



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



**ELENILSON EVANGELISTA DA SILVA**

**A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: ETNOGRAFIA EM UMA ESCOLA  
QUILOMBOLA DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA**

**2020**

ELENILSON EVANGELISTA DA SILVA

**A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: ETNOGRAFIA EM UMA ESCOLA  
QUILOMBOLA DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

Dissertação 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.

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**

**A recontextualização do currículo nos anos iniciais do ensino  
fundamental: etnografia em uma escola quilombola da Vitória da  
Conquista - Ba**

**Autor: Elenilson Evangelista da Silva**

**Data de aprovação: 20 de fevereiro 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

**BANCA AVALIADORA:**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio (UESB)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva (UESB)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Roberta D'Angela Menduni Bortoloti (UESB)

S58r

Silva, Elenilson Evangelista da.

A recontextualização do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental: etnografia em uma escola quilombola de Vitória da Conquista - Ba. / Elenilson Evangelista da Silva, 2020.

122f. il.

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

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

Inclui referência F. 116 – 120.

1. Currículo. 2. Ensino de Língua Portuguesa e Ciências - Recontextualização. 3. Educação Escolar Quilombola. 4. Prática Curricular. 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

*Aos meus pais Lucia e Gerson, por todo amor e carinho dedicados a mim.*

*A todos os familiares que sempre torceram por meu sucesso.*

*A todos os professores e professoras da educação básica que recontextualizam o currículo em prol de uma educação de qualidade.*

## AGRADECIMENTOS

*“Quero, um dia, dizer às pessoas que nada foi em vão... Que o amor existe, que vale a pena se doar às amizades e às pessoas, que a vida é bela sim e que eu sempre dei o melhor de mim... e que valeu a pena.” (Mario Quintana)*

Nesse caminhar fui agraciado por muitos anjos, por isso tenho muito a agradecer.

Primeiramente a Deus, pois é Ele que em todos os momentos de minha existência se fez e faz presente.

Aos meus queridos pais Gerson e Lucia, pelo amor, cuidado e ensinamentos: obrigado por compreenderem os meus motivos de sair da roça para estudar. Nesse tempo, além de aprender sobre o ensino e a educação, aprendi muito sobre saudade. Mas já antecipo, “Lucinha” e “veio Gerson”, que quero manter essa saudade no doutorado. Amém!!

Aos meus amados irmãos Norali, Gilson, Ronelio, Vagner, Lucinéia, Edmilson e Elenilza, que sempre torceram pelo meu sucesso.

Às minhas sobrinhas queridas e lindas de viver: Amarelha, que sempre esteve de portas abertas para eu usar a internet; Aparecida, que sempre lavou minhas roupas quando estava mais apurado; Adivândia que nunca me negou uma viagem de moto, e Ana Maria, pelo carinho. Como não amar umas sobrinhas dessas!!

Aos meus tios e tias, primos e primas pela torcida.

À Nivalda Aguiar, pela amizade e pelos esforços para que eu conseguisse uma estadia no início do curso. Na oportunidade, agradeço, também, à dona Ni e família, que me receberam em sua casa como um filho.

Aos colegas da Escola Jaime Gonçalves de Aguiar, que sempre me incentivaram a continuar.

À minha amiga Raika Costa, pela força no início de minha graduação.

Aos meus amigos e colegas da Pós em Docência do Ensino Superior, que vibraram comigo com a entrada para o mestrado.

Aos amigos e amigas da República Estudantil de Maetinga (tanto os do tempo da graduação, quanto os dessa nova fase), pela convivência e por dividirem os momentos de estudos. Na oportunidade, agradeço à Prefeitura Municipal de Maetinga pela cessão da vaga. Grato ainda a

Marcia Porto e a Mariana Souza, e ao Conselho de Educação pelo convite para ajudar na coordenação da república enquanto morador e por compreender a minha saída da casa no segundo ano do curso para melhor concentração na escrita.

Aos companheiros Davi e Kleber, pelo convívio silencioso; eles sabiam o quanto eu precisava disso e foram compreensivos.

Aos distintos e unidos colegas de turma, pela parceria e cuidado de um para com o outro, em especial comigo. No início do curso, sem dinheiro para nada, eles fizeram até vaquinha, e torceram muito que eu fosse contemplado com a bolsa. Grato ainda pelas trocas de conhecimentos e aprendizagens.

Ao meu queridíssimo professor e orientador Benedito Eugenio, por compartilhar comigo novos conhecimentos e pelo empenho durante todas as orientações para que este trabalho desse certo.

Ao professor Jackson Reis e às professoras Tânia Gusmão, Fatima Garcia, Sílvia Jardim e Sandra Márcia Pereira pelas magnificas aulas ministradas.

À secretária do PPGEn, Gessica Soares, por suportar meus aborrecimentos (risos).

À banca examinadora, composta pelo professor Prof. Dr. Paulo de Tássio B. Silva e a Profa. Dra. Roberta D. M. Bortoloti pelas contribuições na qualificação e por aceitar o convite para fazer parte da defesa.

Ao grupo de orientandos de Benedito: Andrea, Eudite, Zelânia Tina, Hanneli, Wanessa e Débora, pois juntos nesse processo nos tornamos uma irmandade.

À toda a equipe da Escola Quilombola Jorge Amado, em especial à professora e sua turma que de prontidão me receberam e mandaram-me ficar à vontade. Grato também aos moradores da comunidade pelas informações compartilhadas.

À FAPESB- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, pela concessão da bolsa.

À UESB, por fazer parte de toda minha formação acadêmica e por oferecer um ensino público e de qualidade.

A caminhada contínua cheia de força, esperança e resiliência; por tudo e por todos: gratidão!!

## **LISTA DE QUADROS E TABELA**

Tabela 1- Comunidades quilombolas de Vitória da Conquista .....	42
Quadro 1- Documentos do Campo Recontextualizador Oficial (CRO) .....	56
Quadro 2- Documentos do campo recontextualizador oficial .....	56
Quadro 3 - Unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades - Ciências 1º ano .	100
Quadro 4- Unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades- Ciências 2º ano ...	101



## **LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS**

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BA – Bahia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

C- – Classificação fraca

C+ – Classificação forte

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEMEI – Centro Integrado de Educação Municipal

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRO – Campo Recontextualizador Oficial

CRP – Campo Recontextualizador Pedagógico

CRQ – Comunidades Remanescentes de Quilombos

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DI – Discurso Instrucional

DR – Discurso Regulador

E- – Enquadramento fraco

E+ – Enquadramento forte

EQJA – Escola Quilombola Jorge Amado

ESSA – Estudos Sociológicos da Sala de Aula

FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciências

IBGE – Índice Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Iniciação Científica

KM – Quilometro

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NSE – Nova Sociologia da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PI – Pedagogia Invisível  
PM – Polícia Militar  
PME – Plano Municipal de Educação  
PMVC – Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPGEN – Programa de Pós-graduação em Ensino  
PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador  
PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência  
PROF. – Professora  
PV – Pedagogia Visível  
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SMED – Secretaria Municipal de Educação  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UIDEF – Unidade de Investigação Desenvolvimento e Formação  
UNINTER – Centro Universitário Internacional  
USP – Universidade de São Paulo  
VDC – Vitória da Conquista

## RESUMO

O objetivo central desta pesquisa foi analisar o processo de recontextualização do currículo de Língua Portuguesa e Ciências proposto para uma turma multisseriada de 1º e 2º ano das séries iniciais do ensino fundamental, na prática curricular de uma professora da escola quilombola do Baixão, situada no território de Vitória da Conquista - BA. Para tanto, foi feito um mergulho no contexto microssocial da instituição por meio de uma pesquisa etnográfica realizada no primeiro trimestre do ano de 2019. Os dados foram construídos mediante observações e entrevista, os quais foram interpretados e analisados à luz do referencial teórico de Bernstein (1996), especificamente com o conceito de recontextualização e regras da prática, focalizando os seguintes elementos: fronteiras de espaços entre alunos e professores; relações de comunicação; critérios de avaliação; ritmos de aprendizagem; relações intradisciplinares; nível de exigência conceitual e nível de proficiência investigativa. Os resultados das análises estão organizados em dois artigos, nos quais foram explorados o processo de recontextualização curricular nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Ciências. No primeiro estudo, a prática pedagógica foi caracterizada como visível, uma vez que a professora detinha o poder e o controle na sala de aula, mas com indícios, também, de uma pedagogia invisível, visto que a disciplina de Língua Portuguesa apresentava currículo de integração. No segundo estudo, de outro modo, dedicado ao currículo de Ciências, encontrou-se uma prática pedagógica mista, levando a considerar, portanto, que há na sala de aula observada, elementos favoráveis ao aprendizado dos estudantes. Todavia, a pesquisa possibilitou visualizar, além desses aspectos, a invisibilidade da educação escolar quilombola tanto na prática pedagógica como no processo de recontextualização do currículo.

**Palavras-chave:** Currículo. Recontextualização. Educação Escolar Quilombola. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino de Ciências.

## ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze the process of recontextualizing the curriculum of Portuguese Language and Applied Sciences for a multiserial class of 1st and 2nd year of the Initial grades of elementary school, in the curricular practice of a teacher from the quilombola school of Baixão, located in the state of Vitória da Conquista - BA. For that, a dive was made in the micro-social context of the institution through an ethnographic research carried out in the first quarter of 2019. The data were constructed using the interviews and interviews, which were interpreted and analyzed in the light of Bernstein's theoretical framework (1996), specifically with the concept of recontextualization and rules of practice, focusing on the following elements: boundaries of spaces between students and teachers; communication relations; rating criteria; learning rhythms; intradisciplinary relationships; level of conceptual education and level of investigative proficiency. The results of the analyzes are organized in two articles, in which the process of curricular recontextualization in the subjects of Portuguese Language and Sciences was explored. In the first study, a pedagogical practice was characterized as visible, since the teacher detects or can control the classroom, but with indications, also, an invisible pedagogy, which studies the Portuguese language discipline that presents the integration curriculum. In the second study, otherwise dedicated to the science curriculum, found a wrong pedagogical practice, taking into account, therefore, that there are elements in the observed classroom, favorable to the students' learning. However, a research made it possible to see, in addition to these aspects, an invisibility of quilombola school education, both in pedagogical practice and in the process of recontextualizing the curriculum.

**Keywords:** Curriculum. Recontextualization. Quilombola School Education. Portuguese Language Teaching. Science Teaching.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 CURRÍCULO E A TEORIA SOCIOLÓGICA DE BERNSTEIN .....</b>	<b>20</b>
1.1 A teoria sociológica de Bernstein e o currículo .....	20
1.2 O conceito de código e os princípios de classificação e enquadramento .....	26
1.3 As modalidades do código pedagógico: restrito e elaborado .....	29
1.4 O dispositivo pedagógico e suas regras .....	31
1.5 Pedagogia visível e invisível.....	33
1.6 O conceito de recontextualização do currículo .....	36
<b>2 OS CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>39</b>
2.1 Considerações sobre quilombos e comunidades quilombolas.....	39
2.2 A comunidade quilombola do Baixão .....	43
2.3 Algumas considerações sobre a etnografia .....	45
2.3.1 Os procedimentos e instrumentos: observação e entrevistas.....	51
2.4 Situando a escola pesquisada .....	59
2.4.1 A turma pesquisada.....	61
2.4.2 A professora e suas aulas .....	63
<b>3 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA SALA DE AULA DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA.....</b>	<b>68</b>
<b>4 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA .....</b>	<b>94</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa acerca da diversidade e das relações étnico-raciais constitui os temas sobre os quais me debruço<sup>1</sup> desde 2013, quando eu ainda era estudante do curso de Pedagogia e na condição de bolsista do Programa de Iniciação Científica (IC) no Projeto “Acesso e permanência de estudantes universitários dos meios populares no ensino superior”, coordenado pelo professor Benedito G. Eugenio, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus Vitória da Conquista - Ba.

Nos anos letivos de 2013/2014, pesquisamos as ações afirmativas, cujo marco temporal foi o período compreendido entre 2007 e 2013, quando analisamos as produções acadêmicas no contexto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). E no segundo ano da IC, 2014/2015, analisamos as contribuições do curso pré-vestibular quilombola de Vitória da Conquista, para a inserção de estudantes negros e pobres no ensino superior.

Ainda no que tange ao meu conhecimento sobre relações raciais, cursei a disciplina optativa Tópicos Especiais em Educação I: Relações Étnico-raciais e Educação, na qual, posteriormente, atuei como monitor no curso de Pedagogia. No ano de 2015, durante a 67ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), participei do minicurso “Epistemologia Afrobrasileira na Interface Comunicação e Educação”, ministrado pela professora Rosângela Malachias. Dessas experiências, surge nosso desejo de dar continuidade aos estudos dessa temática, mas, dessa vez, com enfoque na educação escolar quilombola.

Com o advento da promulgação da Lei nº 10.639/03, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, surgem, então, demandas para sua implantação nas escolas. Além disso, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em 2012, trouxe novas possibilidades de pesquisa para as práticas curriculares e pedagógicas presentes nessas escolas.

Assim, a escola é por nós compreendida como um espaço possível para a construção de novas possibilidades de trabalho com respeito, igualdade e justiça social; é onde as práticas curriculares são fundamentais para a compreensão do ensino. Desse modo, nos debruçamos sobre as práticas curriculares de uma docente que trabalha em uma escola quilombola, no

---

<sup>1</sup>A primeira pessoa do singular é para explicar minha trajetória antes de entrar no mestrado.

território de Vitória Conquista - Ba, a fim de analisar como o currículo é recontextualizado na prática pedagógica dessa professora.

Sendo assim, o objetivo central desta pesquisa é analisar o processo de recontextualização dos currículos de Língua Portuguesa e de Ciências, proposto para uma turma multisseriada de 1º e 2º ano das séries iniciais do ensino fundamental, na prática pedagógica de uma professora no interior de uma escola quilombola, no território de Vitória da Conquista - Ba.

Nesse sentido, para saber como se efetiva essa recontextualização, temos como objetivos específicos: analisar as reinterpretações construídas por uma docente, no contexto da prática, em uma escola quilombola, das orientações curriculares para Língua Portuguesa e Ciências; caracterizar o currículo de Língua Portuguesa e Ciências proposto para o 1º e 2º ano do ensino fundamental, por meio da descrição da prática pedagógica de uma professora.

A opção em trabalhar com observações em duas disciplinas levou em consideração alguns elementos, a saber: a) boa parte das análises empregando a teoria de Bernstein é realizada em aulas de Ciências e Matemática; b) a utilização da teoria do discurso pedagógico em aulas de Língua Portuguesa tem sido uma preocupação das pesquisas do grupo Currículo, gênero e relações étnico-raciais, conforme demonstram as pesquisas de Bezerra (2018), Carneiro (2019), Oliveira (2020); c) a possibilidade de comparar os processos de recontextualização de Língua Portuguesa e Ciências, levando em consideração o quantitativo de aulas de cada disciplina e sua relevância na formação dos discentes evidenciados na prática da professora.

Nesta pesquisa, o currículo é analisado mediante a contribuição da teoria sociológica de Bernstein. Trabalhamos com conceitos como recontextualização e regras da prática pedagógica que, conforme Bernstein (1996, p. 259), é o processo de deslocação e relocação pelo qual o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática imaginária, em que o discurso é sempre transformado ou modificado. As regras da prática pedagógica são a condução cultural do discurso pedagógico por meio das regras hierárquicas, sequenciais e criteriosas, determinando “o que” e o “como” dos conteúdos.

A opção pela realização do trabalho em escolas quilombolas também se vincula às preocupações das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Currículo, gênero e relações étnico-raciais, que tem a educação escolar quilombola como modalidade privilegiada de investigação.

No que diz respeito à educação escolar quilombola na Bahia, Oliveira (2013) acompanhou o processo de elaboração das suas diretrizes curriculares no estado da Bahia e em âmbito nacional. Segundo a autora:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram construídas a partir de consultas públicas oficiais nos Estados (Maranhão, Bahia e Brasília) realizadas pelo CNE/MEC, assim como de consultas públicas noutros estados, a partir de iniciativas locais e autônomas. Essas consultas, reivindicadas pelas organizações quilombolas e movimentos parceiros, tiveram a missão de estruturar uma proposta de política educacional com a diversidade local característica das comunidades quilombolas existentes no Brasil (OLIVEIRA, 2013, p. 74).

Oliveira (2013, p. 55) afirma que os estados da Bahia, Mato Grosso e Paraná foram os três primeiros a “discutir e criar condições político-pedagógicas legitimando a importância das políticas de diversidade na educação para comunidades quilombolas”.

A Bahia foi o terceiro Estado brasileiro a debater e propor a elaboração de diretrizes curriculares estaduais para a educação escolar quilombola. O início do debate e de proposição de política educacional e intersetorial para tais comunidades no Estado deram-se legalmente através da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI) em 2007 e da Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade, em 2008. (OLIVEIRA, 2013, p. 60).

Souza (2015) defende que os saberes das comunidades quilombolas façam parte da educação escolar. Em sua dissertação, a autora busca “compreender como elementos da cultura quilombola presentes no processo de socialização das crianças na comunidade de Barreiro Grande, compõem pedagogias para a educação escolar quilombola” (SOUZA, 2015, p.23). Ela é enfática ao pontuar que, para oferecer uma educação escolar quilombola, é preciso que haja uma mudança curricular envolvendo escola e comunidade, interesse do poder público, bem como a formação docente, a infraestrutura e os materiais didáticos e pedagógicos de acordo com a realidade local. No caso da escola por nós pesquisada, esses elementos não se fazem presentes, o que contribui para que a especificidade da educação escolar quilombola esteja ausente no currículo.

Historicamente, há toda uma luta do movimento quilombola para a determinação de um currículo diferenciado e específico. Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura- MEC, o Conselho Nacional de Educação - CNE e a Câmara de Educação Básica-CEB instituíram, por meio da Resolução número 08, de 20 de novembro de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. O inciso II do artigo 9º do referido documento define a escola quilombola como “escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” e, segundo o artigo 35 das Diretrizes:



Art. 35º. O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecendo as Diretrizes Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades de Educação Básica:

I- garantir ao educando o direito ao conceito, a história dos quilombos no Brasil, protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II- implementar a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos Lei nº 9394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/ CP nº 1/2004;

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V- garantir as discussões sobre identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores;

VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:

a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;

b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas (BRASIL, 2012).

Nesses termos, fica claro que a Educação Escolar Quilombola pressupõe que as práticas curriculares estão de acordo com as realidades quilombolas, enfatizando sua história, cultura, diversidade, memória e modos de viver. Assim sendo, é na sala de aula que os professores vão recontextualizar, interpretar e até modificar essa proposta (BERNSTEIN, 1996).

Lopes (2004), acerca das políticas curriculares, aponta que:

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, e culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (LOPES, 2004, p. 111).

Ainda de acordo com a autora:

Toda política curricular é assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos,

concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 111).

Nesse sentido, analisar o currículo da Educação Escolar Quilombola que objetiva atender à uma demanda específica do conhecimento educacional, se faz necessário, principalmente, se for considerado que a Bahia possui o segundo maior número de comunidades quilombolas certificadas e reconhecidas do país (811), segundo dados da Fundação Cultural Palmares (2019).

Lopes (2004, p. 112) pontua que políticas curriculares “são processos de negociação nos quais ‘momentos’ como a produção de dispositivos legais, a produção de documentos curriculares e o trabalho de professores devem ser entendidos como associados.” Nessa perspectiva, nosso interesse é verificar como se efetiva a recontextualização curricular, por meio da análise da prática pedagógica de uma professora do 1º e 2º do ano, na Comunidade Quilombola do Baixão, em Vitória da Conquista - Ba.

Compreender o processo de recontextualização demanda, em nosso caso, a análise dos níveis macro (produção), meso (recontextualização) e micro (reprodução do discurso pedagógico). Ressaltamos que situamos o nível macro para compreendermos o contexto micro, focando no contexto instrucional.

O nível macro é o local onde as políticas são feitas e produzidas via textos oficiais. Assim, compreendemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola é uma política a ser recontextualizada do nível macro e meso para o nível micro.

Sobre o nível meso, Mainardes (2018, p. 423) conceitua que “é o nível de recontextualização, onde um texto (no caso, o texto da política) atravessa a sua primeira transformação [...]”. A recontextualização do conhecimento, como afirma o autor, “é realizada no âmbito do Estado (como, por exemplo, em secretarias de educação) ou pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, entre outros”. Há nesse processo, portanto, o deslocamento da política curricular.

O nível micro se articula com os outros dois níveis, no qual:

Os processos de recontextualização e reprodução que ocorrerem nas salas de aula, por meio da atuação pedagógica das professoras. No contexto de recontextualização, as ideias criadas no campo da produção do discurso (que é produzido fora do contexto de recontextualização) não são simplesmente colocadas em prática ou reproduzidas, mas são repensadas, modificadas e até mesmo alteradas. [...] O contexto da prática é onde os sujeitos interpretam a política e a colocam em ação. No contexto da prática, a política está sujeita a processos de recontextualização, pois [...] a política precisa ser reconstruída e

recriada em relação ao contexto, (ALFERES; MAINARDES, 2018, p. 423 e 427).

Em nossa pesquisa focamos esses níveis articulados com o método do ciclo de políticas, particularmente o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Mainardes (2006, p. 59) traz uma contribuição para a análise da política educacional e sobre esses dois contextos o autor afirma que:

A análise de produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas, com autores de textos e documentos, entrevistas, com os quais textos foram escritos, e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevista com profissionais da educação, pais, alunos, etc. O contexto da prática pode ser considerado um micro-processo político. Nesse contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática.

Esses dois contextos nos permitiram analisar a recontextualização do currículo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências, na Escola quilombola da Comunidade do Baixão, em Vitória da Conquista - Ba.

Utilizamos como metodologia a pesquisa etnográfica. Este tipo de pesquisa “visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no micro social, olhando com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa” (SEVERINO, 2007, p. 119). E os procedimentos para a produção de dados foram a observação, entrevistas e análise documental.

Durante a pesquisa, mantivemos a conduta ética. Fizemos uma visita à escola para informar o objetivo da pesquisa à professora, bem como à diretora, à qual solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, a fim de que pudéssemos observar as aulas e realizar as entrevistas, além de tirar fotos da escola em momentos oportunos.

Sabe-se que a pesquisa de cientistas sociais apresenta menos riscos do que a etnografia aplicada, entretanto as pessoas devem ser informadas sobre a presença de um “estranho” no meio delas e o que desejam por ali (ANGROSINO, 2009). Assim, obedecendo a esses preceitos, conversamos antecipadamente com a diretora e com a professora, a fim de esclarecer a proposta do nosso trabalho, o qual foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa- CEP da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob o número 3.425.407.

## A estrutura da dissertação

A dissertação está organizada em formato *multipaper*, isto é, com uma introdução, um capítulo teórico e outro metodológico e um conjunto de artigos que contêm a discussão e os resultados da pesquisa. Os dois objetivos específicos, articulados com a questão da pesquisa, nos levou à produção de dois artigos: um sobre a recontextualização da disciplina de Língua Portuguesa e outro sobre Ciências.

De acordo com Barbosa (2015, p. 351), cada um desses artigos deve ter todas as características necessárias para viabilizar suas publicações. Para ele, o autor pode agregar capítulos introdutórios, no qual circunstancia a dissertação ou tese e capítulos finais, para retomar e globalizar os resultados relatados nos artigos.

Bezerra (2018, p.22) pontua as vantagens de organizar o trabalho nesse formato como a acessibilidade, produtividade e publicação, colocando o pesquisador em contato com a comunidade científica. Assim, cada artigo já é elaborado para ser submetido para publicação em periódicos da área de Ensino (Área 46 da Capes).

Estruturamos, então, a dissertação da seguinte forma:

No primeiro capítulo, abordamos os fundamentos da teoria sociológica de Basil Bernstein, que orientam a pesquisa, e discutimos sobre o conceito de currículo.

No segundo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos para a produção dos dados em torno da etnografia e discorremos sobre a gênese do debate e do conceito de quilombo.

Os resultados estão organizados em dois artigos: o primeiro analisa a recontextualização do currículo de Língua Portuguesa na sala de aula e o segundo a recontextualização da disciplina de Ciências no currículo de uma escola quilombola.

Nos dois artigos, analisamos o processo de recontextualização do nível macro para o nível micro e, para a construção dos dados, utilizamos um protocolo que nos permitiu visualizar as sete categorias da prática pedagógica, quais sejam: a) fronteiras de espaços entre alunos e professores; b) relações de comunicação; c) critérios de avaliação; d) ritmos de aprendizagem; e) relações intradisciplinares; f) nível de exigência conceitual; e g) nível de proficiência investigativa. Nesses termos, esta pesquisa se torna importante pelo fato de analisar o processo de recontextualização curricular numa escola situada no contexto quilombola, no território de Vitória da Conquista - BA.

## 1 CURRÍCULO E A TEORIA SOCIOLÓGICA DE BERNSTEIN

Neste capítulo apresentamos as discussões teóricas empregadas para a análise da recontextualização do currículo, em uma escola quilombola dos anos iniciais do ensino fundamental, localizada no município de Vitória da Conquista - Ba.

### 1.1 A teoria sociológica de Bernstein e o currículo

Neste item abordamos acerca do conceito de currículo. Em seguida, situamos a teoria de Bernstein e em qual contexto ele escreveu, tratamos dos principais conceitos na pesquisa por nós desenvolvidos.

A etimologia da palavra currículo vem do termo latino *currere*, correr, e se refere a curso (ou carro de corrida). Nesses termos, o currículo é definido como “um curso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 2011, p. 31).

Já no século XIX, é nítido o elo comum entre as pedagogias de “classe” e um currículo baseado na sequência e prescrição. Nesse momento, na Europa, se dá a transição do sistema de classe para o de sala de aula, e o poder de diferenciação do currículo passa a ser institucionalizado na medida em que se classificava a escolarização em três graus, nos quais os alunos teriam de aprender a ler, escrever e a contar.

No século XX, o currículo emerge como campo de estudos sob a diferenciação social (dando continuidade às características do século passado) com a seguinte trilogia: pedagogia, avaliação e currículo, o qual é tratado como matéria escolar (GOODSON, 2011).

Macedo (2012) esclarece que o currículo, como campo de estudos, surge nos Estados Unidos no início do século XX e afirma que o “lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso” (MACEDO, 2012, p. 22).

O autor ainda declara que:

O currículo como uma ‘tradição inventada’ (GOODSON, 1998), como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/ selecionar/ produzir, organizar, institucionalizar, implementar/ dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com *conhecimento eleito como educativo*.

Partindo de uma perspectiva crítica do currículo, Eugenio (2017, p. 58) o define como “uma das expressões do projeto cultural e educacional que determinada sociedade pretende desenvolver nos sujeitos, com tudo que isso implica: relações de poder, jogos de interesses, ideologias, identidades do outro, etc.”. Nesses termos, compreender o desenvolvimento de um currículo requer que se analise o que se ensina, como se ensina e as realidades de quem ensina e a quem se deseja ensinar.

Diferentemente de Goodson, Silva (2011) não busca uma definição etimológica do que é o currículo, mas sim o que determinada teoria pensa sobre este conceito. Assim, para ele, o currículo pode ser compreendido pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. A preocupação dele é saber a quais questões tais teorias buscam responder e quais questões as especificam e as caracterizam.

De acordo com Silva (2011, p.17), uma teoria se define pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade”. Para o autor, os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não “veríamos”, isto é, os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”.

Analisando as teorias tradicionais, fica claro que elas são demarcadas pelo início dos estudos sobre currículo, com a publicação do livro de Bobbit, em 1918. Nesse período, os Estados Unidos passavam por um processo de urbanização e industrialização, o que influenciou Bobbit a propor que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa ou indústria. Com isso, buscou-se uma educação científica, pautada, portanto, em um ensino mecânico e técnico e organizado aos moldes da administração científica de Taylor.

Em 1949 esse modelo ganha força com o livro de Ralph Tyler, enfatizando a organização e o desenvolvimento do currículo, o qual deveria responder a quais “objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?”. Nessa perspectiva, conforme Silva (2011, p. 25), Tyler identifica três fontes nas quais esses objetivos são respondidos, quais sejam: “1. estudos sobre os próprios aprendizes; 2. estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; 3. Sugestão de especialistas das diferentes disciplinas”.

Essa teoria é contestada, entretanto, por meio de questionamentos e reflexões pela teoria crítica. Há que se ressaltar que a década de 1960 foi marcada por importantes movimentos sociais e culturais. De fato, essa década foi de muita efervescência e, não por menos, nessa mesma época a teoria tradicional foi posta em xeque. Assim, Silva (2011, p. 29) afirma que:

Para a literatura educacional estadunidense, a renovação da teorização sobre currículo parece ter sido exclusividade do chamado “movimento de reconceptualização”. Da mesma forma, a literatura inglesa reivindica prioridade para a chamada “nova sociologia da educação”, um movimento identificado com o sociólogo inglês Michel Young. Uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire, enquanto os franceses certamente não deixariam de destacar o papel dos ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet.

Conforme Macedo (2012, p. 38), “ao desconfiar do status quo, as teorias críticas vão direcionar seus olhares críticos sobre as iniquidades sociais e as injustiças que excluem através dos atos de currículos”. Essas teorias “trazem consigo ideologias e formas instituintes de poder pautadas na opção de formar para legitimar e perpetuar relações de classe estabelecidas pelas sociedades capitalistas, sem que isso, muitas vezes esteja explicitado” (MACEDO, 2012, p. 57). Desse modo, portanto, elas buscam indagar sobre o que o currículo faz com as pessoas, visto que ele não é neutro.

De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 27), essa perspectiva de currículo ancora trabalhos variados da sociologia da educação, a exemplo de:

Louis Althusser no livro *Aparelhos ideológicos do Estado*, em 1971, Boudelot e Establet e Bowles e Gintis, analisam a atuação do sistema educativo na preparação dos sujeitos de cada classe social para assumir os papéis que lhes são destinados pelo sistema capitalista.

Moreira e Silva (2002) analisam a teoria crítica do currículo considerando-o como artefato social e cultural, preocupado, sobretudo, com o “como” e o “porque” das formas da organização do conhecimento escolar. Nesses termos, eles afirmam que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal-ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8).

Assim, em consonância com a teoria crítica e com a sociologia do currículo, Moreira e Silva (2002) mapeiam questões centrais em torno de três eixos: ideologia, cultura e poder.

Semelhante às teorias críticas, as pós-críticas questionam o “porque” do currículo. Elas se preocupam, sobretudo, com as conexões entre saber, identidade e poder. Segundo Silva (2011, p. 146), as teorias pós-críticas questionam “os feitos aos impulsos emancipatórios de certas pedagogias críticas, na medida em que se fundamentam nos pressupostos da subjetividade.” O autor complementa, ainda, que a concepção de identidade cultural e social, dessa perspectiva, permite analisar de forma complexa a dinâmica, a política e o poder nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade.

Conforme Lopes e Macedo (2011), os sentidos do que seja o currículo e as teorias curriculares são sempre parciais e localizados historicamente, e o pensamento curricular no Brasil acompanha essa discussão internacional. De acordo com Lopes e Macedo (2002, p. 13), as teorizações no Brasil se iniciam nos anos de 1920, com a produção sobre currículo, do movimento da Escola Nova. Essa teorização da produção curricular brasileira está descrita e analisada em Moreira (1990), Silva (1999) e Eugenio (2010), dentre outros.

A partir dos anos 1980, o campo do currículo no Brasil passa a incorporar elementos das vertentes marxistas e fenomenológicas, inspiradas principalmente nos trabalhos de Dermeval Saviani, Paulo Freire e Joel Martins. Essas abordagens convivem com outras perspectivas presentes nos estudos curriculares, dentre elas, a multirreferencialidade, os estudos do cotidiano, a história das disciplinas escolares, os estudos culturais, os estudos pós-modernos e pós-estruturais.

Apoiado nas teorias críticas, este trabalho se firmou mais precisamente na teoria do discurso pedagógico do sociólogo Basil Bernstein (1996,1998), o qual desenvolveu sua teoria ao longo de cerca de 50 anos, iniciando sua construção ainda nos anos de 1950, quando era professor do ensino secundário. Nos anos de 1970, com o movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), ele publica, em 1971, o texto *On the Classification and Framing of knowledge schooling*, no qual fez uma distinção entre poder e controle, mostrando as variadas possibilidades de modalidades do código elaborado. Dez anos mais tarde, no artigo *Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model*, teorizou sobre os códigos, aperfeiçoando a discussão sobre o processo de transmissão e aquisição.

De 1986 a 1990, ele se dedicou aos estudos do discurso pedagógico, o que lhe permitiu, no artigo *On pedagogical Discourse*, distinguir frações de classe e colocar a hipótese de que a orientação ideológica, os interesses e os modos de reprodução estariam relacionados com as



funções dos agentes (controle simbólico ou economia), com o seu campo de localização e sua posição hierárquica (MORAIS; NEVES, 2007).

Por último, em 1999, ele publicou o artigo *Vertical and Horizontal Discourses: an essay*, abordando “as formas do discurso, isto é, os princípios internos da sua construção e da sua base social” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 116).

Conforme aponta Stefenon (2017), Bernstein faz parte de um movimento de renovação do pensamento sociológico britânico denominado Nova Sociologia da Educação, a qual rompe com a teoria tradicional e se insere na perspectiva crítica, preocupando-se, dessa maneira, com o currículo (conhecimento válido), a pedagogia (transmissão válida) e a avaliação (realização válida) (STREMEL; MAINARDES, 2010).

Nesses termos, os autores da NSE se incluem no que se pode chamar de “sociologia da suspeita”, a partir da qual o conhecimento escolar e as próprias condições sociais sobre as quais essa perspectiva opera não são vistos como algo dado e natural (STEFENON, 2017). Ressalta-se que esse movimento dentro do currículo discute “as questões de gênero, da relação entre cultura local e conhecimento universal, sobre desigualdades educativas, sobre currículos flexíveis e currículo comum” (STEFENON, 2017, p. 43).

Desse modo, a realidade é problematizada e, com base no currículo, questiona-se a respeito do conhecimento escolar, ou seja, pergunta-se para qual finalidade o conhecimento deve ser transmitido? Sendo assim, “esse movimento desmitifica o papel do conhecimento, postulando que a sua construção envolve relações de poder, favorecendo a manutenção de grupos dominantes” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p.3). Há, nesse sentido, uma conexão entre currículo e poder, organização do conhecimento e distribuição do poder.

Percebe-se, então, que há um pressuposto de classe muito forte, isto é, “as estruturas sociais influenciam o comportamento linguístico dos grupos” (STEFENON, 2007, p.43). É justamente nisso que Bernstein se debruça, tendo como objetivo demonstrar as diferenças de aprendizagem da classe média e da classe trabalhadora. Para ele, os alunos advindos da classe média tinham mais facilidade de se sobressair na escola, pois o código reproduzido nessa agência continua sendo produzido na família. Contrariamente, o código produzido nas famílias das classes trabalhadoras não é reproduzido na escola, e nisso reside a grande dificuldade dos alunos em obter sucesso. Isso foi percebido por Bernstein ainda na década de 1950, quando ele lecionava nas escolas de ensino fundamental e secundário da Inglaterra.

Outro fator decisivo para o autor interrogar essas diferenças produzidas na escola foi o contato que ele teve com o trabalho dos estadunidenses Straus e Scchtzman, os quais desenvolvem trabalhos sobre linguagem. Ademais, ele assume “a ideia de linguagem enquanto um sistema regulador e orientador da consciência” (STEFENON, 2017, p. 44), demonstrando que não se preocupa com a linguagem em si, tal como a Linguística.

A teoria de Bernstein é utilizada em pesquisas de diversas áreas do conhecimento, assim como a linguística, a sociologia e a educação, o que evidencia seu potencial analítico. Conforme apontam Bezerra e Eugenio (2018), seu empreendimento analítico e explicativo permite a investigação da teoria e empiria em diversos contextos, na medida em que se preocupa como o conhecimento que, de maneira geral, é produzido e reproduzido.

Pesquisadores têm se apropriado dessa teoria para analisar o currículo em diferentes disciplinas, a exemplo de Bezerra (2018), que pesquisou as regras da prática pedagógica no currículo de Ciências e Língua Portuguesa, na educação de jovens e adultos; Stefenon (2017), que objetivou compreender as diferentes formas pelas quais o conhecimento geográfico é recontextualizado em diversas situações educativas; Gallian (2009), que teve como preocupação central as recontextualizações ocorridas no discurso pedagógico oficial, no processo de produção de livros didáticos e na prática docente, no que se refere ao nível conceitual do conhecimento escolar de Ciências. No Estado da Bahia, três pesquisadores têm se dedicado a trabalhar e orientar trabalhos que utilizam a teoria sociológica bernsteiniana: Jonei Cerqueira (UFBA), Bruno Santos (UESB) e Benedito Eugenio (UESB).

No que se refere às bases dessa teoria, de acordo com Stefenon (2017, p. 44):

Em Marx e Durkheim, Bernstein encontra as bases para pensar as macroestruturas sociais e as tensões que o conformam o mundo, enquanto o interacionismo simbólico presente na psicologia social de George Herbert e Mead lhe fornece os referenciais para a compreensão das microestruturas psicológicas e as conexões entre o sujeito e sociedade. Tudo isso o torna um intelectual de origens plurais, preocupado com a dialética entre sujeito e estrutura na determinação dos mecanismos de linguagem e, por conseguinte, na relação entre os processos de reprodução cultural e de resistência.

Com isso, a contribuição do autor se torna significativa ao tratar da transmissão e aquisição do conhecimento, investigando os níveis macro e micro da escola, ou de qualquer outra agência comunicativa.

No caso desse trabalho, entendendo o currículo como um conhecimento a ser produzido e reproduzido, sua teoria auxilia na compreensão de como ele é recontextualizado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências, em uma escola quilombola. Para isso, o desdobramento dessa pesquisa é realizado sob os conceitos de código, classificação, enquadramento, código elaborado e restrito, do dispositivo pedagógico e da regra recontextualizadora.

## **1.2 O conceito de código e os princípios de classificação e enquadramento**

Neste tópico é discutido sobre o conceito de código, que é constituído pelos princípios de enquadramento e classificação.

Ao estudar a teoria bernsteiniana, se torna fundamental entender o conceito de código, construto central para compreender o processo de transmissão e aquisição do conhecimento no currículo. Para Bernstein (1996, p. 143), o código é “um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores”.

Bernstein (1996, p. 30) aponta que “o código deve gerar princípios que permitam distinguir entre, de um lado, contextos, e de outro, princípios para a criação e produção de realizações especializadas no interior de um contexto”. Com isso, geram-se duas regras, as regras de reconhecimento e as regras de realização. As regras de reconhecimento “criam meios que possibilitam efetuar distinções entre os contextos e, assim, reconhecer a peculiaridade daquele contexto”. Já as regras de realização regulam a criação e produção de relações especializadas internas àquele contexto. Desse modo, “os princípios classificatórios estabelecem as regras de reconhecimento e os princípios de enquadramento estabelecem as regras de realização” (BERNSTEIN, 1996, p. 58), formando, assim, o discurso pedagógico que, nesta pesquisa, se configura como currículo de Língua Portuguesa e Ciências.

Essas duas regras constituem o contexto comunicativo caracterizado por dois contextos, o interativo e o localizacional. O contexto interativo, correspondente ao enquadramento, “regula a seleção, o sequenciamento organizacional, os critérios e o compassamento da comunicação (oral/escrita/visual) como a posição, a postura e a vestimenta dos comunicantes” (BERNSTEIN, 1996, p. 56). Já o contexto localizacional, correspondente ao princípio classificatório, “regula a localização física e a forma de sua realização (isto é, a gama de objetos, seus atributos, sua relação

mútua, e o espaço no qual eles são constituídos)” (BERNSTEIN, 1996, p. 56). Assim sendo, compreende-se que o código é um contexto comunicativo, ligado aos princípios de classificação e enquadramento, que pode ser restrito ou elaborado, e desenvolvido de acordo com os pressupostos de classe.

Os princípios de classificação e enquadramento se tornam fundamentais para explicar as micro-interações da sala de aula em relacionar esses níveis micro de interações com os níveis macro (BERNSTEIN, 1996). Por isso, a importância de se compreender esses conceitos para o desenvolvimento desse trabalho, haja vista que serão analisados como os conteúdos no contexto de uma escola quilombola são ensinados.

Sabe-se que a condução do discurso pedagógico perante a estrutura social, compreendida também com vários contextos específicos ou comunicativos se dá por meio dos princípios de classificação e enquadramento.

Bernstein (1996, p. 140) utiliza o conceito de classificação para definir o princípio de uma divisão social do trabalho. Essa classificação pode ser fraca ou forte.

Uma forte classificação (+C) designa posições/categorias (de uma divisão social do trabalho) fortemente isolada entre si, enquanto uma classificação fraca (-C) designa posições/categorias com um isolamento muito reduzido e, como consequência, cada posição/categoria é menos especializada.

Por outro lado, o autor utiliza o conceito de enquadramento para designar a localização do controle sobre as regras de comunicação (BERNSTEIN, 1996, p. 141). Ainda em suas palavras, o enquadramento “se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, entre transmissores e adquirentes” (BERNSTEIN, 1996, p.59). Assim como a classificação, o enquadramento também se apresenta com valores fortes (+E) e fracos (-E).

Nesses termos:

Enquadramento forte: o transmissor controla a seleção, a organização, o compassamento, os critérios de comunicação e da posição, a postura, e a vestimenta dos comunicantes, juntamente com o arranjo da localização física. Enquadramento fraco: o adquirente tem mais controle sobre a seleção, a organização, o compassamento e os critérios da comunicação e sobre a posição, a postura e a vestimenta, juntamente com a o arranjo da localização física. (BERNSTEIN, 1996, p. 60).

Nesse contexto, de acordo com sua teorização, é possível visualizar dois tipos de currículos: o de integração e o de coleção. Eugenio (2009, p. 50) pontua que o currículo de coleção:

Mantém uma relação fechada entre conteúdos, com limites bem definidos, ou seja, um forte enquadramento e uma forte classificação. Não há permeabilidade entre áreas de conhecimento, o conhecimento é abordado como uma mercadoria que possui um valor de troca na sociedade. Dentro do limite de cada disciplina, os docentes possuem uma maior autonomia nesse tipo de currículo, pois ele é quem seleciona o conteúdo e a forma didática de sua transmissão. Com relação ao aluno, este não tem nenhum tipo de controle nesse processo; a lógica predominantemente é a da transmissão/aquisição. A avaliação ocorre segundo os critérios definidos pelos docentes individualmente a partir do está previsto nos documentos prescritivos.

Já o currículo integrado há um isolamento fraco entre conteúdos e as áreas de conhecimento, visto que elas são submetidas a uma ideia motriz que aproxima as suas fronteiras. Os professores perdem a autonomia, pois passam a participar de tarefas pedagógicas partilhadas. A avaliação passa a ter critérios comuns.

O currículo de integração é característico dentro da pedagogia invisível e o de coleção, da pedagogia visível, como será visto mais adiante.

Segundo Morais e Neves (2007, p. 117) a classificação se refere “ao grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professores, alunos, espaços, conteúdos, de aprendizagem, escola, família, etc.)”, enquanto o enquadramento se refere às relações sociais entre as categorias, isto é, a comunicação entre elas.

De acordo com Morais e Neves (2007, p. 118), “os valores da classificação e enquadramento que vão definir o modo de transmissão-aquisição ou prática nos contextos básicos de comunicação”. Desse modo, referindo-se ao currículo, na “classificação forte (+C) os conteúdos são separados por limites fortes” e, por outro lado, “a classificação fraca (-C) se refere a uma reduzida separação entre conhecimentos e conteúdos” (MAINARDES; STREMEL 2010, p. 8), ou seja, há uma união entre categorias (MORAIS; NEVES, 2007).

Ainda no que diz respeito ao currículo, o enquadramento é forte (+E) quando regula de forma intensa o conteúdo que constitui o contexto de aprendizagem (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 8) e fraco (-E) “quando há um menor controlo sobre as práticas” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 8).

Conforme Morais e Neves (2007, p. 118), “os valores de classificação criam regras de reconhecimento específicas que permitem ao aluno reconhecer a especificidade de um contexto particular”, enquanto os valores de enquadramento “produzem e pressupõem diferentes regras de

realização”. Logo, nessa relação, as regras de reconhecimento (poder) regulam as regras de realização (controle).

Vale salientar que códigos possibilitam aos sujeitos adquirirem uma determinada voz e uma determinada mensagem. A voz está relacionada com a classificação, “gerada, assim, pela natureza das categorias criadas pelos princípios de divisão social do trabalho” (distribuição de poder) (MORAIS; NEVES, 2007, p. 118). A mensagem, relacionada ao enquadramento, diz respeito às relações pedagógicas (MORAIS; NEVES, 2007).

Sobre o conceito de enquadramento, vê-se que ele é caracterizado por duas regras: as discursivas, “que dizem respeito ao controle que os transmissores e aquisidores podem ter no processo de transmissão - aquisição”; e as regras hierárquicas, que “regulam a forma de comunicação entre sujeitos com posições hierárquicas distintas” num determinado contexto, em que cada sujeito desempenha um papel. (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 8).

Nessa segunda regra, podem se manifestar três formas de controle: o *controle pessoal*, que corresponde a um enquadramento fraco, sendo, nesse caso, a prática pedagógica estabelecida pelo aluno; o *controle posicional*, o qual corresponde a um enquadramento forte, em que o professor é quem estabelece as devidas regras; e o *controle imperativo*, o qual se manifesta como um controle muito forte em que o professor se utiliza da coação física.

### **1.3 As modalidades do código pedagógico: restrito e elaborado**

Aqui, discutimos sobre as duas modalidades do código pedagógico: a restrita e a elaborada. Vê-se que há um pressuposto de classe presente nessas modalidades: a primeira modalidade é predominantemente utilizada pela classe trabalhadora, enquanto a segunda, pela classe média.

Conforme afirma Bernstein (1996, p. 67), “a modalidade de um código ou sua mudança é dada pelos valores de classificação e enquadramento”. Esses valores podem ser fracos ou fortes, correspondendo respectivamente a um código elaborado ou restrito.

Ao investigar as diferentes classes sociais, Bernstein analisou as diferenças nas suas formas de comunicação, estabelecendo, nesse sentido, uma relação entre língua e classes sociais. O que o autor buscou evidenciar é que existem dois tipos de códigos – o código elaborado, de maneira geral, utilizado pela classe dominante, e o código restrito, utilizado pela classe dominada.

No primeiro capítulo do livro “A estruturação do discurso pedagógico”, o autor traz alguns exemplos e mostra que a classe média tem um discurso mais generalizante e abstrato, sendo, portanto, um código elaborado; enquanto a classe baixa tem o discurso mais simples e particular, isto é, um código restrito. Nas palavras de Bernstein (1996, p. 136), “no caso dos códigos restritos, em termos de significados particularistas, locais, dependentes do contexto e, no caso dos códigos elaborados, em termos de significados universalistas, menos locais, mais independente do contexto”.

Sinteticamente, Morais e Neves (2007, p. 116) definem que:

Na orientação restrita, os significados são particularistas, dependentes do contexto e tem uma relação direta com uma base material específica. Na orientação elaborada, os significados são universalistas, relativamente independentes do contexto e têm uma base material específica.

Stefenon (2017, p. 55) exemplifica a comunicação que se desenvolve em cada código. Assim, no código elaborado:

A comunicação em ambientes profissionais e /ou intelectuais fortemente marcados por especialização científico-disciplinar, por exemplo, fundamenta se a partir da modalidade de código elaborado, pois a mesma dá origem a textos que, em geral, possuem significados universais, sendo que sua validade independe de contextos vividos pelos adquirentes.

Contrariamente, o processo de comunicação que ocorre em comunidades locais e/ou tradicionais tende a se estruturar a partir de um código restrito, caracterizado por uma gramática em que os significados dos textos possuem uma relação direta com os seus contextos evocadores, ou seja, com a base material da qual emanam.

Dito isso, é perceptível que no código elaborado tende a se desenvolver a divisão complexa de trabalho e no código restrito a divisão simples de trabalho. Segundo Bernstein (1996), os agentes da primeira divisão prioritariamente desenvolvem trabalhos abstratos e intelectuais, enquanto a segunda, com práticas simples, desenvolve os trabalhos manuais. Nesse sentido, “a posição dos sujeitos e de sua família na divisão social do trabalho interfere diretamente na orientação do código que compartilham” (STEFENON, 2017, p. 55).

Vale salientar que tais pressupostos de classe induzem ao controle simbólico, conceito muito caro para o referido teórico, pois é ele quem determina a consciência mediante o discurso

pedagógico. De acordo com Bernstein (1996, p. 190), o controle simbólico “é o meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é distribuída através de formas de comunicação, as quais conduzem, transportam, uma determinada distribuição de poder e de categorias culturais dominantes”.

Nesses pressupostos de classe, encontram-se dois tipos de famílias: as posicionais e a pessoal. As famílias posicionais apresentam “papéis segregados e fronteiras bem marcadas a regular as características temporais da socialização familiar”. Já a família pessoal apresenta “papéis pouco nítidos e o controle social é obtido essencialmente através de complexas formas de comunicação interpessoal” (BERNSTEIN, 1996, p. 136). Nessa diferenciação, compreende-se que a primeira família diz respeito às classes mais favorecidas, enquanto a segunda se relaciona às mais desfavorecidas.

#### **1.4 O dispositivo pedagógico e suas regras**

Neste tópico, é discutido sobre o dispositivo pedagógico que constitui as regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas. Essas regras nos auxiliam a visualizar como a prática da professora da escola quilombola é efetivada.

Bernstein elabora a teoria do dispositivo pedagógico no âmbito da Nova Sociologia da Educação e critica as teorias reprodutivistas, dando voz e vez ao discurso pedagógico com enfoque na comunicação das classes sociais. Nessa perspectiva, o teórico não vê os sujeitos como passivos, mas sim como proativos.

O dispositivo pedagógico “fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de três regras, que estão hierarquicamente relacionadas, de modo que uma regula a outra”. Assim sendo, “as regras distributivas regulam as regras recontextualizadoras, as quais por sua vez, regulam as regras de avaliação” (BERNSTEIN, 1996, p. 254).

Esse aparelho pedagógico, numa dada sociedade, cria condições para a produção, reprodução e transformação da cultura, possibilitando a realização do discurso e da prática pedagógica, assim como geração da consciência, por meio do controle simbólico.

Há que demonstrar ainda que os conceitos como poder, conhecimento e consciência são fundamentais para a teoria do dispositivo pedagógico, pois as regras de distribuição dispõem e regulam o poder; as regras recontextualizadoras selecionam o conhecimento; e as regras avaliativas



se relacionam com a consciência que diz respeito às competências especializadas, isto é, ao cognitivo que está situado no contexto instrucional.

Nessa lógica, as regras distributivas, como mencionado, se relacionam com o poder, ou seja, com o princípio de classificação. Essas regras “compõem um conjunto de normas fundamentais que delimitam formas de conhecimento, e sua distribuição entre os sujeitos que poderão se apropriar delas ou não” (STEFENON, 2017, p. 60).

Bernstein (1996, p. 255) pontua que as regras distributivas produzem nas sociedades dois tipos de conhecimentos: no sistema educacional é produzido o conhecimento “impensável” “que recaem sobre os níveis superiores do sistema educacional, sobre a parte mais preocupada com a produção do que com a reprodução”; já o conhecimento “pensável” “está situado nos níveis inferiores dos sistemas educacionais, isto é, em seus níveis reprodutivos”. Diante disso, é entendível que o conhecimento impensável se trata do código elaborado e o conhecimento pensável se trata dos códigos restritos.

Partindo para as regras recontextualizadoras, vê-se que elas são reguladas pelas regras de distribuição. As regras em debate “regulam a constituição dos discursos pedagógicos específicos, isto é, regulam *o que* (discursos a serem transmitidos-adquiridos) e o *como* da transmissão-aquisição (discursos que regulam os princípios da transmissão-aquisição)” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 121). Os termos *o que* e *como* estão relacionados respectivamente aos princípios de classificação e enquadramento.

Nesse contexto, percebe-se que o discurso pedagógico é definido por dois discursos: o instrucional e o regulativo. O discurso regulativo trata da classificação, ou seja, do *o que* do discurso. Ele “cria a ordem, a relação e a identidade especializada” (BERNSTEIN, 1996, p. 258). Já o discurso instrucional trata do enquadramento; do *como* do discurso, que, por sua vez, “transmite as competências especializadas e sua mútua relação” (BERNSTEIN, 1996, p. 258). Essa distinção entre os discursos mostra que o instrucional está embutido no regulativo, o qual é representado pela seguinte fórmula: DI/DR.

Bernstein (1996) diferencia dois campos recontextualizadores em que atuam nas regras de recontextualização, são eles: o Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e o Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP). Assim, o autor descreve que o CRO é “regulado diretamente pelo Estado, politicamente através da administração pública” e os CRPs “estão preocupados com os princípios e práticas que regulam a circulação de teorias e textos: do contexto

de sua produção ou existência para os contextos de sua reprodução” (BERNSTEIN, 1996, p. 276-7).

No âmbito desta pesquisa, fazem parte do CRO as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Escolar Quilombola, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, o Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa e os livros didáticos. Ao passo que esses documentos são recontextualizados, fazem parte do CRP a prática pedagógica da professora e seus planos de aula.

Já as regras de avaliação, como bem pontuadas, são reguladas pelas regras recontextualizadoras. As regras em voga podem ser apresentadas como a própria prática pedagógica, sendo, portanto, “o conjunto de procedimentos, sequenciamentos, ritmos de aprendizagem, critérios de avaliação, dentre outros, que permitem estabelecer o poder e o controle” (STEFENON, 2017, p. 62).

Stefenon (2017) sinaliza que tais regras podem possuir uma característica mais explícita, em que as regras são claras; ou implícitas, quando elas não são claramente estabelecidas. Tais termos podem, respectivamente, ser substituídos pelos conceitos de pedagogia visível e pedagogia invisível, os quais serão discutidos no próximo tópico.

### **1.5 Pedagogia visível e invisível**

Neste tópico é discutido sobre a pedagogia visível e invisível, que diz respeito à prática pedagógica com suas regras hierárquicas, sequenciais e criteriosas. Ainda existe uma quarta regra, a de recontextualização, que será abordada no tópico sobre currículo.

Ao investigar a prática pedagógica, Bernstein esclarece como o conteúdo da comunicação é transmitido, adquirido e controlado (STEFENON, 2017). Para tanto, ele destaca três regras fundamentais que constituem a prática pedagógica, a saber: as regras hierárquicas, as regras de sequenciamento e as regras criteriosas.

As regras hierárquicas “estabelecem as condições para a ordem, o caráter, e os modos de comportamento” (BERNSTEIN, 1996, p. 97) e os papéis de transmissor e adquirente são nelas determinados. Segundo o autor, essas regras podem ser explícitas ou implícitas, de modo que quando as regras são explícitas, a base de poder da relação social é visível e sem disfarces.

Contrariamente, quando são implícitas, a base de poder da relação social é mascarada, ocultada e obscurecida por estratégias de comunicação.

As regras de sequenciamento é a transmissão do que vem antes e depois, havendo, nesse sentido, uma progressão. Dentro delas, estão contidas as regras de compassamento, que “é o tempo, permitido para se cumprir as regras de sequenciamento” (BERNSTEIN, p. 97), ou seja, é a ritmagem da aquisição.

Assim como as regras anteriores, as de sequenciamento também se apresentam de forma explícita e implícita, de maneira que quando essas regras são explícitas, os princípios e os sinais de transmissão são esclarecidos e tornados públicos. Em contrapartida, quando elas são implícitas, os princípios e sinais da progressão são conhecidos apenas pelo transmissor. Essas duas regras determinam, respectivamente, o que o educando pode ou não ter conhecimento em relação ao que está sendo transmitido (BERNSTEIN, 1996).

Por último, as regras criteriosais, como aponta o teórico, são aquelas das quais se espera que o adquirente aprenda para que, posteriormente, ele possa aplicá-las, ou não, diante de uma dada situação. Nessa perspectiva, a competência do adquirente é avaliada e “essa avaliação baseia-se nas condutas, caráter, modos de comportamento (critérios regulativos) ou resolução de um problema ou produção de um segmento de escrita/fala (critérios instrucional/discursivo)” (EUGÊNIO, 2009, p. 48).

Tal como as outras regras, as aludidas também se manifestam explicitamente ou implicitamente. Quando elas são explícitas, os critérios a serem transmitidos são explícitos e específicos. Por outro lado, quando elas são implícitas, os critérios a serem transmitidos são implícitos, múltiplos e difusos (BERNSTEIN, 1996).

Definidas essas regras, fica possível visualizar dois tipos de pedagogia que caracterizam a prática pedagógica e que afetarão tanto a seleção quanto a organização do conhecimento que deve ser transmitido e adquirido.

Como foi sinalizado, Bernstein (1996) distingue dois tipos de prática pedagógica que se realizam explicitamente ou implicitamente, denominadas de pedagogia visível e invisível. Tais pedagogias apresentam regras de ordem regulativa e discursiva, isto é, a ideologia e o conhecimento. A primeira regra corresponde aos conteúdos que são conduzidos, ou seja, o *o que*. Já a segunda, como os conteúdos são conduzidos, ou seja, o *como*. Nas palavras do autor, “as regras de ordem regulativa e discursiva são critérios explícitos de hierarquia/sequência/ compassamento/

chamarei esse tipo de prática pedagógica *visível* (PV) e se as regras de ordem regulativa e discursiva são implícitas, chamarei de pedagogia *invisível*. (BERNSTEIN, 1996, p.103)”.

Segundo Eugênio (2009, p. 46):

A pedagogia visível põe a ênfase no desempenho da criança a partir de um padrão externo, atuando para produzir diferenças entre as crianças, pois são necessariamente práticas estratificadoras de transmissão. Esta pedagogia também apresenta pressupostos de classe e eles são mais tendentes a serem satisfeitos por aquela fração de classe média cujo trabalho tem uma relação direta com o campo econômico. A ênfase deste tipo de prática é na transmissão-desempenho e as regras de ordem reguladora e instrucional são explícitas; o compassamento e a classificação são fortes e por isso o controle opera para clarificar, manter e reparar as fronteiras.

Sobre as pedagogias invisíveis, o mesmo autor aponta que estas:

Caracterizam-se por suas regras serem de conhecimento apenas do transmissor. Seu foco não está num desempenho ‘avaliável’ do adquirente, mas em procedimentos internos ao adquirente (cognitivos, linguísticos, afetivos, motivacionais) em consequência dos quais o texto é criado e vivido. Devido a isso essas pedagogias estão preocupadas com os procedimentos ou competências que os adquirentes devem trazer para o contexto pedagógico, recaindo a sua ênfase na aquisição-competência. Nas pedagogias invisíveis a classificação entre conteúdos é fraca, assim como enquadramento e o compassamento (EUGÊNIO, 2009, p. 46).

Espera-se, então, que na Educação Escolar Quilombola predomine uma pedagogia invisível, uma vez que ela enfatiza a aquisição-competência, ou seja, que “coloca o foco nos procedimentos ou competências que todos os adquirentes devem trazer para o contexto pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 104) e que, em virtude dessa educação ser uma modalidade diferenciada, ela valoriza o contexto sociocultural dos alunos.

De acordo com Bernstein (1996, p. 105), “a ênfase entre as pedagogias visíveis e invisíveis afetarão claramente tanto a seleção quanto organização daquilo que deve ser adquirido”. No currículo da educação escolar quilombola, por exemplo, espera-se que sejam trabalhadas atividades específicas e diferenciadas, com temáticas que envolvam a arte, estética, religiosidade, corporeidade, cultura, história e tantas outras nuances de seu modo de viver, previsto nas diretrizes curriculares dessa modalidade. Assim, é compreensível que há um predomínio do discurso horizontal, compreendido também como código restrito ou ainda como pedagogia invisível.

## 1.6 O conceito de recontextualização do currículo

Para Bernstein (1996, p. 89-90), o campo recontextualizador é importante para “a seleção de textos que vai do campo intelectual criado pelo sistema educacional para os campos de reprodução daquele sistema”. Ainda conforme Bernstein (1996, p. 259), nesse processo de deslocamento e relocação, “o discurso original passa por uma transformação de uma prática real para uma prática imaginária”, em que o discurso é sempre transformado ou modificado.

Nesse movimento, fazem-se importantes três contextos, quais sejam: o contexto primário (produção do discurso), o contexto secundário (reprodução do discurso) e o contexto recontextualizador (reprodução do discurso).

O contexto primário se refere ao processo pelo qual novas ideias são produzidas, o que pode ser compreendido como campo recontextualizador oficial - CRO; o contexto secundário refere-se à reprodução seletiva do discurso educacional; e o campo recontextualizador regula a circulação de textos entre os contextos primário e secundário, podendo, nessa esteira, ser compreendido como campo recontextualizador pedagógico - CRP. (BERNSTEIN, 1996).

Assim, no contexto dessa pesquisa, faz parte do nível primário, compreendido também como nível macro, documentos oficiais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, o Plano Nacional de Implementação das Relações Etnorraciais, dentre outros documentos produzidos pela antiga *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*- SECADI. No nível secundário ou meso, os documentos são produzidos pelo Estado, sendo, portanto, o Plano Estadual de Educação Escolar Quilombola, a Lei 13.559/16. No contexto recontextualizador ou nível micro encontram-se a Secretaria Municipal de Educação, o projeto político-pedagógico e a prática da professora. É nesse movimento que é analisada a recontextualização do currículo de Língua Portuguesa e Ciências, em uma escola quilombola no município de Vitória da Conquista - BA.

O conceito de recontextualização é fulcral para a teoria de Bernstein. Mainardes e Stremel (2010) exploram as contribuições da teoria desse autor para a pesquisa no campo das políticas curriculares e, para isso, os teóricos utilizam alguns conceitos da teoria, em especial o conceito de recontextualização, o qual é bastante empregado nas análises de políticas educacionais e curriculares, mostrando “como a distribuição do poder na sociedade e seus princípios de controle social podem afetar ‘o que’ e o ‘como’ do texto político produzido e a sua reprodução”

(MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 15). Nessa perspectiva, esta pesquisa se aproxima desse conceito, a fim de entender como o currículo para a educação escolar quilombola é recontextualizado, ou seja, como um discurso é deslocado do contexto macro e relocado para o contexto micro.

A recontextualização é compreendida também como discurso pedagógico dentro da teoria bernsteiniana, sendo interpretada por Mainardes e Stremel (2010, p. 13) como:

Um princípio que tira um discurso de sua prática e contexto de origem e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos. Nesse processo, o discurso real (original) passa por uma transformação, criando um discurso imaginário ou virtual (discurso recontextualizado).

Conforme Bernstein (1996, p. 259):

O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um processo que tira (desloca) um discurso de sua prática e contextos substantivos e recola aquele discurso de com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática (incluindo suas relações de poder) é eliminada. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. O discurso pedagógico cria sujeitos politmaginários. É preciso refinar esse conceito sobre o princípio que constitui o discurso pedagógico. Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos.

Mainardes e Stremel (2010, p. 19) afirmam que o conceito de recontextualização “tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional”. Assim sendo, esses textos sofrem processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança.

Nessa mesma perspectiva, Eugênio (2017, p. 61) salienta que o conceito de recontextualização apresenta um potencial analítico para o estudo das políticas curriculares. Ele analisou como ocorre esse processo nas práticas curriculares em uma escola de ensino médio no Estado da Bahia e, para isso, observou as aulas de Biologia, Química e Educação Física. Após esse período, o autor afirma que “a cena de aula de Biologia nos permite inferir características de uma

pedagogia visível, essa aula produz estratificação entre os alunos” (EUGENIO, 2017, p. 65) e, assim, foi possível visualizar que nem todos alunos participavam das aulas de biologia.

Na aula de Química, o autor percebe que perguntas e respostas ditam o ritmo da aula e dão um indicativo da relação que os estudantes estabelecem com o conhecimento/saber transmitido. Já nas aulas de Educação Física, ele observa que há o enfraquecimento da classificação interna na organização espacial, ou seja, nos espaços eram demarcados pelos alunos (EUGENIO, 2017).

De maneira geral, visualizamos em sua pesquisa que:

Dependendo da turma, a comunicação alternava-se [...] em todos os docentes a preocupação em cumprir o conteúdo daquela série era o elemento demarcador das regras de sequenciamento [...] o didático era definidor das regras [...] a classificação entre as disciplinas era forte porque mesmo com momentos de interação afetiva, os textos curriculares empregados pelos/as docentes também eram fortemente classificadas (EUGENIO, 2017, p. 67-8).

É importante citar, ademais, a pesquisa de Pereira (2017), a qual objetivou compreender como a política de redesenho curricular do ProEMI em uma escola Estadual de Santa Catarina é recontextualizada do macro ao microcontexto. Ao desenvolver a pesquisa, tendo como foco a recontextualização da política do Ensino Médio Inovador, o autor utiliza a abordagem do Ciclo de Políticas e políticas de atuação proposta por Stephen Ball e seus colaboradores. Ele também faz uso do conceito de recontextualização por hibridismo, proposto por Alice Lopes e Elizabeth Macedo.

O pesquisador entende que:

É por meio da recontextualização que o discurso pedagógico “se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (por intermédio de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos e depois é relocado”. São, portanto, as regras de recontextualização que fixam “os limites externos e internos do discurso legítimo” (PEREIRA, 2017, p. 45).

Ele observa, por meio de entrevistas e análise de documentos, que a nova política, ao ser deslocada do contexto oficial e relocada para a sala de aula, promove uma recontextualização de forma tímida, haja vista que as políticas não são simplesmente implementadas, mas sim produzidas por todos os sujeitos, desde o nível macro ao nível micro.

## 2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo será discutido acerca do conceito de quilombo e apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a construção dos dados.

### 2.1 Considerações sobre quilombos e comunidades quilombolas

Conforme a literatura historiográfica e antropológica, os quilombos atravessaram gerações em toda a história do Brasil, indicando a participação ativa da população negra na formação histórica e cultural do país, dando destaque às identidades construídas a partir de mobilizações políticas, econômicas e sociais (LARCHET; OLIVEIRA, 2013).

Etimologicamente, a palavra *Kilombo* é originária da língua banto *umbundu*, falada pelo povo *ovimbundo*, que designa um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África central (MUNANGA; GOMES, 2006). É nessa perspectiva que os primeiros quilombos brasileiros se inspiram nos africanos, carregando os laços de solidariedade e de resgate de sua liberdade e dignidade, no esforço de lutar contra o regime escravista. (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

Por outro lado, esse significado vem se reatualizando ao longo da história. Desse modo, para compreender o campo semântico desse termo, que vai da ideia de refúgio até a ideia de resistência e luta por direitos civis nos dias atuais, é preciso traçar o seu perfil histórico conceitual (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

A primeira definição de quilombo dá-se no corpo das legislações colonial e imperial (ARRUTI, 2019), mais precisamente em 1740, com aparato jurídico configurada nos autos do Conselho Ultramarino (MIRANDA, 2016). Conforme Arruti (2017, p. 109):

Na colônia bastava que cinco escravos fugidos se reunissem, ocupassem ranchos permanentes e possuíssem um pilão para caracterizar a formação de um quilombo. No império, esses critérios ficaram ainda mais largos, de forma que a reunião de três escravos fugidos, mesmo que não formasse ranchos permanentes, poderia ser considerado um quilombo.

Segundo Lima (2018, p. 29), tal conceituação define seis elementos marcadores de quilombos daquela época, a saber: fuga, isolamento geográfico, uma quantidade mínima de fugidos, o estabelecimento de uma moradia, autoconsumo e produção.



Apesar do deslocamento semântico ao longo de mais de dois séculos, Miranda (2016) afirma que é notável a persistência da acepção criminal e subalterna atribuída aos quilombos no Brasil, sendo esses locais vistos pelas práticas discursivas que vão desde livros didáticos e de literatura infantil até o aparato midiático como “habitação de escravos fugidos, geograficamente isolados e situados em uma natureza selvagem, com padrões precários de moradia e produção exclusivamente agrícola para o autoconsumo” (MIRANDA, 2016, p. 71). Sabe-se, entretanto, que essa é uma visão equivocada, uma vez que esses locais estabelecem relações sociais com a sociedade (BARTH, 2000).

De acordo com Arruti (2017, p. 110), com a instituição da República, o conceito em debate não desapareceu, mas sofreu uma radical ressemantização, “ao deixar de ser um termo acusatório e criminalizante (na legislação colonial e imperial), ele assume, ao longo da República, conotações positivas principalmente no plano das metáforas políticas” contra a exclusão social, no que se refere ao direito à terra e a todos os direitos civis.

Miranda (2016) pontua que, durante o século XX, houve três sistematizações sobre os deslocamentos semânticos do termo quilombo, de modo que no início do século havia uma associação entre quilombos e a presença de uma cultura africana no Brasil. Nesse momento, destacam-se os cientistas raciológicos - o médico eugenista Nina Rodrigues e seu opositor Arthur Ramos. Outra acepção ocorrerá na segunda metade do século XX, numa associação à resistência política empreendida pelas lutas contra a escravidão. Destaca-se, nessa visão, representantes como Clovis Moura, Décio Freitas, entre outros. Uma terceira fase associa quilombo e resistência negra e é tributária das formulações do movimento negro ao longo dos anos 1970. Nessa formulação, é pertinente evidenciar intelectuais negros como Abdias Nascimento, Edson Carneiro e Beatriz Nascimento.

Nessa estreita, produz-se duas visões de quilombo, a culturalista e a materialista. Conforme Matos e Eugenio (2019, p. 25), “enquanto a visão culturalista pensava os quilombos apenas como resistência cultural, a visão materialista concebia as comunidades como principal característica da resistência escrava aos maus tratos e opressão senhoril”.

Silva (2008) também analisa a gênese do debate e do conceito de quilombo durante o século XX, a partir de alguns marcos temporais: nos anos 30 e 60, ressalta a perspectiva histórica do quilombo em oposição ao regime escravocrata do século XIX; nos anos 70, o quilombo emerge como resistência cultural e potencial de ação política contra a ordem vigente no país; e nas últimas

décadas do século XX, o quilombo se redefine via processos identitários e pleitos reivindicativos de direitos sociais.

Larchert e Oliveira (2013, p. 47) mostram que o debate em torno da garantia desses direitos civis e sociais ganhou impulso nas últimas décadas do século XX, constituindo-se em ação coletiva reivindicatória diretamente ligada à exclusão social, econômica e política do povo negro na sociedade brasileira e em especial o negro brasileiro.

É nesse mesmo período que o termo quilombo volta a constar nas normas legais, de modo que, assim, aparece na Constituição Federal de 1988:

Art. 215. 216. Inciso V. 5º - ficam tombados todos os documentos e sítios detentores de reminiscência históricas dos antigos quilombos [...].  
Disposições Transitórias- Art. 68 – aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos (BRASIL, 1988).

No entanto, essa definição tornou-se objeto de uma longa controvérsia, ainda inconclusa (ARRUTI, 2017), pois, em sua maioria, os remanescentes das comunidades quilombolas não têm mecanismos ou meios para comprovar suas terras ocupadas (MATOS; EUGENIO, 2019).

Ainda conforme Matos e Eugenio (2019, p. 26), o Artigo 68 da Constituição Federal apresenta ambiguidade semântica em sua redação, abrindo precedentes para os grandes latifundiários alegarem que por serem “remanescentes de comunidades quilombolas” o direito seria individual e não coletivo. Contrapondo a essa interpretação, os antropólogos, historiadores e estudiosos da área propõem o trocadilho e ressemantização da sentença para “comunidades de remanescentes quilombolas”.

Com a ressemantização do artigo 68, abandonou-se a dicionarização do termo e a interpretação essencializada de visão interpretativa do dispositivo constitucional, que reduzia o direito e a identidade quilombola à esfera fundiária. Isso é importante, uma vez que ser quilombola envolve não só a titulação coletiva do território, como, também, estar inserido nas redes de relações próprias das comunidades, além de ter um modo considerado distinto (MATOS; EUGENIO 2019), como é o caso da comunidade do Baixão, que será caracterizada no próximo tópico.

Concorda-se com Lima (2018, p.31) quando ela afirma que pensar nos quilombos contemporâneos é recorrer à memória e à história desses grupos, relacionados a um passado de resistência à escravidão e à opressão e, ainda, à influência do legado étnico. No entanto, é

necessário superar definições fossilizadas e arcaicas, sem problematizá-los como grupos isolados, com resquícios antropológicos e que têm origem em movimentos de insurreição e rebeldia, pois, como já foi visto, esse entendimento é equivocado para os dias atuais.

Segundo informações da Fundação Cultural Palmares no quadro geral de Comunidades Remanescentes de Quilombo, até 02/08/2019 havia um total de 3386 comunidades<sup>2</sup> quilombolas certificadas no país. Os Estados que possuem maior número de comunidades são: Maranhão (816), Bahia (811), Minas Gerais (388), Pará (261), Pernambuco (195) e Rio Grande do Sul (137).

Esses números justificam a importância de se fazer pesquisa sobre as essas comunidades, indagando suas práticas cotidianas, as relações sociais, a identidade e, sobretudo, a educação escolar quilombola, que é o caso deste trabalho.

O município de Vitória da Conquista possui um número significativo de comunidades quilombolas. Após consultas às certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQ), atualizada até a Portaria nº 138/2019, no site da Fundação Cultural Palmares, foram encontradas 23 comunidades<sup>3</sup> nesse município, conforme elencadas na tabela abaixo:

**Tabela 1- Comunidades quilombolas de Vitória da Conquista**

Comunidade	Data de Certificação
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 (Baixão)	13/12/2006
Batalha e Lagoa do Arroz e Ribeirão do Paneleiro	28/07/2006
Lagoa de Vitorino	13/12/2006

<sup>2</sup>Dados disponíveis no site da Fundação Cultural dos Palmares: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-13-05-2019.pdf>>. Acesso em: 21/07/2019.

<sup>3</sup>Certificação publicada no Diário oficial da união em 02 de agosto de 2019, portaria Nº 138/2019.

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: Fundação Cultural Palmares

A pesquisa foi realizada na comunidade do Baixão, que tem a sua carta de certificação com o nome Lagoa de Maria Clemência e que será tema de mais discussão sobre essa comunidade no próximo tópico.

## 2.2 A comunidade quilombola do Baixão

A comunidade quilombola do Baixão se localiza no município de Vitória da Conquista - Ba, situada a oeste da cidade, a aproximadamente 13 Km, fazendo fronteira com o distrito do Pradoso e divididos apenas pela BA-262. Pode-se considerar, então, que a comunidade é de fácil acesso, com ônibus circulares e vans que vão pela estrada principal e, logo após o aterro sanitário, bem antes do posto da Polícia Rodoviária, há uma entrada pelo lado direito que dá acesso à localidade pelas estradas vicinais.

A comunidade faz parte do território de Lagoa de Maria Clemência e compreende outras regiões em seu entorno, tais como: Saguim I, Saguim II, Retiro, Imburana e Malhada (LIMA, 2018). No que diz respeito ao município de Vitória da Conquista, este fica localizado na Região Sudoeste do estado, a 509 km de distância da capital, Salvador e possui uma área territorial de 3.705,838 km<sup>2</sup> de distância, com população estimada de 338.885 pessoas<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Dados do IBGE: Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

Esse território, conhecido como Sertão da Ressaca, iniciou o seu processo de povoamento no século XVIII, habitado por povos indígenas, negros e brancos. Nessa mesma direção, a comunidade quilombola do Baixão se forma. Segundo Lima (2018, p.34), “no imaginário local, essa comunidade passa a existir a partir de João Machado dos Santos, nos dando uma referência de 150 anos”. Seus antepassados têm suas histórias relacionadas à escravidão e à herança étnica, também de povos indígenas. Lima (2018) afirma que a comunidade tem sua carta de certificação com o nome Lagoa de Maria Clemência, registrada em 11 de julho de 2006.

A família Machado é o principal sobrenome da comunidade, sendo João Machado dos Santos o patriarca. Esse fato é abordado na pesquisa de Lima e, certa vez, durante as observações em sala de aula, a professora Ivani<sup>5</sup> também fez o mesmo comentário. Podemos ver na escola que muitos dos alunos têm essa assinatura. Os sobrenomes “de Deus” também têm muita ressonância entre os moradores, bem como nos nomes dos alunos. Segundo Lima (2018, p. 32), isso se deve à linhagem pela região Imburana, próxima ao Baixão.

A comunidade também se destaca pela presença dos descendentes indígenas que, de acordo com Lima (2018, p. 52), essa ancestralidade vem de um morador que vivia no município de Itambé, chamado Selvino Ribeiro Queiroz. Assim, a pesquisadora certifica que “quando ele vivia em Itambé, conheceu uma jovem neta de Malaquias, Marcolina Rosa de Jesus, que estava de passagem pela cidade com seu pai. Dessa união veio morar no Baixão constituindo família”.

É no processo de união entre quatro famílias – Machado, de Deus, de Jesus e ainda a de descendência indígena – que a comunidade se constituiu. Atualmente, são mais de 300 famílias, o que torna o lugar densamente povoado, com casas muradas ao longo das estradas proeminentes e declinadas e outras no centro da baixada.

A região do Baixão possui energia elétrica e é abastecida pela Embasa; possui um posto de saúde construído pela própria comunidade, onde um médico faz uma visita semanal e atende a apenas 12 famílias, conforme relatos de algumas moradoras. A igreja católica que a população frequenta fica em Imburana, povoado vizinho, e os evangélicos vão para o Pradoso (LIMA, 2018).

Uma das lutas que uma moradora pontua é a reivindicação da retirada do aterro sanitário que fica próximo à comunidade, assolando toda a região com mau cheiro. A professora expôs que as pessoas desse lugar apresentam muitas doenças relacionadas à verminose e diarreia, e que há alguns anos ela viu crianças morrendo expelindo vermes pela boca.

---

<sup>5</sup> O nome atribuído à docente nesta dissertação é fictício.

Foi possível visualizar que a reminiscência consiste na preservação da memória, religiosidade e práticas culturais e, conforme Miranda (2016), Matos e Eugenio (2019), trata-se daquilo que não foi apagado nem silenciado na coletividade como cantos, costumes, formas de fazer o cotidiano, formas de transmitir e atualizar o que é ser quilombola. Nesse aspecto, a comunidade do Baixão faz isso paulatinamente.

### **2.3 Algumas considerações sobre a etnografia**

Conforme Minayo (2013, p. 14):

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa lugar central no interior das teorias e está referida a elas.

Para o estudo do objeto desta dissertação, que é a recontextualização do currículo de Língua Portuguesa e Ciências, em uma escola quilombola foi utilizado como metodologia a pesquisa etnográfica. Este tipo de pesquisa “visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no micro social, olhando com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa” (SEVERINO, 2007, p. 119).

De acordo com Angrosino (2009, p. 16):

Etnografia significa literalmente a descrição de um povo. É importante entender que a etnografia lida com a gente no sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos. Assim sendo é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo.

Este tipo de pesquisa pode ser associado a uma variedade de orientações teóricas, desde o funcionalismo até o pós-modernismo (ANGROSINO, 2009). No caso desta pesquisa, ela se associa ao estruturalismo numa perspectiva crítica, em que “a escola é vista como local de perpetuação e

legitimação de hierarquias, divisões sociais e estruturas de poder entre os diferentes grupos sociais” (EUGENIO, 2018, p. 8).

Angrosino (2009, p. 36) aponta que etnografia é muito útil para estudar questões ou comportamentos sociais que ainda não são claramente compreendidos. Ele afirma, também, que esse método permite ao pesquisador conhecer a perspectiva das próprias pessoas sobre uma determinada questão.

Nesse sentido, o método etnográfico contribuiu para definir nossa problemática sobre o processo de recontextualização das práticas curriculares nas aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências, em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola quilombola no território de Vitória da Conquista - Ba.

A escola é um espaço multifacetado; ao mesmo tempo em que acontecem coisas corriqueiras, ocorrem também novas situações. Por isso, a importância de o pesquisador social atentar-se a todos os detalhes quando se propõe a desvelar o cotidiano escolar.

Para Gertz (1989, p. 15):

Praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”. (...) Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Para Eugenio (2018, p. 7), os estudos etnográficos em educação devem preocupar-se em compreender/apreender a realidade dos sujeitos estudados, o que requer:

Permanência prolongada do investigador no contexto estudado, interesse por todos os traços e pormenores que fazem o cotidiano, interesse dirigido para comportamentos e atitudes dos sujeitos sociais e as interpretações que fazem desse comportamento; esforço em produzir um relato que recrie de forma viva os fenômenos estudados; esforço em estruturar progressivamente o conhecimento obtido, de modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica e continuamente compreensiva das interpretações e ações dos indivíduos no contexto estudado.

Oliveira, Boin e Búrigio (2018) trazem uma contribuição importante para a utilização da pesquisa etnográfica em educação, problematizando seus desafios, limites e possibilidades. A relação entre antropologia e educação se inicia a partir dos anos de 1960, momento em que os antropólogos começam a inserir suas pesquisas nos espaços educativos. Dentre alguns enfoques, destacam-se os estudos de comunidades, o advento das políticas educacionais voltadas para a diversidade cultural, a ampliação do acesso à escolarização das populações indígenas e quilombolas, bem como o direito à educação diferenciada desses grupos e, mais recentemente, as ações afirmativas (OLIVEIRA; BOIN; BÚRIGIO, 2018, p. 14).

Assim, é perceptível que cada vez mais os antropólogos têm-se inserido nas discussões que envolvem, de forma direta ou indireta, a realidade educacional, pois, como afirma Oliveira, Boin e Búrigio (2018), o objetivo é descobrir o que há dentro da “caixa-preta” que é a escola.

Tosta et al. (2007) apresentam os resultados de uma pesquisa realizada entre 2006 e 2007, na qual analisaram três programas de pós-graduação em Educação no país, UFMG, UFRJ e USP, demonstrando que entre os anos de 1990 e 2005 foram encontradas 59 dissertações e 26 teses que declararam ter feito “pesquisa etnográfica”. As autoras constataram que a área educacional ainda apresenta bastante problemática quanto à realização de pesquisas etnográficas, pois do total de trabalhos apresentados, apenas três, segundo as autoras, atenderam aos critérios necessários para uma etnografia.

Diante disso, Tosta et al. (2007, p. 13) evidenciam a falta de entendimento dos autores ao utilizar a metodologia em questão ao afirmarem que:

Em vários trabalhos sequer foi identificado à problemática central e fundamental numa pesquisa Etnográfica: a discussão da cultura. Do mesmo modo, o cotidiano como tempo e espaço imprescindível à realização da Etnografia, é apresentado meramente como uma descrição de acontecimentos e falas. Outro aspecto identificado foi o “egocentrismo científico”, ou a autossuficiência da maioria dos pesquisadores, uma vez que não recorreram às fontes antropológicas clássicas e contemporâneas para fundamentarem suas defesas.

Pensando a educação e a escola nos dias atuais como espaço de tensão e conflito, de cultura e alteridade, Gusmão (2011) defende a emergência de uma Antropologia da Educação. Ela busca responder questões deste século, no que tange à diversidade social e cultural de diferentes grupos em que estejam no processo de ensino e aprendizagem.



Tosta et al. (2007), defendem a literatura antropológica para que se faça a discussão sobre etnografia em educação com aprofundamento teórico. Coaduna-se com essa ideia, ao passo que se recorre a Geertz (2008) para o entendimento da prática etnográfica como uma descrição densa, o que está além de procedimentos e técnicas.

Nesse sentido, para Geertz (2008, p. 7), o etnógrafo tem que apreender a cultura ou a realidade de forma inteligível para depois apresentá-la, de modo que o pesquisador observe, registre e analise o seu objeto de estudo.

Para Eugenio (2018, p. 7), essa descrição “deve ser semanticamente densa, isto é, a densidade de uma descrição está na capacidade do investigador conseguir ‘ler’ o conteúdo simbólico de ação, interpretando-a em busca dos significados”. No caso dessa pesquisa, foi possível descrever as práticas curriculares da professora, o que possibilitou, então, visualizar a recontextualização do currículo de Língua Portuguesa e Ciências.

Geertz (2008, p. 15) pontua que há três características da descrição etnográfica: “ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir e fixá-lo em formas pesquisáveis”. Ele apresenta, ainda, uma quarta característica da descrição, ao afirmar que ela é, também, microscópica.

No que tange ao uso da etnografia em educação, essa discussão tem sido acompanhada pela contínua reflexão crítica acerca dos limites e possibilidades. Oliveira, Boin e Búrgio (2018, p.16) afirmam que:

Quando realizamos pesquisa em espaços escolares, geralmente causamos certa dubiedade em nossa recepção, pois a alcunha de pesquisadores da área causa a impressão inicial de que somos especialistas em determinado ramo do saber, nesse caso, o escolar. Mas, por outro lado, nossas incessantes perguntas parecem contradizer essa primeira impressão, pois poderiam indicar que sabemos muito pouco sobre a escola.

E isso ficou perceptível durante a entrevista com a professora na escola, pois, por várias vezes, ela fazia afirmações e questionamentos, esperando que houvesse concordância com o que ela estava a dizer.

A pesquisa etnográfica também impõe determinadas dificuldades ao pesquisador. No caso deste trabalho, por ser a primeira incursão em campo com esse tipo de pesquisa, houve apreensão

em vários momentos. Assim, a leitura de pesquisas etnográficas na educação auxiliou sobremaneira nesse percurso.

Situações semelhantes, ademais, foram relatadas por Eugenio (2009, 2018) e Oliveira, Boin e Búrgio (2018). Eugenio (2009) dedica um item da discussão metodológica de sua tese para abordar as dificuldades encontradas para ser aceito em uma escola pública de ensino médio, em Vitória da Conquista – Ba, e realizar sua etnografia. Oliveira, Boin e Búrgio (2018), semelhantemente, ao realizarem uma pesquisa etnográfica, empregando entrevistas e observações em uma escola pública em Florianópolis, pontuam as dificuldades para fazer o primeiro contato com a escola, bem como a burocracia para sua liberação para estarem no espaço escolar.

Oliveira, Boin e Búrgio (2018, p. 23) inferem que as instituições que apresentam maiores resistências à realização de etnografia são aquelas que têm menor contato com a universidade. Eles ainda apresentam outros gargalos no desenvolvimento desse tipo de investigação e declaram que:

É possível ainda perceber que, diante de uma crescente cultura de avaliação nas escolas, o trabalho do etnógrafo possa ser confundido, por mais que haja explicação acerca das finalidades da pesquisa desde o início. Também é interessante perceber que, mesmo nas escolas em que é permitida a realização da etnografia, nem todos os espaços são disponibilizados para o pesquisador (...). Reconhece-se aqui que há o risco de não sermos aceitos em campo. Mesmo que o “aceite” seja dado, as pessoas podem simplesmente nos ignorar (OLIVEIRA, 2018, p. 23 e 24).

Nesses meandros, “fazer etnografia implica sempre em corrermos os riscos em assumirmos, inclusive, a possibilidade de não termos êxitos na inserção em determinado campo” (OLIVEIRA, et al, 2018, p. 24). Para a realização desta pesquisa, um dos receios era não encontrar escolas com fácil acesso e que não permitissem a presença do pesquisador.

Silva (2009) alude que fazer etnografia é fazer o livro, cujo processo exige andar e ver, e mais do que isso, é escrever tudo o que se observa. Sendo assim, fazer etnografia requer três fases: andar, ver e escrever.

No percurso dos três fluxos interdependentes – andar, ver e escrever –, vale ressaltar que quando se refere ao andar é entendível que “nenhum etnógrafo vai ao campo senão movido de incertezas, dúvidas e perguntas” (SILVA, 2009, p. 176). No percurso inicial desta pesquisa, surgiram algumas incertezas e dúvidas como, por exemplo, saber o dia e horário certos para ficar na sala de aula e fazer a observação das disciplinas em foco. Isso aconteceu pelo fato de a professora

ainda não ter um horário definido, tanto que a primeira aula observada foi de Ciências, numa segunda-feira. Nas semanas seguintes, o horário foi reorganizado e essa disciplina passou para quinta-feira.

Uma vez delimitada a paisagem desenhada, o etnógrafo se inclui nela. Assim, além de ver, ele deve escrever o que viu. Com isso, a escrita requer uma organização que ora o etnógrafo as vê como banais, ora como preciosas. Para Silva (2009, p. 182), isso implica uma organização, pois a escrita “modela a matéria da visão, da audição, do tato, mas sobretudo as sensações”.

Oliveira (1996) destaca outros três momentos estratégicos e eficazes para o antropólogo fazer a etnografia: o olhar, o ouvir e o escrever. Ele considera essas faculdades como atos cognitivos na medida em que o olhar e ouvir permite a percepção e o escrever a produção textual e criativa do discurso.

A primeira experiência do pesquisador de campo (ou no campo) está na domesticação teórica de seu olhar. Geertz (2008, p. 19) também afirma que a descrição densa leva à utilização de uma teoria, haja vista que o dever dela é “fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo”.

Nesta pesquisa, quando foi necessário ir a campo, foi empregado um protocolo utilizado por Steffenon (2017) para observar a prática pedagógica. Desse modo, a ida a campo não ocorreu com um olhar ingênuo, nem com uma mera curiosidade ao exótico, pois foi dado um direcionamento ao olhar, ou seja, o “olhar etnográfico” estava devidamente sensibilizado com a teoria bernsteiniana.

Oliveira (1996) é categórico ao dizer que não é só o olhar que permite visualizar a realidade pesquisada. Ele afirma que há outros atos cognitivos, mas que é certamente no olhar que essa realidade pode ser mais bem compreendida. Ao exemplificar uma investigação numa aldeia, Oliveira (1996, p. 17-8) diz que somente o olhar não seria suficiente para alcançar o significado de suas relações sociais e declara que para o etnólogo chegar à estrutura dessas relações sociais, ele deverá se valer, preliminarmente, de um outro recurso de obtenção dos dados, que seria o ouvir. Nesse sentido, esses recursos no exercício da investigação não são independentes, mas complementares. Durante a estadia na escola, a audição foi aguçada a fim de efetuar os registros no diário de campo, bem como para a realização das entrevistas.

Outro recurso complementar a essa primeira etapa é o escrever, o que demanda um exercício complexo de reflexão e textualização sobre tudo que o viu e ouviu no campo. Nessa linha

de raciocínio, Oliveira (1996, p. 22) pontua que Geertz separa e avalia duas etapas bem distintas na investigação empírica:

A primeira, que ele procura qualificar como a do antropólogo "estando lá "(being there), isto é, vivendo a situação de estar no campo; e a segunda, que se seguiria àquela, corresponderia à experiência de viver, melhor dizendo, trabalhar "estando aqui" (being here), a saber, bem instalado em seu gabinete urbano, gozando o convívio com seus colegas e usufruindo tudo o que as instituições universitárias e de pesquisa podem oferecer.

Nesses termos, “o Olhar e o Ouvir seriam parte da primeira etapa, enquanto o Escrever seria parte inerente da segunda” (OLIVEIRA, 1996, p. 22).

Para partir a campo, foi construído e estruturado um esquema com pontos importantes do que seria observado, o que foi deveras importante para a análise dos dados. Ressalta-se que o enfoque desta pesquisa no cotidiano escolar é colocado como fundamental ao se analisar como o currículo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências é recontextualizado. A preocupação não é saber *o que* se transmite, mas *como* se transmite.

André (2006, p. 40) pontua três dimensões importantes para o estudo do cotidiano escolar:

A primeira refere-se ao clima institucional, que age como mediação entre práxis social e o que acontece no interior da escola. A segunda dimensão diz respeito ao processo de interação de sala de aula que envolve mais diretamente professores e alunos, mas que incorpora a dinâmica escolar em toda a sua totalidade e dimensão social. A terceira dimensão abrange a história de cada sujeito manifesta no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social através das quais ele age, se posiciona, se aliena ao longo do processo educacional.

No contexto deste trabalho, a primeira e a segunda dimensões foram percebidas à medida em que foram analisadas como as políticas curriculares são recontextualizadas e como se realizam as regras da prática pedagógica. A terceira dimensão, ademais, se apresenta quando são situadas a professora, a turma e as famílias da comunidade.

### **2.3.1 Os procedimentos e instrumentos: observação e entrevistas**

Para a construção dos dados, foram utilizadas a observação participante, a entrevista e a análise de documentos, pois, como afirma Angrosino (2009, p. 54), “uma boa etnografia

geralmente resulta da triangulação – o uso de técnicas múltiplas de coleta de dados para reforçar as conclusões”. Essas técnicas e procedimentos permitiram visualizar como o currículo para a Educação Escolar Quilombola é recontextualizado no contexto da prática de uma escola na comunidade do Baixão, localizada em Vitória da Conquista-Ba.

É importante salientar que as conclusões a que o etnógrafo chega sobre os “fatos e a realidade” é sempre condicionada, ou seja, cada observador tem um olhar diferente sobre a realidade. Por outro lado, esses “fatos” e “realidade”, podem ser manipulados pelos informantes, por isso é importante o uso de várias técnicas. A seguir, passa-se a abordar especificamente sobre cada técnica e como elas foram utilizadas.

A permanência na escola foi de 45 dias, fazendo observações em sala de aula, as quais permitiram elaborar uma descrição densa sobre a prática da professora, na medida em que iam sendo demonstradas, à luz da teoria sociológica de Bernstein, como se efetivam suas práticas curriculares.

A consistência do trabalho se concretiza com a triangulação de diferentes procedimentos e instrumentos de pesquisa, ao passo em que foram utilizadas entrevistas, observações e análise de documentos. Assim, concorda-se com Angrosino e André (2006) quando eles defendem essa triangulação, haja vista que foi isso que permitiu uma “descrição densa” da realidade estudada.

Dito isso, serão abordados a seguir os procedimentos e instrumentos empregados nessa pesquisa.

## **Observação**

Como já mencionado, um dos procedimentos foi a observação participante, cujo conceito, de acordo com Angrosino (2009, p. 56), “é ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do observador”. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram observadas, do dia 22 de abril até 06 de junho de 2019, as aulas de uma professora do 1º e 2º anos de uma escola quilombola, no território de Vitória de Conquista-Ba, priorizando as aulas das disciplinas de Português e Ciências.

Para Eugenio (2009), a entrada nas salas de aula é geralmente um momento de tensão, no caso da pesquisa em educação que adentra esse ambiente, pois aparenta a invasão ao espaço “sagrado” do professor.

Angrosino (2009, p. 59) afirma que “quanto mais os registros de informação nos locais escolhidos contiverem a mesma informação, mais consistente será o processo de recuperar e comparar os dados”. Nesse aspecto, é preciso observar a demanda do etnógrafo, deixar de lado todas as pré-noções para uma melhor apreensão e registro do que se pretende analisar, focando nas questões mais importantes para que ele consiga captar e descrever de forma objetiva, sem fazer interpretação, ou seja, sem juízo de valor.

Como sugere Angrosino (2009), as identidades dos participantes desta pesquisa não foram reveladas. Para isso, eles foram nomeados com letras do alfabeto, os quais foram anotados em um caderno e, posteriormente, sistematizados e organizados em um computador.

Ao fazer o diário de campo, Angrosino (2009, p. 60) pontua a importância de se fazer uma redação bem estruturada:

Cuide para que cada ficha de notas (ou qualquer outro formato de registro mais conveniente) tenha cabeçalho com data, lugar, e hora de observação; procure registrar o máximo possível as próprias palavras dos informantes; use pseudônimos ou outros códigos para identificar informantes afim de preservar o anonimato e o sigilo; cuide para registrar os eventos em sequência: alguns pesquisadores gostam de dividir seu bloco de notas (o mesmo conselho vai para quem gosta de tomar notas diretamente em computadores) em horas ou até minutos para poderem assim colocar as ações exatamente em ordem; mantenha todas as descrições de pessoas e objetos materiais em nível objetivo; tente evitar fazer inferências baseadas apenas em aparências.

Seguindo essas diretrizes, as anotações das observações foram registradas no diário de campo, as quais foram sistematizadas e organizadas. Conforme Weber (2009, p. 157), o diário “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”, o qual possibilitou a compreensão do processo de recontextualização do currículo das disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências, na escola quilombola onde a pesquisa foi desenvolvida.

Ainda sobre a escrita do diário para a pesquisa etnográfica, Weber (2009, p. 158) afirma que:

É no diário de campo que se exerce plenamente “disciplina” etnográfica: deve-se ai 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 do observador.

Assim, a autora (2009, p. 168) enfatiza o papel do etnógrafo “como um compilador, que recopia ou transcreve os dados anunciados por Outros. [...] é um observador profissional que coloca em obra uma técnica particular de observação e autoanálise”. Nesse sentido, ela afirma que o etnógrafo se vale do diário de campo para fazer a observação e analisar a temática a que se propõe.

Nesta pesquisa, pretendeu-se apreender a recontextualização do currículo de Língua Portuguesa e Ciências, em uma escola quilombola, analisando, especificamente, a prática pedagógica de uma professora. Para tanto, o foco foi nos seguintes elementos: fronteiras de espaços entre alunos e professores; relações de comunicação; critérios de avaliação; ritmos de aprendizagem; relações intradisciplinares; nível de exigência conceitual; e nível de proficiência investigativa.

Weber (2009, p. 158) distingue, ainda, três tipos de diário: “um diário de campo específico da etnografia; um diário de pesquisa; e um diário íntimo”. Num primeiro momento, foi feito o diário de campo como incumbência enquanto etnógrafo, anunciando os dados. E no segundo momento, foi utilizado do diário de pesquisa, o qual permitiu tomar nota de observações de forma “fiel” e “realista”, refletindo, nessa perspectiva, sobre o objeto em estudo.

## **Entrevista**

A entrevista é mais uma técnica que subsidiou a observação e análise do objeto de estudo desta pesquisa. Angrosino (2009, p. 62-64) esboça algumas técnicas úteis de como se deve conduzir uma entrevista etnográfica, tais como “usar assentimentos neutros; repetir o que a pessoa disse para ter certeza se entendeu corretamente; pedir mais informação, esclarecimentos, opinião, elucidação de um termo; pedir narrativas”.

Nestes termos, o autor continua a enfatizar:

Tente evitar interferir demais na narrativa; olhe as pessoas nos olhos de vez em quando; tente controlar e evitar sinais não verbais indesejáveis; dê tempo para um bate-papo quebrar o gelo; aceite hospitalidade quando oferecida; esteja atento às condições de saúde do entrevistado, não sobrecarregue quem estiver com a saúde fragilizada ou abatido por outras razões; ao começar a entrevista você deve ter pelos menos uma ideia geral de quem é quem na comunidade e como essas

pessoas se relacionam umas com as outras; personalize a entrevista pedindo a pessoa com quem está falando compartilhe fotos, álbuns de recorte; e outras lembranças, as quais emprestam um toque pessoal nos comentários (ANGROSINO, 2009, p. 64).

Quanto ao tipo de entrevista, Angrosino (2009, p. 67) aponta que “a entrevista semiestruturada segue de perto o tópico escolhido de antemão e apresenta questões destinadas a extrair informação específica sobre aquele tópico”. Desse modo, foi realizada a entrevista semiestruturada com a professora da turma observada, a qual foi registrada em gravador de áudio e transcrita posteriormente, a fim de que as informações pudessem ser eficientemente recuperadas e trianguladas com os outros dados.

Para Oliveira (1996, p. 20), a entrevista consiste num ouvir todo especial, pois é a explicação do informante/nativo sobre a realidade a ser compreendida. Para esse autor, o cientista social tem que saber ouvir, criando uma “relação dialógica sem receio de estar, assim, contaminando o discurso do nativo com elementos de seu próprio discurso”.

Dessa maneira, ele considera que “essa relação dialógica faz com que os horizontes semânticos em confronto - o do pesquisador e o do nativo/informante - se abram um ao outro, de maneira a transformar um tal ‘confronto’ num verdadeiro ‘encontro etnográfico’” (OLIVEIRA, 1996, p. 20-1).

### **Análise documental**

Outro procedimento importante é o mapeamento dos documentos oficiais para serem analisados. Nesta dissertação, constituem documentos para análise: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa, o documento orientador da BNCC, o Plano Estadual de Educação, o Plano Municipal de Educação.

Foram analisados, também, documentos construídos pela própria escola, tais como os planejamentos de aulas. Nesse sentido, como pontua Ludke e André (1986, p. 39), estes documentos “constituem-se como uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação”.

Assim, para a produção dos dados, foram selecionados os documentos do campo recontextualizador oficial (CRO) em nível nacional, estadual e municipal, conforme elencados no Quadro 1:



**Quadro 1- Documentos do Campo Recontextualizador Oficial (CRO)**

<b>Documentos Nacionais</b>	<b>Documentos Estaduais</b>	<b>Documentos Municipais</b>
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20DENOVBRODE 2012)	Plano Estadual de Educação (Lei 13.559/16)	Plano Municipal de Educação (2015)
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC (2012)	Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola. (RESOLUÇÃO Nº 68 de 30 de julho de 2013)	Plano Anual de curso (2019)
Base Nacional Curricular Comum		
Plano Nacional de Implementação da Relações Étnicoraciais		

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Veja o que define cada documento:

**Quadro 2- Documentos do campo recontextualizador oficial**

<b>Documento</b>	<b>Definição</b>
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20DENOVBRODE 2012)	A Educação Escolar Quilombola é assumida como modalidade da educação básica.
Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa- PNAIC (2012)	Compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade de assegurar que todas as crianças

	estejam alfabetizadas até os oito (8) anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.
Base Nacional Curricular Comum (2018)	Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018)
Plano Nacional de Implementação da Relações étnico-raciais	Documento pedagógico que orienta e baliza os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008.
Plano Estadual de Educação (LEI Nº 13.559 DE 11 DE MAIO DE 2016)	Estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional Bahia no período decenal 2014-2024.
Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola. (RESOLUÇÃO Nº 68 de 30 de julho de 2013)	Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.
Plano Municipal de Educação (2015)	Estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política municipal em Vitória da Conquista-BA com vigência de 10 (dez) anos, a contar a partir de 2015.
Plano anual de Curso (2019)	Estabelece de acordo com a BNCC os objetos de conhecimento, as habilidades e as expectativas de aprendizagem (objetivos).

Fonte: Elaboração própria, 2020.

## 2.4 Em busca da escola

Em meados do mês de novembro de 2018, a diretora da escola do Pradoso assinou o termo de aceite para a realização da pesquisa, momento em que foi esclarecida a proposta do trabalho e definidas as turmas nas quais eu e minha colega Andrea<sup>6</sup> faríamos as observações.

Pegamos um ônibus no centro da cidade e falamos para o cobrador que queríamos descer na escola do Baixão. Não conhecíamos esse local e isso nos deixou mais apreensivos. Depois que o ônibus saiu da cidade, ele entrou à direita numa estrada de chão, deu uma volta pela região e retornou para o asfalto, seguindo no sentido oeste. Mais adiante ele entra novamente em outra estrada de chão e, depois de um tempo, retornou para o asfalto.

Chegando à escola, batemos na porta e fomos atendidos pelo porteiro, que nos mandou entrar. A diretora estava cheia de demanda, mas mesmo assim tirou um tempinho e nos atendeu. Ela ainda nos informou que as escolas do campo funcionam por meio da nucleação e há uma escola que centraliza a gestão e a coordenação pedagógica das demais. Vinculada à essa escola, localizada no Pradoso, há duas escolas quilombolas, situadas respectivamente na Comunidade do Baixão e na Lagoa de Maria Clemência.

A diretora foi muito solícita, afirmando que entraria em contato com a outra escola para avisar sobre a nossa ida. Na oportunidade, ela ainda nos informou que as turmas nas escolas quilombolas são multisseriadas, sendo 1º e 2º anos numa turma e 4º e 5º em outra. Combinamos de iniciar a pesquisa de campo no início do ano letivo de 2019. No dia 10 de abril tentamos ir à escola do Pradoso no período da tarde, mas não conseguimos por falta de transporte. Assim, o orientador marcou de irmos na sexta, dia 12 de abril de 2019, para vermos em qual escola seria mais viável a pesquisa.

Quando chegamos na sede do Pradoso, a diretora nos informou da realidade das duas escolas da comunidade do Baixão e de Lagoa de Maria Clemência. Logo, em virtude de a escola do Baixão ser mais próxima, contar com ônibus direto e ter uma turma do 1º e 2º anos e outra de 4º e 5º, optamos por essa.

A diretora e a vice-diretora foram bem receptivas, nos apresentou a escola e afirmou que sua preocupação maior era o aprendizado dos alunos e não apenas o resultado pelo resultado.

---

<sup>6</sup> Santos (2020) pesquisou sobre as regras da prática pedagógica no currículo de língua portuguesa.

Marcamos para irmos à escola do Baixão, porque até então só tínhamos ido até à sede do Pradoso. Assim, no dia 15 de abril de 2019 fomos conversar com a professora. Ao chegar na escola, por volta de 13h10, as crianças ainda se concentravam em frente ao portão. Encontramos com a professora Ivani e ela nos disse que trabalhava durante a tarde com as turmas de 1º e 2º anos e de manhã com as turmas do infantil e 1º ano, ambas multisseriadas, e que sua colega trabalhava com a turma do 3º, 4º e 5º durante a manhã e 4º e 5º durante a tarde.

Explicamos para Ivani a proposta de nossa pesquisa e conversamos acerca de algumas questões sobre a comunidade como, por exemplo, os direitos sociais, e, por último, lhe agradecemos pela receptividade, avisando que voltaríamos na próxima semana para o início da pesquisa.

#### **2.4 Situando a escola pesquisada**

A Escola Quilombola Jorge Amado, doravante EQJA, funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo a quatro turmas multisseriadas de 89 alunos nos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos anos iniciais. A instituição está assim organizada: duas turmas pela manhã – uma com 21 alunos da Pré-escola e outra com 23 estudantes de 3º e 4º anos – e mais duas turmas à tarde – uma com 22 crianças de 1º e 2º anos e outra com 23 discentes de 3º e 4º anos.

Sobre o quadro de funcionários, há duas professoras com carga horária de 40 horas, uma auxiliar de classe, que fica na sala onde uma das pesquisas foi desenvolvida, por conta de uma criança de nove anos, portadora de necessidades educativas especiais, e uma servidora de serviços gerais que faz a merenda e a limpeza.

Um fator curioso é que a escola atende a um total de 05 crianças com necessidades especiais: síndrome de Down, déficit motor e visual e déficit cognitivo severo e moderado. Diante disso, percebeu-se a importância em desenvolver pesquisas com essa temática, uma vez que são incipientes os estudos que fazem a articulação entre educação especial e educação escolar quilombola.

No que diz respeito à escola, essa é de pequeno porte: apresenta duas salas de aulas climatizadas; uma sala pequena que serve para guardar livros, cadeiras e alguns materiais e equipamentos; uma cozinha; dois banheiros: um utilizado pelos alunos e alunas e o outro pelas funcionárias; um outro banheiro que foi desativado e é utilizado para guardar os materiais de

limpeza. Além desses, a escola possui, também, uma área coberta, onde foi desenhada uma amarelinha e, por isso, os alunos são proibidos de jogar futebol, entretanto eles brincam de pular corda e de “lançar bois”. A fim de manter a segurança, o estabelecimento é todo murado e, segundo a professora Ivani, esta construção foi feita no ano de 2016.

As duas salas de aula são afastadas uma da outra, pois, inicialmente, foi construída apenas uma sala, e, segundo a professora Ivani, somente anos mais tarde a segunda sala foi edificada. Ademais, os banheiros também são afastados das duas salas.

A EQJA foi construída no início dos anos de 1980, em um terreno doado por José Machado dos Santos, filho do patriarca João Machado dos Santos. Segundo Lima (2018), há uma reivindicação da comunidade com propósito de mudar o nome da escola para o nome do doador do terreno. Na entrevista feita com a professora Ivani e com uma moradora da comunidade, elas de fato demonstraram insatisfação, pois trata-se do nome de uma pessoa que não representa a história da comunidade.

A escola é considerada quilombola para fazer jus ao seu território. Ela faz parte do Centro Integrado de Educação Municipal – CEMEI, cuja sede é a escola do Pradoso. Segundo a professora, havia 5 (cinco) escolas anexadas a esse CEMEI, das quais duas foram fechadas. Ultimamente, em prol do capital, tem-se fechado muitas escolas em Vitória da Conquista, principalmente as do campo, concretizando, assim, o desrespeito para com essa população.

De modo geral, o “Estado brasileiro, historicamente veio implementando políticas educacionais com uma visão economicista, neoliberal, de Estado mínimo para os serviços sociais, entre eles a educação escolar” (SANTOS, 2019, p. 164), e quem mais sofre com isso são os povos do campo. E, ainda corroborando com Santos (2018), o município de Vitória da Conquista não foge dessa lógica perversa.

Desde 2010, o número de escolas fechadas no campo, em Vitória da Conquista, só aumenta. Santos (2019, p. 165-6) pontua que:

As ações administrativas do município de Vitória da Conquista ao longo do tempo vêm ampliando o fechamento de escolas do campo com uma política de consolidação do ideário neoliberal, que desestruturam e excluem os jovens e crianças de seus direitos de estudarem nas comunidades rurais. Esse processo em VDC é evidenciado nas pesquisas científicas, a exemplo do estudo de Ramal (2010) Garcia (2015) e Silva (2017), que revelaram o problema do fechamento de escolas do campo no município. Ramal (2010) em sua pesquisa afirma que no ano de 2007, VDC tinha 152 escolas no meio rural, Garcia (2015), ao fazer uma atualização, evidencia que entre 2010 a 2015 foram 51 escolas do campo fechadas,

passando de 152 para 101 escolas. E em uma pesquisa mais recente, como citado na introdução do presente trabalho, Silva (2017) constata que no período de 2010 a 2016, foram 53 escolas do campo foram fechadas em VDC ou —paralisadas e 37 estariam ameaçadas de fechamento até o ano de 2018.

Diante desses dados, é visível que há, por parte do poder público, um processo de desvalorização da educação pública em escolas do campo, quilombolas e da educação de jovens e adultos. Essa situação é evidenciada tanto em governos de direita quanto de esquerda. De acordo com Santos (2019), no ano de 2003 havia 171 escolas no/do campo e em 2019, havia somente 101.

O que tem levado a essa drástica redução é o propósito de privilegiar a economia e as leis de mercado com a falsa promessa de melhoria da qualidade da educação. É notório, portanto, que esse processo representa a legitimidade da exclusão social.

Retomando a descrição da EQJA, os policiais militares desenvolvem um projeto com as crianças, por meio do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd). A professora informou que os policiais realizam as atividades uma vez na semana, geralmente na quarta-feira e, segundo o site<sup>7</sup> da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC), o programa, de autoria da Polícia Militar (PM) e com apoio da Secretaria Municipal de Educação (Smed), tem o objetivo prevenir o uso e abuso de drogas, bem como o combate à violência. Atuando no município desde o ano de 2004, o Proerd é destinado a crianças e jovens em idade escolar.

#### **2.4.1 A turma pesquisada**

Foi pesquisada uma turma multisseriada de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, no período vespertino, com um total de vinte e dois estudantes, dos quais treze cursavam o 1º ano e nove o 2º ano.

Dois desses alunos apresentam necessidades educativas especiais: um discente de nove anos de idade, do 1º ano, tem deficiência mental e uma discente de onze anos, do 2º ano, tem síndrome de *down*. O estudante, acompanhado por uma auxiliar, não escreve; faz apenas rabiscos. Sua fala é entendível e apresenta um comportamento mais desinibido, o que o torna participativo nas aulas, mas, algumas vezes, ele se mostra nervoso e agressivo. Já a menina, segundo a professora, “faz a atividade do jeito dela, avançando apenas de um traço para uma bola. Ela não

---

<sup>7</sup> Dados disponíveis no site: <<http://www.pmvc.ba.gov.br/programa-educacional-de-resistencia-as-drogas-e-a-violencia-realiza-formatura-para-alunos-da-rede-municipal/>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

fala as palavras completas. Não era todos os dias que ela ia para a escola”, mas durante as aulas sempre fica quieta e tem pouquíssima participação. Ainda conforme a professora, essa estudante é acompanhada por um neurologista, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), duas vezes por semana.

Não são todos os estudantes do 2º ano que leem. Segundo a professora, há três meninos que apresentam dificuldades na leitura. Em se tratando dos alunos do 1º ano, alguns leem palavras com a ajuda da professora e outros ainda estão em processo de reconhecimento das sílabas.

Todos os dias esses alunos são acompanhados por seus familiares, tanto na ida quanto na volta da escola. Conforme a professora, a maioria deles mora ali mesmo pelas proximidades e apenas uma discente reside mais distante.

Ao questionar Ivani se ela considera que seus alunos são participativos, ela responde que sim, “que são participativos até demais” e que, ocasionalmente, é preciso dar uma “cortadinha” para prosseguir com a aula. Mas quando questionada sobre o interesse dos alunos em aprender, foram obtidas várias respostas:

Existem um grupo de alunos que se mostra interessados, existem um grupinho que não, mas o grupo que se mostra desinteressado, é principalmente os do 1º ano, eu acho que é porque também o que está sendo feito ali não está sendo tão atrativo para eles, entendeu?! Porque assim, eu acho que a escola da forma ela é posta para os alunos, as vezes ela não está... ela não está adequada para aquela faixa etária. 1º ano mesmo, eu acho, eu acho os conteúdos de língua muito pesado para as crianças do 1º ano, muito, muito (informação verbal)<sup>8</sup>.

De fato, percebeu-se uma sala de aula muito heterogênea. Ademais, era uma turma multisseriada, cuja organização era feita de forma circular, onde, de um lado sentavam os alunos do 2º ano e do outro os do 1º. Apesar de apresentarem algumas dificuldades de leitura e escrita, os estudantes eram muito participativos e respondiam às perguntas feitas pela professora e às atividades xerocopiadas propostas.

---

<sup>8</sup> Entrevista concedida por TAL, Ivani de. **Entrevista I**. [jun. 2019]. Entrevistador: Elenilson Evangelista da Silva. Vitória da Conquista, 2019. 1 arquivo .mp3 (53 min).

### 2.4.2 A professora e suas aulas

A professora Ivani tem 60 anos de idade, é natural de Itambé e mora em Vitória da Conquista há muitos anos. Ela possui graduação em Pedagogia pela Claretiano (2012) e Psicologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC (2007). É especialista em Educação e Neuropsicologia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER (2007).

Ela fez o concurso e é efetivada há trinta e dois anos; mesmo período em que trabalha na EQJA. Cumpre uma carga horária de quarenta horas semanais: pela manhã ensina em uma turma de pré-escola e à tarde, na turma multisseriada do 1º e 2º ano. Para ir e voltar da escola nos dois turnos, a professora utiliza o transporte escolar disponibilizado pela Secretaria de Educação.

O dia do seu planejamento está definido às segundas-feiras à tarde, mas ela afirma que o planejamento “forte” é feito em casa. A professora declara que nesses dias organiza algumas atividades na escola, contudo reclama que no horário do planejamento ela não consegue elaborá-lo, uma vez que a escola não possui internet, um dos recursos mais utilizados por ela para o desenvolvimento dos planos.

Questionada sobre quais materiais considera importante no planejamento e como o organiza e o executa, obteve-se a seguinte resposta:

Bem, antes, eu... Eu, costumo fazer muitas leituras, eu consulto os livros, os livros, os livros didáticos que nos são disponibilizados, e também gosto muito de consultar a internet, porque hoje as crianças elas estão muito... elas estão cheias de atrativos. Então a gente percebe que os livros por si só, eles não dão conta para a gente fazer o planejamento. Então a gente sempre tem que está buscando novidades, buscando o que estão fazendo por aí, nas escolas afora, porque tem muitos professores que são colegas da gente, que trabalha em outras cidades, tem assim um trabalho excelente, e eles servem também de subsídio, o trabalho deles serve muito de subsídio para que a gente possa é... estar organizando o nosso trabalho. E o planejamento em si, ele realmente ele requer muita pesquisa, porque para você tornar sua aula atrativa, você tem que buscar mesmo, você tem que trazer muitas novidades para sala, se não os alunos não conseguem... ainda que você traga novidade é difícil você atrair a atenção de seu aluno, é difícil você fazer com que seu aluno aprenda da forma esperada (informação verbal)<sup>9</sup>.

Pode-se observar em suas aulas que ela pouco utilizou o livro didático. No início da pesquisa os alunos ainda não tinham recebido os livros didáticos e a professora sempre trabalhava

---

<sup>9</sup> Entrevista concedida por TAL, Ivani de. **Entrevista I**. [jun. 2019]. Entrevistador: Elenilson Evangelista da Silva. Vitória da Conquista, 2019. 1 arquivo .mp3 (53 min).



com atividades xerocopiadas. Nas semanas seguintes, entretanto, após os alunos já terem recebido os livros, a professora trabalhava com ele esporadicamente, mas continuou a utilizar com mais frequência as cópias de atividades e, na entrevista, ela afirma que acaba “fugindo” do livro porque ele está acima do nível das crianças, uma vez que elas ainda estão no processo de letramento. A professora acredita que as crianças sentem muita dificuldade quando trabalha com o livro didático e, por isso, ela informa que tenta facilitar o conteúdo:

Eu pego os livro aí, que mandaram para aqui pra escola, aí antes de organizar minha aula, primeiro eu vou lá olhar o livro, pra ver o que tem nele; o que eu posso puxar pra minha aula, aí quando eu vejo que tá assim tão difícil, aí falo: bem, eu vou ter que procurar uma outra forma de facilitar um pouco mais esse conteúdo, de trazer mais esse conteúdo para perto do meu aluno, né (informação verbal)<sup>10</sup>.

Um recurso didático muito utilizado também em suas aulas é o retroprojetor ou a televisão, pois quase sempre ela introduzia um novo conteúdo passando vídeos ou imagens. Dentre outros materiais, destacam-se ainda os painéis, cartazes, cola, tesoura, lápis de core, livros para recortes e o quadro branco, que funciona como suporte para o ensino de leitura.

A aula era sempre iniciada com uma oração e uma música. Quando trabalhava um conteúdo, a professora primeiramente instigava os alunos acerca da temática, de modo que eles participavam à medida em que ela perguntava. Após esse momento ela pedia silêncio e a atenção de todos para a explicação, e sempre deixava claro que se eles não se atentassem, não saberiam responder as atividades que seriam passadas posteriormente. As tarefas de fixação entre os alunos do 1º e 2º ano eram diferenciadas, dando a entender que, de fato, era uma turma multisseriada.

Ao ser questionada sobre como é desenvolver um trabalho nesse tipo de classe, a professora adjetivou como complicado e, insistindo em saber quais são os desafios, Ivani desabafa:

É muito complicado, o desafio é que... Por você trabalhar com indivíduos, você sabe que cada indivíduo tem um mundo na cabeça, né? E, por exemplo, numa turma de treze alunos, treze alunos de 1º ano, você tem quatro primeiros anos dentro daquele 1º ano. São quatro categorias de alunos. Então quando você planeja pros 13, às vezes, se frustra, porque você vê que quatro daqueles treze não chegou a lugar nenhum, mas quatro conseguiu chegar, ficar assim na aprendizagem na média. E só uns três ou quatro conseguiu o que você esperava. E, quando você trabalha com outra série juntos, fica complicado porque você obriga o aluno a assistir uma aula que ainda não está no nível dele e eu acho que isso acaba

---

<sup>10</sup> Id., 2019.

atrapalhando, eu acho que isso mexe muito com a cabecinha dos alunos. Porque o conteúdo, o planejamento, o currículo, ele não é feito para uma série multisseriada, ele é feito para a série seriada. Tudo o que é pensado na educação é feito para a classe seriada, quando você se vê obrigada a estar numa sala multisseriada, você tem que dar seus pulos, como aí mesmo oh, esse material foi planejado pra uma sala seriada. Quando eu disse para a moça: oh, eu tenho duas séries na mesma sala, ela disse assim: oh, pro, sinto muito, mas você tem que se virar, mas você vai ter que trabalhar os dois módulos. (nesse momento houve uma pequena interrupção de umas pessoas que chegaram à procura da professora, mas ela mandou aguardar ou ir falar com a outra professora). Aí assim é... Então, para mim, o maior desafio multisseriada ou bimodular, no caso é que você... Não é porque você tem que preparar a aula pras duas séries, mas é porque você obriga o aluno, por exemplo, o aluno do 1º ano, ele vai ter acesso a um conteúdo que ainda não está, que ainda não deveria tá ao acesso dele naquele momento, como o pessoal do 2º ano vai receber o que eles já viu, né? Porque você tem que trabalhar com a outra série. Pra mim, o complicador é esse (informação verbal)<sup>11</sup>.

Ao perguntar sobre de que forma ela trabalha com os alunos que apresentam maiores dificuldades, ela disse que a estratégia correta seria “trabalhar corpo a corpo, sentar individualizado, ou no máximo com dois alunos, trabalhando as hipóteses de leitura”. Ela informa que tem utilizado essa estratégia com o alfabeto móvel e que tem dado certo. Nas aulas observadas, foi possível verificar que ela realmente trabalha com a montagem de palavras, tomando a leitura individual ou em pequenos grupos.

No caso do discurso regulador em sala de aula, a professora sempre se mostrava preocupada com a alfabetização das crianças e pedia-lhes para serem mais responsáveis com os estudos e mais esforçados. Ela disse que não iria desistir de ensiná-los e exigia que falassem de acordo com a norma padrão. Quando algum aluno estava disperso ou conversando muito durante a aula, ela chamava-o a atenção ou pedia-o para trocar de cadeira. Ela se mostrava chateada quando alguns deles faltavam na escola, a ponto de dizer que não aceitaria isso e que registraria as faltas. Certo dia ela disse que pegaria o contato de todos os pais para saber o motivo da ausência das crianças, para quando isso viesse a ocorrer.

A professora fala com muito entusiasmo sobre o seu processo da escolha em ser docente, pontuando as dificuldades em dar continuidade em seus estudos, bem como as inspirações que teve ao longo do caminho. Sobre isso, ela expressa que:

---

<sup>11</sup> Entrevista concedida por TAL, Ivani de. **Entrevista I**. [jun. 2019]. Entrevistador: Elenilson Evangelista da Silva. Vitória da Conquista, 2019. 1 arquivo .mp3 (53 min).

Bem, desde cedo, é..., eu tive muita dificuldade de... dar continuidade ao meu processo de estudo, porque estudava numa cidadezinha bem pequena e lá tinha poucas escolas, né? E aí, eu sempre falava: um dia eu vou ser professora porque eu quero voltar para aqui e quero que essa cidade tenha muitas escolas. E aí eu mudei dessa cidade, que era Itambé, e mudei para Vitória da Conquista. E quando eu cheguei aqui, eu encontrei dois professores nos quais eu me espelhei MUITO, porque eram professores muito dedicados e a gente percebia que o trabalho deles era de tanta dedicação, que era uma questão de amor mesmo à profissão, e aí, é... eu me espelhei no professor Durval Menezes e na professora Eleni e disse: quando eu terminar o meu ensino fundamental, eu vou querer ser professora, e aí, quando eu fui fazer magistério, quem foi que encontrei na minha frente? Professora Eleni, professor Durval Menezes. E foi muito bom. Eles foram, assim, duas pessoas fundamentais para que eu escolhesse, assim, essa profissão que eu tenho hoje. E eu trabalho sem... sem cansaço, eu gosto muito do que eu faço e eu escolhi não foi por questão financeira ou por questão da imposição da família, eu mesma quis ser, eu mesma escolhi (informação verbal)<sup>12</sup>.

Ivani ainda esclarece que trabalha sem cansaço. Essa afirmativa pode ser constatada nas observações. Na maioria de suas aulas, ela passava quase todo o tempo em pé e, quando fazia a rodinha, ficava um bom tempo sentada no chão, o que poderia lhe causar desconforto no corpo. Além disso, ela raramente liberava os alunos antes do horário para o recreio ou para irem embora.

Todos os dias, nos finais da tarde, quando o transporte escolar chegava para pegar as professoras, Ivani ainda estava arrumando seu material. As outras professoras ficavam agoniadas e pediam para que ela se apressasse. A demora de Ivani é devido ao fato de ela ensinar até o último minuto da aula, diferente da outra professora ou de sua substituta, que sempre liberava seus alunos minutos antes.

A escolha por trabalhar com observações em Língua Portuguesa foi tomada levando em consideração alguns elementos: a) boa parte das análises empregando a teoria de Bernstein é realizada em aulas de Ciências e Matemática; b) a utilização da teoria do discurso pedagógico em aulas dessa disciplina tem sido uma preocupação das pesquisas do grupo Currículo, gênero e relações étnico-raciais, conforme demonstram as pesquisas de Bezerra (2018), Carneiro (2019), Oliveira (2020); c) a possibilidade de comparar os processos de recontextualização de Língua Portuguesa e Ciência, levando em consideração o quantitativo de aulas de cada disciplina e sua relevância na formação dos discentes evidenciados na prática da professora. Ademais, esta pesquisa

---

<sup>12</sup> Entrevista concedida por TAL, Ivani de. **Entrevista I**. [jun. 2019]. Entrevistador: Elenilson Evangelista da Silva. Vitória da Conquista, 2019. 1 arquivo .mp3 (53 min).

ainda se torna importante, pois analisa o processo de recontextualização curricular numa escola quilombola.

Nos próximos capítulos serão apresentados os resultados da pesquisa, os quais foram organizados em artigos com formato *multipaper*.

### 3 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA SALA DE AULA DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA

Elenilson Evangelista da Silva<sup>13</sup>  
Benedito Gonçalves Eugenio<sup>14</sup>

#### Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa etnográfica, desenvolvida por meio de observações, entrevistas e análise documental, cujo objetivo foi analisar o processo de recontextualização na disciplina de Língua Portuguesa em uma turma multisseriada de 1º e 2º anos do ensino fundamental, de uma escola quilombola situada na comunidade de Baixão, localizada no município de Vitória da Conquista. Para a análise dos dados, foi utilizada a teoria sociológica de Bernstein (1996), atentando particularmente sobre os campos recontextualizadores oficial e pedagógico. Nessa conjuntura, a prática curricular da professora apresenta indícios que permitem considerá-la como pedagogia visível.

**Palavras-chaves:** Recontextualização. Ensino de Língua Portuguesa. Educação Escolar Quilombola. Currículo.

#### Introdução

Neste artigo é apresentado parte dos resultados de uma pesquisa sobre a recontextualização do currículo na disciplina de Língua Portuguesa em uma escola quilombola, localizada na comunidade do Baixão, em Vitória da Conquista-Ba.

Muitos pesquisadores têm realizado estudos sobre a recontextualização do conhecimento em diferentes disciplinas e/ou conteúdos/propostas curriculares, a exemplo de Eugenio (2009, 2017), Stefenon (2017), Pereira (2017), Bezerra (2018), Alferes e Mainardes (2018), Galian (2009), Souza (2015).

A recontextualização é interpretada por Mainardes e Stremel (2010, p. 13) como:

Um princípio que tira um discurso de sua prática e contexto de origem e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos. Nesse processo, o discurso real (original) passa por

---

<sup>13</sup>Licenciado em Pedagogia (UESB). Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn/UESB). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia-FAPESB.

<sup>14</sup>Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn/UESB).

uma transformação, criando um discurso imaginário ou virtual (discurso recontextualizado).

Conforme Bernstein (1996, p. 254), o dispositivo pedagógico “fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, por meio de três regras, que estão hierarquicamente relacionadas, de modo que uma regula a outra”. Assim sendo, “as regras distributivas regulam as regras recontextualizadoras, as quais, por sua vez, regulam as regras de avaliação”. Esse aparelho pedagógico, numa dada sociedade, cria condições para a produção, reprodução e transformação da cultura, possibilitando a realização do discurso pedagógico e da prática pedagógica.

É com base nessa abordagem que se caracteriza, aqui, a prática de uma professora na disciplina de Língua Portuguesa. Para isso, foi utilizado um protocolo estruturado com 7 (sete) categorias presentes na teoria de Bernstein (1996), quais sejam: a) fronteiras de espaços entre alunos e professores; b) relações de comunicação; c) critérios de avaliação; d) ritmos de aprendizagem; e) relações intradisciplinares; f) nível de exigência conceitual; e g) nível de proficiência investigativa.

O artigo está assim organizado: inicialmente foram situadas a metodologia e o local da pesquisa; na sequência, algumas considerações sobre o currículo e sobre o campo recontextualizador oficial para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais; depois foi analisada a recontextualização no campo recontextualizador pedagógico, o qual é o objetivo nesse estudo.

### **Situando a metodologia e o local da investigação**

Os dados deste artigo foram construídos por meio de uma pesquisa etnográfica realizada em uma turma multisseriada de 1º e 2º anos dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola quilombola, na comunidade do Baixão, no município de Vitória da Conquista-BA. Este tipo de pesquisa “visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no micro social, olhando com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa” (SEVERINO, 2007, p. 119).

De acordo com Angrosino (2009, p. 16), etnografia significa literalmente a descrição de um povo, o que é muito útil para estudar questões ou comportamentos sociais que ainda não foram compreendidos.

A permanência na escola foi por 45 dias, fazendo observações na sala de aula, as quais permitiram a elaboração de uma descrição densa sobre a prática da professora, à medida em que iam sendo demonstradas, à luz da teoria sociológica de Bernstein, como se efetivavam suas práticas curriculares.

Entendendo a etnografia como uma descrição densa e como um processo de construção, Geertz (1989, p. 15) aponta que:

Praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”. (...) Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Para Eugenio (2018, p. 7), os estudos etnográficos preocupam-se em compreender/apreender a realidade dos sujeitos estudados, o que requer:

Permanência prolongada do investigador no contexto estudado, interesse por todos os traços e pormenores que fazem o cotidiano, interesse dirigido para comportamentos e atitudes dos sujeitos sociais e as interpretações que fazem desse comportamento; esforço em produzir um relato que recrie de forma viva os fenômenos estudados; esforço em estruturar progressivamente o conhecimento obtido, de modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica e continuamente compreensiva das interpretações e ações dos indivíduos no contexto estudado.

Nesse âmbito, a escola é considerada um espaço multifacetado, pois ao mesmo tempo em que acontecem coisas corriqueiras, ocorrem também novas situações. Por isso, a importância de o pesquisador social atentar-se a todos os detalhes quando se propõe a desvelar o cotidiano escolar por meio da etnografia.

Oliveira, Boin e Búrgio (2018) trazem uma contribuição importante para o emprego da pesquisa etnográfica em educação, problematizando seus desafios, limites e possibilidades. Dentre alguns enfoques, destacam-se os estudos de comunidades, o advento das políticas educacionais voltadas para a diversidade cultural, a ampliação do acesso à escolarização das populações

indígenas e quilombolas, bem como o direito à educação diferenciada desses grupos e, mais recentemente, às ações afirmativas.

Nessa estreita, para Geertz (2008, p. 7), o etnógrafo tem de apreender a cultura ou a realidade de forma inteligível, ou seja, o pesquisador observa, registra e analisa. Assim, esta etnografia foi realizada nessa perspectiva, buscando compreender, por meio de análises do contexto micro, como o currículo é recontextualizado em uma escola quilombola.

Para a construção dos dados, foram utilizadas a observação participante, a entrevista e a análise de documentos, pois, como afirma Angrosino (2009), uma boa etnografia geralmente resulta dessa triangulação. Essas técnicas e procedimentos permitiram visualizar o processo de recontextualização das práticas curriculares nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, em uma turma multisseriada do 1º e 2º ano do ensino fundamental em uma escola quilombola, no município de Vitória da Conquista-Ba. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob o número 3.425.407.

A comunidade quilombola do Baixão localiza-se no município de Vitória da Conquista-Ba, situada no sentido oeste da cidade, a aproximadamente 13 Km do centro, fronteira com o distrito do Pradoso. A comunidade é de fácil acesso, com ônibus circulares e vans que vão pela estrada principal e logo após o aterro sanitário, bem antes do posto da Polícia Rodoviária Federal, há uma entrada pelo lado direito que dá acesso à localidade pelas estradas vicinais.

A Escola Quilombola Jorge Amado, doravante EQJA, funciona nos turnos matutino e vespertino, que atende a quatro turmas multisseriadas, em um quantitativo de 89 alunos nos segmentos de Educação infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais. Está assim organizada: duas turmas pela manhã - uma da Pré-escola com 21 alunos e outra do 3º ao 4º ano com 23 alunos; e duas turmas à tarde, uma de 1º e 2º ano, com 22 crianças e outra do 3º e 4º, com 23 discentes.

A EQJA é considerada de pequeno porte e foi construída no início dos anos de 1980, em um terreno doado por José Machado dos Santos, filho do patriarca João Machado dos Santos. Segundo Lima (2018), há uma reivindicação da comunidade para mudar o nome da escola para o nome do doador do terreno e, nas entrevistas concedidas pela professora Ivani e por uma moradora da comunidade, ambas demonstraram insatisfação com o nome de uma pessoa que não condiz com a história da comunidade.



## **Algumas considerações sobre o currículo na teoria de Bernstein**

Este trabalho apoia-se nas teorias críticas, mais precisamente na teoria do discurso pedagógico de Basil Bernstein (1996), sociólogo da Nova Sociologia da Educação (NSE).

De acordo com a teorização de Bernstein, é possível visualizar dois tipos de currículos: o de integração e o de coleção. Sobre o currículo de coleção, Eugenio (2009, p. 50) pontua que:

Mantém uma relação fechada entre conteúdos, com limites bem definidos, ou seja, um forte enquadramento e uma forte classificação. Não há permeabilidade entre áreas de conhecimento, o conhecimento é abordado como uma mercadoria que possui um valor de troca na sociedade. Dentro do limite de cada disciplina, os docentes possuem uma maior autonomia nesse tipo de currículo, pois ele é quem seleciona o conteúdo e a forma didática de sua transmissão. Com relação ao aluno, este não tem nenhum tipo de controle nesse processo; a lógica predominantemente é a da transmissão/aquisição. A avaliação ocorre segundo os critérios definidos pelos docentes individualmente a partir do que está previsto nos documentos prescritivos.

Já no currículo integrado há um isolamento fraco entre conteúdos e as áreas de conhecimento, visto que elas são submetidas a uma ideia motriz que aproxima as suas fronteiras. Os professores perdem a autonomia, pois passam a participar de tarefas pedagógicas partilhadas. A avaliação passa a ter critérios comuns.

O currículo de integração é característico dentro da pedagogia invisível e o de coleção da pedagogia visível, definindo assim dois tipos de prática pedagógica que se realizam explícita ou implicitamente.

Segundo Bernstein (1996, p. 103), na prática pedagógica visível (PV), as regras de ordem regulativa e discursiva são critérios explícitos de hierarquia/sequência/compassamento, cuja transmissão sempre colocará a ênfase no desempenho da criança, produzindo diferenças entre elas. Contrariamente, na pedagogia invisível (PI), as regras de ordem regulativa e discursiva são implícitas, conhecidas apenas pelo transmissor.

De acordo com Bernstein (1996, p. 105), “a ênfase entre as pedagogias visíveis e invisíveis afetarão claramente tanto a seleção quanto organização daquilo que deve ser adquirido”. Esse conhecimento transmitido e adquirido, visível ou invisivelmente, se dá por meio da recontextualização, conceito fulcral na teoria bernsteiniana, compreendido como discurso pedagógico, ou seja, o conhecimento curricular reinterpretado.

Conforme Bernstein (1996, p. 259):

O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um processo que tira (desloca) um discurso de sua prática e contextos substantivos e recola aquele discurso de com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática (incluindo suas relações de poder) é eliminada. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. O discurso pedagógico cria sujeitos imaginários. É preciso refinar esse conceito sobre o princípio que constitui o discurso pedagógico. Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos.

Nesse processo, Bernstein destaca dois campos recontextualizadores: o Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e o Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP). O autor descreve que o Campo Recontextualizador Oficial (CRO) é “regulado diretamente pelo Estado, politicamente através da administração pública” e nos Campos Recontextualizadores Pedagógicos (CRP) “estão preocupados com os princípios e práticas que regulam a circulação de teorias e textos: do contexto de sua produção ou existência para os contextos de sua reprodução” (BERNSTEIN, 1996, p. 277).

Na discussão deste artigo, fazem parte do CRO: a Base Nacional Curricular Comum-BNCC, o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, o Plano Municipal de Educação e o Plano anual para a disciplina de Língua Portuguesa. Ao passo que esses documentos são recontextualizados, fazem parte do CRP a prática pedagógica da professora, como será visto nos próximos tópicos.

### **O campo recontextualizador oficial para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais**

De acordo com Bernstein (1996, p. 272), “o campo recontextualizador oficial são regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudanças dos textos pedagógicos legítimos” (discursos). Desse modo, esse campo é criado e dominado pelo Estado.

No discurso pedagógico oficial para o ensino de Língua Portuguesa foram analisados o que informam a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, o Plano Nacional de Implementação de Relações Étnico-raciais, as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, o Plano Municipal de Educação, bem como o Plano anual de curso. Estes documentos se encontram

em nível nacional e municipal, entendidos respectivamente, também, como nível macro e nível meso.

No âmbito nacional, no nível macro em atendimento à Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Ministério da Educação implementou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 8 de novembro de 2012, pela Presidente Dilma Rousseff.

Esse pacto é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade, a fim de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito (8) anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que esse aspecto de “alfabetizar todas as crianças até no máximo os oito anos de idade” está articulado com a Meta 5 do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2015).

Assim, a referida proposta se constitui por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo MEC, dos quais se destacam quatro eixos de atuação:

1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores 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, 2015, p. 22).

Conforme o PNAIC, a alfabetização deve ocorrer na perspectiva do letramento, que é o uso da leitura e da escrita em diversas situações sociais, tendo em vista que é objetivo da educação formar sujeitos críticos e autônomos. Outra tônica importante do programa é o desenvolvimento do trabalho pedagógico numa perspectiva interdisciplinar, “sem com isso, esquecer as especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular” (BRASIL, 2015 p. 9).

Ainda conforme o PNAIC, o currículo na alfabetização deve ser desenvolvido em ciclos, nos quais “espera-se que, no 1º ano, as práticas de ensino da leitura e da escrita possibilitem à criança a construção da base alfabética e que os 2º e 3º anos sejam destinados à consolidação das correspondências som-grafia por meio de diversas situações significativas” (BRASIL, 2012, p. 16).

Com isso, o programa define os direitos de aprendizagem para a disciplina de Língua Portuguesa, organizados por eixos, a saber: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, e Análise Linguística (BRASIL, 2012).

Para que essa proposta de fato fosse efetivada, a formação continuada de professores se tornou um ponto nodal. Assim, o programa desenvolveu o curso para os professores alfabetizadores com cinco princípios centrais que orientam a concepção dos dez (10) Cadernos de Formação. São esses princípios:

- Perspectiva de um currículo inclusivo, que defende os Direitos de Aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais;
- Integração entre os componentes curriculares;
- Foco central na organização do trabalho pedagógico;
- Seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento;
- Ênfase na alfabetização e letramento das crianças (BRASIL, 2015, p. 33).

Enquanto a Base Nacional Comum Curricular - BNCC é documento de caráter normativo, contendo 600 páginas, a base define, por meio de um conjunto de habilidades e 10 competências de aprendizagens consideradas essenciais, que todos os alunos devem se desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018). Será feita aqui uma análise crítica da BNCC. Tal perspectiva pode ser identificada nos trabalhos de Macedo (2015; 2014), Uchoa e Sena (2019), Aguiar e Dourado (2018).

Desde 1988, com Constituição Federal, perpassando pela implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e pela difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que o Sistema Nacional de Educação discute sobre uma Base. Contudo, foi em 2014, com a Lei 13.005/14, após a promulgação do PNE 2014-2024, o qual estabelece diretrizes, metas e estratégias, que o desejo de tal base se tornou possível.

Todos os autores críticos à BNCC acreditam que a partir do Golpe de 2016, com o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, o setor privado ganhou mais forças nas definições das políticas educacionais.

Conforme Dourado e Sena (2019), é preocupante o viés de educação empresarial pautada nos princípios das competências e habilidades, eficácia e eficiência e dos indicadores e da avaliação como controle, haja vista que há nesse processo a homogeneização do currículo, o fortalecimento das avaliações padronizadas e controle do financiamento. Diante disso, para esses autores, há armadilhas contidas no mote “direitos de aprendizagens”.

Segundo Sampaio de Souza e Baptista (2017, p. 6), o termo “aprendizagens essenciais” na BNCC cria um padrão no qual o aluno deverá atingir habilidades e competências de uma educação de escola etapista, que mais se preocupa com avaliações de larga escala e que está longe de um projeto cidadão e emancipatório. De fato, isso é no mínimo questionável, pois, além de engessar o currículo, esse padrão torna-o apolítico e neutro. Uma educação nessa perspectiva é desrespeitosa e alienante por não considerar a realidade sociocultural do sujeito.

De acordo com Sampaio de Souza e Baptista (2017), a perspectiva de linguagem assumida pela BNCC é a do filósofo Mikhail Bakhtin, na qual a linguagem é entendida como interação, ou seja, a língua é viva e não pode ser desassociada do seu contexto ideológico. No entanto, “é necessário garantir que na prática escolar e no trabalho diário, essa concepção seja de fato aplicada ao ensino” (SAMPAIO DE SOUZA; BAPTISTA, p. 8).

Nesse documento, o ensino fundamental está dividido em cinco áreas do conhecimento, de modo que o componente curricular de Língua Portuguesa está presente na área de Linguagens. O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais- DCNs.

Esse componente curricular proposto pela BNCC proporciona “aos estudantes experiências que contribuem 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 leitura e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-8).

As práticas de linguagens, objetos de conhecimentos e habilidades nos anos iniciais são definidas por quatro eixos. Assim diz o documento:

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).

Este documento ainda deixa claro que a alfabetização nos anos iniciais (1º e 2º anos) deve ser o foco da ação pedagógica, pois se espera que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da leitura/escrita.

No âmbito municipal, no nível meso, por meio da Secretaria Municipal de Educação, há uma recontextualização dos documentos nacionais por meio do Plano Municipal de Educação (PME). No artigo 2º, inciso I, do Plano Municipal de Educação a proposta é a erradicação do analfabetismo. Esse documento ainda recontextualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar quilombola ao passo que define no artigo 2º, inciso III, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Considerando as modalidades de educação diferenciada, o artigo 7º, no parágrafo 4º, contempla que:

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 consulta prévia e informada a essa comunidade (PME, 2015, p. 17).

Ainda sobre as relações étnicas, o Plano Nacional de Implementação das Relações Etnicorraciais orienta os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 (BRASIL, 2003; 2008) e as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola (RESOLUÇÃO Nº 68 de 30 de julho de 2013), as quais estabelecem normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BAHIA, 2013).

Sobre a política de alfabetização, o Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista propõe, na meta 5, alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Dentre várias estratégias dessa meta, uma se destaca por mencionar a Educação Escolar Quilombola:

Assegurar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento, que considerem o uso da língua natural usada pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (PME, 2015, p. 17).

Foi visualizado em quase todas as metas, desde a meta 2, que diz sobre o ensino fundamental; a meta 4 sobre a educação especial; a meta 5, como já foi citada, sobre a política de alfabetização; a meta 7 sobre a qualidade de educação; até a meta 15-18 sobre a valorização dos profissionais da educação, definições de estratégias para a Educação Escolar quilombola, embora elas não tenham sido identificadas nas práticas da professora durante o tempo de permanência na EQJA.

O plano anual de curso do município de Vitória da Conquista está de acordo com o que propõe a BNCC, estabelecendo, portanto, os objetos de conhecimento, as habilidades e as expectativas de aprendizagem (objetivos). Na disciplina de Língua Portuguesa, para o primeiro trimestre (15/ 03 a 14/06), foi proposto que se trabalhasse com os eixos de oralidade, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, leitura e educação literária.

Com isso, percebeu-se que há uma recontextualização dos documentos oficiais nacionais (contexto macro) para os documentos municipais (contexto meso). Nesse sentido, o campo recontextualizador é importante para “a seleção de textos que vai do campo intelectual criado pelo sistema educacional para os campos de reprodução daquele sistema” (BERNSTEIN, 1996, p. 89-90). Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática imaginária, em que o discurso é sempre transformado ou modificado, o que poderá ser visualizado no próximo tópico, no contexto micro, reconhecido, também, como campo recontextualizador pedagógico.

### **O campo recontextualizador pedagógico**

Neste item será demonstrado como os conteúdos de Língua Portuguesa são deslocados do nível macro para o nível micro, ou seja, como se efetiva a sua recontextualização. Para a caracterização da prática pedagógica, foi utilizado um protocolo estruturado com 7 (sete) categorias: a) fronteiras de espaços entre alunos e professores; b) relações de comunicação; c) critérios de avaliação; d) ritmos de aprendizagem; e) relações intradisciplinares; f) nível de exigência conceitual; e g) nível de proficiência investigativa.

Ao falar das *fronteiras de espaços entre alunos e professores*, destacam-se os limites das vozes desses sujeitos, ou seja, a delimitação dos papéis desempenhados por eles dentro do processo de comunicação intraescolar, a participação dos agentes nas escolhas e no encaminhamento das

atividades ao longo da aula, bem como situações de indisciplina. Essa categoria tem a ver com o que Bernstein (1996) chamou de voz.

Na *relação de comunicação* são analisados aspectos que dizem respeito à efetividade da interação ente professores e alunos durante a aula, a natureza dos diálogos, frequência de realização de perguntas e suas respectivas respostas e as diferentes linguagens pedagógicas que são utilizadas pelo professor durante a aula. Quanto a essa categoria, Bernstein (1996) chamou de mensagem.

Na *categoria critérios de avaliação* foi considerada a maneira como a professora expõe aos alunos os critérios de validação dos textos, sua forma de realizar correções durante aula e a legitimidade dada (ou não) aos saberes consensuais, os quais são partilhados pelos estudantes e trazidos para o contexto da sala de aula.

Dentro da categoria *ritmos de aprendizagem* será analisada a frequência com que ocorrem interrupções durante a aula, para que algum conceito ou atividade seja retomado, a maneira como são oferecidas (ou não) atividades paralelas de fixação e o aprofundamento para os alunos que apresentam mais dificuldades.

Dentro da categoria *relações intradisciplinares* serão analisadas o grau de relação entre diferentes conteúdos bem como a exploração de diferentes pontos de vista sobre as questões trabalhadas pela professora e a problematização gerada pelo processo.

No âmbito da categoria *nível de exigência conceitual* são destacados aspectos referentes à exploração de modelos científicos, conceitos e generalizações, níveis de interesse e disposição dos estudantes para o debate e a elaboração do conhecimento.

Sobre a categoria *nível de proficiência investigativa*, nesse serão verificados mecanismos de estímulo para o aluno buscar informações por conta própria (ou não), o grau de problematização das atividades oferecidas e se ocorrem exercícios de construção de explicação a partir de diferentes métodos investigativos.

Todas essas categorias têm valores mais explícitos ou menos explícitos, desencadeando numa pedagogia visível ou invisível (BERNSTEIN, 1966). Essas definições podem ser compreendidas também como currículo de coleção ou currículo de integração.

Dito isso, passa-se para a análise dos dados produzidos.



## Sobre as fronteiras de espaços entre alunos e professores

Esta categoria reúne elementos específicos de regulação da comunicação no interior da aula, em que se evidenciam os papéis (ou vozes) de professores e alunos, correspondendo, portanto, aos princípios de classificação, ou seja, os conteúdos são determinados pela professora.

As regras hierárquicas, por sua vez, “estabelecem as condições para a ordem, o caráter, e os modos de comportamento”, (BERNSTEIN, 1996, p. 97), assim como os papéis de transmissor e adquirente que nelas são determinados.

Segundo Bernstein (1996, p. 80), essas regras podem ser explícitas ou implícitas, ao passo que quando elas são explícitas, a base de poder da relação social é visível e sem disfarces. Contrariamente, quando essas regras são implícitas, a base de poder da relação social é mascarada, ocultada e obscurecida por estratégias de comunicação.

As observações demonstraram que essa categoria tende a ser fortemente delimitada, uma vez que os encaminhamentos das aulas eram conduzidos pela professora, porém com diálogos e com tolerância baixa a casos de indisciplina, como pode ser visto no trecho a seguir:

O conteúdo que a professora anuncia que irá trabalhar é o dezanove de abril, dia do índio. Ela liga a televisão e passa um vídeo sobre os índios, dizendo para as crianças que elas precisam prestar atenção. Todos assistem atenciosamente. Quando alguém tenta conversar a professora fala: “vamos escutar!” e as crianças obedecem (Caderno de campo, aula 26 de abril de 2019).

Em outro momento, no mesmo dia, registramos no diário de campo:

[Os alunos começam a conversar e professora lhes chama atenção para voltar a participar da aula].

Prof: quais os instrumentos musicais que os índios usavam?

Alunos: tambor, gaita, guitarra...

Prof: guitarra não! [E parabeniza o aluno que falou gaita].

[Pergunta quais os instrumentos que os índios utilizavam para caçar, os alunos respondem: “arco e flecha”].

Pergunta o que os índios utilizavam para ficarem bonitos. Os alunos não sabem responder. começa uma discussão sobre a utilização do barro.

Pires, Morais e Neves (2004), pesquisadoras portuguesas do grupo ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula)<sup>15</sup>, afirmam que, para promover um elevado nível de desenvolvimento científico, essa categoria deve ter classificação fraca entre os espaços, de modo que os alunos tenham autonomia para definir temáticas do seu interesse e relacionadas às suas realidades socioculturais. No contexto desta pesquisa, os conteúdos eram determinados pela professora e ela levava em consideração as datas comemorativas e o que está previsto no documento da BNCC, indicando nesse sentido, um currículo de coleção.

### **Sobre as relações de comunicação**

As relações de comunicação reúnem elementos específicos de regulação da prática curricular no interior da sala de aula, o que corresponde à mensagem, considerada por Bernstein (1996) como enquadramento, e que pode ser mais explícito ou menos explícito.

No contexto desta pesquisa, percebeu-se que as relações de comunicação tendiam a ser abertas, pois os alunos participavam das aulas sob a indução da professora, visto que à medida em que ela perguntava, eles iam respondendo, conforme pode visto no trecho a seguir:

Prof: vamos ler – [e ler pausadamente a palavra inferno. Depois ela escreve no quadro e as crianças vão falando letra por letra].

Prof: quantas sílabas gente?

Alunos: 3

Prof: quantas letra gente? [eles contam]

Alunos: 7

[Nesse momento a professora fala da importância dos números. Escreve a palavra céu falando “apenas” que tem que ter o acento].

Prof: quantas sílabas?

Alunos: uma

Prof: quantas letra?

Alunos :3

[A professora escreve o nome “amarelinha” no quadro contando as letras “10” e as sílabas “5”. Se direciona para uma criança (M), e pergunta quantas sílabas: “eu vou falando (e batendo palmas) e você vai contando” assim ele faz e responde] (Caderno de campo, aula 24 de abril de 2019).

---

<sup>15</sup> Constitui um grupo de investigação integrado na UIDEF (Unidade de Investigação, Desenvolvimento e Formação) do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e que pretende valorizar a perspectiva sociológica na análise da educação pesquisando particularmente nas áreas das ciências.

Pires, Morais e Neves (2004, p. 20) sinalizam que para haver a aprendizagem “a relação deve ser aberta entre professor e seus alunos e entre aluno-aluno, neste caso o enquadramento fraco”. Conforme Stefenon (2017, p. 136), o professor assume um papel central na determinação da flexibilização dessas fronteiras e no estabelecimento de uma postura aberta no processo comunicativo, de modo que os estudantes tenham uma maior participação.

Os alunos sempre recorriam à professora para tirar dúvidas sobre as atividades, principalmente os do 2º ano; ela os auxiliava conforme podia, pois sempre estava ocupada ensinando algum discente do 1º ano.

Durante as aulas, observou-se que foram exploradas diferentes linguagens didáticas, principalmente a oralidade, escrita e leitura. Dessa forma, a professora segue ao que está proposto na meta 5, no que se refere à política de alfabetização do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista, bem como o Plano anual, quando o foco do seu trabalho é a alfabetização, o que o caracteriza como pedagogia visível.

Em conversas informais, ela sempre se mostrava preocupada em alfabetizar as crianças até o final do ano. Entretanto, no que diz respeito à produção de materiais específicos para a educação escolar quilombola, previsto na estratégia 5.7 do plano municipal de educação, percebeu-se que isso não ocorre na prática da professora. Ademais, o livro didático que a escola tem é trabalhado por toda a rede de educação pública e as atividades que ela retirava da internet não considerava essa temática quilombola.

### **Sobre os critérios de avaliação**

As regras de avaliação são os critérios pelos quais se espera que o adquirente aprenda para que, posteriormente, possa aplicar (ou não) diante de uma dada situação. “Essa avaliação baseia-se nas condutas, caráter, modos de comportamento (critérios regulativos) ou resolução de um problema ou produção de um segmento de escrita/fala (critérios instrucional/discursivo)” (EUGÊNIO, 2009, p. 48). Nessa perspectiva, então, a competência do adquirente é avaliada.

Tais regras se manifestam explicitamente ou implicitamente. Quando as regras são explícitas, os critérios a serem transmitidos são explícitos e específicos e, por outro lado, quando elas são implícitas, os critérios a serem transmitidos são implícitos, múltiplos e difusos (BERNSTEIN, 1996, p. 81).

Considera-se necessário que, no âmbito da escola, os critérios sejam explicitamente informados no processo da comunicação pedagógica, a fim de oferecer ao aluno maior clareza sobre aquilo que se espera quanto ao seu desempenho durante as ações desenvolvidas.

Percebeu-se na escola pesquisada que esses critérios se apresentam de maneira explícita, visto que a professora deixa claro que quer que os alunos aprendam a ler e escrever cobrando-os mais atenção, para que assim consigam resolver essas as atividades.

Volta para o primeiro grupo do 1º ano e pergunta: se a sereia fosse mãe, seria mãe de quem?

Alunos: peixe

Prof: com que letra começa

Aluno: P-A

Prof: é paixe?! [E fala que é a letra E que se coloca, e vai colocando as outras letras com os alunos sempre participando, mesmo que de forma errada, o que leva a professora a corrigi-los. Vai para o segundo grupo]

Prof: todos concordam que a sereia poderia ser a mãe dos peixes?

Alunos: sim

Prof: como se escreve?

Aluno: P

Prof: mais o que?

Aluno: A

Prof: ah é paixe

Outro aluno: I

Prof: ah é piixe

[A professora vai instigando os alunos e eles vão participando. No lugar do x um aluno pede para colocar o R. A professora lhe questiona: ah seria peire? A professora o corrige e lê silabicamente] (Caderno de campo, aula 08 de maio de 2019).

Na situação acima, a professora corrige os alunos e os auxilia, esclarecendo que, dependendo da letra que é colocada na palavra, o seu sentido é alterado. Desse modo, para que ocorra um processo de aprendizagem efetiva, os critérios de avaliação devem ser explícitos, ou seja, com enquadramento forte, caracterizando, assim, segundo Pires, Morais e Neves (2004), o modo pelo qual ocorre a especificação do que é cobrado e esperado que os estudantes realizem ao longo da aula.

## Sobre relações intradisciplinares

Esta categoria, juntamente com a exigência conceitual e proficiência investigativa, faz referência direta ao conteúdo das mensagens comunicadas durante a prática pedagógica. A intradisciplinaridade é a interação de uma atividade ou conteúdos entre diferentes saberes da mesma área.

Na prática da professora Ivani, durante as aulas, ao efetivar o currículo de Língua Portuguesa, foi visto que o trabalho desenvolvido com a oralidade, a escrita e a leitura se davam de forma inter e intradisciplinar, Isso porque ela buscava efetivar relações entre diferentes conteúdos e disciplinas, explorando, um pouco, diferentes pontos de vista sobre determinados assuntos (intradisciplinaridade), ao falar de vários gêneros textuais, conforme evidenciado a seguir:

[Fala que quarta feira será a comemoração do dia das mães e que ela mandará um recado para os seus pais, que é outro tipo de gênero textual além do bilhete (conteúdo da aula)]

Prof: oh gente, quando eu vou fazer uma festa eu mando o que?

Alunos: convite

Prof: oh eu tenho outro tipo de comunicação. – [e mostra um trecho de um poema de Mario Quintana, falando que é um cartão. E indaga:]

Prof: “estamos trabalhando o que?”

Alunos: bilhete (Caderno de campo, 09 de maio de 2019).

Nesta aula, trabalhando sobre a comemoração do dia das mães, a professora explorou os gêneros textuais, explicou o que é bilhete e falou da sua diferença em relação ao poema, evidenciado “que este ler cantando”.

Para que se efetive a aprendizagem, é imprescindível que ocorram fortes relações intradisciplinares (classificação fraca entre os vários conteúdos das disciplinas), conforme apontam os estudos desenvolvidos pelo Grupo Estudos Sociológicos da Sala de Aula, a exemplo de Pires, Morais e Neves (2004). Segundo Stefenon (2017), nesse caso há maior flexibilidade entre os conteúdos e conexões mais amplas entre as diferentes temáticas. Na prática da professora Ivani, essas relações tendiam a fracas, uma vez as que as disciplinas do seu planejamento dialogavam com o que se entende por interdisciplinaridade. Essa relação se mostrou muito forte com a disciplina de Ciências, como pode ser visto no excerto abaixo:

[Escreve a palavra CAVALO no quadro e vai lendo silabicamente. Depois ela fala para não lê uma sílaba Só, “para falar a palavra completa” e volta a ler as sílabas e pergunta que palavra é].

Aluno: Lorena.

[A professora sorri e volta retomando cada sílaba da palavra, tentando fazer com que os alunos recuperem o sentido da palavra cavalo. Pede para falar rápido” CA-VA-LO”. Algumas crianças recuperam o significado. Um aluno não recupera o significado e pergunta a professora que palavra é, ela responde].

[Na palavra MULHER a professora fala que essa é mais difícil e mostra falando e escrevendo no quadro a sílaba LHER. E retoma a palavra]:

Prof: “MU com LHER” [e as crianças respondem: “mulher”] (Caderno de campo, 23 maio de 2019).

Como se vê, nesse episódio da aula de Ciências sobre os seres vivos, a professora explora o conteúdo de consciência fonológica, escrevendo os nomes no quadro. Nessa relação, viu-se que a professora trabalha na perspectiva de letramento, o que torna possível fazer tal interdisciplinaridade. Essas características se aproximam da pedagogia invisível.

### **Sobre os níveis de exigência conceitual**

O nível de exigência conceitual diz respeito à exploração da linguagem e modelos científicos, bem como a realização de generalizações e de reflexões em torno de conceitos.

Nesta pesquisa, verificou-se que o nível de exigência conceitual tendia a ser baixo, pois as aulas apresentam, na maior parte do seu tempo, encaminhamentos e posturas que se relacionam com atividades descritivas e mecânicas. Observe o excerto a seguir:

A professora chama os alunos do 1º ano para ler. A maioria dos alunos não conseguem ler. Quando chama uma aluna que sempre está dispersa para ler, em poucos instantes manda a menina sentar e fala irritada que todos ficarão sem recreio, estudando e fala para a menina: “olha, estou olhando para você!” e que só três alunos conseguiram ler algumas palavras. A professora lê novamente o texto, os alunos começam a repetir e ela fala “que não é assim que se aprende a ler, tem que ver e ouvir”.

Outra aluna fala que ela já sabe ler. A professora pede para que ela leia e a menina faz uma pseudoleitura. A professora sorri e fala que a imaginação saiu; eu dou risada e falo que fluiu. A professora manda outros alunos lerem e passa a aceitar a pseudoleitura. Quando manda a outra menina ler novamente, esta se mostra resistente e permanece calada (Caderno de campo, aula 09 de maio de 2019).

Em algumas vezes a professora solicitava aos alunos do 1º ano que lessem, esperando que eles conseguissem e quando eles demonstravam ainda não terem adquirido o processo da leitura,

ela parecia frustrada. A docente sempre comentava que tem aluno do pré-escolar melhor do que alguns meninos dessa turma da tarde.

De acordo com Pires, Moraes e Neves (2004), para que haja uma melhor aprendizagem é necessário um elevado nível conceitual, ou seja, uma maior exploração da linguagem, elaboração de generalizações e conceitos, além de interesse pelas atividades.

Apesar de os alunos apresentarem muitas dificuldades na aquisição da leitura e escrita, eles eram muito participativos, como pode ser observado no excerto abaixo:

[Um aluno do segundo ano pergunta o que é para desenhar e a profa fala que é para desenhar as brincadeiras que ele mais gosta. Ela vai até sua cadeira e pergunta se ele vai fazer só um desenho, a criança responde que não e a professora replica: “então ande logo porque o tempo está passando”. O aluno chama a professora, pois está com dúvidas].

Prof: as brincadeiras parecem com as de sua escola?

Aluno: não

Prof: então escreva não

Aluno: eu não sei escrever

Prof: não acredito que você não sabe escrever a palavra não?! Escreva a letra N. [a professora vai mandando-o escrever letra por letra] (Caderno de campo, aula 24 de maio de 2019).

Na entrevista, ao questionar a professora sobre de que forma ela trabalha com aqueles alunos que apresentam mais dificuldades, e ela responde que:

O correto é você trabalhar corpo a corpo com o aluno, sentar junto com o aluno mesmo, oh, e... e, e estar ali trabalhando junto com ele, tentando, mostrando para ele, por exemplo. Eu descobri uma estratégia maravilhosa, que é você trabalhar com o alfabeto móvel, para aquela criança que ainda não sabe ler, só que você tem que trabalhar com um ou dois no máximo, porque, senão, você não consegue, porque você tem que trabalhar com ele construindo as hipóteses da escrita e da leitura, entendeu? Como é que você vai fazer essa construção junto com essas hipóteses com a sala cheia? Você não consegue porque uns prestam atenção, outros não. Se você deixar o alfabeto lá com uma dupla e você for trabalhar com outro, você pode ver, ele para. Então tinha que ser... assim, por exemplo, é... hoje a aula iniciou sobre meio ambiente, né? Então poderíamos destacar a palavra natureza, por exemplo. Eles não vão saber escrever a palavra NATUREZA de forma livre, então você coloca o alfabeto móvel, e aí você tem que ficar lá sentado, olhando ele fazer a montagem das letras, quais as hipóteses que ele consegue já realizar, aí se ele não conseguiu, aí você tem que questionar. Você não pode falar: não tira esse aqui e põe esse aqui não. Você tem que questionar: oh você não acha que essa letra não ficaria melhor em outro lugar? Vamos trocar aí de lugar para ver? Vamos ler? Como é que lê essa palavra aqui do jeito que você colocou aí, né? Aí lê, aí descobre que o som é diferente da palavra que se quer, vamos trocar aí de lugar para ver. É isso que tem que ser feito no processo com o

menino na alfabetização. É você construir as hipóteses junto com ele; ele está construindo e você observando porque se você deixar ele sozinho, ele não faz o trabalho sozinho, nenhum faz (grifo nosso) (informação verbal)<sup>16</sup>.

A professora acredita que trabalhar individualmente ou com pequenos grupos torna a aprendizagem mais eficiente. Nas aplicações das atividades, a professora tenta desenvolver um trabalho mais individualizado, formando pequenos grupos para ir orientando as crianças. Isso pode ser constatado no trecho abaixo.

[A professora vem auxiliar uma, pergunta a menina como ela escreveu a palavra “estrela”, e que não era para ela copiar, porque é para ela aprender]. A professora fala: ah você copiou pela atividade da colega, ela esqueceu de copiar o “E” e você fez do mesmo jeito. [Assim ela apaga onde a menina errou e escreve as letras que faltavam].

Alguns alunos do 2º vão até a professora pedir orientação e ela ajuda quando pode. Ela chama um aluno atenção, para ele se esforçar que ele quer que ela escreva para ele e que isso ela não irá fazer.

A professora volta a fazer outra pergunta para o primeiro grupo do 1º ano:

Prof: se a mesa fosse mãe seria mãe das?

Alunos: cadeira

A professora pega as letras caixa e forma o nome cadeira. Pergunta a primeira e a última letra e a quantidade de sílabas e os alunos respondem.

Ela volta a orientar o segundo grupo do 1º ano, faz a pergunta voltada para uma aluna. A menina responde “mesa”, a professora pergunta novamente e ela responde “cadeira”. A professora começa a montar a palavra.

Prof: cadeira começa com que letra?

Alunos: C

A professora vai falando silabicamente e perguntando as letras. Os alunos vão falando. A professora pergunta quantas sílabas e quantas vogais há nas palavras exploradas. Manda-os escreverem a palavra e passa para o terceiro grupo.

Prof: o CA é formado por quais letras?

Alunos: C e A.

A professora continua trabalhando fonético e fonologicamente as palavras.

A turma faz um pouco de barulho e professora sempre pede silêncio (Caderno de campo, aula 24 de maio de 2019).

No trecho acima, sobre a semana do “dia das mães”, a professora trabalha com suposições e metáforas, levando as crianças a imaginarem se os “objetos e coisas fossem mãe, de quem eles seriam”. Naquele momento os alunos receberam o alfabeto móvel e tentavam montar a palavra. No entanto, eles não conseguiam fazer a atividade sozinhos, o que exigiu da professora a montagem

<sup>16</sup> Entrevista concedida por TAL, Ivani de. **Entrevista I**. [jun. 2019]. Entrevistador: Elenilson Evangelista da Silva. Vitória da Conquista, 2019. 1 arquivo .mp3 (53 min).



de pequenos grupos para, assim, ela ir montando as palavras juntamente com eles. Dessa forma, é possível visualizar o processo de recontextualização presente na prática da professora na disciplina de língua portuguesa, uma vez que o foco dos anos iniciais, de acordo com os documentos oficiais, é alfabetizar e letrar<sup>17</sup> as crianças.

### **Sobre proficiência investigativa**

O nível de proficiência investigativa refere-se à problematização, reflexividade e autonomia dos estudantes diante da prática pedagógica promovida pela professora.

Verificou-se, no contexto desta pesquisa, que os alunos, geralmente, por meio de perguntas e respostas nas aulas, elaboravam tímidos movimentos para a formulação de hipóteses, principalmente na construção de palavras, apresentando, nesse sentido, um nível de proficiência baixo, conforme os relatos abaixo.

[A docente escreve a palavra CAVALO e vai lendo silabicamente. Depois ela fala que não ler uma sílaba uma sílaba Só, “para falar a palavra completa” e volta a ler as sílabas e pergunta que palavra é].

Aluno: Lorena

[A professora sorri e volta retomando cada sílaba da palavra, tentando fazer com que os alunos recuperem o sentido da palavra cavalo. Pede para falar rápido CA-VA-LO. Algumas crianças recuperam o significado. Um aluno não recupera e pergunta à professora que palavra é, ela responde] (aula 23 de maio).

Os alunos do 1º ano não conseguem ler sozinhos e também nem todos do 2º ano conseguem recuperar o significado das palavras lidas silabicamente.

Para se realizar uma aprendizagem significativa, Pires, Morais e Neves (2004) sinalizam a promoção de um elevado nível de competência investigativa, de modo que os alunos mantenham uma postura crítica, reflexiva e autônoma.

### **Sobre os ritmos de aprendizagem**

Conforme Bernstein (1996), os ritmos de aprendizagem dizem respeito ao tempo em que a prática pedagógica é efetivada. Assim, os ritos se estruturam determinando o compassamento da

---

<sup>17</sup>Uso social de práticas reais do sistema de escrita.

prática pedagógica à medida em que a professora interrompe a aula para explicar melhor determinado assunto quando alguém não entendeu, quando são oferecidas atividades paralelas ou quando inicia e termina a aula.

Com isso, buscou-se visualizar as regras de sequenciamento, entendidas como a transmissão do que vem antes e depois da aula, havendo, nesse sentido, uma progressão. Dentro dessas regras de sequenciamento, tem as regras de compassamento que “é o tempo, permitido para se cumprir as regras de sequenciamento” (BERNSTEIN, p. 97), ou seja, é a ritmagem da aquisição.

Quando essas regras são explícitas, os princípios e os sinais de transmissão são esclarecidos e tornados públicos. Em contrapartida, quando essas regras são implícitas, os princípios e sinais da progressão são conhecidos apenas pelo transmissor. Essas duas regras determinam respectivamente o que o educando pode ou não ter conhecimento do que se está transmitindo (BERNSTEIN, 1996, p.81).

No contexto deste trabalho, embora não existam atividades paralelas, viu-se que os ritmos de aprendizagem tendem a ser fracos, uma vez que as aulas eram brevemente interrompidas e as atividades retomadas ou apresentadas de outra maneira, para que fossem refeitas por aqueles que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem, considerando, assim, os múltiplos ritmos de aprendizagem de cada aluno, conforme o relato abaixo:

L chama a prof.: Prof. você me deu a tarefa errada”

Prof: a tarefa é essa mesmo.

Outro aluno: a tarefa de L é do 1º ano. (L está no 2º ano)

Prof: L não consegue acompanhar a tarefa do 2º ano, por isso vai fazer a tarefa do 1º ano. (aula 26 de maio)

[A professora volta a perguntar por que o texto é um poema. As crianças não sabem responder e explica]:

Prof: é um poema porque a gente lê diferente, lê cantando os versinhos.

Aluna: o que é um versinho?

Prof: verso é esse versinho. (vai até a cadeira da menina e mostra) (aula 26 de maio)

A professora organiza o material e fala: oh D, você perguntou se vamos terminar a tarefa de ontem, vamos terminar agora. (Caderno de campo, aula 08 de maio de 2019).

Contudo, não eram apresentadas atividades paralelas, a não ser as atividades para casa que eram passadas quase todos os dias. De acordo com Pires, Morais e Neves (2004), para que haja a promoção do conhecimento deve haver uma fraca ritmagem de aprendizagem (enquadramento

fraco), ou seja, uma maior flexibilização do tempo, bem como a frequência com que o professor retoma o conteúdo e a aula para melhor explicação.

De acordo com os trechos das aulas acima, é possível afirmar que há uma flexibilização do tempo com espaço para a participação dos alunos, retomada frequentemente dos conteúdos e, por algumas vezes, passando atividades do 1º ano para aqueles alunos do 2º ano, com o intuito de que aqueles que têm mais dificuldades tentem responder. Como já mencionado, essas são características de aprendizagem fraco, cujo ritmo contribui para a aprendizagem. Como essas regras estão claras, a pedagogia é visível.

### **Considerações finais**

As contribuições da teoria do dispositivo pedagógico mostraram-se fundamentais para desvelar como o currículo na disciplina de Língua Portuguesa é recontextualizado na prática pedagógica de uma professora em uma turma multisseriada de 1º e 2º ano do ensino fundamental de uma escola quilombola.

Nas observações em sala de aula, a docente apontou que é muito desafiador trabalhar com uma turma multisseriada. Ela relatou também que a turma tem muitas dificuldades, levando-a a não priorizar o livro didático, pois, para ela, o manual, muitas vezes, não contempla a turma.

As categorias adaptadas de Stefenon (2017) possibilitaram a caracterização da transmissão-aquisição do conhecimento proposto do nível macro para o nível micro. Para isso, visualizou-se que no nível macro, no âmbito nacional, o Pnaic e a BNCC propõem a alfabetização e o letramento; no nível meso, no âmbito municipal, essa proposta não destoa, e a professora, no contexto micro, busca alfabetizar e letrar seus alunos.

Detendo o conhecimento sobre as práticas curriculares, viu-se que na categoria fronteiras entre espaços de alunos e professores, as regras são explícitas, caracterizando-a assim como pedagogia visível. Na categoria de comunicação, embora seja aberta, o controle está com a professora e os alunos sabem dessa determinação, o que caracteriza uma pedagogia visível.

Nas categorias critérios de avaliação e ritmos de aprendizagem, há indícios de uma pedagogia visível, uma vez que a comunicação está clara tanto para o aluno, como para a professora. Por outro lado, as relações intradisciplinares despontaram tendendo a fraco, o que significa que os conteúdos não estão isolados, apresentado, nesse viés, elementos que se

aproximam da pedagogia invisível. Esse contexto, segundo Pires, Morais e Neves (2004), é favorável para aprendizagem.

Ainda como pedagogia invisível, destacaram-se as categorias de nível de exigência conceitual e de nível de proficiência investigativa, pois as crianças sentiam muitas dificuldades para realizar as atividades, principalmente os alunos do 1º ano. Eles não apresentavam nenhuma autonomia para realizar as tarefas sozinhos visto que, caso a professora não os acompanhasse, eles não faziam as atividades propostas.

Sobre a escola estar situada numa comunidade quilombola, percebeu-se uma prática distante do que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, uma vez que a docente não trabalha com materiais específicos e, além disso, aborda a realidade sociocultural das crianças de forma incipiente. Desse modo, verificou-se o predomínio de uma pedagogia visível, isto é, aquela que se relaciona com o código elaborado, compreendido também como currículo de coleção. Há indícios, entretanto, de uma pedagogia invisível, visto que a disciplina de Língua Portuguesa apresenta currículo de integração, na medida em que ocorre diálogo no trabalho com as demais disciplinas, ou seja, há permeabilidade entre as áreas do conhecimento, como tangencia Bernstein (1996).

### Referências

- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES Jefferson. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ANGROSINO, Michel. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BEZERRA, Debora Silveira Barros. **As regras da prática pedagógica no currículo de ciências e língua portuguesa na educação de jovens e adultos**. 180f. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

BRASIL. **Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012**. Brasília: CNE/CEB, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em 07 de agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. 144p.

\_\_\_\_\_. **Portaria N° 867, de 4 julho de 2012**. Ministério da Educação. Diário Oficial da União seção 1. Brasília, 2012.

EUGENIO, Benedito. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia**: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. 200f. 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**, v. 42, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2017.

ESSA, Estudos sociológicos da Sala de Aula. **O que é**. Resumo (Site oficial). Lisboa. Disponível em: [http://essa.ie.ulisboa.pt/oquee\\_resumo\\_texto.htm](http://essa.ie.ulisboa.pt/oquee_resumo_texto.htm). Lisboa: 2019.

GALLIAN, Claudia Valentina Assumpção. **A recontextualização do conhecimento científico**: o desafio constitucional do conhecimento científico. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed., 13 reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LIMA, Vivian Ingridy de Carvalho. **Raízes, frutos e tramas**: Pertencimentos, relações étnicas e saberes na comunidade do Baixão. 124f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n°. 133, p. 891-908, out./dez. 2015

MAINARDES, Jefferson; STREMEL Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto 2010.

OLIVEIRA, Amurabi; BOIN, Felipe; BÚRIGIO, Beatriz. Quem tem medo de etnografia? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, jan/abr 2018.

- PEREIRA, Inocêncio Ricardo. **Redesenho Curricular no Programa Ensino Médio Inovador: recontextualizações da política**. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau, 2017.
- PIRES, D.; 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. XII, nº. 2, p. 129-132, 2004
- SAMPAIO DE SOUZA, Danilo Fernandes; BAPTISTA Felipe Barreto. O ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular. **Saberes**, Natal RN, v. 1, n. 17, Dezembro, 2017, 177-186.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUZA, Janyne Barbosa de. **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**. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.
- STEFENON, Daniel Luiz. **Desigualdades educacionais e esvaziamento curricular: um estudo a partir do caso de recontextualização dos saberes geográficos na escola**. 216 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- TAL, Ivani de. **Entrevista I**. [jun. 2019]. Entrevistador: Elenilson Evangelista da Silva. Vitória da Conquista, 2019. 1 arquivo .mp3 (53 min).
- UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.
- VITÓRIA DA CONQUISTA. **Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação, Vitória da Conquista, 2019.
- \_\_\_\_\_. **Plano Trimestral de Curso: Língua Portuguesa**. Vitória da Conquista, 2019.

## 4 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA

Elenilson Evangelista da Silva<sup>18</sup>

Benedito Gonçalves Eugenio<sup>19</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa etnográfica, por meio de observações, entrevistas e análise documental, sobre o processo de recontextualização na disciplina de Ciências em uma turma multisseriada de 1º e 2º anos de uma escola quilombola, situada na comunidade do Baixão, no município de Vitória da Conquista - Ba. Para a análise dos dados, baseou-se na teoria sociológica de Bernstein (1996), particularmente com os conceitos de campo recontextualizador. A prática pedagógica da professora foi caracterizada utilizando um protocolo fundamentado no trabalho de Bernstein. Por fim, as análises permitiram visualizar uma prática pedagógica mista, uma vez que as aulas de Ciências estavam integradas com as de Língua de Portuguesa.

**Palavras-chaves:** Recontextualização. Ciências. Educação Escolar Quilombola. Discurso Instrucional

### INTRODUÇÃO

Neste artigo, são apresentados os resultados de uma pesquisa sobre o processo de recontextualização do currículo na disciplina de Ciências em uma escola quilombola, localizada na comunidade do Baixão, em Vitória da Conquista - BA.

Segundo Bernstein (1996), o dispositivo pedagógico fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico por meio de três regras: as distributivas, as recontextualizadoras e as regras de avaliação.

Estas regras estão hierarquicamente articuladas de modo que uma regula a outra. Nessa estreita, as regras distributivas “compõem um conjunto de normas fundamentais que delimitam formas de conhecimento (pensável e impensável), e sua distribuição entre os sujeitos que poderão se apropriar delas ou não” (STEFENON, 2017, p. 60).

---

<sup>18</sup>Licenciado em Pedagogia (UESB), Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE/UESB) e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia-FAPESB

<sup>19</sup>Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e coordenador do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE/Uesb).

No que diz respeito às regras recontextualizadoras, elas são reguladas pelas regras de distribuição. Essas regras regulam a constituição dos discursos pedagógicos específicos (instrucional e regulativo), isto é, regulam *o que* (discursos a serem transmitidos-adquiridos) e *o como* da transmissão-aquisição (discursos que regulam os princípios da transmissão-aquisição).

Os termos *o que* e *o como* estão relacionados aos princípios de classificação e enquadramento que respectivamente são representados pelos discursos pedagógicos específicos *regulativo e instrucional*, mostrando que o discurso instrucional está embutido no regulativo, representado pela fórmula: DI/DR.

Já as regras de avaliação, reguladas pelas regras recontextualizadoras, podem ser apresentadas como a própria prática pedagógica, ou seja, “é a relação entre a transmissão e aquisição dos discursos pedagógicos específicos” (MORAIS;NEVES,2007, p. 121), sendo, portanto, o conjunto de procedimentos, sequenciamentos, ritmos de aprendizagem, critérios de avaliação, dentre outros, que permitem estabelecer o poder e o controle, de maneira visível ou invisível (STEFENON, 2017).

Com o intuito de visualizar como a prática curricular da professora Ivani predomina quando ela desloca o conhecimento de ciência do contexto oficial para o contexto pedagógico, faz-se necessária uma aproximação dos conceitos de pedagogia visível e invisível

Nessa perspectiva, fazem parte do Campo Recontextualizador Oficial (CRO) a Base Nacional Curricular Comum- BNCC, o livro didático e o Plano anual de curso para a disciplina de Ciências. Ao passo que esses documentos são recontextualizados, fazem parte do Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP) a prática pedagógica da professora.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

A etnografia foi a metodologia escolhida para a construção dos dados, visando compreender como se dá o processo de recontextualização da disciplina de Ciências numa turma multisseriada de 1º e 2º ano das séries iniciais do ensino fundamental em uma escola quilombola, na comunidade do Baixão, no município de Vitória da Conquista - BA.

A escola é um espaço multifacetado. Ao mesmo tempo em que acontecem coisas corriqueiras, ocorrem, também, novas situações. Por isso, a importância de o pesquisador social se atentar aos variados detalhes quando se propõe a desvelar o cotidiano escolar (EUGENIO, 2009).



Para Gertz (2008, p. 15):

Praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”. (...) Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob o número 3.425.407, a pesquisa se baseou em observação participante, entrevista e a análise de documentos para a produção dos dados. Angrosino (2009, p. 54) salienta que “uma boa etnografia geralmente resulta dessa triangulação, pois reforça as conclusões”. A permanência na escola durou 45 dias, incluindo as observações em sala de aula, tempo que permitiu a produção de uma descrição densa sobre a prática da professora.

A escola em tela, aqui denominada como Escola Quilombola Jorge Amado- EQJA, funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo a quatro turmas multisseriadas, em um quantitativo de 89 alunos nos anos iniciais, nos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A instituição está assim organizada: duas turmas pela manhã – uma com 21 alunos da Pré-escola e outra com 23 estudantes de 3º e 4º anos – e mais duas turmas à tarde – uma com 22 crianças de 1º e 2º anos e outra com 23 discentes de 3º e 4º anos.

A escola é considerada quilombola por fazer parte do território de Lagoa de Maria Clemência (Baixão). Esta comunidade localiza-se no município de Vitória da Conquista – BA, situada no sentido oeste da cidade, a aproximadamente 13 Km, fazendo fronteira com o distrito do Pradoso, de modo que são divididas apenas rodovia BA-262. Pode-se considerar, então, que a comunidade é de fácil acesso, com ônibus circulares e vans que vão pela estrada principal e, logo após o aterro sanitário, bem antes do posto da Polícia Rodoviária, há uma entrada pelo lado direito que dá acesso à localidade pelas estradas vicinais.

A professora Ivani<sup>20</sup> atua como efetiva nessa escola há mais de trinta e dois anos e estava com 60 anos de idade quando a pesquisa foi realizada. Ela possui graduação em Pedagogia pela

---

<sup>20</sup> Nome fictício

Faculdade Claretiano (2012) e em Psicologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências- FTC (2007), além de ser especialista em Educação e Neuropsicologia pelo Centro Universitário Internacional- UNINTER (2007).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **A teoria de Bernstein e as regras recontextualizadoras**

Este trabalho apoia-se nas teorias críticas de currículo, mais precisamente na teoria do discurso pedagógico de Basil Bernstein (1996). De acordo com a sua teorização, é possível visualizar como se efetiva o processo de recontextualização do conhecimento, compreendido, também, como currículo ou ainda como discurso pedagógico.

Conforme Bernstein (1996, p. 259):

O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um processo que tira (desloca) um discurso de sua prática e contextos substantivos e recola aquele discurso de com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática (incluindo suas relações de poder) é eliminada. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. O discurso pedagógico cria sujeitos imaginários. É preciso refinar esse conceito sobre o princípio que constitui o discurso pedagógico. Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos.

Nesse processo, Bernstein destaca dois campos recontextualizadores: o Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e o Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP). O autor descreve que o campo recontextualizador oficial (CRO) é “regulado diretamente pelo Estado, politicamente através da administração pública” e nos campos recontextualizadores pedagógicos (CRP) “estão preocupados com os princípios e práticas que regulam a circulação de teorias e textos: do contexto de sua produção ou existência para os contextos de sua reprodução” (BERNSTEIN, 1996, p. 277).

De acordo com a teoria apresentada, no contexto da prática é possível visualizar dois tipos de currículos: o de integração e o de coleção. Eugenio (2009, p. 50) pontua que o currículo de coleção “mantém uma relação fechada entre conteúdos, com limites bem definidos, ou seja, um forte enquadramento e uma forte classificação”; já no currículo integrado “há um isolamento fraco entre conteúdos e as áreas de conhecimento, visto que elas são submetidas a uma ideia motriz que aproxima as suas fronteiras”.

O currículo de integração é caracterizado dentro da pedagogia invisível e o de coleção da pedagogia visível, definindo, assim, dois tipos de prática pedagógica que podem ser realizadas explícita ou implicitamente (BERNSTEIN, 1996).

Segundo Bernstein (1996, p. 103), na prática pedagógica visível (PV) as regras de ordem regulativa e discursiva são critérios explícitos de hierarquia/sequência/compassamento, cuja transmissão sempre colocará a ênfase no desempenho da criança, produzindo diferenças entre elas. Contrariamente, na pedagogia invisível (PI) as regras de ordem regulativa e discursiva são implícitas, conhecidas apenas pelo transmissor e a ênfase estará na competência do aluno.

Esse conhecimento transmitido e adquirido visível ou invisivelmente se dá por meio da recontextualização, conceito fulcral na teoria bernsteiniana, compreendido como discurso pedagógico, ou seja, como reinterpretação do conhecimento curricular.

### **O currículo de Ciências para os anos iniciais: a proposta do CRO**

No discurso pedagógico oficial para o ensino de Ciências nos anos iniciais, foi analisado, em âmbito nacional, o que diz a Base Nacional Comum Curricular- BNCC e, em âmbito municipal, o Plano anual de cursos.

A partir de 2018, o Ministério da Educação implementou a Base Nacional Comum Curricular, definindo, nessa perspectiva, o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018).

A Base é parte da mobilização e atuação do empresariado na definição da educação brasileira, corporificado no Movimento Todos pela Educação. Essa organização empresarial protagonizou as diferentes etapas na elaboração da política curricular, propondo seminários,

consultas públicas, formação continuada para as secretarias de educação e produção de material didático.

A Base começou a ser organizada em 2012, durante o governo Dilma Rousseff e sua primeira versão veio a público em 2015. Após consulta pública e muitas discussões, a segunda versão do documento curricular para a educação infantil e o ensino fundamental foi divulgada em maio de 2016 e, em dezembro de 2017, sua quarta versão foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, já sob direção do governo Temer.

Há uma série de críticas à BNCC do ensino fundamental, das quais pode-se destacar a imposição de um currículo nacional, a redução do direito à educação a objetivos de aprendizagem, a reedição das competências e habilidades como princípios de organização curricular, bem como a fragilidade da discussão sobre educação e diversidades.

Compreende-se, aqui, a Base como uma política educacional que interfere diretamente nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e que, por conseguinte, provoca uma reformulação curricular nas escolas, na formação inicial e continuada de professores e nos materiais didáticos/curriculares. Contudo, a Base não é o currículo.

No que se refere à disciplina de Ciências Naturais, as quatro versões da BNCC trouxeram uma série de alterações na compreensão e proposição do que deve ser ensinado/aprendido. É na última versão, porém, que se identifica uma verdadeira ofensiva conservadora no documento, com a retirada das questões relacionadas a gênero e a sexualidade dos Temas contemporâneos propostos para serem trabalhados.

As competências específicas para o ensino de Ciências são:

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e

informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. 6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. 7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias. 8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 326).

Assim, para garantir o desenvolvimento dessas competências, o componente curricular de Ciências apresenta um conjunto de habilidades, as quais estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – entendidos como conteúdos, conceitos e processos – que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2018).

O componente curricular de Ciências para o ensino fundamental está organizado em três unidades temáticas: matéria e energia; vida e evolução e terra e universo. Dentro de cada uma dessas unidades temáticas desenvolvem-se habilidades e objetos de conhecimentos, conforme pode ser visualizado no Quadro 3 abaixo. Eis o que está proposto para o 1º ano:

**Quadro 3 - Unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades - Ciências 1º ano**

<b>Unidades temáticas</b>	<b>objetos de conhecimentos</b>
Matéria e energia	Características dos materiais
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade
Terra e universo	Escalas de tempo
<b>Habilidades</b>	
(EF01CI01) Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.	

(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.
(EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.
(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.
(EF01CI05) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos.
(EF01CI06) Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.

Fonte: Organizado de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p.332-3)

Para o 2º ano, as unidades temáticas continuam as mesmas, as quais perpassam todo o ensino fundamental, porém com mudanças nos objetos de conhecimento e habilidades, como pode ser verificado no Quadro 4 abaixo:

#### Quadro 4- Unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades- Ciências 2º ano

Unidades temáticas	Objetos de conhecimentos
Matéria e energia	Propriedades e usos dos materiais Prevenção de acidentes domésticos
Vida e evolução	Seres vivos no ambiente Plantas
Terra e evolução	Movimento aparente do Sol no céu O Sol como fonte de luz e calor
<b>Habilidades</b>	
(EF02CI01) Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado.	
(EF02CI02) Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).	
(EF02CI03) Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).	
(EF02CI04) Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.	
(EF02CI05) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.	

(EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.
---

(EF02CI07) Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.
---

(EF02CI08) Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.).
---

Fonte: Organizado de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p.334-).

Nesses dois primeiros anos da educação básica em que o foco é a alfabetização, o documento supracitado pontua a necessidade de investir em habilidades que levem em consideração as diversas formas de letramento e, sobretudo, o letramento científico.

Por conseguinte, a União espera que os municípios façam a adesão à Base no nível meso, o que demanda a recontextualização do documento curricular no contexto da prática. Assim, no âmbito municipal de Vitória da Conquista - BA, teve-se acesso ao plano anual de curso de Ciências do primeiro trimestre de 2019, para o qual são determinadas duas aulas semanais.

No que se diz respeito ao livro didático utilizado pela docente para o ensino de conteúdos nos dois primeiros anos iniciais, as unidades propostas são: 1º ano: quem eu sou; cuidar de mim; o tempo passa; os materiais em meu redor. Já para o 2º ano, as unidades são: cuidar da saúde; ambiente; as plantas; os materiais. O livro empregado é da Editora Moderna, o qual faz parte do Projeto Buriti para o período de 2019 a 2022.

No âmbito municipal, o plano anual de curso está estruturado de acordo com o que propõem a BNCC e o livro didático. Semelhante à BNCC, o plano define as unidades, os objetos de conhecimento, as habilidades e as expectativas de aprendizagem (objetivos da unidade). Por algumas vezes, na sala, a professora enfatizou essa informação e dizia que ela segue esse planejamento.

Sobre os objetos de conhecimento para o 1º ano, está previsto nesse plano que se trabalhe dentro da unidade “como você é?/ Eu percebo o ambiente”: *corpo humano* e *respeito à diversidade*; na unidade “fases da vida” (livro didático), correlacionado com unidade temática da BNCC “vida e evolução”, está prevista a continuidade dos mesmos objetos de conhecimento das primeiras semanas; na unidade “Cuido do meu corpo/cuido do meu bem estar” (livro didático), ainda correlacionando com a unidade temática da BNCC “vida e evolução”, os objetos de conhecimento são: *características dos materiais* e *corpo humano*; na unidade “ambiente”, correlacionado com a

unidade temática da BNCC “Terra e Universo”, são previstos os conteúdos *movimentos do sol no céu e o sol como fonte de luz e calor*.

Já para o 2º ano, na unidade “cuidar da saúde” está previsto que se trabalhe com as três unidades temáticas da BNCC, com os seguintes objetos de conhecimento: *propriedades e usos dos materiais; prevenção de acidentes domésticos; seres vivos no ambiente; o sol como fonte de luz e calor; seres vivos no ambiente e movimentos do sol no céu*.

Nesse sentido, é possível perceber que há uma recontextualização dos documentos oficiais nacionais (contexto macro) para os documentos municipais (contexto meso). O nível macro é o nível no qual as políticas são feitas e produzidas via textos oficiais e o meso “é o nível de recontextualização, onde um texto (no caso, o texto da política) atravessa a sua primeira transformação” Alferes e Mainardes (2018, p. 423). Para Bernstein (1996, p. 90), o campo recontextualizador é importante para “a seleção de textos que vai do campo intelectual criado pelo sistema educacional para os campos de reprodução daquele sistema”.

Nesse processo de deslocamento e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática imaginária, em que o discurso é sempre transformado ou modificado. É com esse entendimento que é analisado, no próximo tópico, como o currículo de Ciências é recontextualizado no contexto da sala de aula.

### **A recontextualização do currículo de Ciências na sala de aula**

É demonstrado, neste item, como os conteúdos de Ciências são deslocados do nível macro para o nível micro, ou seja, como se efetiva a sua recontextualização do que está previsto nos documentos oficiais para o contexto da prática. Para que seja demonstrado como essa recontextualização se efetiva, bem como para ser fiel à etnografia, foram utilizadas cinco categorias adaptadas por Stefenon (2017), quais sejam: fronteiras entre espaços de alunos e professores, relações de comunicação, relações intradisciplinares, nível de exigência conceitual e nível de proficiência investigativa.

Ao falar das *fronteiras de espaços entre alunos e professores* são destacados os limites das vozes desses sujeitos, isto é, é feita a delimitação dos papéis desempenhados por eles dentro do processo de comunicação intraescolar, a participação dos agentes nas escolhas e no



encaminhamento das atividades ao longo da aula e situações de indisciplina. Essa categoria tem a ver com o que Bernstein (1996) chamou de voz.

Na *relação de comunicação* são analisados aspectos que dizem respeito à efetividade da interação entre professores e alunos durante a aula, a natureza dos diálogos, frequência de realização de perguntas e suas respectivas respostas e as diferentes linguagens pedagógicas que são utilizadas pelo professor durante a aula. Essa categoria condiz com o que Bernstein (1996) chamou de mensagem.

Dentro da categoria *relações intradisciplinares* é analisado o grau de relação entre diferentes conteúdos, além da exploração de diferentes pontos de vista sobre as questões trabalhadas pela professora e a problematização gerada pelo processo.

No âmbito da categoria *nível de exigência conceitual* são destacados aspectos referentes à exploração de modelos científicos, conceitos e generalizações, níveis de interesse e disposição dos estudantes para o debate e a elaboração do conhecimento.

Sobre a categoria *nível de proficiência investigativa*, destacam-se os mecanismos de estímulo para o aluno buscar informações por conta própria, o grau de problematização das atividades oferecidas e a ocorrência de exercícios de construção de explicação a partir de diferentes métodos investigativos.

Todas essas categorias têm valores mais explícitos ou menos explícitos nas regras de reconhecimento e realização e a descrição desses elementos possibilitam a caracterização da prática pedagógica e do currículo.

### **Sobre as fronteiras de espaços entre alunos e professores e as relações de comunicação**

Essas duas categorias foram analisadas juntas, pois elas reúnem elementos específicos de regulação da comunicação pedagógica, ao passo que as categorias de fronteiras de espaços entre alunos e professores evidenciam os papéis (ou vozes) de professores e alunos, o que corresponde aos princípios de classificação, ou seja, o “o que” do discurso; ao passo que as relações de comunicação evidenciam a mensagem, ou seja, o “como” do discurso.

Segundo Bernstein (1996, p. 80), essas regras podem ser explícitas ou implícitas. Quando elas regras são explícitas, a base de poder e controle da relação social são visíveis e sem disfarces.

Contrariamente, quando são implícitas, a base de poder e controle da relação social são mascaradas, ocultadas e obscurecidas, por estratégias de comunicação.

As observações na EQJA demonstraram que as fronteiras de espaços entre alunos e professores tendem a ser fortemente delimitadas, uma vez que os encaminhamentos das aulas eram conduzidos pela professora, porém com diálogos e com tolerância baixa a casos de indisciplina, como visto nos trechos a seguir:

A professora começa a aula indagando sobre o que eles trabalharam na última aula. Os alunos respondem que foi sobre a páscoa. A professora fala que a semana que se passou falou mesmo sobre a páscoa, mas que ela se refere à última aula de ciências que trabalhou sobre o corpo humano. Questiona aos alunos quais são os órgãos que ficam na cabeça, um aluno responde: “olhos, nariz, boca, ouvidos” e professora o parabeniza dizendo que por meio desses órgãos a gente consegue perceber o mundo.

A professora afirma que hoje só vai falar sobre o paladar, chama atenção de um aluno que está disperso e convida todos para a rodinha para contar a história. Os alunos sentam desorganizados, ela fala para eles se organizarem, para sentar com perninhas de índio e só começará a história depois que eles sentarem direito, e sempre pede silêncio (Caderno de campo, aula 22 de abril).

Alguns alunos pedem para colocar o vídeo de novo: “coloca de novo, prof”. Entra um outro vídeo de uma criança comendo maçã e falando sobre uma boa alimentação. Quando algum aluno conversa a professora fala “xiu” e eles se silenciam (Caderno de campo, aula 02 de maio).

Quando algum aluno tenta conversar a professora chama atenção que ela está falando. Alguns alunos pedem para falar e ela deixa. Depois ela fala: “oh vamos combinar para eu mostrar e só alguns falam porque vocês estão repetindo as mesmas histórias e assim vamos ficar até 5 horas da tarde aqui”. A professora fala que só vai comentar o relato de Robson sobre cerol, que é perigoso ao brincar com pipa. (Caderno de campo, aula 16 de maio)

Os relatos evidenciam que a condução e o ritmo da aula eram determinados pelas escolhas da professora. Durante a explicação dos conteúdos, ela exigia silêncio e induzia aos alunos a participarem da aula, no entanto demonstra uma relação de comunicação mais aberta para a discussão sobre os conteúdos, como pode ser observado nos trechos a seguir:

Uma aluna pergunta se o sanduíche é amigo ou inimigo do dente e a professora fala que “essas coisas são inimigas porque tem conservantes” (Caderno de campo, aula 22 de abril)

A professora pergunta: oh gente, o que é saúde?!

Aluno: bem-estar

Prof: o que? [ela não ouviu bem]

Outro aluno: ele falou bem-estar.

Prof: é isso mesmo, muito bem!

Prof: e o que é doença?

[Nessa hora a pergunta é interrompida, pois uma aluna machucou a unha e começou a chorar. A professora colocou o álcool em gel, dizendo que é para matar as bactérias e reclama: “quem manda você não ficar quieta!”] (Caderno de campo, aula 02 de maio).

Prof: gente o que é isso? [mostra uma imagem]

Alunos: é uma mulher escorregando no tapete.

Prof: isso pode acontecer com criança?

Aluno: não

Prof: não?! pode!! (Caderno de campo, aula 16 de maio)

Pode-se constatar que durante a exposição dos conteúdos pela professora, os alunos participavam respondendo aos questionamentos ou mesmo tirando dúvidas. Foram exploradas diferentes linguagens pedagógicas, tais como a oral, escrita, leitura e visual. As linguagens oral e visual eram exploradas mais no início das aulas, quando a professora levava vídeos ou imagens e abria o espaço para a discussão; já a linguagem escrita e de leitura eram aplicadas depois da contextualização do início da aula e nesse momento a professora aplicava atividades retiradas da internet ou do livro didático.

No documento da BNCC há a informação de que é necessário buscar a ampliação dos contextos de letramento nessa etapa dos dois primeiros anos da educação básica em que o foco é a alfabetização. O município também propõe essa perspectiva e, para isso, desenvolve projetos de sequência didática para que haja interdisciplinaridade do conhecimento.

Na aula de Ciências, a professora Ivani trabalhava nessa perspectiva. Ela fazia a exposição dos conteúdos e a partir deles aplicava atividades de leitura e escrita e, além disso, ela esperava mudar a consciência dos alunos sobre as temáticas expostas em sala de aula. Nessa perspectiva, percebeu-se a efetivação do processo recontextualizador oficial para o pedagógico.

Os conteúdos de Ciências trabalhados por Ivani durante a pesquisa em campo foram: hábitos de higiene, saúde, seres vivos e não vivos, animais causadores de doenças, acidentes domésticos, e poluição do meio ambiente. Pode-se visualizar que são conteúdos previstos na BNCC por meio das unidades temáticas “matéria e energia” e “vida e evolução”. Alguns desses conteúdos também

se encontram nos livros didáticos do 1º e do 2º ano. Sendo assim, foi visualizada uma prática pedagógica visível.

Sobre a escola estar situada numa comunidade quilombola, ficou evidente que há uma negação do poder público municipal com essa modalidade. Embora no Plano Municipal de Educação (2015) esteja prevista a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico educacionais e suas identidades, a escola não recebe materiais específicos, tampouco teve formação de professores voltada para essa temática, pelo menos até o último momento da pesquisa na escola. Em consequência disso, a professora realiza um trabalho que faria em qualquer outra escola que não fosse quilombola. Ela é consciente disso, pois afirmou em vários momentos que o livro didático não condiz com a realidade dos alunos.

No próximo item serão abordadas mais três categorias que fazem referência direta ao conteúdo das mensagens comunicadas durante as práticas curriculares, ou seja, será analisada uma aula e as respectivas atividades sugeridas pela professora, demonstrando como ela se apropria dos recursos didáticos e como o discurso pedagógico no contexto da disciplina de Ciências é legitimado.

### **Sobre relações intradisciplinares, níveis de exigência conceitual e proficiência investigativa**

Foram agrupadas as análises dessas três categorias por considerar, de acordo com Stefenon (2017), que elas são o núcleo duro da estruturação do discurso pedagógico de reprodução que é gerado no campo recontextualizador pedagógico, ou seja, a efetivação da prática curricular no âmbito escolar. Para isso, será relatado a seguir a aula do dia 22 de abril sobre higiene bucal.

A professora inicia indagando aos alunos o que eles trabalharam na última aula e eles respondem que foi a páscoa. Ela fala que a semana que se passou falou mesmo sobre a páscoa, mas que ela se refere à última aula de Ciências, esclarecendo que foi sobre o corpo humano. Questiona aos alunos sobre quais órgãos ficam na cabeça e eles respondem corretamente.

A professora solicita para que as crianças façam uma rodinha no chão para que ela possa contar a história do jacaré Joca. Ao ler a história ela conta que o jacaré chora quando está com dor de dente e pergunta às crianças se o jacaré chora e eles respondem que “não”. A professora replica que “chora” (se referindo à história). No início da história ela mostra a imagem do dente e a do jacaré.

Os alunos falam sobre seus dentes, a professora pausa para ouvi-los e logo retorna para a história, indagando outra vez se elas sabem o que é cárie. Ela explica que cárie é uma cavidade que se abre no dente e que dói; diz que é formada por bactérias que só podem ser vistas com a ajuda de um microscópio (que tem na escola e que eles verão nas próximas aulas). Continuando com a história, a professora diz que os dentes têm cinco super amigos e pergunta aos alunos de eles sabem quais são e eles respondem: escova, pasta, fio dental, água e enxaguante. Prosseguindo a história: “além dessa galerinha do bem, tem outros amigos. Quais são?”, indaga a professora. Os alunos não conseguem responder e uma aluna olha nas imagens e responde “dois meninos”, a professora retruca dizendo que ela pescou e fala, em seguida, que eles são os profissionais amigos que cuidam da saúde dos dentes.

Em um momento durante a aula, alguns alunos vão para o filtro e a professora fala para irem um de cada vez, pois não quer ver fila. Dois alunos sentados juntos brincam e ela separa-lhes de lugar.

A professora explica como deve ser a escovação dos dentes, demonstrando todos os movimentos possíveis e enfatizando a importância dessa ação em movimentos circulares. Ela ainda pontua a importância de escovar a língua para não criar bactérias.

As crianças são indagadas sobre quantas vezes devem escovar os dentes e elas respondem corretamente: “três vezes”.

A docente pega um desenho grande de dois dentes numa folha de ofício perguntando: “o que os dentes têm?” e informa que os dentes têm amigos e inimigos. Em seguida ela fala que eles farão um painel demonstrando esses amigos e inimigos e, para isso, ela entrega uma folha com algumas figuras para os alunos, na qual eles terão de fazer a classificação de quais itens fazem bem aos dentes (amigos) e quais fazem mal (inimigos).

Em um momento a professora passa pelas carteiras, fiscalizando a atividade de cada criança. Ela comenta que eles são inteligentes e que só três não responderam a atividade corretamente: uma discente com síndrome de *Down* e dois discentes que poderiam ter realizado, mas que não participam das aulas. Terminada a classificação, a professora convida cada aluno para colar a atividade no painel.

Posteriormente, a professora entrega outra atividade de leitura e escrita. Ela entrega para o 2º ano um texto em forma de poema que aborda a higiene bucal, lê duas vezes para as crianças e

pede para que elas leiam em casa também, mostrando que tem algumas palavras soltas, as quais ele devem ler e utilizar para tentar montar frases.

Para os alunos do primeiro ano, ela lê algumas palavras silabicamente, batendo palmas para cada sílaba, “DEN-TE, LÍN-GUA”. Todos os alunos participam, dizendo a quantidade de sílabas, vogais, letras iniciais e finais.

Diante dessa descrição, percebe-se uma característica de pedagogia invisível, em que as relações intradisciplinares tendem a ser mais fracas na medida em que a professora trabalha com os conteúdos de Ciências com o foco na alfabetização. Todos os conteúdos eram trabalhados nessa perspectiva. Ainda sobre a higiene bucal, além de esclarecer que é resultado do cuidado, a docente pontuou também que isso é resultado de uma boa alimentação, levando os alunos a fazerem uma classificação desses alimentos como amigos e inimigos.

Apesar de em algumas situações a professora utilizar metáforas para transmitir os conteúdos, bem como situações vivenciadas pelos alunos, evidencia-se um nível de exigência conceitual que tende a ser forte, ao passo que se realizava alguma aproximação com os conceitos dos conteúdos trabalhados, de modo que as crianças soubessem responder depois. Isso foi recorrente em todas as aulas.

A relação de comunicação pedagógica em todas as aulas era determinada pela professora no esquema pergunta-resposta. Nesse momento, os discentes elaboravam tímidos movimentos para a formulação de hipóteses e é justamente nessa perspectiva que a proficiência investigativa se manifestava.

Sobre o uso do livro didático, a professora o utilizou poucas vezes. Na entrevista, ela justifica afirmando que “quando o livro é projetado, ele é projetado para o geral que esteja dentro do esperado para aquela aprendizagem e quando você tem uma clientela que tem muita dificuldade, então aquele livro fica muito difícil para ele”.

Apesar de negar o manual, a professora salienta que o consulta e que tenta levar os assuntos de uma forma mais fácil para os alunos:

Eu pego os livro que mandaram para aqui pra escola, antes de organizar minha aula primeiro eu vou lá olhar o livro pra ver o que tem nele, o que eu posso puxar pra minha aula, quando eu vejo difícil, falo bem eu vou ter que procurar uma outra

forma de facilitar um pouco mais esse conteúdo, de trazer mais esse conteúdo para perto do meu (informação verbal)<sup>21</sup>.

A professora selecionava as atividades, na maioria das vezes extraídas da internet, buscando aproximações com os conteúdos do livro didático, no qual é possível visualizar um processo de recontextualização, fato verificado nas observações e na entrevista. A docente sempre dispunha de muitas atividades xerocopiadas, vídeos e imagens.

Geralmente a aula era iniciada com um vídeo sobre o conteúdo. Logo em seguida era realizada a explicação do conteúdo. Por muitas vezes a exposição dos conteúdos era acompanhada de imagens em que ela instigava e problematizava junto com a turma, e por último aplicava um exercício fazendo interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa. As regras de reconhecimento e realização eram sempre determinadas por ela.

Observando o documento da BNCC, vê-se que há uma recontextualização para o contexto da prática, na medida em que o ensino de Ciências promoveu algumas situações de investigação e problematização quando, por exemplo, a professora buscou definir problemas por meio de observação do mundo em sua volta, como foi feito na aula sobre seres vivos e não vivos, quando as crianças foram convidadas a sair da sala para vê-los; sobre aula de meio ambiente analisou a problemática do aterro sanitário que fica ao lado da comunidade, cujos moradores, em decorrência disso, apresentam várias doenças.

A regente Ivani foi questionada acerca do que ela considera importante que os alunos aprendam em Ciências e ela respondeu que:

O que eu mais interesse que os alunos aprendam em Ciências é alimentação e cuidados em saúde, porque eu acho que é a base de tudo, saúde e hábitos de higiene é tudo. Eu gosto que eles aprendam coisas também da natureza, que eles aprendam por exemplo, quem... o que faz parte da natureza, por que eu tenho que cuidar do meio ambiente, porque eu tenho que cuidar do lugar de onde eu vivo, ne? Mas para mim, a questão mais crucial em Ciências é higiene e saúde (informação verbal)<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Entrevista concedida por TAL, Ivani de. **Entrevista I**. [jun. 2019]. Entrevistador: Elenilson Evangelista da Silva. Vitória da Conquista, 2019. 1 arquivo .mp3 (53 min).

<sup>22</sup> Id., 2019.

Durante a observação em campo, foi constatado que Ivani trabalhou justamente com esses conteúdos. Ela sempre deixava claro que depois de suas aulas, esperava uma nova consciência dos alunos como, por exemplo, manter os hábitos de higiene, ter cuidado com acidentes domésticos, não poluir o ambiente e ter cuidado com os animais nocivos. É nesse sentido que Bernstein (1996, 261) afirma que o discurso pedagógico “é um princípio/ discurso recontextualizador que embute a competência na ordem e ordem na competência ou, mais geralmente, o cognitivo no moral e o moral no cognitivo”. Trata-se, portanto, da relação entre o discurso instrucional (como) e regulativo (o que) que forma o discurso pedagógico, isto é, o currículo de ciências

### **Considerações finais**

As contribuições da teoria do dispositivo pedagógico mostraram-se fundamentais para desvelar como se efetiva a recontextualização dos conteúdos na disciplina de Ciências na prática da professora Ivani em uma turma multisseriada do 1º e 2º ano do ensino fundamental, na Escola Quilombola Jorge Amado, situada na comunidade do Baixão.

Foram empregadas cinco categorias adaptadas de um protocolo utilizado por Steffenon (2017), por meio do qual foi possível caracterizar a comunicação pedagógica, bem como demonstrar a sua recontextualização.

Foi visto que na categoria fronteiras entre espaços de alunos e professores as regras são explícitas, caracterizando o trabalho da docente como pedagogia visível. Na categoria de comunicação, embora seja aberta, o controle está com a professora, e os alunos sabem dessa determinação, o que caracteriza como uma pedagogia visível. Ficou claro que houve uma recontextualização dos conteúdos, visto que a professora trabalha consoante com o que está proposto na BNCC, no livro didático e no Plano anual.

Percebeu-se que as relações intradisciplinares tendem a ser mais fracas, pois a professora trabalha com os conteúdos de Ciências com o foco na alfabetização, corroborando com Bernstein (1996), Steffenon (2017), Pires, Morais e Neves (2004) que afirmam que esta perspectiva propicia maiores aprendizagens.

O nível de exigência conceitual tende a ser forte, ao passo que se realizava alguma aproximação com os conceitos. Esse é um elemento importante para a existência de um currículo



que se baseia no modelo de competência e pode propiciar a existência de situações favoráveis ao aprendizado.

Há ainda uma tímida manifestação de proficiência investigativa, haja vista a relação em que a comunicação era determinada pela professora. Isso, no entanto, não prejudicou a aprendizagem dos alunos, pois em vários momentos o enquadramento era afrouxado no trabalho com os conteúdos curriculares. Por outro lado, ela buscava trabalhar com conteúdos relacionados ao contexto cotidiano dos alunos, a exemplo de higiene bucal, alimentação e meio ambiente.

Diante disso, é possível afirmar que a prática da professora pode ser caracterizada como pedagogia invisível pela ênfase na transmissão-desempenho dos alunos. Há, contudo, indícios de uma pedagogia mista e de possibilidades de um currículo de integração, tendo em vista a articulação de seu planejamento e execução das aulas de Ciências com as aulas de Língua Portuguesa, observada em vários momentos ao longo da pesquisa.

Sobre a escola estar situada numa comunidade quilombola, ficou evidente que na prática pedagógica da docente esse é um elemento que não interfere na recontextualização do currículo. Em consequência disso, a professora realiza um trabalho que faria em qualquer outra escola que não fosse quilombola.

Os resultados apontam que o desenvolvimento de atividades de intervenção com os estudantes e a formação continuada para a docente propiciariam a melhora do nível de proficiência investigativa e da realização de um currículo baseado no modelo de competência, aproximando-se do modelo da pedagogia mista, o que contribuiria, portanto, para a aprendizagem dos estudantes.

### Referências

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018.

ANGROSINO, Michel. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia**: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. 200f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed., 13 reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

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.

PIRES, D.; 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. XII, nº. 2, p. 129-132, 2004.

TAL, Ivani de. **Entrevista I**. [jun. 2019]. Entrevistador: Elenilson Evangelista da Silva. Vitória da Conquista, 2019. 1 arquivo .mp3 (53 min).

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Plano Trimestral de Curso: Ciências**. Vitória da Conquista, 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação, Vitória da Conquista, 2015.

YAMAMOTO, Ana Carolina de Almeida. **Buriti: mais ciências**. São Paulo: Moderna, 2017.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na leitura geral dos resultados mostrados nesta dissertação, foram identificadas possíveis relações e/ou contradições presentes nas aulas de Língua Portuguesa e de Ciências. À luz da teoria sociológica do discurso pedagógico de Bernstein, o objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de recontextualização do currículo de Língua Portuguesa e Ciências proposto para o 1º e 2º ano das séries iniciais do ensino fundamental na prática pedagógica de uma professora no interior de uma escola quilombola, no território de Vitória da Conquista - Ba.

Para o intento, compreende-se as disciplinas em foco como discursos pedagógicos sujeitos à pedagogização. Diante dessa compreensão, os dados foram construídos por meio da etnografia e, para isso, foi utilizada a observação participante ancorada em um protocolo baseado na teoria de Bernstein, somados, ainda, à entrevista e análise de documentos. Com essa triangulação foi possível analisar as reinterpretações construídas pela docente no contexto da prática, bem como caracterizar o currículo por meio da descrição de sua prática pedagógica.

A primeira análise dos dados, exposta no capítulo 3 desta dissertação, teve como objetivo examinar a recontextualização do currículo em Língua Portuguesa. Com isso, as categorias adaptadas de Stefenon (2017) possibilitaram caracterizar a prática pedagógica como visível, visto que a professora detinha o poder e o controle na sala de aula e apresentando, ademais, indícios de pedagogia invisível, visto que o currículo de Língua Portuguesa se apresentava como de integração, diante de conteúdos que dialogavam com outras disciplinas.

No nível macro, no âmbito nacional, o PNAIC e a BNCC propõem a alfabetização e o letramento como objetivo do ensino de Língua Portuguesa; no nível meso, no âmbito municipal, essa proposta segue o mesmo objetivo, e a professora, no nível micro, em contexto da sala de aula, busca alfabetizar e letrar seus alunos.

A recontextualização assim se efetiva: primeiramente ela faz a exposição do conteúdo, depois aplica atividades nas quais explora a leitura e a escrita dos alunos, focando na consciência fonológica (sons iniciais e finais das palavras) por meio de atividades xerocopiadas, escrevendo as palavras no quadro ou ainda mediante a distribuição do alfabeto móvel. Ela sempre auxilia as crianças em grupo, isso porque elas sentem dificuldades para realizar os trabalhos sozinhas.

No segundo estudo, dedicado à recontextualização do currículo de Ciências, percebe-se que há uma recontextualização dos documentos oficiais nacionais (contexto macro) para os

documentos municipais (contexto meso) e, conseqüentemente, a professora, ao seu modo, por meio de vídeos, exposição e aplicação de atividades retiradas da internet, recontextualiza em sua prática o discurso instrucional e o currículo baseado tanto no modelo de competência como no modelo de aquisição. Assim, encontramos uma prática pedagógica mista. Portanto, há na sala de aula observada, elementos favoráveis ao aprendizado dos estudantes.

No que se refere às diferenças, nas aulas de Ciências, o trabalho da professora era mais direcionado para a apresentação e discussão dos conteúdos, o que permitiu um nível de exigência conceitual que tende a ser forte, na medida em que se realizava alguma aproximação com os conceitos. Por outro lado, em Língua Portuguesa, a exigência conceitual tendia a ser baixa, uma vez que a maioria dos alunos não tinha o domínio da leitura e escrita, demonstrando assim dificuldades na realização das atividades.

Nos dois estudos foi visto que há uma negação da educação escolar quilombola. Apesar dessa modalidade estar prevista no Plano Municipal de Educação, o poder público demonstra descaso para a devida efetivação nas práticas dos professores, pois, no contexto pesquisado, não há produção de materiais específicos, muito menos formação de professores com essa temática.

Por essas questões este trabalho demonstra ser relevante a continuidade de pesquisas sobre currículo nas escolas quilombolas, tendo em vista a reduzida quantidade de estudos nesses espaços no Estado da Bahia.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES Jefferson. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018.
- ANDRÉ. Marli E.D.A. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da pesquisa educacional. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANGROSINO, Michel. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.
- BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. In: D'AMBROSIO, Beatriz S.; LOPES, Celi E. (Orgs.). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 347-367.
- BARTH, Frerik. **O Guru, o Iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BEZERRA, Debora Silveira Barros. **As regras da prática pedagógica no currículo de ciências e língua portuguesa na educação de jovens e adultos**. 180f. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Ato das disposições constitucionais e transitórias**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília- DF. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/programas/educacao/lei10639/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 05 jun.2016.
- \_\_\_\_\_. **Lei 10639/03**. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/programas/educacao/LDB-lei10639.pdf>. Acesso em 04 jun.2016
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. 144p.

\_\_\_\_\_. **Portaria N° 867, de 4 julho de 2012.** Ministério da Educação. Diário Oficial da União seção 1. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de História afro-brasileira e africana.** Brasília: CNE, 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012.** Brasília: CNE/CEB, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em 07 de agosto de 2018.

CARNEIRO, Eudite F. **A recontextualização do currículo no ensino médio:** estudo de caso do ensino médio com intermediação tecnológica. Dissertação (Mestrado em Ensino). 140f. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia:** permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. 200f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Práticas curriculares na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Publish, 2010.

\_\_\_\_\_. A etnografia e o estudo da cultura da escola. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.7, n.2, pp.1-17, 2018.

\_\_\_\_\_. Práticas curriculares em uma escola de ensino médio no estado da Bahia. **Educação, Santa Maria**, v. 42, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2017.

GALLIAN, Claudia Valentina Assumpção. **A recontextualização do conhecimento científico: o desafio constitucional do conhecimento científico.** 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1. ed., 13 reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Antropologia diversidade e educação: um campo de possibilidades. **; ponto-e-vírgula**, n 10.p. 32-42, 2011.

LIMA, Vivian Ingridy de Carvalho. **Raízes, frutos e tramas:** Pertencimentos, relações étnicas e saberes na comunidade do Baixão. 124f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n.26, Maio /Jun /Jul /Ago, 2004.

LOPES, Alice C.; MACEDO Elizabeth. **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Casimiro Alice; MACEDO Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDWIG, Antônio Carlos. Métodos de Pesquisa em Educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.2, p. 204-233, jul/Dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5 ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54 • maio/agosto 2010.

MATOS, Wesley Santos de; EUGENIO Benedito. **Etnicidades e infâncias quilombolas**. Curitiba: CRV, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

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.

MOREIRA, Antonio F.B. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1990.

MUNANGA, Kabengele; GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

OLIVEIRA, Amurabi; BOIN Felipe; BÚRIGIO D. Beatriz. Quem tem medo de etnografia? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, jan/abr 2018.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, Vol. 39, n. 1 p. 13-37, 1996.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional**. 2013. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PEREIRA, Inocência Ricardo. **Redesenho Curricular no Programa Ensino Médio Inovador: recontextualizações da política**. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

PIRES, D.; 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. XII, nº. 2, p. 129-132, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maristela Mendes da. **Educação Escolar Quilombola comunidades quilombolas do território Quilombola de Vão Grande, Barra do Bugres-MT: percepções e significados sobre a E. E. José Mariano Bento**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2014.

SILVA, R. S. Hélio. **A situação etnográfica**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 171-188, jul./dez. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. 3.reimp- Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, Narayana Fernandes de. O ciclo de políticas de Stephen Ball e a análise de políticas curriculares: contextualizando a geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 43-57, jan./jun. 2014.

SOUZA, Janyne Barbosa de. **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**. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

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



TAL, Ivani de. **Entrevista I**. [jan. 2019]. Entrevistador: Elenilson Evangelista da Silva. Vitória da Conquista, 2019. 1 arquivo mp3 (53 min).

TOSTA, Sandra Pereira et al. Os usos da etnografia na pesquisa educacional. **Anais 26ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Porto Seguro, 2007.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação, Vitória da Conquista, 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano Trimestral de Curso: Língua Portuguesa**. Vitória da Conquista, 2019.

WEBER, Florence. 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.

## ANEXOS

208

**Anexo I. Protocolo estruturado de observação.**

COL. TURMA PROF. DIA/HORA

**a) Fronteiras entre espaços de alunos e professores (Fortemente/Fracamente delimitadas)**

1. A condução e o rito da aula é determinada pelas escolhas do professor? (não) (parcialmente) (sim)
  2. Há problemas de indisciplina durante as aulas (Não) (pouco) (muito)  
Quais:
- 

3. Como o professor age em situações de indisciplina (Não intervém) (Intervém sem recorrer à sua autoridade) (recorre à sua autoridade)
4. Os alunos participam da escolha dos temas/questões que farão parte da aula? (Não) (Às vezes) (Muito)

**b) Relações de comunicação (Abertas/fechadas)**

1. Os alunos participam das aulas? (Não) (pouco) (suficientemente)  
Como?
- 

2. Dúvidas e questionamentos são ouvidos e respondidos pelo prof.?  
(Nunca) (Nem sempre) (Sempre)
  3. São exploradas diferentes linguagens didáticas nas aulas?  
(não) (pouco) (muito)  
Quais?
- 

**c) Critérios de avaliação (Explícitos/implícitos)**

1. O professor deixa claro o que é importante nas suas aulas?  
(Não) (às vezes) (suficientemente).  
Como?
- 

2. O professor busca corrigir possíveis equívocos nos textos (falados/escritos) dos alunos? (Não) (às vezes) (sempre).  
Como?
- 

3. Saberes espontâneos possuem legitimidade, enquanto textos escolares, no processo de avaliação? (não) (parcialmente) (muita)

**d) Ritmo de aprendizagem (Forte/Fraco)**

1. O professor para a aula para explicar melhor determinado assunto quando percebe que alguém não entendeu? (não) (às vezes) (sempre)
2. São oferecidas atividades paralelas para os alunos de acordo com suas dificuldades de aprendizagem? (Não) (às vezes) (sempre).

209

**e) Relações intradisciplinares (Fortes/fracas)**

1. Se estabelece relações entre diferentes conteúdos/conceitos nas aulas? (não) (pouco) (suficientemente).
2. São explorados diferentes pontos de vista sobre determinados temas? (não) (pouco) (suficientemente).

**f) Nível de exigência conceitual (Alto/baixo)**

1. São explorados nas aulas modelos científicos? (Não); (pouco); (suficientemente)
2. São apresentados/discutidos generalizações e conceitos? (Não); (pouco); (suficientemente)
3. Estimula-se a elaboração de generalizações e conceitos? (Não); (pouco); (suficientemente)
4. Alunos mostram-se interessados em exercícios de aprofundamento teórico? (Não); (pouco); (suficientemente).

**g) Nível de proficiência investigativa (Alto/baixo)**

1. O aluno é estimulado a buscar informações por conta própria? (Não); (pouco); (suficientemente).
2. As atividades oferecidas são problematizadoras? (Não); (pouco); (suficientemente).
3. Discute-se sobre a confiabilidade de fontes de informação? (Não); (pouco); (suficientemente).
4. Discute-se sobre a orientação política de fontes de informação? (Não); (pouco); (suficientemente).
5. Há estímulos para a construção de explicações a partir de observações, entrevistas e/ou outros procedimentos investigativos? (Não); (pouco); (suficientemente).

TEMAS/CONTEÚDOS/CONCEITOS  
trabalhados na aula

OUTRAS ANOTAÇÕES:

*5-10-17-18/19/20*

