

Impossibilidades e táticas de resistência para currículos de Matemática nos anos iniciais

Impossibilities and resistance tactics to mathematics curriculum in the elementary school

JOÃO ALBERTO DA SILVA¹

Resumo

Este artigo discute os diferentes níveis do currículo e os discursos que circulam nos anos iniciais, tendo por referência o campo da Matemática. O objetivo é mapear as impossibilidades, contingências e resistência às mudanças propostas por reformas curriculares. Os procedimentos metodológicos são de ordem qualitativa e envolvem a produção e análise de discursos construídos a partir da fala de professores em grupos colaborativos de investigação. Identificou-se um discurso pedagógico oficial no nível do currículo prescrito, que projeta um ensino sem levar em conta impossibilidades e contingências do fazer escolar. No campo recontextualizador da escola, nota-se uma postura que desqualifica o discurso oficial e que oferece resistência à transformação por meio de traduções e de códigos próprios.

Palavras-chave: Currículo, Discurso Pedagógico, Recontextualização, Educação Matemática.

Abstract

This work discusses the different levels of curriculum and discourses that circulate in the elementary school about the field of Mathematics. The aim is to understand how the resistance processes changes the proposed by reforms happen. The methodological procedures are qualitative and involve the production and analysis of discourses constructed from the speech of teachers in collaborative research groups. An official pedagogical discourse was identified at the level of the prescribed curriculum which projects a teaching without taking into account impossibilities and contingencies of schooling. In the recontextualizing field of the school one can notice a position that

¹ Pós-doutorado em Educação Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Professor na Universidade Federal do Rio Grande-FURG no Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática – CEAMECIM – joasilva@furg.br

disqualifies the official discourse and offers resistance to the transformation through translations and own codes.

Keywords: *Curriculum, Pedagogical Discourse, Recontextualization, Math Education.*

Apresentação do estudo e delineamento da reflexão

Desde que Althusser (1985) identificou e nos alertou de que a escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado, a questão curricular foi assumida como um dos pontos políticos nevrálgicos e de maior controvérsia dos processos de escolarização em suas mais profundas e múltiplas dimensões. Acrescido a isso, atualmente, "nunca se constatou na história da educação uma tamanha importância atribuída à políticas e propostas curriculares" (MACEDO, 2007, p. 13).

Roldão (2001) evidencia, em seus estudos, que as mudanças em políticas curriculares sempre vêm acompanhadas da ideia de inovação e de transformação. Todavia, nota-se que, mesmo havendo modificações em documentos e orientações curriculares legais, nem sempre essas transformações atingem a sala de aula ou se mostram possíveis de serem implementadas no trabalho das professoras². Há um conjunto de interpretações, de entraves didático-metodológicos e de impossibilidades práticas e políticas que inviabilizam a efetivação de um currículo prescrito por gestores públicos.

As análises de Roldão podem ser reiteradas quando se considera as afirmações de Certeau (1994). Segundo o autor, os agentes que produzem a ordem não são capazes de determinar a forma como suas leis serão interpretadas e executadas. Neste caso, não é o fabricante que determina o uso e, tampouco, estabelece o comportamento que suas ordens irão produzir naqueles para os quais se destinam. O receptor da ordem, ao estabelecer a sua interpretação, redimensiona o dito segundo seus interesses e leituras. Assim, compreende-se que, independente da prescrição curricular, a professora é ativa em sua produção cotidiana.

Entende-se que a complexidade do currículo, desde sua produção até sua execução, possui múltiplas dimensões (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998; SACRISTÁN, 2000) e diferentes discursos pedagógicos (BERNSTEIN, 1996, 1999) que o atravessam. Essas interpelações produzem um descompasso entre o esperado e o realmente vivenciado. Desta maneira, este artigo posiciona-se neste entremeio – entre o escrito pela

² O campo da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental é majoritariamente feminino. Para demarcar esse lócus e na defesa política de valorização da mulher e da docência como profissão, optamos por usar a expressão professora(s) ao longo do texto para generalizar os docentes desse nível de ensino.

oficialidade e o feito no cotidiano da escola pela docência – a fim de identificar e analisar os discursos em busca das resistências, contingências e impossibilidades de transformação em tempos de reformas curriculares.

No que tange à Matemática, D'Ambrósio (2009) destaca que este campo é filtro social e cultural, ou seja, é sobre a disciplina de Matemática que recai mais intensamente a definição do êxito na escola, nos concursos públicos, nas provas de seleção, etc. Há um discurso pedagógico hegemônico que contextualiza esse campo de conhecimento como crucial para as aprendizagens de modo a assumir a prerrogativa de disciplina com grande status dentro do currículo.

Por outro lado, nota-se que o desempenho dos estudantes dos anos iniciais em Matemática é bastante precário. O discurso das famílias, das professoras e os instrumentos de avaliação externa, tanto nacionais quanto internacionais, têm evidenciado a defasagem de aprendizagem e as dificuldades dos alunos brasileiros frente aos conteúdos mais elementares. Eventualmente, volta à tona a necessidade de mudanças nos currículos dessa etapa da educação formal.

O currículo dos anos iniciais configura-se como um campo de tensão e controvérsia, no qual se estruturam conteúdos por disciplinas ou campos do conhecimento a serem desenvolvidos por uma professora polivalente, com formação, preferencialmente, no curso de Pedagogia (SILVA; TAUCHEN; MARINHO; SILVEIRA, 2016). É nesse lócus específico que discutimos esse espaço que proporciona experiências curriculares com possibilidades mais integradas e com significados mais elaborados, na medida em que não se encontra fortemente marcado por tempos escolares tão fragmentados e disciplinares.

Em relação à Educação Matemática, discute-se a pertinência de que um profissional sem especificidade da área possa desempenhar uma profissão que, em determinados momentos, requer conhecimentos especializados. Entretanto, ainda que possamos contrapor e debater esse ponto, a professora que primeiro ensina Matemática na escola é, em geral, uma pedagoga e não uma licenciada no campo específico. Trata-se de outro entre-lugar que nos interessa estar.

Ao desenhar esse quadro, tivemos a intenção de chamar a atenção para os diferentes espaços, lugares e tempos em que o currículo de Matemática nos anos iniciais circula e circunda. As linguagens e os discursos que se entrecruzam produzem modos de ensinar e pensar dos quais temos questionado a pertinência e os resultados obtidos. As transformações anunciadas pelas mudanças curriculares parecem não se efetivar devido

a recontextualizações e desvios que impossibilitam as alterações. Assim, enunciamos como objetivo deste texto discutir os diferentes níveis do currículo e dos discursos que permeiam o ensino de Matemática dos anos iniciais a fim de identificar as impossibilidades, contingências e resistências³ para a mudança.

Os discursos pedagógicos

No que tange ao discurso pedagógico, nos apoiamos, principalmente, nas ideias de Bernstein (1996). O autor nos ensina que, para além do explícito, há uma pedagogia invisível aos métodos e técnicas de ensino, a qual produz resultados ocultos. Bernstein explica que toda comunicação pedagógica emana e regula-se por um sistema de mensagem envolvendo o que chama de dispositivo, o qual obedece a um conjunto de regras e códigos relativamente estáveis que criam uma gramática intrínseca ao discurso pedagógico. Assim, define-se o discurso pedagógico como “uma regra que embute um discurso de competência (destrezas de vários tipos) em um discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro” (BERNSTEIN, 1996, p. 258).

Os dispositivos pedagógicos trazem em suas gramáticas três tipos de regras, que estão hierarquicamente relacionadas: as distributivas, as recontextualizadoras e as avaliativas. As regras distributivas referem-se ao campo da produção dos discursos e ditam os códigos e modos visíveis de agir que regulam o acesso ao poder. Já as regras recontextualizadoras estão subordinadas ao discurso oficial e às regras distributivas. No mesmo sentido, toda comunicação pedagógica organiza-se através de seleção, condensação e reelaboração de significados, focando ou abandonando determinados elementos, isto é, implica uma ideologia subjacente. Esse princípio de tradução define-se por um princípio recontextualizador, que atua de modo seletivo, próprio, recolocando e refocalizando aquilo que se propõe a expressar. Assim, os discursos pedagógicos sempre são parciais e focalizados na expressão de alguns elementos e indicadores do mundo prático. Por fim, as regras avaliativas referem-se à regulação que transforma o discurso em prática pedagógica. É um contexto secundário no qual se estabelece a reprodução educacional.

³ O termo resistência é usado ao longo do texto no sentido empregado por Certeau (1994). Trata-se das táticas e astúcias das quais as professoras se valem para lidar com um currículo prescrito pelo agente da ordem. Não implica apenas uma dimensão de oposição pura e simples ou no sentido de dificuldade de adaptação.

No alargamento da discussão, Bernstein (1996) indica que há um campo recontextualizador oficial, impetrado e organizado pelo Estado, por tecnocratas e por agentes especializados, e outro, referente ao campo recontextualizador pedagógico, construído pelas professoras e pelos pesquisadores do campo da educação. Esses discursos articulam-se e interferem-se fortemente. As redes discursivas oficiais e pedagógicas são marcadas pela recontextualização e criam discursos próprios ao seu lócus de produção.

Nota-se, assim, que os discursos pedagógicos constituem-se em diferentes hierarquias, de modo que cada qual possui sua gramática intrínseca. Bernstein (1999) avança em seus estudos e descreve os discursos como verticais ou horizontais. O discurso vertical é aquele que tem uma forte estrutura e sustenta-se em princípios coerentes e sistematizados. Ele atinge essas características por que circula em um campo longínquo da prática pedagógica e, por isso, é distante dos contingenciamentos e das realidades que se desdobram em impossibilidades e necessidades de tradução dos discursos pedagógicos oficiais.

Em contraposição, o discurso horizontal configura-se como o conhecimento mundano, que se alicerça no senso comum e leva em conta, fortemente, os contextos específicos em que circula. Nesse caso, os significados e os códigos empregados não assumem profundo grau de sistematização, pois são voltados para estratégias locais, segmentadas e dependentes dos recursos disponíveis da vida cotidiana. Assim, interessa-nos pensar como operam as professoras dos anos iniciais e como compreendem as propostas curriculares de Matemática, levando-se em conta os diversos dispositivos que regulam os discursos, bem como os diferentes níveis em que esse discurso se constrói e circula.

O currículo e o currículo dos anos iniciais

O currículo é palavra polissêmica que pode assumir diversos significados, compreensões ou sentidos. Entretanto, enquanto campo de produção de conhecimento da educação ou instrumento de organização dos conteúdos escolares, o currículo originou-se nos Estados Unidos, país onde desenvolveram-se suas tendências iniciais⁴. Nas disputas conceituais acerca de currículo, Moreira (1997, p. 11-12) sinaliza que,

⁴ Para conhecer as correntes e papéis assumidos pelos currículos propõe-se a leitura de Silva (2007).

independente de sua configuração, ele se caracterizará como sendo uma construção cultural, histórica e social sobre o conhecimento priorizado pela escola. O autor ressalta que as noções de currículo, geralmente, são desenhadas a partir do “conhecimento escolar e experiência de aprendizagem”. No interior do enfoque de conhecimento escolar, que tem predominado ao longo dos tempos, o currículo é o “conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno”. Já na perspectiva de experiência de aprendizagem, o “currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola”. Portanto, os currículos não somente sistematizam e organizam os conhecimentos ou as habilidades a serem universalizados pelas escolas aos estudantes, eles buscam também produzir e universalizar significados da cultura e, nesse sentido, educar os sujeitos, formar concepções e apresentar subsídios para a formação de identidades individuais e coletivas.

Na contemporaneidade em que nos situamos, tem-se vivenciado discussões curriculares bastante divergentes, de modo que a ideia de concepção curricular tem ganhado tal força que se sobrepõe à possibilidade de se formalizar um currículo, no sentido de que toda proposição é limitante de possibilidades autônomas e artesanais (ALVES; MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES, 2004). Neste estudo, nos valem do termo currículo como o projeto social e cultural que se procura efetivar na escola (SACRISTÁN, 2000). É evidente que existem outros matizes que circulam o espaço-tempo do currículo escolar, sendo alguns nem mesmo aparentes; todavia, aqui nos interessa o currículo em suas intencionalidades discursivas que se propõem a expressar os desejos do que se gostaria que as crianças aprendessem.

Sacristán (2000) nos alerta que o currículo não é elemento que se transfere entre o que se propõe e o que se pratica, havendo um distanciamento entre as intenções e os resultados. Desse modo, pode-se falar em níveis para representar as diferentes instâncias, significados e espaços que o currículo se discute e se desenvolve.

O **currículo prescrito** é aquele formulado no âmbito do governo e das políticas curriculares. É carregado de uma intencionalidade que se propõe a promulgar um projeto educativo para um sistema de ensino. Notadamente, assume um caráter formal, sob a forma de texto com os indicativos que devem ser feitos. Existe também o **currículo apresentado**, que se constitui a partir do currículo prescrito e que é mais comumente apresentado às professoras. Desenvolve-se por meio das recomendações e traduções realizadas por especialistas da área, por livros e materiais didáticos, por

programas de formação e outros modos de se informar e formar. A partir do currículo prescrito e apresentado, desenvolve-se o **currículo moldado**, o qual acontece no nível da escola. Esse nível se expressa pelo currículo que surge da discussão de docentes e gestores, os quais carregam suas intencionalidades e propostas para a instituição neste currículo.

Com as intenções e orientações do currículo moldado no coletivo da escola, a professora adentra a sala de aula. É lá que vai acontecer o que se chama de **currículo praticado** ou currículo em ação. O fazer cotidiano expressa um conjunto de ações que formam o currículo que, de fato, acontece e se realiza com os estudos. Por fim, há ainda o **currículo avaliado**, que se constitui nos processos de verificação da aprendizagem dos estudantes e que encontra sua maior expressão no que, hoje, são as avaliações externas, incluídas aí as matrizes de referências, as listas de habilidades e os documentos orientadores.

Os diferentes níveis de currículo ou de discursos produzidos sobre ele nos permitem problematizar que nem sempre as professoras conseguem empreender em seu currículo praticado, em termos metodológicos, aquilo que intencionavam, ou mesmo questionar se intencionavam desenvolver aulas em acordo com o currículo moldado/apresentado/prescrito. Assim, além da polissemia e das multirreferencialidades existentes para as inúmeras concepções possíveis, há diferentes níveis de proposição e de atuação do currículo. Neste trabalho, queremos justamente nos debruçar sobre esse percurso entre a intenção e o realizado, isto é, na lacuna que existe entre o desejo e o que se faz ou entre a potência de fazer e a capacidade de agir.

Referentes experienciais

Nilda Alves e seus colaboradores organizaram a primeira obra de uma coleção bastante importante sobre a temática do currículo valendo-se de um recurso deveras interessante (ALVES et al., 2004). As autoras criaram personagens fictícios para condensar as histórias que foram ouvindo de inúmeras professoras ao longo dos anos em que trabalham no campo da pesquisa. O livro narra, de forma muito agradável, uma possível conversa entre essas personagens na qual debatem o tema do currículo na mesma medida em que trazem os teóricos e produzem suas próprias reflexões. Esse modo de produzir de forma condensada e articulada as diversas escutas, não muito

sistematizadas, é a fonte de inspiração do modo como organizamos nossa discussão neste texto.

Dentre os anos de 2010 e 2014, recebemos um financiamento bastante significativo do governo brasileiro dentro do Programa Observatório Nacional da Educação⁵. Nesse projeto, nos voltamos para o universo das professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante esse período, colaboraram no guarda-chuva dessa investigação 18 professoras com nível superior de escolas públicas municipais em efetivo exercício do serviço público e dispostas a atuar nesse grupo colaborativo com recebimento de bolsa de incentivo. Também participaram algo em torno de 20 a 30 pesquisadores e pesquisadoras – muitos professores e professoras da Educação Básica – que estavam na condição de estudantes de mestrado e doutorado e que trabalharam em diversos estudos, os quais servem de base para essa discussão.

Os estudos relatados sustentarem-se na ideia dos grupos colaborativos de investigação com professores de escolas (SILVA; MARINHO; SILVA, 2015; SILVA, MARINHO; FRANÇA, 2013; PONTE; BAPTISTA; VELEZ; COSTA, 2012; PONTE; BROCARDO; OLIVEIRA, 2003; PONTE; BROCARDO; OLIVEIRA, 2003; SARAIVA; PONTE, 2003). As metodologias interativas sempre contaram com ampla participação das professoras na produção de dados, seja sob a forma de entrevistas, de grupos focais, de diários reflexivos ou de metanarrativas. Em alguns casos, as próprias professoras, nos grupos colaborativos, intervinham na constituição das questões de pesquisa, nas hipóteses e nas teses construídas, bem como nas metodologias empregadas.

Nesse cenário, uma constatação tornou-se recorrente: a construção de uma imagem sobre a escola bastante desoladora e desanimada que se alicerçava na impossibilidade de transformação e mudança. Por mais que propuséssemos alternativas e novas estratégias de ensino, as professoras mostravam-se muito desestimuladas e desesperançadas quanto a qualquer possibilidade de modificação no que já se fazia. Por vezes, vislumbramos pequenas frestas em suas convicções por meio das quais se permitiam ousar um pouco mais. É essa justificativa imobilizadora e suas linhas de fuga, que podem tornar-se potência de transformação, que nos detemos especificamente neste estudo.

⁵ Trata-se de política pública para integração entre universidades e escolas de Educação Básica. O programa foi financiado pelo Ministério da Educação, através da SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão, pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior e pelo INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A partir dessas falas, inspirados pelo trabalho de Alves et al (2004), não produzimos personagens fictícios, mas discursos a partir das escutas que realizamos. As informações, conversas e narrativas que coletamos, ao longo dos quatro anos de investigação, nos possibilitaram uma compreensão intensiva e extensiva de como atuam e como pensam as professoras dos anos iniciais no que tange ao currículo de Matemática. Assim, nos apropriamos dessas ideias a fim de produzirmos discursos que expressassem os significados que fomos construindo junto com as professoras. Não se trata de uma resposta individual dada por este ou aquele sujeito, mas da emergência de um discurso relativamente consensual que representa um coletivo.

Permitimo-nos, aqui, explorar as potencialidades e especificidades da pesquisa qualitativa e valorizar alguns elementos, tais como a intuição, a experiência vivida pelos pesquisadores, as compreensões que construímos e compartilhamos e a possibilidade de produção de sínteses compreensivas sobre os materiais das investigações. Em termos práticos, o que fizemos foi revisitar os estudos empreendidos, ao longo dos quatro anos, com um novo olhar para procurar pelos indicadores que representam a ideia do coletivo de professoras sobre o tema investigado. Em termos de limitações, não podemos precisar quantos responderam da mesma forma ou se havia uma forma. Nesse sentido, houve um cuidado e uma despreocupação. O cuidado deu-se em relação ao sentido e ao significado, na tentativa, ainda que conscientes da sua impossibilidade literal, de mantermo-nos fiéis ao que querem dizer as professoras. A despreocupação se deu em relação a manter a fidedignidade com os termos e palavras exatamente escolhidas pelos participantes do estudo, de modo que nos permitimos adicionar conectivos, elementos de ligação ou palavras que permitissem ao texto construir uma fluidez discursiva que se mostra compreensível ao leitor.

Os discursos foram organizados de acordo com dois tipos de regras recontextualizadoras: uma de cunho didático-metodológico, isto é, cuja recontextualização se dá em função de demandas didáticas e metodológicas; e outra no campo estrutural, ou seja, com regras recontextualizadoras que atuam em função de problemas de estrutura física e recursos materiais disponíveis. A seguir, apresentamos cada um desses discursos e elaboramos uma análise a respeito.

O discurso da impossibilidade didático-metodológica

Quadro 1: O discurso da impossibilidade didático-metodológica

Quando vem essas mudanças curriculares eu olho lá o que está sendo feito e me dou conta que eu já faço tudo aquilo. O que muda são os nomes. Eu não vejo dificuldades em fazer o que está em currículo novo, pois eu já faço desde sempre. Além disso, na maioria das vezes, não dá para seguir o que o papel espera. Os alunos têm muita dificuldade e não dão conta de aprender. Temos de fazer muita revisão e retomada para dar conta dos problemas de aprendizagem. Eu vejo essas atividades com Geometria nos livros didáticos do Ciclo de Alfabetização. Não tem como fazer isso. As crianças são muito pequenas e não há como ensinar isso para eles. No quinto ano pedem que eu trabalhe com gráficos e com tabelas. Como eu vou fazer isso se não sabem nem somar? Não é apropriado. Eu vou selecionado o que dá e o que não dá para cada turma.

Fonte: Dos autores.

Este discurso, que apresentamos no quadro 1, traz em seu âmago a ideia de inércia, isto é, de resistência às propostas de mudança. Roldão (2001) alerta que a imutabilidade da escola é uma preocupação na medida em que a persistência de um paradigma pouco satisfatório ainda compromete a prática pedagógica. A autora destaca a existência de inúmeras inovações metodológicas e didáticas, novos suportes tecnológicos, mas a estrutura de tempo e espaço da escola pouco se altera, o que torna essas inovações pouco transformadoras. O quadro inovador apresentado, quando disponível à escola, parece constituir-se deslocado de suas dinâmicas cotidianas ou das formas como as professoras entendem que devem desenvolver suas práticas pedagógicas.

Sacristán (2000) nos alerta que a onda de mudança e o anúncio de inovação, que rondam a questão das reformas curriculares, se dá pelo papel central do currículo na prática educativa, mas também por se configurar como aquilo que pode ser mudado de modo mais aparente e imediato, sem aprofundar-se em questões que demandariam maior profundidade e energia de transformação. Em outras palavras, mudar o currículo em termos de reforma de documentos traz um ar de inovação sem desacomodar os conluos e modos de fazer já estabelecidos.

O mesmo autor ensina que é preciso entender que as propostas curriculares, organizadas pelo Estado, mesmo que contando com alguma participação de especialistas ou de professoras, representam um projeto social e cultural alicerçado em um campo político do discurso pedagógico oficial. Trata-se de uma concepção mediada pelos interesses

econômicos e políticos para um projeto de nação e de determinação de uma cultura que se quer que a escola promova para a população. Tem-se, então, uma proposição universalista na qual se imagina que todo estudante pode ter a oportunidade de acessar o mesmo currículo. O desejo tecnocrata de uniformidade procura por um currículo único a ser desenvolvido por todos.

O discurso oficial construído é permeado por um conjunto de regras distributivas sistematizadas e reguladas por códigos fortemente estruturados (BERNSTEIN, 1996). Esta gramática normalizadora é uma característica intrínseca do currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000). Entretanto, esse mesmo discurso, que encontra força apenas em sua coerência interna, prescinde dos acontecimentos da vida diária. O discurso pedagógico oficial existente no nível do currículo prescrito é refratário aos percalços do trabalho didático diário. Assim, torna-se limitado para a prática da professora, que precisa traduzir o que se propõe no discurso oficial.

É importante notar que o currículo prescrito, as inovações metodológicas, didáticas e tecnológicas integram um discurso e um fazer políticos que chegam às professoras de modo vertical (BERNSTEIN, 1999). Os códigos e a gramática, ali presentes, são fortemente estruturadas e, invariavelmente, apresentam-se às professoras como produtos técnicos altamente especializados. Todavia, a professora também é alguém que constrói significados sobre as realidades com as quais opera, de modo que seu discurso pedagógico é permeado por recontextualizações referentes ao cotidiano da escola. As regras recontextualizadoras resistem a modos tão sistematizados e organizados que são recomendados pelos currículos prescritos. Elas sustentam-se nos significados singulares e específicos da vida escolar. Dessa forma, a resistência ao discurso vertical do currículo prescrito é uma característica própria da gramática que se estrutura no nível dos currículos moldado e praticado.

A ação de traduzir o currículo para um discurso pedagógico recontextualizado não é só um desvio ou uma linha de fuga, mas uma necessária ação profissional para a construção de significados. Todavia, isso vai de encontro a uma ideia de uniformização ou padronização do ensino, as quais, por vezes, aparecem como pilares das políticas curriculares. Não obstante, há de se convir que, nesse processo de recontextualização, nem sempre a professora conta com um arcabouço técnico-científico, experiencial e com recursos materiais suficientes para empreender uma prática curricular autoral e significativa. No discurso apresentado, identificamos que as professoras são transparentes às mudanças oficiais, mostrando-se refratárias a transformações, na

medida em que entendem já fazer tudo o que dizem para ser feito. O discurso é paradoxal na medida em que afirma já fazerem o que se prescreve, mas também alega ser impossível sua realização na medida em que se consideram as contingências da realidade.

Quando não há dúvida ou dilema sobre o currículo que se trabalha, preponderam as concepções prévias dominantes. É isso que temos visto com os discursos pedagógicos produzidos. Ignora-se o currículo prescrito, mas não se entra no dilema do que fazer ou na dúvida. Segue-se o que se seguia, simplesmente. Tem-se aí uma resistência que é relativamente vazia na medida em que há oposição ao imposto, mas que o preenche com práticas pouco alicerçadas em uma intencionalidade que se valem dos saberes dos campos de conhecimento e são recheadas pela intuição, pelo acaso e pela espontaneidade. Essa marca docente de resistência às políticas curriculares impostas reforça os discursos dos tecnocratas e especialistas de que a professora não sabe por si só gerir um currículo. A roda gira mais uma vez e, então, novos currículos prescritos impostos e organizados surgem com gramáticas ainda mais rígidas e sistematizadas para suprir essa suposta falta de profissionalização e que se desdobram em novas resistências.

No campo do currículo praticado, é importante analisar o discurso que ali se estrutura. As regras recontextualizadoras, no exemplo dado, referem-se às questões didático-metodológicas e são permeadas pelos contextos que indicam as dificuldades dos alunos em relação ao que no currículo prescrito se espera que aprendam. As exigências demasiadas impostas pelas regras distributivas do discurso pedagógico oficial apresentam-se como impensáveis para as professoras, de modo que as dificuldades dos alunos expressam-se como contingências para a efetivação dos currículos prescritos. No campo do discurso pedagógico oficial, as experiências de aprendizagem são ideais e o tempo é mensurado pela complexidade dos conteúdos e/ou de seu ensino. O período para aprender é pensado em termos médios de um estudante imaginário. Uma vez pensados os objetivos a serem ensinados e alcançados, o que resta é seguir ao próximo. O tempo do currículo praticado é bastante diferente. As professoras lidam com períodos de aprendizagem de estudantes reais. A gramática de seu discurso pedagógico é inerentemente oposta a um currículo prescrito que tem caráter universal. Assim, a oposição é um dispositivo que regula o discurso pedagógico recontextualizado no campo da escola.

No que tange aos objetivos a serem desenvolvidos no campo da Matemática, os currículos prescritos apresentam uma sequência e uma hierarquia sustentadas nos conhecimentos específicos dos conteúdos da área. A ordem e o tempo são pensados com base em estudos e pesquisas realizadas pelos especialistas, os quais indicam a conveniência deste ou daquele conteúdo. As regras distributivas do discurso pedagógico oficial são fortemente estruturadas, o que torna o encadeamento dos objetivos curriculares bastante coerente do ponto de vista interno, mas muito descompassado em relação a contextos específicos vividos no cotidiano das escolas. Entra em ação a professora como tradutora do currículo prescrito. De posse de seus inúmeros saberes construídos, sejam de ordem experiencial ou técnico-científica, essas profissionais são capazes de captar essa gramática intrínseca que preconiza um ensino ideal e irreal para estudantes que não existem.

No campo do currículo praticado, as resistências desdobram-se em impossibilidades na medida em que os conteúdos vão demandando aprendizagens anteriores. O discurso apresentado exemplifica o ensino de geometria no Ciclo de Alfabetização e os gráficos no 5º ano. Estes são conteúdos que são considerados mais sofisticados pelas professoras. Na rede discursiva do professorado, é preciso que os estudantes dominem certas habilidades do campo dos Números e Operações para que possam lidar com a Geometria e com o Tratamento da Informação. Assim, identificam uma impossibilidade de ensinar mesmo antes de tentarem. As regras recontextualizadoras que atuam no discurso que se produz no nível do currículo praticado são menos coesas e mais atreladas aos significados singulares. Atualmente, o discurso escolar propala a ideia de que aprender Matemática é difícil. Assim, qualquer conteúdo, fora os mais elementares e introdutórios, mostram-se como impossíveis de serem ensinados por falta de habilidades necessárias. Sustentando-se nessa ideia, tem-se um significado curricular que se desdobra em uma resistência ao tempo/encadeamento dos currículos prescritos.

O discurso das contingências estruturais

Quadro 2: O discurso das contingências estruturais

Em minha escola tem muitos livros didáticos, mas não os uso muito. As coisas que estão ali não são as que eu ensino. Então, uma atividade ou outra eu tiro dali, mas não é bom. Por outro lado, as coisas que eu ensino não estão lá. Por exemplo, eu ensino a multiplicação com base em listas de exercício que eu mesmo forneço, que são mais contextualizadas com a realidade dos meus alunos. Na Matemática tem muita sugestão de aula prática, mas não faço. Precisa usar material concreto e as crianças ficam muito agitadas. A turma é muito grande e não consigo controlar todos, se faço atividades práticas. Tenho que dar aula no quadro para não perder o

domínio da turma. Quando falam em fazer projetos e coisas diferentes eu acho muito legal, mas não dá para fazer com as turmas que se tem. Eu não consigo dar conta de todo o currículo. É muita coisa para vencer. As propostas interdisciplinares que pedem para fazer é uma coisa boa, mas e como que faz? Eu trabalho 60h e tenho que sair de uma escola. Ou estou na sala de aula ou dentro do ônibus. Não tem como fazer reunião para discutir e planejar nada.

Fonte: Dos autores.

Nesse discurso apresentado no quadro 2, o traço marcante é o da condição de possibilidade que não se efetiva. Há o livro didático, há a recomendação de aulas práticas e de propostas interdisciplinares, mas que não se concretizam. Ora, é importante perguntar-se onde se originam essas proposições fadadas a não acontecerem. Onde está sua gênese e qual sua real intencionalidade?

A proposição de atividades interdisciplinares, projetos, de uso de matérias em atividades práticas em Matemática é prerrogativa dos currículos prescritos. É o Estado, por meio de seus agentes e especialistas, que sugere, parametriza ou referencia o que fazer. Os livros e os materiais didáticos, que compreendem o campo do currículo apresentado, possuem a função de expor à professoras e às escolas o desenvolvimento do projeto curricular almejado. Esses níveis do currículo possuem em comum o fato de estarem no campo recontextualizador oficial e de serem geridos por regras distributivas que anunciam e regulam os modos de agir e pensar (BERNSTEIN, 1996). Não obstante, o discurso pedagógico oficial é vertical e atinge a professora com a expectativa de que seja alcançado ou, por vezes, com a intenção de transformá-la em mero executor de ações.

No campo do currículo apresentado, em alguns casos, os materiais didáticos que são disponibilizados contribuem para uma desprofissionalização do fazer docente. Como toda comunicação pedagógica, ainda que dentro de um discurso tecnocrata, existe uma recontextualização com códigos próprios que procura aliciar, cativar e facilitar às professoras a adoção da proposta curricular. A proposição de que é preciso trabalhar menos, de que está tudo pronto e mais organizado torna-se muito sedutora frente a professoras que se encontram, na maioria das vezes, sobrecarregadas e ocupadas de outras questões que as afligem.

Quando outros meios externos interferem na escola, como é o caso dos especialistas e das editoras, as professoras tendem a negligenciar as tarefas de cunho técnico-profissional que são determinadas a ela, deixando-as relegadas para esses agentes. Assim, pode-se entender que o discurso apresentado, ao indicar o abandono do livro didático e dos materiais curriculares fornecidos, pode significar uma resistência do

professorado às intervenções externas. Todavia, o que percebemos é que essa resistência limita-se a um não se deixar invadir por um currículo prescrito que não é de sua própria autoria, ainda que sem desdobrar-se na ocupação desse espaço por meio de um trabalho articulado e carregado de intencionalidade. Dessa maneira abre-se uma lacuna para um trabalho mais sustentado no senso comum e na espontaneidade de forma que a desprofissionalização dos docentes é inevitável nas atuais condições de formação e de trabalho.

Entretanto, por que, atualmente, é possível notar um abandono do livro didático no contexto brasileiro? Nota-se que, desde o advento do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, os livros didáticos e seus conteúdos deixaram de se dar sob a batuta exclusiva das editoras como seus olhares e percepções sobre a escola e passaram a se alinhar mais com os currículos prescritos em função da necessidade de serem aprovados e incluídos no programa.

A partir desse procedimento, é possível observar o crescente abandono do uso do livro didático (MUNAKATA, 2016; CARNEIRO, 2005) ou ainda o seu uso como cardápio, isto é, com a professora escolhendo este ou aquele conteúdo ou atividade, sem, de fato, ater-se a um programa curricular ou à sistematização de ensino do livro. Assim, reforçamos nossa hipótese de que se trata de um mecanismo de resistência das professoras aos currículos prescritos, haja vista que quando ocorre esse fenômeno de alinhamento do livro didático às intenções do Estado, ele é, então, repudiado. É evidente que isso não significa, necessariamente, um ganho ou prejuízo pedagógico, mas um modo de operar que encontra sua manifestação política no abandono e na negação daquilo que é imposto. Isso cria um vácuo metodológico e dá espaço para que materiais didáticos oriundos de *blogs* e *sites* pouco confiáveis da internet sejam empregados (BLANK; SILVA, 2016).

O ato de planejar é uma ação mais ampla do que apenas determinar os objetivos e as metodologias que operacionalizam o ensino. Trata-se de antecipar e preparar as condições necessárias e possíveis em termos de recursos e situações que estão permeadas de impossibilidades e de contingências. Ora, o que presenciamos nesse discurso apresentado é a ocorrência de muitos empecilhos, atravessamentos e dificuldades para o exercício da docência, o que, de imediato, nos faz pensar que o nível de complexidade do planejamento aumenta. Todavia, pode-se ainda ver que a resistência das professoras a essas condições tão adversas está em não planejar e não enfrentar essas situações tão impróprias. Assim, grande parte das aulas são decididas na

incerteza e na urgência, como todo ato pedagógico, mas fortemente sustentadas na intuição e na espontaneidade e abdicando de qualquer previsibilidade ou maior preparo. No campo da Matemática, em especial, a especificidade do uso de exercícios de cálculo e a importância que os contextos significativos assumem para esta atividade didática e em todo âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental faz com que as professoras prefiram elaborar elas mesmas as tarefas ao invés de utilizarem o material pronto do livro didático. Este mesmo eixo da contextualização indica que as aulas práticas de Matemática, voltadas para problemas ditos cotidianos, são extremamente importantes. Todavia, o discurso apresentado adverte que se compreende o significado, mas o seu desenvolvimento se vê inviabilizado pela estrutura e pelos recursos disponíveis. Além disso, a escola também é produtora de discursos pedagógicos, ainda que recontextualizados. Nota-se que o domínio sobre a turma e o controle disciplinar são elementos caros. As mudanças curriculares que rompem com essas concepções podem ser anúncios de transformação epistemológica, mas esbarram na ausência de espaços adequados, de turmas com número de alunos muito elevados e em professoras com cargas horárias de trabalho extremamente elevadas.

Pode-se notar, também, que a sensação de currículos sobrecarregados deve-se a uma determinação externa ao fazer docente, que responsabiliza a professora por uma série de ações e procedimentos dos quais não participa nem elabora. Esse cerceamento do planejamento da proposta curricular faz com o que os temas sejam abordados de modo mais superficial e com a sensação de que precisam ser "vencidos". Em geral, os currículos prescritos colocam-se como mínimos, isto é, sem proporem-se a abarcar qualquer totalidade e abrindo espaço para que escolas e redes de ensino componham propostas que contabilizem aspectos regionais e de interesse dos contextos dos estudantes (SACRISTÁN, 2000). Como existe esse *gap* entre o que almeja o currículo prescrito e a implementação do currículo praticado, tem-se a sensação de que nunca se vence a expectativa, pois o discurso pedagógico recontextualizado, que se efetiva na sala de aula, não atinge o que se ambiciona no campo do discurso oficial.

O Estado e seus agentes não se debruçam sobre as contingências e impossibilidades de realização dos currículos, mas traduzem esses obstáculos como dificuldades técnico-científicas das próprias professoras. O rebote do discurso pedagógico oficial é capturar o aparente fracasso das docentes em não abordarem a totalidade do currículo prescrito para responsabilizá-las pelo fracasso da escola e dos estudantes, o que os exime do comprometimento que possuem com as dificuldades estruturais e didático-pedagógicas.

No campo da prática, o currículo se desenvolve levando em conta os contextos específicos e as singularidades de cada aula. No primeiro discurso, as dificuldades são de cunho didático-pedagógico: os problemas dos estudantes em aprender Matemática, os empecilhos para desenvolver os conteúdos em termos do ensino, etc. Nesse discurso das contingências, os obstáculos são de ordem estrutural e de recursos: turmas muito grandes, o uso de materiais concretos, o controle da turma, o excesso de trabalho, a falta de tempo para planejamento coletivo, entre outros. Essas contingências surgem apenas no nível do currículo praticado, sem consideração ou preocupação pelos currículos prescritos e apresentados.

Em síntese, é importante compreender que o campo recontextualizador do discurso pedagógico das professoras obedece aos dispositivos e à gramática próprios, os quais se regulam por regras específicas. As regras recontextualizadoras contabilizam a disponibilidade dos espaços, o número de estudantes na sala, a viabilidade estrutural e prática de organizar o ensino. Produz-se, então, uma possibilidade de um nível muito diferente daquele da expectativa, do prescrito ou recomendado, os quais funcionam regulados por regras distributivas (BERNSTEIN, 1996). Com a demanda de dar conta de um contexto real, o discurso pedagógico recontextualizado tende a traduzir os currículos prescritos para suas condições de possibilidade. Ora, o grau de transformação na recontextualização é, fortemente, alicerçado nas contingências estruturais das professoras. Quanto mais obstáculos precisam enfrentar, mais a tradução do currículo prescrito o tangiversa e indica caminhos próprios para um discurso pedagógico recontextualizador que procura sua viabilidade. Trata-se de operacionalizar a prática pedagógica a partir do que se tem e não balizada naquilo que se espera que se fizesse.

Considerações finais

O objetivo deste texto foi discutir e articular os níveis do currículo em função dos diferentes discursos que se produzem para o ensino de Matemática dos anos iniciais. Procurou-se identificar as impossibilidades, as contingências e as resistências para as transformações que recorrentemente são anunciadas com as mudanças curriculares.

Roldão (2001) e Sacristán (2000) já nos alertavam que as propostas de mudança curricular restritas aos objetivos de aprendizagem e aos conteúdos são insuficientes para transformações na prática pedagógica. Na discussão que apresentamos, ressaltamos esse aspecto esmiuçando como esses contingenciamentos e impossibilidades estruturais se

constituem nos discursos e afetam diretamente a docência e inviabilizam as transformações propostas. Por fim, nos alinhamos com a ideia de que mudanças curriculares carecem de proposições mais extensivas e intensivas, na medida em que precisam adentrar em pontos estruturais e questões didático-metodológicas que interferem o dia a dia da sala de aula. A proposta de reforma curricular, quando focada nisto ou aquilo dos conteúdos, é vazia de transformação, pois será assimilada por discursos pedagógicos que mantiveram e mantêm suas estruturas e gramáticas intactas. Em relação aos diferentes níveis do currículo, nota-se que aqueles que estão permeados por um discurso pedagógico oficial criam um conjunto de códigos e sistemas de mensagens cujas regras distributivas, no sentido de Bernstein (1996), se ocupam de um mundo imaginário que não lida com as condições de possibilidade da realidade. Ao desprezar as dificuldades diárias do cotidiano da sala de aula, os currículos prescritos abdicam de importantes indicadores da prática pedagógica que poderiam potencializar as propostas curriculares. Por outro lado, os níveis de currículo, que envolvem as professoras, são marcados por regras recontextualizadoras que traduzem as reformas para compreensões que pouco transformam a prática pedagógica. O discurso oficial é visto como mera formalidade e como expressão de um saber tecnocrático pouco valorizado no fazer escolar. O campo prático exige a sistematização e a organização de diversos contingenciamentos e impossibilidades que fazem com que os currículos prescritos sejam pouco efetivos ou apropriados; o que abre espaço para resistências e abandonos.

Nota-se que as decisões governamentais não são alinhadas com a prática de sala de aula, nem se efetivam em sua plenitude. O discurso que permeia esses diferentes campos não é sustentado pelas mesmas regras e códigos, o que implica a ausência de uma diretriz interpretativa de racionalidade. O Estado, na figura de seus agentes públicos e especialistas, parece estar em oposição às professoras. Nesse cabo de guerra em que todos saem perdendo, mais em especial os estudantes, as professoras resistem às proposições oficiais simplesmente não executando ou traduzindo o imposto para currículos que praticam da forma como lhes convém. Em sentido contrário, o Estado procura por diversos mecanismos de regulação. A avaliação externa é exemplo de um desses mecanismos. Assim, professoras responsabilizam o Estado pelas contingências estruturais de salários, salas de aula, números de alunos, dentre outras, enquanto o Estado tenta responsabilizá-las pelo não aprender dos estudantes.

O campo político reduziu as discussões do currículo ao espaço do pedagógico, renegando a própria discussão política que há aí. Assim, ao abordar e problematizar o ensino e a atuação das professoras, legisla sobre algo que não é do seu lócus e se exime das responsabilidades. Ao evitar a discussão política, as ditas mudanças curriculares são nada mais do que um factóide para distrair do verdadeiro problema que se pode resolver apenas com uma mudança estrutural e, por isso, política em sua essência.

Ora, aparentemente, as professoras das escolas pouco podem interferir na constituição dos currículos prescritos, que são recheados de conteúdos e ações recomendadas por especialistas ou tecnocratas. Ainda que haja alguns espaços de participação, as professoras não participam e não se sentem envolvidas ou não se sentem empoderadas o suficiente a ponto de que sua palavra tenha importância em ser ouvida. Assim, encontram outros caminhos de resistência, que nada mais são do que respostas adaptativas às condições que são oferecidas pelo sistema escolar. A primeira resistência é questionar a validade do currículo prescrito para, em seguida, fazerem aquilo que elas julgam apropriado. Desse modo, onde não há autoria, de fato, não se faz sequer reprodução. Cria-se de forma artesanal aquilo que se considera adequado e nisso se perde o diálogo, a possibilidade de reflexão com os pares, a necessidade de formalização. Dá-se espaço para a intuição e para uma espontaneidade que se guia mais pela conveniência e pela tradição do que pelo conhecimento acumulado. Resiste-se para não ceder ao imposto pelo tecnocrata, mas também perde-se para o improviso.

Entendemos que a mudança e a renovação pedagógica se apresentam como necessárias, mas podemos inferir que não sabemos ao certo o que deve ser mudado. Em termos provisórios, temos entendido que as políticas curriculares podem se ocupar muito mais de desenterrar as barreiras que emperram o trabalho das professoras, o que permitiria a emergência de novas condições de possibilidade. É pouco provável que as professoras possam desenvolver metodologias criativas que emancipem as possibilidades de pensamento de seus estudantes em ambientes fortemente regulados e controlados. Temos, assim, compreendido o currículo para além do percurso quimérico que marca o que e como seguir, mas como uma proposição que permita a emancipação e o reconhecimento das boas práticas e de experiências ditas não convencionais.

A questão de uma macropolítica, como é o caso de um referente curricular, apaga uma microprática, que acontece de modo artesanal. Quando uma professora, em uma mesma escola, entra em duas turmas similares do mesmo ano de ensino para dar uma aula com os mesmos objetivos e com os mesmos recursos materiais e pedagógicos realiza, ainda

assim, dois currículos diferenciados. Se nem nessas condições de verossimilhança conseguimos uma reprodução total do currículo, como se pode pensar e ter essa intenção em contextos muito maiores e que abrigam diversidades infinitamente mais complexas e heterogêneas? De fato, é propor o impensável e o impraticável a fim de promover um fracasso da docência e de responsabilizar as professoras pelos problemas da escola. Um currículo que no fazer procura um aspecto industrial da produção em série acaba por esmagar as subjetividades e os subjetivos que ali circulam. As resistências e as impossibilidades de transformação podem, então, serem lidas como o aspecto adaptativo da vida escolar às suas necessidades mais imediatas.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, N.; MACEDO, E.; OLIVEIRA, I.; MANHÃES, L. *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Education*, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.
- BLANK, C. K. ; SILVA, J. A. Professores como pesquisadores e a colaboração entre pares: pesquisa, informação e conhecimento no contexto escolar. *ETD. Educação Temática Digital*, 2017.
- CARNEIRO, M.; MOL, W. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.* (Belo Horizonte), Belo Horizonte , v. 7, n. 2, p. 101-113, ago. 2005.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Tendências em Educação Matemática).
- MACEDO, R. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MUNAKATA, K. Livro didático como início da cultura escolar. *Hist. Educ.*, Santa Maria , v. 20, n. 50, p. 119-138, dez. 2016.
- PONTE, J. P.; BAPTISTA, M.; VELEZ, I.; COSTA, E. Aprendizagens profissionais dos professores de Matemática através dos estudos de aula. *Pesquisas em Formação de Professores na Educação Matemática*, v. 5, p. 7-24, 2012.

PONTE, J. P.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. *Investigações matemáticas na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROLDÃO, M. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998

SARAIVA, M.; PONTE, J. P. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, v.12, n. 2, p. 25-52, 2003.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, J. A.; TAUCHEN, G. ; MARINHO, J. ; SILVEIRA, J. B. . O currículo dos anos iniciais: campo de tensão e controvérsias. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, p. 99-112, 2016.

SILVA, J. A.; MARINHO, J. C. B.; SILVA, G. Planejamento Cooperativo como método de investigação da sala de aula. *Revista Eletrônica de Educação* (São Carlos), v. 9, p. 120-135, 2015.

SILVA, J. A.; MARINHO, J. C. B.; FRANCA, G. V. A. . Consórcio entre pesquisas: possibilidades para o aprofundamento dos estudos qualitativos em educação. *ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL*, v. 15, p. 443, 2013.

Texto recebido: 22/05/2017

Texto aprovado: 01/11/2017