currículo de Língua portuguesa na perspectiva do Campo Recontextualizador Oficial (CRO), por meio da análise de documentos oficiais e finalizamos com as observações que nos possibilitaram visualizar as regras da prática pedagógica presentes no currículo de Língua Portuguesa em sala de aula, considerando o campo recontextualizador pedagógico (CRP).

2 SITUANDO A METODOLOGIA E O LÓCUS DA PESQUISA

A produção dos dados efetivou-se por meio de uma pesquisa etnográfica. A etnografia, no contexto das pesquisas educacionais, contribui para a melhor compreensão dos processos pedagógicos que envolvem o ensino e a aprendizagem que ocorrem no interior da escola, conforme aponta Eugenio (2017).

A pesquisa contou com observações de um total de 28 aulas de Língua Portuguesa e entrevistas semiestruturadas com a professora para a produção dos dados. As observações foram realizadas no turno vespertino, em uma turma multisseriada do 3º e 4º anos dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública inserida na comunidade quilombola de Lagoa de Maria Clemência, localizada a 13 km do centro do município de Vitória da Conquista, BA. Trata-se de uma comunidade certificada e reconhecida pela Fundação

Cultural Palmares.

Para caracterização da prática pedagógica, utilizamos instrumentos adaptados do Grupo de Estudos da Sala de Aula (Grupo Essa), do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e que apresentam indicadores que nos permitem compreender o que e o como da prática pedagógica.

Os indicadores favorecem o desenvolvimento da análise dos graus de enquadramento e classificação da prática pedagógica, com uma escala que varia entre muito forte (C++, E++) e muito fraco (C--, E--).

3 CONCEITUANDO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A forte estrutura conceitual e poder explicativo da teoria de Bernstein (1996) nos possibilita melhor compreender como se estabelecem as relações que desencadeiam os processos de ensino-aprendizagem, traduzidos na transmissão-aquisição dos conhecimentos.

Bernstein (1996), ao evidenciar em sua teoria o interesse pela forma como se constitui a comunicação pedagógica, identifica na prática pedagógica uma lógica interna traduzida em regras que são subjacentes à sua realização. A forma como essas regras se fazem presentes determinará as modalidades pedagógicas, que segundo o autor se distinguem em prática pedagógica visível (PV) e prática pedagógica invisível (PI). Segundo Bernstein (1984, p. 26), “Quanto mais implícita a maneira de transmissão e mais difusos os critérios, mais invisível a pedagogia; quanto mais específicos os critérios e mais explícita a maneira de sua transmissão, mais visível a pedagogia.”

Sua concepção de prática pedagógica não se limita ao contexto da sala de aula, dado que uma relação entre médico e paciente, arquitetos e planejadores, também pode ser compreendida como tal. Para ele, a atividade pedagógica se relaciona ao contexto social onde se inserem processos de produção e reprodução culturais, e busca evidenciar as regras subjacentes à prática, bem como a construção social do discurso pedagógico.

Algumas pesquisas tem se baseado em alguns de seus trabalhos empíricos, a fim de melhor analisar como tem se desenvolvido os processos e conteúdos que ocorrem no interior da sala de aula, a exemplo de Pires, Morais e Neves (2004), Buffe (2005), Eugenio (2009, 2017), Silva (2014), Santos A (2016), Coelho (2017), Bezerra (2018). Conforme Eugenio (2017):

O que Bernstein procura evidenciar em seu trabalho é a lógica interna

presente no discurso pedagógico e suas regras de construção, circulação, contextualização e transformação. Seu trabalho oferece elementos que possibilitam compreender como os diferentes discursos produzidos pelas reformas curriculares são reinterpretados no interior das instituições educacionais (EUGENIO, 2017, p. 62).

As relações sociais instituídas na sociedade imbricadas pelos princípios de poder e controle, ao se constituírem no âmbito da escola, nos levam a compreender que o conhecimento a ser transmitido no contexto da sala de aula, também sofre influências significativas desses elementos, constituídos nas relações sociais estabelecidas que, para Bernstein (1996), se associam às práticas.

Os conceitos de classificação e enquadramento desenvolvidos pelo autor tornam-se fundamentais para esse entendimento, posto que contribui para caracterização das modalidades da prática, descritas pelo teórico como pedagogia visível ou pedagogia invisível. Segundo Bernstein (1984), classificações e estruturas rígidas evidenciam uma pedagogia visível; por sua vez, classificações e estruturas menos rígidas apontam para o desenvolvimento de uma pedagogia invisível.

No campo empírico, classificação e enquadramento encontram-se relacionados dentro das formas de interação no cotidiano da sala de aula. As relações de poder estabelecem e reproduzem as diferenças operando sobre as relações; “entre categorias”, entre os grupos, discursos e sujeitos limitando os espaços, enquanto o controle determina as formas legítimas de comunicação que devem ser articuladas por cada uma dessas, estabelecendo como se dá as relações “dentro das categorias” (BERNSTEIN, 1998).

As formas de interação são reconhecidas pela prática pedagógica e o discurso pedagógico se associa às categorias das relações, aos sujeitos e contextos. Para melhor compreender a maneira pela qual se constituem as relações de poder e controle presentes nas formas de comunicação, o autor propõe o reconhecimento de uma linguagem capaz de relacionar e descrever as relações do contexto macrosocial com o microssocial. Dessa maneira, nos possibilita analisar os processos que favorecem a reprodução cultural e seus processos de transmissão aquisição do conhecimento no âmbito escolar.

A ação pedagógica, portanto, deve ser analisada considerando os aspectos exteriores a seu contexto os quais interferem no seu desenvolvimento. De acordo com Sacristán (1998):

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política

curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir (SACRISTÁN, 1998, p. 166).

As análises de Bernstein sobre os funcionamentos internos dos tipos de prática pedagógica, contribuíram para melhor compreensão da forma como a escola reproduz por meio do currículo e do conhecimento nele corporificado e distribuído, as vantagens de classe social.

Uma investigação sobre os aspectos que envolvem a ação pedagógica, portanto, deve considerar os processos de transformação pelos quais o conhecimento científico se transforma em saber escolar e chega ao microcontexto da sala de aula. O deslocamento do conhecimento selecionado, produzido e organizado nas instâncias do macrocontexto para o microcontexto da sala de aula se identifica no conceito de recontextualização assegurado por Bernstein e diante dos dois campos definidos pelo autor, a saber, campo recontextualizador oficial (CRO) e campo recontextualizador da prática (CRP). Valemo-nos do CRO no próximo item para melhor apresentar a análise do currículo de Língua Portuguesa nos documentos oficiais, bem como sua recontextualização.

4 O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS INICIAIS, A PROPOSTA DO CAMPO RECONTEXTUALIZADOR OFICIAL

Conforme Bernstein (1996, p. 272), criado e dominado por suas agências, autoridades ou departamentos, o CRO define-se por “regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos, bem como os conteúdos, as relações a serem transmitidas e o modo de transmissão”.

Nossa análise dos pressupostos presentes no discurso oficial para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais tomou como documentos curriculares as propostas do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O PNAIC foi um programa proposto pelo Ministério da Educação por meio da Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012 e cujo foco estava na formação continuada de professores alfabetizadores. Seu objetivo era assegurar o direito ao processo de alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, ao final o 3º ano do Ensino Fundamental, e estava restrito às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Há clara vinculação do programa com a

meta 05 do Plano Nacional de Educação (PNE), que define que o processo de alfabetização deve ocorrer até o final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

A adesão ao PNAIC foi opcional para Estados, Municípios e o Distrito Federal. Os municípios comprometiam-se a: I. Alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática; II: Realizar as avaliações anuais aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para os alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental e III: Os Estados deveriam apoiar os municípios que aderiram ao Pacto (BRASIL, 2012).

A partir de 2015, a formação deixa de contemplar apenas as disciplinas de Português e Matemática, ampliando para as outras áreas do conhecimento de maneira integrada, instituindo-se na educação integral das crianças no início do processo de escolarização. O PNAIC se propôs a apoiar-se em quatro eixos de atuação a saber:

- 1) formação continuada presencial para professores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação e 4) gestão, o controle social e a mobilização (BRASIL, 2012, p. 22).

Um conjunto de cadernos distribuídos para gestores e para equipe pedagógica das instituições escolares apresenta uma proposta de ampliação das discussões sobre a alfabetização de crianças até 8 anos de idade, na perspectiva do letramento. Em 2013, foram publicados e distribuídos 04 Cadernos de Formação. Nesse mesmo ano, também foram publicados os Cadernos de Língua Portuguesa, um para cada ano do processo de alfabetização proposto pelo Pacto e abordando temas e conceitos do sistema de escrita alfabética.

O contexto onde se deu sua implementação nos leva até alguns aspectos tais como; apresentação dos baixos índices dos resultados das avaliações em larga escala sobre os níveis de alfabetização no país, baixo desempenho escolar, discussões sobre a identidade profissional dos professores alfabetizadores. Tais aspectos suscitaram o interesse pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas que pudessem definir o que seria mais relevante no processo de alfabetização das crianças das escolas públicas.

Segundo consta no documento curricular de apresentação do PNAIC, outras tentativas de ações com foco nos processos de alfabetização já haviam se instituídos anteriormente, dentre eles o programa Toda Criança Aprendendo (TCA), a Rede Nacional de Formação Continuada, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Pró-

Letramento (BRASIL, 2001, 2008), sendo esse último considerado influenciador do desenvolvimento do PNAIC, uma vez que tinha como objetivo a melhoria do desempenho escolar de alunos em leitura, escrita e matemática (BRASIL, 2015).

O PNAIC contou com uma série de materiais curriculares no formato de cadernos distribuídos para gestores e equipe pedagógica das instituições escolares apresenta uma proposta de ampliação das discussões sobre a alfabetização de crianças até 8 anos de idade, na perspectiva do letramento e do numeramento, conforme apontam as pesquisas de Souza (2018) e Gomes (2019).

Pesquisas como as realizadas por Alferes (2017) apontam que há indícios de uma pedagogia mista neste programa, tendo em vista que sua proposta fundamenta-se no modelo pedagógico de competência articulado com elementos do modelo de desempenho.

No que concerne à BNCC, formulado sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) com a participação dos Estados, Municípios e Distrito Federal, se define como um documento de caráter formativo. Contendo 600 páginas, comprometido com a educação integral, reconhece a perspectiva do desenvolvimento humano de maneira global, regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio a fim de garantir o direito à aprendizagem.

Nessa perspectiva, o documento descreve competências gerais que devem garantir o desenvolvimento das competências específicas de cada área, a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica e nas etapas que se referem a cada nível de escolaridade, sendo competência:

[...] definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

No anos iniciais do ensino fundamental, tem-se uma continuidade no que concerne à língua oral e escrita, desenvolvidas na Educação Infantil. O texto curricular da BNCC preserva o processo de desenvolvimento e a aprendizagem entre as duas etapas da Educação Básica e propõe, para o ensino da Língua Portuguesa, o currículo organizado em quatro eixos, a saber: Oralidade, Análise linguística/semiótica Leitura/escuta e Produção de Textos. Para cada um dos eixos acima, é proposto o seguinte enfoque curricular:

No eixo *Oralidade*, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo *Análise Linguística/Semiótica*, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo *Leitura/Escuta*, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo *Produção de Textos*, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2018, p. 89).

Na BNCC, o ensino fundamental se organiza por meio de cinco áreas do conhecimento, tendo o componente curricular de Língua Portuguesa inserido na área de Linguagens, com a finalidade de favorecer a participação dos estudantes em práticas diversificadas de linguagem. Vale ressaltar que o foco da ação pedagógica nesse documento se dá nos primeiros anos do ensino fundamental, portanto na alfabetização, com o intento de garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética, concomitantemente com o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e práticas de letramento.

Esse componente se encontra articulado com outros documentos e orientações curriculares, sobretudo aqueles produzidos nas últimas décadas, como o PNE, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que se evidencia na defesa do direito à aprendizagem e na perspectiva do enfoque do texto numa abordagem que o reconhece como um gênero discursivo, o qual interage em uma diversidade de contextos nos quais os sujeitos se inserem (BRASIL, 1997). O componente de Língua Portuguesa se propõe a possibilitar aos estudantes a participação em experiências que envolvam a ampliação dos letramentos e posicionamentos críticos diante de práticas constituídas pela oralidade ou pela escrita e outras linguagens (BRASIL, 2018).

A análise desses documentos tornou-se relevante para desenvolvimento da nossa pesquisa, porquanto ao realizar uma investigação sobre o discurso recontextualizado no contexto da prática pedagógica e evidenciado no currículo de Língua portuguesa, faz se necessário identificar o âmbito da sua produção (nível macro), definida por Bernstein como CRO.

5 AS REGRAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA SALA DE AULA

Conforme Bernstein (1996), as regras de recontextualização constituem o discurso pedagógico, no entanto, este não se define como um discurso próprio, posto que, se apropria de outros discursos que são recolocados em novos contextos. Isso o identifica como um princípio recontextualizador que seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para construir sua própria ordem e seus princípios de ordenamentos.

A promoção da refocalização dos discursos específicos em sua recontextualização, define que a prática pedagógica possui princípios ordenadores, os quais são definidos pela fórmula DI/DR. Para a caracterização da prática pedagógica da docente no currículo, faremos análise de episódios das observações realizadas em sala de aula, valendo-nos da linguagem de descrição presente no discurso instrucional. Este discurso está relacionado aos conhecimentos mais específicos, “embute um discurso de competência (destrezas de vários tipos)” (BERNSTEIN, 1996, p. 258).

5.1 Caracterização da professora em relação ao discurso instrucional (Di) – seleção

As regras de seleção são compreendidas como “os princípios que regulam quem controla a seleção da transmissão-aquisição, isto é, se o transmissor é quem procede sozinho a seleção dos conteúdos que integram o discurso, ou se o aquisidor pode interferir nessa seleção” (MORAIS et al., 2000, p. 438). Sua aproximação com a Pedagogia Mista torna-se possível, quando o professor ao se propor a realiar tal seleção, considera nesse contexto a relação existente entre os conteúdos escolares e os conhecimentos cotidianos de seus alunos, a fim de que se crie um contexto favorável à aprendizagem de todos.

A seguir, apresentamos episódios de aulas empregando os indicadores utilizados para caracterizar a prática da professora quanto às Regras de Seleção nas perguntas dos alunos, em relação aos conhecimentos intradisciplinares, interdisciplinares, acadêmicos e não acadêmicos.

5.1.1 Caracterização da Prática da Professora em Relação ao Discurso Instrucional (DI) com as regras de Seleção

5.1.1.1 Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas perguntas dos alunos - Seleção dos Conteúdos (Relação professor-aluno)

Episódio 1 do dia 14/05/2019

1. **Professora:** Ontem, voltando aqui pro módulo IV, fala Clara, pera só um instante...Fala.
2. **Aluna (1):** Ó pssora quase eu morria hoje.
3. **Professora:** Por que?
4. **Aluna (1):** Porque o carro tava entrando quase dentro da cerca.
5. **Professora: O que menina, não entendi, fala mais devagar.**
6. **Aluna (1):** Ó quase eu ia morrendo porque o carro de pai com argamassa e cimento já entramo...
7. **Professora:** O carro de seu pai tava com argamassa e cimento. (A aluna relatou todo o episódio).
8. **Professora:** Gente, ó atenção, psiu...
9. **Aluna (1):** Quase eu ia morrer.
10. **Professora:** Oh Clara,,. graças a Deus que não aconteceu nada, vamo voltar aqui.
11. **Aluna (1):** Graças a Deus mesmo.

Episódio 2 – Aula do dia 03/06/2019

1. **Professora:** Ana, Ana...O narrador personagem Mike como é que é?
2. **Aluna(1):** O narrador...
3. **Professora:** O narrador personagem ele só dá conta da história ou ele faz parte da história?
4. **Aluna (1):** Ele também faz parte.
5. **Aluno (2) :** Ele também faz parte. **Marciano é o que?**
6. **Professora: Marciano é a mesma coisa que um extra-terrestre, um ser de outro planeta.**

Durante a realização das observações, não verificamos o aproveitamento de perguntas selecionadas pela docente para explicação dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. No entanto, no episódio 1, registramos a inferência de uma aluna que relatou que havia ocorrido com ela, no momento em que a professora buscava retomar questões voltadas à interpretação de um texto do dia anterior. A docente permitiu à aluna uma descrição completa do fato.

Enquanto no episódio 2 também se mostrou solícita ao questionamento do aluno no momento em que trabalhava com o tema “tipos de narrador”. Tal ação nos levou a refletir que ao se deparar com situações semelhantes, onde os alunos interviessem com perguntas não referentes aos conteúdos trabalhados, considerando esse indicador, reconhecemos que a docente possui um enquadramento muito fraco (E--), quando aceita todas as perguntas, mesmo as que não tem nada a ver com o assunto que está sendo explorado.

5.1.1.2 Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas relações intradisciplinares, na utilização da aprendizagem em novas situações (Seleção dos conteúdos- Relações intradisciplinares)

1. **Professora:** [...] eu vou ler o texto pra vocês e vou explicar qual é esse tipo de texto, um texto que fica na página 12 e eu vou explicar que tipo de texto é esse. Vocês já ouviram falar em textos dramáticos? Bora entender.
2. **Aluno (1):** Sim, eu já tô na página 12, é um texto chinês.
3. **Aluno (2):** É um conto.
4. **Professora:** Bora entender, é chinês mesmo. Carlinhos tá certo mesmo, psiu, é um conto olha só, Juliana presta atenção vocês sabem o que eu é um drama? Um texto que é caracterizado com drama, vocês já ouviram um texto que seja um drama?
5. **Aluno (3):** Não.
6. **Professora:** Não? Mas vocês já assistiram novela?
7. **Aluno (4):** Sim.
8. **Professora:** Já assistiram peça de teatro?
9. **Aluno (4):** Não.
10. **Professora:** Mesmo que seja uma peça simples encenada na escola? [...] Olha só, mas se em algum momento... (é interrompida por um aluno que fala sobre outro que estava chorando). Fica quietinho aí viu Joaquim, que eu vou ficar te observando.
11. **Aluno:** O que foi Joaquim?
12. **Professora:** Depois ele me conta. O que que é um drama, geralmente são peças teatrais que os atores eles encenam, eles vivem um personagem e eles precisam usar o tom e voz, da entonação adequada, usar da pontuação.

Na utilização da aprendizagem em novas situações, observamos que os conteúdos não são trabalhados de forma a contemplar situações em que esses possam ser utilizados pelos alunos. No episódio acima, a docente apresenta alguns questionamentos, entretanto, estes não se relacionam com novos contextos ou com o cotidiano dos estudantes. Neste caso, é possível reconhecer que a prática pedagógica da professora apresenta um grau de classificação muito forte (C++).

5.1.1.3 Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas relações interdisciplinares, na utilização da aprendizagem em novas situações (Seleção dos conteúdos- relações interdisciplinares)

Episódio 1 do dia 30/04/2019

1. **Professora:** Vocês conhecem alguém que já ficou em uma situação complicada por causa de fofoca?
2. **Aluno (1):** Já, já. Só que eu não falei por falar se não a gente mesmo vai tá fazendo fofoca.
3. **Aluno (2):** Não pode falar não pssora.
4. **Professora:** Ah, olha o que Carla falou, que ela conhece, mas que ela não pode falar o que aconteceu se não também ela estará fazendo fofoca. Muito bem, a gente pode sair por aí falando da vida dos outros?
5. **Alunos(em coro) :** Nãoooooooooo.

6. **Professora:** Interrompe...OH João e Alexandre, a gente gosta quando alguém sai falando da vida da gente?
7. **Alunos:** Não.
8. **Professora:** **Principalmente quando a gente não tem certeza. É a mesma coisa de a gente ficar aí só fuxicando, ó fulano fez isso, fulano aquilo outro, ó lá na rua tava fazendo tal coisa, isso não é (psiu), isso não é da conta, porque fofoca pode causar uma situação complicada, igual foi aqui na situação da árvore, Pedro né que é o autor do texto aí, ele nunca mais viu uma manga porque, por causa de uma?**

Episódio 2 dia 14/05

1. **Professora:** — Gente olha só, pessoal, oh Paloma, olha só ontem no módulo IV, o que que nós fizemos? Tinham 4 situações, gente atenção, ontem a pró fez o que? Distribuiu 4 situações pra o módulo IV que eles iam precisar usar de que? Argu...
2. **Alunos e Professora:** -mentos
3. **Professora:** O que são argumentos? É quando a gente tenta convencer alguém de algo né? Esses argumentos a gente pode fazer tanto na oralidade (não explica o termo) quanto a gente pode fazer o registro escrito também, não é Reinan? Tá prestando atenção, Reinan? Guarda aí a tabuada que agora não é aula de Matemática.

No decorrer das observações, não identificamos o desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas de maneira que houvesse uma inter relação com os conhecimentos de Língua Portuguesa, as situações de aplicação nunca se referiam a outras disciplinas. Os alunos têm relevante participação nos diálogos, todavia, não são estabelecidas interações de aprendizagem com outras áreas. Podemos dizer que a prática pedagógica da professora apresenta um enquadramento muito forte (E++), mas com fortes indícios de preocupação com a aprendizagem dos estudantes.

5.1.1.4 Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas relações entre conhecimentos

acadêmicos e não acadêmicos, na utilização da aprendizagem em novas situações.

Seleção dos conteúdos (relações intradisciplinares)

Episódio 1 do dia 04/05/2019

1. **Professora:** O módulo III vai fazer a atividade sobre a carta ao leitor, o módulo IV a gente vai entender o que que é uma propaganda e como faz uma propaganda e pra que que serve uma propaganda, tá bom, então faz aqui, um semi círculo pra não fazer barulho é so fazer aqui depois é só trocar o lugar, Olha só, vamos entender aqui ó...PSIU. Gente ó, vamos ver aqui o que que é uma propaganda. Me fala aí uma propaganda serve pra que?
2. **Aluno** - Propaganda?
3. **Professora:** — ã, fala aí.
4. **Aluno (1):** — Propaganda pssora.
5. **Aluno (2):** Comercial.

6. **Professora:** — Ó Ícaro tava me falando aqui ó...- oh Lara, atenção. João Pedro tava me falando aqui pra que quer serve uma propaganda. Pra que que serve uma propaganda, gente? Heim, Carlinhos?
 7. **Aluno (1):** — Pra anunciar lojas, pra anunciar mercados.
 8. **Professora:** — E qual é o objetivo da propaganda, gente?
 9. **Aluno:** — Atrair clientes. (A)
 10. **Professora:** — Atrair clientes. Antônio, pera aí, é pra atrair, convencer a comprar o que?
 11. **Alunos:** O produto.
 12. **Professora:** Ou um serviço, também pode ser né? Psiu. Pra comprar um serviço. Quando uma clínica ela tá entregando lá no centro panfletinho ,quando uma clínica lá no centro ela entrega uma clínica odontológica, ela está entregando um panfletinho tá vendendo um produto ou um serviço?
 13. **Aluno (2):** — Produto.
 14. **Professora:** — Produto?
 15. **Aluno (2):** — Serviço.
 16. **Alunos e professor:** Um ser- viço.
 17. **Professor:** — O serviço do dentista, agora se...psiu...uma loja tá fazendo por exemplo a propaganda de uma geladeira, ela tá vendendo um produto ou um serviço?
 18. **Coro:** — Um produtoooooo.
- A professora finaliza lendo o conceito de propaganda descrito no “bloco” de atividades xerocadas distribuídas para o módulo IV.**

A docente utiliza com pouca frequência ou de maneira bastante pontual situações associadas ao cotidiano dos alunos a serem aplicadas nos conteúdos de Português. Ela estimula a participação dos estudantes. Pelo episódio acima, verificamos que perguntas e respostas ditam as regras sequenciais da aula. Há um enquadramento forte (E+), mas também com indícios de uma pedagogia mista.

5.1.2 Caracterização da Prática da Professora em Relação ao Discurso Instrucional (DI) com as regras da Sequência

A transmissão dos conteúdos presentes no currículo se dá por meio de regras que se referem à uma progressão (o que vem antes e o que vem depois). Seguem abaixo os indicadores que nos possibilitaram caracterizar a prática da professora no que concerne às regras de sequenciamento, na exploração/discussão e recapitulação dos conteúdos.

5.1.2.1 Contexto Instrucional (DI) – Sequência na exploração da discussão dos temas em estudo – (Sequência dos conteúdos- Relação professor-aluno)

Episódio do dia 24/04/2019

1. **Professora:** Pessoal, vamos voltar aqui. Vamos todos participar, **mas eu vou pedindo para cada um falar.**
 2. **Aluno:** — Posso falar, pssora?
 3. **Professora:** — Não, vamos dar oportunidade para quem ainda não participou.
- [Após a correção a professora solicita aos alunos]
4. **Professora:** Vocês agora vão pegar o caderno de Português. E os dois módulos vão fazer a atividade. Façam ligeirinho, quanto mais conversam mais atrapalham os outros.
 5. **Aluno:** — Pssora, essa atividade é pra casa?
 6. **Professora:** É sim, seria pra aqui, mas depois do intervalo já tenho outra atividade

Episódio 2 do dia 23/04/2019

1. **Professora:** E aí quando eles chegaram eles deram, eles avistaram um monte e eles deram um nome, esse nome de Monte Pascoal, mas por que deram o nome desse monte de Monte Pascoal? Quem sabe?
2. **Aluno:** Pascoal por causa que não tinha nome.
3. **Professora:** Porque eles **chegaram aqui num domingo de ...**
4. **Aluno:** Páscoa.
5. **Professora:** Páscoa, eles chamaram aquela, aquele monte de monte Pascoal.
6. **Aluno:** Oh pró, repete esse vídeo mais uma vez.
7. **Professora:** Depois, viu Alana, porque a gente tem outras atividades. Olha só, vamos analisar essas imagens aqui?

A sequência da aula e, conseqüentemente, do currículo de Língua Portuguesa, segue uma ordem rígida ditada pela professora, mesmo com a participação dos alunos, denotando um enquadramento muito forte (E++).

5.1.2.2 Contexto Instrucional (DI) – Sequência na recapitulação dos conteúdos –

Sequência dos conteúdos- Relação professor- aluno

Episódio do dia 12/06/2019:

1. **Professora:** — Gente, psiu, agora é do módulo, IV, é o que Alana, gente o módulo III qual era a atividade que era pra responder a carta para ... ó do módulo IV, era pra responder a carta pra quem?
Aluno: — Glorinha.(A)
2. **Professora:** — Glorinha fez um monte de pergunta ao pai dela não foi?
Aluno: — **Professora, posso falar?**
3. **Professora:** Pera aí. Deixa eu...gente olha só como a falta de escuta, a falta de escuta, faz a gente confundir as coisas. Ontem a pró falou, Glorinha fez três perguntas pro pai dela. Qual era a atividade? Escrever uma carta pra Glorinha escolhendo uma das perguntas. Quem respondeu tudo, bem, mas só precisava responder.
4. **Aluno:** — Eu vou apagar tudo
5. **Professora:** — Não Davi, não apaga, não.
6. **Aluno:** — Eu apaguei a minha.

As observações e determinados aspectos abordados durante a entrevista, nos induziram a perceber que a professora faz uso de textos xerocados em alguns momentos trazidos por ela e em boa parte das aulas, as atividades desenvolvidas no livro didático predominam. Neste episódio, quando busca rever elementos presentes no gênero textual carta, ao recapitular o conteúdo, segue uma ordem selecionada com polarização do discurso da professora sem intervenção dos alunos. Caracterizamos a sua prática com um grau de enquadramento muito forte (E++).

5.1.3 Caracterização da Prática da Professora em Relação ao Discurso Instrucional (DI) com as regras da Ritmagem

As regras de ritmagem referem-se ao tempo em que se espera que os conteúdos sejam adquiridos pelos alunos (adquirentes), uma vez que já seguem uma sequência. Segundo nosso teórico, essa representa “a velocidade esperada de aquisição das regras de sequenciamento, isto é, quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo” (BERNSTEIN, 1996, p. 97). Apresentamos abaixo os indicadores para caracterização da prática da professora na exploração/discussão dos conteúdos, nas perguntas dirigidas à turma e/ou individualizadas e nas perguntas dos alunos.

5.1.3.1 Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem na exploração/discussão dos conteúdos

Episódio 1 do dia 24/04/2019

Professora: Antes de retomar o assunto que trabalhamos anteontem, vamos lembrar aqui o que a professora que veio me substituir trabalhou na segunda. Ela corrigiu a atividade com vocês, de dígrafo e rr, ela fez a correção no quadro, deu visto?

Aluno (1): — Sim.

Aluno (2): — Não.

Professora: Antes de eu ler o texto pra vocês, vamos retomar o que são dígrafos?

Ela apresentou o conceito e listou exemplos no quadro. Os alunos seguem descrevendo também exemplos e quando estão incorretos, a professora busca corrigi-los. Alguns alunos começam a ficarem dispersos e a professora questiona:

Professora: O que estou falando sobre dígrafo?

Aluno (1): — Não sei.

Professora: — Não sabe porque não entendeu, oU não sabe porque não prestou atenção?

Ela retoma dando outros exemplos, não apresenta outra possibilidade de intervenção. No entanto, volta a questionar os alunos se ainda teriam possíveis dúvidas quanto ao conteúdo trabalhado.

Professora: — Todo mundo entendeu?

Aluno (3): — Sim.

Alguns responderam positivamente.

Professora: — Já que ficou entendido, vamos passar para o texto.

No episódio 1, a professora, ao explicar o conteúdo dígrafos, retoma por meio de uma atividade já trabalhada e amplia trazendo outros exemplos, se preocupando em atender às dúvidas dos estudantes antes de prosseguir com outra atividade, contudo, não apresenta atividades diversificadas para explorar o conteúdo. Na exploração dos conteúdos de Língua Portuguesa, perguntas e respostas ditam o ritmo da aula. Há um enquadramento forte (E+), mesmo quando os discentes são estimulados a participar.

5.1.3.2 Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem nas perguntas dirigidas à turma ou individualizadas – (Ritmagem- Relação professor- aluno)

Episódio do dia 19/06/2019

1. **Professora:** — Olha só gente o que que acontece com os encontros, com os encontros que estão no início da palavra ó, como gnomo.
2. **Aluno (1):** Consonantal.
3. **Professora:** Sim, mas o que acontece com os que estão no início da palavra só, gnomo, pneumonia é ditongo, deixa eu ver, os encontros que estão aí no início da palavra como gnomo, pneumonia, psicólogo, ficou faltando psicólogo ó, psicólogo. (Separa a sílaba). [...] pseudônimo, acontece o que com eles, esses encontros vocáli...consonantais, psiu, esses encontros consonantais no início da palavra eles se separam ou eles ficam juntos?
4. **Alunos (1):** Separam.
5. **Professora:** Separam?
6. **Professora:** Separam ou ficam juntas heim? Elas não se separam.

Verificamos em nossas observações que a professora estimula a participação dos alunos em suas aulas. Ela faz perguntas com frequência e quando os discentes não respondem conforme o esperado, ajuda-os a construir a resposta, oferecendo elementos para que consigam melhor compreender o conteúdo antes de passar para outra pergunta, evidenciando um grau de enquadramento forte (E+).

5.1.3.3 Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem nas perguntas dos alunos – (Ritmagem Relação professor-aluno)

Episódio1 do dia 10 /05/2019 (Produção de carta)

1. **Aluno (1):** — Mas aqui não tem destinatário, aqui não tem.

2. **Professora:** — Não tem o nome, não tem o nome destinatário, mas a gente que sabe que eu falei que tem nos envelopes que uns vem e outros não vem, essa abinha aqui ó é o destinatário, quem vai receber e aqui quem está enviando, o remetente, aqui na frente ó vai o remetente aqui é o remetente.
3. **Aluno (1):** — Oh professora, tem que escrever remetente?
4. **Professora:** — Não precisa, gente remetente e quem envia não precisa escrever a palavra remetente, mas precisa escrever ó quem tá mandando, quem é o remetente é quem remetente, é quem manda e o destinatário quem recebe. Destinatário é quem vai receber.
5. **Aluno (2):** — Oh professora aqui é pra pular linha?
6. **Professora:** — Aqui você escreve o seu nome e aqui nessa parte o Glorinha e o endereço de Glorinha que vocês, oh gente, nessa parte aqui ó.
7. **Aluno (3):** - É pra nós inventar o endereço?
8. **Professora:** — Um endereço pra Glorinha, invente.
9. **Professora:** — Ora Carlinhos, gente olha só, atenção, aqui é o nome de vocês e o endereço de vocês, nessa parte aqui o da abinha do, o cep, a rua, a cidade e o número da casa, você colocou o cep? Mas vem cá e vocês já viram quando recebe, oh Alana, quando recebe uma carta, mas quando a gente manda uma carta a gente não tem que preencher o envelope?
10. **Aluno (3):** — Sim.

Nesse episódio, a professora Cecília está corrigindo no quadro, uma atividade na qual se insere o conteúdo gramatical “encontro consonantal”. Os alunos de um dos módulos acompanham a correção participando, enquanto os do outro grupo aguardam a professora determinar a atividade que será desenvolvida. Ela busca responder de forma a atender a toda a turma, para tal, faz pausas na exploração dos conteúdos para esclarecer as dúvidas que vão surgindo do aluno e interagir com os mesmos. Sendo assim, caracterizamos a prática da professora Cecília com um grau de enquadramento fraco (E-).

5.1.4 Caracterização da Prática da Professora em Relação ao Discurso Instrucional (DI) com as regras dos Critérios de Avaliação

A avaliação é um aspecto que se insere em toda relação pedagógica, portanto o adquirente tem sua competência avaliada (BERNSTEIN, 1996). Com o intento de caracterizar a prática da professora quanto aos critérios de avaliação observados durante as aulas, selecionamos em relação às regras criteriosais os indicadores na relação professor- aluno quanto à exploração/ discussão dos conteúdos, antes dos trabalhos e após a realização das atividades,

5.1.4.1 Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação na exploração/discussão dos conteúdos (Critérios de avaliação Relação professor/aluno)

Episódio 1 do dia 04/06/2019

1. **Professora** Gente, psiu, oh Dafini e Naira olha só, aí vocês vão escrever ó professora, ontem fulano faltou a aula por isso por isso por isso, um abraço. Aí cê põe o nome do responsável, se é o pai, se é a mãe.
2. **Aluno (1):** Mas precisa escrever tipo se ele tiver falando com a professora ou só o nome dele?
3. **Professora:** — Gente, o bilhete, o local, a data, a data é que dia ? Hoje, qual é a data de hoje?
[- OS ALUNOS FALAM JUNTO COM A PROFESSORA].
4. **Professora:** — Qual é o local?
5. **Professora:** — Baixão, vírgula, 04 de junho de 2019. Professora, ontem fulaninho não foi à aula por isso, por isso, por isso.
6. **Aluno (2):** — Ontem Joana não foi à aula.
7. **Professora:** — No final, abraço ou um beijo. Quem é que é o responsável? Psiu.
8. **Professora:** — Módulo III, módulo III, Franciele pega o caderno de Português aí.
[- ELA VAI ATÉ O QUADRO PARA COPIAR A ATIVIDADE].
9. **Professora:** — Gente, gente oh Franciele.
10. **Aluno (3):** — É pra quem pssora?
11. **Professora:** — Pro módulo III.
12. **Aluno (1) - OH PSSORA, ME DÁ UMA DICA DO endereço aí.**
13. **Professora:** — O endereço é onde a pessoa mora. É o nome da rua, o número da casa, o bairro e a cidade, a cidade faz parte do endereço também.
14. **Aluno (1):** — A pssora, vou fazer isso não. Vai ficar incompleto.

Nesse episódio, foi possível perceber a tentativa da professora em explicar os alunos de forma que houvesse a aquisição do conteúdo. No entanto, esse objetivo parece não ter sido alcançado, uma vez que os alunos ao final não conseguem compreender e ainda se sentem desmotivados a realizar a atividade.

5.1.4.2 Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação antes dos trabalhos Critérios de avaliação- Relação professor- aluno

Episódio 1 do dia 03/06/2019

1. **Professora:** — Carlinhos, senta aí direito por favor, gente olha só como prometido eu já trouxe os conteúdos da prova da semana que vem das avaliações que vocês vão estudar.
2. **Aluno (1):** — Eu já tenho isso daí no caderno.
3. **Professora:** — Não, não tem não porque eu não entreguei ainda. Olha aí, aí vocês vê onde vocês colam. Eu vou entregar, mas não é agora não viu Joana.
4. **Aluno (2):** — Isso aí é de Português né?

5. **Professora:** — Não é só de Português não. Todas as disciplinas.
6. **Aluno (3):** — Português, Matemática, Geografia, Português.
7. **Professora:** — Os conteúdos que vocês vão estudar pra as avaliações da semana que vem. Essa semana o que eu nós vamos fazer, a pró, essa semana a pró não vai trabalhar nenhum conteúdo novo com vocês, o que que a pró vai fazer, vai fazer revisão do que nós já estudamos do que nós já vimos porque se ainda resta alguma dúvida se ainda tiver alguma dúvida a gente vai ter essa semana pra poder sanar as dúvidas viu? Que às vezes tem alguma coisa Carlinhos, as vezes tem alguma coisa que a gente não conseguiu guardar, ou que passou a aula, ou que a gente esqueceu, então a gente vai [...]
8. **Aluno (2)** - Tá tudo no caderno.
9. **Professora:** — Tem essa semana pra poder guardar tirar dúvida viu? Se caso ainda restar alguma dúvida. GENTE ATENÇÃO, atenção deixa eu só explicar aqui ó, oh Vitor, Vitor, Vitor e Jonatan. Ó a avaliação, psiu, os assuntos da avaliação, tudo aquilo que a gente já estudou, tudo que nós já estudamos. (Lista os conteúdos que serão cobrados na avaliação).
10. **Professora:** — Então gente ó o tanto de coisa que a gente já estudou, olha o tanto de coisa que nós já estudamos aí nesse primeiro trimestre e agora a gente vai ver o que foi que vocês já aprenderam o que foi que vocês consolidaram o que ainda precisa aprofundar no segundo trimestres o que falta consolidar, então, a gente ai ter essa semana pra poder revisar. O módulo III EU VOU PASSAR Uma atividade no quadro também de revisão.

O episódio 1 descreve o aviso da professora acerca das avaliações referentes ao trimestre que são realizadas na semana seguinte. Ela lista os conteúdos que serão avaliados, contudo, não destaca o valor que será atribuído. Na ocasião da entrevista, apontou que leva em consideração além das avaliações apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação, a avaliação contínua, entretanto durante as observações, a maneira como aconteceria não foi descrita para os alunos, tal descrição poderia favorecer o entendimento de como estariam sendo avaliados durante o trimestre. Durante esse tempo, a docente fez uso dos “vistos” no caderno e distribuiu alguns trabalhos em grupo para um dos módulos (4º ano), apontando que tais escolhas se associam à proposta de avaliação. A professora diz aos alunos que os conteúdos têm que ser avaliados e que, para isso, farão trabalhos de avaliação, sem apontar detalhes de como serão realizados. Desta forma, caracterizamos a prática da professora com um grau de enquadramento muito fraco (E--).

5.1.4.3 Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação nos trabalhos/atividades após a realização das atividades - (Critérios de avaliação Relação professor-aluno)

Episódio 1 do dia 07/05/2019 p.25-26

1. **Professora:** — Alexandre Darlisson, oh Alexandre, calma que eles vão apresentar. (P)

- 2. Aluno (1):** — Mas por que pssora?(a)
- 3. Professora:** — Você vai falar qual foi o produto que vocês, o pensa aí, que vocês estão fazendo uma propaganda, tem que ser convincente viu?
(P)
- 4. Professora:** — Qual é, fala aí o que que é que vocês vao dar pra mãe de vocês? Gradoso, Gradoso é o que gente? Celular.
- 5. Aluno (1):** — Celular? Qual é a propaganda desse celular?
- 6. Professora:** — Qual é o slogan desse celular?
- 7. Aluno (2):** — Ele vai ligar você à sua mamãe.
- 8. Professora:** — Para ligar ó o slogan, o slogan tem a ver com a imagem?
- 9. Aluno (2):** — Tem.
- 10. Professora:** — O celular não é pra ligar?
- 11. Aluno (2):** — É. (a)
- 12. Professora:** — Então o slogan deles é “Pra ligar você à sua mamãe.”
Mostra aí a imagem do celular. Fala aí o preço desse celular.
- 13. Aluno (1):** — 1.400.
- 14. Professora:** — E qual é a condição de pagamento?
- 15. Aluno (1):** — 10.(a)
- 16. Professora:** — 10 de quanto?
- 17. Professora:** — Fala aí os meninos 10 parcelas de quanto? Questiona para o grupo. (P)
- 18. Aluno (2):** — 10 parcelas de 140,00.
- 19. Professora:** — E cês acham que com essa propaganda ces vao conseguir convencer alguém a comprar?Tá convincente gente?
- 20. Aluno (2):** Não.
- 21. Professora:** — Tá? Então mostra aí o produto deles? Tá bonito gente, esse produto aqui?(P)
- 22. Aluno (1):** — Sim.
- 23. Professora:** — Pra ligar vocês a sua mamãe então se você quiser falar com sua mãe, compre um Cadoso de 1.400 reais. Os meninos falaram que tá super barato.
- 24. Aluno (3):** — Cadoso? Isso existe mesmo?
- 25. Professora:** — Deixa ali que depois eu vou colar, palmas pro grupo, gente.

A pontuação dada à proposta de atividade em grupo já havia sido descrita pela professora, o valor atribuído seria 1 ponto. Após a construção da propaganda durante sua apresentação oral foi apontando para os alunos o que estava incompleto/incorreto, aceitando a produção dos alunos, entretanto, as perguntas que faz é no sentido de esclarecer essa produção. Observamos que na sequência não houve uma retomada com explicações mais pormenorizadas. Sendo assim, caracterizamos a prática da professora com um grau de enquadramento muito fraco (E--).

O Grupo ESSA, ao ampliar as discussões da teoria bernsteiniana por meio de estudos empíricos, descreve que a Pedagogia Mista é considerada a modalidade da prática que mais favorece o desenvolvimento e aumento do nível de aprendizagem dos alunos, sobrepondo-se ao efeito do estatuto social das crianças (PIRES, 2001).

As observações e registros das aulas no diário de campo contribuíram para a caracterização das relações estabelecidas no cotidiano da sala de aula que definiram a prática pedagógica da professora de Língua Portuguesa. Nosso intento se voltou a analisar a relação entre as características sociológicas que definem o contexto instrucional. Os resultados evidenciaram uma prática docente que assume a configuração de um controle muito forte centralizado na professora, assim associada à Pedagogia Visível, com o predomínio de regras explícitas e o conteúdo explicitamente regulado pelo transmissor.

Quando analisamos as características do contexto instrucional considerando as regras discursivas de seleção em relação “às perguntas dos alunos”, o controle da seleção é determinado pela professora, no entanto, ela aceita as perguntas dos alunos. Quanto aos indicadores “intra e interdisciplinar”, distancia-se da Pedagogia Mista, não se estabelecem constantes aproximações dos conhecimentos afins da área de linguagens ou de outras áreas de conhecimento. Oferecer situações que inter-relacionam os conteúdos da mesma área ou mesmo de áreas distintas poderia favorecer o alto nível de proeficiência investigativa, tendo em vista as correlações que poderiam se instituir e estimular o aumento do nível da aprendizagem e construção do conhecimento.

No que se refere à sequência, também foi possível verificar uma aproximação com a Pedagogia Mista, uma vez que na tentativa de atender a seus objetivos, é a professora quem escolhe e determina os conteúdos a serem trabalhados, inseridos em seu planejamento.

O compassamento/ritmagem se define pelo espaço de tempo que o aluno tem para aprender. No intento de caracterizar a prática da professora considerando tal regra, utilizamos três indicadores quais sejam: “Na exploração/discussão dos conteúdos”, “Nas perguntas dirigidas à turma ou individualizadas” e “Nas perguntas dos alunos”. Nos primeiros indicadores antes de dar sequência com outro conteúdo, há o estímulo por parte da professora para que haja a participação efetiva dos alunos e uma busca por sanar as dúvidas apresentadas, todavia, não se desenvolvem momentos que disponibilizem reflexões que o ajudem a construir as respostas. Sobre o último indicador utilizado, permite que haja pausas durante sua explanação para o esclarecimento de dúvidas estabelecendo certa interação com os alunos.

No que concerne aos critérios de avaliação, a professora, no indicador “exploração/discussão dos conteúdos”, transmite os conteúdos de Língua Portuguesa utilizando explicações mais pontuais, com poucas ilustrações ou utilização de outras formas de exploração do conteúdo, o que pode contribuir para dificuldades de aquisição do

conhecimento. Por fim, observamos que os critérios de avaliação de maneira geral não eram evidenciados para os alunos. Valorizar a apresentação desses critérios de maneira mais explícita pode tornar-se importante para os adquirentes, uma vez que tendo conhecimento das ações esperadas diante da realização das atividades propostas é possível alcançar melhores desempenhos.

Sistematicamente a prática da professora pode ser assim caracterizada conforme o quadro 1.

Quadro 1: Caracterização da prática pedagógica da docente

Contexto Instrucional (DI) – Seleção			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática da professora	Descrição
Nas perguntas dos alunos	E+	E--	A professora aceita todas as perguntas e inferências dos alunos, mesmo que não tenha ligação com a proposta no momento da sua fala. Na relação intradisciplinar, não são usadas situações de aplicação dos conteúdos e nas relações interdisciplinares, a professora não utiliza conteúdos de outras áreas. Nas relações entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos, a docente com pouca frequência ou de maneira muito pontual apresenta situações relacionadas ao cotidiano dos alunos relacionando aos conteúdos de Língua Portuguesa.
Relações intradisciplinares	C- -	C++	
Relações interdisciplinares	E- -	E++	
Relações entre conhecimento acadêmico e não acadêmico	E- -	E+	
Contexto Instrucional (DI) – Sequência			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática da professora	
Na exploração/discussão dos conteúdos	E+	E++	O planejamento realizado pela professora inclui o alcance de objetivos que tendem ao desenvolvimento da aula por meio de escolhas e determinação sequencial feitos prioritariamente pela docente.
Na recapitulação dos conteúdos	E+	E++	
Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática da professora	
Na exploração/discussão dos conteúdos	E- -	E+	O ritmo da aula é determinado pela professora, no entanto, diante dos questionamentos apresentados pelos alunos, permite algumas pausas para melhor esclarecê-los.
Nas perguntas dirigidas à turma ou individualizadas	E- -	E-	
Nas perguntas dos alunos	E- -	E-	
Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática da professora	
Na exploração/discussão dos conteúdos	E++	E-	É possível perceber um esforço por parte da professora em desenvolver as explicações, entretanto o que se apresentam são dúvidas com muita frequência, o que demonstra pouca clareza nas informações quanto ao que ela espera, em relação à realização das propostas de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos.
Antes dos trabalhos a realizar	E++	E- -	
Após a realização das atividades	E++	E++	

Fonte: Organizada pelos autores a partir de Santos A (2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base os pressupostos teóricos do sociólogo Bernstein, apresentamos neste artigo os resultados de uma pesquisa que buscou caracterizar a prática pedagógica de uma docente nas aulas de Língua Portuguesa, em uma escola quilombola dos anos iniciais do ensino fundamental.

A análise contou a descrição das regras discursivas associadas ao discurso instrucional por meio do emprego de indicadores e da seleção dos episódios de aulas para a caracterização da prática pedagógica da professora. Observamos a predominância dos aspectos que aproxima a prática pedagógica do modelo da Pedagogia Visível, com indícios de elementos da pedagogia mista que, conforme Santos A (2016), permitiria que os professores, ao levarem em conta todos os estudantes presentes em sala de aula, contribuíssem de fato para elevar o desempenho daqueles em situação de desvantagem, como é parte dos alunos das escolas públicas brasileiras.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento dos pressupostos da pedagogia mista não é tarefa fácil diante dos tantos desafios enfrentados pela docente em seu cotidiano, quais sejam: defasagem idade e série dos alunos; turma multisseriada; exigências por parte de agências exteriores para o cumprimento de avaliações pré- estabelecidas a serem aplicadas para fins de apresentação de resultados, sem que haja um acompanhamento pedagógico com uma investigação anterior acerca das dificuldades de aprendizagem e demandas da turma. Ademais, a proposta curricular segundo a professora não insere a realidade das turmas multisseriadas e da educação escolar quilombola.

No que concerne aos documentos oficiais analisados, concordamos com Bernstein (1996, 1998) quando descreve que os saberes são constantemente recontextualizados. Dessa forma, o dispositivo pedagógico, conceito definido pelo teórico que nos permite compreender o caminho percorrido pelo conhecimento, permite que ocorram as variadas interpretações e transformações sobre esse, que ao se deslocar do campo oficial até sua chegada no microcontexto da sala de aula, deixa de ser original. O PNAIC apesar da sua descontinuidade, trouxe a ampliação de discussões sob vários aspectos relacionados às propostas de ensino da Língua Portuguesa, desenvolvidas no documento posterior, a BNCC (BRASIL, 2015). Sobre esse último, acreditamos na necessidade de ater-se a discussões que envolvam uma avaliação sobre as lacunas e concepções ainda confusas presentes sob vários aspectos, como aponta Carth (2018).

No que tange ao fato de a escola estar inserida numa comunidade quilombola, não foi possível identificar na proposta curricular elementos que favoreçam o desenvolvimento das premissas descritas nos documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Segundo a docente pesquisada, até a data em que realizamos a pesquisa, ela havia participado de nenhuma formação acerca desta temática. Há alguns projetos pontuais acerca das relações étnico-raciais no mês de novembro, os quais remetem aos temas da “Consciência negra”.

Os aspectos apontados pela nossa pesquisa sugerem a formulação de novas discussões acerca das necessidades significativas ainda distantes da realidade da educação, incluindo as concepções já previstas em documentos oficiais para o melhor desenvolvimento das propostas associadas à educação escolar quilombola. O envolvimento efetivo do professor pode ser evidenciado, entretanto, faz-se necessário compreender que apenas seus pressupostos não são suficientes.

Existem outras agências e campos exteriores à escola que direta ou indiretamente exercem influência sobre as ações desenvolvidas no âmbito escolar e podem contribuir para mudanças efetivas no contexto da educação, favorecendo ações que propiciem o respeito à diversidade, e aos elementos próprios da sua cultura ou por outro lado contribua para a permanência de práticas descontextualizadas e/ou desvinculadas das realidades vivenciadas pelos alunos.

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização**. 2017. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 26-42, maio 1984.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogía, control simbólico e identidade: teoria, investigación y crítica**. Director de la colección: Jurjo Torres Santomé. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BEZERRA, D. S. B. **As regras da prática pedagógica no currículo de ciências e língua portuguesa na educação de jovens e adultos**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

BRASIL. Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Parecer CNE/CEB Nº 16/2012 aprovado em 5/6/2012.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 8, 20/11/2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jun. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 07 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019.

BUFFE, A. L. P. **Compreensão sociológica de prática pedagógica de Matemática: um olhar a partir de Basil Bernstein**. 2005. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CARTH, J. L. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais** (afro-brasileira quilombola, cigana). Brasília, 2018. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

COELHO, F. B. O. Análise de currículos de ciências à luz da teoria de Bernstein. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 795-808, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n3/1516-7313-ciedu-23-03-0795.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

EUGÊNIO, B. G. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola**. 2009. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

_____. Práticas curriculares em uma escola de ensino médio no Estado da Bahia. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 42, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/21950/pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

GOMES, G. P. **A relação professor-materiais curriculares no ensino de Matemática: uma análise sob a perspectiva ontossemiótica**. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2019.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, 2010.

MORAIS, A. M. *et al.* **Estudos para uma sociologia da aprendizagem**. Lisboa: CIEFCUL & IIE, 2000.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Lisboa, v. 19, p. 49-87, 2003.

_____.; _____. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007.

NARZETTI, C. N. P.; NOBRE, A. A teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 286-303, jan./mar. 2016. ISSN 1980-5799. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/32023/18094>. Acesso em: 14 abr. 2019.

PIRES, M. D. **Práticas Pedagógicas inovadoras em Educação Científica: estudo no 1º ciclo do Ensino Básico**. 2001. 366f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

_____.; MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 12, n. 2, p. 129-132, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sob a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, A. B. **Caracterização de uma prática pedagógica de Química no Ensino Médio: aproximações e distanciamentos em torno da pedagogia mista**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2016.

SANTOS, B. F. Contribuições da sociologia de Basil Bernstein para a pesquisa sobre linguagem e interações discursivas nas aulas de ciências. In: SANTOS, B. F.; SÁ, L. P. (org.). **Linguagem e ensino de ciências: ensaios e investigações**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2014. p. 55-66.

_____. Regras de sequência e de ritmo a prática pedagógica de Química: considerações sobre o conceito de Pedagogia Mista. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 18., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 25 a 28 de julho de 2016.

_____.; SANTOS, K. N.; SILVA, E. S. Interações discursivas em aulas de química ao redor de atividades experimentais: uma análise sociológica. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 227-246, 2014.

SILVA, G. S. **O discurso pedagógico segundo a teoria de Basil Bernstein: o contexto de sala de aula no ensino de química**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SOUZA, J. B. **Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico:** desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2015. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/10/Dissertacao-de-Janyne-2015.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SOUZA, J. M. **Materiais curriculares educativos de matemática do Pacto/PNAIC:** um olhar desde os critérios de idoneidade didática. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2018.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a investigar os aspectos que envolvem o desenvolvimento da prática pedagógica de uma professora nas aulas de Língua Portuguesa em uma turma multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola municipal quilombola, localizada na zona rural do município de Vitória da Conquista.

A pesquisa, inserida no campo da etnografia, contou com diferentes instrumentos e procedimentos para a produção dos dados, quais sejam: observação participante, entrevistas semi-estruturadas, gravação de áudio e registro das aulas da professora em diário de campo. Ancorados pelos construtos teóricos do sociólogo inglês Bernstein, investigamos a relação entre comunicação pedagógica, discurso pedagógico e prática pedagógica presentes no âmbito escolar (BERNSTEIN, 1996, 1998). Valemo-nos ainda da sua perspectiva estruturalista para investigarmos como o discurso pedagógico se constitui no microcontexto da sala de aula, considerando os aspectos macroestruturais que se vêm direta ou indiretamente inter-relacionados.

É na prática que se desenvolve o que o autor designa também de pedagogização do conhecimento e torna-se possível investigar quais elementos se incluem nesse fenômeno, bem como as consequências para os sujeitos envolvidos por ele nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse caminho, observamos as aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora a fim de compreender, por meio das regras discursivas, “o que” e “o como” presentes na prática pedagógica.

Vale ressaltar que nosso intento não se volta à realização de uma crítica ao trabalho com a língua materna desenvolvido pela docente. Tanto a análise documental, quanto as observações e descrições minuciosas de episódios das aulas, objetivaram a caracterização de sua prática pedagógica e do currículo segundo os pressupostos da teoria do discurso pedagógico de Bernstein. Por meio das análises e descrições específicas das observações realizadas, nosso trabalho buscou contribuir para a identificação das regras da prática pedagógica no ensino fundamental.

Verificamos que os aspectos que envolvem os processos de ensino-aprendizagem se mantiveram centrados na professora, apontando para a existência de uma classificação (C+) e um enquadramento (E+) fortes. A escolha dos conteúdos é realizada frequentemente sem a participação dos alunos. A leitura diária feita em voz alta de uma obra literária por exemplo na maioria das vezes tinha o livro escolhido pela professora e lido por ela. No entanto em

alguns momentos era dada aos alunos oportunidade para trazer de casa algum de sua escolha e assim fazer a leitura para toda a turma.

A sequência e ritmos de aprendizagem também são determinados pela professora. O livro didático se apresenta diretamente alinhado a esses aspectos, uma vez que a sequência de atividades é muitas vezes determinada por esse recurso, bem como o tempo disponibilizado para a realização de tais atividades, envoltas pelo uso da leitura e interpretação dos textos ali descritos.

O trabalho desenvolvido com o livro se dava de maneira homogênea com as duas turmas, ainda que ali se apresentassem níveis diferentes de aprendizagem dentro dos grupos de 3º e 4º anos. O livro, na prática pedagógica da docente, foi o principal recurso na operacionalização do currículo.

Os critérios de avaliação se apresentam de maneira implícita quando os objetivos a serem alcançados não ficam muito claros para os adquirentes, o que os levava a apresentar dúvidas com frequência.

No que concerne ao ensino da língua materna, a docente aponta que insere a prática do letramento em suas aulas, todavia, observamos que vai de encontro à concepção do letramento na perspectiva crítica ou como prática social. Os autores que trabalham com o letramento no ensino de Língua Portuguesa defendem que as propostas de atividades desenvolvidas no campo da leitura e da escrita devem incentivar a autonomia dos alunos no uso dos gêneros textuais, a reflexão crítica diante dos textos produzidos e interpretados, bem como o uso dessa aprendizagem em contextos sociais, reconhecendo as identidades heterogêneas presentes e contemplando as demandas e os valores da cultura dos diversos grupos sociais. Isso não significa abster-se do ensino dos saberes escolares, mas o intuito seria de mantê-los interrelacionados, a fim de que a aquisição desse conhecimento seja algo que o favoreça não apenas dentro do ambiente escolar.

As atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula se limitaram ao trabalho com interpretações de informações a serem encontradas e destacadas do texto, num ritmo considerado acelerado, o que contribuiu para o baixo nível de proficiência investigativa dos alunos. Reconhecemos o esforço da professora na tentativa de atender as demandas dos discentes, favorecendo o desenvolvimento do alto nível de aprendizagem, entretanto, é preciso considerar os aspectos que interferem em sua prática naquela realidade.

Um dos desafios se encontra no fato de se fazerem presentes duas turmas distintas, sendo uma sala multisseriada, 3º e 4º anos. Com isso, aos alunos também são impostas

situações cotidianas nesse contexto que podem influenciar de maneira conflituosa, considerando que, enquanto a professora se desdobra para dar explicações acerca dos conteúdos para um grupo, o outro permanece disperso e em alguns momentos demonstravam (cansaço) e desestímulo, tendo em vista o tempo “ocioso” vivenciado por estes ao ter que aguardar a disponibilidade da professora para acompanhá-los.

Nessa perspectiva, ainda que a escola esteja inserida em uma comunidade quilombola e a instituição também seja reconhecida como tal, os pressupostos descritos em documentos como as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), bem como as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB), que podem referenciar o olhar sobre a realidade dos grupos que se inserem nesse contexto, não estão inseridos na proposta curricular ou na prática pedagógica da docente. Nesse ensejo, tem-se um livro didático que não contempla as singularidades sócio-culturais daqueles sujeitos, haja vista que o mesmo material é utilizado em todas as escolas do município, quilombolas ou não.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, o currículo deve organizar-se de forma a manter um diálogo com os documentos supracitados, considerando a cultura, memória, ancestralidade, religião, oralidade e tradições pertinentes a essa comunidade.

Utilizando as observações e entrevistas realizadas com a docente, foi possível inferir sobre a necessidade de uma proposta que possa contemplar as necessidades daqueles sujeitos, bem como da docente, isso inclui; o oferecimento de formação continuada com espaços para debates que envolvam os desafios encontrados pelos professores nos processos de ensino, materiais didáticos que insiram os elementos pertencentes a realidade daqueles sujeitos, bem como um acompanhamento das práticas com propostas pedagógicas e da aprendizagem dos alunos, com a valorização de estratégias de leitura e escrita que propiciem o melhor desenvolvimento dos adquirentes.

Com base nos resultados obtidos, ao analisar a recontextualização do currículo, considerando as regras que a subjazem, foi possível caracterizar a prática pedagógica da docente. Esta se apresenta como predominantemente visível (PV), evidenciando alguns indícios que nos remetem à Pedagogia Mista, posto que, apesar do uso constante de uma forte classificação e enquadramento, evidenciou-se em alguns momentos o enfraquecimento desse último, quando a professora estimulava a participação dos alunos, permitia inferências,

questionamentos e sempre se preocupava em permitir pausas nas explicações para ouvi-los. Sobre a prática da docente, elucidamos que mesmo diante do contexto e desafios apresentados, apresenta muita disponibilidade na tentativa de atender as necessidades daqueles sujeitos.

O currículo de Língua Portuguesa se apresenta como o de coleção, na medida em que o trabalho com as disciplinas se mantém de maneira isolada, o que favorece a compartimentalização dos saberes, há ainda uma valoração pelos resultados, identificando assim que o foco se volta ao desempenho dos alunos.

Diante do que observamos, possivelmente um acompanhamento mais efetivo da sua prática, a fim de possibilitar reflexões e lhe permitir uma maior autonomia nos processos de transmissão do conhecimento, além da escuta das dificuldades enfrentadas, poderia favorecer naquele microcontexto o desenvolvimento de uma Pedagogia Mista, que segundo o Grupo ESSA seria a mais viável para o aumento do nível de aprendizagem, considerando um alto nível de exigência conceitual e de proficiência investigativa.

Acreditamos que a relevância do nosso trabalho se encontra na possibilidade de incentivar o desenvolvimento de novos estudos que suscitem discussões acerca da maneira como o conhecimento se constitui no âmbito escolar, apontando os desafios encontrados por aqueles envolvidos nos processos educacionais, com ênfase para o contexto da sala de aula em escolas quilombolas e a contribuição de intervenções que tenham como pressuposto o modelo da pedagogia mista para garantir ao adquirente os saberes curriculares propiciados por um maior nível de exigência conceitual.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, M. A. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização**. 2017. 247f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano escolar. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. Especial, p. 133-145, 2008.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARRUTI, J. M. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan./abr. 2017.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (ABA). Documentos e Legislação. Documentos do Grupo de Trabalho sobre comunidades Negras Rurais. **Boletim Informativo NUER**, n.1, 1994.
- BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (org.). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 347-367.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução: Tomaz Tadeu Silva Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 26-42, maio 1984.
- _____. **Pedagogía, control simbólico e identidade: teoria, investigación y crítica**. Director de la colección: Jurjo Torres Santomé. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- _____. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity**. Oxford, England: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2000.
- BEZERRA, D. S. B. **As regras da prática pedagógica no currículo de ciências e língua portuguesa na educação de jovens e adultos**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.
- _____.; EUGÊNIO, B. G.; SANTOS, J. J. R. A proposta curricular do Programa Tempo Juvenil para a Educação de Jovens e adultos no Estado da Bahia. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 2, p. 128-141, maio/ago. 2019.
- BOBBIT, J. F. **The Curriculum**. Tradução portuguesa e introdução de João Menelau Paraskeva. Lisboa: Didáctica Editora, 2004. Edição original: 1918.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BORGES, R. S. **Um fórum para a igualdade racial, articulação entre estados e municípios**. São Paulo: Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.261**, de 20 de novembro de 2007. Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6261.htm. Acesso em: 17 jul. 2019.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Documento final**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

_____. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versao_final.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica (SEB). **Próletramento: alfabetização e linguagem**. Brasília: MEC; SEB, 2007.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 07 jul. 2019.

_____. Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Parecer CNE/CEB Nº 16/2012 aprovado em 5/6/2012. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 8, 20 de novembro de 2012, Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jun. 2019.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 set. 2019.

_____. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: SEPIR/SECAD/MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jun.2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua 1ª a 4ª séries**, Brasília, 1997.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de Formação de Professores (PROFA). **Guia de Orientações Gerais**. Brasília, 2001.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Educação Escolar Quilombola. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: simec.mec.gov.br. Acesso em: 13 jun. 2019.

_____. Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>. Acesso em: 24 set. 2019.

BROTTO, I. J. O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BUFFE, A. L. P. **Compreensão sociológica de prática pedagógica de Matemática: um olhar a partir de Basil Bernstein**. 2005. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CARBONIERI, D. Descolonizando o ensino de literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes, 2016.

CARTH, J. L. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais** (afro-brasileira quilombola, cigana). Brasília, 2018. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTIDÕES EXPEDIDAS ÀS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS (CRQs). Portaria nº 88, de 2019, **DOU**, de 13 de maio de 2019. <http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-ba-13052019.pdf>.

COELHO, F. B. O. Análise de currículos de ciências à luz da teoria de Bernstein. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 795-808, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n3/1516-7313-ciedu-23-03-0795.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor! In: LEITE, S. A. S. (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

EUGÊNIO, B. G. A etnografia e o estudo da cultura da escola. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 7, n. 2, 2018.

_____. **Políticas Curriculares para o ensino médio no estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola**. 2009. 196p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

_____. Práticas curriculares em uma escola de ensino médio no Estado da Bahia. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 42, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/21950/pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

_____.; SANTOS, R. I. Currículo e prática pedagógica em uma escola do campo no interior da Bahia. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 51, p. 49-63, jan./abr. 2016.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FIORIN, J. L. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007. p. 95-116.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociológicas e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. (Série Educação e Teoria Crítica).

_____. **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FORTUNATO, M. V. F. **Autoria e aprendizagem da escrita**. 2009. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GALLIAN, C. V. A. A contribuição da teoria de Bernstein para descrição e a análise das questões ligadas à educação. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 239-255, jul./dez. 2008.

_____. **A recontextualização do conhecimento científico: os desafios da constituição do conhecimento escolar**. 2009. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pro-Posições**, v. 5, n. 3, p. 111-132, nov. 1994.

GOMES, G. P. **A relação professor-materiais curriculares no ensino de Matemática: uma análise sob a perspectiva ontossemiótica**. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2019.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GUSMÃO, N. M. A. M. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 44, p. 19-37, jan./abr. 2015.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JANATA, N. E.; ANHAIA, E. M. de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, set. 2015.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística**. 1986.

KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Ministério da Educação; CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

YOUNG, Michael F. D. (ed.) **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier-MacMillan, 1971.

LARCHERT, J. M.; OLIVEIRA, M. W. Panorama da educação quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 44-60, 2013.

LIMA, M. O uso da entrevista na pesquisa empírica. In: ABDAL, A. *et al.* **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: bloco quantitativo**. São Paulo: Sesc São Paulo/CEBRAP, 2016.

LIMA, V. I. C. **Raízes, frutos e tramas: pertencimentos, relações étnicas e saberes na comunidade do Baixão (Vitória da Conquista – BA)**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2018.

LIMA, V. I. C.; NASCIMENTO, W. S. Nações, fronteiras e relações étnicas na comunidade indígena-quilombola do Baixão (Vitória da Conquista, BA). **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 54, n. 1, p. 21-36, jan./abr. 2018.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNA, A. V. A.; SANTANA, F. C. M.; BORTOLOTTI, R. D. M. A linguagem de descrição: uma possibilidade de fazer pesquisas no campo da educação matemática. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 199-223, 2018.

MAFRA, L.A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____.; STREMEL, S. A teoria de Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

MATTOS, C. L. G. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MOITA LOPES, P. **Identidades fragmentadas: a construção e raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MORAIS, A. M. *et al.* **Estudos para uma sociologia da aprendizagem**. Lisboa: CIEFCUL & IIE, 2000.

_____.; NEVES, I. P. Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Lisboa, v. 19, p. 49-87, 2003.

_____.; _____. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/313/321>. Acesso em: 03 set. 2019.

_____.; _____. O currículo nas suas dimensões estrutural e interacional: perspectiva de Basil Bernstein. Lisboa: UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. In: PACHECO, J.; ROLDÃO, M. C.; ESTRELA, M. T. (org.). **Estudos de currículo**. Porto: Porto, 2018. Cap. 1. (Versão pessoal revista do texto final).

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOURA, C. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NARZETTI, C. N. P.; NOBRE, A. A teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 286-303, jan./mar. 2016. ISSN 1980-5799. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiodelinguagem/article/view/32023/18094>. Acesso em: 14 abr. 2019.

OLIVEIRA, A. Etnografia e pesquisa educacional por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**, v. 7, n. 3, set./dez. 2013.

_____. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013.

PEREZ-GOMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIRES, M. D. **Práticas Pedagógicas inovadoras em Educação Científica: estudo no 1º ciclo do Ensino Básico**. 2001. 366f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

_____.; MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 12, n. 2, p. 129-132, 2004.

RIZZATTI, M. E. C. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan./mar. 2012

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sob a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

SANTOS, A. B. **Caracterização de uma prática pedagógica de Química no Ensino Médio: aproximações e distanciamentos em torno da pedagogia mista**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2016.

SANTOS, B. F. Contribuições da sociologia de Basil Bernstein para a pesquisa sobre linguagem e interações discursivas nas aulas de ciências. In: SANTOS, B. F.; SÁ, L. P. (org.).

_____. **Linguagem e ensino de ciências:** ensaios e investigações. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2014. p. 55- 66.

_____. Regras de sequência e de ritmo a prática pedagógica de Química: considerações sobre o conceito de Pedagogia Mista. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 18., 2016, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, 25 a 28 de julho de 2016.

_____.; SANTOS, K. N.; SILVA, E. S. Interações discursivas em aulas de química ao redor de atividades experimentais: uma análise sociológica. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 227-246, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172014000300227&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 set. 2019.

SANTOS, E. C.; FREITAS, V. A. L. Práticas de letramento em contexto quilombola: uma perspectiva social, crítica e discursiva da linguagem. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 69-94, ago. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5618/13694ISSN2447-4266>. Acesso em: 10 jun.2019

SANTOS, E. S.; VELLOSO, T. R.; NACIF, P. G. S.; SILVA, G. Oferta de escolas de educação escolar quilombola no nordeste brasileiro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 4, 2019.

SANTOS, L. L. C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.

SILVA, G. S. **O discurso pedagógico segundo a teoria de Basil Bernstein:** o contexto de sala de aula no ensino de química. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SILVA, H. R. S. A situação etnográfica: andar e ver. Rio de Janeiro. **Horiz. antropol.**, v. 15, n. 32, July/Dec. 2009.

SILVA, T. S. **Teorias do Currículo:** uma introdução crítica. Porto, Portugal: Porto, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. In: _____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Letramento em três gêneros.** São Paulo: Autêntica, 2007.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SOUZA, J. B. **Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico:** desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação

da Lei 10.639/03. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2015. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/10/Dissertacao-de-Janyne-2015.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SOUZA, J. M. **Materiais curriculares educativos de matemática do Pacto/PNAIC: um olhar desde os critérios de idoneidade didática.** 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2018.

SOUZA, L. O. C. **Quilombos: identidade e história.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

STEFENON, D. L. **Desigualdades educacionais e esvaziamento curricular: um estudo a partir do caso da recontextualização dos saberes geográficos na escola.** 2017. 216 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: CUP, 1984.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SUBA, L. A. **O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo.** 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TERZI, S. B.; PONTE, G. L. A identificação do cidadão no processo de letramento crítico. **Perspectiva**, Florianópolis: UFSC, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso.** 1986. 239 f. Tese (Doutorado em Ciências). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

_____. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** São Paulo: Pontes, 1988. (Coleção Linguagem: Perspectivas).

_____. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, A.; VIEIRA, R. Entrando no interior da escola: etnografia e entrevistas etnográficas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, jan./abr. 2018.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009.