

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA JULIA CARVALHO DE MELO

AÇÕES ARTICULATÓRIAS NOS MOVIMENTOS DE RECRIAÇÃO DAS
PRÁTICAS CURRICULARES COLETIVAS DOS PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Recife

2019

MARIA JULIA CARVALHO DE MELO

**AÇÕES ARTICULATÓRIAS NOS MOVIMENTOS DE RECRIAÇÃO DAS
PRÁTICAS CURRICULARES COLETIVAS DOS PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Prática Pedagógica

Orientadora: Professora Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Coorientadora: Professora Dra. Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

- M528a Melo, Maria Julia Carvalho de.
Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental / Maria Julia Carvalho de Melo. – Recife, 2019.
241 f. : il.
- Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.
Coorientadora: Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências e Apêndices.
1. Professores (Ensino fundamental). 2. Prática de ensino. 3. Currículos. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de (Orientadora). II. Leite, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino (Coorientadora). III. Título.
- 375 CDD (22. ed.) UFPE (CE2019-45)

MARIA JÚLIA CARVALHO DE MELO

**AÇÕES ARTICULATÓRIAS NOS MOVIMENTOS DE RECRIAÇÃO DAS
PRÁTICAS CURRICULARES COLETIVAS DOS PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 06/05/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite
(Examinadora Externa)
Universidade do Porto

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Prazeres Frangella (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles
(Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José Batista Neto (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Registro minha gratidão a pessoas especiais que acompanharam todo o processo de vivência do doutorado; para elas, direciono meu amor e carinho, desejando que algum dia possa ajudá-las assim como me ajudaram.

Aos meus pais, **Maria de Fátima Melo** e **Tadeu Melo**, que permaneceram ao meu lado oferecendo suporte emocional, apoiando minhas decisões, incentivando meus sonhos. Vocês são a minha tábua de sustentação;

À minha avó, **Julia Pereira**, que, junto com os meus pais, me criou, me ofereceu colo e me mostrou que o amor se demonstra com atos;

À minha orientadora, **Lucinalva A. A. de Almeida (Nina)**, pela orientação desta pesquisa, por acreditar em meu potencial, por não desistir de mim, por entender minhas limitações, por me fazer uma estudante e pessoa melhor. Ao longo dos anos, ganhei uma amiga em quem posso confiar e partilhar minhas angústias e alegrias;

À minha coorientadora, **Carlinda Leite**, por ter possibilitado a vivência do estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, tendo tornado minha estadia fora do país mais fácil e tranquila. Foi uma honra poder ser orientada por meu referencial teórico;

Aos professores **Batista Neto**, **Conceição Gislane**, **Rita Frangella**, **Alexandre Simão**, pelas contribuições valiosas para a realização desta pesquisa na banca de qualificação;

Ao **Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)**, seus funcionários, estagiários e colaboradores, que me acolheu e tornou minha formação possível;

À **FPCEUP**, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, pelo apoio oferecido durante o desenvolvimento do estágio doutoral;

Aos professores da FPCEUP, **Preciosa Fernandes** e **Rui Trindade**, pelas entrevistas concedidas que nos aproximaram do contexto português;

À **PROPESQ UFPE**, Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação, e à **CAPES**, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo fomento à pesquisa por meio da concessão da bolsa de doutorado e de doutorado sanduíche, respectivamente;

Às **professoras participantes da pesquisa**, pela receptividade e por terem aceitado dividir comigo suas experiências profissionais, acreditando na seriedade deste trabalho;

À **Turma 14**, por terem dividido comigo as angústias, aflições, mas também as realizações do doutorado;

À minha amiga/irmã, **Nayanne Torres**, pela leitura atenta da tese, mas também pelo companheirismo vivido ao longo desses mais de dez anos de amizade;

Aos amigos **Rafael Vieira e Lucas Sousa**, que ajudaram nas formatações do trabalho;

Ao **Grupo de Estudo Discursos e Práticas Educacionais**, por contribuírem com a minha formação, partilhando conhecimentos, construindo conjuntamente artigos, e pela amizade.

A **todos** aqueles cujos nomes não foram citados, mas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

**“Eis a conclusão de uma narrativa na qual
as pessoas habituadas a não se admirarem com
coisa alguma se recusarão a acreditar.
Mas eu já estou antecipadamente
curado contra a incredulidade humana”
(Júlio Verne)**

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada *Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental*, surgiu a partir do entendimento de que o desenvolvimento profissional dos professores poderia se dar através da vivência de uma prática coletiva, e se inscreveu na problemática da recorrência discursiva que insere a atuação docente no isolamento da sala de aula. Então, buscamos compreender as ações articulatórias produzidas entre as políticas curriculares e a prática coletiva no processo de recriação das práticas curriculares dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, partimos de autores como Almeida, Leite, Santiago (2013), Lopes (2008), dentre outros, para compreendermos a construção histórica e social do processo de significação do currículo e da prática curricular, bem como dialogamos com as contribuições de Fullan e Hargreaves (2001), Leite e Pinto (2016) para entendermos a constituição dos currículos praticados a partir das relações estabelecidas entre os membros da escola. Consideramos ainda, no debate teórico, as publicações científicas que se tornaram parte fundante de nossa tese e nos ajudaram a produzir sentidos de prática curricular e coletiva. Para atingir nossos objetivos, construímos o percurso teórico-metodológico baseado na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2000), buscando compreender como se corporificou o processo de ações articulatórias entre demandas de diferentes grupos que fixaram parcialmente os sentidos de práticas curriculares. Dessa forma, tivemos, como procedimentos de coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas com três professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Caruaru, Pernambuco, Brasil, bem como com três professoras do 1º ciclo da educação básica de Vila Nova de Gaia, Porto, Portugal. A pesquisa documental das políticas curriculares sinalizadas por essas professoras e as observações das práticas curriculares de um dos sujeitos dessa pesquisa nos permitiu através dos discursos falados, escritos e praticados, evidenciar a produção de sentidos sobre as práticas curriculares que inscrevem práticas coletivas. Em nossa análise, identificamos que as professoras participantes desta pesquisa recriaram suas práticas realizando ações de articulação com as demandas apresentadas pelas diferentes políticas contextuais (SEFE, PNAIC, ICE, IQE no Brasil/PAFC em Portugal), elas as interpretaram e as reinventaram, mas não submeteram suas práticas às políticas. Evidenciamos ainda que, apesar dos vários impedimentos de produção de uma prática curricular inscrita nas relações entre os professores e os demais membros da escola, as professoras encontraram brechas na estrutura para recriar suas práticas a partir da influência, negociação e disputa com as práticas de seus pares, na intenção de criar uma linguagem

comum e de possibilitar o desenvolvimento de solidariedades profissionais. Isso significou dizer que, mesmo frente ao processo de homogeneização dos contextos escolares, os cotidianos apresentaram possibilidades de fuga, fabricação e invenção do novo e do diferente.

Palavras-chave: Práticas Articulatórias. Demandas. Prática Curricular. Prática Coletiva. Recriação Curricular.

ABSTRACT

This research, entitled "Articulatory Actions in the Re-creation Movements of Collective Curricular Practices of Elementary School Teachers", arose from the understanding that the professional development of teachers could originate through the experience of a collective practice, and inscribed itself in the problematic of discursive recurrence that places the teaching performance in the isolation of the classroom. Thus, we seek to understand the articulatory actions produced between curricular policies and the collective practice in the process of re-creating teachers' curricular practices in the early years of elementary school. Thus, we started with authors such as Almeida, Leite, Santiago (2013), Lopes (2008), and others, to understand the history and social construction of the process of signification of curriculum and curricular practice; dialogues with Fullan and Hargreaves (2001), Leite and Pinto (2016) to understand the constitution of the curriculum practiced from the relations established among the members of the school. We also considered in the theoretical debate, the scientific publications that became a founding part of our thesis and helped us produce meanings of curricular and collective practice. In order to achieve our objectives, we constructed the theoretical-methodological course based on Laclau and Mouffe's Theory of Discourse (2000), seeking to understand the embodiment of articulatory actions' process between the demands of different groups that partially riveted the meanings of curricular practices. Accordingly, our data collection procedures consisted of semi-structured interviews with three primary school teachers from Caruaru, Pernambuco, Brazil, three teachers from the 1st cycle of basic education in Vila Nova de Gaia, Porto, Portugal, document research of the curricular policies signaled by these teachers, and the curricular practices' observations from one of this research's subjects, which allowed us to evidence the production of meanings about the curricular practices that inscribe collective practices through the spoken, written, and practiced discourses. In our analysis, we identified that this research's participating teachers recreated their practices by articulating actions with the demands presented by the different contextual policies (SEFE, PNAIC, ICE, IQE in Brazil/PAFC in Portugal); they interpreted and reinvented their practices but did not submit them to policies. We also observed that, in spite of the various impediments to the production of a curricular practice registered in the relations between teachers and other members of the school, teachers found loopholes in the structure to recreate their practices from influence, negotiation and dispute with the pairs' practices in order to create a common language and to enable the development of professional solidarities. This meant that even in the face of the homogenization process of

school contexts, daily life presented possibilities of escape, manufacture and invention of the new and the different.

Keywords: Articulatory Practices. Demands. Curricular Practice. Collective Practice. Curricular Re-creation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Gráfico com os procedimentos realizados na pesquisa	36
-------------------	---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Dados do sistema educacional de Caruaru.....	39
Quadro 2 –	Dados do sistema educacional de Portugal	41
Quadro 3 –	Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
OBVIE	Observatório da Vida nas Escolas
PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SEFE	Sistema Educacional Família e Escola
TD	Teoria do Discurso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	CONSTITUIÇÃO DA HEGEMONIA NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO: MOBILIZAÇÃO DA TEORIA DO DISCURSO NA ANÁLISE DAS PRÁTICAS CURRICULARES	27
2.1	APONTAMENTOS SOBRE A TEORIA DO DISCURSO NA PESQUISA QUALITATIVA	29
2.2	HEGEMONIA E ANTAGONISMO: DISCURSOS PARTICULARES SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES QUE SE TORNARAM UNIVERSAIS.....	32
2.3	A TEORIA DO DISCURSO ENQUANTO MÉTODO: DISCURSO COMO TEXTO, FALA E PRÁTICA	34
2.4	CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	45
3	CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DE SENTIDOS DE CURRÍCULO E DE PRÁTICA CURRICULAR	49
3.1	PRODUÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES: LOCAL DE DECISÃO, DISPUTAS E INSUBORDINAÇÕES.....	50
3.2	PROCESSO DE RECRIAÇÃO CURRICULAR: ESMAECIMENTO DAS FRONTEIRAS DOS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA, DE PRODUÇÃO DO TEXTO E DA PRÁTICA.....	54
3.3	MÚLTIPLOS DECISORES CURRICULARES: DISPUTAS HEGEMÔNICAS EM TORNO DA FIXAÇÃO PARCIAL DO SENTIDO DE CURRÍCULO	57
3.4	EFEITOS DE SENTIDOS ENTRE OS SIGNIFICANTES CURRÍCULO E PRÁTICA CURRICULAR: RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO	61
3.5	A ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA CURRICULAR: CONDENSAÇÃO DE SENTIDOS E DEMARCAÇÃO PROVISÓRIA DE FRONTEIRAS	64
3.6	PRODUÇÃO COTIDIANA DAS PRÁTICAS CURRICULARES: EMERGÊNCIA DO FLUXO DAS RECRIAÇÕES CURRICULARES	69

4	PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA COLETIVA: VIVÊNCIA E PRÁTICA DE UM CURRÍCULO A PARTIR DE RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE OS MEMBROS DA ESCOLA ..	73
4.1	ELEMENTOS CONSTITUINTES DA ESCOLA: CONSTRUÇÃO RADICAL HISTÓRICA DA AÇÃO COLETIVA INSTITUCIONAL	74
4.2	A ESCOLA ENQUANTO MATERIALIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA COLETIVA: RELAÇÕES ENTRE SUBJETIVIDADES E COLETIVIDADES	77
4.3	AS CULTURAS COLABORATIVAS NAS ESCOLAS: DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE PROFISSIONAIS.....	80
4.4	PRÁTICAS CURRICULARES NAS SALAS DE AULA: DO PRIVATISMO DAS PRÁTICAS ÀS SOCIALIZAÇÕES PROFISSIONAIS	84
5	DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPED E BDTD DA UFPE: EMERGÊNCIA DE SENTIDOS DAS PRÁTICAS CURRICULARES E COLETIVAS.....	87
5.1	PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES E DE PRÁTICAS COLETIVAS NAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPED	88
5.1.1	Construção de sentidos de prática curricular na ANPEd: centro de significação nas construções cotidianas curriculares	90
5.1.2	Construção dos sentidos de prática coletiva na ANPEd: o papel da mediação do outro no exercício profissional	97
5.2	PRODUÇÃO DE SENTIDOS DAS PRÁTICAS CURRICULARES E DAS PRÁTICAS COLETIVAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD DA UFPE: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS PERNAMBUCANAS	102
5.2.1	Constituição do significante prática curricular nas teses e dissertações da UFPE: processos de recontextualização das políticas na produção das práticas curriculares	103
5.2.2	Constituição do significante prática coletiva nas teses e dissertações da UFPE: recorrência discursiva das relações dialógicas.....	107
6	RECRIAÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORES DO BRASIL E DE PORTUGAL: ARTICULAÇÃO ENTRE AS DEMANDAS DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E DO TRABALHO COLABORATIVO.....	112

6.1	FIXAÇÃO PARCIAL DO CAMPO SOCIAL: ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO MUNICÍPIO DE CARUARU, NO BRASIL	114
6.2	FORMAÇÃO DA CADEIA EQUIVALENCIAL: ARTICULAÇÃO ENTRE AS DEMANDAS DO SEFE, PNAIC E DOS PRÓPRIOS PROFESSORES NA RECRIAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR.....	121
6.3	NOVA FORMAÇÃO DA CADEIA EQUIVALENCIAL: ARTICULAÇÃO ENTRE AS DEMANDAS DO ICE, IQE E DOS PRÓPRIOS PROFESSORES NA RECRIAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR	131
6.3.1	Práticas articulatórias na constituição do planejamento: negociação de demandas	136
6.3.2	O papel do tempo e do espaço na recriação da prática curricular: relações de convivialidade entre os professores	139
6.3.3	Recriação da prática curricular na escola de tempo integral: continuidade do modelo linear disciplinar.....	143
6.3.4	Articulações discursivas entre o ice e o iqe: inevitabilidade da hibridização das identidades.....	148
6.4	CADEIA EQUIVALENCIAL NA FORMAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR COLETIVA: ARTICULAÇÃO COM AS POLÍTICAS E AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES	151
6.5	NOVA CADEIA EQUIVALENCIAL NA FORMAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR COLETIVA: ARTICULAÇÃO COM AS POLÍTICAS E AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES	158
6.5.1	Ação articulatória entre a prática coletiva balcanizada e a regulação dos livros didáticos.....	161
6.5.2	Construção da prática curricular coletiva a partir da atenção lateral ao currículo.....	163
6.5.3	Constituição da prática curricular coletiva no exercício do poder de agência dos professores	166
6.5.4	Ações articulatórias entre a regulação das avaliações externas e as relações estabelecidas entre professores e os pares	169
6.5.5	O papel dos rituais burocrático-administrativos na constituição da prática curricular coletiva	175

6.6	FIXAÇÃO PARCIAL DO CAMPO SOCIAL: ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO CONCELHO DE VILA NOVA DE GAIA, EM PORTUGAL	177
6.7	FORMAÇÃO DA CADEIA EQUIVALENCIAL: ARTICULAÇÃO ENTRE AS DEMANDAS DO PAFC E DOS PRÓPRIOS PROFESSORES NA RECRIAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR.....	184
6.8	CADEIA EQUIVALENCIAL NA FORMAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR COLETIVA: ARTICULAÇÃO ENTRE O PAFC E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELOS PROFESSORES	195
6.9	FUGAS DISCURSIVAS NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES: RELAÇÕES ENTRE OS CONTEXTOS	204
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
	REFERÊNCIAS	213
	APÊNDICES	225
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA (BRASIL).....	225
	APÊNDICE B – GUIÃO DA ENTREVISTA A PROFESSORES DA ESCOLA (PORTUGAL).....	226
	APÊNDICE C – GUIÃO DA ENTREVISTA A PROFESSORES DA FPCEUP (PORTUGAL)	228
	APÊNDICE D – QUADRO DAS PESQUISAS DA ANPED	230
	APÊNDICE E – QUADRO DAS PESQUISAS DA ANPED	235
	APÊNDICE F – QUADRO DA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UFPE	240
	APÊNDICE G – QUADRO DA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UFPE	241

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutorado, intitulada *Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental*, surgiu de inquietações que foram emergindo a partir de nossa pesquisa de mestrado¹ (MELO, 2014), na qual discutimos as contribuições do estágio supervisionado para a prática docente do professor experiente. Durante essa investigação, fomos percebendo a recorrência de um enunciado, depois por nós chamado de *prática coletiva*, presente nos três grupos de produção discursiva que investigamos, sendo estes a produção científica sobre estágio e prática docente, os projetos curriculares de dois cursos de Pedagogia e as professoras que ocupavam uma dupla posição discursiva enquanto estudantes de Pedagogia e docentes da educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental.

A presença desse enunciado percorria nossa investigação, mas embora não fosse alvo de análise, emergiu no entendimento de que o estágio supervisionado a ser realizado pelos professores em formação se produzia na intersecção entre as práticas dos estagiários, dos professores formadores e dos professores das escolas. A ideia, então, de que a constituição da docência é resultado de processos coletivos estava inscrita nos discursos dos três grupos analisados.

Nessa perspectiva, as professoras evidenciaram que apesar de já apresentarem experiência na docência, a possibilidade de observar as práticas dos professores das escolas campo de estágio favoreceu o desenvolvimento das individualidades através da vivência do coletivo. Elas enunciavam que o processo de reflexão sobre o fazer dos pares, promovido pelo componente curricular, contribuía para mudanças no seu próprio fazer.

Diante desses dados, nos perguntávamos, ao final dessa pesquisa, se atividades como as de observação e reflexão das práticas de outros professores também aconteceriam com docentes que não ocupassem a posição discursiva de estudantes. Ou seja, nos perguntávamos sobre as possibilidades de experimentação de processos colaborativos para além da formação inicial, construídos nos cotidianos das escolas com professores que fossem apenas professores.

Essa inquietação igualmente surgiu a partir da compreensão, vista em outras pesquisas (CORREIA; MATOS, 2001; LEITE; PINTO, 2016), de que existe nas escolas uma cultura em

¹ *Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente* (2014).

que predomina a solidão dos professores. Assim, nesses estudos emerge uma recorrência discursiva que insere a atuação docente no isolamento da sala de aula, esta vista enquanto espaço do individualismo profissional. A sacralização da sala de aula, portanto, estaria proporcionando esse isolamento dos profissionais, que, em nome de uma pretensa autonomia, terminam por invisibilizar as práticas curriculares que desenvolvem.

Por outro lado, as produções científicas analisadas durante a pesquisa de mestrado (MELO, 2014) sinalizavam para a necessidade dos processos formativos dos professores estarem baseados em princípios da coletividade, entendendo a docência como uma atividade profissional que não se faz individualmente, mas na socialização. Seguindo nessa mesma direção, os projetos curriculares dos cursos de formação inicial, também analisados nessa pesquisa, produziam um discurso que caracterizava o estágio supervisionado como construção coletiva e fundado na corresponsabilidade entre os professores das escolas e das universidades. Associado a esses dados, vemos em resultados de pesquisas atuais (LEITE; FERNANDES, 2010), que as políticas curriculares de diversos países têm convocado os professores para o trabalho desenvolvido com o grupo de pares, em uma orientação de construção coletiva, inovadora e criativa de constituição das práticas.

Assim, a importância dada pelos três grupos discursivos da pesquisa de mestrado (MELO, 2014) aos processos de colaboração entre os professores como princípio formativo e da atuação docente, bem como do papel dado pelas pesquisas recentes (LEITE; FERNANDES, 2010; LEITE; PINTO, 2016; SANTOS; LEITE, 2018) às relações colaborativas durante as experiências de trabalho, tendo como potencial a promoção da qualificação profissional (FULLAN; HARGREAVES, 2001), nos conduziram ao questionamento sobre as possibilidades de recriação das práticas curriculares de professores, sobretudo sobre essas possibilidades inscritas nas relações que os professores estabelecem com os outros membros da escola.

Diante disso, partimos da consideração de que as práticas curriculares não se produzem desprovidas de qualquer referencial externo, ao contrário, se constituem em relação às demandas de políticas que incidem sobre as escolas sem, muitas vezes, a participação daqueles que delas fazem parte. Isso implica adicionar ao processo de recriação das práticas curriculares as influências das políticas curriculares produzidas localmente, mas também nacionalmente e marcadas por uma agenda internacional vinculada à lógica do mercado. Consideramos, desse modo, que “as imposições do topo para a base podem obstruir aquilo que os professores são capazes de desenvolver, pelo facto de concentrarem, frequentemente, a

responsabilidade pelo desenvolvimento curricular nos gabinetes do conselho escolar” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 41).

Essa possível obstrução tem, pois, se revelado a partir de políticas educacionais materializadas na descontinuidade e ruptura. Nessa perspectiva, “a nova política emerge a partir da ineficácia de políticas anteriores” (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013, p. 123) e na busca de culpados por essa ineficácia.

Além da marca da descontinuidade, essas políticas também incluem a tentativa de homogeneização dos contextos, intencionando a uniformização do ensino, ou seja, as diferenças contextuais deixam de ser consideradas para dar lugar a uma política instituída a nível global. Dessa forma, “a política de rupturas e descontinuidades, presença pontual nas sociedades, é a marca das políticas educacionais, que pretendem criar processos de padronização da educação” (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013, p. 127). Essa tentativa de padronização pode ser vista atuando na Europa com o processo de Bolonha², que busca criar um espaço europeu de ensino superior igual para todos os países desse continente e aproximar os níveis socioeconômicos dos países da Comunidade Econômica Europeia (FERNANDES, 2005).

Conforme dissemos, essas políticas de homogeneização fazem parte de políticas instituídas em nível global, sendo percebidas suas influências não só na Europa, como também aqui no Brasil. A exemplo disso, tivemos o movimento para a criação e implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)³, que intencionou listar o que deveria ser ensinado em termos de conteúdos nas escolas, freando os projetos contextuais e se tornando referência única de um projeto formativo. Assim, “a defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Ela responde a múltiplas demandas” (MACEDO, 2014, p. 1537), que são diferentes, mas que se articulam em cadeias equivalenciais, ou seja, que têm suas diferenças momentaneamente apagadas objetivando formar uma universalidade (parcial) ao fixar sentidos sobre educação e currículo. Cadeias equivalenciais que expulsam sentidos contrários à BNCC e os transformam em um exterior antagônico. Desse modo, “o ‘algo idêntico’ compartilhado por todos os termos da cadeia

² “O processo de Bolonha, em sua gênese, foi apresentado com o propósito de buscar solucionar, no campo científico e pedagógico, as problemáticas escolares européias, distintas nas suas especificidades por representarem conjunturas culturais diversas. Bolonha acenou com a possibilidade de uma reforma que respondesse às várias demandas educacionais da Comunidade Européia” (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013, p. 128).

³ O texto final da BNCC foi aprovado em abril de 2017.

equivalencial [...] decorre dos efeitos unificadores que a ameaça externa coloca [...]" (LACLAU, 2011, p. 94).

Contudo, a BNCC, apesar de se materializar enquanto tentativa de silenciar as práticas construídas cotidianamente nas escolas e que se diferem devido às diversidades contextuais desses espaços, não se constituiu em um quadro sem disputas. Foi possível perceber também um movimento de encontro a isso – mas que ocorreu ao mesmo tempo das políticas homogeneizadoras – que vieram buscando a valorização do local, movimento este chamado de *territorialização*, que ao focar no particular das escolas, gera diferentes possibilidades organizacionais (LEITE, 2005). Assim, estamos diante de movimentos que acontecem em simultâneo, fabricando modos distintos de pensar a educação e a escola.

Desse modo, as políticas homogeneizadoras encontram resistência, demonstrando que elas não se produzem no consenso, mas na arena das disputas ideológicas. Disputas que estão presentes dentro da própria produção das políticas, mas também na sua implementação, na forma como as escolas as assumem, de modo geral, e os professores, de forma específica. Isso implica concluir que “as políticas podem ser ‘contidas’ ou ‘conflituosas’ nas escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23). Diante disso, nossa inquietação também se inscreve nas possibilidades de recriação das práticas curriculares de professores em relação às demandas das políticas curriculares.

Frente a estas questões que dimensionam nossa pesquisa em direção às práticas curriculares dos professores e à sua produção a partir das práticas dos outros membros da escola e das exigências das políticas curriculares, fez-se necessário que construíssemos um referencial teórico que discutisse os sentidos a que nos vinculamos de currículo, práticas e políticas curriculares, bem como ao que estamos chamando de prática coletiva.

Nessa direção, não pensamos em um currículo estático expresso em documentos formais que atende apenas a uma burocracia, mas enquanto elemento vivo que influencia a prática e é por ela influenciada. É sob essa marca que a presente pesquisa buscou se desenvolver, entendendo o currículo como manifestação das políticas que são ressignificadas na prática pedagógica da escola. As políticas atuais baseadas em fundamentos mercadológicos são, pois, ressignificadas nos diferentes contextos escolares, dessa forma, nem tudo é determinado em nível global, mas também nem tudo é só criação do contexto local. Entretanto, “[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...]” (MAINARDES, 2006, p. 53).

As políticas visam à homogeneização, mas os sujeitos que as leem são heterogêneos, e é nessa heterogeneidade que leem e interpretam os textos das políticas, criando na relação entre o instituído e o instituinte um currículo praticado.

Partindo disso, percebemos a necessidade de superar a dicotomia entre aquilo que é pensado e aquilo que é vivido (FERRAÇO; NUNES, 2012), ou seja, captar o currículo em sua complexidade, na articulação entre o que é prescrito e sua reinvenção na prática. Dessa forma, o currículo como instrumento de formação (PACHECO, 2005) mostra a necessidade de compreender os contextos, os atores e as intenções que o constituem, deixando, portanto, de ser uma coisa ou outra para se constituir enquanto elemento híbrido das *teoriaspráticas* curriculares (FERRAÇO; NUNES, 2012).

Diante desse sentido de currículo, consideramos que todos os sujeitos inscritos na prática pedagógica da escola vivenciam um currículo, isso significa dizer que o gestor apresenta uma experiência com o currículo, bem como os professores e os alunos. Contudo, reconhecemos que apesar do currículo ser vivido por todos da escola, o seu principal autor é o professor, uma vez que a ele “pertence a mediação que torna possível a conversação em sala de aula” (PACHECO, 2009, p. 8). Ao organizar o processo de ensino e aprendizagem, o professor pratica um currículo que é resultado das políticas educacionais, mas é por ele ressignificado na sua atuação profissional. Sendo, portanto, sobre esse autor do currículo, que se inscreve em uma prática institucional realizada coletivamente, que nossa pesquisa se debruçou.

Assim, construímos como sentido de práticas curriculares aquelas que, tecidas no cotidiano, podem ser encontradas nos saberes e fazeres daqueles que praticam o currículo, sendo vistas nesta pesquisa enquanto lugar de recriação⁴, superando o sentido de aplicação de currículo prescrito. Mas enquanto lugar de recriação, as práticas curriculares são igualmente resultados das políticas e das relações que o professor, enquanto um dos autores do currículo, estabelece com os demais sujeitos da escola.

Nosso objeto foi, então, forjado a partir da compreensão de que o professor pratica um currículo, sendo este percebido como lugar do pensado-vivido, ou seja, ancorado em políticas recriadas nas práticas curriculares. Mas nosso objeto ainda considerou que ao praticar um currículo, o professor não o faz isoladamente, e, sim, na relação com outros profissionais da escola, afinal “nós não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através de nossas relações,

⁴ Preferimos o termo *recriação* ao invés de *criação*, por entendermos que os professores praticam um currículo a partir de certos referenciais e da articulação entre demandas de diferentes grupos, o que implica dizer que esse processo não acontece a partir do zero.

especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 71).

Dessa modo, nossa tese se constituiu na compreensão de que os professores, ao praticarem um currículo, ao mesmo tempo o recriam a partir das interpretações que realizam das políticas curriculares globais e locais que agem nos cotidianos das escolas, mas igualmente recriam o currículo a partir das interferências e influências que sofrem dos outros membros da instituição em que atuam. Isso significa dizer que, mesmo frente ao processo de homogeneização dos contextos escolares, os cotidianos podem apresentar possibilidades de fuga, fabricação e invenção do novo e do diferente.

Construímos, então, nosso problema de pesquisa partindo do entendimento de que o sujeito privilegiado na produção curricular é o professor nas interações com os demais sujeitos (outros professores, alunos, gestão e conhecimento). O inscrevemos como aquele que é, ao mesmo tempo, autor e praticante de um currículo, aquele que interpreta uma política, sendo essa interpretação responsável pela recriação de um currículo. Este problema diz respeito a: como e quais ações articulatórias são produzidas entre as políticas curriculares e a prática coletiva no processo de recriação das práticas curriculares dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental?

Como objetivo geral, temos: compreender as ações articulatórias produzidas entre as políticas curriculares e a prática coletiva no processo de recriação das práticas curriculares dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Este objetivo geral foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos: i) analisar quais práticas articulatórias são construídas entre as práticas e as políticas no processo de recriação das práticas curriculares dos professores; ii) analisar como o professor negocia e/ou disputa suas demandas com os outros membros da escola no processo de recriação de sua prática curricular; iii) analisar quais fugas discursivas são produzidas pelos professores no processo de recriação de suas práticas curriculares.

No que diz respeito à organização, o presente trabalho está estruturado em cinco capítulos; no primeiro, apresentamos nosso percurso metodológico embasado na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, os quais percebem o discurso enquanto fala, mas também enquanto prática (BURITY, 2007). Assim, as recriações dos professores em suas práticas curriculares foram percebidas em sua materialidade, que só têm sentido quando inscritas no sistema de relações em que a escola se constitui. Em outras palavras, ao trabalharmos com discurso, não estamos negando a existência material das práticas curriculares, mas afirmando que elas só são práticas curriculares porque estão inseridas na escola e porque aqui estamos para significá-las.

No segundo capítulo, construímos uma discussão teórica a respeito do currículo como processo de significação, buscando fixar sentidos parciais do que compreendemos por prática curricular, o que já demonstra nossa vinculação a uma perspectiva discursiva de currículo. Dessa forma, apresentamos o currículo não apenas como texto normativo validado por organismos governamentais, mas apesar dele também apresentar esse aspecto, o evidenciamos como texto didático, científico e fenomenológico, recriado no chão da escola. Assim, “o currículo é um texto fenomenológico, isto é, um texto que é escrito pelo professor na quotidianidade da escola e da sala de aula, em interação com os alunos e em função das suas experiências pessoais e culturais” (PACHECO, 2009, p. 7).

Associada a essa discussão teórica sobre currículo, no terceiro capítulo, tecemos nossa compreensão acerca da prática coletiva, entendendo-a como relações estabelecidas entre os membros de uma profissão, mas também entre os membros que compõem uma instituição, construídas a partir do conflito de interesses e, por isso, nem sempre consensuais. Assim, compreendemos que a prática coletiva pode se dar espontaneamente a partir das interferências dos sujeitos nas práticas uns dos outros com a chamada *balcanização*, em que “embora os professores se associem de uma forma mais próxima com alguns dos seus colegas do que acontece numa cultura do individualismo, fazem-no em determinados grupos, mais do que na escola como um todo” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 95), uma prática coletiva que também pode se materializar enquanto colaboração confortável focada nos “aspectos imediatos, de curto prazo e práticos, excluindo as preocupações de planificação de mais longo termo; uma colaboração que não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 100).

Para além dessas, discutimos a prática coletiva fundada em princípios da colegialidade artificial caracterizada “por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como outras formas de trabalho em conjunto” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 103), e por fim, apresentamos a prática coletiva que se constitui a partir de uma lógica de colaboração pensada e planejada visando à criação de espaços coletivos e de trocas de experiências entre os profissionais.

No quarto capítulo, trouxemos o estado do conhecimento na ANPED⁵ e na BDTD da UFPE⁶, buscando delimitar os sentidos de prática curricular e de prática coletiva nas

⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

⁶ Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco.

pesquisas entre os anos de 2006 a 2015, período este escolhido por entendermos que ele demonstrava a emergência de políticas e propostas de políticas que tiveram como foco as práticas curriculares, o que poderia ser representado nos trabalhos científicos. Em concomitância com isso, delimitamos esse período porque ele representava um momento histórico de mudança de projeto político, ascendendo ao poder o que reverberou e ainda está reverberando na constituição de políticas curriculares, bem como na produção de pesquisas acadêmicas.

Seguindo com nossa análise, no quinto capítulo, discutimos sobre o processo de recriação das práticas curriculares de professoras com experiência na docência. Nesta análise, criamos seções que contemplaram a apresentação dos dados coletados no município de Caruaru, agreste pernambucano, e dos dados coletados na cidade de Viva Nova de Gaia, localizada em Portugal. Contudo, esta divisão não teve a pretensão de estabelecer um estudo comparativo entre os dois contextos, foi assim feita com o intuito de deixar o texto mais fluído, permitindo que o leitor reconhecesse os sentidos presentes nas produções discursivas dos professores de cada realidade.

Desse modo, tecemos nossas análises apontando em Caruaru a constituição de dois contextos que foram responsáveis pela produção de diferentes cadeias equivalenciais que formaram as práticas curriculares das professoras participantes da pesquisa. Embora diferentes, nas duas produções, foi possível identificar possibilidades de práticas curriculares coletivas inscritas primordialmente no trabalho colaborativo entre professores e na dimensão do planejamento. Demonstramos, ainda, que mesmo diante das exigências de diferentes políticas regulando a atuação docente, as professoras inscreveram suas práticas na articulação das demandas das políticas sem desconsiderar suas demandas pessoais.

Entendendo a relação entre o global e o local, identificamos no contexto português as possibilidades da recriação das práticas curriculares a partir da política nacional que objetivava a descentralização curricular e partia da compreensão da escola enquanto local de decisão, considerando o poder de agência dos professores. Nesse contexto, assim como no Brasil, as práticas curriculares coletivas também se desenvolveram nas relações entre os professores e, nomeadamente, na dimensão do planejamento.

Por fim, trazemos nossas considerações finais evidenciando que as práticas curriculares coletivas estão sendo forjadas nos cotidianos escolares a partir de uma atenção lateral ao currículo, onde o trabalho colaborativo é fabricado entre professores que pertencem ao mesmo nível de ensino. As escolas, portanto, não têm se constituído sob bases de uma cultura de colaboração forte, são os professores que individualmente buscam sair do

isolamento da sua sala de aula, produzindo fugas discursivas que se materializam na produção do planejamento.

2 CONSTITUIÇÃO DA HEGEMONIA NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO: MOBILIZAÇÃO DA TEORIA DO DISCURSO NA ANÁLISE DAS PRÁTICAS CURRICULARES

Em nossa investigação, partimos da prática que se relaciona com a teoria, uma prática que se dá em instituições e, por isso, congrega múltiplos sujeitos inscritos em um projeto formativo, que chamamos de *currículo*. Este currículo construído na relação entre as políticas curriculares e as interpretações dessas políticas é praticado cotidianamente nas salas de aula pelos professores, no que denominamos de *prática curricular*. Prática esta desenvolvida pelo professor, mas que se relaciona com as múltiplas práticas fabricadas pelos outros sujeitos da escola.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa intencionou trabalhar com a descrição detalhada de práticas curriculares, sendo forjadas dentro de uma prática docente em relação a uma prática pedagógica, com a observação das recriações do currículo realizadas pelos professores. Para isso, evidenciamos como esse processo pode ser influenciado pelas políticas e pelas práticas dos demais membros da escola, extraindo significados dos professores sobre essas recriações.

Assim, quando falamos em recriações do currículo praticado, estamos nos referindo aos aspectos inscritos na dimensão da formulação dos objetivos de ensino, do planejamento realizado, dos conhecimentos ensinados pelos professores em sala de aula e da decisão do que avaliar e de como avaliar. Em outras palavras, nos referimos a todos os aspectos da prática curricular dos professores.

Esses aspectos foram tomados, no entanto, em relação às influências das políticas curriculares e considerando que os professores não atuam na docência isoladamente e, sim, em relação com outros professores, com a gestão e com os alunos. Desse modo, nessa pesquisa, buscamos evidenciar que as práticas curriculares podem sofrer influências dessas outras práticas produzidas e mobilizadas na escola, e demonstrar a emergência de sentidos de trabalho coletivo, o que estamos denominando de *práticas coletivas*.

Nessa direção, percebendo a responsabilidade da escola – materializada na síntese de práticas de diferentes sujeitos – em possibilitar o acesso às crianças, jovens e adultos aos conhecimentos que os permitem transitar competentemente nas sociedades contemporâneas, entendemos que são os professores aqueles que mediam a relação entre o conhecimento e os alunos. Mas ao realizarem essa mediação, eles imputam nesse conhecimento suas marcas pessoais, seus valores, suas percepções, resultando na recriação do currículo em que praticam

a partir das inserções que realizam no conhecimento que ensinam, no planejamento que constroem e na avaliação que realizam.

O que estamos chamando de *recriação do currículo* se inscreve na dimensão do que consideramos ser o aspecto da liberdade dos professores enquanto produtores do currículo cotidiano, liberdade esta vista em termos de “falha estrutural”. A falha da estrutura permite, então, aos sujeitos se constituírem enquanto sujeitos, a decidirem, a agirem e a produzirem suas próprias identificações (LACLAU, 2011). Contudo, é uma liberdade constituída na ambiguidade, na negociação da dualidade liberdade/não liberdade. É, portanto, na ambiguidade constitutiva da liberdade que os professores veem as possibilidades de produção de suas práticas curriculares que se inserem em um contexto, o qual em muitas ocasiões apresenta demandas diferentes das dos professores.

Partindo dessas considerações iniciais, entendemos que nossa pesquisa esteve preocupada com a experiência humana e, especificamente, com a experiência humana da formação, e por isso não pudemos nos distanciar dessa experiência, uma vez que dela também fazemos parte. Isso significa dizer que não houve pretensão de neutralidade, pois ao objetivarmos observar as práticas curriculares, estivemos também participando dessas práticas, o que resultou em sua transformação, uma vez que “as principais características do método dizem respeito ao fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação” (FLICK, 2009, p. 207).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento desta investigação implicou “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais”, e assim pudemos “extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente foram perceptíveis a uma atenção sensível [...]” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221) do nosso objeto de estudo. Diante disso, inserimo-nos na abordagem qualitativa de pesquisa por entender que ela dá conta desse processo compartilhado de significados entre aqueles que pesquisam e aqueles que são pesquisados. Consideramos, então, que as subjetividades de ambos os sujeitos estiveram concorrendo para a produção dos sentidos sobre o processo de recriação nas práticas curriculares a partir das políticas e da prática coletiva.

Contudo, é preciso dizer que a pesquisa qualitativa “abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este mesmo termo [...]” (CHIZZOTTI, 2003, p. 223). Isso significa dizer que afirmar que nos encontramos dentro de uma abordagem qualitativa se tornou insuficiente

para delimitar e demonstrar o percurso a ser percorrido. Consideramos, então, juntamente com André, que não é mais suficiente usar este termo de forma tão ampla.

[...] não me parece ser muito conveniente continuar usando o termo ‘pesquisa qualitativa’ de forma tão ampla e genérica como preferem alguns [...]. Eu reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, fenomenológica etc. (ANDRÉ *apud* FERRARO, 2012, p. 132).

Percebendo a variedade de tipos de pesquisa que a abordagem qualitativa abarca, entendemos a necessidade de evidenciar a nossa vinculação à Teoria do Discurso na perspectiva de Laclau e Mouffe, demarcando, pois, nossa posição em trabalhar com sentidos de currículo apenas parcialmente fixados (LOPES, 2013).

2.1 APONTAMENTOS SOBRE A TEORIA DO DISCURSO NA PESQUISA QUALITATIVA

A escolha pela Teoria do Discurso diz muito sobre como compreendemos o modo de fazer ciência sem axiomas absolutos, bem como da compreensão da impossibilidade de nosso acesso a uma realidade objetiva e extradiscursiva. Nessa direção, o currículo praticado a ser investigado aqui não foi visto como um conhecimento objetivo que estava lá dado e que com a pesquisa teríamos acesso imediato ao que ele significava universalmente, mas o percebemos como produção discursiva.

Isso implica dizer que ao investigarmos as recriações nas práticas curriculares de professores a partir das relações que estes estabelecem com as políticas curriculares e com as práticas de outros membros da escola utilizando a Teoria do Discurso como perspectiva teórica metodológica, buscamos produzir sentidos que não foram e nem nunca serão estabilizados. Ou seja, a intenção foi evidenciar as lutas de poder pelas quais passaram as construções dessas relações entre práticas e políticas, entre práticas curriculares de professores e as práticas dos demais sujeitos da escola, em que se produziram a hegemonia de uma significação sobre o currículo praticado e não outra.

Dessa maneira, as lutas de poder nunca chegam ao fim, o que resultou na impossibilidade de existência de uma significação estabilizada sobre as recriações nas práticas curriculares de professores. Nesse sentido, “o ato de poder que hegemoniza uma significação não se fundamenta de uma vez por todas em uma razão que se julga definitiva, o jogo das

diferenças permanece operando” (LOPES, 2014, p. 54). Isso significa dizer que a hegemonia foi apresentada nessa pesquisa como as disputas em torno das tentativas de fixação parcial de um significante, entendendo que houve uma proliferação de significantes flutuantes que disputaram entre si com o objetivo de se tornar aparentemente um significante universal, quando, na verdade, se constituiu enquanto a representação de uma particularidade. Dessa maneira, consideramos que “o universal nada mais é do que um particular que em algum momento se tornou dominante, (e, portanto) que não há nenhuma possibilidade de alcançar uma sociedade reconciliada.” (LACLAU, 2011, p. 54).

Nosso objeto corroborou, desse modo, com um percurso teórico-metodológico que abarca essa instabilidade, a impossibilidade de fechamento último dos sentidos e de correlação estrita entre significante e significado. Para além disso, a aproximação de Laclau e Mouffe com o movimento desconstrucionista de Derrida demonstra a indecidibilidade radical e a impossibilidade de que uma estrutura de significação possa encontrar nela mesma seu próprio fechamento (LACLAU, 1993). Nessa direção, ao analisarmos como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental recriaram suas práticas curriculares a partir das políticas curriculares e das influências das práticas de outros membros da escola, estivemos à procura de uma fixação parcial do que os professores entendiam por recriação na prática, por política e por prática coletiva.

Portanto, essa estrutura de significação – composta pelos professores, pelas políticas curriculares, pelo currículo praticado, pelas práticas dos outros sujeitos da escola – não pôde encontrar uma produção de sentido definitiva e estável. Partimos, então, por um caminho que admitiu a existência da imprecisão e da ambiguidade, e abandonou os axiomas essencialistas (LOPES, 2013).

Assim, a escolha por esse caminho metodológico se deveu à nossa compreensão de currículo enquanto movimento entre pensado-vivido e ao entendimento de que os sentidos são construção parciais e nunca definitivas, o que impediu nossa vinculação a uma perspectiva teórica-metodológica que intencionasse fechar a produção de sentidos. Dessa forma, a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, ao demonstrar certas apropriações de Lacan, aponta para “o permanente deslocamento do significado sob o significante” (LACLAU, 1993, p. 7), ou seja, para a “impossibilidade de fixação de sentido através de uma correlação estrita entre significante e significado” (LACLAU, 1993, p. 7).

Diante disso, nos desfizemos de uma totalidade fechada e estável entre significado e significante e inserimos nosso objeto no campo da luta hegemônica, trazendo ainda uma noção de discurso que não distinguiu o linguístico do extra-linguístico (LACLAU, 1993).

Sem embargo, para analisar as recriações das práticas curriculares de professores, se fez necessário compreender que não estivemos tratando de discurso enquanto apenas fala ou escrita. Compreendemos, deste modo, que a prática faz parte de uma realidade discursiva, pois “el carácter discursivo de un objeto no implica en absoluto poner su existencia en cuestion” (LACLAU; MOUFFE, 2000, p. 115).

Dessa forma, consideramos que foi possível investigar as recriações das práticas curriculares dos professores sob o viés da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, tendo em vista que, nessa perspectiva, a prática é também realidade discursiva. Podemos ver mais claramente esta questão no seguinte exemplo:

Si pateo un objeto esférico en la calle o si pateo una pelota en un partido de fútbol, el hecho físico es el mismo, pero su significado es diferente. El objeto es una pelota fútbol, pero su significado es diferente. El objeto es una pelota de fútbol sólo en la medida en que él establece un sistema de relaciones con otros objetos, y estas relaciones no están dadas por la mera referencia material de los objetos sino que son, por el contrario, socialmente construidas. Este conjunto sistemático de relaciones es lo que llamamos discurso. [...] El hecho de que una pelota de fútbol sólo es tal en la medida en que está integrada a un sistema de reglas socialmente construidas no significa que ella deja de existir como objeto físico. Una piedra existe independientemente de todo sistema de relaciones sociales, pero es, por ejemplo, o bien un proyectil, o bien un objeto de contemplación estética, solo dentro de una configuración discursiva específica (LACLAU; MOUFFE, 2000, pp. 114-115).

Dessa maneira, o significante da recriação só apresentou a fixação de sentido – mesmo que este sentido fosse fixado apenas parcialmente – a partir de um sistema de relações que o incluiu na escola e na prática curricular dos professores, sendo esse sistema o que chamamos de *discurso*. Isso significa dizer que o sentido prática curricular dependeu do sistema de relações no qual se inseriu.

Afirmar o caráter discursivo de um objeto não significa colocar em questão a sua existência, como se disséssemos que tudo é discurso e, portanto, não existisse uma realidade material. Significa, no entanto, afirmar que os objetos só apresentam um sentido porque nós construímos esse sentido. Diante disso, evidenciamos que “o sentido dos objetos do mundo físico não lhes é inerente” (BURITY, 1997, p. 3), o que recai na conceituação de que os sentidos são contingenciais, enunciado essencial para compreender que não existe literalidade presa nas palavras e ações.

Demonstramos, então, que principalmente porque investigamos o currículo praticado, nosso objeto pediu pela Teoria do Discurso como elemento teórico e analítico, especificamente devido à indiferenciação entre os elementos linguísticos e extra-linguísticos, possibilitando-nos perceber os discursos dos professores enquanto fala, bem como nas

observações de suas práticas. Assim, ao trabalharmos com a noção de discurso como totalidade significativa em que a ação também esteve presente, partimos do suposto de que “a ação é inteiramente inerente ao discurso” (LACLAU *apud* BURITY, 2007, p. 76). Dessa forma,

A noção de discurso poderia, se preferir ser substituída pela de prática. Eu, entretanto, prefiro falar discurso por duas razões. Primeiro ao chegar a este ponto em que prática e discurso tornam-se quase sinônimos por meio de todo o conjunto de passos que envolveram a derivação linguística, revelamos alguns aspectos destas estruturas prático-discursivas que não ficaram evidentes de outra forma. E mais frivolamente, prática é um termo neutro, isto é improvável de provocar a indignação de quem quer que seja, e conceitos que não provocam o engajamento das pessoas são necessariamente chatos. Para despertar algum tipo de vibração e prazer, eu prefiro o termo discurso. (LACLAU *apud* BURITY, 2007, p. 76).

Intencionamos, então, perceber esse momento em que discurso e prática se tornaram quase sinônimos. Diante disso, trabalhamos com a prática, esta percebida em sua vinculação com a política, mas também em sua potencialidade recriadora, o que implicou enxergá-la a partir das práticas articulatórias que construiu, do seu caráter contingencial e das disputas de poder que formaram o processo de significação do que era currículo e do que era o currículo praticado.

Dessa maneira, ao identificarmos como nas práticas curriculares os professores interpretaram e recriaram as políticas curriculares, estivemos percebendo as lutas de poder que levaram à constituição das significações sobre os objetivos de ensino, o conhecimento, o planejamento e a avaliação que estiveram presentes nessas práticas. Contudo, temos a consciência de que essas significações não foram as únicas possíveis, uma vez que há sempre disputas para que outras significações se hegemonizem, aspecto que discutiremos a seguir.

2.2 HEGEMONIA E ANTAGONISMO: DISCURSOS PARTICULARES SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES QUE SE TORNARAM UNIVERSAIS

Como já dissemos, as práticas curriculares, assim como as políticas, são formulações constituídas em meio a disputas, em que certos sentidos se hegemonizam dando a impressão de uma universalidade conciliada, implicando dizer que “o universal, como vimos, não tem um conteúdo concreto próprio (que o enclausuraria em si mesmo), mas é horizonte sempre móvel que resulta da exclusão de uma cadeia indefinida de demandas equivalentes” (LACLAU, 2011, p. 65). Essas disputas, denominadas na TD, como antagonismos são

essenciais para entender o processo de hegemonia pelos quais o social é constituído e, mais especificamente, para entender como as práticas curriculares são constituídas.

Sem a noção de antagonismo não é possível compreender as práticas hegemônicas e, assim, compreender como se estrutura a sociedade, portanto, não há hegemonia sem antagonismo (ARAÚJO, 2015). Assim, a hegemonia é a possibilidade de representação de discursos ou identidades particulares sob o manto de uma universalidade, é, pois, uma particularidade universalizada.

Desse modo, o que vimos nos discursos das professoras sobre suas práticas curriculares, bem como nos textos das políticas por elas sinalizadas, representaram um discurso hegemônico, no qual uma particularidade foi universalizada. Contudo, para que isso acontecesse, processos antagônicos entraram em circulação, onde demandas de grupos diferentes disputaram a inclusão de suas reivindicações, ou seja, as práticas curriculares foram resultados das forças antagônicas que disputaram a possibilidade de terem seus sentidos hegemônicos. Assim, “para falar em hegemonia não basta o momento articulatório dos sentidos, é preciso que a articulação se dê através de um enfrentamento com práticas articulatórias antagônicas” (ARAÚJO, 2015, p. 34).

Assim, as práticas curriculares foram constituídas a partir de processos hegemônicos desenvolvidos na relação com as recriações das políticas e com o caráter inovador do currículo praticado pelos professores. Além disso, as demandas dos diversos sujeitos que compunham o coletivo da escola entraram em relação antagônica com as demandas do professor, resultando na articulação provisória entre anseios diferentes.

Na intenção de apresentar a corporificação do processo hegemônico, podemos pensar nos participantes dessa pesquisa que trabalhavam nos anos iniciais de escolas públicas. Esses professores tinham demandas que gostariam de incorporar em sua prática curricular, mas essas demandas, em muitas ocasiões, eram diferentes daquelas oriundas de suas escolas e de seus gestores, além disso, existia um exterior constitutivo a essas escolas, representado pela cidades e países em que elas se localizavam. Esses professores precisaram, portanto, articular as diferenças entre as demandas da escola e suas próprias e, fazendo isso, produziram uma prática curricular que talvez não fosse aquela que inicialmente desejaram.

Embora as diferenças entre o que desejava a escola e o que desejavam os professores não tivessem sido eliminadas, elas foram esquecidas enquanto o professor e a escola apresentassem uma relação antagônica com o seu exterior constitutivo. Contudo, as práticas curriculares aí recriadas tiveram seus sentidos apenas provisoriamente fixados, uma vez que diante da redução do antagonismo as diferenças retornariam, o que solicitaria um novo

processo de hegemonização dos sentidos. Assim, “a operação hegemônica seria a apresentação da particularidade de um grupo como a encarnação do significante vazio” (LACLAU, 2011, pp. 77-78).

Foi a esse processo hegemônico que nos atentamos na análise dos dados, buscando analisar quais forças antagônicas disputaram a fixação dos sentidos de prática curricular, mas também sua corporificação. Além disso, evidenciamos ainda quais foram as demandas das professoras e como elas as conciliaram ou as disputaram com as demandas dos outros membros da escola, analisando quais conflitos estiveram imersos na constituição das políticas sinalizadas pelos docentes e que estes recriaram em suas práticas. Tudo isso considerando o exterior constitutivo das práticas curriculares dessas professoras, ou seja, o cenário político e social do país, do município, entre outras coisas.

Diante disso, consideramos que em nosso objeto de estudo, qual seja, as recriações da prática curricular do professor a partir das políticas curriculares e da influência da prática coletiva, foi preciso considerar os processos hegemônicos de fixação parcial de sentidos, entendendo que essas recriações foram sempre resultados de práticas articulatórias entre diferentes demandas que provisoriamente esqueceram essas diferenças, conseguindo manter uma relação de equivalência contra um exterior constitutivo.

2.3 A TEORIA DO DISCURSO ENQUANTO MÉTODO: DISCURSO COMO TEXTO, FALA E PRÁTICA

Para atender aos nossos objetivos, se fez necessário, então, mobilizar a Teoria do Discurso também enquanto método, tratando o discurso como fala e texto, mas igualmente como prática. Frente a isso, inicialmente, realizamos entrevistas com professores do ensino fundamental no município de Caruaru, localizado no agreste pernambucano, Brasil, e professores dos primeiros anos do 1º ciclo da educação básica de Portugal, estes últimos pertencentes a escolas do concelho de Vila Nova de Gaia, região metropolitana do Porto⁷.

⁷ Nossa coleta de dados aconteceu a partir dos seguintes momentos: Em 2017, realizamos entrevistas com as três professoras dos anos iniciais do município de Caruaru, Pernambuco; em seguida, realizamos o doutorado sanduíche e, em 2018, realizamos as entrevistas com as professoras do 1º ciclo da educação básica de Vila Nova de Gaia, Portugal. Importante salientar que ao mesmo tempo em que realizávamos as entrevistas nos dois contextos, fazíamos pesquisa documental das políticas que as professoras sinalizavam. Quando retornamos do estágio doutoral em 2018, realizamos as observações da prática curricular de uma das professoras do município de Caruaru.

Tendo em mente os critérios de seleção dessa pesquisa⁸, as entrevistas foram conduzidas com o objetivo de identificarmos nos discursos (enquanto fala) dos professores quais políticas estavam agindo em suas práticas curriculares, como eles as interpretavam e recriavam, quais influências essas práticas vinham recebendo dos outros membros da escola, bem como para identificarmos as possibilidades de recriação de um currículo praticado em uma instituição que congregava diversas outras práticas.

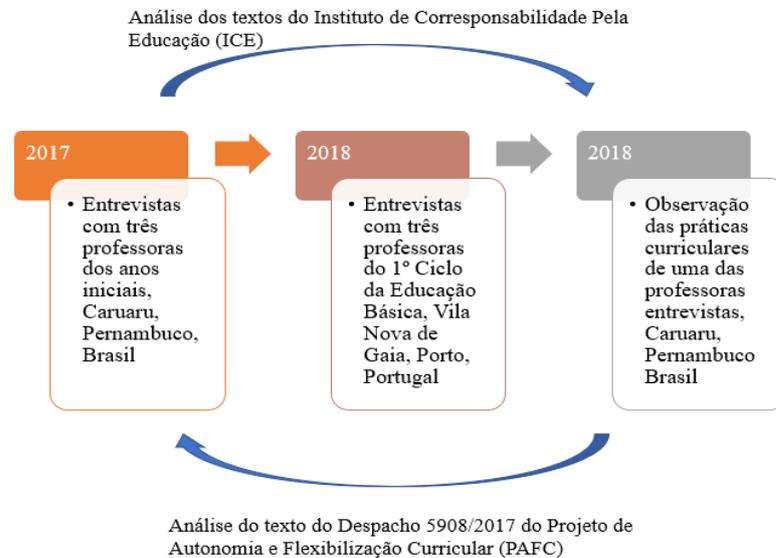
Após a realização das entrevistas, fizemos a pesquisa documental das políticas e/ou programas sinalizados pelas professoras, sendo analisados os textos curriculares, mas também a conjuntura na qual eles foram formulados com a intenção de compreender o texto para além do texto. Evidenciamos, portanto, que analisamos os textos do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) em Caruaru, no Brasil, bem como o Despacho 5908/2017 que dizia respeito ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) em Vila Nova de Gaia, Portugal. Os discursos presentes nesses textos legais das políticas e/ou programas foram postos em diálogo com os discursos das professoras, intencionando perceber quais práticas articulatórias foram realizadas pelas professoras entre suas práticas curriculares e as políticas a que essas práticas estão submetidas.

Realizamos, ainda, observações das práticas curriculares de uma das professoras entrevistadas, para que pudéssemos perceber o processo de recriação materializado e produzido no cotidiano. Essas observações foram igualmente postas em diálogo com as políticas e/ou programas sinalizados nas entrevistas, bem como com as próprias entrevistas. Esse diálogo entre práticas e políticas foi proposto tendo a compreensão de que os “indivíduos trazem suas próprias experiências, seus ceticismos e suas críticas para aceitar o que eles veem/leem são expostos e irão ler as políticas a partir das posições de suas identidades e subjetividades” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2011, p. 30).

Assim, nossa pesquisa se deu a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: as entrevistas com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de Caruaru e Vila Nova de Gaia, da análise das políticas curriculares e/ou programas que essas professoras sinalizaram em suas entrevistas e das observações das práticas curriculares de uma das professoras do município de Caruaru. Os momentos em que foram realizados esses procedimentos podem ser vistos no gráfico abaixo:

⁸ Mais adiante, explicaremos quais foram os critérios de seleção dos sujeitos.

Figura 1 – Gráfico com os procedimentos realizados na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Desse modo, foram selecionadas em Caruaru, Brasil, 3 professoras que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Em suas entrevistas realizadas em 2017, elas apresentaram enquanto recorrência discursiva o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), e o Programa Nacional do Livro e Material didático (PNLD) como políticas e/ou programas que agiam sobre suas práticas curriculares e que eram recriadas em sua atuação. Essa demarcação temporal das entrevistas se fez necessária, uma vez que nas observações realizadas em 2018, outras políticas e/ou programas se tornaram recorrentes, enquanto algumas permaneceram. A mudança de gestão no município de Caruaru sinalizou para a emergência de outra política e/ou programa, o Instituto de Qualidade de Ensino⁹ (IQE), assumido pela Secretaria de Educação a partir do segundo semestre de 2017, política de avaliação externa que, durante as observações de 2018, se fez recorrente junto com o ICE.

Em Portugal, no concelho de Vila Nova de Gaia, também foram selecionadas 3 professoras do 1º ciclo, nível de ensino que corresponde no Brasil aos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º, 3º e 4º anos). As entrevistas foram realizadas no início de 2018, momento em que estava sendo vivenciado, em todo território nacional, em regime ainda de experimentação, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Desse modo, o

⁹ Instituto de Qualidade do Ensino, o qual apresenta o Programa Qualiescola que “visa à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental, por meio de um conjunto de ações articuladas de intervenção na prática escolar” (IQE, 2017).

projeto se constituiu como recorrência na produção discursiva das professoras portuguesas, como política e/ou programa que agia sob suas práticas curriculares.

Concomitante a essas entrevistas com as professoras da educação básica em Portugal, foram realizadas entrevistas com 3 professores da Universidade do Porto que apresentavam como objeto de pesquisa as políticas curriculares do país e que, para além disso, estiveram envolvidos no debate e implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que na ocasião ainda estava sendo assumido voluntariamente por algumas escolas. Essas entrevistas, no entanto, foram incluídas no decorrer da tese, especificamente na análise dos dados portugueses, servindo para contextualizar a discussão sobre as políticas curriculares e a realidade do país. O que implica dizer que os professores da Universidade do Porto não foram sujeitos da nossa pesquisa, mas corroboraram com o estudo, se constituindo, ao mesmo tempo, como referencial teórico e colaboradores da investigação.

Desse modo, com a realização de entrevistas com esses diferentes sujeitos, buscamos entender como eles construíram e deram sentido (DANTAS; GONDIM, 2004) aos currículos que estavam sendo praticados nesses contextos. A intenção das entrevistas com as professoras da educação básica do Brasil e de Portugal foi compreender como elas recriavam suas práticas curriculares, identificando inicialmente quais políticas curriculares estavam agindo nessas práticas, como as políticas influenciavam em seu planejamento, nos conhecimentos que decidiam ensinar, na avaliação que realizavam, mas igualmente identificando como as práticas dos outros membros da escola influenciavam nesses elementos da prática curricular.

Todas as entrevistas foram realizadas considerando que os sujeitos possuíam identidades descentradas. Em outras palavras, não possuíam identidades unificadas (BURITY, 2014), mas eram sujeitos que apresentavam uma hibridização quando se significavam, ou seja, “a hibridização não é um fenômeno marginal, mas o próprio terreno em que as identidades políticas contemporâneas são construídas” (LACLAU, 2011, p. 86). Nessa direção, ao lidarmos com professoras que apresentavam identidades deslocadas e fragmentadas, precisamos considerar que esses sujeitos apresentavam um determinado gênero, concepção política, religião, nível de formação e pertenciam a uma camada social, o que, conjugado, formavam sua identidade. Identidade esta que influenciou sua prática curricular.

Essa consideração também precisou ser levada em conta na análise que fizemos de seus discursos. Sendo assim, foi necessário conceber a impossibilidade de existência de um Sujeito com S maiúsculo com subjetividade transcendental, um sujeito absoluto. Se fez necessário, portanto, reconhecer a possibilidade de existência de “sujeitos” que passaram a

ocupar o vazio deixado pelo sujeito universal (LACLAU, 2011). Deslocamos “a constituição dos sujeitos do lugar da totalidade, de projeto acabado a uma zona de instabilidade que a narrativa pedagógica oculta, mas que é espaço de significação, de negociação, tradução” (FRANGELLA, 2013, p. 582). Assim, pudemos perceber a polissemia do ser professor que não implicou na estabilização identitária, mas foi percebida em uma disputa ainda aberta que inscreveu as possibilidades de mudança das práticas curriculares constituídas em dois momentos (contextos) em Caruaru e no contexto português inserido na intenção de descentralização curricular.

Essas entrevistas também nos deram indicativos do que observar, uma vez que a partir dos discursos das participantes da pesquisa pudemos identificar quais políticas agiam sobre o currículo praticado e como se dava sua recriação na prática curricular. Além disso, evidenciaram os sentidos de prática coletiva que guiaram nosso olhar para quais momentos de troca com os demais membros da escola deveríamos acompanhar (hora do cafezinho, reuniões dos professores, sala dos professores, reunião pedagógica com a equipe gestora, dentre outros momentos).

A entrevista então, “como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas [...]” (SZYMANSKI, 2004, p. 14), nos permitiu ter acesso às significações dos sujeitos sobre as interpretações que esses realizavam de suas próprias práticas curriculares e do processo de recriação curricular.

Assim, no que se referiu ao contexto brasileiro, criamos três critérios para seleção dos participantes da pesquisa, sendo escolhidos, primeiramente, professores já efetivos no município de Caruaru. Esse critério se deu a partir da compreensão de que professores contratados, ao terem menos estabilidade profissional, teriam menor espaço de liberdade para realizar as recriações curriculares.

Consideramos, desse modo, que professores efetivos, por já estarem familiarizados com a cultura da instituição, estariam em um período de certa estabilização profissional, podendo demonstrar – a partir das suas marcas pessoais e profissionais – mais segurança e liberdade quanto à interpretação da política e sua recriação, bem como poderiam estar mais abertos para receberem as influências dos demais membros da escola, estando mais propícios a recusar a vivência profissional inscrita exclusivamente no privatismo.

No que se refere ao critério de seleção, escolhemos professores egressos do curso de Pedagogia da UFPE. Esse curso é responsável pela formação de professores dos anos iniciais da educação básica e a instituição representou o processo recente de interiorização das universidades públicas que ampliou o acesso gratuito aos cursos de nível superior, marcando

fortemente a formação de professores na região. Assim, consideramos que a política de interiorização das universidades públicas significou a democratização da formação superior no país, sendo relevante perceber como seus egressos vêm atuando na docência.

O último critério de seleção diz respeito ao *lôcus* de ensino desses professores, que precisavam estar atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso porque nossa intenção foi observar o processo de recriação das práticas curriculares de professores do ensino fundamental, o que não seria possível se nossos sujeitos não estivessem atuando nesse nível de ensino.

Assim, diante desses três critérios, fomos em busca desses sujeitos inicialmente na Secretaria de Educação de Caruaru, pois, acreditávamos que ela poderia nos direcionar para os locais de atuação dos mesmos. Ao chegarmos na Secretaria, fomos encaminhadas ao setor de recursos humanos e fizemos a solicitação de dados a respeito do sistema educacional do município, sendo esses dados: o quantitativo de escolas, sua localização, o quantitativo de professores efetivos e contratados do ensino fundamental (anos iniciais), sua formação, número de professores efetivos há pelo menos cinco anos, bem como seu local de formação. Para melhor visualização, elaboramos o Quadro 1, a seguir, com essas informações:

Quadro 1 – Dados do sistema educacional de Caruaru

QUANTITATIVO DE ESCOLAS	132
QUANTITATIVO DE ESCOLAS DO CAMPO	86 (84 escolas de ensino fundamental e 2 centros de educação infantil)
QUANTITATIVO DE ESCOLAS URBANAS	46 (33 escolas de ensino fundamental 13 centros de educação infantil)
QUANTITATIVO DE PROFESSORES	1408
QUANTITATIVO DE PROFESSORES EFETIVOS	737
QUANTITATIVO DE PROFESSORES CONTRATADOS	631
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EFETIVOS	62 (magistério) 311 (graduação) 363 (pós-graduação)
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES CONTRATADOS	295 (magistério) 348 (graduação) 28 (Pós-graduação)

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Recebemos todos os dados de nossa solicitação, exceto o local de formação dos professores, uma vez que a Secretaria não detinha essa informação. Desse modo, não tínhamos como identificar o quantitativo de professores egressos da UFPE, nem onde esses estavam alocados.

Diante disso, tivemos que recorrer a uma rede de conhecimento por nós estabelecida, onde um egresso ia indicando outro que se adequasse aos nossos critérios de seleção. Estabelecemos, então, como primeiro contanto, uma egressa do curso de Pedagogia da UFPE, a qual estava trabalhando na Secretaria, tendo sido indicada pelos sujeitos alocados nos recursos humanos, os mesmos que nos forneceram as informações iniciais acima mencionadas. A partir dessa egressa, fomos estabelecendo contato com outros egressos.

Entretanto, fomos constatando que os sujeitos mencionados estavam atuando em gestão de escolas ou na própria Secretaria. Além disso, o último concurso realizado no município havia sido em 2009, sendo a primeira turma a se formar na UFPE em 2010, o que significaria que haveriam poucos egressos concursados desse *locus* de formação atuando na rede, tendo os sujeitos dessa pesquisa realizado o concurso ainda com a formação de nível médio.

Frente a esse quadro e através da rede de conhecimento estabelecida, chegamos a um total de 12 sujeitos, todas professoras que correspondiam aos critérios “egressos” e “concurados”. Porém, dentro desse quantitativo, três das professoras estavam atuando na educação de jovens e adultos, duas na educação infantil, uma havia sido remanejada recentemente para a biblioteca e outra para a Secretaria de Educação.

Restando cinco professoras que atendiam aos nossos critérios, fomos em busca de autorização das mesmas para participar da presente pesquisa. Dentre essas, duas não tiveram disponibilidade, o que nos deixou com três professoras do ensino fundamental que nos concederam entrevistas semiestruturadas¹⁰.

No que se referiu a Portugal, mantivemos como critério de seleção dos sujeitos a estabilidade profissional, sendo escolhidas três professoras concursadas da educação básica. Também permanecemos com o critério do nível de atuação: todas as professoras portuguesas atuavam nos primeiros anos do 1º Ciclo, o que abrange os 1º, 2º, 3º e 4º anos. Porém, quanto ao critério do *locus* de formação, este foi substituído pelo de “incorporação ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular”. Com isso, as professoras portuguesas foram selecionadas porque haviam assumido voluntariamente o projeto, antes da promulgação da lei que o instituiu como obrigatório.

Esse critério foi escolhido considerando o histórico de políticas centralizadoras em Portugal, o qual estava sendo questionado pelo projeto que previa a descentralização curricular em todas as escolas do território nacional. Somava-se a isso o fato do texto do

¹⁰ Ver, adiante, caracterização dos sujeitos da pesquisa.

projeto se basear no trabalho cooperativo, aspecto retomado da política de Reorganização Curricular¹¹ vivenciada em Portugal no final dos anos 90 e início dos anos 2000. Dessa forma, tínhamos como premissa que professoras que já estivessem vivenciando o projeto, poderiam estar produzindo práticas curriculares mais autônomas e colaborativas.

Diante desses critérios, fomos em busca de nossos sujeitos com a ajuda da orientadora do estágio doutoral, realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), que nos colocou em contato com agrupamentos de escolas que estavam envolvidas com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Junto a isso, nossa vinculação ao grupo de pesquisa “Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas” (CAFTe) da FPCEUP nos possibilitou conhecer diretoras de agrupamentos de escolas que também foram sinalizando para os professores que já estavam atuando com o referido projeto. Para contextualização do cenário português, elaboramos o Quadro 2, abaixo, com algumas informações:

Quadro 2 – Dados do sistema educacional de Portugal

QUANTITATIVO DE CONCELHOS DO NORTE PORTUGUÊS	18 (Amarante, Baião, Felgueiras, Gondomar, Lousada, Maia, Marco de Canaveses, Matosinhos, Paços de Ferreira, Paredes, Penafiel, Porto, Póvoa de Varzim, Santo Tirso, Trofa, Valongo, Vila do Conde e Vila Nova de Gaia).
QUANTITATIVO DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DO NORTE PORTUGUÊS	253
QUANTITATIVO DE ESCOLAS NÃO AGRUPADAS DO NORTE PORTUGUÊS	37
QUANTITATIVO DE ESCOLAS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALADARES (<i>lôcus da pesquisa</i>)	11

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em concomitância à realização das entrevistas, fizemos uma análise documental das políticas e/ou programas sinalizados pelas professoras, buscando analisar o contexto em que foram produzidos, seus autores, compreendendo ainda a natureza do texto, seus conceitos-

¹¹ “O termo *reorganização curricular* é aqui utilizado por corresponder à terminologia que referenciou, no final dos anos 90 / início dos anos 2000, o movimento que correspondeu a uma reorganização do currículo existente no ensino básico e que, tal como a terminologia indica, não rompeu com os programas das disciplinas, mas procurou que eles tivessem uma nova interpretação à luz de competências a desenvolver nos alunos, numa lógica de ciclo e de articulação entre os ciclos de formação. Justifica-se talvez ainda o termo *reorganização curricular* se associarmos o currículo nacional ao conceito de projecto, que deveria ganhar sentido localmente através de processos de recontextualização” (FERNANDES, 2005, p. 51).

chave e sua lógica interna (CELLARD, 2014). Ao trabalhar com uma perspectiva discursiva, especificamente a TD, foi preciso entender o discurso dentro de um sistema de relações, nessa direção não foi possível analisar as recriações das práticas curriculares apenas a partir das políticas, ou dos discursos falados e vividos pelos professores, foi preciso, além disso, inserir as práticas curriculares dentro de um tempo social e histórico, compreender os antagonismos que as interpelaram, as influências que receberam. Nessa análise documental, pudemos identificar quais e como as políticas curriculares foram interpretadas e recriadas nas práticas curriculares de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, buscamos compreender quais as lutas hegemônicas que fixaram parcialmente os significantes nas políticas curriculares que orientaram e foram recriadas nas práticas curriculares das professoras participantes da pesquisa. Lutas essas que foram empreendidas por grupos políticos do Brasil e de Portugal, mas também pelas influências internacionais, na medida em que as políticas nacionais são produtos de um nexo de influências e interdependências que resultam da combinação de lógicas globais e locais (BALL, 2001).

Ao compreendermos as lutas hegemônicas, pudemos perceber como discursivamente as políticas curriculares que foram sinalizadas pelas professoras se constituíram e começaram a agir no currículo praticado dessas profissionais a partir de suas interpretações. Ou seja, o sentido a que nos filiamos de currículo exigiu que colocássemos em diálogo as políticas e as práticas, que situássemos a escola, os professores e o currículo praticado dentro de seus contextos relacionais. Desse modo, nossa pesquisa documental se deu a partir do Despacho 5908/2017 em Portugal e dos textos do ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação) no Brasil.

Conforme sinalizamos, também foram realizadas observações das práticas curriculares, observações estas realizadas em 2018 após nosso retorno do doutorado sanduíche¹² realizado em Portugal. Assim, compreendemos que a vivência desse momento na coleta de dados se configurou como mais uma oportunidade de termos acesso às práticas que estavam se desenvolvendo nas escolas. Sua relevância igualmente se inscreveu na identificação do número reduzido de pesquisas que tratam sobre os cotidianos fabricados pelos professores partindo das observações diretas dos pesquisadores.

Confirma-se nesta obscuridade relativa a metáfora do “jardim secreto”, utilizada por Ivor Goodson (1988) para descrever a ocultação epistemológica que rodeia o campo

¹² O doutorado sanduíche se constitui em uma modalidade de estudo de pós-graduação no exterior como parte do doutorado brasileiro.

do currículo na sua dimensão de desenvolvimento de modos concretos de promover as aprendizagens no espaço da sala de aula, persistentemente negligenciado e/ou protegido, no plano da cultura da escola e dos professores, e que se repercurte na própria prática da pesquisa (ROLDÃO, 2012, p. 66).

Nossa intenção foi dar visibilidade às práticas curriculares dos professores desenvolvidas no cotidiano das escolas, sem esquecer que estas estabelecem relações diretas com as políticas curriculares e com as práticas dos demais membros da instituição. Ou seja, não privilegiamos um polo da relação em detrimento do outro, mas, ao estabelecermos diálogos entre as práticas e as políticas, conseguimos evidenciar como as práticas estavam se configurando.

É por isso que, antes de mais nada, estou convencido de que, se efetivamente desejamos mudar, faz-se indispensável estabelecer um diálogo fértil e também crítico com o que convencionamos chamar *prática*, na qual podem ser detectadas as tais crenças e hábitos, bem como os múltiplos interesses em jogo e as possibilidades de trabalho em comum (MACEDO *et al.*, 2011, p. 12).

Diante disso, indo na contramão das metodologias e epistemologias que vieram ao longo dos anos de produção científica negligenciando e silenciando as práticas desenvolvidas no cotidiano das escolas, tivemos como intenção, a partir das observações desse cotidiano, captar saberes e fazeres dos professores ao praticarem o currículo. Assim, enquanto pesquisadoras, pedimos licença “para ir à sala de aula e ali *versentirouvir* com olhos que fitam e passeiam e com o tato e os ouvidos” (CINELLI; GARCIA, 2008, p. 3, 31ª Reunião da ANPEd). Nossa compreensão foi de que a escola também produz saberes e fazeres, ela não é só lugar de reprodução, compreensão esta que nos distinguiu de outras pesquisas.

Essas observações foram realizadas na escola de uma das professoras brasileiras entrevistadas, escola esta de tempo integral. Sendo assim, pudemos acompanhar a professora, nomeada de Valéria¹³, em sua sala de aula, bem como na sala dos professores, na reunião pedagógica, no almoço, em seu momento de descanso. A escolha por esta professora se deu devido ao seu tempo de experiência na docência, se constituindo como a professora com mais tempo de atuação dentre as professoras do Brasil, bem como pela configuração da escola em que atuava, sendo uma escola de tempo integral, o que nos permitiria observar a produção das práticas curriculares em ambientes diversos e a relação de sua prática com a de outros membros da escola.

¹³ Todas as professoras foram renomeadas para preservar o direito à anonimidade. Dessa forma, as professoras brasileiras foram nomeadas de Valéria, Luisa, Estephane, enquanto que as professoras portuguesas foram nomeadas de Amélia, Daiana e Rafaela.

As observações ainda levaram em conta que “cada escola e cada sala de aula é única num dado *espaçotempo*, na mesma medida que os saberes, valores, e atitudes que ali se constroem, reconstroem e ressignificam serem também inéditos” (CINELLI; GARCIA, 2008, p. 14, 31ª Reunião da ANPEd), o que resultou na impossibilidade de fazermos generalizações, estabelecendo apenas diálogos entre a prática curricular observada, as entrevistas e as políticas.

As observações foram realizadas tendo como roteiro as políticas e os sentidos de prática coletiva sinalizadas pela professora. Nossa intenção não foi comprovar o que a professora disse na entrevista, mas identificar como era realizado o processo de recriação das práticas curriculares.

Assim, analisando as entrevistas, os textos das políticas e as observações a partir do referencial da Teoria do Discurso, tivemos a pretensão de adentrar nos sentidos inscritos nesses discursos, entendendo que eles estão inseridos em um contexto histórico e social que demarcou a produção discursiva, como também demarcou a materialização das práticas curriculares e das políticas por elas sinalizadas.

Dessa maneira, entendemos que “a teoria do discurso não se limita somente a reaver e reconstruir os significados destas práticas, mas ao fazê-lo, analisa o meio pelo qual forças políticas e atores sociais constroem significados, inseridos em estruturas sociais incompletas e indecíveis” (ARAÚJO, 2015, p. 93). Estivemos, portanto, interessadas em entender como as práticas curriculares dos professores são criadas e transformadas dentro de uma estrutura social demarcada, sem ter a pretensão de realizar generalizações universais.

Diante disso, as significações evidenciadas pelas entrevistas, pelos textos das políticas e pelas observações não foram analisadas a partir de um sentido último e conciliado, mas como uma tentativa parcial de fechamento, uma vez que “não há centro estrutural capaz de deter as substituições, o que torna a pluralidade de sentidos possível, justamente porque o fechamento final é impossível” (LOPES, 2014, p. 49). Ou seja, ao analisarmos nossos dados, fixamos apenas parcialmente os sentidos que estes produziram, já que os sentidos sempre podem ser outros. Inscrevemos, então, os sentidos em sua condição contingencial.

Nessa direção, compreendemos que a Teoria do Discurso nos ajudou a pensar sobre a provisoriade e contingência dos currículos que são recriados na prática curricular. Partimos, então, do reconhecimento da construção precária e pragmática de uma universalidade dos sentidos sobre as práticas curriculares, bem como de suas limitações e identidade contingencial, condições responsáveis pela existência dessas práticas.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme afirmamos anteriormente, os participantes de nossa pesquisa no Brasil foram três professoras concursadas do município de Caruaru, que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental e foram egressas do curso de Pedagogia da UFPE. Já em Portugal, também entrevistamos três professoras concursadas do concelho de Vila Nova de Gaia, região metropolitana do Porto, que atuavam no 1º Ciclo da educação básica e que haviam assumido voluntariamente o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Nessa direção, demarcamos, aqui, os sujeitos que participaram dessa pesquisa e o lugar de onde falavam/agiam, o que pode ser identificado no Quadro 0 abaixo:

Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS BRASILEIROS				
Nome	Tempo de atuação	Ano que leciona	Lócus de atuação	Nível de formação
Valéria	12 anos	5º ano ¹⁴	Escola Municipal da área urbana	Graduação em Pedagogia Especialização em Gestão e Supervisão Escolar (Uninter); Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (Uninter)
Estephane	9 anos	2º ano	Escola Municipal da área urbana	Graduação em Pedagogia Mestrado em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ), cursando Doutorado em Educação (UFPE)
Luisa	6 anos e 6 meses	1º ano	Escola Municipal da área do campo	Graduação em Pedagogia Especialização em Alfabetização e Letramento
CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PORTUGUESES				
Amélia	17 anos	1º ano	(Agrupamento de Escolas de Valadares)	Graduação em Ciência da Educação
Daiana	18 anos	1º ano	Escola de Francelos (Agrupamento de Escolas de Valadares)	Graduação em Ciência da Educação
Rafaela	23 anos	1º ano	Escola Campolinho I (Agrupamento de Escolas de Valadares)	Graduação em Ciência da Educação

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Assim, partindo de uma análise qualitativa das informações mencionadas, observamos que a primeira professora brasileira entrevistada foi Valéria¹⁵, que possui 12 anos de

¹⁴ Quando foi entrevistada, Valéria estava lecionando em uma turma de 4º ano, porém quando realizamos observações de suas práticas curriculares, ela passou a lecionar em uma turma de 5º ano.

experiência na docência, sendo 10 deles na mesma escola em que atua no momento. Ela, portanto, permaneceu na mesma instituição desde que assumiu o concurso em 2007, instituição esta localizada na área urbana da cidade. Anteriormente, havia trabalhado como professora contratada do município de Caruaru por 2 anos em uma escola do campo, em uma turma multisseriada. Importante salientar sua identificação com turmas de 5º ano, preferindo atuar nesse nível de escolaridade

A segunda professora entrevistada foi Estephane, que, até o momento de realização da pesquisa, possuía 9 anos de experiência na docência (sendo concursada desde 2011) e atuava na mesma escola que Valéria, embora fosse professora do 2º ano do ensino fundamental. Anteriormente, havia atuado em escolas privadas em turmas de educação infantil por um período de 3 anos e 6 meses. Nessa direção, Estephane considerava que possuía maior identificação com turmas da educação infantil, tendo feito sua pesquisa de mestrado sobre esse nível de ensino e atuado como professora e coordenadora da educação infantil nos anos anteriores. Atualmente, está realizando um doutoramento em Educação e atua como professora substituta do Centro de Educação da UFPE.

A terceira professora entrevistada foi Luisa, que possuía 6 anos e 6 meses de experiência, tendo trabalhado 5 meses em uma escola privada no município de Brejo da Madre de Deus até assumir o concurso em Caruaru no ano de 2011, assim como Estephane. Desde que assumiu o concurso, Luisa só trabalhou em escolas do campo no município de Caruaru, tendo atuado em duas escolas do distrito de Itaúna até chegar na escola onde atua há aproximadamente 5 anos, no distrito de Riacho Doce. Até o início de 2018, Luisa estava exercendo a docência em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, bem como em uma turma de educação infantil em Brejo da Madre de Deus, onde é concursada desde 2013. Entretanto, no segundo semestre de 2018, Luisa se afastou das salas de aula devido a uma gravidez de risco.

No quadro de caracterização das professoras brasileiras, também foi possível perceber que todas elas possuíam cursos a nível de pós-graduação, o que marcou seus discursos falados e praticados. Dessa maneira, compreendemos que “toda posição de sujeito é assim organizada no âmbito de uma estrutura discursiva essencialmente instável, já que está sujeita a práticas articulatórias as quais, de pontos diferentes de partida, a subvertem e a transformam” (LACLAU, 1983, p. 4).

¹⁵ Reafirmamos que os nomes dos participantes da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

Isso implica dizer que as professoras ocupavam múltiplas posições que se articulavam e foram responsáveis pelas produções discursivas das mesmas, contudo, a articulação entre essas posições não foi definida de uma vez por todas. Assim, se uma professora saísse da escola da área urbana e fosse atuar em uma escola do campo, ou se saísse do ensino fundamental e fosse atuar em turmas da educação infantil, essas mudanças provocariam instabilidade nas práticas articulatórias construídas anteriormente entre as múltiplas posições de sujeito, o que afetaria sua produção discursiva. Desse modo, foi necessário considerar em nossa análise o nível de formação das professoras, entendendo que essas posições se inscreveram na instabilidade e puderam produzir outras práticas articulatórias que subverteram as que, até então, haviam sido produzidas.

Quanto às professoras portuguesas, se faz necessário inicialmente explicitar que no sistema organizacional português as escolas de diferentes níveis de escolaridade são agrupadas de acordo com a região a que pertencem. Dessa maneira, todas as professoras entrevistadas em Portugal, que atuavam no 1º Ciclo da educação básica, eram pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas, embora fossem de escolas diferentes.

Assim, nossa primeira entrevistada, nomeada de Amélia, possuía 17 anos de experiência na docência, fazendo parte do Agrupamento de Escolas de Valadares desde 2006. Além de ser professora do 1º ano, ela atuava como coordenadora das professoras dos 1º anos do 1º Ciclo de todas as escolas do Agrupamento de Escolas de Valadares. Já nossa segunda entrevistada, nomeada de Daiana, possuía 18 anos de docência, com vínculo efetivo há 15 anos. Essa professora passou a atuar no Agrupamento de Escolas de Valadares há 9 anos, tendo ensinado em duas escolas do agrupamento. Nossa terceira entrevistada, dentre as professoras portuguesas, foi por nós chamada de Rafaela, e possuía 23 anos de experiência na docência, onde desses estava há 9 na mesma escola do agrupamento já referido.

Diante dessa caracterização, é importante fazer uma ressalva: todas as professoras entrevistadas da educação básica de Portugal estavam atuando no 1º ano, mas isso não foi coincidência. Ao delimitarmos como critério de seleção que as professoras precisariam estar vivenciando o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, acabamos por delimitar também o ano da atuação dessas professoras, uma vez que enquanto regime de experimentação o projeto só estava sendo implementado no primeiro ano de cada ciclo.

Se faz necessário dizer ainda que todas as entrevistas, tanto as realizadas em Portugal quanto as realizadas no Brasil, foram feitas em condições diferentes, o que também consideramos ser um fator que pode influenciar nos dizeres produzidos pelas professoras. Assim, a entrevista com Valéria foi realizada na sala dos professores na escola em que atuava,

enquanto as entrevistas com Estephane e Luisa foram realizadas em suas respectivas residências. Já todas as professoras portuguesas tiveram suas entrevistas realizadas em uma das escolas do Agrupamento de Escolas de Valadares. Ressaltamos, também, que o local das entrevistas foram escolhidos pelas professoras e correspondiam às suas necessidades pessoais.

Assim, concluímos este capítulo, em que realizamos um “giro discursivo” (ARAÚJO, 2015) pelas conceituações da Teoria do Discurso, apontando para as potencialidades dessa perspectiva teórica-metodológica para compreender as práticas curriculares e demonstrando como seu aparato conceitual poderia contribuir para a análise das ações articulatórias produzidas por professores, em suas práticas curriculares, entre as demandas dos referenciais legais, suas demandas pessoais e as do coletivo da escola. Também nos esforçamos em apontar as potencialidades da Teoria do Discurso em evidenciar as possibilidades dos professores de, na falha estrutural, produzirem outras formas de praticar o currículo a partir da constituição da prática coletiva. Diante disso, discutimos, a seguir, a construção social e histórica dos sentidos de currículo e da prática curricular, trazendo a TD para a compreensão do fechamento contingente desses sentidos.

3 CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DE SENTIDOS DE CURRÍCULO E DE PRÁTICA CURRICULAR

Este capítulo se dedica à discussão sobre os sentidos de currículo a que nos vinculamos, compreendendo que não existe uma concepção definida e última do que seria o currículo. Nessa direção, consideramos que para desenvolvermos uma pesquisa sobre as possíveis recriações na prática curricular dos professores a partir do que estes interpretam das políticas curriculares e das influências que recebem das práticas dos demais membros da escola, faz-se necessário antes delimitarmos o que estamos chamando de *currículo* e, conseqüentemente, de *prática curricular*.

Desse modo, concebemos o currículo enquanto prática discursiva que se produz histórica e contingencialmente a partir de disputas e negociações entre diferentes grupos políticos com demandas diversificadas, grupos esses que intencionam fixar sentidos de currículo com aparência de serem as únicas possibilidades.

Essa compreensão de currículo apresentada se baseia na Teoria do Discurso, para a qual não há um fundamento final para a sociedade, apenas lutas pelo processo de significação. Dessa maneira, ao conceber o caráter contingente e precário de toda objetividade, a Teoria do Discurso questiona a noção de verdade e radicaliza a de historicidade, o que resulta em nossa pesquisa no entendimento de que não há um sentido único e final de currículo, mas conflitos simbólicos e culturais em torno da definição do termo.

Assim, consideramos que o sentido ou sentidos de currículo que demonstramos nesse capítulo são histórico e socialmente construídos e não representam uma verdade absoluta. Ou seja, “este reconocimiento de la historicidad del ser y, por lo tanto, del carácter puramente humano y discursivo de la verdad, abre posibilidades nuevas para una política radicalizada: éstas derivan de la nueva libertad que se adquiere frente al objeto y de la comprensión del carácter socialmente construído de toda objetividad” (LACLAU; MOUFFE, 2000, p. 20).

Diante disso, o currículo social e historicamente construído se constitui, então, como um projeto sem fim que nos empodera politicamente (LOPES, 2014), uma vez que nos insere no processo de significação e abre a possibilidade para as recriações das políticas e práticas curriculares.

Dessa forma, nossa incursão no debate teórico a respeito do currículo se baseará na desconstrução de axiomas definitivos e na impossibilidade de um fundamento das noções de currículo e prática curricular. Mas será justamente essa posição que nos inscreverá no terreno da contínua luta política por projetos curriculares “híbridos e identitariamente descentrados,

enunciados sempre a partir de uma simultânea negociação com o outro” (LOPES, 2014, p. 48).

3.1 PRODUÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES: LOCAL DE DECISÃO, DISPUTAS E INSUBORDINAÇÕES

Entendemos que para tratarmos sobre o currículo praticado pelos professores é preciso nos preocuparmos, ao mesmo tempo, com o cotidiano da escola e nos debruçarmos sobre o estudo da conjuntura da sociedade contemporânea, baseada em grande medida nos princípios da globalização. Esse enfoque é justificado a partir do entendimento de que os processos globais influenciam os cenários locais, significando dizer com isso que as políticas educacionais e, dentro destas, as políticas curriculares dos diversos países – e especificamente do Brasil – apresentam essa influência. Essa é, portanto, uma questão bem exemplificada por Silva (2010, p. 323) quando afirma que

As globalizações se materializam, por exemplo, nas políticas de reforma do Estado e, em particular, no sistema educacional, enquanto uma estratégia pragmática de adequação dos países a nova lógica mundial (as globalidades hegemônicas). As políticas curriculares e de avaliação do final do século passado e do início deste representam bem essas ações de materialização do ideário global para a educação.

Assim, características de políticas hegemônicas perpassam as políticas educacionais e curriculares dos contextos locais, transformando-as em palco de enfrentamento entre o local e o global. Essas características apresentam relação direta com a economia de mercado, ou seja, as características das políticas globais se situam na tentativa de resolver os problemas da educação, mas se baseiam em um projeto neoliberal voltado para o atendimento das necessidades do mercado.

Deste modo, as políticas educacionais desenvolvidas a nível global e que influenciam, disputam e negociam sentidos com as políticas locais representam “uma produção de decisões sobre a educação que vem ao encontro crescente de critérios e valores de uma sociedade voltada para o mercado, em que a educação é transformada em um produto moldado aos valores mercadológicos” (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013, p. 124).

Esses valores dizem respeito, portanto, à performatividade dos professores, que através de uma estrutura de vigilância a partir das avaliações, veem sua atuação profissional medida a partir da produtividade; se referem, ainda, à competitividade entre os professores e entre as escolas decorrente da lógica de premiação dos que conseguem atender aos índices de

aprendizagem das políticas globais, ao individualismo em oposição ao coletivo, onde os valores individuais se sobrepõem aos valores do grupo (BALL, 2001); e, por fim, dizem respeito à ênfase no investimento do setor privado “o que significa um afastamento maior de um processo de democratização e de acesso à educação, que é baseado no discurso que leva à redução do acesso, devido ao não financiamento institucional, dando lugar ao financiamento competitivo” (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013, p. 127).

Mas essas políticas globais, conforme já dissemos, entram em conflito e em negociação com as políticas locais, uma vez que a globalização não é de modo algum um fenômeno isento de disputas. A globalização, dessa forma, invade os contextos locais, mas de maneira alguma os elimina, estabelece relações, luta para se sobressair, negocia demandas, mas não consegue descartar por completo as especificidades daquilo que é local. “Em resumo, as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexos de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade, e hibridização” (AMIN, 1997, p. 129), isto é, “a combinação de lógicas globais, distantes e locais” (AMIN, 1997, p. 133).

Há, portanto, uma relação aparentemente antagônica entre as políticas globais e as locais, uma vez que mesmo que não consigam eliminar as características locais, existe uma tentativa de negar sua identidade. As políticas globais se constituiriam, desse modo, como uma força que negaria a identidade daquilo que é local. Entendemos, pois, o antagonismo como um exterior que impede um interior de ser o que ele realmente é, conforme explicita Laclau (2000, p. 34):

En el antagonismo tal como lo concebimos nos encontramos, por el contrario, con un “exterior constitutivo”. Es un “exterior” que bloquea la identidad del “interior” (y que es a la vez, sin embargo, la condición de su constitución). En el caso del antagonismo la negación no procede del “interior” de la propia identidad sino que viene, em su sentido más radical, del exterior, en tal sentido es pura facticidad que no puede ser reconducida a ninguna racionalidade subyacente.

Contudo, compreendemos que apesar de aparentarem estar em campos opostos, é possível considerar que o local e global são interdependentes, já que “são socialmente produzidos no interior dos processos de globalização” (LOPES, 2008, p. 23). Assim, percebemos que não há antagonismo nessa relação, mas negociação de demandas e complementaridade de existência, onde as políticas globais pressupõem as locais.

A relação entre global e local pode ser percebida agora no Brasil com o crescente movimento da base nacional curricular comum, movimento este que pode ser visto em outros

países e vem sendo mais fortemente introduzido no Brasil nos últimos anos. Assim, a BNCC que já existe em países como Estados Unidos, Austrália e Argentina, ganha força na atual conjuntura social e política do país, com a intenção de garantir que estudantes de todas as regiões tenham acesso ao mesmo conhecimento. Contudo,

A base curricular nacional comum, nesse sentido, é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da base comum a ser construída, mais se significa a escola (e os professores que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se aprende (LOPES, 2015, p. 458).

Diante disso, consideramos que essa política descarta a escola como lugar de criação curricular e os professores como profissionais autônomos capazes de decidir o que ensinar e como ensinar. Considera-se, então, a neutralidade do conhecimento e aposta-se em um projeto universalizado, em uma cultura comum, em uma homogeneidade que suprime o que é diverso, impedindo o que é específico de cada contexto de se fazer presente, bem como silencia a potencialidade criadora e criativa de cada escola.

Cabe ressaltar também a opção pelo conceito de globalizações em lugar do de globalização, este último escrito no singular. Essa é uma diferenciação conceitual que implica a compreensão de que não existe apenas uma forma dos processos globais se apresentarem, tendo em vista que cada localidade interpreta, ressignifica e incorpora esses processos de maneira diversificada e particular. Além disso, esse fato demonstra o caráter heterogêneo da globalização, ou seja, “não existe uma entidade única denominada globalização: existem múltiplas globalizações que atuam como feixes de relações sociais envolvendo múltiplos conflitos” (LOPES, 2008, p. 23).

Assim, o nosso estudo teórico das recriações das práticas curriculares dos professores abarca, como já foi supramencionado, a vinculação das influências globais nas políticas educacionais e curriculares. Deste modo, a crescente conexão entre o econômico e a educação – conexão que transforma esta última em mercadoria – é um aspecto que discutimos com vistas à demonstração destas influências. Isso porque não há como discutir as práticas curriculares criadas e vivenciadas pelos professores nas escolas desvinculadas da análise das políticas e a incorporação destas por valores neoliberais. É preciso, pois, que as investigações realizadas sobre a educação sejam produzidas considerando que

As análises críticas das políticas educacionais e do sistema de ensino perdem a força analítica se não tiverem como referência a escola e suas funções sociais. Do mesmo modo, os profissionais envolvidos no campo interno da escola podem ter reduzida a

eficácia pedagógica e social do seu trabalho, se não tiverem uma visão integrada e crítica dos determinantes sociais e culturais do sistema de ensino (LIBÂNEO, 2006, p. 71).

Nossa pretensão é, desse modo, investigar as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas, sem desconsiderar a estreita relação destas com as políticas, tendo em mente ainda o momento social e histórico em que esta escola está inserida e onde essas políticas são produzidas.

O que pretendemos é, por conseguinte, identificar interdependências entre a sociedade alicerçada na performatividade, controle, competição e lucro (sociedade esta resultante da globalização) e as políticas educacionais e curriculares vigentes. Compreendemos, assim, que essas políticas estão cada vez mais voltadas para a cultura do autointeresse, proporcionando nas escolas e universidades a sobreposição do individualismo em relação ao cooperativismo.

Além disso, a investigação se pauta em uma concepção de currículo que não é simplesmente o conjunto de regulamentações legais do que deve ser ensinado nas instituições de ensino, mas abrange e precisa ser compreendido enquanto relação de poder, espaço onde se manifestam embates e contestações, e enquanto algo dinâmico vinculado a uma ideologia (o que é ensino/aprendizagem, por que ensinar e aprender certos conteúdos, entre outras questões).

Nessa perspectiva, as políticas curriculares são percebidas como local de decisão e não permanecem “circunscritas à administração, pois os professores, alunos e pais, entre outros que atuam no contexto curricular, são decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos.” (PACHECO, 2003, p. 10). Elas refletem igualmente opções e interesses de determinados grupos, embora incorporem as contradições existentes em uma sociedade tão plural como a nossa, isso implica dizer que assim como no currículo, as políticas também se constituem como espaço de embates e contestações. Isso significa dizer que “as políticas não são monolíticas, mas, em ação, são fruto de empreendimentos coletivos, tecidas nas bricolagem de ideias, práticas e significações” (FRANGELLA, 2013, p. 577)

Dessa forma, em nossa produção discursiva, o currículo se apresenta como a corporificação das políticas curriculares, funcionando como elo com a sociedade. Diante disso, é também cenário para os conflitos entre os ideários globais e a perspectiva local, que tenta resistir às pressões da economia. É nele que encontramos o perfil formal da educação e onde podemos enxergar as perspectivas das políticas curriculares em confluência com as perspectivas das instituições educativas.

A compreensão do que acabamos de apresentar nos leva a perceber que as políticas educacionais e, dentro destas, as políticas curriculares são espaços de insubordinação. Logo, pesquisar as práticas curriculares possibilita a observação desses espaços de conflitos e disputas. Estas práticas que podem ser encontradas nos saberes e fazeres daqueles que praticam o currículo são vistas nesta pesquisa enquanto lugar de recriação e superam o sentido de aplicação de currículo prescrito.

3.2 PROCESSO DE RECRIAÇÃO CURRICULAR: ESMAECIMENTO DAS FRONTEIRAS DOS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA, DE PRODUÇÃO DO TEXTO E DA PRÁTICA

O que estamos chamando de recriação nas práticas curriculares em nossa pesquisa poderia dizer respeito a um conceito que vem sendo bastante usado na produção científica sobre currículo nos últimos anos, conceito este denominado de *recontextualização*. Falamos em “poderia” porque existe uma diferença fundamental na utilização do conceito de recontextualização para o de *recriação curricular*, diferença que iremos nos debruçar adiante. Mas, para isso, se faz necessário que comecemos por delimitar o sentido de processo recontextualizador.

Assim, ampliado nas produções recentes, a recontextualização “tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional” (LOPES, 2005, p. 53). Inicialmente, cunhado por Bernstein, o processo de recontextualização se refere ao discurso que se desloca de seu contexto original para outro contexto, onde é posteriormente modificado e colocado em relação com outros discursos, transformando, assim, a ideia do que inicialmente havia sido proposto. Podemos ver isso corporificado atualmente com as políticas educacionais instituídas internacionalmente e que agem sobre as políticas nacionais, mas que são modificadas pelos contextos dos países em que intencionam ser implementadas, sendo também transformadas pelos contextos locais das cidades e escolas em que são depois inseridas. Desse modo,

no processo de recontextualização, Bernstein (1996, 1998) interpreta que os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los (LOPES, 2005, p. 54).

Esse processo, no entanto, obedece a regras, as quais regulam a formação de um discurso pedagógico em um contexto específico, pois

[...] o discurso pedagógico é 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). Nesse sentido, o discurso não é mais o mesmo, pois as ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretações, mudanças nos significados reais (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 43).

O que Bernstein chama de discurso pedagógico é o seu princípio recontextualizador que cria tanto agentes quanto campos recontextualizadores, sendo esses campos o oficial (Estado) e o pedagógico (educadores em escolas e universidades, assim como jornais e periódicos especializados e fundações privadas de pesquisa) (LOPES, 2005; MAINARDES; STREMEL, 2010). Dessa forma, a recontextualização trata dessa movimentação de um determinado discurso (inserido em um determinado campo recontextualizador) de um lugar para outro.

Contudo, inscrito em uma perspectiva estruturalista, Bernstein trata do processo de transformações dos discursos oficiais e pedagógicos, mas o faz dentro de uma tentativa de definir regras para essas transformações. Nessa direção, ele não compreende que algumas vezes essas regras são questionadas ou transgredidas pelos próprios agentes dos campos recontextualizadores e são elas mesmas transformadas. Além disso, baseando-se no par binário Estado/escola, o autor deixa de considerar que existe heterogeneidade discursiva dos agentes desses dois campos, o que torna a constituição dos campos recontextualizadores mais ambivalentes que necessariamente contraditórias.

Dessa maneira, poderíamos tomar o conceito de recontextualização em sua possibilidade de compreender o processo de interpretação, reinterpretação, reprodução e recriação dos discursos, ou seja, como possibilidade de compreender as práticas curriculares dos professores como lugar desse processo, percorrendo talvez um caminho que articulasse a recontextualização ao conceito de hibridismo. Conceito esse que

Implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada (GARCÍA CANCLINI *apud* LOPES, 2005, p. 56).

Para além disso, implica entender as políticas de currículo como lugar da ambivalência em que discursos ambíguos convivem simultaneamente. Dessa maneira, ao buscarmos compreender como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental recriam suas práticas curriculares a partir das políticas curriculares e das influências da prática coletiva, poderíamos procurar por um processo de recontextualização que superasse a noção de binarismo na mudança do discurso oficial para o pedagógico. Utilizando o conceito de recontextualização, poderíamos buscar compreender como os professores interpretam e recriam sua prática curricular a partir de políticas que trazem marcas das políticas internacionais, mas também nacionais, e a partir das influências das práticas de outros sujeitos que possuem identidades pessoais e profissionais diferentes das desses professores.

Isso significaria buscar a recontextualização das práticas curriculares diante da existência de múltiplos discursos das políticas curriculares e das múltiplas possibilidades das identidades dos próprios professores investigados, como dos outros sujeitos que compõem a escola e que interferem nas práticas curriculares desses professores. Assim, partiríamos da compreensão do “dinamismo dos processos de recontextualização [que pressupõem] deslocamentos constantes, movimentos de ruptura e de lutas por hegemonia, [e] que se dão nos diferentes contextos da ação educativa” (TURA, 2009, p. 134).

Dessa maneira, consideramos que, ao assumirmos a utilização do termo *recriação curricular*, adotamos certos aspectos do conceito de recontextualização, como a mudança de identidade do discurso das políticas na materialização do discurso da prática, mas entendemos que mesmo em uma perspectiva de recontextualização por hibridismo, há ainda certa compreensão de que os contextos são definidos.

Sendo assim, a recontextualização por hibridismo, mesmo dentro do registro de Ball (2001), que trabalha com maior diálogo com as perspectivas pós-estruturalistas, ainda resguarda certa dimensão estrutural, uma vez que o autor compreende que existe uma gramática dentro dos contextos que são transformadas quando os textos mudam dos seus contextos originais. Assim, ele trabalha com um nível de modificação da linguagem, que seria a modificação das gramáticas, mas mantém certa noção de estrutura que é referência para essas gramáticas. Nessa direção, conserva-se a ideia de que existe um contexto fixado e não se parte da premissa de que existem deslizamentos de significados e significantes que operam na produção dos discursos das práticas e políticas.

Para dar exemplo do que estamos falando, podemos compreender que dentro do processo de recontextualização, o contexto do conhecimento científico detém certas regras que ao passar para o contexto das escolas vê suas regras serem transformadas, sendo esse

conhecimento, então, recontextualizado. Para Bernstein, esse movimento apresenta aspecto negativo de deturpação das regras originais, ao contrário de Ball, que enxerga a necessidade desse movimento que irá se realizar o tempo inteiro. De toda maneira, existem regras que são modificadas, o que não corrobora com a perspectiva da Teoria do Discurso, uma vez que ela opera com a dimensão da diferença associada à linguagem, ou seja, para a TD não existe uma gramática fixa em um contexto e outra gramática fixa em outro contexto.

Queremos dizer com isso que, baseando-nos na Teoria do Discurso, partimos do pressuposto que os limites dos contextos não são assim tão demarcados, na realidade quando tentamos delimitar o contexto da política ou o da prática, essas fronteiras podem ser facilmente desterritorializadas. Dessa forma, práticas e políticas curriculares não apresentam gramáticas fixas nessa pesquisa, suas regiões fronteiriças são pouco resguardadas e seus significantes e significados transitam entre um e outro, mesmo que essas transições sejam marcadas por disputas e conflitos.

Tomamos, então, apenas em parte elementos do conceito de recontextualização, mas ao articulá-lo com as conceituações da Teoria do Discurso, modificamos sua identidade e o tratamos aqui como recriações curriculares.

3.3 MÚLTIPLOS DECISORES CURRICULARES: DISPUTAS HEGEMÔNICAS EM TORNO DA FIXAÇÃO PARCIAL DO SENTIDO DE CURRÍCULO

Partindo, então, do entendimento de que os contextos não são fixos e que as fronteiras entre práticas e políticas não são assim tão definidas, faz-se necessário conceituar quem são os decisores curriculares, quem são os autores do currículo. Se, antes, existia a compreensão de que esses decisores eram os formuladores das políticas, ao partirmos da consideração de que os contextos do texto e da prática possuem regiões fronteiriças que podem ser desterritorializadas a partir das influências que se exercem mutuamente, entendemos que esses autores podem ser e são múltiplos.

Assim, o sentido de currículo que nos inscrevemos percebe que ele não se configura apenas enquanto documento elaborado pelo Estado, ao qual a escola deve se submeter. Nessa direção, entendemos que a escola e seus atores entram também no jogo de decisão, sendo concebidos em um papel mais ativo de resignificação do currículo, de sua recriação.

Falamos em jogo de decisão, uma vez que compreendemos que o currículo é construído a partir das influências das políticas, mas também a partir das interpretações dos atores que vivenciam esse currículo. Desse modo, ele não é determinado por um indivíduo ou

instância isolada, e, sim, definido em uma arena de disputas que entram em jogo, em que demandas vão se articulando momentaneamente contra um exterior constitutivo. Assim, a alegoria do jogo nos lembra que currículo é disputa, nessa perspectiva sua construção não é consensual.

O currículo, então, como construção derivada das políticas é, igualmente, resultado das interpretações dos atores que o praticam e o recriam no momento em que o colocam em ação. Consideramos, desse modo, o currículo como um ciclo político, contínuo e dinâmico (FRANGELLA, 2013), em que processos de negociação entram em cena nas articulações entre a política e a prática curricular.

Esse sentido de currículo, traduzido por diversos autores, pode ser visto a partir do conceito de recontextualização – discutido anteriormente e tomado pelo menos em parte nessa pesquisa –, o qual concebe como sendo “a transferência de textos de um contexto a outro [...]” (LOPES, 2008, p. 27). Para a autora, o campo recontextualizador oficial (agências financiadoras internacionais ou Estados nacionais, a produção econômica e o controle simbólico) entram muitas vezes em conflito com o campo recontextualizador não-oficial (pesquisadores em educação, universidade, congressos e revistas), o que provoca a mudança curricular. Nessa direção, Lopes compreende que o texto curricular pode ser “modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização” (LOPES, 2008, p. 28). O sentido de currículo não é de um documento dado, estável e sem possibilidade de mudança.

Assim, ao trabalharmos com algumas significações do processo de recontextualização, assumindo o conceito de movimentos de recriação que não fixa de uma vez por todas os contextos do texto e da prática, demonstramos que não estamos diante de uma pesquisa que busca ver na prática a implementação de uma política. Temos a intenção, portanto, de entender as mudanças que essas propostas sofrem ao serem vivenciadas na prática curricular, bem como compreender possíveis movimentos de transformação da política causados pela prática curricular. Dessa forma, inserimos nossa discussão no entendimento de que “nas escolas, nos diferentes níveis da esfera oficial e nos diferentes contextos pelos quais circulam os textos das políticas curriculares, sempre há processos de recontextualização por hibridismo, fazendo com que as políticas curriculares precisem ser interpretadas para além do que está prescrito” (MELLO, 2011, p. 167).

Por essa razão, Lopes (2008) associa o conceito de recontextualização com o de hibridismo desenvolvido por Ball, pois compreende que a incorporação de diversos decisores

curriculares não se explica apenas com justaposição de discursos de diferentes atores, mas com a transformação desses discursos. A autora entende, portanto, que “pelos processos de hibridização, os discursos perdem suas marcas originais [...]” (LOPES, 2008, p. 31) e produzem discursos novos a partir da ressignificação desses discursos fundadores.

Assim, é preciso considerar os processos que criam a produção do currículo a partir de uma visão macro, ou seja, considerar as influências das agências internacionais ou nacionais, como também analisar as influências dos atores que atuam no chão da escola, como, por exemplo, professores e gestores. Existe, pois, uma negociação na produção do currículo, que coloca na mesa de discussão diferentes grupos políticos que desejam ver suas demandas serem materializadas no texto curricular. Consideramos, desse modo, que “tal processo de negociação entre os contextos em que são desenvolvidas as políticas curriculares (influência, produção e prática) se caracteriza pela fragilidade, frutos de acordos e de complexos processos de negociação” (PAIVA; FRANGELLA; DIAS, 2006, p. 245).

Dessa maneira, o sentido de currículo que trazemos nessa pesquisa o inscreve como resultado de múltiplos contextos e como um processo contínuo de negociação que não produz consensos, mas que se forja nas disputas entre diferentes grupos políticos. Nossa pretensão é pois, considerar esses múltiplos contextos e analisar a prática curricular sem esquecer sua íntima relação com a política. Tendo isto em mente, compreendemos que a dissociação do macro e do micro “induz a percepções enviesadas, em que as visões globalizantes (análise externa) podem tender a não captar as peculiaridades internas da escola (análise interna)” (LIBÂNEO, 2006, p. 71).

Diante disso, o sentido de currículo a que nos filiamos e reconstruímos nesta pesquisa retira a escola e seus atores de um lugar de passividade, um lugar que destina à escola o papel de atender às exigências do Estado, mas coloca o professor, entre outros atores, em um papel ativo como um dos decisores curriculares, incorrendo-se, pois, “na possibilidade de autonomização de sua ação” (FRANGELLA, 2013, p. 575). Assim, os atores da escola são responsáveis também por ressignificar o currículo, se tornando ele um documento vivo, espaço de conflito e lugar de mudança.

Conforme afirmam Felício e Possani (2013, p. 131), o “currículo não se limita a um corpo de conhecimentos, mas constitui-se num terreno para múltiplos agentes, cuja dinâmica envolve mecanismos diversos, numa confluência de práticas”. Em outras palavras, pensar o currículo é também pensar as políticas curriculares, os contextos sociais e históricos que influenciam a elaboração dessas políticas e sua reelaboração nos contextos locais através dos

currículos praticados pelos professores, alunos, gestores, objetivando a produção e socialização do conhecimento.

As práticas curriculares, vividas em última instância pelos educandos e professores, sujeitos do processo educativo, em todos os níveis de ensino, mostram a ponta do iceberg de um processo que tem sua maior parte implícita em um sistema que traz consigo uma visão de mundo, uma concepção de currículo e pressupostos teóricos condizentes com o momento histórico, com o lugar social que ocupam e a utopia dos seus gestores (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 131).

Pensar o currículo atualmente é, então, pensar sobre as influências do mercado em sua configuração, na prevalência do lucro, na homogeneização, na concepção neutra do conhecimento presentes em propostas, tais como a do “Programa Escola Sem Partido”. Especificamente, no Brasil, é preciso entender como o contexto da atual conjuntura política do país vem marcando a reconfiguração das políticas em suas rupturas e descontinuidades.

É preciso, dessa maneira, considerar o currículo como um entre-lugar entre o micro (a escola, o cotidiano da sala de aula, as relações de ensino e aprendizagem) e o macro (o Estado, as agências internacionais), consideração essa presente em autores como Ball. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 250), “Ball contribuiu para salientar a necessidade de investigar a micropolítica institucional e disciplinar”, compreendendo que os discursos do Estado sobre currículo precisariam criar interlocução com o “discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais ampla e [com] as tradições curriculares das escolas e do meio” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253).

As conceituações de Ball, especificamente sobre a teoria do ciclo de políticas, contribuíram, portanto, para o entendimento de que currículo não é só produção ou implementação, mas produção e implementação ao mesmo tempo. Isso significa dizer que, ao produzir um currículo e implementá-lo na escola, este é recriado e produz uma hibridização a partir do currículo original, este que por final se transforma. Por isso mesmo, as autoras consideram que “o caminho mais promissor seria, assim, buscar modelos capazes de superar a própria distinção entre produção e implementação [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 256).

Apesar disso, as autoras compreendem que ainda há um foco das pesquisas sobre a dimensão macro, assim como também o pensam Paiva, Frangella e Dias (2006). Contudo, é preciso salientar que em algumas pesquisas vemos uma crescente preocupação com a dimensão do micro, privilegiando, desse modo, o currículo praticado por professores em sua atuação cotidiana. Consideramos, em contrapartida, a necessidade de compreender que

currículo não se produz apenas sob determinação das políticas e nem apenas nas recriações da prática, mas, sim, na intermediação entre os dois, é nesse nicho que situamos nossa pesquisa.

Diante disso, o sentido de currículo que nos vinculamos estabelece, por conseguinte, uma cadeia equivalencial com o sentido de currículo praticado e se traduz na compreensão de prática curricular que só “pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto sempre tecida, em todos os momentos e escolas” (MACEDO *et al.*, 2011, p. 41). Dessa forma, segundo esse sentido de currículo praticado, é preciso estar atento para a produção das práticas curriculares nos cotidianos, mas também enquanto materialização de uma intenção inscrita no projeto curricular, ou seja, é preciso perceber as práticas curriculares como representações do que temos chamado de articulação entre o pensado e o vivido.

Apresentamos, então, um sentido de currículo que não o coloca mais na posição de documento estático, mas como elemento vivo sujeito às mudanças. Essas mudanças são decorrentes do confronto de interesses entre os múltiplos decisores curriculares que lutam pela hegemonia de um sentido sobre outros. Assim, “nessa perspectiva de análise, alguns dos diferentes discursos circulantes tornam-se hegemônicos quando passam a constituir uma dinâmica de conhecimento capaz de reestruturar o entendimento das relações sociais, tomando certas particularidades como universais” (LOPES, 2006, p. 40).

Evidenciamos, portanto, uma cadeia equivalencial que articula um sentido de currículo como espaço público, ou seja, como espaço que possibilita a existência de diversos autores que recriam cotidianamente o currículo no chão da escola e influenciam a produção de novas políticas curriculares, que igualmente influenciam a ressignificação do currículo praticado.

3.4 EFEITOS DE SENTIDOS ENTRE OS SIGNIFICANTES CURRÍCULO E PRÁTICA CURRICULAR: RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO

Este sentido de currículo que fomos evidenciando ao longo deste capítulo tem vinculação direta com o que entendemos por prática curricular. Nessa direção, consideramos que o sentido de currículo que apresentamos determina o sentido de prática curricular com que trabalhamos.

Assim, se compreendêssemos o currículo como a descrição da trajetória escolar e como compilação das disciplinas que devem ser ensinadas (presente na perspectiva religiosa de Calvino), onde é de responsabilidade dos professores garantir que esse percurso seja

percorrido, teríamos como decorrência uma compreensão de prática curricular como aplicação dessa trajetória.

Nessa direção, existe uma correlação entre currículo e ordem estrutural delimitada e pré-definida. Nessa perspectiva, o currículo se configura como um caminho a ser percorrido, onde desvios não são permitidos, sendo que a rigidez para trilhá-lo garantiria que todos aprendessem ao mesmo tempo os mesmos conhecimentos. A prática curricular, ainda nessa perspectiva, deve garantir que esse caminho seja seguido, via de regra, da maneira como foi idealizado.

Se, por outro lado, partíssemos de uma perspectiva técnica de conceber a escola, definiríamos o currículo como plano formal de organização da aprendizagem “num contexto organizacional, previamente planejado, a partir de finalidades e com a determinação de condutas precisas, através da formulação de objetivos” (PACHECO, 2005, p. 31). Essa definição teria como consequência a delimitação do conceito de prática curricular enquanto cumprimento dos objetivos previstos.

Subjacendo aí uma lógica de eficiência, essa perspectiva segue também uma estruturação rígida em que tudo é planejado, não deixando abertura para insurgências da prática. O que se deseja é o atendimento aos objetivos, onde o curso deve ser seguido em uma série de passos que conduzirão à preparação das crianças e jovens para a vida adulta. Desse modo, a prática curricular dos professores se refere ao estabelecimento de objetivos e ao seu cumprimento rígido, desconsiderando a possibilidade de repensar os objetivos no decorrer da vivência do currículo praticado.

Se, por acaso, ainda partíssemos para um entendimento de currículo em uma perspectiva prática e emancipatória, o veríamos como “o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos, dentro do contexto escolar, dependentes de intenções prévias, quer como um propósito bastante flexível, que permanece aberto e dependente das condições de sua aplicação” (PACHECO, 2005, p. 33). Desse modo, teríamos como concepção de prática curricular a garantia da vivência de objetivos previamente estabelecidos, mas que não seriam totalmente previstos, dando possibilidade para a realização de experiências que não estivessem planejadas, o que se articula em certa medida com nosso sentido de currículo e prática curricular.

Assim, ao entendermos o currículo como resultado das políticas curriculares, estas que estão inseridas em um processo de globalização com características neoliberais, como projeto educativo que visa a formar os sujeitos da escola, mas que é determinado pelo período social e histórico no qual se insere, e como resultado da interpretação daqueles que o vivenciam,

teremos uma outra compreensão da prática curricular. Esta, por sua vez, será por nós encarada como o currículo em uso, como projeto educativo vivido, que apesar de apresentar objetivos previamente definidos se abre para as incertezas da prática.

Além disso, ao considerar que o currículo é interpretado por aqueles que o vivenciam, consideramos o professor como o sujeito privilegiado dessa interpretação, como aquele que o pratica cotidianamente em sala de aula e o reinventa a partir das necessidades que avalia serem importantes. Assim, a prática curricular que concebemos diz respeito a uma experiência que sofre influência das políticas curriculares globais e locais, mas que é igualmente uma experiência de recriação do professor.

O currículo como projeto formativo, como articulação entre as políticas e as práticas, como elemento vivenciado em uma prática institucional, qual seja, a prática pedagógica e, mais especificamente, na prática docente, é visto materializado nas práticas curriculares, estas encontradas nos conhecimentos dos professores. Em outras palavras, nos conhecimentos que eles mobilizam em sua atuação profissional, bem como em seus fazeres, entendidos como as ações que realizam em sua atuação.

Compreendemos, dessa forma, que os professores são autores das práticas curriculares, uma vez que “promovem processos mediadores de captação e assimilação crítica das necessidades do ensino e da formação dos alunos, no complexo contexto contemporâneo, e que transpõem para suas práticas curriculares na sala de aula” (HAGEMEYER *apud* HAGEMEYER, 2011, p. 233). É, pois, nesse movimento de mediação que os professores criam e recriam o currículo, uma vez que traduzem o conhecimento veiculado em suas salas de aula, produzindo ainda modos de ser e estar dos sujeitos aprendentes.

Dessa forma, o sentido de currículo que partimos pressupõe “a criação de condições, na prática curricular, que propiciem o fortalecimento do poder do/a professor/a [...]” (MOREIRA, 1995, p. 12), sem desconsiderar que sua atuação estabelece relações com as demais práticas desenvolvidas pelos diversos sujeitos que fazem parte da escola. Ou seja, apesar de considerarmos ser este o sujeito privilegiado da prática curricular, ele não pratica um currículo ou currículos isoladamente, mas integra uma organização (a escola) em que nela se sobressai a “interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana” (LIBÂNEO, 2003, p. 316).

A interação com as práticas gestora, discente e epistemológica interferem, portanto, na prática docente do professor e no currículo que este pratica. Isso significa dizer que, apesar de haver o elemento de recriação do professor na vivência de um currículo, este precisa atender às exigências de uma gestão, às expectativas dos alunos e ainda cumprir o que as políticas

curriculares estipulam para seu nível de ensino. Nesse sentido, ele acaba por criar práticas articulatórias entre as diferentes práticas, o que resulta na mudança de sua prática curricular, uma vez que “articulação implica na construção de uma nova síntese, na qual a recomposição dos fragmentos é artificial, contingente. Ela não repõe uma unidade orgânica original” (BURITY, 1997, p. 11). Desse modo, a prática curricular de que estamos falando se produz sempre a partir da articulação com outras práticas, resultando na modificação de suas identidades.

Diante do que foi exposto, consideramos ser necessário “adotar um novo conceito de currículo, entendido simultaneamente como um amplo projeto social e um processo deliberativo” (MORGADO, 2010, p. 35), definido não só pelas determinações de políticas, como também criado por aqueles que o praticam, compreendendo que a prática curricular é resultado não só da atuação do professor isolado, mas das articulações que este estabelece com os demais sujeitos da escola.

3.5 A ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA CURRICULAR: CONDENSAÇÃO DE SENTIDOS E DEMARCAÇÃO PROVISÓRIA DE FRONTEIRAS

Tendo em mente o sentido que construímos sobre prática curricular, acreditamos ser necessário antes de aprofundarmos ainda mais em sua conceituação, apresentarmos qual sentido de prática a que nos filiamos. Entendemos, portanto, que assim como o sentido de prática curricular depende do sentido de currículo, ela também dependerá das fixações parciais que construímos a respeito dos significados de prática.

Concebemos, dessa maneira, que a prática, que é institucionalizada, não é isenta de teoria, mas é interpenetrada por ela, sendo a representação da teoria e também sua recriadora, uma vez que impõe à teoria novas demandas, novos diálogos, novas realidades. As atividades dos homens produzem, então, mudanças na realidade, o que impõem transformações na forma como essa realidade é lida e explicada teoricamente. Nessa direção, não estamos aqui tratando de prática no sentido utilitário, mas de prática em relação direta e indissociável com a teoria. Relação esta vista nas obras de Lênin quando buscava “fundamentar a ação, enraizando-a num conhecimento da realidade e nas condições em que deve o homem atuar, assim como numa teoria do próprio conhecimento e da ação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 41).

Os homens são, desse modo, sujeitos que agem, mas refletem sobre sua ação, o que possibilita ou não o refazer dessa ação. Há, por conseguinte, um sentido que vai além da atividade pela atividade em si, existe um componente a mais que comporta a ação do homem,

qual seja, a reflexão sobre essa ação. Assim, os homens ao mesmo tempo em que contemplam a realidade, agem sobre ela, e essa articulação entre contemplação e ação é o que nos diferencia dos animais.

Dessa maneira, começaremos reafirmando que os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “ad-miram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-la e transformá-la com seu trabalho (FREIRE, 1987, p. 70).

Em Freire, podemos ver nossa condição enquanto sujeitos que pensam, objetivam a realidade e intencionam a ação sobre essa realidade. Não ficamos, pois, perdidos em uma realidade que nos condiciona e nos aprisiona, mas emergimos dela através de uma prática teoricamente fundamentada.

Ao partirmos dessa compreensão, nos utilizamos do termo *práxis*, que designa “a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum” (VÁZQUEZ, 1977, p. 5). Dessa forma, entendemos a prática como aquela que é produzida pela teoria, mas que igualmente a produz, uma vez que a realidade exige sempre novas explicações a respeito do que acontece com ela. Entendemos, então, a atividade teórica como esse pensar sobre a realidade, produzindo explicações sobre ela.

Chamamos atenção, no entanto, para a utilização de Vázquez para conceituarmos a prática, utilização essa que se produz a partir da prática articulatória com a perspectiva pós-estrutural com que trabalhamos nessa tese. Assim, ao realizarmos articulação entre um autor marxista e nossa vinculação pós-estrutural inscrita na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, transformamos a identidade da compreensão de prática trazida em Vázquez. Isso significa dizer, então, que apesar de tomarmos o sentido de prática nesse autor a entendendo em sua relação dialética com a teoria, a compreendemos igualmente enquanto produção discursiva.

Ao partirmos desse entendimento, trazemos uma noção de discurso “como uma totalidade significativa que transcende a distinção entre linguístico e o extra-linguístico” (LACLAU, 1993, p. 10). Desse modo, tanto o que os professores falam sobre suas práticas curriculares, como suas práticas curriculares em si são entendidas como discurso, já que elas só se configuram enquanto currículo praticado porque aqui estamos para significá-las enquanto tal.

Para além disso, a prática articulatória por nós construída entre a perspectiva de Vázquez sobre prática e a da Teoria do Discurso também se produz tomando em consideração

que a reflexão teórica-política de Laclau surge ela própria enquanto crítica da tradição marxista. Nessa direção, a Teoria do Discurso joga com as incompletudes e brechas da tradição marxista em uma postura desconstrutiva, compreendendo que “uma tradição não se sepulta nem se abandona simplesmente. Até onde ela foi capaz de se constituir como objeto de adesão de um grupo de pessoas, seus impasses e paradoxos remetem sempre para possibilidades abertas e (ainda) irrealizadas, ou mesmo irrealizáveis” (BURITY, 1997, p. 1).

Desse modo, entendida (ou vista) como pós-marxismo, a Teoria do Discurso se apropria, é influenciada ou mesmo se articula com as conceituações do marxismo. É, pois, nessa atitude de jogar com as incompletudes da tradição que também produzimos um sentido de prática na articulação entre Vázquez e Laclau mesmo que “ainda sob a forma do que sempre já apontou, na própria tradição, para outras possibilidades de ser” (BURITY, 1997, p. 1).

Contudo, nessa pesquisa nos referimos a uma prática que se desenvolve com a função de educar os sujeitos. Estamos lidando então, com uma prática educativa que historicamente se desenvolvia no seio das comunidades, sem muita sistematicidade e que, no decorrer da história civilizatória, passou a ser desenvolvida em ambientes institucionais, chamados de escolas.

Quando se institucionaliza, a prática educativa transforma sua identidade e forja uma nova prática. A mudança de identidade provoca, então, a constituição da prática pedagógica, sendo possível demarcar as diferenças entre a prática educativa e pedagógica, pois “[...] ao falarmos de práticas educativas, estamos referindo-nos a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. Já ao falarmos de práticas pedagógicas, estamos nos referindo a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2012, p. 152).

Nos referimos, então, a práticas da Educação, que podem se dar em todos os locais da sociedade, inclusive em ambientes institucionais, e a práticas de Pedagogia, que essencialmente se desenvolvem em ambientes institucionais. Diante disso, podemos demarcar a prática pedagógica inserida na prática educativa, que seria mais ampla.

Dessa forma, entendemos que as práticas pedagógicas são exercidas com finalidades, em ambiente institucional, e com grupos coletivos. Mas que grupos coletivos seriam esses? Estamos nos referindo aos sujeitos que fazem parte dos ambientes institucionais e/ou que são responsáveis pela educação, e que, por sua vez, se inscrevem na prática pedagógica, sendo estes os professores, alunos e gestores. Assim, compreendemos a prática pedagógica como aquela realizada em instituições, formada na síntese das práticas dos gestores, professores,

alunos e do conhecimento. Essas práticas que estão articuladas, não sendo materializadas isoladamente, dizem respeito a uma ação coletiva institucional.

A práxis pedagógica, portanto, é inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos (SOUZA, 2006, p. 11).

Enquanto síntese de outras práticas, a prática pedagógica congrega também a prática docente, conforme dito anteriormente, sendo esta comumente utilizada como sinônimo de prática curricular. Em pesquisa anterior (MELO, 2014), construímos o sentido de prática docente diferenciando-o da prática pedagógica, considerando que a prática do professor se insere na prática pedagógica, mas não é sua sinônima.

Sendo assim, ao ser identificada como um dos elementos da prática pedagógica, a prática docente se refere à ação do professor, uma ação que envolve a sala de aula, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação no sentido de contribuir para a ressignificação do fazer docente. Esse é o conceito que a prática docente abarca; desejar que ela seja mais que isso seria retirar sua especificidade. (MELO, 2014, p. 47).

Nesta pesquisa, verificamos tanto nas produções científicas, como nos projetos curriculares de cursos de Pedagogia e nas entrevistas com professoras, que a ação docente se vincula aos cursos de formação inicial e ao contexto histórico-social no qual essa ação se desenvolve. Além disso, associada a enunciados, como saberes e reflexão, a pesquisa ainda demonstrou que a prática docente também é resultado da criação diária do professor, que a partir da reflexão de sua prática constrói saberes da experiência que guiam sua ação.

Ao nos empenharmos em construir uma distinção entre prática docente e pedagógica, percebíamos, contudo, a utilização de ambas como sinônimas nos grupos discursivos que investigávamos. Assim, “consideramos, portanto, que a prática docente se refere ao fazer pedagógico do professor, à sua atuação, à sua especificidade profissional que é ensinar, enquanto que a prática pedagógica abrange a prática discente, gestora, epistemológica além da docente numa ação institucional e coletiva” (MELO, 2014, p. 78).

Dessa maneira, nesta investigação, também achamos necessário delimitar o que entendemos por prática docente e prática curricular, para inserir nosso objeto de estudo em sua especificidade. Diante disso, entendemos que a prática docente se refere à especificidade da ação do professor, qual seja, ensinar (ROLDÃO, 2007), em relação dialética com a

aprendizagem (FREIRE, 1996). Ensinar é, portanto, o que distingue o professor de outros profissionais, é o que é inerente à sua atividade.

Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporificada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Mas para realizar o que é específico de sua atuação, o professor pratica um currículo, ou seja, ele faz alguém aprender alguma coisa, ele pratica um projeto formativo objetivando que os sujeitos aprendam o que ele se propôs a ensinar. Nessa direção, consideramos que a prática curricular faz parte da prática docente, as duas estão intimamente relacionadas, mas não são correspondentes.

É verdade que a diferença entre ambas é tênue, uma vez que não se constituem enquanto elementos separados, mas relacionados entre si. Assim, a distinção é feita por nós para demonstrar a especificidade de nossa pesquisa, conforme já dissemos, que trata das recriações do professor em sua prática curricular. Isso não significa dizer que, ao demarcar suas diferenças, estejamos produzindo uma tentativa de isolar as duas práticas, pelo contrário, entendemos que esta é uma forma de, a partir das especificidades de ambas, demonstrar sua estreita relação. Afinal, ao ensinar, o professor está ao mesmo tempo praticando um currículo. Dessa forma,

entendemos como práticas curriculares todo exercício característico da escola na organização e no desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e formas de sua transmissão e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Dizendo de outra forma, as práticas curriculares são entendidas como conjunto de ações levadas a cabo para a constituição do que chamamos de currículo escolar (AMORIM; BATISTA NETO, 2011, p. 291).

Assim, delimitamos as fronteiras de sentidos das duas práticas, mas elas não se constituem como práticas estabilizadas, como independentes da interpelação da outra. Isso significa dizer que essas fronteiras não são definitivas, já que as identidades das práticas não são dadas de uma vez e para sempre, “nem tão monolíticas que não abriguem elementos díspares, mesmo contraditórios, subordinados a outras ordens ou discursos, mas rearticuláveis a diferentes contextos” (BURITY, 2014, p. 203). Diante disso, as fronteiras podem mudar se os elementos internos das identidades de cada prática sofrerem alguma desestruturação.

Se compreendermos que as identidades se formam pela “articulação (combinação ou substituição) entre elementos, condensando sentidos ou deslocando-os para formar novos

sentidos” (BURITY, 2014, p. 203), acreditamos que condensamos os sentidos de prática curricular e docente, mas que essa condensação é provisória e pode sofrer mudanças se as diferenças entre seus elementos constitutivos se tornarem por demais assimétricas, ou se elementos externos agirem para essa mudança.

Com isso, queremos dizer que a definição realizada aqui das práticas é uma definição contingencial e histórica, marcada pela produção científica da área e pelo nosso olhar de pesquisadoras, este definido a partir de uma vinculação teórica.

3.6 PRODUÇÃO COTIDIANA DAS PRÁTICAS CURRICULARES: EMERGÊNCIA DO FLUXO DAS RECRIAÇÕES CURRICULARES

Ao demarcarmos o que entendemos por prática curricular, estivemos constantemente diante de um enunciado que se fez recorrente, mas que ainda não foi explicado, qual seja: o cotidiano. Assumimos a postura de que a prática curricular diz respeito ao currículo praticado cotidianamente, tendo os professores como seus principais agentes. Mas o que estamos chamando de cotidiano? Como ele se materializa? Quais são suas características?

Entendemos por *cotidiano* a produção e a reprodução dos homens e mulheres como produção e reprodução da sociedade. É, portanto, um conjunto de atividades que realizamos diariamente e que cria nossa realidade. Assim, a vida cotidiana é marcada pela experiência imediata, pelo pragmatismo, pelo pensamento intuitivo, configurando-se como um primeiro nível de objetivação que serve como um guia inicial de orientação para navegarmos na sociedade, ou seja, para existirmos (TORRIGLIA, 2008, 31ª Reunião da ANPEd).

É, pois, no cotidiano que vivemos concretamente a vida e só a partir dessa vivência que podemos produzir objetivações superiores que saiam do cotidiano. Nessa direção, ele é imprescindível para nos significarmos e significarmos nossa realidade.

O sujeito forma seu mundo como seu ambiente imediato e, apesar de seu raio de ação ser limitado, é capaz de alcançar objetivações mais elevadas, superiores – capacidades fundamentais, afetos, modos de comportamento – que possibilitam transcender a própria ambiência, mediante contínuos processos de objetivação. Nesta perspectiva, concordamos com Heller quando aponta que todas essas capacidades não seriam possíveis de se objetivar se o ser humano não as houvessem adquirido e apreendido na vida cotidiana. (TORRIGLIA, 2008, p. 6, 31ª Reunião da ANPEd).

Se a vida cotidiana nos ensina a produzir objetivações superiores, ela não pode ser ignorada ou tida como sem importância. Por isso mesmo, entendemos seu papel em nos

mostrar o “viver humano real, por seres humanos de carne e osso, com idade, sexo, cor, sentimentos” (MACEDO *et al.*, 2011, p. 16).

Mas estamos nessa pesquisa falando do viver humano real em um espaço específico, a escola. Esta, que como já afirmamos, congrega diferentes práticas, apresenta uma vida cotidiana em que são produzidos saberes e fazeres tendo em mente um projeto formativo, a que chamamos de *currículo*. Concebemos, então, a escola como comunidade “em que participam vários atores sociais que nela desempenham papéis ativos, embora diversificados. Comunidade que tem uma missão: educar” (ALARCÃO, 2011, p. 88). Estamos, portanto, nos referindo a um cotidiano envolto no objetivo de educar uma camada da população e que apesar de se configurar em meio à rotina, repetição e à experiência imediata, tem, por sua vez, a intenção clara de educar e instruir.

Desse modo, partindo da compreensão de importância do cotidiano, estabelecemos uma inversão metodológica que considera as potencialidades do currículo praticado cotidianamente. O vemos como lugar de reprodução, assim como todo cotidiano o é, mas também como lugar de produção do novo.

Pesquisar, então, as práticas curriculares dos professores do ensino fundamental exige um olhar atento a esse cotidiano escolar, um olhar que não o vê a partir de ausências (falta conhecimento na escola, falta material, falta trabalho compartilhado, etc), mas enxerga o que a escola tem, o que ela vem criando para dar conta de seu projeto formativo.

Pesquisar o cotidiano escolar é justamente captar essas artes de fazer, essas operações que acontecem nas escolas, realizadas por professores e alunos. Mas não só. Pesquisar o cotidiano escolar significa um caminho de investigação pela sondagem das “vias da lucidez e da ação”. Uma sondagem que permite recuperar os aspectos contraditórios e as diversas perspectivas presentes, os múltiplos aspectos e características sociais e políticas que formam o contexto mais amplo, a partir do qual se pode discutir o desempenho de uma medida encetada pelo poder público e seus usos na escola. As invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas [...] (DURAN, 2007, p. 126).

Diante dessa perspectiva, deslocamos nossa atenção para as “regras” próprias da recriação curricular, para a desobediência dos professores em relação às políticas, como também para a sua obediência, observando os modos de ser e estar nesse cotidiano, observando, ainda, como os professores se relacionam com seus pares, com os gestores e seus alunos e, a partir disso, fabricam seus currículos.

Entretanto, é possível ver no atual cenário social e político do país, o crescente questionamento do potencial criador e criativo do cotidiano a partir da tentativa de

implementação do “Programa Escola Sem Partido”, o qual pretende alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação visando a desvincular os conhecimentos científicos ensinados nas escolas dos conteúdos ideológicos. Nessa direção, aos professores seria imputada a obrigatoriedade de assumir uma posição neutra, impedindo-os de ensinar conteúdos que contenham discussões políticas, religiosas e ideológicas.

Em seu site oficial, o movimento da escola sem partido apresenta, portanto, quais seriam os deveres do professor, desenvolvendo uma argumentação de que os estudantes enquanto “audiência cativa” (palavras usadas na coluna do jurista Miguel Nagib veiculada no site) são obrigados por lei a permanecerem nas salas de aula e que, por isso, os professores não poderiam ter o direito à liberdade de expressão nesses espaços.

O direito à livre manifestação do pensamento está previsto no artigo 5º, IV, da Constituição Federal; e ele consiste, basicamente, na liberdade que tem o indivíduo de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto. É a liberdade que se exerce no Facebook, por exemplo. Bem, não é preciso ser um grande jurista para perceber que, se o professor desfrutasse dessa liberdade em sala de aula — isto é, no exercício do seu cargo ou função —, ele não poderia ser obrigado a transmitir aos alunos o conteúdo da sua disciplina. O professor de química poderia usar suas aulas — isto é, o tempo todo de suas aulas — para falar de futebol, cinema, literatura, ou simplesmente ficar em silêncio, já que a liberdade de expressão compreende o direito de não se expressar. A simples existência dessa obrigação de transmitir aos alunos o conteúdo da sua disciplina — sem a qual não existiria aquilo que conhecemos como “ensino” — já demonstra que o professor não desfruta e não pode desfrutar de liberdade de expressão em sala de aula (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2016).

Podemos observar que esse movimento objetiva o cerceamento da liberdade do professor em recriar o currículo no cotidiano das escolas, no que se refere a um dos elementos do currículo, qual seja, o tratamento dado ao conhecimento por este profissional. Nessa direção, a ideia do “Programa Escola Sem Partido” é de que o professor seja um implementador das políticas e um técnico que repetirá o conhecimento ditado por esse programa, contrária à sua posição de intelectual. Assim, as múltiplas possibilidades de práticas curriculares a serem desenvolvidas em diferentes contextos escolares são substituídas por uma ideia que intenciona homogeneizar as diferenças.

Contrárias a esse projeto, consideramos que os conhecimentos veiculados nas escolas, aqueles produzidos por instâncias superiores, tais como em universidades e centros de pesquisas, e que sofrem retraduições para fins de instrução, não são os únicos a se fazerem presentes nas salas de aulas. O que os alunos sabem, suas experiências, assim como o que sabem os professores juntamente com suas experiências, adentram as salas e se mesclam ao conhecimento que se está ensinando e aprendendo. Com isso, queremos dizer que mesmo as

retraduções do conhecimento científico conversam ainda com os múltiplos saberes daqueles que vivenciam o currículo e que o vivenciando criam novas possibilidades de conhecer, o que torna impossível que esse conhecimento seja livre de conteúdos ideológicos.

Ou seja, ao participarem da experiência curricular cotidiana, ainda que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores/professoras e alunos/alunas estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhe fornecem. Sendo assim, poderíamos dizer que existem muitos currículos em ação em nossas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores (desde o apelo à tradição até os aparatos jurídicos construídos com tal finalidade) (MACEDO *et al.*, 2011, p. 40).

É impossível, então, deter o fluxo das recriações curriculares como intenciona o “Programa Escola Sem Partido”, pois há sempre algo que escapa, há sempre algum saber, experiência, conhecimento que escapa à homogeneização e se materializa como novo e específico daquela escola, daquele professor e daqueles alunos. O cotidiano, dessa maneira, demonstra o fluxo de criações que não pode ser detido e evidencia que os sujeitos da escola também são autores do currículo, uma autoria que é compartilhada.

Dessa forma, acreditamos na possibilidade de recriação curricular, não apenas dentro da especificidade do conhecimento, considerando que eles “são criados não só pelos caminhos já sabidos e consagrados, e que precisam ser questionados permanentemente” (MACEDO *et al.*, 2011, p. 18); mas acreditamos, igualmente, na possibilidade de recriação curricular em todos os aspectos do currículo praticado pelos professores: o planejamento; os objetivos de ensino forjados; a organização da sala de aula; a avaliação realizada. Recriação esta relacionada às políticas que agem sobre a escola e às práticas dos outros membros da instituição.

4 PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA COLETIVA: VIVÊNCIA E PRÁTICA DE UM CURRÍCULO A PARTIR DE RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE OS MEMBROS DA ESCOLA

Partindo também da Teoria do Discurso e compreendendo a impossibilidade de fechamento último dos sentidos, este capítulo se dedica a apresentar a fixação parcial que construímos dos sentidos de prática coletiva. Sentidos esses que foram sendo tecidos em vinculação com nosso entendimento de currículo e prática curricular, sendo também considerados em suas dimensões contingenciais e históricas.

Dessa maneira, afirmamos que tanto os sentidos de currículo e prática curricular que apresentamos como os de prática coletiva são radicalmente contingenciais, o que significa dizer que construímos relações entre conceitos que nos possibilitou fixar certos sentidos de prática coletiva, porém compreendemos que esse processo de fixação ao qual nos inserimos nunca poderá se constituir plenamente (LACLAU, 2000). Assim, os sentidos sempre podem ser outros (ORLANDI, 2007), mas nos inscrevemos na intenção de demarcar os que nos filiamos, para que, com isso, possamos identificar os sentidos de prática coletiva dos professores e as possibilidades de recriações de suas práticas curriculares.

Nessa direção, ao compreendermos o currículo como resultado das políticas curriculares e das interpretações dos sujeitos que o vivenciam, e a prática curricular como a vivência do projeto formativo chamado currículo, compreendemos, igualmente, que esse currículo e essa prática curricular são realizados em instituições educacionais formadas por diferentes sujeitos que ocupam diferentes posições. Esses sujeitos atuam profissionalmente, mas fazem isso a partir de interrelações que estabelecem entre si. Os que vivem e praticam o currículo não o fazem isoladamente, ao contrário, estabelecem relações com os outros que compõem essas instituições educacionais.

Diante disso, compreendemos que, impreterivelmente, os sujeitos dessas instituições, a qual delimitamos as escolas, estão inseridos em uma práxis pedagógica produzida na “inter-relação de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história” (SOUZA, 2006, p. 11). Por estarem inseridos na práxis pedagógica, fazem parte de ações coletivas institucionais organizadas em um contexto específico, com diversas finalidades e que são recorrentemente avaliadas, mas que, acima de tudo, são fabricadas pelas interações de diferentes membros da escola (docentes, discentes e gestores).

Contudo, é preciso compreender que relações são essas que os sujeitos estabelecem e, especificamente, que relações os professores estabelecem com os outros membros da escola, vez que eles são os atores que praticam o currículo, bem como entender como essas relações interferem em suas práticas curriculares, “ou seja, em seu cotidiano, os professores não se resumem a meros executores, mas, alteram, modificam, recriam, inventam o cotidiano” (GONÇALVES *et al.*, 2016, p. 144). Para isso, dedicamos este capítulo para conceituar o que estamos chamando de *prática coletiva*, conceituação inscrita em um terreno limitado e determinado, em que a objetividade se constitui parcialmente e é também parcialmente ameaçada (LACLAU, 2000).

4.1 ELEMENTOS CONSTITUINTES DA ESCOLA: CONSTRUÇÃO RADICAL HISTÓRICA DA AÇÃO COLETIVA INSTITUCIONAL

Entendemos que para discutirmos a prática coletiva desenvolvida na escola, se faz necessário conceituarmos a escola enquanto instituição que congrega diversas práticas oriundas de diferentes atores. Assim, começamos por caracterizá-la a partir de dimensões históricas, buscando evidenciar as relações de sua formação com as culturas colaborativas que engendraram no decorrer do tempo.

A escola surgiu, portanto, enquanto sistema público de ensino muito recentemente, se constituindo como invenção dos setores médios urbanos, o que possibilitou a regulação das profissões em um período em que as sociedades ocidentais começavam a se basear no modo de produção industrializado (SOUZA, 2006). Embora existissem, no decorrer da história, espaços em que se desenvolviam processos de ensino e aprendizagem, a

[...] escola como sistema público de ensino, propondo-se para “todos”, profissionalizante e legitimadora do exercício profissional, seriada, hierárquica, com um professor de turma da 1ª a 4ª série e professores por disciplina a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, com um diretor e supervisores (ou equipe pedagógica), é, porém, uma instituição muito nova. Muito recente na história da humanidade ocidental (SOUZA, 2006, p. 22).

Ao longo do século XX, ela se configurou, inicialmente, com um caráter estável, vista como “escola das certezas” (CANÁRIO, 2005), cumprindo a missão de promover a cultura e identidade nacionais, contribuindo para a mudança das estruturas sociais que passaram a ser marcadas pela mobilidade, e para a formação de mão de obra a ser absorvida pelas indústrias recém criadas (MORGADO, 2010). Foi, pois, nesse período que se materializou sua

organização pautada no princípio de “ensinar tudo a todos e ao mesmo tempo”, e onde se promoveram estruturas espaciais e temporais que permanecem até hoje, tais como a divisão dos alunos por classes e a divisão de aulas em áreas de conhecimento por um período determinado.

Ao Estado era delegada a função de regulação do sistema de ensino, caracterizada pela centralização das decisões sobre a escola, pela homogeneização curricular e por formas de administração que dificultavam a criatividade daqueles que se envolviam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem. O caráter centralizador do Estado quanto às determinações curriculares, incidia, portanto, na configuração de um currículo único que não exigia a participação dos atores educativos locais na sua produção.

A gerência de um currículo uniforme e definido por agentes externos foi responsável pela produção de uma escola que desconsiderava a multiplicidade de atores que a compunham e que, tampouco, observava a interdependência das práticas destes. Por isso mesmo, a escola tendia a dar lugar ao individualismo, especialmente do professor visto como “depositário individual da responsabilidade do Estado” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 91), um individualismo institucional que não favorecia “o desenvolvimento do diálogo necessário a construção de formas cooperativas de exercício profissional” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 23).

Isso vem a nos mostrar a radical historicidade da escola, uma construção puramente social dos homens (LACLAU; MOUFFE, 2000), nascida de uma necessidade contextual, que longe de ser um produto natural das sociedades, foi resultado de transformações políticas, sociais e econômicas que marcaram os últimos dois séculos. Assim, negamos a esse debate sobre a constituição da escola, o *status* de uma essência e dirigimos nossa atenção para as condições históricas que conduziram a sua emergência.

Inscrita nessa radical historicidade, identificamos, junto com Morgado (2010, p. 21), o momento em que a escola se configurou enquanto “motor” de desenvolvimento assumindo o Estado “a tarefa de (re)organizar um sistema de ensino que proporcionasse escolarização de base a toda população”. Sua oferta passou a ser ampliada com a premissa de que o desenvolvimento econômico aconteceria a partir da democratização do acesso à educação.

Nesse período, os professores, junto com a escola, calgaram papel central na configuração da sociedade que ansiava por progresso e superação do passado, sendo, portanto, uma época em que os professores viram “elevar o seu estatuto profissional” (MORGADO, 2010, p. 22). Entretanto, as políticas educativas continuavam a ter características centralistas e a desconsiderar, tampouco conceber, o poder de decisão curricular dos professores que tinham

como “fronteiras os elementos curriculares emanados pelo Ministério da Educação” (SANTOS; LEITE, 2018, p. 839).

Seguindo ainda uma lógica de prescrição curricular, a escola sustentava um conservadorismo em que exigências múltiplas do exterior eram impostas aos professores, contribuindo para seu isolamento, onde nem eram envolvidos e nem compreendiam as decisões curriculares. Diante disso, consideramos que nesse momento a conjuntura social, política e histórica que formava a escola limitava o “crescimento e o aperfeiçoamento (dos professores) de forma decisiva” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 75) ao restringir o acesso deles a práticas de outros atores escolares, já que o currículo não era pelos professores controlado.

Sendo percebidos apenas enquanto executores de decisões realizadas pela administração central, aos professores foi dado o estatuto de técnicos curriculares (MORGADO, 2010), as práticas eram definidas pela uniformização de objetivos e conteúdos e não se respeitava a heterogeneidade de projetos curriculares. Assim, o gerenciamento do currículo nesse momento da constituição da escola implicava o culto ao unívoco, a indiferença às diferenças (LEITE, 2005) e a desconsideração da importância da interação entre os atores escolares na produção curricular.

Podemos perceber, desse modo, como um conteúdo particular que demarcou um sentido de escola se universalizou (em determinado período histórico), dando a impressão de ser a única forma de significação. A possibilidade da escola, portanto, se inscreveu na existência de um universal que não tem corpo e nem conteúdos necessários, mas que se produziu na negociação e/ou disputa entre diferentes grupos que deram “temporariamente a seus particularismos uma função de representação universal” (LACLAU, 2011, p. 66).

Entendendo que a universalidade não pode existir fora do particular, apesar de ser incomensurável a ele, vimos outro conteúdo de escola inscrito na particularidade ser alçado à condição de representação universal a partir dos últimos anos do século XX. Nesse período, a escola estava diante de um contexto marcado pela “erosão e o déficit de legitimidade do Estado-providência”, pela globalização, pelas “transformações no mundo do trabalho”, “pela progressiva incapacidade coletiva de reivindicação por partes das tradicionais estruturas sociais”, e pela “inflação e progressiva desvalorização dos diplomas escolares” (MORGADO, 2010, pp. 26-27). Em face disso, os Estados-nação propuseram várias reformas que, assim como resultaram em transformações das sociedades de modo geral, igualmente produziram outros sentidos de escola.

Estávamos diante, por conseguinte, de reformas que, ao contrário do que vinha acontecendo, exigiam o deslocamento dos centros de decisão antes “vigiados pelo governo central, para as escolas, passando estas, no âmbito da gestão curricular, a serem reconhecidas como *lóci* de decisão concretizadas em instâncias grupais (equipes escolares) e individuais (professor como decisor do currículo flexível)” (SANTOS; LEITE, 2018, p. 838). Assim, pudemos perceber uma aposta na autonomia das escolas que previa na descentralização a possibilidade de capacitar os sistemas educativos e os professores para atender à diversidade das populações escolares.

A partir desse movimento descentralista das políticas que atribuiu “às escolas e aos seus actores maior autonomia nas tomadas de decisão educacionais e curriculares” (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 199), vemos uma escola que vem sendo chamada a produzir um trabalho curricular em que os professores atuem coletivamente, especialmente com os pares. Contudo, apesar dessa recorrência discursiva, é possível ainda identificar orientações políticas que empurram as escolas e seus professores a práticas enraizadas na lógica centralista, em que as decisões curriculares são tomadas por quem não atua diretamente nas instituições escolares.

Ao compreendermos que “a sociedade gera um vocabulário de significantes vazios cujos significados temporários decorrem de uma competição política” (LACLAU, 2011, p. 66), evidenciamos a disputa entre sentidos de escola que vem caracterizando o contexto atual, em que ora demandam uma produção curricular local a ser realizada em trabalho coletivo com os atores que compõem a escola, ora demandam a reprodução em nível local das decisões curriculares tomadas em nível nacional. O que vem a demonstrar o vínculo histórico e contingencial dos sentidos de escola, modificados através das lutas políticas e sociais.

4.2 A ESCOLA ENQUANTO MATERIALIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA COLETIVA: RELAÇÕES ENTRE SUBJETIVIDADES E COLETIVIDADES

Diante do que discutimos anteriormente, partimos da compreensão de que a escola é uma instituição que exerce a função de educar, contudo essa função é partilhada entre os diversos atores sociais que a integram. Dessa forma, não há como concebê-la em termos fragmentados, onde os professores desempenham o papel de ensinar isoladamente do papel exercido pelos gestores, bibliotecários, coordenadores pedagógicos ou dos demais professores. Enquanto comunidade social “a escola deve ter uma visão partilhada, refletir de forma sistemática e cooperativa sobre suas implicações e as consequências dos processos educativos que desenvolve” (SOARES, 2004, p. 63).

Assim, a escola representa a materialização de uma prática coletiva que objetiva educar os sujeitos. Isso não significa, no entanto, a supressão das individualidades, mas o entendimento da organização escolar como síntese das subjetividades dos atores que a constituem, resultando em um todo com dinâmica específica. Entendemos, por conseguinte, que “as culturas colaborativas fortes não são possíveis sem um desenvolvimento individual igualmente forte. No nosso ímpeto para eliminar o individualismo, precisamos de evitar o esmagamento da individualidade” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 109).

Dessa forma, os sujeitos apresentam características próprias, marcas de suas experiências pessoais e profissionais que formam e transformam suas práticas construídas no cotidiano, e que fazem parte das suas subjetividades. Essas subjetividades são, por sua vez, construídas a partir de identidades descentradas, ou seja, não consideramos que exista um centro estrutural do que é ser homem/mulher, mas uma multiplicidade de elementos que se articulam e formam as identidades dos sujeitos.

Importante considerar, ainda, que quando nos utilizamos da categoria sujeito, o fazemos a partir do sentido de “posições de sujeito” no interior de uma estrutura discursiva. Desse modo, “como toda posição de sujeito é uma posição discursiva, ela compartilha o caráter aberto de todo discurso; conseqüentemente, as várias posições não podem ser totalmente fixadas num sistema fechado de diferenças” (LACLAU; MOUFFE, 2015, pp. 190-191). Assim, é possível, por exemplo, que nossa identidade se corporifique nas práticas articulatórias produzidas entre nossas marcas enquanto mulheres, brancas, professoras, pesquisadoras, nordestinas, sem que haja uma essência última e definitiva dessa identidade.

A escola, então, enquanto instituição em que nela trabalham diferentes sujeitos, apresenta diversas subjetividades as quais imprimem suas marcas na estrutura organizacional e curricular da instituição. Essas subjetividades produzem, pois, práticas articulatórias entre si, sendo responsáveis por modificar as identidades dos sujeitos. Assim, a escola ao congrega diferentes sujeitos, é marcada pelas suas subjetividades, mas também as modifica ao colocá-las juntas objetivando a constituição de um projeto formativo. O que as escolas precisam fazer é “experimentar e descobrir melhores formas de trabalhar em conjunto que mobilizem o poder do grupo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento individual” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 28).

Assim, a escola não nega as subjetividades daqueles que dela fazem parte, ao contrário, ela opera na relação entre aquilo que é individual e aquilo que é coletivo, sendo essa relação produzida no cotidiano. Por isso mesmo, partimos da compreensão que “o cotidiano é o *lócus* da intersecção entre os processos sociais e da subjetividade individual”

(PIMENTEL, 1993, p. 23). O cotidiano da escola produz, então, aproximações entre o individual e o coletivo. É, pois, “no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar” (PENIN, 2011, p. 39).

Essa aproximação é responsável, pois, por inserir a escola no entre-lugar entre as subjetividades e as coletividades, ou seja, por inserí-la na fronteira entre as práticas singulares e as coletivas. Partindo disso, compreendemos que os professores recriam suas práticas curriculares inscritos nesse espaço fronteiro do entre-lugar, onde suas identidades pessoais encontram a articulação com as identidades dos outros membros da escola. Desse modo, “a ideia de entre-lugar traz para a discussão o sujeito que vive na fronteira, vive entre, viver na fronteira é viver simultaneamente em espacialidades e temporalidades diferentes no presente da vida cotidiana, é viver além” (LYRIO, 2010, p. 6, 33ª Reunião da ANPEd).

Assim, a escola inscrita no entre-lugar produz uma síntese das subjetividades, vista em nossa compreensão da prática pedagógica (SOUZA, 2006), uma vez que a entendemos como ação coletiva e institucional fundada na composição de diversas outras práticas (docente, discente, gestora e epistemológica). Nessa direção, a escola enquanto instituição educacional apresenta uma prática pedagógica que diz respeito às relações estabelecidas entre diversas práticas com o objetivo de formar sujeitos respondendo aos requisitos de um determinado projeto societário. “Reafirmando o conceito de práticas pedagógicas, considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/ requeridas por dada comunidade social” (FRANCO, 2012, p. 154)

O professor, então, que atua na organização escolar faz parte desse coletivo, não sendo sua prática desvinculada das práticas dos outros membros da organização. Ao exercer a função específica da profissão docente, qual seja ensinar, e ao interpretar e praticar um currículo, o professor não o faz isolado da comunidade escolar na qual se insere.

Mais do que implementar um acto de ensino, o professor faz parte de um edifício escolar com as suas normas organizacionais, valores estabelecidos e expectativas criadas. Relaciona-se com alunos, intra e extraturma, com professores, numa partilha de opiniões, num murmurar de frustrações e numa salvaguarda de individualismo, dialoga com agentes educativos e com encarregados de educação, responde perante a administração e insere-se um território educativo. Numa palavra: o professor faz parte de uma cultura de ensino, dando-lhe sentido e significado a partir do momento em que interioriza e expressa as suas crenças (PACHECO, 1995, p. 28).

Assim, o professor vivencia e pratica um currículo que, apesar de trazer as marcas das políticas curriculares, também corporifica sua subjetividade, traduzida no que aprendeu em

sua formação inicial, nos traços de sua personalidade, das vivências de sua vida escolar. Contudo, esse currículo praticado é igualmente resultado das relações que o professor estabelece com os demais membros da organização em que desempenha sua função. Como nos diz Pacheco (1995), o professor faz parte de uma cultura de ensino, cultura esta que exerce influências na constituição do currículo em uso.

Desse modo, consideramos que é no entre-lugar do subjetivo e do coletivo que a prática curricular dos professores se constrói, não sendo tão somente produto das interpretações individuais que o professor produz das políticas curriculares, pois “o professor não dá apenas os programas, não dá apenas as matérias, não dá apenas os testes e as classificações, mas idealmente ele dá-se” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 97). Tampouco, a prática curricular se constitui somente como resultado das relações deste profissional com o contexto, ou seja, das influências ou interferências que este sofre dos outros membros da escola, tendo em vista que “a individualidade também origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 81).

Nessa direção, o currículo praticado pelo professor se constitui a partir dessas relações que ele estabelece no contexto em que atua, partilhando situações de ensino-aprendizagem com professores mais experientes, compreendendo e interpretando as políticas educacionais e curriculares que incidem sobre a escola, dialogando, ainda, com a gestão escolar e exercendo a função de ensinar.

4.3 AS CULTURAS COLABORATIVAS NAS ESCOLAS: DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE PROFISSIONAIS

De certo que consideramos que a escola é constituída de uma prática pedagógica baseada em uma ação coletiva institucional (SOUZA, 2006), ela é fundada, pois, no estabelecimento de relações entre diversas práticas. Essas relações podem ser responsáveis pela criação de vínculos colaborativos que decorrem de formas “espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço ou serem ainda imprevisíveis” (LEITE; PINTO, 2016, p. 73). Necessário identificar, portanto, que espécie de comunidades de trabalho ou culturas escolares estão sendo criadas a partir desses tipos de vínculos colaborativos, para, assim, podermos nos aproximar das configurações das práticas coletivas produzidas nas escolas.

Inicialmente, é preciso dizer que a existência da colaboração não garante que a escola desenvolva uma cultura integral onde os professores buscam compartilhar ideias com os colegas, em que são suscetíveis a procurar e “receber conselhos e assistência por parte de outros professores e do director da escola” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 85). Em uma escola com cultura integral de colaboração, as dificuldades enfrentadas por seus membros não são protegidas no privatismo das práticas, mas partilhadas e refletidas objetivando a promoção de redes de apoio.

Nessa escola, “a pessoa não é consumida pelo grupo: realiza-se através dele” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 90), uma vez que a individualidade é respeitada no seu potencial criativo e o individualismo, que impede a aprendizagem mútua, é eliminado. As mudanças não são rejeitadas pelo simples apego ao cotidiano já existente, nem são aceitas pela submissão completa às imposições do exterior, elas são refletidas pelo coletivo da escola onde se decide o que delas contribui para o contexto e o que pode ser descartado. A diversidade é aceita e estimulada, a responsabilidade coletiva é produzida no trabalho a partir e com a diferença, considerando o contributo dos diversos grupos que compõem a escola, provocando o diálogo e assumindo as necessárias trocas entre seres diferentes (LEITE; PACHECO, 2008).

Entretanto, conforme dissemos, existem outros tipos de escolas que, mesmo possuindo vínculos colaborativos, não constituem culturas integrais, sendo estas denominadas de culturas balcanizadas, confortáveis, e aquelas baseadas em uma colegialidade artificial. Elas, apesar de apresentarem um impacto talvez limitado nas escolas, demonstram que – mesmo em contextos institucionais em que não se estimula o diálogo e onde o individualismo profissional se constitui como “um individualismo defensivo necessário a preservar equilíbrios pessoais face à deterioração das condições objectivas e subjectivas do exercício profissional” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 22) – as práticas dos diferentes membros da escola mutuamente se afetarão.

Sendo assim, nas escolas balcanizadas, seus membros se associam com alguns colegas específicos em uma perspectiva de segmentação de grupos, em que a diferença é excluída das relações estabelecidas. Muitas vezes, “lutando pela ocupação de posições e pela supremacia como se fossem cidades-estado independentes, debilmente articuladas” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 95), esses grupos podem propor e produzir nas escolas percursos de formação distintos, em que não há continuidade dos trabalhos pedagógico e curricular pensados em termos de instituição. Nesse contexto, os professores também constroem uma cultura docente balcanizada vista, por exemplo, na separação de grupos dos professores

conservadores e dos inovadores, na separação de grupos de professores pertencentes a departamentos curriculares distintos ou mesmo de anos e níveis diferentes.

Claro que relações estabelecidas a partir das similaridades e aproximações entre os professores podem produzir práticas interessantes capazes de reduzir sentimentos de insegurança em relação à atuação profissional, em um processo de legitimação dessas práticas construídas. Contudo, há que se evidenciar a necessidade de que, para além da formação desses subgrupos, se garanta nas escolas a continuidade curricular e a coordenação entre os níveis de ensino e que se valorize “os indivíduos e as suas interações com uma diversidade de pessoas dentro da escola” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 97).

No que se refere às escolas que apresentam características de culturas colaborativas confortáveis, evidenciamos que, assim como nas culturas balcanizadas, nelas a colaboração também se desenvolve circunstancialmente e não é ampliada para toda a escola. Há, aqui, certa dimensão de individualismo profissional, tendo em vista que, utilizando uma metáfora de Correia e Matos (2001), as “paredes dos espaços” continuam sendo grossas dificultando os encontros, e a recorrência da retórica da autonomia que, seguindo normas de suposta privacidade, impede que certos aspectos das práticas dos membros da escola sejam permeabilizadas pelas práticas dos colegas.

Inscritos nesse contexto, os professores realizariam “atividades mais confortáveis, como oferta de conselhos, troca de ‘dicas’ e a partilha de materiais, com uma natureza mais imediata, específica e técnica” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 100), ou seja, as atividades não envolveriam observação e reflexão das práticas dos pares, por exemplo. Consideramos, portanto, que esse tipo de colaboração pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, mas talvez isso se dê de modo mais restrito. Dessa forma, embora seja necessário não ignorar as “consequências de situações que se limitam a aspetos superficiais de articulações pontuais” (LEITE; PINTO, 2016, p. 74), concebemos que mesmo não tendo profundidade ou sustentabilidade a longo prazo, esses vínculos colaborativos podem interferir nos saberes e fazeres que interpelam a fabricação das práticas curriculares de professores.

Quanto às culturas escolares baseadas em uma colegialidade artificial, sabemos que essas se corporificam como as que são produzidas a partir do controle e regulação daqueles que administram as escolas e se destinam “a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 103). Os vínculos colaborativos são, portanto, propostos pela gestão, tendo enquanto aspecto positivo possibilitar o nascimento desses vínculos, mas em

contrapartida, por não envolver suficientemente os professores nos processos de decisão sobre as atividades de colegialidade, pode contribuir para o desinteresse deles em promover práticas que se deixem ser recompostas, deslocadas e recriadas graças às articulações (LACLAU, 2011) com as práticas de seus colegas.

Realizar essa caracterização separadamente, entretanto, não implica dizer que cada cultura seja por vez vivenciada, como se suas interpelações não fossem possíveis. Ao pensarmos a escola como campo social produzido na significação de “caráter cíclico e flutuante (...) que não permite a fixação de fronteiras uniformes” (FRANGELLA, 2013, p. 589), concebemos a possibilidade de certas realidades contextuais realizarem práticas articulatórias entre as diferentes culturas colaborativas. Nelas os professores, “num fluxo contínuo de fronteiras borradas” (FRANGELLA, 2013, p. 589), recriariam suas práticas curriculares perspectivados por vários sentidos de prática coletiva que, como dissemos no começo deste item, podem ser materializadas de formas imprevisíveis.

Assim, apesar de considerarmos que as características das culturas integrais de colaboração sejam necessárias e mereçam ser construídas nas escolas, pelo menos em alguma medida, partimos da compreensão de que os contextos não são objetos dados, eles se inscrevem na instabilidade constituída em uma estrutura desestruturada (MACEDO, 2014). Desse modo, por mais que desejemos a produção de práticas coletivas com aquelas características, nos inscrevemos na impossibilidade de alcançar uma prática coletiva universal.

Primeiro, porque as articulações realizadas nos contextos entre diferentes demandas serão responsáveis também por diferentes configurações de práticas coletivas. E, segundo, porque ao entendermos essas práticas enquanto discursos que são contingentes e dependem de um contexto que tem fronteiras delimitadas apenas parcialmente, consideramos a impossibilidade de que “se erradique toda diferencia, se resuelva todo conflicto y se llegue a una reconciliación final” (BUENFIL-BURGOS, 2010, p. 10) de um sentido de prática coletiva.

Desse modo, a importância dessa discussão reside no fato de que, ao investigarmos as possibilidades de recriação das práticas curriculares a partir da prática coletiva, se faz necessário que não a vejamos com um valor universal, mas ao reconhecer seu caráter discursivo, estejamos abertas para suas múltiplas possibilidades de materialização.

4.4 PRÁTICAS CURRICULARES NAS SALAS DE AULA: DO PRIVATISMO DAS PRÁTICAS ÀS SOCIALIZAÇÕES PROFISSIONAIS

Para podermos evidenciar as múltiplas possibilidades de materialização das práticas coletivas, é preciso também demonstrar as condições contextuais que podem dificultar essa materialização. Sendo assim, já apresentado por pesquisas anteriores (FULLAN; HARGREAVES, 2001), o privatismo das práticas tem historicamente se constituído como recorrência discursiva no processo de significação que envolve a atuação do professor. Dessa forma, tem se demonstrado que na especificidade que marca essa atuação, o isolamento está se sobrepondo às alternativas de docência inscritas em processos colaborativos.

A especificidade da atuação docente reside no ensino (ROLDÃO, 2007) dialeticamente relacionado com a aprendizagem (FREIRE, 1996), e é justamente sob essa especificidade que se tem designado o ensino como a profissão solitária (FULLAN; HARGREAVES, 2001). Realizado primordialmente em salas de aula que fisicamente contribuem para esse isolamento, impedindo “seriamente a capacidade da escola para inovação” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 52), evidenciamos que esses espaços têm sido percebidos pelos professores enquanto lugar de proteção das cobranças do seu exterior, lugar de refúgio que se fecha para qualquer questionamento das práticas.

Vista como lugar sagrado “em que ninguém tem o direito de intervir a não ser o professor” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 100), a sala de aula tem revelado as inseguranças desse profissional no que diz respeito à sua atuação, bem como a fragilização de uma prática que se fecha aos olhares e aos intercâmbios dos outros sujeitos da escola e acaba por impedir o desenvolvimento do professor. Desse modo, consideramos que o individualismo no exercício profissional tem se caracterizado como “uma das propriedades mais marcantes da profissionalidade docente” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 91), tendo uma de suas representações o isolamento das salas de aula. Assim:

[...] O trabalho coletivo encontra entraves para se realizar, porque exige outras aprendizagens, como a da cidadania, do diálogo e da democracia, por exemplo. Como estas aprendizagens ficam prejudicadas nos tempos e nos espaços escolares, os sujeitos educativos vão seguindo, ora guiados pelo desejo de uma escola que promova a emancipação do ser humano e superação da realidade, implícitos teoricamente nos Projetos Pedagógicos, ora pelo desânimo causado pela constatação dos limites do real, que os impedem de materializar este desejo na prática, de ousar no enfrentamento desta realidade. (SILVA; DE SORDI, 2006, p. 10, 29ª Reunião da ANPED).

É importante pensar, também, que muitas políticas educacionais e curriculares, e dentro destas, evidenciamos as avaliativas, inclusive impedem que o ideário coletivo da profissão seja construído, como podemos identificar a partir das práticas de premiação de professores com melhores rendimentos, onde se estimula a competição entre os pares e se desestimula comportamentos colaborativos entre os professores e entre os professores e a gestão. Assim, “a avaliação parece ter também promovido o desenvolvimento de um conjunto de solidariedades mecânicas que tendem a invadir e a substituir os espaços de cooperação pedagógica” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 19).

Desse modo, essas políticas ao intencionarem produzir homogeneizações das práticas, sua instrumentalização e a regulação delas pelo Estado, terminam por promover uma vivência privada da profissão, uma vez que dispositivos colaborativos não são estimulados. Em outras palavras, essas avaliações que transcendem as avaliações das aprendizagens realizadas na sala de aula se configuram como “avaliação desta avaliação, (e) favorecem o desenvolvimento de dispositivos de autodefesa” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 120) nas práticas curriculares dos professores que buscam preservar sua imagem profissional dos julgamentos daqueles que são exteriores a elas.

Assim, as condições contextuais têm contribuído para se pensar a sala de aula inscrita em uma falsa autonomia, em que não seria permitido que as práticas de outros profissionais a permeabilizasse, e onde os professores exerceriam sua função isoladamente guiados por normas impessoais e racionais, dentro de uma estrutura organizacional muitas vezes fundada em relações verticais de poder. Desse modo, as instituições escolares podem não encontrar espaços para a discussão coletiva e o desenvolvimento de relações mais horizontais, muito porque os contextos, influenciados pelas demandas dessas políticas em uma lógica de regulação da ação pedagógica pela proliferação de práticas de avaliação, têm inibido a partilha das práticas curriculares.

No entanto, consideramos que a sala de aula e o que nela se desenvolve, especificamente as aulas vistas sob seu caráter de processo formativo, podem se constituir como projeto colaborativo em que seriam necessárias relações colegiais entre professores e alunos (VEIGA, 2011), e igualmente entre professores. Por mais que hajam impedimentos para a materialização desse projeto colaborativo, se faz necessário estimular a partilha de experiências entre docentes para que se ressignifique o sentido de sala de aula enquanto lugar em que são acionados dispositivos de defesa.

Dessa forma, implica perceber o professor como “atuante de um grupo profissional e situado numa instituição educativa. Trata-se, portanto, da construção de uma outra forma de

profissionalismo” (VEIGA, 2011, p. 270), em que o trabalho em conjunto realizado também na sala de aula pode ser catalizador da qualificação profissional. Ao assumirmos a necessidade do desenvolvimento profissional a partir do movimento de trocas entre os pares, entendemos que ele “não pode ser pensado em uma perspectiva individual, ele necessita ser assumido coletivamente e institucionalmente, integrando processos voltados à melhoria das condições do trabalho docente e de ações transformadoras do ensino” (POWACZUK; BOLZAN, 2011, p. 14, 34ª Reunião da ANPEd).

Assim, apostando no potencial de contextos colaborativos, consideramos que as redes de interação entre os membros da escola também precisam penetrar as salas de aula, constituídas no isolamento dos professores. A relevância está na construção de um profissionalismo colaborativo e interativo em que as decisões curriculares sejam tomadas coletivamente e onde as salas de aula não se configurem enquanto lugar de segredo em que pouco ou quase nada é compartilhado.

Nessa direção, pensar as recriações das práticas curriculares a partir da prática coletiva implica questionar o privatismo enraizado no ensino e materializado na sala de aula, e as possibilidades de produção de fugas discursivas inscritas em um campo social marcado menos pelas socializações profissionais e mais pela legitimação do individualismo profissional.

Diante do que foi exposto, a partir da discussão dos sentidos de prática curricular e coletiva, que fomos construindo ao longo de dois capítulos, ampliamos e incorporamos a esses sentidos o debate que estava se firmando nas produções científicas sobre nossa temática. Reafirmamos que o capítulo seguinte, apesar de trazer aspectos analíticos, se configurou ao mesmo tempo enquanto referencial teórico que balizou nossa análise.

5 DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPEd E BDTD DA UFPE: EMERGÊNCIA DE SENTIDOS DAS PRÁTICAS CURRICULARES E COLETIVAS

Em nossa pesquisa, as produções científicas ganharam espaço e não se circunscreveram apenas no levantamento do que se estava realizando enquanto investigação sobre educação no país. Na verdade, elas se corporificaram como aproximação do que nos propomos a estudar e composição de nosso percurso teórico. Desse modo, essas produções perpassaram todo o trabalho escrito da presente tese, assumindo o papel social da pesquisa, qual seja a socialização dos conhecimentos fabricados no Brasil.

Foi possível, portanto, visualizar essa inclusão nas referências das citações, uma vez que inserimos além do nome do autor, ano, e página, o lugar de publicação da investigação. Essa foi uma escolha metodológica que teve a intenção de demonstrar uma nova forma de fazer pesquisa em que o “estado do conhecimento” ou “estado da arte” esteja integrado no texto e transpareça o que efetivamente é: conhecimento produzido.

Assim, como diálogo teórico, as pesquisas aqui sinalizadas apareceram imersas em nossa discussão, nos ajudando a fixar parcialmente o que estivemos chamando de *prática curricular e coletiva*. Dessa maneira, “exemplificamos nossa posição articulada aos sentidos retirados dos trabalhos, não de modo estanque, mas num movimento discursivo que permitiu incluí-los como produção de conhecimento científico” (MELO, 2014, p. 70).

Nessa direção, realizamos o levantamento, estudo e análise das pesquisas publicadas na ANPEd¹⁶ e na BDTD da UFPE¹⁷, por compreendermos que esses espaços apresentam centralidade na produção de conhecimento a nível de pós-graduação no país, representando a produção tanto local, no caso da BDTD, quanto nacional, no caso da ANPEd. Para além disso, entendemos que a

[...] aproximação com os conhecimentos historicamente produzidos, no nosso caso as produções acadêmicas socializadas nesses espaços de produção de conhecimentos, contribui no sentido de situar e contextualizar as temáticas frente aos atuais debates, dialogando com o que vem sendo produzido e contribuindo com novos conhecimentos (SILVA, 2015, p. 83).

Enquanto marco temporal, baseamo-nos no período de dez anos (2006-2015) para coleta das pesquisas, compreendendo, primeiro, que o conhecimento produzido nos últimos anos nos apresentaria um quadro recente dos sentidos fabricados sobre nossa temática, e,

¹⁶ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

¹⁷ Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco.

segundo, que para o aprofundamento de qualquer temática se faria necessária a análise de um período relativamente extenso para que fosse possível a demarcação das diferenças, semelhanças, criações, recriações ou retorno aos dizeres já ditos nesse processo de fabricação de sentidos.

Frente a esse marco temporal, selecionamos, lemos na íntegra e analisamos as pesquisas¹⁸ a partir de um olhar baseado na Teoria do Discurso, a qual apresenta a consciência dos limites da razão, ou seja, percebe o caráter precário e contingente de toda objetividade e a relatividade dos valores e construções teóricas. Dessa forma, consideramos que “se hay algo que domina el clima intelectual de las últimas décadas, es una nueva, creciente y generalizada consciencia de los limites” (LACLAU; MOUFFE, 2000, p. 19).

Diante disso, nossa análise se baseou nessa consciência dos limites, consciência que nos inscreveu no entendimento da impossibilidade de fixação total dos sentidos e na compreensão de que haverá sempre algo que fugirá à nossa racionalização. Esse algo que nos escapa se configura como a possibilidade do dizer novo que ainda será fabricado em outro tempo histórico por sujeitos que apresentam outras marcas pessoais e profissionais que influenciam suas produções discursivas.

Desse modo, compreendemos que na relação entre os discursos já ditos e os discursos que ainda vão se dizer, na consciência dos limites da razão, fixando parcialmente os sentidos, construímos alguns discursos sobre práticas curriculares e coletivas que nos ajudaram a pensar sobre os cotidianos das escolas que estiveram se produzindo.

5.1 PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES E DE PRÁTICAS COLETIVAS NAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPED

Com a intenção de ter acesso ao conhecimento que veio sendo produzido sobre a nossa temática, realizamos o levantamento dos textos científicos publicados na ANPED, uma vez que ela se destaca como sendo *locus* privilegiado da socialização de trabalhos a nível de pós-graduação no país. Para além disso, a leitura e análise dos textos se corporificaram em nossa investigação como estudo teórico dos dois significantes principais do nosso objeto de estudo: a prática curricular e a prática coletiva. Dessa forma, em nossa pesquisa, o estado do conhecimento também se corporificou enquanto teoria que embasou a investigação, ultrapassando o caráter estritamente descritivo.

¹⁸ O quadro com as pesquisas analisadas está localizado no apêndice da tese.

Assim, os textos escolhidos¹⁹ para compor o presente estado do conhecimento disseram respeito às reuniões dos últimos dez anos (2006-2015), sendo coletados trabalhos e pôsteres dos grupos de trabalhos (GT's) de formação de professores (GT 08) e de currículo (GT 12). Justificamos nossa escolha por não excluir os pôsteres, apesar destes se constituírem enquanto pesquisas não concluídas, uma vez que intencionávamos buscar significantes que se articulassem com os significantes das práticas curricular e coletiva, para com isso construir, através de práticas articulatórias, um sentido parcial dessas práticas. Dessa forma, consideramos que todas as pesquisas, estando elas concluídas ou em andamento, possibilitariam a produção desse sentido parcial.

Inicialmente, buscamos encontrar nos resumos dos textos os significantes prática coletiva e prática curricular, contudo fomos verificando a quase inexistência desses significantes assim escritos. No caso da prática coletiva, não houve ocorrência do enunciado escrito dessa forma, o que sinalizou que ao longo desta investigação precisávamos tecer nosso sentido de prática coletiva, delimitando-o teoricamente, para que assim pudéssemos buscar sua presença no processo de recriação das práticas curriculares das professoras participantes da pesquisa.

Verificamos, ainda, que os trabalhos selecionados não apresentavam uma definição do significante prática curricular, o que nos demonstrou igualmente a necessidade em construir sua definição no decorrer do estudo, a partir de práticas articulatórias com outros significantes, tais como os utilizados para a seleção dos textos aqui analisados.

Diante disso, decidimos procurar por significantes que se articulassem com as aproximações que realizamos dos sentidos de prática coletiva, tais como: colaboração; partilha; socialização; cooperação; diálogo, e com as aproximações que produzimos dos sentidos de prática curricular, tais como: currículo praticado; currículo em ação; praticantes do currículo; currículo vivido; currículo experienciado; currículo cotidiano. Importante salientar que a decisão por identificar esses outros significantes nos textos contribuiu para que produzíssemos certos sentidos das práticas em detrimento de outros, uma vez que acabamos por indicar os conteúdos a partir dos quais produziríamos nosso processo de significação.

Assim, quando percebíamos a presença nos resumos desses significantes que poderiam se articular com o que entendíamos por prática coletiva e prática curricular, buscávamos sua recorrência nos trabalhos completos e verificávamos a argumentação em que estavam

¹⁹ Ver quadro com as pesquisas da ANPEd nos apêndices B e C desta tese.

vinculados, para que dessa forma pudéssemos selecionar os que mais se aproximavam de nossa temática.

A partir disso, pudemos perceber que os significantes vinculados ao de prática coletiva estiveram presentes predominantemente no GT de formação de professores, enquanto que os significantes vinculados ao de prática curricular puderam ser vistos com mais frequência no GT de currículo. Muito embora tenham existido algumas exceções a essa regra, sendo percebidos trabalhos que se articulavam à prática coletiva no GT de currículo nas 31^a, 33^a, 35^a reuniões e trabalhos que se articulavam à prática curricular no GT de formação na 35^a reunião.

Diante disso, em análise inicial pudemos verificar que nenhum dos trabalhos selecionados tinha como referencial teórico-metodológico a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, embora sendo percebida a presença, em todas as reuniões, de trabalhos com essa perspectiva. Contudo, estes tratavam das políticas curriculares, do discurso enquanto texto, o que demonstrou uma ausência de análises considerando o discurso enquanto prática. Assim, percebemos que mesmo Laclau (2000; 2011) compreendendo o discurso enquanto dimensão linguística e extra-linguística, foi possível identificar, a partir dessa ausência, uma dificuldade em mobilizar a Teoria do Discurso em pesquisas sobre a prática, o que esperamos superar com nossa investigação.

5.1.1 Construção de sentidos de prática curricular na ANPED: centro de significação nas construções cotidianas curriculares

Conforme dito anteriormente, a maioria dos trabalhos por nós analisados que tratava ou mencionava a prática curricular estava inscrito no GT de currículo, apresentando temáticas bastante diversas. Muito embora sendo possível identificar a predominância de pesquisas que tratavam das práticas curriculares vivenciadas no cotidiano das escolas, identificamos também pesquisas que tratavam sobre a recontextualização das políticas curriculares, sobre o currículo e a docência, sobre currículos praticados em cursos de formação de professores, sobre currículo e conhecimento, dentre outras temáticas. Contudo, apesar da diversidade de discussão, nosso olhar sobre os textos se voltou para os sentidos de prática curricular construídos em suas argumentações, o que nos levou a ir tecendo os nossos próprios sentidos de prática curricular.

Com a leitura e análise das produções científicas, foi possível perceber que não havia uma definição clara do que seria prática curricular²⁰. Em outras palavras, os textos não exemplificavam quais eram os elementos dessa prática, quais seriam as diferenças entre as práticas docente e curricular, se existiam diferenças entre elas, nem explicitavam o que estavam tomando por currículo e por prática curricular. Por esse motivo, tomamos a análise dos textos para compreendermos o que estava se produzindo sobre a prática e quais sentidos estavam sendo construídos quando se falava em currículos em uso, currículos praticados, currículos vividos e prática curricular. Assim, ao partirmos da identificação dos autores usados pelas produções científicas, dos significantes trazidos em suas argumentações e das suas temáticas, fomos desvelando os sentidos de prática curricular que as produções selecionadas se vinculavam.

Entendendo, portanto que “o discurso que articula elementos ao mesmo tempo modifica suas identidades” (BURITY, 1997, p.11), realizamos ações articulatórias entre nossas aproximações dos sentidos de prática curricular e entre os significantes por nós escolhidos para seleção dos textos. Essas articulações foram responsáveis pelas mudanças nas identidades tanto do que inicialmente definíamos por prática curricular quanto desses outros significantes usados para delimitação das pesquisas. A partir dessas mudanças, pudemos fabricar fixações parciais dos sentidos inscritos no terreno da indecibilidade radical.

Dessa forma, destacamos a recorrência do significante cotidiano como centro de significação de certos estudos, o qual nos possibilitou a fabricação do sentido de prática curricular como recriação das escolas e não como reprodução de uma política externa que incidiria nessas instituições. Foi possível, ainda, identificar a recorrência na utilização de Certeau como referencial teórico nas pesquisas, as quais buscaram delimitar seus sentidos de cotidiano como invenção do “homem” comum/ordinário.

A utilização de Certeau delimitou, pois, a compreensão de que “os sujeitos praticantes deixam suas marcas no cotidiano, vivem e fazem a vida acontecer” (LYRIO, 2010, p. 5, 33^a Reunião da ANPEd). Assim, o cotidiano criado pelo “homem” comum seria produto de suas marcas subjetivas, mas igualmente das marcas das subjetividades de outros tantos “homens” que, do mesmo modo, o criaram.

Nessa direção, os sujeitos que da escola fazem parte, criam o cotidiano escolar a partir das impressões que deixam ao vivenciá-lo, ou seja, “nos *espaçostempos* escolares, professoras

²⁰ Certamente que sabemos que os objetivos dessas pesquisas não correspondiam a fazer tal definição, entretanto é interessante notar como trabalhos que fizeram uso recorrente do significante *práticas curriculares*, ou de significantes que a ele se associavam, não produzam definições quanto a ele.

e alunos fazem da escola um lugar praticado. São, de fato, co-criadores desse ‘espaço’” (LYRIO, 2010, p. 5, 33ª Reunião da ANPEd). Ao mesmo tempo em que vivem, sentem e se movimentam na cotidianidade da escola, eles também a fabricam, são seus co-autores. E estando inscritos em uma co-autoria, a fabricação desse cotidiano se realizaria a partir da coletividade.

Os professores, portanto, assumiriam papel de destaque nessa fabricação, mas relacionados com os demais sujeitos que compõem a escola. Assim, um cotidiano produzido em conjunto não se constitui apenas enquanto reprodução das políticas curriculares, embora também o seja, ele é, ao mesmo tempo, construção criativa daqueles que compõem as instituições de ensino.

Essa construção criativa seria possibilitada pelas táticas, conceito desenvolvido por Certeau e presente nas pesquisas analisadas, as quais nos indicaram que outros caminhos são possíveis de serem seguidos ou desenvolvidos pelos professores que extrapolam as definições das políticas ou das determinações das instâncias educativas hierarquicamente superiores a eles.

A tática é movimento dentro do campo de ação do inimigo, como dizia von Bullow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Criar ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 1998, p. 100-101).

Os professores, então, submetidos às políticas curriculares, criam no cotidiano as possibilidades de sua ruptura, produzindo uma prática curricular entre o instituído pelas políticas e o que percebem enquanto necessidades de sua atuação profissional. Seria, pois, operando na falha da tentativa de totalização das políticas que as táticas seriam construídas pelos professores dentro da aparente repetição do cotidiano, o qual esconderia em suas fraturas as marcas do novo.

Se as táticas possibilitam a criação do novo, então seria possível que o cotidiano também demonstrasse a emergência de teorias e práticas sendo recriadas na prática curricular. Dessa maneira, o cotidiano escolar foi visto nas pesquisas como

[...] o espaço que dá transparência – com os limites da imediatividade – à relação da prática e da teoria. O cotidiano escolar é uma espécie de bumerang, que devolve elementos e aspectos de uma mesma realidade, mas não são autocompreensivas em sua dimensão empírica. Consideramos que o espaço escolar cotidiano é diáfano, potencialmente enriquecedor de análise e de elaboração de teorias (TORRIGLIA, 2008, p. 15, 31ª Reunião da ANPEd).

Assim, articulada ao cotidiano, a prática curricular se constituiria como espaço em que teoria e prática se revelam, teoria essa não transposta para a realidade, mas traduzida pelo professor em seu currículo em uso. Ou seja, traduzida nas escolhas que este realiza para selecionar o conhecimento ensinado, na forma como planeja, nas decisões que toma sobre o que avaliar, na organização do tempo e dos objetivos pedagógicos que traça.

A partir do significativo cotidiano, os trabalhos também nos permitiram perceber na prática curricular a possibilidade da produção de teorias pedagógicas, nascidas do potencial criador daqueles que praticam o currículo. Tais teorias são inscritas nos modos de saber e fazer dos professores que, diante da especificidade de sua atuação, traduzem as demandas das políticas curriculares e as demandas dos outros sujeitos da escola, terminando por criar novas formas de ser e estar na docência. Desse modo, as práticas curriculares se inscreveriam dentro das “possibilidades imprevisíveis [que] acontecem em todos os espaços-tempos escolares, em um processo dialógico contínuo e interminável de negações, negociações, rupturas, desconstruções, buscas, invenções, coletividade, complexidade, pluralidade, cooperação, transformação” (KRETLI, 2007, p. 16, 30ª Reunião da ANPEd).

Negociação entre o instituído, ou seja, entre a normatização das políticas e as suas traduções realizadas por aqueles que compõem a escola. Nessa direção, as pesquisas pareceram apontar para o fato de que se há currículo enquanto texto, há também negociação dele no currículo praticado, existindo, ainda, possibilidades de ruptura com o instituído. Sendo assim, faz-se necessário observar “as linhas de fratura por onde vazam as possibilidades e potencialidades de se tecer outros pensamentos e concepções” (CHIQUITO; EYNG, 2008, p. 15, 31ª Reunião da ANPEd) que conseqüentemente podem fabricar outros modos de se fazer currículo. Nesse sentido, trata-se de

[...] fazer o movimento, traçar a linha de fuga em toda a sua positividade, ultrapassar um limiar, atingir um continuum de intensidades que não valem mais do que por elas mesmas, encontrar um mundo de intensidades puras, onde todas as formas se desfazem, todas as significações também (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 20).

É preciso então, atentar para a fabricação do novo, para os currículos que estão sendo agora produzidos nas escolas, que estão ultrapassando os limites do instituído, que estão

rompendo com as fronteiras das políticas e inventando outras formas de viver e criar práticas curriculares.

Esse foi igualmente uma dimensão sinalizada nas pesquisas: a necessidade de evidenciar o que as escolas estão produzindo em termos de currículo, de fazer emergir o que cotidianamente está sendo produzido nas escolas, mas que permanece submerso na ideia de que esses espaços são apenas *lóci* de reprodução e não de criação. Desse modo, consideramos junto com as publicações científicas que “os movimentos instituintes precisam ser mais reconhecidos do que as pressões políticas, econômicas, sociais, que desqualificam, engessam e prescrevem as ações dos professores e alunos, eximindo-os de sua vitalidade, de sua participação, da coletividade” (KRETLI, 2009, p. 5, 32ª Reunião da ANPEd).

As pesquisas, então, demonstraram a necessidade de se desvelar a pluralidade dos currículos praticados pelos professores, currículos esses marcados pelas influências das políticas curriculares nacionais e locais, pelas práticas dos demais membros da escola e pelas subjetividades dos próprios professores, uma vez que “ao dialogarmos com as experiências significativas dos sujeitos reais das escolas, temos chance de efetivamente produzir mudanças emancipatórias, com possibilidades de escolhas sociais e políticas mais justas e felizes” (KRETLI, 2009, p. 12, 32ª Reunião da ANPEd)

Desse modo, de acordo com as publicações analisadas, as práticas curriculares se corporificariam, portanto, como diálogo contínuo entre políticas curriculares e interpretação dessas políticas, como negociação entre o que o professor deseja fazer e o que a escola deseja que ele faça, como cooperação entre os professores e seus pares, mas também entre professores e alunos e entre professores e gestão, uma vez que “pensar em currículos praticados é pensar que o currículo é tecido com a contribuição de cada indivíduo que por si só constitui os seus próprios currículos, tecendo-os nos seus cotidianos” (SILVA; ROSA; COSTA, 2009, p. 4, 32ª Reunião da ANPEd). Além disso, também se corporificam como produção plural em que o currículo praticado por um professor em uma instituição específica será diferente daquele praticado por outro professor dentro da mesma instituição, porque a tradução que fazem das políticas curriculares e as influências que sofrem dos outros membros da escola não serão as mesmas. Desse modo, “sujeitos de culturas diferentes desenvolvem práticas curriculares diferenciadas, inscritas nas possibilidades de circularidade entre as culturas (GINZBURG, 1986) expressas nas propostas e normas curriculares e as suas próprias, de formação individual e coletiva” (GARCIA; SUSSEKIND, 2010, p. 6, 33ª Reunião da ANPEd).

Em resumo, a articulação por nós produzida entre práticas curriculares e o significativo cotidiano recorrente nas pesquisas apresentou a escola como lugar de possibilidades, apontando para a necessidade de evidenciar o que de fato está se materializando em seu *espaçotempo*, ao contrário de apenas dizer para a escola como ela deve ser. Para além disso, os textos demonstraram nas discussões que empreenderam a importância em devolver ao professor o protagonismo da criação curricular, desinvisibilizando as práticas cotidianamente vividas.

A escola aparece nos estudos *nosdoscom* os cotidianos, em geral, e nos textos citados para além da idéia muito difundida de mera reprodutora do aparelho ideológico do estado e das injustiças sociais. Ela não se resume a um aparato disciplinar estático. Os professores não são, sempre, os ‘exterminadores do futuro’, mas, pelo contrário, são eles que sabem, fazem e relatam (CINELLI; GARCIA, 2008, p. 14, 31ª Reunião da ANPEd).

Além da articulação com o cotidiano, as produções científicas também utilizaram recorrentemente o significativo conhecimento, a partir do qual articulamos com nossos sentidos de prática curricular. As pesquisas, desse modo, demonstraram não reduzir o sentido de currículo à listagem de conhecimentos a serem aprendidos na escola, nem a prática curricular ao ensino dessa listagem de conhecimentos. Ao contrário, definiram o conhecimento como uma das dimensões do currículo, sendo selecionado e organizado pelos professores em suas práticas curriculares.

Assim, o conhecimento foi visto nas pesquisas como “captura do movimento no real, (como) a unidade da teoria e da prática na busca da transformação, de novas sínteses no plano do pensamento e na realidade histórica” (TORRIGLIA, 2008, p. 4, 31ª Reunião da ANPEd). Isso significa dizer que o conhecimento como movimento não se fixa de uma vez por todas, mas busca responder às questões de determinado tempo histórico, sendo condição humana a necessidade por conhecer.

Partindo desse sentido, as pesquisas demonstraram certa preocupação com o conhecimento selecionado e organizado pelos professores em suas práticas curriculares, compreendendo que ele estaria demasiadamente voltado para uma ideia de utilidade, para aquilo considerado de utilidade para o mercado de trabalho. Um conhecimento que não responderia às questões do mundo atual e nem às questões vividas pelos alunos em seu contexto mais imediato.

O conhecimento trabalhado na sala de aula aparece como deslocado do tempo e do espaço e preso a um cotidiano escolar passado. Esse aparente deslocamento, no

entanto pode refletir o esforço docente para acompanhar as demandas sociais. No contexto geral das práticas curriculares observadas, o que vemos é um conhecimento escolar empobrecido, destituído de sentido, deslocado, fragmentado e principalmente, incapaz de auxiliar na constituição de uma compreensão crítica do mundo (LUNARDI, 2007, p. 12, 30ª Reunião da ANPEd).

Mas esse tratamento dado ao conhecimento, revelado nas pesquisas, advém das políticas curriculares que buscam controlar o que se ensina nas escolas, fechando a possibilidade da produção de conhecimento pelos professores e seus alunos dentro de uma realidade contextual, como pôde ser percebido na proposta da BNCC.

Apesar dessa preocupação sinalizada pelos dados das pesquisas, elas também demonstraram a possibilidade dos professores em suas práticas curriculares, visibilizadas pelos estudos nos/dos/com os cotidianos, criarem conhecimentos que não necessariamente se enquadrem nos modelos propostos pelas políticas curriculares, mas respondam às urgências sentidas pelo exercício da docência.

Assim, mostraram a necessidade de se ter “respeito aos cotidianos como *espaçotempo* de invenção permanente de conhecimentos e a convicção de que os professores, nas escolas em que atuam, são grandes inventores de conhecimentos e, como tal, têm muito a dizer sobre suas vivências e criações” (CALDAS, 2010, p. 3, 33ª Reunião da ANPEd). Em outras palavras, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos buscaram devolver ao professor seu papel de intelectual responsável pela organização do processo didático-pedagógico, demonstrando ainda ser referencial recorrente nos estudos que tratavam sobre prática curricular.

A recorrência do uso desse referencial nos evidenciou que os estudos sobre prática curricular intencionavam inverter a postura metodológica que enxergava a escola como lugar das ausências e compreendê-la em seu potencial criativo e criador, sendo possível encontrar nesse espaço “a esperança, a vontade de fazer, a criação de possibilidades, a busca de alternativas, a discussão, a memória de tantas propostas feitas e desfeitas, a crença na utopia” (MACEDO *et al.*, 2011, p. 17).

Essa possibilidade de criação igualmente demonstrou, conforme dito anteriormente, que o conhecimento não está dado de uma vez por todas, mas se constitui em uma dimensão perecível. Visto dessa forma, se diminui a distância entre conhecimento, professores e alunos, produzindo formas mais democráticas de viver o currículo. Compreendemos, então, que diferentemente do que pensava a modernidade, a perspectiva dos estudos nos/dos/com os cotidianos percebeu que existem modos de se produzir conhecimentos que ultrapassam os espaços das universidades, se enveredando nas “dobras de tecido que vão se desdobrando, se arrumando, desarrumando, e que estão presentes nos/dos/com os cotidianos das escolas, e nos

seus currículos praticados” (OLIVEIRA, 2008, p. 14, 31ª Reunião da ANPEd). Conhecimentos esses inscritos nas necessidades dos sujeitos que estão aprendendo, na relevância social do seu ensino, na possibilidade de inserirem professores e alunos no processo de produção de novos saberes e fazeres.

Desse modo, as pesquisas consideraram ser “necessária uma prática pedagógica comprometida com uma educação transformadora, a qual implica a busca, no nível local, de possibilidades de ruptura dentro das políticas curriculares, em um movimento de contra-hegemonia e de ressignificação dos conhecimentos” (NEGRI; SOUZA, 2008, p. 3, 31ª Reunião da ANPEd). Ressignificação que não significou o esquecimento dos conhecimentos historicamente produzidos, mas a inserção nas práticas curriculares de conhecimentos que fizessem sentido para os sujeitos que estão na condição de aprendizes, que os fizessem compreender sua realidade. Além disso, a ruptura da política também não significou ignorar suas demandas, mas considerar o que o contexto local da escola está produzindo em termos de conhecimento.

Em paralelo com a possibilidade de criação do conhecimento nas práticas curriculares dos professores, esteve a necessidade de tornar conhecido esse processo de criação que responde a alguma demanda do cotidiano escolar. Para isso, as produções científicas sinalizaram que

O importante em se olhar e descrever uma prática como essa é trocar com os outros professores e leitores para que eles também se vejam como possíveis realizadores de práticas como essas, cujos resultados podem ser identificados como sendo de alta contribuição para engendrar subjetividades transformadoras e democráticas. Nessas ocasiões, os conhecimentos são recriados e desinvisibilizados mostrando outros jogos de poder e de verdade [que] são testados cotidianamente reinventando as táticas de sobrevivência de saberes não hegemônicos (CINELLI; GARCIA, 2008, p. 12, 31ª Reunião da ANPEd).

As produções científicas analisadas evidenciaram, portanto, a necessidade de investigar as práticas curriculares que estão se produzindo nas escolas para que sujeitos que compõem outros espaços educativos tenham acesso às reinvenções curriculares e, assim, possam eles também ser agentes desse processo.

5.1.2 Construção dos sentidos de prática coletiva na ANPEd: o papel da mediação do outro no exercício profissional

Os trabalhos publicados apresentaram diversas temáticas, mas nenhuma trazia o significativo prática coletiva como tema central de sua argumentação, sendo possível verificar

que esses trabalhos se referiam a três grupos temáticos: formação continuada (primordialmente); formação inicial; e práticas cotidianas nas escolas e universidades. A partir das produções vinculadas a essas três temáticas principais e dos significantes que utilizamos para delimitar a escolha das pesquisas, realizamos práticas articulatórias entre esses significantes e as nossas definições iniciais de prática coletiva, assim como também o fizemos na discussão anterior sobre práticas curriculares.

Entre os significantes escolhidos, destacamos a colaboração, partilha, socialização, cooperação e diálogo. Entretanto, a partir deles, fomos identificando a recorrência de outros nas produções científicas, tais como a interação, trabalho coletivo, participação, trocas de experiências, parceria, trabalho em equipe, solidariedade, relações democráticas e integração, o que nos ajudou a compor a cadeia equivalencial composta nas articulações entre esses dois grupos de significantes, formando, assim, o sentido de prática coletiva por nós construído.

É importante dizer que por *práticas articulatórias*, enquanto categoria da Teoria do Discurso, entendemos como “a construção de uma nova síntese, na qual a recomposição dos fragmentos é artificial, contingente” (BURITY, 1997, p. 10), ou seja, os significantes usados na delimitação das pesquisas, os que delas emergiram depois da análise, bem como nossos sentidos iniciais de prática coletiva, foram articulados resultando na modificação de suas identidades. Assim, não houve justaposição desses significantes com o sentido de prática coletiva que estávamos construindo, mas foi justamente por causa das articulações realizadas que conseguimos construir um novo sentido da prática coletiva a partir de uma síntese contingencial e, portanto, não definitiva.

Esse sentido ao qual, inicialmente, nos vinculávamos foi construído a partir de nossos estudos sobre a prática pedagógica, conceituada por Souza (2006), autor que compreendia a escola como espaço coletivo e institucional e como espaço de sínteses de diversas práticas. Dessa forma, com Souza (2006), passamos a entender a prática coletiva como uma prática que necessariamente acontece em ambientes institucionais, onde diversos profissionais atuam em concomitância e onde, a partir da síntese de suas ações individuais, se realiza a função da instituição. Na presente pesquisa, o ambiente institucional a que nos referimos é a escola, que apresenta uma prática pedagógica que, como já o dissemos, é coletiva.

Diante dessa conceituação, concebemos que dentro da escola, os professores exercem a docência estabelecendo relações com seus pares e com outros profissionais, as quais influenciam no currículo que esses sujeitos praticam, contudo elas podem se dar de diferentes maneiras. É possível que as influências se deem de forma espontânea a partir da troca de experiências entre professores em seu horário de intervalo, ou de forma impositiva com

coordenadores pedagógicos exigindo que professores construam um planejamento único, ou, ainda, de forma democrática a partir de reuniões pedagógicas em que todos os sujeitos da escola decidem os rumos da instituição. Foi justamente essas diferentes formas de materialização da prática coletiva que mais adiante, em nossa análise, observamos no cotidiano das escolas, demonstrando as possibilidades de produção de práticas curriculares coletivas.

Diante da delimitação de nosso sentido inicial de prática coletiva e considerando, então, que o movimento que estabelecemos aqui foi o de práticas articulatórias, percebemos uma primeira temática recorrente nos textos selecionados: a formação continuada. Nesses textos, conseguimos identificar como ponto nodal a importância do outro para a formação dos professores.

Se faz necessário dizer, então, que na Teoria do Discurso o ponto nodal diz respeito aos pontos discursivos privilegiados em fixações parciais (BURITY, 1997). Dessa maneira, compreendendo que existe a impossibilidade de fixação absoluta dos sentidos, mas que há uma tentativa de deter o fluxo das significações, conceituamos que a tentativa de estabelecer essa fixação, que sempre será parcial, produz centros de significações. Em nosso caso, o centro das significações nos textos – seus pontos nodais – que tratavam sobre a formação continuada, quando evidenciavam os significantes da partilha, da colaboração, da troca, do diálogo etc, se referia à importância dos pares na formação dos professores, conforme pode ser visto a seguir:

[...] práticas de formação contínua, organizadas em torno de professores individuais, podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Assim, além do trabalho coletivo, é necessária a mediação do “outro” mais experiente para permitir novas significações de suas práticas (SILVA, 2006, p. 4, 29ª Reunião da ANPEd).

Assim, os textos ao produzirem sua argumentação sobre o papel da formação continuada trouxeram os significantes da troca de experiência para mobilizar o sentido de que a formação dos professores não podia ser concebida a partir do isolamento dos profissionais, sendo necessário, pois, estabelecer o diálogo entre os professores para que estes pudessem pensar sua atuação profissional. Desse modo, as pesquisas sinalizaram que

[...] o apoio às práticas de formação permanente deve estimular a apropriação pelos professores, individual e coletivamente dos seus próprios processos de formação. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional e sua formação que deve passar pela experimentação, pela

inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico (AGUIAR, 2008, p. 4, 31ª Reunião da ANPEd).

Contudo, a percepção da importância do outro nos processos formativos e do diálogo não foi trazida pelas produções em uma perspectiva de harmonia, em suas argumentações os textos sinalizaram que o trabalho coletivo é desenvolvido em meio a conflitos e disputas. Compreenderam, portanto, que os processos formativos produzidos coletivamente são complexos, porque buscam articular diferentes demandas e, como vimos, articulação não significa justaposição, mas produção de síntese que modifica as identidades. A complexidade da prática coletiva estaria instaurada nessa modificação das identidades e na dificuldade de atender as diferentes demandas de diferentes sujeitos. Assim, a prática coletiva exigiria maior esforço em sua materialização, conforme vimos na pesquisa de Abbud (2006, p. 6, 29ª Reunião da ANPEd):

Não foram poucas as dificuldades para desenvolver um trabalho integrado, porém existia uma percepção do que representava a proposta original, da sua complexidade enquanto trabalho coletivo, do planejamento conjunto, do trabalho em equipe e da avaliação contínua do aluno. Os professores tinham consciência da complexidade da tarefa, razão pela qual denunciavam o que não estava dando certo, questionavam o porquê de não estar funcionando. O projeto sofria impactos e entraves do fazer inovador, o que não invalida seu caráter inovador.

As produções, então, nos ajudaram a construir um novo sentido de prática coletiva, sem descartar nossas impressões iniciais, que não diziam respeito à constituição de relações harmoniosas, mas, sim, aos embates que são originários do trabalho com o outro. Mesmo que não tratemos em nossa pesquisa da formação continuada, os trabalhos sobre essa temática ao trazerem significantes que se articularam à prática coletiva, permitiram-nos construir um sentido para essa prática como aquela que, sem ser isenta de conflitos, contribui para que o professor não se isole em sua atuação profissional. Assim, a partir das investigações sobre a formação continuada, reconhecemos a importância da “legitimação de um lugar de trocas, compartilhamentos de experiências, de sentimentos, tensões, embates, enfim, de inúmeras possibilidades de movimentações, de ser e estar num lugar” (DELBONI, 2007, p. 3, 30ª Reunião da ANPEd).

Quanto ao segundo grupo de trabalhos, que contemplou a temática da formação inicial, percebemos que os textos também traziam como ponto nodal a importância do outro nos processos formativos, principalmente diante do momento sócio-histórico que vivemos, o qual incentiva a cultura da competição e do individualismo. Houve, por conseguinte, um sentido de formação nesses textos que se referia à necessidade da mudança, saltando “do

individualismo próprio do nosso tempo, para a competência de viver juntos” (SILVA; DE SORDI, 2006, p. 11, 29ª Reunião da ANPEd).

Nessa direção, foi possível perceber um movimento nos trabalhos que indicou o papel da formação inicial na criação da cultura da colaboração, entendendo que esse movimento reverberaria nas escolas através da atuação dos professores, fazendo-se razoável pensar “na inclusão e na construção de uma escola coletiva, na perspectiva de uma educação humanizadora” (SILVA; DE SORDI, 2006, p. 11, 29ª Reunião da ANPEd).

De acordo com as produções analisadas, tanto a formação continuada como a inicial se constituiriam enquanto momentos formativos que precisam contribuir com práticas de colaboração entre os professores, o que resultaria em práticas cotidianas na escola e na universidade (sendo esta a terceira temática que agrupam os trabalhos analisados) de partilha e cooperação na atuação desses profissionais. Essa não foi, pois, uma necessidade evidenciada no vazio pelas produções, mas foi sinalizada nos próprios discursos dos sujeitos investigados por elas.

[...] as professoras atribuem ao professor um papel ativo em sua aprendizagem da profissão e defendem a criação de espaços coletivos nas escolas para trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais no cotidiano escolar (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 10, 29ª Reunião da ANPEd).

[...] os professores reivindicam em suas reflexões menos determinações, menos atribuições e mais participação (OLIVEIRA, 2008, p. 13, 31ª Reunião da ANPEd).

[...] a necessidade sentida, principalmente pelos professores entrevistados, de promover canais de diálogo entre os departamentos [...] A dificuldade de diálogos tem azedado algumas relações interpessoais, como expressaram os sujeitos do estudo, o que demandaria, no nosso entender, sensibilização multicultural não só dos gestores, por intermédio de iniciativas de formação continuada, como na própria formação inicial de professores [...] (JANOARIO; CANEN; OLIVEIRA E SILVA, 2008, p. 11, 31ª Reunião da ANPEd).

Percebemos, a partir desses extratos de textos, que cada produção discursiva apresentou um significante diferente, mas consideramos que cada um deles contribuiu para a construção de práticas articulatórias responsáveis por fixarem parcialmente o sentido de prática coletiva como uma necessidade sentida no cotidiano da atuação profissional dos professores nas escolas e universidades.

Assim, com as articulações entre os significantes outros e o significante da prática coletiva conseguimos produzir sínteses e, portanto, modificar a identidade do sentido de prática coletiva, fixando parcialmente o processo de significação de nosso objeto de estudo. Dessa forma, inserimos a prática coletiva em um processo de significação que impossibilita

radicalmente a essa prática de ser totalmente significada, sendo esta impossibilidade mesma a condição que põe em movimento o processo significativo (LACLAU, 2014).

Nessa direção, os trabalhos da ANPEd nos ajudaram a pensar a prática coletiva como elemento essencial da formação inicial e continuada, mas também do currículo praticado pelos professores nos ambientes educativos em que atuam. Elemento este que, segundo as pesquisas, é desejado por esses profissionais e que tem como característica o estar com outro enquanto possibilidade de aprendizagem da atuação docente e como possibilidade de mudança das práticas que estão instituídas nas escolas e universidades.

5.2 PRODUÇÃO DE SENTIDOS DAS PRÁTICAS CURRICULARES E DAS PRÁTICAS COLETIVAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD DA UFPE: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS PERNAMBUCANAS

Contemplando, também, assim como o estado do conhecimento da ANPEd, o período de 2006-2015, realizamos o levantamento e a análise das teses e dissertações defendidas no programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE e publicadas no repositório da Biblioteca Digital (BDTD), fazendo essas pesquisas parte de nossa discussão teórica. Sendo assim, as teses e dissertações não se corporificaram aqui em sua “capacidade de (des) articular de forma o mais consistente e convincente possível [...] os elementos da realidade analisada, cumprindo o papel de crítica e/ou de sustentação de posições ou discursos que se apresentam no campo hegemônico do social” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1343).

Associado a isso, vimos a necessidade de inserir a BDTD da UFPE em nossa tese, uma vez que ela demonstra como se está produzindo conhecimento em nosso próprio *lócus*, buscando perceber os dizeres sobre as práticas curriculares e coletivas nas pesquisas desenvolvidas em nosso estado. Entendemos, então, que

[...] lançar um olhar acerca do que vem sendo produzido no meio acadêmico acerca dos nossos objetos de estudo possibilita o diálogo entre o já dito e o que se vai dizer. A partir dessa aproximação, enxergamos os avanços e as possibilidades na produção do conhecimento, situando nossa pesquisa e discussão num contexto de produção (SILVA, 2015, p. 58).

Desse modo, as teses e dissertações produziram dizeres que nos permitiram dizer o que fomos ao longo da tese dizendo. Elas se inscreveram em uma circularidade discursiva em que o dizer novo é permitido pelos discursos que um dia já foram enunciados, ou seja, o que

já foi dito nas pesquisas anteriores publicadas no BDTD da UFPE²¹ nos permitiu construir novos sentidos a respeito das práticas curriculares e coletivas. Assim, o trabalho criativo e original de nossa tese não apagou os sentidos que já foram produzidos em algum momento histórico, mas nos colocamos em conflito e diálogo com essa produção, objetivando dizer o que ainda não foi dito, uma vez que “para haver criatividade é preciso um trabalho que ponha em conflito o já produzido e o que vai-se instituir. Passagem do irrealizado ao possível, do não-sentido ao sentido” (ORLANDI, 2010, p. 38). Diante disso, selecionamos as pesquisas que fizeram em seu corpus menção às práticas curriculares e coletivas a partir da busca pelos mesmos significantes outros utilizados na seleção das pesquisas da ANPEd.

5.2.1 Constituição do significante prática curricular nas teses e dissertações da UFPE: processos de recontextualização das políticas na produção das práticas curriculares

Assim como aconteceu com as publicações da ANPEd, as teses e dissertações apresentaram certa diversidade temática, englobando desde letramento na educação de jovens e adultos (EJA), organização do tempo curricular também na EJA, questões relacionadas às relações étnico raciais, aos saberes do povo campestre, ensino fundamental de nove anos, políticas de ensino médio, até questões relacionadas à formação de professores. Essa diversidade esteve circunscrita na leitura e análise de 9 dissertações e 4 teses, onde buscamos a emergência do significante prática curricular, mas também dos significantes outros que utilizamos para delimitação das pesquisas: currículo praticado; currículo em ação; praticantes do currículo; currículo vivido; currículo experienciado; currículo cotidiano. A partir da emergência desses significantes, realizamos a análise dos sentidos construídos nas investigações e produzimos dizeres que fixamos apenas parcialmente, compreendendo que os sentidos podem ser múltiplos.

Desse modo, foi possível perceber, inicialmente, nos textos das teses e dissertações a compreensão sobre a necessidade de investigar o currículo praticado e as interpretações que nele acontecem das propostas curriculares advindas das políticas, de investigar o que se está produzindo no cotidiano das escolas. Essa compreensão fabricou um sentido de prática curricular, segundo o qual a escola também é produtora de currículo e não apenas reproduz demandas de instâncias superiores.

²¹ Ver quadro com as teses e dissertações analisadas nos apêndices D e E desta tese.

Contudo, a escolha, por certas pesquisas, pelo uso do significativo currículo oficial em contraposição ao de currículo em ação nos pareceu ainda demonstrar a demarcação de fronteiras entre o currículo enquanto texto e aquele praticado. Isso também implicou no entendimento de que apenas o denominado currículo oficial exerceria influência nas práticas curriculares, conforme pode ser visto adiante:

O confronto das informações oriundas do levantamento histórico das propostas curriculares propagadas pelas políticas oficiais com os índices expressos pelos dados do IPP [Instituto de Pesquisas Pedagógicas] é um indicativo da necessidade efetiva de maiores estudos sobre a construção do currículo nos espaços escolares – currículo em ação –, pois sem desconsiderar as influências que o currículo oficial exerce sobre o currículo em ação é necessário averiguar o efetivo impacto das políticas oficiais na prática pedagógica dos professores (CAPUCHO, 2008, p. 111, BDTD da UFPE).

Assim, reconhecemos, juntamente com as investigações, que as políticas influenciam as práticas curriculares, mas compreendemos ainda que esse movimento não é unilateral. As interpretações que as práticas realizam das políticas também exercem influências na reelaboração das mesmas ou mesmo na criação de novas. Desse modo, perceber a necessidade de investigar o currículo praticado é também entender que ele não apenas recria as intenções das políticas, mas contribui igualmente para que elas se modifiquem.

Viu-se, então, nas pesquisas, a tentativa de construir sentidos de prática curricular em que ela estivesse diretamente vinculada às políticas, muito embora, essa vinculação ainda demonstrasse certa prerrogativa das políticas. Prerrogativa evidenciada, justamente, no discurso de que a prática seria influenciada pela política, enquanto o movimento inverso não aconteceria, ou seja, o foco se voltava para a produção das políticas e como essas impactavam as práticas, enquanto que as micropolíticas, que se produziam no cotidiano, eram em muitas ocasiões relegadas a segundo plano.

Contudo, foi possível perceber que as dissertações e teses, que apresentaram como referencial teórico e analítico as conceituações de Stephen Ball, apontavam para o caminho de afirmação das relações entre políticas e práticas, sem que um dos pólos fosse alçado a um patamar superior ao do outro. Esse caminho foi traçado a partir da discussão sobre os autores do currículo, sendo incluídos também nesse processo de produção curricular os sujeitos do chão da escola.

[...] as políticas curriculares derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores envolvidos no processo educativo que intervêm direta ou indiretamente nos campos de poder que estão inseridos. Sendo assim, o processo de formulação e vivências das propostas e práticas curriculares envolve um amplo

conjunto de atores sociais para que representem tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares tornando o Estado como um dos formuladores das políticas curriculares ao lado dos diferentes sujeitos presentes no chão da escola. Com isto, os profissionais da educação são considerados atores tanto do processo de formulação como na configuração prática das políticas curriculares e as escolas são consideradas como locais privilegiados de ressignificação e materialização destas políticas (GUEDES, 2012, p. 36, BDTD da UFPE).

A utilização de Ball pelas pesquisas demonstrou essa intenção de relacionar políticas e práticas, inserindo os sujeitos da escola no jogo de decisão curricular. A partir de Ball, elas indicaram que a política é realizada pelo Estado, mas também pelos sujeitos da escola que a interpretam e a recriam nos cotidianos. “Assim, as práticas curriculares, como não poderiam deixar de ser, estão, de uma forma ou de outra, vinculadas às políticas sociais, educacionais e, em especial, às políticas curriculares” (AMORIM, 2011, p. 62, BDTD da UFPE).

Há, por conseguinte, um sentido de democratização na constituição das políticas e práticas em que se passa a reconhecer o papel ativo da escola na produção do currículo. Desse modo, “a política curricular não se reduz a um simples texto e o Estado é apenas um dos teorizadores, os textos curriculares formulados pela administração central simbolizam o discurso oficial do Estado, o qual agrega interesses diversos e alianças elaboradas a diversos níveis de ação” (GUIMARÃES, 2008, p. 80, BDTD da UFPE).

Sob a influência de Ball, o sentido de prática curricular passou a ser o de constituição de políticas pelos sujeitos da escola no currículo praticado cotidianamente, a prática seria também fabricante de políticas, uma vez que, ao interpretá-las e recriá-las nos cotidianos, os sujeitos produziram outras políticas diferentes daquelas originais. Desse modo, “nas práticas curriculares forja-se uma tensão entre aquilo que é proposto e aquilo que é vivido, bem como entre os vários currículos vividos no âmbito escolar” (AMORIM, 2011, p. 62, BDTD da UFPE).

Assim, as práticas curriculares que se dão nas relações e conflitos entre proposto e vivido, onde os sujeitos da escola assumem o papel de recriadores das políticas, igualmente se dão nas relações e conflitos de currículos praticados dentro de uma mesma instituição. Os professores enquanto principais autores do currículo praticado mesmo inseridos em um ambiente institucional que congrega diversas outras práticas, possuem práticas curriculares singulares – que são influenciadas pelas práticas dos colegas, mas que continuam sendo singulares –, as quais se tencionam entre si. Ou seja, as disputas, tensões, conflitos, relações, diálogos entre as práticas curriculares dos professores de uma mesma instituição também fabricam os currículos praticados. Nessa direção, as pesquisas apontaram que “os

profissionais da educação atuam, portanto, enquanto criadores de perspectivas curriculares, através de adesões, rejeições, reapropriações e recriações” (CAVALCANTI, 2007, p. 35, BDTD da UFPE).

Esses profissionais da educação citados pelas dissertações e teses dizem respeito primordialmente aos professores, os quais são identificados como aqueles que praticam o currículo cotidianamente. Nessa perspectiva, as investigações perceberam “os docentes como agentes que organizam e realizam práticas curriculares no cotidiano das escolas” (LÓPEZ, 2007, p. 35, BDTD da UFPE). As pesquisas, então, pareceram indicar a possibilidade dos professores serem reconhecidos como sujeitos que interpretam as políticas diante das demandas de sua sala de aula.

Desse modo, o currículo praticado foi visto enquanto espaço em que múltiplas demandas disputariam a hegemonização de um sentido particular, advindas não só das políticas enquanto textos, mas também dos professores em suas práticas curriculares fabricadas no cotidiano. Sendo assim, “a escola não é tida como espaço de implementação de propostas construídas em outros contextos de produção de currículo. A escola é uma das instâncias de produção curricular que se articula às demais instâncias, sendo influenciada por estas ao mesmo tempo em que as influencia” (PENTEADO, 2015, p. 37, BDTD da UFPE).

Para fundamentar esses sentidos de prática curricular, as pesquisas recorreram ao conceito de recontextualização por hibridismo de Ball, objetivando explicitar como os discursos do contexto de produção da política seriam traduzidos no contexto da prática, resultando, então, em discursos híbridos. Assim, as pesquisas demonstraram uma preocupação em evidenciar o processo de interpretação das práticas curriculares sobre as políticas, tendo como foco as construções cotidianas de sentidos de currículo, o que “envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Nessa direção, as pesquisas tomaram um caminho que, apesar de relacionarem as práticas às políticas, compreendendo que ambos os contextos se influenciam, ao utilizarem o conceito de recontextualização apresentaram o entendimento de que esses contextos detêm regras fixas que são modificadas durante o processo de recontextualização, ou seja, de tradução/interpretação de um contexto pelo outro. Entendimento esse que tomamos apenas em parte nessa pesquisa, uma vez que a partir da Teoria do Discurso, não compreendemos que os contextos possuem uma gramática fixa e nem têm territórios assim tão definidos.

Diante do exposto, em nossa produção de significação, percebemos que as teses e dissertações vincularam o sentido de prática curricular ao de política, o que algumas vezes demonstrou prevalência das políticas sobre as práticas. Embora não fosse intenção direta das pesquisas, articularam a prática curricular com o sentido de produção cotidiana, demonstraram que os professores também eram autores do currículo e tomaram a

[...] prática curricular como um conceito ambivalente que engloba tanto as práticas relacionadas às táticas cotidianas, que promovem a recontextualização das políticas, como as práticas relacionadas à aceitação das estratégias da política, que nem tampouco produz uma unidade, gerando um conjunto de posturas híbridas nas práticas docentes (GUIMARÃES, 2008, p. 25, BDTD da UFPE).

Assim, as pesquisas desenvolvidas no estado de Pernambuco apontaram que as práticas curriculares são produzidas nos cotidianos escolares a partir do processo de recontextualização das políticas curriculares, e evidenciaram a multiplicidade de atores na fabricação tanto das práticas quanto das políticas.

5.2.2 Constituição do significante prática coletiva nas teses e dissertações da UFPE: recorrência discursiva das relações dialógicas

Assim como aconteceu com as pesquisas publicadas na ANPEd, nenhuma das investigações analisadas na BDTD da UFPE trouxe enquanto temática central a discussão sobre a prática coletiva. Dessa forma, a partir dos mesmos significantes utilizados para selecionar as produções científicas da ANPEd, realizamos a seleção das pesquisas no BDTD. Esses significantes também foram escolhidos porque se inscreveram na nossa construção de sentido de prática coletiva, sendo eles: colaboração; partilha; socialização; cooperação; e diálogo.

Nessa direção, realizando práticas articulatórias, fomos tecendo e evidenciando os sentidos de prática coletiva que emergiram das 4 dissertações analisadas²². Ao fazermos isso, estivemos considerando que essa construção de sentidos é um horizonte que nunca terá sua plenitude definida de uma vez por todas. Sendo assim, os sentidos que evidenciamos aqui são provisórios, uma vez que não existe uma entidade concreta da prática coletiva.

Diante disso, compreendemos que os sentidos de prática coletiva se constituíram como um horizonte em que intencionávamos alcançar, era um “quase objeto” que descrevíamos e

²² Não foi encontrada nenhuma tese que atendia aos nossos critérios de seleção.

definíamos momentaneamente. “Esto podía aun formularse de outro modo: es porque solamente hay objetos “falidos”, cuasi-objetos, que la forma misma de la objetividade debe emanciparse de toda entidade concreta y assumir el carácter de um horizonte” (LACLAU, 2000, p. 80).

Considerando isso, as dissertações que continham temáticas diferentes entre si – sendo essas a formação continuada de professores, a prática pedagógica e a educação física, a proposta curricular da EJA e o estudo comparativo entre Paulo Freire e Martin Buber – apresentavam enquanto recorrência discursiva o significativo diálogo. Essa recorrência nos sinalizou para a existência de um domínio comum nos discursos produzidos inscrito nas singularidades de cada investigação (ORLANDI, 2012).

Dessa forma, o significativo diálogo apareceu nas pesquisas fundamentado em Paulo Freire, sendo utilizado para conceituar as argumentações das diferentes temáticas e chegando mesmo a ser elemento central que acompanhou a tessitura dos textos, conforme pode ser visto a seguir: “[...] a categoria dialogicidade em nossa pesquisa ocupa um lugar de destaque por perpassar todas as demais categorias, pois indica ao professor e professora a necessidade de estabelecer diálogos para a construção do saber” (CORREIA, 2007, p. 90, BDTD da UFPE).

Assim, a utilização do diálogo buscou evidenciar a importância da socialização na trajetória profissional do docente com seus pares, o que possibilitaria aproximações entre as práticas singulares dos professores. Isso implicou colocar os professores em relação com os outros sujeitos que da escola faziam parte, compreendendo que sua atuação, apesar de trazer suas marcas singulares, só se desenvolveria em uma instituição que congregasse outras práticas.

Essas aproximações permitiriam, ainda, que a construção do conhecimento nas escolas fosse baseado em princípios democráticos de troca de saber entre professores e seus pares, bem como entre professores e alunos. Desse modo, “a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, dos professores e alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 1996, p. 96).

Diante disso, através da emergência do significativo diálogo, construímos um sentido de prática coletiva que se referiu à importância das relações de troca estabelecidas entre professores e seus pares, mas também entre eles e seus alunos. Um sentido baseado na compreensão de que os professores praticam um currículo, objetivando fazer alguém aprender

a ser e a conhecer e que, portanto, sua atuação se dá necessariamente na relação com esse alguém. Ou seja,

[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito ao outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas entre seu permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

Desse modo, o diálogo se constituiu nas pesquisas como partilha entre sujeitos, mas partilha que supunha o respeito pela presença do outro no mundo. Isso significa dizer que a utilização do significativo diálogo imprimiu, em nosso processo de significação, um sentido de prática coletiva que ultrapassou o de simples tolerância da existência do outro e se inscreveu na consciência de que, para estabelecer uma relação dialógica, seria preciso existir comunicação reflexiva e crítica. Diante disso, as pesquisas consideraram que a condição para existência do diálogo “está fundada na não exclusão do outro no mundo que o cerca. Esta postura está descrita como uma aceitação mútua entre os sujeitos que dialogam, na maneira crítica com que percebem o mundo e como se comportam, social e politicamente, diante dele” (QUERETTE, 2007, p. 23, BDTD da UFPE).

Ao utilizar o significativo diálogo partindo das conceituações de Freire, as pesquisas nos indicaram a construção de um sentido de prática coletiva que não concebe a existência de trocas entre os sujeitos que não seja baseada na criticidade e reflexão, que não corresponda a um encontro de sujeitos com caráter humanizador. Sendo assim, a prática coletiva só se daria em uma estrutura em que não houvesse dominação, onde nenhum dos indivíduos inscritos na relação dialógica estivesse na condição de opressor.

Prática coletiva essa constituída no diálogo que mediatizaria os homens e o mundo através da palavra. Contudo, “tendo a palavra como meio para a existência do diálogo, pronunciar a palavra não seria sinônimo de transmissão de ideias que são absorvidas por seus envolvidos, nem tampouco discussão intelectualizada fundada a razão de um sujeito ao outro, mas na conquista do mundo por sujeitos dialógicos para a libertação dos homens” (MORAIS, 2013, p. 63, BDTD da UFPE). O diálogo, então, teria como objetivo a liberdade, o que implicaria, em nossa significação, em um sentido de prática coletiva onde os sujeitos estabelecessem relações intencionando libertar a si próprios e aos outros.

Dessa maneira, a utilização do diálogo na perspectiva de Freire pôde produzir, segundo nossa perspectiva, sentidos de prática coletiva que demonstraram um domínio

comum nas pesquisas. Entretanto, faz-se necessário salientar a presença da articulação entre Martin Buber e Paulo Freire em uma dissertação que tratou especificamente sobre a relação entre diálogo e a educação, sendo a perspectiva de Buber o que denominaríamos de singularidade discursiva dentro da recorrência do significante diálogo.

O estudo comparativo realizado nessa pesquisa evidenciou, desse modo, uma compreensão de diálogo que pode produzir um outro sentido de prática coletiva, principalmente diante da compreensão de Buber sobre esse significante. Isso significa dizer que, muito embora Freire e Buber possuam aproximações quanto ao que entendem por diálogo – uma vez que ambos partem do pressuposto de que o homem já nasce predisposto para se comunicar, dialogar, e consideram que a relação dialógica sempre resultará em algo positivo, transformando a vida daqueles que se engajam nessa relação –, as diferenças entre eles demarcaram outras possibilidades para entendermos a prática coletiva.

Assim, diferentemente de Freire, em Buber “todo princípio dialógico está voltado para o indivíduo, na sua capacidade de entrar na relação enquanto pessoa única” (QUERETTE, 2007, p. 115, BDTD da UFPE). Com isso, ele compreende que a relação dialógica deve favorecer primeiro o indivíduo que dela faz parte para depois beneficiar o coletivo, ou seja, deve produzir um “ajuste” do indivíduo consigo mesmo antes de produzir “ajustes” sociais.

Diante disso, o sentido de prática coletiva que fabricamos a partir dessa compreensão partiu da importância do estabelecimento de trocas entre os indivíduos objetivando que esses se harmonizassem a si próprios. Nessa direção, a prática coletiva começaria pela harmonização interior de um indivíduo e se encaminharia para o encontro com o outro percebido enquanto totalidade.

Se tomarmos as conceituações de Buber, então, os professores ao praticarem um currículo só poderiam estabelecer relações dialógicas com os outros membros da escola quando estivessem harmonizados com seu interior e percebessem o outro em sua totalidade. Desse modo, “é importante que o educador harmonize seu interior, reconheça sua tarefa e assuma suas responsabilidades, para, assim, poder contribuir no processo de tornar-se a si mesmo dos educandos” (QUERETTE, 2007, p. 115, BDTD da UFPE).

Vimos, desse modo, a recorrência do significante diálogo nas pesquisas da BDTD da UFPE, o qual nos ajudou a construir sentidos de prática coletiva enquanto partilha entre indivíduos baseado no respeito pelo outro e enquanto socialização de experiências que conduz à humanização e ao reconhecimento do outro em sua inteireza.

Consideramos, então, que a leitura e análise das pesquisas da ANPEd e do BDTD da UFPE nos possibilitaram delimitar os sentidos tanto das práticas curriculares, quanto das

práticas coletivas, mas uma delimitação que não saturou as identidades das mesmas. A partir delas, também demonstramos como as regularidades demarcaram esses sentidos e ainda como as singularidades ajudaram a evidenciar essa não saturação e a possibilidade de existência de outros sentidos.

Diante de nossa discussão teórica demarcada ao longo desses 4 primeiros capítulos, partimos, no capítulo seguinte, para a análise dos processos de significação das práticas curriculares construídas nos cotidianos das escolas. Processo esse em que demonstramos os terrenos em que se desenvolveram generalizações das relações de representação como condição da constituição (LACLAU, 2004) dessas práticas. Bem como, analisamos como as professoras participantes desta pesquisa, inscritas na distância entre o indecível da estrutura e a decisão (LACLAU, 2004), produziram nas falhas da estrutura, práticas curriculares coletivas.

6 RECRIAÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORES DO BRASIL E DE PORTUGAL: ARTICULAÇÃO ENTRE AS DEMANDAS DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E DO TRABALHO COLABORATIVO

Neste capítulo, buscamos evidenciar em que medida os professores do Brasil e de Portugal, na produção das suas práticas curriculares, realizam processos de recriação do currículo. Para isso, tivemos como sujeitos de pesquisa: professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Caruaru no Brasil; e professoras do 1º ciclo da educação básica de um agrupamento de escolas do município de Vila Nova de Gaia, da zona do grande Porto em Portugal. Por outro lado, a análise também privilegiou identificar, na materialização dessas práticas, a presença de processos assentes em práticas coletivas.

Nesta análise, é de realçar que Brasil e Portugal, apesar de se situarem em dois movimentos aparentemente distintos, inscrevem-se em uma mesma lógica de produção curricular. Clarificando, eles convivem ora com políticas que exigem maior centralização curricular, tal como a BNCC no Brasil, ora com políticas que apelam a uma descentralização do currículo, tal como acontece com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular em Portugal. Assistimos à recorrência de um processo de centralização curricular no Brasil, enquanto o currículo em Portugal percorre um caminho de flexibilização e descentralização, face à orientação prevalecente de um currículo prescrito para todo o território nacional (LEITE, 2002).

Assim, percebemos, de um lado, o Brasil com um projeto de universalização e homogeneização dos conhecimentos, conteúdos e culturas, partindo de um discurso de efetivação de objetivos contínuos a serem alcançados pelos professores e alunos. Por outro lado, assistimos Portugal reconhecer o papel central dos professores na configuração do currículo, apesar de só possibilitar que 25% do currículo prescrito pelo Ministério da Educação seja organizado e decidido pela escola.

Diante dessas diferenças contextuais que demonstraram “uma declaração de intenções e intencionalidades (que) estiveram baseadas no contingente histórico e social” (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013, p. 133), percebemos nos dois contextos movimentos de fugas discursivas das políticas produzidas no currículo praticado pelas professoras. Dessa forma, baseamos nossa análise, compreendendo que a leitura das políticas pelas práticas curriculares se constituíram enquanto momento de ação criativa (FRANGELLA, 2013).

As práticas curriculares das professoras, principalmente da dimensão do planejamento, evidenciaram elaborações de cadeias equivalenciais que, embora tivessem em alguma altura o

referencial do texto legal, articulavam junto às demandas das políticas, as demandas individuais das professoras e as demandas produzidas nas relações que estabeleciam com os pares. Essa ação articulatória representou um fechamento provisório e contingente do processo de significação inscrito no terreno do indecidível (FRANGELLA, 2013; LACLAU, 2011).

O fechamento provisório da ação articulatória foi evidenciado, por exemplo, frente às alterações contextuais sofridas em Caruaru: em nível local, houve a mudança de gestão municipal que resultou na assunção de outras políticas, mas também a expansão da política de escola de tempo integral no estado de Pernambuco, enquanto em nível nacional houve a aprovação da BNCC que passava a se fazer presente também nas políticas assumidas localmente. No cenário português, a contingência das práticas articulatórias foi demonstrada, nomeadamente diante de um contexto que agora assumia uma política em termos nacionais baseada na ideia de escolas curricularmente inteligentes (LEITE, 2005; SANTOS; LEITE, 2018) e no poder de agência dos professores (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015; LEITE, 2005). Dessa forma, todas essas transformações foram responsáveis por desestabilizar as cadeias equivalenciais que antes formavam as práticas curriculares das professoras dessa pesquisa, resultando na articulação de novas demandas e na constituição de um novo momento equivalencial.

Entretanto, em todo momento equivalencial, foi possível identificar a existência de elementos de prática coletiva no currículo em que essas professoras praticavam, ainda que em certos contextos as demandas criadas da relação dos professores com os pares fossem mais evidentes do que em outros. Isso nos demonstrou como orientações curriculares afetam o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas, onde o “objetivo de conseguir que os professores trabalhem em conjunto de uma forma mais próxima pode ser prejudicado por um currículo que é visto por eles como estando de tal forma definido que existe pouca coisa acerca da qual colaborar” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 69).

Diante disso, em nossa análise, incluímos as caracterizações dos dois contextos investigados, evidenciando as relações entre eles e as recriações que as professoras realizavam de suas práticas curriculares. Também examinamos, a partir dos discursos enquanto falas das professoras e dos discursos enquanto práticas, a produção das práticas curriculares nas ações articulatórias inscritas em um terreno provisório e contingente.

6.1 FIXAÇÃO PARCIAL DO CAMPO SOCIAL: ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO MUNICÍPIO DE CARUARU, NO BRASIL

Ao inscrevermos as práticas curriculares no terreno provisório e contingencial, estamos abandonando “a premissa da “sociedade” como totalidade saturada e auto-referente” (BURITY, 1997, p. 12), e ao fazermos isso, evidenciamos que não existe um sentido único e fixado do que seja a sociedade, pois “o social não se completa como um sistema fixo de diferenças” (BURITY, 1997, p. 12). Se não há fixação absoluta do sentido, fez-se necessário demonstrarmos as articulações produzidas pelo campo social que analisamos, em seu esforço para deter o fluxo das diferenças e tentar dominar o campo da discursividade.

Diante disso, entendendo que a sociedade não se fixa de uma vez por todas, mas produz fixações parciais que resultam de lutas hegemônicas pela tentativa de dominação do campo da discursividade, analisamos neste item o contexto do município de Caruaru enquanto campo marcado pelo excedente de sentido, “pelo transbordamento de toda tentativa de fechamento último” (BURITY, 1997, p. 12). Contexto esse produzido sob certas condições sociais, históricas e políticas que influenciaram as práticas articulatórias que compuseram as práticas curriculares das participantes desta pesquisa.

Assim, localizada no agreste Pernambucano, a oeste da capital do estado, com distância de aproximadamente 130 km da cidade do Recife, Caruaru, conhecida como a “Princesa do Agreste”, se constitui como a cidade mais populosa do interior de Pernambuco, tendo uma população de 289.086 habitantes (segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – relativos ao ano de 2009), se configurando, pois, como uma das principais cidades do estado (CARUARU, 2017)

Sendo uma das principais cidades do interior, o município atrai habitantes de cidades circunvizinhas por se tratar de um pólo médico-hospitalar, comercial, industrial, turístico e acadêmico. Enquanto pólo acadêmico, Caruaru apresenta *campi* de três Instituições Públicas de Ensino: a Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA); Universidade de Pernambuco (UPE); e o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), o que acaba por favorecer o intercâmbio de estudantes advindos das mais diversas regiões do estado. Além destas, também comporta instituições como o Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES - UNITA), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), o Centro Universitário do Vale do Ipojuca (UNIFAVIP DeVry) e a Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU), que se corporificam como as principais que representam o nicho de instituições privadas.

Contudo, dentre essas, tivemos como foco as instituições públicas, uma vez que elas representaram o processo de interiorização das universidades no país. Processo esse que, a partir de 2005, com a criação do “Programa Expandir”, com o “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) instituído por meio do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, e a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)” (NASCIMENTO; HELAL, 2015, p. 47), criou 10 novas universidades federais, e 48 novos *campi* no Brasil todo, tendo o número de municípios atendidos pelas universidades federais passado de 114, em 2003, para 237, no final de 2011.

A UFPE, por exemplo “apesar de estar envolvida com vários projetos voltados para o desenvolvimento das diversas regiões do estado de Pernambuco, ao completar 60 anos de existência ainda não tinha campi sediados no interior do estado” (UFPE, 2008, p. 3)²³, até esse período inscrito no governo do presidente Luis Inácio da Silva. Assim, pensamos que a interiorização das universidades públicas proporcionou maior democratização do ensino superior no país.

Partindo da compreensão que “todos os objetos e práticas têm um significado e os significados sociais são contextuais, relacionais e contingentes” (HOWARTH, 2005, p. 39), consideramos que esse processo de interiorização significou para as populações mais pobres o acesso às instituições públicas com o aumento do número das vagas nos cursos superiores. Além do acesso, significou a garantia de permanência dos estudantes nesse nível de escolaridade, tendo em vista que a viagem para a capital do estado não era mais necessária, uma vez que as universidades públicas passaram a existir também em outras cidades.

Evidenciamos, portanto, o caráter radicalmente contingencial das políticas de interiorização das universidades e dos seus significados, onde as condições de sua existência foram exteriores a elas (LACLAU, 2000) e dependentes da cadeia equivalencial que formava o cenário político da época de implementação dessas políticas. Existiam, pois, demandas pela ampliação das universidades públicas em todo território nacional por grupos políticos que acabaram por compor a ação equivalencial dos governos do então presidente Luis Inácio da Silva, ação essa que teve continuidade nos governos da presidenta Dilma Rouseff, mas que sofreu desestabilização nos governos seguintes, demonstrando que as relações que formam um sistema não podem nunca se constituir plenamente.

As marcas desse processo de interiorização, dependentes dos condicionantes exteriores que produziram a cadeia equivalencial responsável pela fabricação das políticas que visavam

²³ Projeto Pedagógico do Curso em Licenciatura em Pedagogia da UFPE-CAA (2008).

a democratizar o acesso ao ensino superior, também se apresentaram na formação de professores a partir da implementação dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Química, Física e Matemática na UFPE-CAA. Isso igualmente representou um aumento na qualificação profissional dos professores da região para atuarem na educação básica, uma vez que “a formação inicial tem, assim, um peso considerável na construção da profissionalidade docente, ou seja, no desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes, valores que constituem a especificidade do ser professor” (ANDRÉ, 2012, p. 36).

Assim, levando em consideração que nosso objeto de estudo diz respeito às recriações das práticas curriculares de professores dos anos iniciais do ensino fundamental a partir da interpretação das políticas e das influências da prática coletiva, selecionamos para essa investigação sujeitos que realizaram sua formação na UFPE-CAA, uma vez que ela era a única que, em Caruaru, apresentava cursos de licenciatura (entre as instituições públicas). Estes sujeitos ainda foram oriundos do curso de Pedagogia, tendo em vista ser essa a formação exigida para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Partindo desse perfil de sujeitos, fomos à Secretaria de Educação do município em busca de informações sobre a alocação do quadro de profissionais da cidade para que pudéssemos mapear a localização dos professores nas escolas do município. Essas informações também puderam nos fornecer representações “parciais”, as quais seriam, dentro de seus limites, de imagens mais ou menos adequadas do contexto caruaruense (LACLAU, 2011).

Desse modo, os dados quantitativos fornecidos pela Secretaria demonstraram a localização das escolas no município, número de professores efetivos e contratados, nível de formação desses profissionais, número de professores efetivos há pelo menos 5 anos. Dados esses que, no terreno do fundamento ocupado pela contingência, foram percebidos em seu sentido de construção social e não como um reflexo intelectual do que seria o contexto caruaruense “em si mesmo” (LACLAU, 2011).

Diante disso, os dados fornecidos demonstraram que havia um quantitativo de 132 escolas espalhadas pela cidade, a qual detém uma área de 928 km², sendo destes apenas 20 km² (aproximadamente) de área urbana, e 908 km² de território campesino. Essa distribuição territorial, entretanto, não correspondia à distribuição populacional, uma vez que 86% da população da cidade habitava em áreas urbanas e apenas 14% no campo (UFPE, 2008).

Apesar do menor número de habitantes, o campo apresentava um quantitativo maior de escolas no município, totalizando 86 escolas, distribuídas em 2 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) e 84 escolas de ensino fundamental; enquanto que a área urbana

apresentava um total de 46 escolas, distribuídas em 13 CMEI's e 33 escolas de ensino fundamental. Isso poderia ser justificado pelas dimensões territoriais das áreas campesinas, o que dificultaria o acesso dos estudantes às escolas urbanas.

Associados a esses dados, observamos que os mais recentes estudos sobre educação do campo já apontam para o direito do povo de ser educado no lugar onde vive, tendo respeitadas sua cultura e necessidades humanas e sociais (PIRES, 2009). A I Conferência Nacional, *Por uma Educação do Campo*, também sinalizou para essa dimensão quando tratava da necessidade de luta pelo direito à educação, inclusive no sentido de manter turmas pequenas de alunos nas comunidades campesinas (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Contudo, apesar do município parecer ter atendido o direito de educação das populações do campo em seu território, pelos menos diante dos dados quantitativos fornecidos pela Secretaria de Educação, ele ainda não detinha uma Proposta Curricular para Educação do Campo, existindo apenas uma orientação para o currículo das escolas localizadas nessa região da cidade (LEMOS, 2013, BDTD da UFPE).

Assim, entendendo a política enquanto exercício da decisão, sendo essa decisão sempre contingente (LOPES, 2013), sinalizamos a ausência de uma Proposta Curricular para a Educação do Campo como opção política que, como tal, se constituiu em um ato de poder. Desse modo, na articulação hegemônica realizada em Caruaru, no processo de significações em disputa, venceu, mesmo que provisoriamente, a significação que percebia a importância da distribuição de escolas por todo o território do município, mas não considerava as particularidades curriculares que as diferenças territoriais poderiam causar.

Foi possível também identificar, nos dados fornecidos, o quantitativo baixo de centros de educação infantil, contabilizando ao todo 15 centros, em contraposição as 117 escolas de ensino fundamental, o que implicaria em uma grande parcela das crianças menores de seis anos sem acesso à escolarização. Considerando que no espaço para a luta política o outro não é quem detém a razão, “mas quem provisória e contextualmente detém o poder” (LOPES, 2013, p. 20), evidenciamos, em Caruaru, a possibilidade de decisão inscrita em uma significação de educação infantil em que esta não era vista como prioridade do sistema.

Percebemos, então, um município que privilegiou o ensino fundamental, fato recorrente também no resto do Brasil, onde a média do atendimento das crianças de 0 a 3 anos é de 18%, número que só se eleva para 73% no atendimento de crianças de 4 e 5 anos²⁴ (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011). Nessa direção, mesmo sendo garantida pela

²⁴ Dados correspondentes ao ano de 2010.

Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), o que se modifica com o ensino fundamental de nove anos que insere as crianças de seis anos no ensino fundamental, e pela LDB de 1996, a qual estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica (FLACH; SORDI, 2007), a educação de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas em Caruaru ainda é relegada a segundo plano.

Essa realidade vista em Caruaru, mas também no resto do Brasil, nos demonstrou a dificuldade em conceber as creches e pré-escolas efetivamente como primeira etapa da educação básica, conforme dita a legislação brasileira, o que impossibilitaria o acesso das populações mais pobres a esse nível de escolarização. Segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 73)

De acordo com o Observatório da Equidade (Brasil, 2008), em 2008, das crianças brasileiras que têm acesso a creche, apenas 11,5% pertencem ao 1º quinto de renda do rendimento médio mensal familiar, ou seja, as 20% mais pobres do país. As crianças mais ricas do país têm três vezes ou mais chances de estar na creche, conforme atestam os 37,7% das matrículas. Uma das causas das precárias condições de acesso refere-se ao fato de que as creches não são vistas como parte da educação e primeira etapa da educação básica: 23% dos municípios brasileiros não possuem creches públicas.

Apesar do município apresentar centros de educação infantil, percebemos que o quantitativo é bem inferior ao de escolas do ensino fundamental, demonstrando que esses dois níveis de ensino estão ancorados em patamares desiguais na educação básica em Caruaru. Contudo, ao concebermos que a “política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações a priori” (LOPES, 2013, p. 20), concebemos igualmente a luta política como um projeto constante e sem fim, exercida contextualmente, o que incorporou na nossa discussão a esperança de que as significações sempre podem ser outras, que a política sempre pode ser outra.

No que diz respeito ao número de professores efetivos dos anos iniciais do ensino fundamental, a Secretaria de Educação sinalizou que dos 1408 professores, 737 eram efetivos e 631 contratados, o que significava dizer que quase metade desses profissionais não era concursado. Quadro que também podia ser visto na rede estadual de Pernambuco, onde 43% do corpo docente correspondia a contratos temporários²⁵, profissionais que não recebem o piso salarial, nem tampouco outros direitos trabalhistas.

²⁵ Dado referente ao ano 2015 (JORNAL DO COMÉRCIO, 2015).

Entendemos, junto com Carmo (2013, BDTD da UFPE), que o concurso público garante o padrão de qualidade como princípio da educação e coloca o professor na posição de profissional do ensino, configurando-se como uma conquista do movimento de profissionalização da docência. O fato do município apresentar quase metade do seu quadro de professores dos anos iniciais como contratos temporários demonstrou-nos a tentativa de realização de uma economia financeira, tendo em vista que os encargos trabalhistas com professores contratados são menores se comparados com os professores efetivos, além de favorecer a prática do clientelismo, onde os cargos públicos são oferecidos baseados em vinculações político partidárias. Desse modo, consideramos que

O concurso público garante a impessoalidade e a objetividade, além da estabilidade no emprego, caso o servidor não cometa nenhum delito que justifique sua exoneração por processo administrativo. Esses quesitos contribuem para suprimir o clientelismo praticado em épocas nas quais primava a indicação baseada em vínculos políticos/ideológicos ou em favores, seguindo a tradição do coronelismo brasileiro (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 187).

A estabilidade profissional oferecida com o concurso público permite que os professores atuem na docência com maior liberdade, apesar de compreendermos que estes sempre estarão submetidos às políticas curriculares nacionais e locais. Por essa razão, os sujeitos da nossa pesquisa foram selecionados a partir desse critério, ou seja, pertenciam ao quadro de efetivos do município.

O concurso público também proporciona a valorização dos profissionais da educação, contemplando planos de carreiras, o que pareceu indicar os números fornecidos pela Secretaria da Educação. De acordo com eles, dentre os professores efetivos, 62 possuíam o magistério, enquanto 311 possuíam graduação e, 364, pós-graduação. Esses números puderam ser vistos materializados nessa pesquisa, uma vez que nossos sujeitos possuíam cursos de especialização ou mestrado. Já quando observamos os números referentes aos professores contratados, percebemos o aumento do quantitativo daqueles que só possuíam magistério, sendo 295 professores, enquanto que 348 possuíam graduação e apenas 28 possuíam pós-graduação.

Se, de um lado, os professores efetivos possuem planos de carreira com progressão salarial a depender da formação, o que resultou em números mais significativos de professores com níveis de formação superior, por outro, vemos entre os professores contratados um número mais alto de profissionais que possuem apenas o magistério, uma vez que esses não estão resguardados com as legislações que regulam a ascensão na carreira.

O contexto caruaruense foi, portanto, responsável por forjar identidades docentes fabricadas a partir da diferenciação entre professores efetivos e contratados, onde os efetivos produziam suas identidades em uma ação articulatória que privilegiava a formação. Partindo do pressuposto de que a identidade não é um “projeto a ser cumprido como determinação, mas movimento que, em sucessivas articulações, negociações, produz fechamentos contingentes” (FRANGELLA, 2013, p. 578), consideramos que a identidade dos professores efetivos como prática de significação foi produzida no âmbito da cultura de um município em que a progressão salarial operou como um de seus elementos constituintes.

Desse modo, percebemos um movimento de desvalorização da docência que marcou não só o município de Caruaru, mas também todo o estado de Pernambuco com o crescente número de contratações de profissionais que não detêm os mesmos direitos trabalhistas e de formação dos profissionais concursados. Compreendemos, então, que a docência pressupõe formação especializada para atuar em sua especificidade, qual seja ensinar, assim “para que esse profissional possa realizar tal atividade nas escolas, é consenso que, entre outros aspectos, ele possua uma formação adequada e que lhe sejam oferecidas condições de trabalho e de desenvolvimento profissional por meio da carreira” (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 178).

Ressaltamos, ainda, que o último concurso do município datou de 2009 (CARMO, 2013, BDTD da UFPE), mais de oito anos atrás, o que explicou o alto número de professores com mais de cinco anos de experiência na docência na cidade, sendo estes 616 dos 737 professores efetivos. Dessa maneira, vemos que “além de prever o concurso, é importante que os planos estabeleçam mecanismos que obriguem os governos a realizarem-no periodicamente e convocarem os aprovados para iniciar o exercício” (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 187).

No que se referiu ao *locus* de formação desses professores, a Secretaria de Educação não possuía esses dados, tanto de efetivos quanto dos contratados. Isso implicou na seleção dos sujeitos a partir do estabelecimento de “redes de conhecimento”, conforme explicitado na metodologia.

Contudo, no documento fornecido pela Secretaria, havia informação de que embora não houvesse a relação das instituições de origem desses profissionais, se considerava que a maioria dos professores realizaram sua formação na FAFICA, instituição de ensino superior privada de cunho confessional que atuava na região há mais de sessenta anos.

Assim, diante da discussão do contexto em que a pesquisa se desenvolveu, contexto esse produzido na ação política sem conteúdos previamente estabelecidos, e nos movimentos

de articulação promovidos pelas relações hegemônicas (FRANGELLA, 2013), passamos agora para a explicitação dos processos de significação das práticas curriculares das três professoras de Caruaru.

6.2 FORMAÇÃO DA CADEIA EQUIVALENCIAL: ARTICULAÇÃO ENTRE AS DEMANDAS DO SEFE, PNAIC E DOS PRÓPRIOS PROFESSORES NA RECRIAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR

Partindo da discussão contextual sobre o município de Caruaru, realizamos as entrevistas com as três professoras selecionadas e as analisamos buscando evidenciar as possibilidades de recriação das práticas curriculares, inicialmente a partir das interpretações que essas realizam das políticas curriculares que estavam agindo sobre o currículo que praticavam.

Desse modo, se fez necessário identificar quais eram as políticas que, no presente ano, estavam sendo assumidas e incorporadas nas escolas do município de Caruaru, para que depois disso pudéssemos proceder à identificação das recriações das práticas curriculares mediante essas políticas. Quando perguntadas sobre isso, no entanto, as professoras afirmavam que, em 2017, não havia nenhuma política ou programa em desenvolvimento nas escolas, conforme pode ser visto a seguir:

Veja, atualmente, não tem nenhum programa que esteja sendo vivenciado na rede municipal, a não ser um tema anual que a secretaria sempre lança pra que seja trabalhado ao longo do ano. Claro, se é anual. Que é sobre Pernambuco esse ano. Mas de programa, de projeto, de política, atualmente não existe nenhuma. E esse projeto, esse tema anual que é lançado, é colocado na reunião do primeiro dia do início do ano letivo, e aí a gente vai desenvolvendo de acordo com o que a gente deseja, de acordo com a necessidade... (Professora Valéria, entrevista, 2017).

Essa possível ausência de políticas pode ser explicada pela mudança de gestão municipal, responsável por provocar a descontinuidade de políticas e/ou programas que estavam em andamento nos anos anteriores. Assim, esse cenário de descontinuidade já identificado em outras pesquisas (BALL, 2001; ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013), as quais demonstram que a ascensão de novas políticas é promovida graças às críticas e ridicularização das políticas antecessoras, vistas como ineficientes, materializou-se no contexto local produzindo uma organização curricular temporária.

Essa organização curricular apresentou, pois, uma orientação inicial da Secretaria de Educação com a proposição do tema anual a ser articulado por todas as disciplinas, mas, em

contrapartida, não trouxe nenhuma política orientadora, o que permitiu às escolas e aos professores fabricarem suas próprias respostas às demandas evidenciadas pelo cotidiano. Respostas essas baseadas mais na ausência de orientações do que na assunção de uma postura autônoma.

Frente a isso, entendemos que as escolas são instituições curricularmente inteligentes e “neste sentido, são elas que melhor colocadas estão para, face ao conhecimento que têm das realidades que convivem, encontrarem as melhores soluções” (LEITE, 2014, p.16). Contudo, essa compreensão não supõe que as políticas curriculares sejam desnecessárias, uma vez que elas se corporificam como produção de intenções de um projeto educativo a ser assumido por um contexto.

Nessa direção, consideramos que há uma diferença substancial entre não apresentar uma política que orienta o projeto educativo do município e entre apresentar como projeto o reconhecimento do poder de decisão das escolas e de seus professores. Ou seja, o município de Caruaru, a partir da mudança de gestão, rompeu com as políticas anteriores e ao fazer isso contribuiu para a produção de micropolíticas nos contextos escolares, mas uma produção realizada mais pelas necessidades imediatas identificadas do que pela assunção da importância de criação de projetos contextuais.

Desse modo, as professoras fabricaram suas práticas curriculares a partir das demandas que identificaram em suas salas de aula. Isso significou dizer que praticaram um currículo criado em meio à ausência de políticas orientadoras, muito embora sentissem falta de um projeto educativo assumido pelo município.

Não, algum programa não, tem não, nenhum. A gente tá um pouco assim, eu posso dizer assim um pouco solto, entendes, de orientação, a gente mesmo que pesquisa, né, vai atrás, entendes. Não houve nenhuma formação ainda, entendes, até agora tá um pouco solto, tem nenhum programa não (Professora Estephane, entrevista, 2017).

Diante dessa realidade, as professoras criaram suas práticas curriculares de acordo com as marcas pessoais e profissionais impressas em suas subjetividades, de acordo com o que consideravam que era preciso ensinar aos seus alunos. Mas essas subjetividades que praticavam o currículo eram marcadas também por políticas do passado, aquelas que estiveram presentes nos anos anteriores de sua atuação na docência. Assim, as políticas foram substituídas por novas, mas sua presença nos cotidianos ainda podia ser sentida.

Essa presença de políticas anteriores se constituiu, pois, como recorrência nos discursos das professoras, uma vez que essas, ao mesmo tempo em que reconheciam a

ausência de políticas agindo nesse ano nas escolas, se remetiam às influências de políticas anteriores sob suas práticas curriculares. Dessa maneira, “entendemos que as políticas não mudam todas as circunstâncias, mas podem mudar algumas nas quais trabalhamos” (MELLO, 2011, p. 168), mesmo que elas não mais estejam em atuação no chão da escola.

Dessa maneira, identificamos como domínio comum nas entrevistas a presença do programa SEFE (Sistema Educacional Família e Escola), assumido pelo município de Caruaru em anos anteriores, o qual fornecia material didático pedagógico para os alunos e formação aos professores. Assim, as três professoras entrevistadas mencionaram o SEFE como política que ainda influenciava no processo de criação e recriação de suas práticas curriculares, especificamente no que se referia ao planejamento e à decisão de quais conhecimentos ensinar.

Eu pego os livros também que têm na escola, que a gente vivencia, que é os livros que vem do PNLD e os livros também do que a gente ainda esse ano trabalha, com esse SEFE, que foi os livros adotados pela prefeitura, e eu vou organizando as aulas de acordo com a sequência, não assim, não essa sequência linear, tá entendendo? Mas eu vou vendo assim, a questão das necessidades das crianças, o que elas tão apontando, né, de necessidade, pra que eu vou conduzindo as aulas. Então, eu vou planejando a partir disso, e pesquisando também na internet atividades que possam contribuir, sabe, com esse plano, com esse planejamento também. (Professora Estephane, entrevista, 2017).

A partir desse extrato, vemos que a professora Estephane, então, ao construir seu planejamento, promovia práticas articulatórias entre diferentes materiais didático pedagógicos fornecidos pela Secretaria de Educação, incluindo políticas e/ou programas que não mais eram assumidos pela Secretaria, a exemplo do SEFE. Essas práticas articulatórias foram realizadas, no entanto, baseando-se nos interesses e necessidades identificadas pela professora ao praticar um currículo com seus alunos.

Quando falamos em práticas articulatórias, estamos nos utilizando de uma categoria teórica denominada *articulação*, a qual é o ponto de partida do conceito de hegemonia inscrito na Teoria do Discurso. Essa categoria teórica implica, pois, em dois passos, sendo estes: “fundar la posibilidad de especificar los elementos que entran en la relación articulatória y determinar la especificidad del momento relacional en que la articulación como tal consiste” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 162).

Diante disso, entendemos que na articulação empreendida pela professora ao construir seu planejamento, foi possível identificar em separado os elementos que sua prática curricular articulou ou recompôs, elementos esses materializados nos livros do SEFE, do PNLD e na pesquisa que esta realizou em fontes da internet. Somado a isso, seria ainda razoável admitir

que a especificidade desse momento relacional se constituiu na produção do planejamento em que esta constrói, considerando as necessidades de seus alunos.

A recorrência do SEFE, visto enquanto domínio comum nos discursos das professoras, também apareceu na produção discursiva da professora Luisa, a qual, assim como a professora Estephane, construiu práticas articulatórias no momento de elaboração de seu planejamento. Contudo, essas práticas articulatórias ainda se inscreveram na singularidade discursiva resultado do *locus* em que esta atuava como professora, qual seja a região campesina do município de Caruaru.

Olha, eu pego o que se tem pra trabalhar que é o SEFE e o Girassol, então eu tento casar um com o outro, ver os conteúdos que podem ser trabalhados pra não ficar um tão distante do outro. Aí eu vou analisando o livro direitinho, por exemplo: padrão silábico P, tem no livro Girassol na página 80, aí lá no SEFE eu vou procurar, que o SEFE é bem contextualizado, ele trabalha realmente aquela questão integrado, que muitas vezes a gente nem consegue identificar qual é o assunto que tá sendo trabalhado lá, por nós estarmos ainda na questão fragmentação. Eu tento relacionar dessa forma, o que vem, o que eu acredito ser necessário pesquisar, eu vou pesquisar e trago atividades que possam estar relacionados. (Professora Luisa, entrevista, 2017).

Frente a esse extrato, vemos que a professora Luisa produziu articulação entre o SEFE e o material didático pedagógico Girassol, o qual era destinado às escolas do campo. Nessa direção, ela criou seu planejamento a partir de um programa que já não fazia parte das políticas do município e o articulou ao material didático pedagógico do Girassol que tratava sobre os conhecimentos específicos de comunidades do campo. Para além disso, ela igualmente percebeu as necessidades dos seus alunos e diante delas articulou o SEFE e o Girassol às pesquisas que realizava em outras fontes.

A professora Luisa, então, recriou sua prática curricular, na dimensão do planejamento, compreendendo que o sujeito campesino é um sujeito de direito do currículo escolar, partindo do suposto que “as epistemes destes sujeitos são conteúdos de aprendizagem” (LEMOS, 2013, p. 143, BDTD da UFPE) e precisam dialogar com outras epistemes. Assim, sua posição de sujeito, de professora concursada do 1º ano do ensino fundamental de uma escola do campo, a possibilitou recriar uma prática curricular que considerou as especificidades de praticar um currículo em uma área campesina com sujeitos que apresentavam outros saberes. Mas, igualmente, possibilitou recriar uma prática curricular que considerou as políticas e/ou programas, as quais ainda repercutiam no chão da escola.

Desse modo, encaramos os sujeitos nessa pesquisa como uma pluralidade, capaz de ocupar diferentes posições ao mesmo tempo. Em outras palavras, não estamos lidando com

uma entidade unificada e homogênea. Assim, “ao invés de encarar o sujeito como uma fonte que forneceria um significado ao mundo, vemos cada posição de sujeito ocupando locais diferentes no interior de uma estrutura. A esta estrutura ou conjunto de posições diferenciais, damos o nome de discurso” (LACLAU, 1983, p. 3).

O sujeito, então, ao ocupar várias posições, produz sentidos que dependerão dessas posições que ocupa. Isso implica dizer que a prática curricular recriada especificamente pela professora Luisa dependeu dessas várias posições que ela ocupava, assim como a prática curricular das outras professoras foi produzida devido às múltiplas posições que estas assumiram na estrutura.

Contudo, faz-se necessário dizer que “não há nenhuma posição de sujeito cujas conexões com as outras posições possam ser permanentemente asseguradas e, por consequência, não há nenhuma identidade social integralmente adquirida que não esteja sujeita, em maior ou menor escala, à ação de práticas articulatórias” (LACLAU, 1983, p. 4). Nessa direção, as posições que as professoras assumiram estiveram sempre sujeitas a mudanças, o que denotou a impossibilidade de fechamento do social.

Retornando às práticas articulatórias, percebemos que essas também foram realizadas pela professora Valéria, a qual, mesmo sinalizando a ausência de políticas orientadoras no município esse ano, afirmou realizar, para a construção de seu planejamento, articulações entre o material didático pedagógico do SEFE e a base de conhecimentos enviada pela Secretaria de Educação de Caruaru.

Existe uma base que é enviada pela secretaria de educação com aqueles conteúdos que precisam estar no planejamento, que a gente precisa contemplar. E agora com essa base nacional curricular, né, é basicamente unificado. Então, a secretaria de educação no início do ano envia uma lista de conteúdos que a gente precisa contemplar. A partir daí a gente faz o planejamento anual com base nesses conteúdos, mas aqueles que não estão contemplados ali, mas que a gente acha necessário ou então que aparece no livro didático deles, né, a gente acrescenta. E a partir do planejamento anual é que a gente faz o planejamento diário. Eu tenho um caderninho onde semanalmente eu registro todas as aulas (Professora Valéria, entrevista, 2017).

Essa base de conteúdo que a professora mencionou dizia respeito aos conhecimentos que precisavam ser ensinados em cada ano do ensino fundamental, a qual foi articulada pela mesma com os conhecimentos sinalizados nos livros disponibilizados pelo SEFE. Assim, a partir da articulação entre esses dois elementos, a professora recriou sua prática curricular, na dimensão do planejamento, interpretando as políticas sinalizadas e construindo um plano anual que guiou o planejamento diário do currículo que praticava.

Para além disso, ela mencionou, assim como as outras professoras, que existia uma dimensão subjetiva na construção de seu planejamento, uma vez que também evidenciou em sua produção discursiva que o mesmo foi fabricado a partir das necessidades que percebeu em sua prática curricular. Desse modo, o cotidiano foi igualmente responsável pela recriação da prática curricular, uma vez que ele demonstrou à professora o que precisava ser incluído em seu planejamento e que as políticas não conseguiam alcançar.

Assim, os “currículos *pensadospraticados*” são aqueles tecidos com a contribuição de cada *praticantepensante* (com seus saberes e culturas) nos cotidianos escolares criando currículos e não se limitando, assim, apenas a “cumprir” o que determinam aqueles divulgados pelas autoridades educacionais oficiais, produzidos, por contrato, por técnicos ou acadêmicos (ROSA, 2015, p. 13, 37ª Reunião da ANPEd).

Contudo, evidenciamos que não foi só o material didático pedagógico do SEFE que pareceu exercer influências nas práticas curriculares das professoras. Elas sinalizaram também que a formação desenvolvida por esse programa para os professores da rede trazia alguns impactos para a constituição do currículo que praticavam, mais uma vez no que dizia respeito ao planejamento e aos conhecimentos ensinados.

Influenciavam nas formações que a gente recebia, que a gente recebia orientações de como trabalhar com esse material. E como eu achava o material muito bom, eu desenvolvia bem o programa, trabalhando os materiais, os livros. Então, a gente recebia toda a orientação nas formações (Professora Valéria, entrevista, 2017).

Assim, essas formações do programa apareceram também como elementos que influenciaram na constituição das práticas curriculares das professoras. Mas essa influência foi demonstrada não só a partir do SEFE, juntou-se a ele o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), política nacional que objetivava assegurar a alfabetização de todas as crianças até o fim do 3º do ensino fundamental.

Desse modo, muito embora o PNAIC não tivesse sido mencionado pela professora Valéria – já que ele era voltado para os professores do 1º ciclo do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos) e ela atuava no 2º ciclo –, a referida política apareceu, juntamente com o SEFE, como a principal recorrência discursiva nas entrevistas de Luisa e Estephane, no que se referiu às influências exercidas no processo de recriação de suas práticas curriculares.

Contudo, assim como o SEFE, o PNAIC não se encontrava mais em atuação no município de Caruaru, o primeiro diante das mudanças de gestão municipal, conforme já discutimos, e o segundo diante das mudanças de gestão nacional. Desse modo, o PNAIC

sofreu transformações devido à conjuntura sócio-política do país, sendo abertas as inscrições para a adesão dos municípios à política no meio do ano letivo de 2017.

Mesmo diante da ausência do PNAIC, assim como percebemos nas falas anteriores sobre o SEFE, as professoras mencionaram as formações desenvolvidas por essa política como elemento contributivo na criação de suas práticas curriculares, especificamente no que dizia respeito ao planejamento e à escolha das atividades para sua materialização.

[...] eu aprendi muito no PNAIC, principalmente, a trabalhar com a ludicidade, a trabalhar com jogos. Eu gostei bastante! Eu fiz até meu TCC da pós em relação ao PNAIC, quais eram as contribuições que as formações davam as professoras alfabetizadoras. E eu gostei bastante do trabalho, foi positivo (Professora Luisa, entrevista, 2017).

[...] No PNAIC se trazia planos, principalmente, de Português que é linguagem, se trazia ou apresentava o que se pretende trabalhar. Então, a partir daquilo eu pego e aí eu vou ver a realidade das crianças, entendeu, aí a partir daquela realidade inicial das crianças, eu vou estabelecendo aquilo que, o que vai ser trabalhado ao longo do ano (Professora Estephane, entrevista, 2017).

Percebemos, então, que o PNAIC como uma proposta de currículo orientada a partir de “direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica” (BRASIL, 2012, p. 31), se articulou ao SEFE no processo de recriação das práticas curriculares das professoras, que ainda considerou as subjetividades das mesmas e o que elas entendiam como necessário ensinar. Assim, a política ao propiciar o encontro de professores e a partilha de suas experiências, bem como de novas atividades que podiam ser utilizadas na alfabetização e letramento de crianças e jovens, também possibilitou às professoras recriarem o currículo que praticavam a partir de como vivenciam e interpretavam essa política.

No que se refere à dimensão da avaliação nas práticas curriculares das professoras, essas articulações com o SEFE e com o PNAIC já não foram tão percebidas pelos sujeitos, outros elementos pareceram entrar em cena. Para a professora Valéria, por exemplo, existia uma exigência da escola por avaliações que resultassem em notas, mas não chegou a mencionar qualquer relação com as políticas antes destacadas.

A avaliação é igual pra todo mundo, a que é exigida... Porque você sabe que no sistema preciso colocar a nota, a nota precisa estar lá. Então, a avaliação bimestral que é obrigatória, eu não posso chegar pra minha supervisora e dizer assim: “ó, eu não quero fazer, aplicar a avaliação bimestral, quero avaliar de outra forma”. Eu não posso fazer isso! Então, a avaliação bimestral é igual pra todo mundo, para todos os níveis. Agora diariamente, nas atividades que eu faço, nas coisas que eu faço, eu consigo perceber o avanço de cada um. E aí eu tenho, eu costumo fazer uma planilhazinha que eu vou registrando isso pra no final eu poder atribuir uma nota, porque a nota precisa existir (Professora Valéria, entrevista, 2017).

Contudo, diante das exigências da escola, a professora conseguiu ainda articulá-las a uma avaliação que contemplasse o desenvolvimento diário das crianças. Nesse sentido, no cotidiano do currículo que praticava, ela encontrou formas de produzir uma avaliação que evidenciasse a evolução dos seus alunos a partir de elementos que ultrapassassem a dimensão quantitativa das notas. Nessa direção,

[...] compreendemos o cotidiano como espaço-tempo de produção de conhecimento, onde as práticas e os saberes ali vivenciados são produzidos a partir de uma arena de conflitos e interesses, na qual os professores desenvolvem “maneiras de fazer”, e de modo astucioso, escapam silenciosamente a conformação que lhes é exigida (GONÇALVES, 2017, p. 34).

Conflitos de interesses, no caso da professora Valéria, construídos entre as demandas da escola e as suas próprias, mas que produziram no cotidiano práticas articulatórias capazes de recriar práticas curriculares no entre-lugar dessas demandas, na fronteira entre as exigências da escola e as dela mesma.

No caso da professora Estephane, assim como Valéria, foi possível identificar que a mesma não produziu articulações entre a avaliação que realizava de seus alunos e o SEFE ou o PNAIC, em contrapartida redirecionou a discussão para a política de ciclos assumida no município de Caruaru. Assim, ela afirmou que a avaliação que realizava era influenciada pela proposta de ciclos que não mais retinham a criança no ciclo da alfabetização, ciclo esse que compreende o 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental.

[...] são as políticas que instituíram essa questão do ciclo, né, de você seguir esse ciclo, da criança ela não ser, no caso do 1º e 2º anos, ela não ser retida, só ser retida pelas faltas e não pelo seu desenvolvimento (Professora Estephane, entrevista, 2017).

Com o sistema de ciclos, se fez necessário produzir uma outra forma de avaliar que não mais correspondia a avaliar o sujeito em um determinado período, mas que se configurasse como uma avaliação realizada continuamente e considerando o tempo de aprendizagem de cada aluno. “Nesse tipo de avaliação, o professor assume o papel de gestor da aprendizagem, acompanhando e registrando o percurso avaliativo do aprendiz nas atividades” (SILVA, 2014, p. 34).

Dessa forma, a professora Estephane recriou sua prática curricular, no que se refere à dimensão da avaliação, considerando a proposta de ciclos, mas articulou essa proposta com o que exigia as provas de avaliação externa.

[...] E outra questão que influencia muito, não esquecendo, de avaliação, é essas provas que vem, entendesse, essas provas de âmbito nacional que vem, que agora o município trabalha com IQE. Então, vem o IQE, e vem também o SAEB, o Provinha Brasil também que influencia também no sentido de eles quererem mais assim, mais assim, como é que eu posso dizer, uma avaliação no ranking, uma avaliação, se eu posso dizer assim, em massa, de acompanhar a porcentagem das crianças que já conseguem ler, estão letradas, alfabetizadas, entendesse. Então, isso influencia muito porque assim, nós somos cobradas com relação a isso [...] (Professora Estephane, entrevista, 2017).

Essa articulação, no entanto, pareceu colocar à disposição elementos contraditórios, uma vez que a proposta de ciclos propunha um respeito à heterogeneidade dos alunos a partir de uma avaliação não classificatória e seletiva, enquanto que a proposta seguida pelas avaliações externas correspondia a uma concepção clássica de homogeneização dos alunos que estão no mesmo nível de ensino. Contudo, consideramos, dentro de nossa perspectiva teórica-metodológica, a possibilidade da contradição como caráter discursivo do social, pois

[...] en la medida en que las relaciones sociales se construyen discursivamente, la contradicción pasa a ser posible. Se la clásica noción de “objeto real” excluye la posibilidad de la contradicción, el carácter discursivo de lo social pasa a hacerla posible, ya que puede existir una relación de contradicción entre dos objetos de discurso (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 187).

Assim, diante do caráter discursivo do social, ou seja, do caráter discursivo das práticas curriculares, vimos no processo de recriação do currículo praticado pela professora Estephane a articulação entre objetos discursivos contraditórios, os quais tiveram suas identidades modificadas a partir dessa articulação realizada. “Assim, defendo uma concepção de identidade entendendo-a como um híbrido que se constitui em diferentes momentos de identificação, numa temporalidade dupla que gera processos de identificação ambivalente” (FRANGELLA, 2013, p. 581).

No que se refere à avaliação desenvolvida por Luisa, esta também não identificou uma influência direta entre o que realizava e as políticas curriculares. Entretanto, foi possível perceber, pela ênfase dada em sua produção discursiva às questões relacionadas à Linguagem, que sua prática curricular na dimensão da avaliação não era desenvolvida apenas a partir de sua subjetividade, uma vez que essa ênfase é igualmente vista nas avaliações externas.

Porque antes tinha um sistema de regionais, que eram as coordenadoras que vinham da Secretaria pra ver como estavam as turmas, então a gente precisava ter esse retrato da turma, como uma antiga coordenadora falava. Quantos estão pré-silábicos, silábicos, alfabéticos, silábico-alfabéticos? Aí nós fazemos isso, e a partir daí eu pesquisei, eu tenho até um caderno que tem alguns textos que a partir da criança tá num nível silábico, “– Quais são as atividades que eu posso trazer pra contribuir pra

que eles saiam dessa fase e vá pra outra?”. Então eu tento trabalhar dessa forma (Professora Luisa, entrevista, 2017).

Essas avaliações externas exerceram pressão, portanto, nas políticas desenvolvidas a nível local, produzindo, pois, uma demanda por parte da Secretaria de atingir os números exigidos por essas avaliações. Percebemos, então, que as práticas curriculares dos professores, mesmo que estes não percebam claramente, são marcadas pelas relações estabelecidas com as políticas curriculares e com suas subjetividades. Dessa maneira, compreendemos que

[...] o modo como os professores elaboram e desenvolvem avaliação não é uma construção apenas deles, ou constituída apenas por elementos do tempo e espaço atuais, mas, uma construção que se dá a partir do imbricamento dos vários contextos de influência que estão presentes na sala de aula, sendo também uma construção de vários sujeitos que não se dá separada da forma como historicamente as práticas avaliativas foram elaboradas e desenvolvidas, ou ainda, como historicamente a docência se posicionou diante destas práticas (GONÇALVES, 2017, p. 138).

Conforme afirma Gonçalves (2017), a construção do processo avaliativo envolve influências de vários contextos, mas também de diferentes sujeitos. Desse modo, consideramos que não só a avaliação, mas todos os elementos das práticas curriculares sofreram essas influências que resultaram em sua recriação.

Importante salientar, no entanto, que os processos de significação que envolveram os movimentos de recriação das práticas curriculares das professoras em questão ocorreram dentro de um contexto social e político que permitiu que articulações fossem realizadas entre as demandas do SEFE, PNAIC, PNLD (representado pelos livros didáticos que eram utilizados durante a elaboração do planejamento) e as demandas das professoras. Contudo, essa cadeia equivalencial construída a partir dessas demandas foi desestabilizada a partir do momento em que outras políticas passaram a ser assumidas tanto em nível nacional, como a BNCC, quanto em nível local, como a política de educação de tempo integral que vem sendo expandida em todo território pernambucano.

Assim, com a desestabilização, foram incorporadas novas demandas, e o que estava para além da fronteira que demarcava a cadeia equivalencial passou a questionar sua estabilidade (LACLAU, 2012). Dessa forma, quando realizamos as observações, em 2018, do processo de recriação das práticas curriculares, outras articulações políticas foram realizadas, sendo responsáveis pela produção de novas maneiras de praticar o currículo, mas também pela manutenção de outras. Considerando, portanto, que “a história não é unificada através de uma série de etapas coerentes, dominadas por uma lógica teleológica, mas é uma série de rupturas que não têm uma linha de continuidade” (LACLAU, 2012, p. 36), apresentamos, a

seguir, a análise das observações realizadas, inscritas na possibilidade de mudança histórica radical.

6.3 NOVA FORMAÇÃO DA CADEIA EQUIVALENCIAL: ARTICULAÇÃO ENTRE AS DEMANDAS DO ICE, IQE E DOS PRÓPRIOS PROFESSORES NA RECRIAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR

As observações das práticas curriculares de professores do ensino fundamental foram realizadas com uma das professoras participantes da pesquisa. A escolha por essa professora, em específico, decorreu devido ao seu tempo de atuação na docência, bem como ao tempo de exercício na escola em que estava alocada. Esses descritores de seleção foram escolhidos considerando, primeiramente, a ideia de que a professora com mais anos de experiência na docência teria passado pela fase de sentimentos de ansiedade e angústia que marca o início de carreira, o que talvez pudesse garantir a possibilidade de visualizarmos maiores experimentações na construção de sua prática curricular. Junto a isso, consideramos que o maior tempo de permanência em uma mesma escola pudesse dar à professora liberdade quanto à recriação das práticas curriculares, uma vez que esta conheceria em profundidade a cultura institucional da escola.

Sendo assim, baseando-nos nesses descritores, escolhemos para observação da prática dentre as três professoras brasileiras, a professora Valéria, que estava há 12 anos atuando na escola municipal em que observamos sua prática. Escola esta que, em 2018, junto com outras quatro escolas, tornou-se de tempo integral em decorrência das políticas educacionais implementadas pela atual gestão municipal. Nessa direção, Valéria passou a recriar sua prática curricular em uma escola que lhe apresentava novas demandas quanto à sua atuação.

Essas novas demandas surgiram, então, a partir de uma política de educação em tempo integral, que veio sendo vivenciada em Pernambuco desde 2004 em escolas estaduais de ensino médio, e que progressivamente foi assumida pelas secretarias municipais com a intenção de ser implementada também no ensino fundamental. Assim, para entendermos o processo de recriação da prática curricular da professora Valéria, foi necessário inseri-lo dentro de um contexto de atuação em que as políticas foram seus constituintes. Estabelecemos, então, relações entre a prática observada e as políticas em que essas práticas se assentavam, partindo do pressuposto de 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” (LOPES, 2004, p. 111).

Desse modo, a política de educação de tempo integral em Pernambuco foi favorecida pela formação do chamado Procentro, responsável pela implantação das escolas *charter* no Brasil, baseadas em um modelo de gestão compartilhada entre os setores público e privado e que, por isso, não sofrem as mesmas regulamentações que a maioria das escolas públicas.

Por sua concepção, as escolas *charter*, bastante comuns nos Estados Unidos, constituem-se em instrumento que possibilita ao Estado driblar, de certa maneira, a legislação oficial, em especial a Constituição Federal, no que diz respeito ao seu modelo de gestão que admite o estabelecimento de parcerias entre o poder público e a iniciativa privada, permitindo outras formas de contratação e de administração de recursos humanos (MARQUES, 2017, p. 26)

Em Pernambuco, o Procentro se articulou ainda com o ICE²⁶ (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), que passou a exercer bastante influência na Secretaria de Educação do Estado. Uma influência que começou a se estender nas secretarias municipais de educação, chegando ao município de Caruaru em sua proposta de educação em tempo integral.

O ICE foi, dessa forma, a organização em que a Secretaria de Educação de Caruaru se baseou na implementação de escolas em tempo integral no município, estando presente, portanto, na escola em que realizamos as observações das práticas curriculares. O Instituto foi ainda uma recorrência nos discursos da professora Valéria, bem como dos demais professores da escola, o que veio nos demonstrar seu papel na fabricação de práticas curriculares dos professores, conforme pode ser observado em uma conversa estabelecida entre Valéria e a professora Monalisa na sala dos professores:

Monalisa mostra um material didático antigo a uma pessoa da coordenação da escola que adentra a sala dos professores:

- Eu vou fazer isso aqui com as palavrinhas. (Monalisa ao se referir a um material de alfabetização baseado na junção de sílabas para formação de palavras, tais como PA-TO, BO-LA)

- Pois esconde isso do ICE, porque se eles verem uma coisa dessas... (Valéria fala ao ver o material didático que Monalisa está mostrando). (Diário de Campo 05/09/2018).

Esse extrato de conversa entre as professoras nos indicou quais relações a prática curricular estava estabelecendo com as políticas e/ou programas em curso na escola, em

²⁶ “O ICE é uma entidade privada, sem fins lucrativos, que visa a melhoria da educação pública em nível médio em Pernambuco e no Brasil. Atua por meio da mobilização da sociedade e da classe empresarial e fundamenta-se na ética da corresponsabilidade e busca soluções educacionais inovadoras e replicáveis, que sejam capazes de formar jovens autônomos, solidários e competentes, preparados para o mercado de trabalho e para a vida. O Instituto realiza ações diretas ou em parceria com outras organizações, interagindo com órgãos do setor público da área de educação e afins” (MAGALHÃES *apud* MARQUES, 2017, p. 27).

específico com o ICE, demonstrando que as escolhas dos métodos de ensino realizadas diariamente pelos professores estavam sendo influenciados pelo modelo pedagógico proposto pelo Instituto. Mas também indicou percursos de fugas discursivas evidenciados a partir do dizer de Valéria, quando esta não repreendeu a utilização do método de ensino da colega, nem a incentivou a modificá-lo por ele não corresponder à proposta do ICE. Valéria apenas sinalizou a possibilidade da subversão da proposta a partir da utilização do método sem o conhecimento do ICE.

Encontramos, aqui, o paradoxo que produz o conjunto da ação social, onde há liberdade para a fabricação de práticas curriculares que não se pretendem constituir enquanto ordem estrutural objetiva, mas que ao mesmo tempo, enquanto ação social, tende à eliminação das próprias condições de liberdade (LACLAU, 2000).

Podemos identificar, então, uma tentativa de controle das práticas curriculares pelo modelo de escola proposto pelo ICE, que buscou saturar os demais projetos contextuais de produção de currículo da escola em questão. Com isso, consideramos que “há, no currículo, como em toda prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder” (MACEDO, 2015, p. 903), mas que fracassa, uma vez que nenhum controle satura tudo. Isso porque, existe sempre algo que escapa e produz um exterior que é excesso, um exterior que foge do controle e se torna a possibilidade de dizer e fazer algo inscrito na imprevisibilidade do cotidiano escolar.

Isso, no entanto, não seria o mesmo que afirmar que as políticas seriam dispensáveis, tendo em vista sua incapacidade de regulação total das práticas, mas, sim, que apesar da necessária regulação, há sempre outros sentidos que escapam a essa regulação e que também podem fazer parte do processo de fabricação das práticas curriculares. Consideramos, portanto, que o texto político “só é lido por um leitor que interage, interfere no próprio texto e compartilha sentidos com ele” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 259)

Diante disso, o modelo de escola a que estamos nos referindo se denomina de “Escola da Escolha”, modelo este disponibilizado e distribuído entre os professores da escola de Valéria e que propunha inovações pedagógicas que seriam realizadas a partir de metodologias de ensino, estratégias para implementação dessas metodologias e instrumentos avaliativos que garantiriam a efetividade dessas estratégias. Nessa direção, o modelo pedagógico inscrito na busca por inovações apresenta o passo a passo da prática de um currículo, trazendo no texto do programa, o desejo de controle curricular inscrito inclusive na retirada de responsabilidade do professor pela fabricação de suas próprias práticas curriculares.

Tem-se claro que a Escola da Escolha:

- fundamenta-se em quatro princípios e se estrutura em duas bases claras: um modelo pedagógico eficaz e um modelo de gestão comprometido com resultados;
- dispõe de um conjunto de metodologias que operam esses princípios;
- aciona estratégias para viabilizar o desenvolvimento das metodologias;
- demanda instrumentos cuja aplicação avalia a sua efetividade (ICE, 2016, p. 12)

A partir desse extrato, foi possível inferir que a “Escola da Escolha” não propõe que as inovações que menciona tenham como referência as práticas curriculares que cotidianamente são fabricadas pelos professores em suas salas de aula, ao contrário segue um modelo externo as especificidades das escolas, desconsiderando as possibilidades de agência dos professores (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015). De fato, os documentos da chamada “Escola da Escolha” enviados aos professores pelo ICE colocam a centralidade no estudante, enquanto ao professor – a que esses documentos se referem como educador – é destinado um papel secundário.

Assim, todo o processo que viabilizaria a relação de ensino e aprendizagem estaria já ditado no corpo do texto dos documentos da “Escola da Escolha”, disponibilizados aos professores: as metodologias a serem utilizadas pelo professor; as estratégias para dar andamento a essas metodologias; e os instrumentos de avaliação para verificar a eficiência dessas metodologias. Aos professores, a responsabilidade recairia na aplicação do modelo, desautorizando esses profissionais ao papel que poderiam ter na reflexão e formulação de projetos curriculares. Consideramos, desse modo, que “as imposições do topo para a base podem obstruir aquilo que os professores são capazes de desenvolver, pelo facto de concentrarem, frequentemente, a responsabilidade pelo desenvolvimento curricular nos gabinetes do conselho escolar” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 41) ou em pacotes de políticas, como verificamos em Caruaru a partir da assunção do projeto “Escola da Escolha” produzido pelo ICE.

A aposta na contenção das traduções das políticas também é um movimento visto na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), política esta a que o ICE, nos documentos disponibilizados aos professores, faz referência. Assim, como o modelo de “Escola da Escolha”, a BNCC busca conter a proliferação de projetos curriculares contextuais, colocando no lugar uma proposta de currículo unificador baseada na relação centralizadora curricular-avaliação-responsabilização do professor (CUNHA; LOPES, 2017). A responsabilização do professor diz respeito ao fracasso escolar, mas não enquanto compreensão do professor como gestor do currículo.

Dessa forma, se por um lado, os documentos do ICE focalizam quais metodologias e avaliação devem ser realizadas na escola, por outro, a BNCC recorre ao privilégio do significativo conhecimento entendendo que os problemas relativos à educação são da ordem da falta de conhecimento tanto de alunos, como de professores e da própria sociedade (CUNHA; LOPES, 2017), o que seria resolvido com a regulação do que deve ser ensinado nas escolas em todo território nacional. Assim, os documentos do ICE baseiam suas demandas na articulação com as demandas da BNCC, conforme pode ser visto a seguir: “o Modelo da Escola da Escolha lança mão de inovações pedagógicas (sua Parte Diversificada) que, integradas ao desenvolvimento da Base Nacional Comum do currículo, favorecem o pleno desenvolvimento do estudante” (ICE, 2016, p. 10).

Diante deste cenário, as observações das práticas curriculares de Valéria demonstraram a tentativa de articulação entre as exigências dessa nova política assumida pela Secretaria Municipal de Educação, as demandas de uma escola que se torna de tempo integral, bem como as teorias pedagógicas que fundamentam suas práticas curriculares e que são igualmente responsáveis pelas decisões que tomava ao praticar um currículo. Dessa maneira, as decisões curriculares de Valéria “só podem ser tomadas em um contexto e situação específicos e só provam sua veracidade na ordem em que se constituem. Não se podem extrair, dessas decisões, fundamentos gerais a serem aplicados sem alterações a outros contextos” (LOPES, 2014, p. 50). Nessa direção, compreendemos, junto com a Teoria do Discurso, que o ser de suas práticas curriculares é dependente dessas articulações realizadas, sendo, portanto, contingentes.

Articulações estas que, no ano de 2017, eram realizadas a partir do SEFE, do livro didático e da teoria pedagógica que orientava na altura a prática de Valéria – conforme vimos na entrevista que realizamos com ela neste ano –, mas que, em 2018, foram modificadas devido às alterações contextuais a que Lopes (2014) se refere. Assim, em 2018, essas articulações se configuraram, para além daquelas que já mencionamos, com o IQE (Instituto Qualidade no Ensino), parceiro do ICE, este primeiro responsável pelas avaliações externas de português e matemática realizadas na escola, e pelo envio de material didático incorporado nas práticas curriculares dos professores.

Em conversa na sala dos professores enquanto Valéria realiza o planejamento de suas aulas, ela me mostra o material do IQE:

- Você usa esse material do IQE e o livro didático também? (Eu pergunto)

- É, mas o material do IQE é a base e o livro didático é o complemento (Valéria responde mostrando o material correspondente ao 1º semestre letivo)

- Você segue essa ordem? (Eu pergunto ao ver que as sequências didáticas apresentam numeração)
- Elas (as sequências didáticas) são feitas de acordo com a sugestão do IQE. (Valéria) (Diário de Campo, 16/08/2018).

Associado, então, às inovações pedagógicas propostas pelo ICE através da “Escola da Escolha”, entrou em articulação na feitura das práticas curriculares de Valéria um programa que, para além de promover avaliações do desenvolvimento dos alunos, distribuía material didático com a intenção de fazer os alunos alcançarem os índices de aprendizagem propostos pelas próprias avaliações. Essa articulação nos evidenciou também a forma como na educação brasileira vem sendo incorporado um indicador de qualidade baseado na aferição da capacidade cognitiva dos estudantes através de testes padronizados (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Dessa forma, consideramos que o ponto nodal que condensou as demandas do ICE (consequentemente, da BNCC a que o ICE faz referência) e do IQE na produção de políticas curriculares no contexto caruaruense, diz respeito à tentativa de conter a tradução de todo texto, de conter a heterogeneidade de respostas frente ao texto, incorporando na escola uma única forma de lê-lo. Contudo, “se há tentativa de controle e violência, há o *texto em excesso*” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 32) que nenhuma política ou programa pode subjugar, o que pôde ser visto nas fugas discursivas produzidas na recriação da prática curricular de Valéria.

Importante notar, no entanto, que as fugas discursivas puderam ser vistas com mais frequência em uma das dimensões da prática curricular, nomeadamente no planejamento. Nele, foi possível perceber o movimento de negociação de demandas promovido pela professora entre as exigências do ICE, do IQE, dos livros didáticos, mas também entre as demandas subjetivas de Valéria e do trabalho em conjunto forjado com professoras do mesmo ano de atuação.

6.3.1 Práticas articulatórias na constituição do planejamento: negociação de demandas

Durante as observações realizadas tanto na sala de aula como na sala dos professores, foi possível perceber que Valéria recorria com certa frequência ao material do IQE, especialmente no que diz respeito aos indicadores de aprendizagem sinalizados nesse material. Contudo, foi possível igualmente identificar, no que se refere à dimensão do planejamento em sua prática curricular, a utilização frequente do livro didático, não servindo apenas como complemento e, sim, como uma das dimensões articuladoras responsáveis pela

produção desse planejamento. Somado a isso, em algumas ocasiões, utilizava textos e atividades recolhidos da internet. Ela, portanto, buscava atender às demandas das políticas assumidas pelo município, associando-as com outros elementos que pudessem acolher as necessidades identificadas no cotidiano de suas práticas.

Importante salientar a utilização do significante “indicadores de aprendizagem” nos textos do IQE em detrimento do significante “direitos de aprendizagem”, pois ela parece nos demonstrar quais sentidos de educação e currículo estão presentes nas políticas que agiram sobre as práticas curriculares de Valéria. Diante disso, é possível identificar que o PNE (Plano Nacional de Educação) – que, em 2014, instituiu as metas que a educação brasileira deveria cumprir em um prazo de dez anos – ao romper com a noção de expectativas de aprendizagem ligadas às dimensões de performatividade e competências, e utilizar a noção de direitos de aprendizagem teria tentado desvincular os sentidos de educação ao de medida de desempenho (MACEDO, 2015).

Contudo, compreendemos, assim como Macedo (2015, p. 894), que estas noções não são opostas, ao contrário, estão articuladas “por partilharem o antagonismo em relação à imprevisibilidade do chão da escola”. Consideramos, então, que tanto os significantes “direitos e expectativas de aprendizagem”, como o significante “indicadores de aprendizagem”, este último presente nos textos do IQE, intencionam conter a produção da diferença enquanto configuradora do currículo. Eles se apresentam enquanto garantia de igualdade de acesso dos indivíduos ao conhecimento veiculado nas escolas, mas terminam com a busca pela expulsão na escola das particularidades desses mesmos indivíduos.

Promessa de expulsão que nunca será cumprida na totalidade nem pelos documentos das políticas e nem pelas práticas curriculares, uma vez que há sempre algo que escapa à normatização. O que foi visto no currículo praticado de Valéria, que mesmo recorrendo no seu planejamento aos indicadores de aprendizagem do IQE – política essa que ao utilizar esse significante demonstra valorizar o universalismo em prejuízo da valorização das particularidades no desenvolvimento curricular –, apresentou, enquanto fuga discursiva, a articulação desses indicadores a outros elementos que ajudaram a compor seu planejamento.

No que se refere à vivência desse planejamento em sala de aula, a articulação entre esses elementos era menos visível, sendo mais frequente observar o uso dos livros didáticos do que as sequências enviadas pelo IQE, muito embora saibamos que os indicadores de aprendizagem estivessem presentes, uma vez que a fabricação do planejamento de Valéria foi em parte guiado por eles. Entretanto, ressaltamos que no momento das observações as

sequências do 2º semestre letivo, período em que estivemos presentes na escola, ainda não haviam sido entregues a Valéria.

Na sala dos professores enquanto realiza seu planejamento, Valéria pergunta à professora Lúcia:

- Tu recebesse a ordem das sequências didáticas? (Pergunta Valéria se referindo às sequências fornecidas pelo IQE)
- Não! Vai dando (aula) sem saber. (Orienta Lúcia) (Diário de Campo, 05/09/2018).

Nessa direção, a professora realizava seu planejamento a partir de práticas articulatórias entre as políticas assumidas pela escola, o livro didático e suas próprias percepções sobre como esse planejamento precisava ser. Essas práticas articulatórias (LACLAU; MOUFFE, 1987) eram responsáveis por transformar as identidades de cada um desses elementos, possibilitando a recriação de práticas curriculares híbridas e identitariamente descentradas, onde as demandas das políticas, dos livros didáticos e de Valéria eram constantemente negociadas.

A negociação a que estamos nos referindo pôde ser identificada no momento em que Valéria produzia o planejamento de uma disciplina nova, inserida pelo modelo de “Escola da Escolha” do ICE. A disciplina denominada “Estudo Orientado” se corporificou como uma novidade no ensino fundamental, uma vez que fora pensada para essa escola de tempo integral que inicialmente no estado de Pernambuco havia sido implementada no ensino médio.

- Você planeja a disciplina em conjunto com a professora Rogéria? (pergunto ao perceber que as duas estão planejando juntas)
- Sim, é novidade no ensino fundamental, tem que adaptar o planejamento do ICE. (Valéria) (Diário de Campo, 16/08/2018).

Valéria, além de negociar suas demandas com as da professora Rogéria²⁷, produzindo uma prática curricular coletiva, à qual nos deteremos mais adiante, falava da necessidade de adaptar o material do ICE. Tal adaptação transformou tanto o material assujeitado a esse movimento, como sua prática curricular que produziu a adaptação.

Ao que Valéria denominou por adaptação consideramos ser o processo de leitura de um texto, no caso do material do ICE. Texto esse que a partir de nosso olhar na Teoria do Discurso, se inscreve no equívoco e dubiedade, estando fadado ao fracasso (pelo menos parcialmente), uma vez que não pode se constituir enquanto texto fechado, com sentidos

²⁷ A professora Rogéria também atuava no 5º ano, assim como Valéria. Sua presença em nossa análise foi recorrente, uma vez que Valéria recriava sua prática curricular a partir das relações que estabelecia, em especial, com a essa professora.

claros e fixos (CUNHA; LOPES, 2017). Assim, ao ler o texto²⁸ do ICE, Valéria produziu outros sentidos que antes não estavam impressos nas páginas lidas e recriou sua prática curricular baseada em uma textualidade geral “jamais comandável por um referente no sentido clássico” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 31).

Necessário salientar, no entanto, que essa recriação da prática curricular, na dimensão do planejamento, sob a lógica de negociação de demandas também esteve presente nos discursos das professoras em 2017. Muito embora o contexto fosse outro, resultando na negociação de outras demandas – ou seja, na relação hegemônica constituída na ocasião, era outra particularidade que assumia uma certa função universal (LACLAU, 2011) –, essa negociação acontecia, em grande medida, durante o planejamento, tendo apresentado permanências em 2018. O que se evidenciou enquanto produção de um novo processo de significação na prática curricular de Valéria correspondeu à inserção de outras temporalidades e espacialidades no cotidiano de sua atuação, que incidiram também na fabricação de modos de planejamento baseados no trabalho colaborativo, elementos esses discutidos a seguir.

6.3.2 O papel do tempo e do espaço na recriação da prática curricular: relações de convivialidade entre os professores

Dessa forma, o planejamento não foi o único elemento recriado nas práticas curriculares da professora em questão. A organização do tempo e espaço da escola frente, principalmente, à política de educação de tempo integral foi transformada no currículo cotidiano. Como um dos primeiros exemplos dessa transformação a que nos referimos, temos a incorporação da pluridocência no ensino fundamental em detrimento da monodocência, esta última frequente nesse nível de ensino nas escolas regulares. Essa incorporação veio modificando, em paralelo com as mudanças que aconteceram na escola em sua totalidade, o tempo de atuação em sala da professora Valéria.

Assim, a pluridocência, na escola em questão, apresentava-se a partir da existência de professores chamados de referência e os professores secundaristas. Diante desse quadro, cada turma tinha um professor de referência, responsável pelas disciplinas de Português, Matemática, História e Geografia, enquanto que as outras disciplinas eram distribuídas entre

²⁸ Ressaltamos que, segundo a Teoria do Discurso, o texto pode ser escrito ou não, ou seja, pode ser discursos ou práticas.

os chamados professores secundaristas, os quais seriam teoricamente os professores formados em áreas disciplinares específicas, tais como Artes e Inglês.

Valéria, então, como professora de referência da turma do 5º ano, além de ter seu horário de trabalho estendido, dividia sua turma com outros professores. Sua prática curricular que antes era vivenciada nas quatro ou cinco horas seguidas dentro da sala de aula, passava a ser produzida não só nos períodos em que estava ensinando as disciplinas de sua responsabilidade, mas também nos momentos em que saía de sala de aula e percorria outros espaços da escola, nomeadamente a sala dos professores.

Na sala dos professores, enquanto suas turmas estão tendo aulas com os professores secundaristas, Valéria e Rogéria, professora que atua em outra turma do 5º ano, planejam juntas suas respectivas semanas de aulas:

- Agora, Matemática a gente não tá igual, né? (Pergunta Valéria)
- Não! E Português, onde tu tá? Pra gente alinhar as ideias. (Diz Rogéria)
- Português eu to mais na produção de texto. (Valéria)
- Eu ainda não devolvi aquele texto do bicho esquisito. (Informa Rogéria)
- Isso eu já fiz. (Valéria) (Diário de Campo, 24/08/2018).

Ao estender o horário de permanência de Valéria na escola, sendo esta extensão vivida para além da sala de aula, o modelo de escola de tempo integral do ICE possibilitou (mesmo que não fosse sua intenção) que a professora recriasse sua prática curricular na dimensão do planejamento, inscrita em uma sociabilidade calorosa. Assim, dentro de um tempo de escola que continuou sendo linear, sequencial e suscetível a uma programação rigorosa, Valéria praticou um currículo, baseado na sociabilidade, em um tempo institucionalmente “invisível” (CORREIA; MATOS, 2001).

A escola, portanto, ao redistribuir o horário de Valéria e, esta, ao não permanecer em sala de aula por longas horas, passava a se manter na sala dos professores realizando planejamento de suas aulas, trocando experiências com os outros professores da escola, avaliando o que precisava ser ensinado e o que já tinha sido superado por sua turma. Baseando-se no confronto de saberes e de concepções pedagógicas, essa troca de experiências se corporificou na interlocução entre as professoras (PINTO; LEITE, 2014), especificamente na interlocução com as professoras dos demais 5º anos.

Dessa maneira, o currículo que praticava era recriado na intersecção entre sua atuação dentro da sala de aula e os momentos em que pensava sobre essa atuação na sala dos professores, incorporando em sua prática curricular a capacidade de partilhar com outras professoras saberes, experiências e poderes (LEITE; FERNANDES, 2010). Assim, embora não fosse garantia de desenvolvimento de atividade com cunho colaborativo, os acréscimos

no tempo de permanência de Valéria na sala dos professores ajudou a libertar seu tempo (FULLAN; HARGREAVES, 2001) para a constituição de um currículo próximo das solidariedades profissionais (CORREIA; MATOS, 2001).

A vivência efetiva de outros espaços da escola, para além da sala de aula, possibilitou que a convivialidade entre Valéria e demais professores fosse percebida por nós como espaço-tempo de “trabalho real” (LEITE; FERNANDES, 2010), onde as relações interpessoais eram responsáveis pela reflexão da professora sobre sua prática curricular. Associado a isso, consideramos que a ampliação do tempo em que Valéria permanecia na escola, viabilizando a convivência com outros professores, permitiu que em sua prática curricular fossem incorporada algumas das lógicas de currículo praticado desses profissionais, firmando novas culturas de trabalho em equipe.

O contexto em que Valéria praticava o currículo era, deste modo, um dos responsáveis pela forma como ela produzia essa prática, contexto esse marcado por uma política de educação em tempo integral que modificava os tempos curriculares de permanência dos professores em sala de aula. Compreendemos, assim, que “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 36), o que implicaria afirmar, por um lado, a influência do programa do ICE na escola de Valéria, e, por outro, inferir que a escola em questão apresentava experiências curriculares em andamento que não podem ser desconsideradas na análise das práticas curriculares da professora.

Conforme vimos na entrevista de Valéria realizada em 2017²⁹, essas experiências curriculares baseadas em atividades de partilha entre as professoras, quando existiam, eram produzidas em momentos informais, tais como recreio ou quando as crianças estavam nas aulas de informática, ministradas por outros professores:

É! E assim em conversas informais, porque o tempo pra planejamento é mínimo e nem sempre é respeitado. Então, em conversas assim a gente decide, resolve alguma coisa: “- ó vamo acrescentar isso, que eu acho que é necessário, que eu acho que é importante”. E aí a gente vai adequando (Professora Valéria, entrevista, 2017).

Dessa forma, o (pouco) espaço informal, que existia na escola de Valéria em 2017, já tornava possível em sua prática curricular a “transgressão da lógica e do tempo do plano, a transgressão da planificação racional” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 166). Contudo, a

²⁹ Partindo da compreensão de que “o contexto é um fator mediador no trabalho de políticas feito nas escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 63), se fez necessário evidenciar que a coleta de dados se desenvolveu em contextos que foram responsáveis por produzir diferentes cadeias equivalenciais na formação da prática curricular de Valéria. Por essa razão, sinalizamos essas diferenças entre 2017 e 2018.

implementação da escola de tempo integral, em 2018, mesmo não institucionalizando o trabalho colaborativo, permitiu que ele pudesse ser mais explorado, pelo menos na prática curricular observada.

Ainda sobre a ampliação do tempo de permanência na escola, se faz necessário dizer que ela operava na e para além das práticas curriculares de Valéria e dos demais professores, incidindo também nas práticas dos outros atores³⁰ da comunidade escolar. Contudo, segundo o ICE, a ampliação temporal é justificada para viabilizar o projeto pensado no modelo de “Escola da Escolha”. Para o programa, essa ampliação se fundamentaria em concepções pedagógicas e princípios educativos que exigiram mais tempo para serem vivenciados.

Esse é um aspecto importante, pois se trata de compreender que o ponto de partida é a concepção dos princípios e premissas do projeto escolar que se materializa na prática pedagógica através do currículo e de estratégias definidas para a sua operacionalização. Uma lógica inversa, e não adotada aqui, é a que define primeiramente quanto tempo o estudante permanecerá na escola para depois definir de que forma esse tempo serve ao currículo e como ele se articula ao projeto escolar. (ICE, 2016, p. 8).

No currículo praticado, no entanto, a materialização dos princípios educativos do ICE se apresentaram na incorporação de novas disciplinas a serem cursadas pelos alunos. Assim, vemos que houve mudanças quanto à organização espaço temporal da escola frente às demandas do ICE, entretanto, foram mudanças que não romperam com a trajetória histórica de organização curricular da escola enquanto instituição. Entendendo que “o tempo da escola é um tempo social institucionalizado” (SÉRGIO, 2008, p. 9), ele se corporificou e ainda se corporifica sob as bases da homogeneização.

Com isso, chamamos atenção para o fato de que a escola contemporânea ainda é marcada por características que surgiram na modernidade e foram responsáveis por sentidos de tempo e espaço “como categorias racionalizáveis, que se movem em perspectivas lineares e, por isso, passíveis de algum controle” (THIESEN, 2011, p. 244). Dessa forma, não há retorno a sentidos já ditos em outros períodos históricos, mas, sim, permanência de sentidos que nunca foram rompidos e continuam a produzir a escola atual.

O currículo, então, segue inscrito dentro da objetividade e funcionalidade do saber científico, constituído pela fragmentação disciplinar, pela separação das crianças em grupos classes definidos por idade, com práticas de exames que servem como medida de troca/mercadoria (FREITAS, 2009), onde a criança mostra que sabe algum conteúdo e o

³⁰ Estamos no referindo aos alunos, aos membros da gestão, à bibliotecária.

professor permite que ela tenha acesso ao conteúdo seguinte previsto em seu planejamento. A permanência dessa organização curricular na escola contemporânea nos demonstra que na “Escola da Escolha” do ICE, apesar de intencionar inverter a lógica conforme visto na citação anterior, segue-se conservando sentidos de tempo e espaço culturalmente cristalizados.

Assim, hábitos assimilados pela rotina escolar, tais como fragmentação dos espaços/tempos de aprendizagem, objetivação dos procedimentos de ensino, padronização de métodos pedagógicos, agrupamento de alunos por idade ou nível de aprendizagem, fragmentação do currículo por disciplinas, estruturação de horários recortados e rígidos, hierarquização das relações intraescolares, distribuição dos conteúdos escolares por tópicos, determinação de espaços relativamente fixos para cada aluno nas salas de aula, e tantos outros aspectos que marcam a chamada cultura escolar, são construções sociais engendradas desde a Idade Média e reconceitualizadas pela modernidade. Muitos aspectos dessa herança histórica ainda balizam a organização curricular das escolas e servem de orientação para o estabelecimento de suas rotinas (THIESEN, 2011, pp. 245-246).

O que acontece, então, na “Escola da Escolha” é a inclusão de disciplinas a serem cursadas pelos estudantes, ampliando o período que ficam na escola, mas não há subversão dos sentidos de tempo e espaço marcados pela racionalidade técnica que buscam a ordem e o controle do espaço escolar. Desse modo, vemos a reconceptualização das temporalidades serem produzidas nessa escola atual, reconceptualização que não transformou a lógica de organização da escola.

Assim, sob os preceitos de inovação pedagógica, a escola de tempo integral emerge a partir de permanências de discursos já ditos que fabricam a escola em um processo de naturalização que a inserem na “impossibilidade” de mudança. Isso implica dizer que discursos já ditos voltam a significar, dando a impressão de serem novos (ORLANDI, 2010), mas o que representam, na verdade, é a estabilização de sentidos de organização de escola que não sofreram, nos últimos séculos, “ataques” de demandas externas capazes de questionar as tendências de unidade (LACLAU, 2012) presentes nesse processo de significação.

6.3.3 Recriação da prática curricular na escola de tempo integral: continuidade do modelo linear disciplinar

Pensada para ensinar mais do que a ler, escrever, contar, a dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais (MORAIS, 2013, p. 86), a educação integral deveria “assegurar o desenvolvimento integral da personalidade individual a partir do processo de construção de novas relações de formação coletiva” (SILVA; SILVA, 2012, p. 70). Assim, as formas que o estado de Pernambuco e o município de Caruaru se apropriaram desse tipo de educação

condiz com a tentativa de propor “uma organização curricular que pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas além de propor a ampliação da carga horária” (MORAIS, 2013, p. 15). Contudo, essa articulação interdisciplinar preconizada não se materializou na escola onde observamos o desenvolvimento da prática curricular.

A organização curricular, desse modo, passou a incorporar – além das disciplinas clássicas como Português, Matemática, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso – disciplinas que antes eram destinadas apenas aos anos finais do ensino fundamental, como Educação Física, adicionando ainda disciplinas eletivas com temáticas propostas pelos professores, e uma disciplina destinada exclusivamente para ensinar os alunos a estudarem, denominada Estudo Orientado. Ou seja, a forma de organização do conteúdo continuou seguindo um modelo linear disciplinar em que “[...] os conteúdos do currículo estão isolados uns dos outros, sem qualquer relação (reflexo de outras separações e hierarquizações no mundo da produção, especialmente a que separa o trabalho manual do intelectual)” (SANTOMÉ, 1998, p. 104).

As disciplinas eletivas pensadas e propostas pelos professores a cada semestre letivo permitiram às crianças escolher algum objeto novo de estudo para se dedicar. Contudo, apesar de dar a elas o poder de escolha, a estrutura disciplinar da organização do currículo permaneceu a mesma e a perspectiva de educação enquanto busca pelo atendimento de outras dimensões humanas que não só a cognoscitiva, proposta da educação integral, não se materializou.

Na sala dos professores, Valéria diz em voz alta, falando para si mesma:
 - Tenho que falar com Ronaldo porque não fiz a experiência com eles (os alunos). (Valéria se referindo ao professor com quem divide a disciplina eletiva que oferece)
 - Hoje na eletiva você vai fazer experiência é?
 - Não! Ele (Ronaldo) já fez. Era isso que tava estudando. Ele fez e não deu certo, vou pedir pra eles (os alunos) fazerem um relatório sobre o que viram (Valéria) (Diário de Campo, 29/08/2018).

O que a “Escola da Escolha” assumiu foi uma perspectiva de educação de tempo integral em que não houve mudança no sentido de tempo, ele ainda é visto enquanto *Kronos*, o tempo do relógio “que estrutura e organiza o trabalho pedagógico em um programa de ensino e em um calendário” (THIESEN, 2011, p. 260). O tempo continua a ser racionalizado e relacionado ao tempo da fábrica: onde os alunos aprendem a seguir as rotinas cotidianas que não os interessam, dentro de longas horas; em que eles realizam suas atividades individualmente; são avaliados por elas e aprendem a se submeter às autoridades, em um jogo

de peças definidas entre os que sabem (professores) e os que não sabem (alunos) (ENGUIITA, 1990).

Contudo, “o que se encontra sedimentado é sempre decorrente da decisão por uma alternativa, decorrente de um ato de poder e não de uma suposta racionalidade obrigatória” (LOPES, 2015, p. 450), implicando dizer que a escola de tempo integral materializada não é a única possível. Ao contrário disso, ela é a representação de uma escolha e a negação de outras formas de educação integral.

A disciplina de Estudo Orientado tampouco rompeu com esse sentido, uma vez que ao ter como objetivo o ensino das crianças quanto à organização do estudo diário, acabou por se materializar como disciplina que buscava ensinar as crianças como estudar para atender às exigências das disciplinas clássicas e das avaliações externas. O que foi possível perceber quando Valéria utilizava, em algumas ocasiões, o horário da aula para ensinar conteúdos ligados à Matemática e ao Português, conteúdos esses exigidos nas avaliações realizadas pelo IQE.

Na observação da aula de Estudo Orientado³¹, disciplina que Valéria ministrava em outro 5º ano que não correspondia a sua turma, ela inicia informando as crianças que mudará, nesse dia, o foco do que será ensinado:

- Vocês sabem que começamos a fazer algumas atividades pensando nas avaliações externas que vocês já fizeram e nas que vocês ainda vão fazer (...) Vamos usar algumas aulas de Estudo Orientado para essas atividades, de acordo com as necessidades. Notei que alguns de vocês estão com dificuldade em leitura e escrita (...) Então, em algumas aulas de Estudo Orientado, nós vamos focar nessas necessidades para quando chegar as avaliações externas vocês estarem craques. (diz Valéria ao iniciar a aula se referindo às avaliações do IQE) (Diário de Campo, 23/08/2018).

A recriação da prática curricular da professora, nesse momento, se deu a partir do processo de interlocução e articulação entre as demandas do IQE, do ICE e as necessidades da turma, o que para nós implicou em uma nova síntese em que a recomposição dos fragmentos foi contingencial (BURITY, 1997).

Assim, apesar dos documentos da “Escola da Escolha” sinalizarem para a centralidade do protagonismo dos alunos – sendo esta uma demanda do ICE possibilitada, dentre outras formas, com a vivência do Estudo Orientado que criava as condições para que as crianças se responsabilizassem por sua organização de estudo –, demandas de outros grupos também

³¹ Valéria, enquanto professora de referência da turma do 5º ano D, era responsável pelas disciplinas de Português, Matemática, Geografia e História nessa turma. Ela ainda era responsável pelo ensino da disciplina de Estudo Orientado no 5º ano C, e de uma disciplina eletiva, que dividia com outro professor, onde alunos dos 4º e 5º anos puderam se inscrever e cursar.

entraram em cena e fabricaram uma cadeia equivalencial que resultou na prática curricular da professora.

Desse modo, as demandas das avaliações externas do IQE produziram uma prática curricular inscrita em uma prática discursiva que, ao mesmo tempo, em que considerava as exigências do ICE representado no modelo da “Escola da Escolha”, considerava igualmente as exigências do IQE representadas nas avaliações, estas que usualmente serviam como medida de avaliação do trabalho dos professores da escola.

Esta cadeia equivalencial, contudo, depende inteiramente do contexto em que foi produzida, sendo, como colocamos anteriormente, contingencial, em outras palavras, de caráter provisório. Nessa direção, a recriação da prática curricular de Valéria se constituiu discursivamente possível dentro de uma cadeia de efeitos equivalenciais que não tiveram a pretensão de que sua universalidade pudesse operar para além do contexto de sua emergência (LACLAU, 2011).

Para além da inclusão de novas disciplinas, tal como a de Estudo Orientado e as eletivas, durante as observações, foi possível identificar a incorporação de atividades que mexiam com a estrutura espaço temporal da escola, muito embora não a subvertissem. É o caso da “acolhida no pátio”, atividade realizada diariamente no momento de chegada das crianças na escola, com alguma apresentação cultural sob responsabilidade de turmas diferentes a cada dia da semana. Segundo um dos documentos do ICE, o acolhimento diário dos estudantes, a partir de alguns grifos nossos, “deve ser entendido como algo além do ato de receber os estudantes [...] Trata-se daquele momento em que a equipe escolar, responsabiliza-se pelo acompanhamento da chegada dos estudantes”. Em concomitância a isso serve “para afinar a comunicação entre todos da equipe escolar [...] Também é momento para reflexão coletiva sobre algum episódio que necessite da consideração por parte de todos” (ICE, 2015a, p. 12).

Efetivamente, nesse momento, os professores organizavam suas turmas em filas indianas e se juntavam aos seus colegas mais próximos para conversar enquanto esperavam a turma responsável pela apresentação do dia iniciar o momento de acolhida. Ou seja, de certo modo, o acolhimento dos estudantes representou mais uma possibilidade de comunicação entre os membros da escola, conforme previsto pelo ICE.

Entretanto, na prática curricular de Valéria, foi possível perceber como a inclusão desse momento foi responsável pela incorporação de mais uma responsabilidade quanto ao gerenciamento de seu currículo praticado. Quando sua turma ficou a cargo do acolhimento, Valéria destinava parte de suas aulas para o ensaio da apresentação, esta baseada e, um conto

de folclore brasileiro escolhido pelas crianças, que haviam realizado atividades sobre o mesmo em momentos anteriores.

Embora o foco da “Escola da Escolha” seja o protagonismo dos estudantes e a ideia inicial da apresentação tenha sido dada pelos alunos de Valéria, o que garantiria a vivência do protagonismo preconizado pelo ICE, esta no decorrer dos ensaios que propunha, passou a controlar cada vez mais o andamento da peça teatral encenada pelas crianças. Seu papel se tornou central enquanto roteirista e diretora da apresentação e o de seus alunos foi reduzido para o de enunciadores de palavras que já não eram as deles.

Em um momento de discussão sobre a apresentação da acolhida, Valéria fala:

- Acho melhor ter um narrador para a história. A gente entende, mas o 1º ano, por exemplo, pode ser que não entenda. Se não houver leitura não vai ter apresentação. (Valéria)

Em seguida apresenta para as crianças o texto por ela formulado que continha tanto a narração, como o roteiro da história, e escolhe a criança que será o narrador. Após apresentar o texto para as crianças começa o ensaio:

- “Cadê meu cumê? (enuncia a criança em sua primeira fala da peça ao que Valéria corrige)

- Não, cumê, não! O almoço está pronto? (Valéria propõe outra forma da criança falar)

Valéria segue controlando toda a apresentação e silenciando as sugestões das crianças:

- Era pra gente também encontrar ela (diz a criança se referindo a “Cumade Fulozinha”, personagem do folclore brasileiro que estava sendo encenado)

- Não! Porque é pra criar um suspense. (Valéria)

(Diário de Campo 21/08/2018).

Valéria, então, recriou sua prática curricular atendendo às demandas dos documentos do ICE que incorporaram na escola o acolhimento diário dos estudantes, mas o fez a partir de uma posição em que as decisões finais, de como se materializou esse acolhimento foram tomadas por ela. Enquanto o ICE reforça a ideia de que a centralidade do processo de ensino e aprendizagem deve estar no aluno, desconsiderando a ação do professor como condição necessária para o desenvolvimento desse processo, Valéria recriou sua prática curricular considerando as necessidades de seus alunos, mas sem desconsiderar suas demandas e desejos.

Obviamente não podemos negar a existência desses mecanismos formais de controle curricular e pedagógico. Eles existem e são uma das formas como o poder penetra na escola e em nossa sala de aula, buscando controlar nossas ações. Também não devemos negar que, apesar desse aparato jurídico, desenvolvemos em nosso cotidiano escolar uma série de atividades e experiências que não estavam previstas ou sugeridas pelos guias curriculares que os cercam (MACEDO *et al.*, 2011, p. 35).

A organização das aulas da professora também representou essa articulação entre demandas. Enquanto Valéria buscava considerar as exigências do ICE previstas nos documentos no que dizia respeito, por exemplo, à ordenação da sequência de atividades diárias, também buscava atender às demandas do IQE representadas por suas avaliações externas e que se referiam às suas próprias demandas e da escola.

Assim, vemos que os professores vêm sofrendo interferências na realização de seu trabalho, rendendo-se a uma “cultura de avaliação que se instala no contexto institucional, a partir de uma política configurada e implementada pelos órgãos centrais da administração educacional” (REAL, 2006, p. 6). Dessa forma, entendendo a prática avaliativa enquanto prática social, evidenciamos que ela não se restringe às exigências realizadas em nível local, na escola, mas se configura igualmente enquanto resultado das intenções e determinações das políticas (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018).

Contudo, consideramos que essas regulações externas não determinam as práticas curriculares dos professores, que também são compostas por práticas avaliativas. Há sempre algo que escapa, uma vez que “nenhum projeto consegue dar unidade plena ao social” (BURITY, 1997, p. 12). A disseminação do social, inscrita nas formas que Valéria produziu as ações articulatórias entre políticas de avaliação externa e de educação de tempo integral, serão evidenciadas no item seguinte.

6.3.4 Articulações discursivas entre o ICE e o IQE: inevitabilidade da hibridização das identidades

Percebemos, por conseguinte, que as políticas do ICE e do IQE coabitavam o espaço da escola onde observamos a prática curricular de Valéria, coabitação fundada em movimentos de negociação e deslocamentos (FRANGELLA, 2013), que provocaram a recriação dessa prática. Igualmente fundada na polissemia do ser professor, com uma identidade em disputa e aberta, a recriação da prática curricular também se encaminhou para o atendimento das demandas da docência de Valéria inscrita na contingência que constituiu sua individuação (LACLAU, 2001).

Assim, sempre que começava sua aula, tendia a escrever no quadro a rotina do dia, conforme solicitado pelo ICE, explicando para as crianças caso tivesse alguma mudança no planejamento.

- Que dia é hoje? (Vanessa pergunta)
- 31 (as crianças respondem em uníssono)

- Acabou o mês de Agosto. Qual o próximo mês? (Vanessa)

- Setembro (crianças)

Valéria começa a escrever a rotina do dia no quadro em silêncio e quando termina volta-se para as crianças para discutir o que havia escrito:

- Olhe, deixa eu falar sobre a rotina de hoje. De tarde a gente vai dá uma saidinha porque a professora da sala de recursos quer fazer uma atividade com vocês para comemorar a semana da pessoa com deficiência, e ainda temos que ir no ateliê criativo, porque hoje é dia de ir. Então, essa organização (aponta para o quadro onde anotou a rotina) talvez não fique assim (Vanessa) (Diário de Campo, 31/08/2018).

A escrita e discussão da rotina se constituiu como materialização do modelo previsto pela “Escola da Escolha”, enquanto a mudança no planejamento se deu graças às demandas da escola. Mas a realização de atividades no ateliê criativo³² correspondeu a uma decisão pessoal de Valéria que, ao notar a presença de materiais novos, os quais integravam o ateliê, incorporou a visita das crianças em seu planejamento. Tal incorporação, nas observações realizadas na sala dos professores, não foi feita sem apresentar conflitos com as demandas da escola.

Assim, ao mencionar que levaria seus alunos para o ateliê criativo e informar que começaria a incluir mais esse espaço em suas atividades semanais, Valéria encontrou certa resistência de um membro da coordenação da escola que ao ouvir suas colocações passou a fazer uma série de recomendações quanto ao uso do espaço: lembrou o valor dos materiais presentes na sala; do cuidado necessário na utilização do material; questionou sobre a necessidade da atividade. Entretanto, ao mesmo tempo em que inquiria a professora, buscava reafirmar que não estava fazendo todo esse questionamento para desencorajar a ida ao ateliê, ao que Valéria visivelmente incomodada questionava: “É pra gente usar ou não?”.

Em culturas colaborativas se respeita, celebra e se permite a expressão do docente enquanto pessoa (FULLAN; HARGREAVES, 2001), dando a possibilidade dos professores proporem e compartilharem práticas inovadoras. Na escola de Valéria, no entanto, foi possível perceber o estímulo a essa expressão desde que gerenciada pela administração escolar. Em nossa análise, isso também representou a materialização do contexto sóciohistórico em que a escola estava inserida, ou seja, a materialização das relações de interação dialética entre escola e sociedade.

Uma vez que “as escolas tendem a ser conservadoras/reprodutoras quando integram sociedades mais estáveis, mais estáticas, assumindo-se, porém, como entidades transformadoras quando inseridas em sociedades mais dinâmicas” (MORGADO, 2010, p. 16), assistimos, no contexto atual do país, emergirem pressupostos de políticas e práticas de

³² O ateliê criativo se constituía enquanto laboratório de ciências, artes e matemática.

decisão curricular baseados na homogeneização. Há, pois, um forte apelo à prescrição e uniformização, conforme pudemos ver com a Base Nacional Curricular Comum e com o ICE que toma como um de seus pilares a Base, em que o poder de agência dos professores (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015) é desconsiderado.

Quanto à articulação das demandas do IQE, observamos a inclusão de atividades de treinamento da avaliação externa na prática de ensino inscrita na prática curricular da professora, que também estão presentes nos documentos do ICE, os quais mencionam a importância das avaliações externas. Segundo informa o ICE, apesar de reconhecer a necessidade do professor continuar a desenvolver a avaliação de seus estudantes a partir do plano de ensino que constrói, a organização evidencia que “as avaliações externas o auxiliarão na identificação de competências e habilidades” (ICE, 2015b, p. 12) das crianças. Portanto, o ICE enquanto parceria público-privada que visa a produzir soluções educacionais inovadoras a serem replicadas em diversos contextos, utilizou-se das avaliações externas como instrumento regulador de sua proposta de escola, assegurando a sustentabilidade de seu empreendimento.

Dessa forma, para além do conteúdo ensinado, Valéria, ao articular as demandas do IQE e do ICE, propôs a realização do que chamou de simulado, onde elaborou uma prova com questões de avaliações passadas do IQE e organizou a sala para que as crianças respondessem a prova como se estivessem respondendo à prova real.

Valéria chega na sala e começa a explicar o que é simulado para as crianças:

- Quando a prova vem de fora a gente chama de que? (pergunta Valéria)

- Prova externa (respondem as crianças)

- A gente vai fazer como se realmente tivesse fazendo a prova externa (...) É possível que nessas provas caiam as mesmas questões ou questões parecidas (...) (Valéria se refere às questões que selecionou para o simulado)

No meio da atividade, Valéria vai ensinando como responder a prova:

- Lembrando que nessas avaliações externas não pode deixar nenhuma questão em branco (...) Atrapalhando um pouquinho, não é para responder o gabarito agora não, só depois que responder a prova. Esqueçam que o gabarito tá aí. (Vanessa)

Uma das crianças se levanta e pergunta sobre alguma resposta que deu na prova, ao que Vanessa responde:

- Vai perder a questão, é assim que funciona nas avaliações externas. (Vanessa) (Diário de Campo, 06/09/2018).

Ao que pudemos observar, a recriação da prática curricular da professora esteve condenada à inevitabilidade da hibridização de toda identidade (LACLAU, 2011). Consideramos, por conseguinte, que Valéria produziu sua prática curricular a partir da criação de cadeias equivalenciais formadas entre demandas de duas políticas (IQE, ICE), mas também a partir das demandas da escola e de suas próprias. Essas cadeias são contingenciais, porque

foram formadas dentro de uma conjuntura social marcada pela historicidade que fabricou diferenças entre sua prática curricular, apresentada a nós através da entrevista que nos concedeu e da prática curricular que pudemos observar.

Até o momento, vimos o movimento de recriação das práticas curriculares a partir da interpretação das políticas, considerando dois contextos responsáveis por ações articulatórias que produziram práticas curriculares diferentes. Mas que forjaram possibilidades de fuga do processo de homogeneização dos cotidianos escolares, bem como possibilidades de invenção de novas formas de viver o currículo, mesmo diante dos referenciais das políticas.

Nesses dois contextos, inscritos no município de Caruaru, pudemos identificar que apesar dos textos legais não apresentarem exigências à constituição do trabalho colaborativo, os professores diante desses referenciais das políticas buscaram nas margens de manobra, no espaço de jogo no interior (BURITY, 1997) das cadeias equivalenciais produzidas, pensar e fabricar possibilidades de práticas curriculares coletivas. Assim, ainda frente a essas duas realidades contextuais, seguimos nossa análise recuperando os percursos que os professores realizaram para articulação entre as práticas curriculares individuais e a coletividade composta pelas escolas.

6.4 CADEIA EQUIVALENCIAL NA FORMAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR COLETIVA: ARTICULAÇÃO COM AS POLÍTICAS E AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES

Anteriormente, quando discutimos a produção das práticas no contexto de 2017, vimos as possibilidades de recriação das práticas curriculares a partir da interpretação de políticas que já não mais eram assumidas pelo município de Caruaru, dentre elas o PNAIC e o SEFE. Essa interpretação resultou, pois, em práticas articulatórias fabricadas pelas professoras entre as duas políticas sinalizadas, mas também entre as políticas, as exigências da Secretaria de Educação e as necessidades de seus alunos, que essas identificavam ao praticarem o currículo cotidianamente.

Contudo, o processo de recriação das práticas curriculares apareceu na produção discursiva das professoras como sendo igualmente resultado das relações que estabeleciam com as práticas dos outros membros da escola. Dessa maneira, demonstramos agora como se deram essas relações, buscando ainda evidenciar quais sentidos de prática coletiva estiveram inscritos na produção discursiva dos participantes da pesquisa.

Ressaltamos que continuamos nossa análise na intenção de demonstrar o domínio comum dos discursos produzidos pelas professoras, em relação com às singularidades que produziram a partir de suas posições de sujeito. Assim, consideramos que

[...] embora as práticas e concepções dos professores façam parte de um discurso coletivo, estas práticas e concepções também se apoiam em experiências e sentidos que são atribuídos individualmente, visto que compreendemos que diferentes professores constroem e reconstróem suas práticas com determinadas singularidades [...] (GONÇALVES, 2017, p. 33).

Diante disso, identificamos como domínio comum na produção discursiva das professoras a importância das relações de troca realizadas entre elas e os pares, principalmente no que diz respeito à elaboração do planejamento e dos conhecimentos que decidiam ensinar. Essas relações foram, pois, fundadas na partilha de experiências entre os professores, onde aqueles que detinham mais experiência em um determinado nível de ensino sinalizavam exemplos de suas práticas curriculares para que pudessem ser recriadas pelos colegas.

Sim, a gente se ajuda bastante, compartilha ideias, conversa bastante. Eu, particularmente, digo que aprendi muito com uma professora alfabetizadora lá da escola, ela é incrível, faz trabalhos belíssimos, a prática dela você consegue ver os resultados na aprendizagem das crianças (Professora Luisa, entrevista, 2017).

Desse modo, a professora Luisa que não apresentava experiência, alfabetizando crianças no 1º ano do ensino fundamental, viu a possibilidade de aprender sobre a docência a partir das trocas estabelecidas com uma professora que já atuava há alguns anos nesse nível de ensino. Percebemos, então, um componente formativo nessas trocas, uma vez que Luisa, ao praticar um currículo que ainda estava se produzindo na experimentação, se relacionava com uma professora experiente na docência e, sendo afetada por isso, aprendeu sobre práticas de alfabetização.

Assim, mais do que vivenciar uma relação de troca com os pares, vivência entendida como pontual e efêmera, ela experienciou essa relação, compreendida em seu potencial mobilizador e transformador. A professora, então, recriou sua prática curricular inscrita na transformação fabricada pelas trocas estabelecidas com sua colega, produzindo ainda uma rede de aprendizagem constituída entre ela e os outros professores. Desse modo, consideramos que “quando se olha a realidade dos professores é perceptível que, embora não possuam uma dimensão corporativa fortificada, possuem princípios de coletividade que

sustentam as práticas e saberes desenvolvidos no cotidiano da sala de aula” (GONÇALVES, 2017, p. 38).

A partir da produção discursiva das professoras, percebemos, ainda, que essas relações de troca ou partilha que influenciaram na recriação da prática curricular, no que se refere às dimensões do planejamento e da escolha dos conhecimentos a serem ensinados, foram produzidas preferencialmente entre professores que atuavam no mesmo nível de ensino. Assim, além da dimensão da experiência, os sujeitos da pesquisa evidenciaram que a prática coletiva se constituiu entre professores que estavam praticando um currículo diante de uma realidade que se assemelhava, demonstrando formas de relações colegiais consideradas por Fullan e Hargreaves (2001) como relativamente fracas.

[...] As vezes nós, professoras da mesma turma, da mesma série, a gente senta, conversa, as vezes: “– tu acha que isso aqui realmente é necessário? – Não, não acho! – Então, vamo tirar” (Professora Valéria, entrevista, 2017).

Assim, segundo esses autores, quando a colaboração se limita à troca de pequenas histórias, ao oferecimento de ajuda e a partilha de algumas experiências, sem que com isso seja realizado um trabalho de análise e reflexão das práticas, ela pode se configurar enquanto elemento que serve para confirmar o *status quo* (FULLAN; HARGREAVES, 2001). Para a realização de um trabalho em conjunto considerado forte, seria necessário, ainda de acordo com os autores, a criação da responsabilidade partilhada, o aperfeiçoamento coletivo das práticas produzidas na escola, bem como a realização constante de processos avaliativos que garantissem a revisão do projeto colaborativo.

O que pudemos observar, portanto, foi a materialização de uma cultura balcanizada caracterizada pelo trabalho próximo de professores que passavam mais tempo juntos e conviviam com mais frequência. Entretanto, importante salientar que esse tipo de colaboração que produziu a cultura balcanizada foi forjada pelas professoras da pesquisa apesar das condições contextuais que não estimulavam o profissionalismo interativo. Tendo elas que produzir processos colaborativos em meio à ausência de tempo de preparação da prática curricular, à intensificação das pressões sob o trabalho docente e à permanência de uma organização escolar que insiste em fragmentar o processo, os espaços/tempos de aprendizagem, o currículo em disciplinas, os espaços de cada aluno e de cada professor na escola (THIESEN, 2011).

Desse modo, foi possível identificar que essas relações de troca eram realizadas primordialmente em momentos informais, como o intervalo das aulas, onde se possibilitava a

reunião das professoras que aproveitavam para realizar ajustes no planejamento antes construído. Vemos, então, esses princípios de coletividade, dos quais evidenciava Gonçalves (2017), sendo corporificados no processo de recriação da prática curricular, princípios esses que não eram institucionalizados, ou seja, não eram promovidos necessariamente pelas instituições em que essas professoras atuavam.

Contudo, embora as professoras sinalizassem que as relações de partilha estabelecidas com seus pares fossem realizadas em momentos informais, as mesmas afirmaram a intenção da Secretaria de Educação em instituir esses momentos de construção do planejamento a partir de uma prática coletiva. Assim, existia, pois, a indicação de que ao menos uma vez por mês todos os professores teriam um horário para elaboração do planejamento em conjunto, entretanto, essa indicação não encontrava frequência. Isso significa dizer que, esses momentos aconteciam, mas não regularmente em todos os meses, ou eram constantemente modificados.

É lá na escola nós temos quatro 2º anos, entendesse. Então, aí o que é que a gente faz? A gente não faz planejamento em conjunto não. Tem, foi estabelecido, né, agora com essa nova gestão, é, uma vez por mês, se eu não tiver enganada, é porque muda tanto que as vezes... era uma vez por mês que a gente tirava pra poder fazer esse planejamento em conjunto. Aí agora tá assim: metade da manhã, por exemplo, a gente fica com as crianças e a outra metade, uma vez por mês ou é de 15 em 15 dias... eu ainda exatamente não sei esse dia. Aí o que é que a gente faz, a gente senta, vê quais são as dificuldades das crianças, a gente sempre comenta: “– Não, essa criança é assim...”, e a gente vai se articulando no sentido de que: “– O que vocês tão trabalhando, o que é que eu to trabalhando?”, entendesse! (Professora Estephane, entrevista, 2017).

Ressaltamos que enquanto na escola da professora Estephane, na qual também atuava a professora Valéria, esses momentos institucionais de trabalho coletivo aconteciam sem frequência, na escola da professora Luisa eles não aconteciam de maneira nenhuma, sendo as relações de partilha tecidas apenas informalmente. Dessa forma, enquanto as outras professoras recriavam suas práticas curriculares – na dimensão do planejamento e dos conhecimentos a serem ensinados – estabelecendo relações com os pares, constituídas tanto informalmente como instituídas formalmente pela organização escolar, a professora Luisa recriava sua prática curricular compartilhando saberes com os outros professores nos momentos em que ela encontrava.

Uma aula atividade depois do segundo horário, que é o que a secretaria propôs, embora tenha a proposta que Zé Queiroz assinou, de nós termos uma sexta feira, ou um dia, não sei qual é o dia específico, mas até agora a escola não está cumprindo (Professora Luisa, entrevista, 2017).

Identificamos, desse modo, na produção discursiva das professoras que reconheciam que os pares influenciavam no processo de recriação da prática curricular, nas dimensões do planejamento e da decisão de que conhecimentos ensinar. Contudo, no que se refere à avaliação, encontramos elementos que demonstraram a singularidade dessa produção.

De acordo, com a professora Luisa, a avaliação que realizava, embora tivéssemos evidenciado as práticas articulatórias produzidas por ela quanto às políticas, não recebia influências diretas das práticas dos outros membros da escola. Isso pode ser explicado pelo nível de ensino em que a professora atuava, uma vez que esta exercia a docência no 1º ano do ensino fundamental, onde a política de ciclos não permitia a reprovação das crianças. Desse modo, Luisa atuava com maior liberdade sem sofrer as pressões da gestão da escola para atingir determinado número de crianças alfabetizadas. Nessa perspectiva,

[...] os ciclos provocam um confronto com valores dominantes, entre estes, o de aceitação das desigualdades como decorrentes de diferenças individuais. Como medidas de não repetência, eles rompem com a fragmentação decorrente da seriação e remetem a mudanças na concepção do tempo, do espaço e da própria cultura escolar, visando a garantir que o grande contingente de alunos, até recentemente excluído da escola básica, possa aí permanecer e adquirir conhecimentos socialmente relevantes (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 695).

A política de ciclos pareceu, então, influir nas relações estabelecidas entre a professora e os demais membros da escola, resultando na recriação de uma prática curricular, na dimensão da avaliação, produzida a partir das subjetividades da mesma, ou seja, produzida a partir do que ela acreditava ser necessário avaliar.

Outra singularidade identificada diz respeito à prática curricular de Estephane, que afirmou realizar sua avaliação na perspectiva formativa, em que buscava acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, tendo uma preocupação maior com a alfabetização dos mesmos. Ao atuar no 2º ano do ensino fundamental, ela também sinalizou para a política de ciclos como influenciadora da avaliação que realizava, como também para as avaliações externas que acabaram por imprimir marcas nas relações que estabelecia com a gestão da escola.

Mais com relação assim, ao acompanhamento dessas atividades bimestrais, que elas pegam, vê, e a supervisora ela acompanha mais assim, no sentido de perguntar como é que tá o desenvolvimento deles, sabe, mas só, não tem nenhuma atividade interventiva que venha me ajudar nesse processo de desenvolvimento da criança pra que ela melhore, entendesse [...] Então, isso influencia muito porque assim, nós somos cobradas com relação a isso, entendesse, desde o início do ano: “– Olha, trabalhem pra que as crianças alcancem”, entendesse. Então, isso influencia bastante, porque elas querem que as crianças tirem uma porcentagem boa dentro

dessas avaliações nacionais, entendeu, elas querem que eles tirem uma porcentagem boa (Professora Estephane, entrevista, 2017).

Assim, a partir da influência das avaliações externas, a relação que era estabelecida entre os sujeitos da gestão da escola e a professora Estephane era de regulação do trabalho docente objetivando o alcance de melhores posições nos rankings dessas avaliações. Dessa maneira, ela recriou sua prática curricular considerando as cobranças exercidas pelos membros da gestão, os quais se guiavam pelos números ditados por avaliações externas.

Identificamos, aqui, um processo de desprofissionalização da docência, influenciada em grande medida por políticas de avaliação externa (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018) que pareciam resultar em uma “visão redutora da educação escolar e para uma desvalorização do trabalho cotidiano das escolas, e dos modos de trabalho pedagógico-curriculares dos professores bem como para a formatação do pensamento e das práticas dos professores” (FIGUEIREDO; LEITE; FERNANDES, 2016, p. 652).

Já a professora Valéria inscreveu sua singularidade de recriação da prática curricular, no que se refere à avaliação, na divisão do trabalho docente. Assim, a professora que atuava no 4º ano do ensino fundamental³³, dividia o processo de elaboração das avaliações com as colegas que atuavam no mesmo ano de ensino, onde cada uma se responsabilizava pela produção das atividades avaliativas de áreas diferentes do conhecimento.

A partir dos conteúdos que a gente foi, que a gente trabalhou, a gente, sei lá, resolve quem é que vai fazer o que, pra não ficar pesado pra todo mundo. Então, eu faço Português, a outra faz Matemática, a outra faz História e Geografia. Faz um rascunho disso e depois a gente compartilha. [...] Isso, o rascunho da avaliação. “– Ó fiz a avaliação assim, o que é que tu acha?”, aí cada uma vai dando a opinião, “– Ah eu acho que ta boa. – Não, eu acho que essa questão não ta boa, poderia ser dessa forma, ou então poderia retirar e colocar aquilo outro.” [...] São quatro 4º anos agora, então as quatro professoras do 4º fazem essas compartilhamentos (Professora Valéria, entrevista, 2017).

Diante da produção discursiva de Valéria, percebemos que as relações que estabelecia com os pares intencionava diminuir as atividades pelas quais as professoras eram responsáveis. Contudo, consideramos que essa divisão contribuiu para que a avaliação perdesse sua especificidade, qual seja, demonstrar ao professor o desenvolvimento de seus alunos e, assim, evidenciar como sua prática curricular precisava ser recriada para atender às necessidades deles. Assim, “partimos do pressuposto que a avaliação das atividades constituiu-se como mediadora entre a atividade de ensino organizada pelo professor e a atividade de

³³ Nas observações realizadas em 2018, a professora Valéria atuava no 5º ano do ensino fundamental.

aprendizagem realizada pelo aluno” (MORAES, 2006, p. 10), estando essa dimensão comprometida pela desresponsabilização das professoras pela produção de todas suas atividades avaliativas.

Dessa maneira, mesmo considerando que “a avaliação da aprendizagem vivenciada nas escolas não se dá de forma isolada, [pois] ela absorve e se constitui destas múltiplas influências, o que faz com que através de processos de bricolagem a avaliação seja de certo modo, uma construção coletiva” (GONÇALVES, 2017, p. 26), entendemos que é o professor que, diante de seu planejamento e do conhecimento que detém sobre seus alunos, é capaz de produzir atividades avaliativas que respeitem o processo de desenvolvimento deles. Isso não significa, no entanto, ignorar que influências poderão ser exercidas pelos outros membros da escola, mas ter em mente que o professor é o principal responsável pela recriação de sua prática curricular.

Diante do que foi exposto, percebemos que os sentidos de prática coletiva evidenciados pelas professoras dizem respeito à colaboração entre os pares, onde se aprendeu com os colegas mais experientes na docência, mas também com aqueles que estavam vivenciando a mesma realidade na atuação profissional, ou seja, que atuavam no mesmo nível de ensino. Para além disso, foi possível identificar a quase ausência das relações de troca entre professores e a gestão, o que pareceu nos demonstrar sentidos de prática coletiva em que a gestão era reguladora do trabalho docente, mas não compartilhava saberes e fazeres com os professores.

Assim, considerando “la imposibilidad de que ningún discurso determinado logre realizar una sutura última” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 190), demonstramos fixações parciais dos sentidos do processo de recriação das práticas curriculares das professoras a partir das relações com a prática coletiva, sentidos circunscritos predominantemente nas dimensões do planejamento e da decisão dos conhecimentos ensinados. Demonstramos, ainda, que os sentidos de prática coletiva evidenciados pelas professoras traduziam a importância dos momentos de partilha entre os pares, bem como o distanciamento da gestão com o currículo praticado pelas docentes.

Consideramos, portanto, que a constituição das práticas curriculares coletivas forjadas pelas professoras nas escolas dependiam do que acontecia também no seu exterior, em outras palavras, dependiam dos referenciais das políticas que guiavam a configuração dessas escolas. Contudo, vimos que, diante dos impedimentos que essas políticas impugnavam as práticas, as professoras produziram fugas discursivas que foram responsáveis pela fabricação de práticas coletivas que, mesmo balcanizadas, demonstraram o potencial das professoras de construir

solidariedades profissionais (CORREIA; MATOS, 2001). Vimos, então, a intenção de superação do individualismo profissional, pelo menos nos momentos de produção do planejamento.

Se faz necessário evidenciar, entretanto, que a partir das mudanças contextuais que desestabilizaram a cadeia equivalencial que antes formava as práticas curriculares das professoras, vimos emergir uma outra produção de ações articulatórias que conduziram a práticas curriculares coletivas que não mais se produziam na rapidez dos encontros informais, nas trocas esporádicas de experiências. Essa é a discussão que empreendemos adiante.

6.5 NOVA CADEIA EQUIVALENCIAL NA FORMAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR COLETIVA: ARTICULAÇÃO COM AS POLÍTICAS E AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES

As políticas em ação no município de Caruaru, em 2018, e em específico as políticas que agem nas escolas de tempo integral, vêm produzindo uma cadeia equivalencial com outras demandas (BURITY, 1997; LACLAU, 2011), sendo responsáveis pela recriação da prática curricular da professora observada nessa pesquisa. Entre essas outras demandas, destacamos a influência que os membros da escola, particularmente os pares, exerceram nessa prática, influência que discutimos nesse tópico, buscando demonstrar como a professora Valéria negociava e/ou disputava suas demandas com os outros atores escolares no processo de recriação de sua prática curricular, bem como as possíveis fugas discursivas presentes nessa recriação.

Assim, começamos por perceber essas negociações na prática curricular a partir da assunção do modelo “Escola da Escolha” proposto pelo Instituto de Corresponsabilidade para Educação (ICE), enquanto política do município para escolas de tempo integral, causando a modificação dos tempos de atuação dos professores em sala de aula, que não mais permaneciam em suas turmas por longos períodos. Com o ICE, vemos uma política de educação integral sendo tomada como ampliação de tempo de permanência na escola, ou seja, ampliação da jornada escolar, apesar de em seus textos legais não conceber a educação integral dessa maneira.

Conforme pode ser visto no documento que trata sobre os “Princípios Educativos”, o ICE apresenta três eixos formativos que considera essenciais em seu projeto escolar e que coexistem na formação do jovem idealizado pela “Escola da Escolha”. Em um desses eixos, evidencia a formação de competências para o século XXI, observando a importância do

currículo atentar para questões que não circunscrevam apenas as dimensões cognitivas dos estudantes.

A formação integral se dá não apenas pela presença de um currículo pleno de habilidades cognitivas, mas também pela presença de um conjunto de outras habilidades essenciais nos domínios da emoção e da natureza social. O desenvolvimento do estudante, no conjunto dos outros domínios deverá contribuir para a formação de competências que impactam as distintas dimensões da vida humana, no âmbito pessoal, social ou produtivo (ICE, 2016, p. 14).

Diante disso, é possível perceber que, em determinadas passagens, o ICE chega a reconhecer que os princípios da educação integral ultrapassariam as dimensões do ensino de leitura, escrita e cálculo, considerando o desenvolvimento dos sujeitos em diferentes aspectos (físico, afetivo, intelectual, social, moral e estético) (MARQUES, 2017). Contudo, no decorrer da análise de seus documentos não conseguimos identificar como essa proposta poderia ser materializada, na medida em que não questionava a educação que estava posta ou propunha ruptura com uma organização curricular baseada na divisão de conteúdos disciplinares. A proposta do ICE trouxe, portanto, continuidade do modelo de escola, que, segundo seus princípios, agora passaria a requerer o aumento da carga horária do professor e do aluno. Dessa forma, entendemos que “a ampliação da jornada escolar não representa, necessariamente, uma formação de fato integral e que contribua com a formação da juventude em suas múltiplas potencialidades” (MORAIS, 2013, p. 77).

Juntou-se à proposta de educação de tempo integral o fato de que nessas escolas foi instituído o regime de pluridocência, permitindo que os professores, chamados de professores de referência, compartilhassem suas turmas com outros colegas, que seriam os professores secundaristas, responsáveis pelas disciplinas de Artes, Educação Física, Ensino Religioso, Inglês, Protagonismo e Ciências. Por conseguinte, o compartilhamento da turma com os pares permitiu que os professores reorientassem sua atuação na escola a partir do tempo que estariam também fora da sala de aula. Assim, mesmo entendendo que a função definidora do profissional professor seja o ensino – não circunscrevendo à transmissão de saberes, mas à criação de condições para que o outro aprenda (ANDRÉ, 2012; ROLDÃO, 2007) –, o lugar do professor não se restringe à sala de aula.

A possibilidade de saírem da sala de aula, mas permanecerem na escola, deu aos professores a oportunidade de conviverem com os demais sujeitos que compunham essa instituição formativa, nomeadamente outros professores, trazendo transformações no currículo que praticavam. Da sabedoria dos silêncios como estratégia de proteção mútua no

espaço social da escola (CORREIA; MATOS, 2001) para a criação de identidades partilháveis entre professores do mesmo ano de escolaridade, o currículo praticado intensificou, particularmente na dimensão do planeamento, o trabalho colaborativo. Antes, conforme visto nas entrevistas de 2017, esse trabalho ficava restrito ao horário do intervalo ou circunscrevia-se na divisão da atividade docente que intencionava a diminuição das atribuições pelas quais os professores eram responsáveis.

Assim, a constituição do contexto atual marcado pelo conservadorismo no desenvolvimento curricular com políticas centralizadoras, vide BNCC um dos pilares da proposta do ICE, de caráter homogeneizador, foi responsável por desestabilizar a cadeia equivalencial que formava um ano antes a prática curricular da professora observada. Entendendo os contextos como espaços que não são dados “com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo” (LOPES, 2015, p. 447), vimos, em 2018, as demandas da política de educação de tempo integral possibilitarem a formação de uma nova cadeia com um sentido hegemônico “de um currículo comum e seu vínculo necessário com a organização de um sistema educativo de qualidade” (LOPES, 2015, p. 452).

Diante desse contexto, as relações que passaram a ser estabelecidas com mais frequência fora da sala de aula, a manutenção de conversas regulares entre colegas, o diálogo e reflexão conjunta sobre o comportamento dos estudantes e/ou sobre a melhor forma de atingir níveis superiores de aprendizagem (LIMA, FIALHO, 2015), puderam aprofundar a dimensão colegial das práticas curriculares dos professores.

Para Valéria, essas transformações puderam ser vistas na produção de seu planeamento que não mais acontecia em casa, mas na sala dos professores nos momentos em que outros colegas assumiam sua turma. Isso representou menos uma simples troca de espaço e mais a transformação de um planeamento que antes era realizado na solitude e nas trocas rápidas estabelecidas com os pares, e que passou a ser criado no diálogo estabelecido entre os pares na sala dos professores. Segundo Fullan e Hargreaves (2001, pp. 66-67) “o tempo é outro recurso importante que pode favorecer ou bloquear a inovação. Pequenos intervalos de tempo para os docentes trabalharem em conjunto fora da sala de aula, durante o dia de trabalho, podem ter um verdadeiro impacto nos esforços de aperfeiçoamento”, ou seja, os acréscimos do tempo de preparação integrados ao horário de Valéria ajudaram no desenvolvimento de uma prática curricular, pelos menos na dimensão do planeamento, baseada em processos colaborativos.

Aqui, percebemos como o uso do tempo pode influenciar na constituição da prática curricular coletiva a ser desenvolvida pelos professores. O próprio modelo escolar a que estamos acostumados se destaca pelo uso do tempo, onde tudo na escola “é controlado pela dimensão temporal: tempo de entrada, horários, dias letivos, horas-aula, prazos para a execução das tarefas. Assim, cumprir o que é determinado pelo tempo faz parte do processo escolar” (MARQUES, 2017, p. 19). Apesar de sofrer com essa determinação, a escola de tempo integral em que Valéria atua, a partir da política do ICE, foi responsável por incluir um outro tempo na organização escolar, que ampliou o espaço onde as práticas curriculares dos professores eram desenvolvidas.

Contudo, a ampliação dos espaços de desenvolvimento da prática curricular não representou necessariamente a fabricação de práticas fortes de colaboração, certamente que a ampliação do tempo que os professores passaram juntos corroborou com a criação de uma cultura colaborativa na escola. Importa saber, portanto, que tipo de cultura colaborativa foi criada nesse contexto e como ela poderia conduzir a solidariedades profissionais (CORREIA; MATOS, 2001), onde os professores aprendem com seus colegas em condições seguras para fazerem experiências e se aperfeiçoarem (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

6.5.1 Ação articulatória entre a prática coletiva balcanizada e a regulação dos livros didáticos

Assim, evidenciamos que os processos colaborativos observados na prática curricular de Valéria estiveram circunscritos ao que Fullan e Hargreaves (2001) chamaram de cultura balcanizada, em que professores se associam de forma mais próxima com alguns colegas, geralmente com os que atuam no mesmo ano e ciclo. No caso de Valéria, observamos que esta produzia com frequência seu planejamento em conjunto com a professora Rogéria, que, assim como ela, também atuava no 5º ano. Associado ao fato de atuarem no mesmo ano, as duas apresentavam proximidade afetiva, o que nos parecia favorecer a realização de um trabalho colaborativo nos termos do planejamento.

No início da semana, enquanto estão juntas na sala dos professores, Valéria e Rogéria começam a produzir o planejamento semanal em conjunto:
- Pega o livro de Geografia. (Pede Valéria a Rogéria, professora do 5º ano C)
- Isso aqui eu já fiz...vou fazer isso aqui hoje... A gente pode fazer isso aqui...
(Continua Valéria, apontando para o livro e mostrando a Rogéria qual conteúdo já havia trabalhado com seus alunos)

- Eu tenho que procurar esse material, não faço a mínima ideia onde coloquei. Depois a gente pega um videozinho básico e passa. Essa semana não dá, mas a próxima... (Rogéria)
 - Vou colocar só essa página, porque sei que não dá tempo mais que isso. E pegar o mapa, né? (Valéria)
 - Tem que ver pra não chocar. Minha aula é a última (Alerta Rogéria a Valéria sobre o risco de quererem utilizar o material para a aula de Geografia ao mesmo tempo)
 - A minha é a penúltima. Aí eu faço e te entrego o mapa. (Valéria)
 - Tem que avisar as meninas que estamos fazendo. (Rogéria se referindo as outras duas professoras do 5º ano da escola)
 - Eu disse visse (Valéria)
 - É, ai ela (Karla, professora do 5º ano A) faz (o planejamento) com Patrícia (professora do 5º ano B). (Rogéria)
- (Diário de Campo 24/08/2018).

A partir do extrato acima, vemos a produção do planejamento tendo como base o livro didático, o que parece demonstrar que a cadeia equivalencial que forma a recriação da prática curricular de Valéria também inclui as demandas enunciadas pela política do PNLD³⁴. Os livros didáticos representam, assim, a regulação da atuação docente, uma vez que tendem a definir “quer o conteúdo do ofício do professor quer o do ofício do aluno” (CORREIA; MATTOS, 2001, p. 34).

Dessa forma, se por um lado o PNLD impede que, através da coordenação e avaliação dos livros, sejam distribuídos nas escolas obras didáticas, pedagógicas e literárias que contenham erros conceituais e históricos, de cunho preconceituoso ou ultrapassados, por outro lado, ele se materializa como um dos agentes que garantem o cumprimento das prescrições curriculares, na medida em que define os conteúdos que devem ser ensinados em cada ano de escolaridade.

A presença do livro didático no cotidiano escolar é muito forte, exercendo inegável influência na formação intelectual dos alunos e na prática dos professores (Choppin, 2004; Martins, 2006; Mate, 2004; Gouvea e Izquierdo, 2006). Com distribuição garantida nas escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e uma crescente qualidade na sua diagramação e ilustração, o livro didático se constitui no mais importante material impresso que circula no universo escolar (PRALON, 2012, p. 162)

Atuando na formação, ambas intelectual e identitária, daqueles que deles se utilizam enquanto um dos estruturadores da atividade docente, os livros didáticos se constituem como objetos simbólicos que produzem sentidos na sua relação com a historicidade (MARTINS, 2012), representando, ainda, a mediação das interações discursivas entre os que produzem o currículo na e da escola. Em sua relação histórica de também revelar intenções das políticas

³⁴ Plano Nacional para o Livro Didático, que consiste na distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o país.

educativas, consideramos que “os “novos programas” chegam à escola através dos manuais escolares que, assim, deixam de ser meros auxiliares de ensino ou de aprendizagem para se transformarem em guias de ensino” (CORREIA; MATTOS, 2001, p. 34).

Articuladas às demandas do PNLD, percebemos ainda as demandas pessoais da professora Valéria, que, ao reconhecer as características de sua turma, delimitou o que precisava e o que poderia ser ensinado naquela determinada aula dentro das limitações temporais e do que as crianças efetivamente aprenderiam. Compreendendo que “fazer planejamento é refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, perceber as necessidades, re-significar o trabalho, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se com a transformação da prática” (VASCONCELLOS, 2012, p. 133), Valéria traçou um caminho inscrito na concretude do cotidiano que vivenciava.

Baseando-se na experiência acumulada, tanto de tempo de atuação na docência quanto de tempo de atuação com aquele ano de escolaridade e com aquela turma em específico, ela presumiu a necessidade de delimitar o quantitativo de páginas do livro didático que seria trabalhado na aula. Conforme evidenciado por Valéria, ainda em 2017, quando perguntada sobre o processo de decisão dos conhecimentos a serem ensinados, a experiência exercia, sim, influência direta no currículo que praticava: “A gente vai pela experiência que a gente tem mesmo” (Professora Valéria, entrevista, 2017). A partir dessa necessidade, vista enquanto expressão do que sua realidade exigia (GANDIN; CRUZ, 2009), seguida de um processo de reflexão em conjunto com outra professora, apresentou, então, uma proposta de prática que se materializou no planejamento construído.

Assim, os livros didáticos, a experiência na docência e a relação de proximidade com alguns professores compuseram a recriação da prática curricular de Valéria. Essa relação, no entanto, ao mesmo tempo em que correspondeu à possibilidade de fabricação de um currículo inscrito na valorização e legitimação de algum tipo de partilha do saber especializado, também se configurou no isolamento da professora em seu nível de atuação.

6.5.2 Construção da prática curricular coletiva a partir da atenção lateral ao currículo

Desse modo, quanto à questão da proximidade entre as professoras como forma de contribuir para um trabalho colaborativo, identificamos que por estabelecer uma relação mais próxima com Rogéria, a professora Valéria construiu seu planejamento em conjunto apenas com ela, muito embora existissem outras duas professoras do 5º ano na escola. Assim, mesmo ao recriar sua prática curricular na dimensão do planejamento a partir de uma atenção a

coerência lateral do currículo (FULLAN; HARGREAVES, 2001), onde o trabalho colaborativo foi realizado com outra professora atuante no mesmo ano e ciclo, essa atenção não considerou todas as professoras do 5º ano, demonstrando a associação de indivíduos com perspectivas semelhantes e a criação de um subgrupo que inibiu a discussão aberta sobre o planejamento entre todas as professoras desse ano de escolaridade.

Para além disso, não houve continuidade vertical desse trabalho colaborativo, ou seja, a recriação da prática curricular de Valéria não incluiu as práticas de professores dos outros anos do ensino fundamental. Desse modo, entendemos que “a colegialidade não se deveria ater a uma congenialidade: é muito fácil evitar as discussões e o trabalho em conjunto que poderiam expor os desacordos relativamente aos princípios e à prática de ensino. Este tipo de colaboração é demasiado cómodo” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 102). Consideramos, então, a partir do sentido que nos filiamos de prática coletiva, que a colaboração nem sempre é feita no consenso, e por isso não é fácil, ela implica confronto, negociação e disputa entre as exigências de diferentes grupos e sujeitos envolvidos na sua produção.

Reconhecemos o caráter não determinado das práticas produzidas por agendas contextuais e localizadas (LOPES, 2015) que se modificam no movimento que entrelaça políticas e práticas. Nessa direção, ao tomarmos emprestado a conceituação de Lopes (2015), quando esta se remete à política, e ao resignificarmos com o intuito de compreendermos a recriação da prática curricular, consideraremos que a prática também “remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização” (LOPES, 2015, p. 448).

Contudo, ao se associar com uma professora com quem apresentava maior proximidade, Valéria buscou evitar o desconforto do conflito e se ateu às certezas da relação amistosa que estabelecia com Rogéria para construir seu planejamento. A recriação de sua prática curricular certamente manifestou atividade colaborativa, mas compreendemos que, para representar uma mudança substancial na organização curricular da escola, era preciso que essa atividade abrangesse “o trabalho conjunto, a observação mútua e a inquirição reflexiva focalizada” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 102).

Sendo assim, consideramos que a cultura balcanizada que marcou a recriação da prática curricular de Valéria, no que se refere ao planejamento, demonstrou as possibilidades de trabalho colaborativo fabricadas também em uma cultura de colaboração confortável (FULLAN; HARGREAVES, 2001), em que os esforços de aperfeiçoamento do currículo

praticado não se moviam para além da tomada de decisões e planeamento em conjunto e das relações interpessoais de apoio fundadas em laços de amizade. O possível desconforto a ser vivenciado com a produção de um planeamento que considerasse outros grupos de professores não foi enfrentada, o que poderia concretizar mudanças na instituição educativa através de uma escola que se desafiasse continuamente e que procurasse envolver todos em uma “dinâmica interna e externa conducente à melhoria da qualidade da educação das crianças e dos jovens que acolhe” (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 200)

Entretanto, mesmo diante de uma cultura colaborativa não sólida, a ampliação do período que os professores passavam na escola, proporcionada pela implementação da escola de tempo integral sob as bases do ICE, ampliação que não restringia os professores a sala de aula, possibilitou que Valéria promovesse uma prática curricular que considerasse as perspectivas de outra docente, bem como o conhecimento especializado dessa colega. Ao fazer isso, Valéria se retirou do isolamento da atividade docente e abriu sua prática curricular para a imprevisibilidade da constituição de uma cultura colaborativa.

Demonstramos, então, que a plenitude do social, aqui revelada a partir da escola, não se manifestou em nenhuma ordem social concreta, mas na possibilidade de representação de sua radical indeterminação (LACLAU, 2000). A partir disso, vimos a prática curricular de Valéria na sua inscrição de mera possibilidade, que ao contrário de cancelar qualquer determinação, agiu sob sua subversão.

Desse modo, inscrita na complexidade da docência (ROLDÃO, 2007), e entendendo que muitos professores experienciam angústia e insegurança quanto à sua atuação, especialmente quando a realizam isoladamente, Valéria se concentrou, pelo menos na dimensão do planeamento, na adequação de suas práticas curriculares. Essa adequação foi alcançada a partir das interações frequentes com outra professora, que possibilitavam às duas a tomada de decisões conjunta sobre o currículo a ser praticado.

Efetivamente, nos contextos em que os professores não observam como os colegas trabalham e em que comunicam pouco entre si quanto ao que fazem de facto nas suas salas de aula, é difícil construir uma cultura técnica comum, o que faz com que as dificuldades sentidas por cada um na solidão das suas turmas sejam vividas frequentemente como sentimentos de limitações individuais, subjetivamente experienciados e raramente compartilhados (LIMA; FIALHO, 2015, p. 33).

Assim, consideramos que a colaboração age sobre as incertezas da atuação docente, que quando vivenciada isoladamente pode contribuir para minar a confiança dos professores sobre o trabalho que realizam (FULLA; HARGREAVES, 2001). Desse modo, a colaboração

reduziria o sentimento de inadequação das práticas dos professores e incorporaria o sentido de eficácia baseado na aprendizagem coletiva dos profissionais.

Importante evidenciar, no entanto, que existem tipos de colaboração que podem levar a uma maior ou menor eficácia, dependendo das formas de interação que os professores constroem com os pares: se permanecem restritos a troca de experiências; se trabalham em uma perspectiva de ensino em equipe; se partilham decisões; se refletem e avaliam conjuntamente as práticas. O que termina por não mudar é que, independentemente da forma que se constitua o trabalho colaborativo, os professores não estão dispostos a abrir mão de sua autoridade pedagógica, mesmo que isso implique realizar concessões frente às exigências das políticas. Dessa forma, no item seguinte, discutimos a forma como a partir de uma prática coletiva balcanizada, a professora Valéria realizou o processo de escolha dos livros didáticos, negociando demandas com as outras professoras e com as políticas de avaliação externa.

6.5.3 Constituição da prática curricular coletiva no exercício do poder de agência dos professores

A cultura balcanizada no processo de recriação da prática curricular de Valéria também foi percebida no momento de escolha do livro didático, mas também revelou que essa cultura estava presente no cerne da escola. Os livros didáticos em Caruaru seguem um ciclo de três anos, isso implica dizer que a mesma coleção de livros permanece na rede por esse período, sendo possível sua troca apenas nessa altura. Teoricamente, essa escolha pertenceria a cada escola, onde a instituição deveria escolher o livro que melhor se adequasse a sua realidade. O que acontece, concretamente, é que os professores de cada ano preenchem uma ficha contendo duas opções de coleção de livros que gostariam de ver sendo adotadas por sua escola, mas a escolha final pertence à Secretaria de Educação, levando em conta a coleção mais recorrente nas fichas preenchidas por todos os professores do município.

- Na verdade a gente tem a senha para inserir no sistema qual é a nossa escolha. A escola tem autonomia para escolher, mas isso não acontece porque a Secretaria (de Educação) pede para enviar nossa escolha pra eles e eles acabam escolhendo um só pra rede. Eles dizem que é a questão da logística, porque se um aluno for transferido de escola é o mesmo livro, mas eu não acredito. Vê quanto dinheiro rola de editora. O ano passado aqui os professores do 6º ao 9º ano se recusaram a enviar pra Secretaria (de Educação) e escolheram o livro da escola, entraram lá no sistema mesmo. (Diz Valéria me respondendo sobre como se dava o processo de escolha dos livros didáticos) (Diário de Campo 22/08/2018).

No extrato acima, se faz necessário destacar o evidente questionamento de Valéria quanto a não consideração da Secretaria de Educação do município para com as decisões realizadas localmente pelos professores das escolas. Demonstrando preocupação com a perda de liberdade pedagógica (GODINHO, 2005), Valéria insinuou que esse método de escolha dos livros didáticos poderia ter relação com um possível poder que as editoras teriam sobre a Secretaria.

A adoção de materiais pedagógicos sem o consentimento dos professores também foi analisada em outras pesquisas (SILVA, 2012), que apesar de tratar especificamente sobre os professores da área de Ciências, apresentaram o descontentamento desses profissionais quanto à ausência de elementos democráticos, em alguns contextos, no processo de escolha dos livros. Dessa forma, “ainda que o FNDE/MEC (2000) considere que a escolha dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD seja feita de forma absolutamente democrática pelos professores, sabemos que na prática nem sempre é isso que ocorre” (SILVA, 2012, p. 141).

O que percebemos com a afirmação de Valéria é a admissão de que ela não gostaria de renunciar ao exercício de sua autoridade pedagógica (CORREIA; MATOS, 2001) em favor do Estado, representado pela agência de organização do sistema educacional de Caruaru. E se baseando nisso é que evidenciou, ao falar dos professores dos anos finais do ensino fundamental da mesma escola, possibilidades de subversão do sistema que tendeu a desautorizar as decisões tomadas em cada escola a partir de suas especificidades.

Diante desse processo em que os professores de cada ano deveriam sugerir os livros, na escola de Valéria, os professores se associaram apenas com aqueles colegas que atuavam no mesmo ano. Assim, a imagem que visualizamos durante o período de escolha foi a de uma biblioteca cheia de professores sentados nas mesas em grupos de, mais ou menos, quatro³⁵ docentes, analisando os livros que correspondiam ao seu ano de atuação. Apesar de em algumas ocasiões ser perceptível o intercâmbio vertical, entre os professores de diferentes anos, na análise das coleções, esta permaneceu mais circunscrita ao grupo de professores pertencentes ao mesmo ano de escolaridade.

As quatro professoras dos 5º anos se sentaram em uma mesa na biblioteca e começaram a analisar os livros, separando aqueles que achavam mais interessantes daqueles que descartariam:

- Esse aqui é primeiro (opção) e esse aqui é segundo. Concordam? (Diz Valéria sobre o livro de História)
- Não achei esse aqui contextualizado. (Aponta Valéria para outro livro)
- Então descarta. (Rogéria)

³⁵ Nesta escola, em cada ano de escolaridade existiam entre três ou quatro turmas.

Valéria analisa os índices dos livros e depois as páginas:

- Esses aqui não, né? Gostou desse? Gostou desse? (Pergunta Rogéria, ao que as outras professoras acenam negativamente com a cabeça)

- Entre esse e esse, eu prefiro esse. (Diz Valéria apontando para livros de Matemática)

A coordenadora da escola entra na biblioteca e entrega as fichas em que as professoras deveriam sinalizar as coleções escolhidas:

- Por que não fazem os livros como as avaliações externas? Com umas questões massa... (Questiona Valéria)

- É, de acordo com o que é cobrado, né? (Responde Rogéria) (Diário de Campo 28/08/2018).

Importante ressaltar o papel de coordenação que Valéria assumiu no processo de escolha do livro didático, onde vocalizava para as outras professoras sua percepção sobre os livros que estava analisando. O modo enfático com que verbalizava suas opiniões sobre todos os livros em que punha as mãos, o critério com que analisava seus índices e os conteúdos, buscando perceber a relevância e pertinência dos conhecimentos neles veiculados, contribuiu para que as outras professoras do 5º ano recorressem a ela para validação dos materiais didáticos que escolhiam, conforme pudemos perceber no extrato acima diante das repetidas perguntas feitas por Rogéria sobre quais livros Valéria tinha gostado.

A coordenação da análise dos livros, no entanto, não se materializou enquanto imposição das concepções de Valéria para as demais professoras do seu nível de ensino, representou mais o respeito que suas colegas demonstravam quanto às suas deliberações. Nesse sentido, ela assumiu o lugar de mediadora na condução do debate entre as quatro professoras no momento de escolha dos livros, articulando diferentes vozes, mas sem buscar a submissão das colegas perante suas próprias percepções.

Existiu, pois, um senso de responsabilidade coletiva nesse processo de escolha, em que a interdependência entre as professoras foi valorizada, sem que isso significasse o apagamento das suas diferenças. Dessa forma, identificamos aspectos que aproximaram a escola de uma cultura colaborativa, onde a diversidade é apreciada e onde “as pessoas aprendem umas com as outras, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução de seus problemas” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 92).

Importante salientar, no entanto, que a existência desses aspectos que reconhecemos enquanto cultura colaborativa da escola não pode ser confundida com uma cultura integral de colaboração. Nas observações realizadas, percebemos a presença de um trabalho em conjunto que implicava características balcanizadas e confortáveis, materializando-se, portanto, como formas de colegialidade consideradas fracas. Inserida nesse contexto, é preciso evidenciar que mesmo diante de uma escola assentada em uma cultura colaborativa que não era necessariamente forte, a prática curricular de Valéria demonstrava uma tentativa de derrubar

os muros do privatismo (FULLAN; HARGREAVES, 2001) que marcam a constituição das escolas de modo geral.

Interessante também observar o modo como a escolha dos livros didáticos esteve ainda relacionada com as avaliações externas. No extrato acima, Valéria ao analisar os livros, recorrendo ao diálogo com as outras professoras do 5º ano, notou a desconexão entre o tratamento dado ao conteúdo por essas avaliações e o material que estava analisando. Nas falas de Valéria e Rogéria, identificamos as relações que as professoras em seu cotidiano estabeleceram com as políticas, relações que menos se aproximaram de uma aplicação direta das normativas presentes nessas políticas, e mais com o que Correia e Matos (2001) denominaram de *bricolage* contextualizada e ao que Laclau (2011) chamou de articulação de demandas que criaram entre si um certo grau de solidariedade. Assim, na escolha dos livros didáticos, Valéria articulou as demandas de suas colegas de trabalho, mas também as demandas da política de avaliação externa que estavam sendo implementadas no município, especificamente do IQE.

Dessa forma, a política assumida pelo município para implementação da escola de tempo integral contribuiu para a construção da cadeia equivalencial, que balizou o processo de escolha dos livros, cadeia equivalencial esta que buscava compatibilizar diferentes ordens normativas, as condições objetivas do exercício profissional de Valéria, bem como as percepções das outras professoras do 5º ano sobre o que consideravam ser um bom material didático.

Entre essas diferentes ordens normativas, importante destacar a capacidade reguladora da avaliação, demonstrada a partir das demandas representadas pelo IQE, responsável pela tentativa de controle das práticas desenvolvidas pelos professores (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018). Assim, percebemos a intervenção do IQE nas práticas curriculares de Valéria, que solicitava que esta realizasse adequações em sua atividade docente, o que resultou na reestruturação de seu trabalho em função dos objetivos das avaliações externas, baseada em ações articulatórias que forjavam ainda o trabalho colaborativo entre os professores.

6.5.4 Ações articulatórias entre a regulação das avaliações externas e as relações estabelecidas entre professores e os pares

O caráter regulador da avaliação também esteve evidenciado no texto legal do ICE, que fundamenta o modelo de Escola da Escolha, sob o qual a escola de Valéria estava assente.

De acordo com a política de educação de tempo integral, a avaliação externa igualmente deveria ter papel de destaque na constituição de uma escola que tinha como foco o protagonismo dos estudantes. Em uma das passagens dos textos analisados, o ICE chegou a imprimir a compreensão de que esse tipo de avaliação

[...] traz aos educadores informações e indicadores imprescindíveis para a continuidade do projeto escolar. Subsídia e influencia a tomada de decisão sobre o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de cada turma de estudantes, do conjunto de turmas da escola, do conjunto de escolas integrantes do projeto por coordenadorias ou por secretarias. (ICE, 2015b, p. 11).

Mas, para além de subsidiar as professoras com informações que indicariam o nível de aprendizagem de seus alunos, a política de avaliação externa também se concretizou enquanto avaliação dessas professoras, funcionando como reguladora da ação pedagógica. Percebemos, desse modo, que “embora as políticas de acesso à educação tenham mudado, e que a democratização do ensino tenha aberto as portas da escola básica, outorgando supostamente a todos a oportunidade de acesso, as práticas de classificação e mensuração, que visam excluir, parecem inarredáveis do contexto escolar” (GONÇALVES *et al.*, 2016, p. 140).

Assim, na conversa estabelecida entre Valéria e Rogéria, elas demonstraram a importância da escolha dos livros se basearem na sua qualidade, mas também da relevância deles incorporarem elementos constituintes da avaliação externa, ou como sinalizou Rogéria, de incorporarem o que é “cobrado” por esse tipo de avaliação. Elas consideraram que, eventualmente, os livros escolhidos por Valéria e suas colegas se constituiriam como um referencial curricular comum das professoras, “razão pela qual ele(s) pode(m) reduzir a ansiedade que sempre acompanha a realização das provas globais de avaliação onde [...] os próprios avaliadores são suscetíveis de ser avaliados pela avaliação de que eles são responsáveis” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 155).

A demonstração de que os professores que avaliam são suscetíveis eles próprios à avaliação de sua atuação profissional pôde ser observada em um dos momentos em que estivemos acompanhando a professora Valéria nos períodos que permanecia na sala dos professores. Conforme vínhamos discutindo, o IQE se constituiu como uma das políticas que compuseram a cadeia equivalencial que formou a recriação da prática curricular da professora, articulado com práticas colaborativas, algumas delas suscitadas pela necessidade de aumentar as notas das avaliações impostas pelo IQE.

Uma professora chega na sala dos professores para entregar os resultados da última avaliação do IQE realizada em meados de Junho de 2018:

- Eu quero saber que questão é essa que nenhum aluno meu acertou, porque não é possível... É porque meu material ta na sala. (Questiona Valéria ao receber os resultados de sua turma)
- Ela (a coordenadora) mandou marcar os resultados abaixo de 40. (Diz a professora que entregou os resultados)
- Eu acho muito estranho esse resultado. (Valéria ainda inquieta ao analisar seus números)
- Deu muito resultado baixo. (Conforta a professora que entregou os resultados)
- Melhor a gente trabalhar com a produção textual nos aulões. (Sugere a professora Patrícia, do 5º ano B)
- Muito difícil trabalhar produção textual no aulão. (Pondera Valéria) Eu to passada com esse meu resultado (Continua Valéria)
- Matemática foi melhor que Português. (Diz Patrícia, enquanto a discussão sobre os resultados da avaliação externa continua por um tempo) (Diário de Campo, 20/08/2018).

Nesse extrato, pudemos perceber a reação das professoras, especificamente dos 5º anos, frente aos baixos resultados da avaliação externa do IQE, política esta assumida pelo município de Caruaru em meados de 2017, mas só posta em ação em 2018. Também pudemos identificar a menção a uma prática curricular denominada de “aulão” e que, como sugeriu uma das professoras, deveria ser modificada frente aos baixos resultados alcançados nas avaliações.

Os chamados “aulões” fizeram parte de um projeto pensado e proposto por Valéria em conjunto com as demais professoras dos 5º anos, e tinha por objetivo a organização de aulas de Português e Matemática ministradas por professores convidados, pertencentes a outras instituições, tendo como foco as habilidades requeridas pelo IQE. Arquitetados à semelhança dos “aulões pré-vestibulares”, onde professores de diversas áreas do conhecimento dão aulas a um quantitativo grande de alunos com conteúdos baseados nas provas dos vestibulares, fornecendo truques de como interpretar e responder as questões ali presentes, os “aulões” propostos nesse projeto incluíram apenas as duas disciplinas exigidas nas avaliações externas do IQE, embora também tivessem sido vivenciados com um número grande de alunos³⁶ e, igualmente, buscasse fornecer ferramentas para que as crianças conseguissem responder às provas.

Partindo da compreensão de que as políticas e as práticas avaliativas “incidem diretamente não apenas sobre o aluno, mas, principalmente, sobre o trabalho dos professores” (GONÇALVES *et al.*, 2016, pp. 140-141), percebemos como normativas de avaliação se

³⁶ As turmas foram organizadas da seguinte maneira: as turmas dos 5º anos A e B formaram um grupo que assistiu ao “aulão” em um determinado momento do dia, enquanto as turmas do 5º ano C e D formaram outro grupo, que também assistiu ao “aulão” no mesmo dia, mas em período diferente.

relacionaram diretamente ao currículo-ensino-aprendizagem, incidindo na forma como o currículo foi praticado por Valéria. Existe, pois, uma exigência cada vez maior do Estado sob o trabalho do professor, corporificada através das avaliações externas (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018), que tem resultado na desvalorização do trabalho cotidiano realizado nas escolas.

Assim, a presença dos “aulões” representaram uma visão redutora de educação escolar, onde se deu importância à transferência do conhecimento pelo professor aos alunos provocando respostas precisas e inequívocas (MENDES, 2001). A partir desse projeto proposto por Valéria e demais professoras do 5º ano, foi ainda possível identificar como os indicadores externos de qualidade do trabalho desenvolvido pela escola podem regular as práticas curriculares.

Necessário salientar que a proposição de projetos como resultado das avaliações externas está previsto nos textos do ICE, onde afirmam que ela

[...] deve ser “indutora” de mudanças, ao originar expectativas por parte das escolas avaliadas e ao possibilitar a análise de resultados e a interpretação do significado pedagógico desses resultados pelos educadores de cada escola e pelos especialistas que estão na secretaria de educação, nas coordenadorias ou nas equipes que assessoram a implementação de projetos nas escolas. (ICE, 2015b, p. 12).

Assim, de acordo com o ICE, a avaliação externa deve propor mudanças nas práticas curriculares, tal como solicitou a professora Patrícia a Valéria ao analisar os resultados da última prova do IQE. Entretanto, nada se disse nesses documentos sobre a necessidade desses projetos serem elaborados no conjunto dos professores. Essa necessidade foi sentida e atendida, portanto, pelos próprios professores dessa escola, especificamente pelas professoras do 5º ano que produziram uma prática coletiva balcanizada e confortável.

Não obstante, ao atentarmos que “as orientações curriculares obrigatórias também afetam as relações que os docentes mantêm com os seus colegas” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 69), percebemos que apesar do ICE e do IQE não mencionarem o trabalho colaborativo, as exigências realizadas por essas duas políticas às professoras fizeram com que a preocupação em comum por atendê-las se materializasse em uma prática curricular recriada a partir das relações estabelecidas entre os pares. Desse modo, consideramos ser preciso “entender o modo como o ambiente dos docentes influencia as suas práticas educativas” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 63).

Importante notar ainda, que nas demandas individuais que formaram a cadeia equivalencial da recriação da prática curricular de Valéria, não existiu só o momento

equivalencial, mas também a manutenção dos particularismos (LACLAU, 2012) de cada uma dessas demandas. Associado a isso, vimos que a relação que a professora estabelecia com os pares, mesmo diante das fronteiras instaladas pelas políticas no que se referia ao trabalho colaborativo, demonstrou, em contrapartida, a mobilização e mudança dessas fronteiras.

A preocupação pelo atendimento das exigências das políticas também foi responsável pela proposição de outro projeto que tinha como objetivo a preparação das crianças para as provas de avaliação externa. Formulado igualmente por Valéria em colaboração com as outras professoras dos 5º anos, o projeto consistia na elaboração de simulados que deveriam conter questões de avaliações passadas do IQE.

Já havíamos evidenciado a existência desses simulados, no tópico em que discutimos a recriação da prática curricular de Valéria a partir das políticas implementadas no município, mas foi interessante notar como, sem se propor a isso, as políticas contribuíram para a constituição de um contexto em que a formação do trabalho em conjunto foi possível. Assim, na cadeia equivalencial, que fundamentou a prática curricular de Valéria, construída com as demandas das políticas, também foram incorporadas as demandas produzidas na relação entre ela e suas colegas.

Em um momento na sala dos professores, Valéria e Rogéria começam a discutir sobre os simulados que intencionam aplicar em suas respectivas turmas:

- Olha aqui tem porcentagem, eu ainda não dei porcentagem. (Diz Valéria sobre uma questão de avaliações passadas do IQE)
- Pois é, eu também não. (Afirma Rogéria)
- É isso que to falando, ta na hora da gente começar a falar aos poucos sobre isso. (Diz Valéria se dirigindo a Rogéria, mas depois continua se dirigindo as outras professoras do 5º ano)... Vocês sugerem alguma data para o simulado? Decidimos o dia e o professor fica livre para aplicar de manhã ou de tarde. (Valéria)
- Ao ver que as professoras não estavam se decidindo sobre a data, Valéria diz:
- Então, quarta dia 5. Ta decidido! A maioria concordou. (Valéria)
- Maioria não, que eu e nem ela concordamos. (Diz Rogéria apontando para a professora Patrícia)
- Aplicamos Português e Matemática? Eu acho que não dá tempo, porque a intenção não é avaliar, é ensinar, corrigir coletivamente. Demora muito. (Analisa Valéria)
- Então só aplica Português e depois Matemática. (Rogéria) (Diário de Campo, 20/08/2019).

Interessante observar, novamente, a liderança que Valéria usualmente assumia quando se tratava de desenvolver uma prática curricular que envolvia outras professoras, iniciando o processo deliberativo de escolhas de datas quanto à implementação dos simulados e se posicionando mais veementemente quando esse processo demorava e nada era decidido. Frente ao perfil de Valéria, percebemos a relevância em se diminuir a distância entre líderes e liderados, sendo necessário preparar os professores para papéis de liderança em uma escola

que promova a “estruturação gradual da carreira docente e a criação de oportunidades de liderança mais cedo” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 32).

Outro aspecto importante a se evidenciar diz respeito ao hiato, observado pelas professoras Valéria e Rogéria, entre os conteúdos presentes das provas do IQE e os que já haviam sido trabalhados em suas respectivas turmas. Para Valéria, se fazia necessário, conforme visto no extrato acima, discutir essa distância com as professoras para que fosse possível diminuí-las. Isso implicou perceber que a recriação da prática curricular observada não podia ser entendida “fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 261), mas também não podia ser entendida fora das relações de troca estabelecidas por Valéria com as outras professoras no processo de decisão de que conteúdos deveriam ser trabalhados.

O projeto do simulado pretendeu, portanto, criar aproximações entre as avaliações externas e as práticas das professoras. Entretanto, associado a isso, Valéria, interpelada pelas práticas das colegas, interpretou o texto político do IQE e buscou hegemonizar uma leitura desse texto, segundo a qual as avaliações também eram lugares de ensino e aprendizagem. Assim, consideramos junto com Lopes e Macedo (2011), que “os praticantes do currículo trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras” (p. 260), o que significa dizer que a indeterminação do texto político possibilitou que, na leitura do IQE realizada por Valéria, fossem produzidas práticas curriculares coletivas.

Essa produção acabou por acontecer em espaços de convivialidade que antes não existiam na escola. Os professores investidos em um excesso de missões construía o seu tempo como um tempo deficitário (CORREIA; MATTOS, 2001), mas a implementação da escola em tempo integral, ao permitir que estes passassem períodos também fora das suas salas de aula, devolveu aos docentes espaços de socialização e, para além disso, criou espaços de planejamento.

Espaços de socialização que não eram os instituídos pela gestão da escola, mas forjados pelos professores. Ao contrário, o espaço que se firmou, tradicionalmente, como lugar da interação profissional era percebido pelos professores e especificamente por Valéria, enquanto estrutura de produção de rituais burocrático-administrativos “de pertinência duvidosa para a acção quotidiana” (CORREIA; MATOS, 2011, p. 13). Estamos falando das reuniões pedagógicas que se configuravam, no contexto analisado, como lugar onde a gestão interagiu com os professores a partir da cobrança de atividades sob uma lógica fragilizante da vivência da profissão docente.

6.5.5 O papel dos rituais burocrático-administrativos na constituição da prática curricular coletiva

A partir das observações, identificamos que a materialização da “Escola da Escolha” do ICE igualmente transformou as reuniões pedagógicas, que poderiam ser encaradas como mais um espaço de convivialidade e formação, em uma “delegação burocrática que se confundia, muitas vezes, com o cumprimento de um ritual burocratizado” (CORREIA; MATTOS, 2001, 105). Chamadas, na escola de Valéria, de reuniões de alinhamento, elas aconteciam obrigatoriamente uma vez por semana, após o horário das aulas, com a presença de todos os professores e equipe gestora.

Sendo causa de desconforto, para Valéria, as reuniões eram barulhentas, os professores não respeitavam a ordem de fala e nenhum assunto era devidamente discutido, conforme pode ser visto a seguir:

- Eu quero falar. Todo mundo fala e eu to com a mão aqui levantada faz tempo. (Diz Gerônimo)

Ao que Valéria responde:

- Vamos providenciar um mascote aqui, para ter ordem de fala” (fala Valéria ironicamente, comparando os professores com os alunos. Na rotina proposta pela “Escola da Escolha”, existe um momento chamado de roda de conversa que acontece em cada sala de aula no começo de cada dia. Nessa ocasião, as crianças são convidadas a partilhar suas experiências, mas só podem falar quando estão com o mascote em mãos) (Diário de Campo, 28/08/2019).

Nas reuniões, portanto, constituídas pela ritualização das relações entre os professores e entre os professores e a gestão, ocorria a tentativa de adequação das práticas dos professores às políticas assumidas pela escola. Havia uma “profunda deterioração simbólica dos espaços profissionais que já não eram capazes de produzir “discursos” susceptíveis de regular as relações entre os dramas privados das vivências profissionais e a sua experiência pública” (CORREIA; MATTOS, 2001, 104). Dessa forma, esse espaço de convivialidade era reduzido à tentativa de aproximação das políticas às práticas.

Discussão na reunião de alinhamento sobre os guias de aprendizagem³⁷ dos professores de cada disciplina que precisavam ser colados na parede das salas:

³⁷ “Sua implementação no cotidiano da escola contribui para o rompimento de uma estratégia há muito utilizada pelas escolas, que é a de que “somente” o professor sabe o que vai ser ensinado num determinado período (bimestre ou trimestre, por exemplo) e o estudante “somente” recebe essas informações. O Guia compartilha com os interessados (estudantes e familiares) o quê e como será o acesso ao conhecimento historicamente acumulado” (ICE, 2015b, p. 19)

- Se vocês são cobrados pela sala, nós somos cobrados pela escola. Eles cobram até estimativa dos alunos que vão ser reprovados. Eu sei que a burocracia tá sendo... Depois que a gente pegar o barco, mas esse é o primeiro ano. (Diz a coordenadora da escola Fabrícia aos professores) (Diário de Campo, 28/08/2018).

Assim, como aconteceu em 2017, as relações estabelecidas entre gestão e os professores diziam mais respeito à regulação do trabalho docente do que à promoção e apoio ao profissionalismo interativo. Desse modo, nos dois contextos³⁸ analisados em Caruaru, evidenciamos a prática curricular coletiva sendo construída a partir da socialização, interação e trabalho colaborativo primordialmente entre professores, e mais que isso, entre professores do mesmo nível de ensino. As relações que a gestão estabelecia com os professores não partiam, portanto, do sentido de professor enquanto pessoa integral, mas da ideia do professor como sujeito detentor de competências ou *déficits* (CORREIA; MATOS, 2001).

Importante salientar que essa relação construída entre gestão e professores também foi resultado das exigências das políticas que representaram o meio pelo qual o Estado exerceu sua função reguladora. Entretanto, consideramos que os discursos instituídos pelas políticas e práticas ao se constituírem “como formas de ordenar dimensões, mas também como capazes de subverter e refundar o social de outras maneiras, reconhecidamente antagônicas e conflituosas” (LOPES, 2015, p. 448) podem igualmente resultar na produção de movimentos diferentes em que outras possibilidades de relação entre gestão e professores sejam construídas. Muito embora isso vá depender das equivalências entre demandas frente a outro exterior, diferente do que está posto em Caruaru, que represente uma ameaça ao atendimento dessas demandas.

Diante do que foi analisado, pudemos perceber que a recriação da prática curricular de Valéria esteve associada, sim, a uma prática coletiva construída em meio as professoras com quem tinha maior proximidade afetiva e que também atuavam no mesmo ano de escolaridade. Essa recriação esteve fundamentalmente vinculada às dimensões do planejamento e às decisões do que e como ensinar, sendo proporcionadas pela política de ampliação do tempo de permanência da professora na escola, que possibilitou a Valéria a estruturação de uma prática curricular suscetível à regulação da interação pedagógica.

³⁸ Aqui, nos referimos aos marcos temporais em que realizamos a coletas de dados em Caruaru, que também foram responsáveis pela criação de dois contextos dentro de um mesmo município. O que queremos dizer é que, a partir das entrevistas realizadas em 2017, identificamos a presença de outros referenciais legais e de outra organização do tempo escolar e que, por causa disso, as professoras produziram ações articulatórias com determinadas demandas, sendo demandas diferentes das que estiveram presentes nas observações realizadas em 2018. Por causa dessa diferença, consideramos que nossa investigação analisou dois contextos em Caruaru.

Assim, com a análise das práticas curriculares, evidenciamos as possibilidades de fabricação de currículos inscritos no poder de agência dos professores, que frente aos referenciais políticos, forjaram formas de viver o currículo a partir da vinculação com as práticas curriculares de colegas de profissão. Desse modo, consideramos que “os sujeitos que materializam o currículo são também construtores das políticas curriculares, no momento em que estas são ressignificadas no âmbito local, ou seja, no âmbito do espaço escolar” (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 1442), ressignificação que também implica na ruptura do que está posto e na produção do novo.

Entretanto, mesmo percebendo essas possibilidades vistas no contexto caruaruense, compreendemos que “o papel e o trabalho das escolas e dos professores têm sido cada vez mais prescritos pelo Governo central” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 22), tendo isso tomado proporções globais. Por isso, associada às análises das práticas de professores brasileiros, inscrevemos nossa análise também no contexto português, uma vez que partimos do pressuposto de que os referenciais legais que balizam as práticas curriculares se constituem como “cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos” (BALL, 2001, p. 102) e precisam ser compreendidos a partir da hibridização entre as lógicas globais e locais.

Entendendo, portanto, que “o contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas – e é único para cada escola, apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer ter” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 63), fomos em busca dessa singularidade, mas que igualmente esteve marcada por influências globais que agiram nas práticas curriculares tanto de professores do Brasil, quanto de Portugal.

6.6 FIXAÇÃO PARCIAL DO CAMPO SOCIAL: ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO CONCELHO DE VILA NOVA DE GAIA, EM PORTUGAL

Para além de Caruaru, a pesquisa também se realizou em Portugal no âmbito de um estágio proporcionado pelo programa criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que fornece bolsas de estudos para estudantes matriculados regularmente no doutorado no Brasil para que estes façam intercâmbio de estudos com grupos de pesquisas de outras instituições, nomeadamente fora do país. No nosso caso, esse contato foi feito com o grupo de pesquisa intitulado “Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas” (CAFTe) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Esse estágio permitiu, para além do contato com investigadores desta instituição e do Centro de Investigação de Intervenção Educativas

(CIIE), conhecer políticas de educação e de currículo, que têm marcado o sistema educativo português e práticas curriculares de professores.

Para analisar influências dessas políticas nas práticas curriculares, escolhemos para *locus* de pesquisa um agrupamento de escolas localizado na zona do grande Porto. Buscamos realizar uma pesquisa que produzisse diálogos entre as práticas curriculares de professores brasileiros e de professores portugueses. Nossa pretensão não foi, portanto, comparar dois contextos, mas compreender quais currículos estiveram sendo fabricados pelos professores em realidades distintas e como são marcados pelas influências de políticas educacionais e curriculares globais que, como é considerado por Ball (2001, p. 112), invocam “políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem semelhantes” nos contextos locais.

Partimos da ideia que tanto o Brasil como Portugal se inscrevem dentro de uma agenda educacional global (DALE, 2004) que visa a introduzir nas instituições educativas valores mercadológicos, uma cultura do autointeresse focada no desempenho dos sujeitos individuais e das organizações, além de ser apoiada na competição entre membros de uma mesma instituição e entre instituições. Trata-se de uma espécie de regulação autorregulada onde “o que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes” (BALL, 2001, p. 110).

Tendo por referência estas ideias, estudamos, como já referimos, a materialização desses valores nos contextos brasileiro e português na intenção de identificar aproximações e distanciamentos no processo de recriação das práticas curriculares dos professores, a partir dessas políticas globais que se manifestam na produção de políticas locais. Assim, partimos da consideração de que “não dá mais para ignorar as interações que decorrem entre o local e o global, e vice-versa, nem as especificidades que ocorrem mesmo no âmbito do local” (LEITE, 2005, p. 17). Isso também significou dizer que, apesar de considerar a íntima relação entre essas duas dimensões, foi preciso entender que o local é igualmente espaço de tomada de decisão. Neste sentido, discutimos alguns elementos caracterizadores do cenário português, demonstrando o que de local está se produzindo em termos de currículo, ou seja, pesquisando como, em um contexto marcado por influências globais, a política educacional portuguesa foi sendo construída e que influências exerceram no processo de recriação de práticas curriculares dos professores.

Começamos, então, por dizer que Portugal tem como tradição a existência de um currículo centralizado, aspecto já especificado no final dos anos 80 (século XX), na 1ª Lei de

Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) e reforçado, posteriormente, na Reforma Curricular de 1989. É importante realçar que esta Reforma pretendeu produzir mudanças significativas na organização estrutural e curricular dos ensinos básico e secundário e que se corporificou enquanto uma resposta às exigências impostas pela entrada de Portugal na União Europeia.

Do ponto de vista do currículo, a Reforma Curricular apresentou, enquanto matriz axiológica, indicadores de que o investimento na educação do país assumiu “dois sentidos que poderíamos identificar como sendo um de nível interno (aumentar o capital cultural e promover a coesão social) e outro de nível externo (aproximar-se dos níveis socioeconómicos dos países da Comunidade Económica Europeia)” (FERNANDES, 2005, p. 55). Para além disso, essa política recorria ao discurso da escola democrática que já vinha sendo afirmado após a Revolução de Abril de 1974, isto é, a partir do momento em que Portugal saiu de um longo período ditatorial e procurou concretizar um processo de democratização.

Dessa forma, verificamos na historicidade da constituição das políticas educacionais do país, a recorrência discursiva pelo desejo de controle do sistema de significação. Entretanto, mesmo entendendo que “o controle não pode ser total, não porque há resistência, mas porque o poder é ambivalente, incapaz de controlar completamente os sistemas de significação” (MACEDO, 2014, p. 94), essa impossibilidade de regulação total não tornou menos efetiva a centralização das políticas e seus efeitos na retirada do papel de decisor curricular dos professores.

Assim, o passado do sistema educativo, marcado pela centralização, deixou marcas, embora em certos momentos o país tenha demonstrado (nos referimos pelo menos à sua história recente) tentativas de descentralização que intencionaram colocar nas escolas o poder de decisão. Isso nos indicou a presença da luta por hegemonia corporificada enquanto luta pelo sistema de significação que “abriria espaço para o trabalho desconstrutivo das hegemonias estabelecidas” (MACEDO, 2014, p. 95).

Desse modo, recordamos que em determinado período histórico (os anos 90 do século XX), Portugal apresentou políticas curriculares baseadas na tentativa de desconstrução das hegemonias estabelecidas, marcadas por perspectivas centralizadoras, ao veicular discursos que intencionavam diminuir o controle que a administração central exercia sobre as instituições e os atores que nelas atuavam (BARROSO, 1999). Nesta análise, focada no poder de decisão das escolas, corroboramos à ideia de Leite (2005, p. 19) “que fazer das escolas locais de decisão não significa colocá-las em situação de total independência face a um poder central ou a uma administração regional da educação. Significa, sim, reconhecê-las como

parceiras de equipas educativas que colectivamente se comprometem nas decisões curriculares”.

Foi esse o propósito do Projeto “Gestão Flexível do Currículo” desenvolvido a partir de 1996 e 1997, o qual antecedeu a Reorganização Curricular do ensino básico de 2001. Este projeto se constituiu como promotor da territorialização³⁹ do currículo, ou seja, como estratégia de complementaridade entre o central e o local que buscava a gestão local do currículo, a descentralização das decisões e autonomia das escolas, bem como a implementação de mecanismos que tornassem as escolas e os professores decisores curriculares. Nessa direção, consideramos que “[...] a territorialização da acção educativa justifica-se para permitir incorporar as realidades e as especificidades das situações existentes ao nível das escolas, que não são, nem podiam ser, contempladas num currículo completamente estruturado e definido à escala nacional” (LEITE, 2005, p. 21).

Após 4 anos de experimentação do referido projeto, por adesão voluntária das escolas, ele passou a ser generalizado a todo território português através de legislação (Decreto-Lei nº 6/2001), o que implicou, a partir de 2001, na implementação do processo de Reorganização Curricular em todas as escolas dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Associado a ideias, de certo modo, orientadas por princípios de autonomia escolar, a reorganização objetivava a produção de um currículo com marcas locais e fabricado de forma partilhada pelos membros das escolas que faziam parte do mesmo agrupamento.

Entretanto, como “a significação, como totalização ou permanência indefinida de qualquer processo social-histórico, sempre falha” (BURITY, 2014, p. 202), com a mudança governamental no país, Portugal assistiu, por volta de 2002, a uma ruptura com as tentativas descentralizadoras de construção do currículo e se viu em um retorno a políticas centralistas que produzem uma escola transbordante (NÓVOA, 2009), que reforça lógicas burocráticas e regulatórias, e faz, dos professores, técnicos que cumprem ordens do poder central (LEITE, 2006; MACEDO, 2015). Este retorno a algumas ideias do passado atingiu seu auge na Reestruturação Curricular legislada em 2011 (Decreto-Lei nº 18/2011), que retirou da escola o papel de protagonista das decisões curriculares e desmontou algumas influências e condições que estavam sendo inicializadas nas instituições escolares para que os professores desenvolvessem práticas curriculares colaborativas (LEITE; PINTO, 2016).

³⁹ “Territorializar é considerar a multiplicidade de actores, observar a complexidade e interdependência das estruturas e permitir a existência de diversos discursos” (CHARLOT, 1994, p. 206).

Como indiciamos, as políticas curriculares dos últimos 30 anos em Portugal vieram sofrendo avanços e recuos nos processos políticos de centralização/descentralização do currículo e da sua uniformização ou diversificação. Estes avanços e recuos estiveram fortemente associados a mudanças governamentais que romperam ou retomaram a ideia das escolas e dos professores como decisores curriculares (LEITE; FERNANDES, 2010) e marcaram o processo de significação pela instabilidade, pela incompletude (BURITY, 2014). É neste cenário que ocorreu o discurso da descentralização, em 2017, do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho 5908/2017) e que, de certo modo, retomando princípios do projeto de Gestão Flexível de Currículo (finais dos anos 90 do século XX), pretendeu reconhecer e apostar no poder de decisão curricular local.

O projeto de 2017, designado por Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), iniciou-se em caráter voluntário tendo sido experienciado neste mesmo ano por 230 escolas portuguesas, e que, em 2018, com a publicação do Decreto-Lei nº 55/2018, passou a ser obrigatório para todas as escolas. A partir dos princípios da autonomia das escolas e dos professores como decisores curriculares, ele propôs um outro modelo de organização e desenvolvimento do currículo, que passaria a responder às urgências advindas da diversidade da população escolar que o currículo centralizado não tem conseguido atender (CUNHA; LOPES, 2017).

Em uma caracterização geral, o projeto assentou-se na ideia da possibilidade dos professores, em suas práticas curriculares, criarem conhecimentos que não se enquadrem em modelos pré-definidos, mas que respondam às necessidades sentidas pelo exercício da docência, indicando, desse modo, o “respeito aos cotidianos como *espaçotempo* de invenção permanente de conhecimentos e a convicção de que os professores, nas escolas em que atuam, são grandes inventores de conhecimentos e, como tal, têm muito a dizer sobre suas vivências e criações” (CALDAS, 2010, p. 3).

Foi, portanto, nesse cenário que nossa pesquisa se desenvolveu em Portugal, tendo como palco político a retomada de sentidos de outras propostas curriculares, apoiadas em ideias de descentralização, de autonomia das escolas, de construção de práticas curriculares partilhadas e de uma visão dos professores enquanto decisores curriculares. Assim, partimos para abstrações reais, entendidas como “sistemas de regras, ou como gramáticas, que estabelecem o tipo de relações possíveis em um dado contexto social” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, MESQUITA, 2013, p. 1341), reconhecendo a realidade analisada de forma inescapavelmente discursiva.

Diante disso, selecionamos professores dos primeiros anos do ensino básico, que em Portugal corresponde aos primeiro, segundo, terceiro e quarto anos de escolaridade, de agrupamentos de escolas envolvidos no regime de experimentação do referido Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Dessa forma, os nossos sujeitos continuaram sendo, assim como no Brasil, professores dos anos iniciais do que em nosso país denominamos de ensino fundamental e que, em Portugal, se denomina 1º ciclo do ensino básico.

É importante perceber que nos referimos a agrupamentos de escolas e não apenas a escolas, o que corresponde ao modelo organizacional do sistema educativo português. Nesse sentido, os agrupamentos de escolas se referem a um sistema de organização em que escolas de diferentes níveis de escolaridade são agrupadas de acordo com a sua pertença a uma mesma região geográfica. Os estabelecimentos de ensino que fazem parte de um mesmo agrupamento de escolas detêm um projeto pedagógico comum, buscando responder às seguintes finalidades:

- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso (PORTUGAL, 1998).

Contudo, essa organização não retira as identidades individuais de cada escola. A sua intenção é favorecer uma sequencialidade dos processos de formação dos alunos e construir práticas escolares colaborativas entre as diferentes escolas, garantindo que os alunos realizem o seu percurso escolar dentro de um projeto que tenha a mesma orientação pedagógica. Neste sentido, é também intenção da organização das escolas por agrupamentos que elas funcionem em uma lógica de cooperação, retirando-as de condições de isolamento.

Uma das formas de estabelecer essa lógica de cooperação e de práticas colaborativas entre as escolas do mesmo agrupamento é a articulação curricular assegurada: no conselho de docentes, onde estão presentes educadores de infância e professores do 1º ciclo; nos departamentos curriculares, organizados por disciplinas ou áreas disciplinares, no caso do 2º e do 3º ciclo do ensino básico; no conselho pedagógico formado por representantes tanto do conselho de docentes como dos departamentos. Cada um destes órgãos é coordenado por professores eleitos pelos docentes que os integram. Dessa forma, os professores dos agrupamentos se organizam, para além de suas escolas imediatas, e se relacionam com os pares pertencentes ao mesmo nível de ensino e/ou a mesma área disciplinar das outras escolas do seu agrupamento.

Centrando no *locus* da pesquisa, é de referir que ela se realizou no distrito do Porto, litoral norte de Portugal, que ocupa uma área de 2400 km², subdividido em 18 concelhos, sendo estes: Amarante; Baião; Felgueiras; Gondomar; Lousada; Maia; Marco de Canaveses; Matosinhos; Paços de Ferreira; Paredes; Penafiel; Porto; Póvoa de Varzim; Santo Tirso; Trofa; Valongo; Vila do Conde e Vila Nova de Gaia. Podemos dizer que os concelhos correspondem ao que chamaríamos no Brasil de municípios, e o distrito ao que denominaríamos de Estado. Nesta organização, a zona norte de Portugal apresentou 253 agrupamentos de escolas e 37 escolas não agrupadas (CNE, 2017, p. 26). Refirimos, ainda, que cada agrupamento de escolas é constituído por uma escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico, uma escola do ensino secundário e um conjunto de Jardins de Infância e escolas do 1º ciclo de uma mesma zona geográfica, mediante essa organização, cada agrupamento pode ter mais de 5 estabelecimentos escolares.

Diante desses números, para a pesquisa, trabalhamos na perspectiva de estratégias de pensamento que intencionava capturar na linguagem o que escapava a fixação definitiva e se caracterizava pelo fluir das significações, da sua mútua contaminação e transformação (BUENFIL-BURGOS, 2010). Desse modo, buscamos selecionar um agrupamento de escolas que estivesse vivenciando o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular nos primeiros anos do 1º ciclo do ensino básico, isto é, o que corresponde aos anos investigados no Brasil. Nessa seleção, foi escolhido o Agrupamento de Escolas de Valadares, que se localiza no concelho de Vila Nova de Gaia, concelho este com uma população aproximada de pouco mais de 300.000 habitantes – quantitativo semelhante ao município de Caruaru –, pertencente à região metropolitana do Porto. Este município é considerado o terceiro mais populoso de Portugal, sucedendo a Lisboa e Sintra⁴⁰, apresentando mais da metade de seus habitantes residindo em áreas urbanas.

Do Agrupamento de Escolas de Valadares fazem parte alunos provenientes da freguesia de Gulpilhares e Valadares, uma das 15 freguesias que compõem Vila Nova de Gaia e congrega 11 escolas, sendo estas: EB/JI de Cadavão; EB1/JI de Campolinho 1; EB1/JI de Campolinho 2; EB1/JI da Capela; EB1/JI de Francelos; EB1/JI da Junqueira; EB1/JI de Lagos; EB1/JI da Marinha; EB de Valadares; EB1/JI de Vila Chã; JI de Valadares (Agro)⁴¹.

⁴⁰ Dados retirados no site oficial da Câmara de Vila Nova de Gaia (2017).

⁴¹ As siglas que vemos antes dos nomes das escolas correspondem, no sistema educacional português, aos seguintes significados: a sigla EB1/JI diz respeito à escola que apresenta educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico; a sigla EB1 apresenta apenas o 1º ciclo do ensino básico; a sigla EB2/3 se refere às escolas do 2º e do 3º ciclos do ensino básico; a sigla EBI diz respeito às escolas com os três ciclos do ensino básico; a sigla EBI/JI trata de escolas pré-escolar e os três ciclos do ensino básico.

Assim, as professoras do 1º ciclo, participantes desta pesquisa, pertencem a três diferentes escolas deste agrupamento.

Para além destas professoras, realizamos entrevistas com três professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), que reconhecidos pelo seu envolvimento em questões relacionadas com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, possibilitaram nossa aproximação ao contexto investigado. Desse modo, mesmo não se configurando enquanto participantes da pesquisa, suas falas foram aqui citadas, servindo quase como referencial teórico, nos ajudando a explicar a realidade portuguesa. Assim, os elementos da realidade analisada cumpriram “o papel de crítica e/ou de sustentação de posições ou discursos que se apresentaram no campo hegemônico do social” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1343).

Nessa direção, a FPCEUP incluiu, em sua programação de 2018, o ciclo de debates promovido pelo Observatório da Vida nas Escolas (OBVIE), em que se discutiu a ideia da construção de um currículo localizado e descentralizado, como “algo susceptível de ser adaptado, regulado e avaliado em função dos alunos reais com quem lidamos e dos contextos em que se movem” (VIEIRA, 2005, p. 156).

A contextualização curricular, portanto, vem sendo uma orientação que tem estado presente em vários projetos de investigadores da FPCEUP (LEITE, FERNANDES; FIGUEIREDO, 2018, 2019). Por essa razão, também evidenciamos a importância da inclusão das entrevistas de seus professores, estando eles envolvidos nesses projetos, como forma de demonstrar como a discussão sobre a descentralização curricular tem tomado vários ambientes educativos em Portugal.

Assim, partindo do pressuposto de que a discursividade se constitui enquanto característica intrínseca à própria realidade (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013), apresentamos, a seguir, as análises das recriações das práticas curriculares das professoras do 1º ciclo da educação básica portuguesa, baseando-nos em propostas discursivas postas em jogo ao longo da pesquisa.

6.7 FORMAÇÃO DA CADEIA EQUIVALENCIAL: ARTICULAÇÃO ENTRE AS DEMANDAS DO PAFC E DOS PRÓPRIOS PROFESSORES NA RECRIAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR

Diante da caracterização atrás enunciada, que permitiu uma aproximação a alguns elementos constitutivos da educação básica portuguesa, focamos a análise nos processos de

recriação das práticas curriculares por professores dos primeiros anos de escolaridade inseridos em um projeto político que os reconhece como decisores curriculares, ou seja, um projeto baseado na motivação pela “valorização das escolas e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular” (PORTUGAL, 2017, p. 13881).

Essa análise foi antecedida quer pelo acesso à historicidade das políticas educacionais em Portugal, nos seus avanços e retornos aos discursos já ditos por políticas anteriores, quer pela caracterização do distrito em que a coleta de dados foi feita. Foi no quadro deste percurso que foram realizadas entrevistas com três professoras do 1º Ciclo da educação básica, analisadas e contextualizadas a partir das entrevistas realizadas com os três professores do ensino superior da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

Sinalizamos, no entanto, que os participantes de nossa pesquisa, no *locus* português, se circunscreveram às três professoras da educação básica, tendo em vista que nosso objeto de estudo diz respeito ao processo de recriação das práticas curriculares de docentes que atuam nesse nível de escolaridade. Reafirmamos que as entrevistas com os três professores do ensino superior foram realizadas com a intenção de nos proporcionar inicialmente acesso à estrutura de ensino de Portugal, bem como à historicidade das políticas curriculares que marcaram e ainda marcam a trajetória da escolarização do país. Para além disso, os professores do ensino superior foram selecionados, porque fizeram parte do processo de discussão e implementação de políticas anteriores (caso das professoras Preciosa Fernandes e Carlinda Leite), que influenciaram a proposição do atual Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular que se encontra em voga no país, ou porque fizeram parte do PAFC, seja prestando consultoria ao Ministério da Educação (caso do professor Rui Trindade), seja participando das discussões sobre sua implementação. Assim, os três professores da FPCEUP não se configuraram como sujeitos de nossa pesquisa, os incluímos em nosso estudo enquanto referencial teórico⁴² e como elementos contextualizadores. Nessa direção, os extratos de entrevista desses professores inseridos na análise serão vistos segundo a perspectiva de diálogo teórico e de aproximação à realidade portuguesa.

⁴² Os três professores da FPCEUP (Carlinda Leite, Preciosa Fernandes, Rui Trindade) são também autores da área da educação, dessa forma, as entrevistas realizadas com eles foram percebidas enquanto texto teórico, sendo citadas ao longo desta análise. Importante salientar que Carlinda Leite e Preciosa Fernandes estiveram envolvidas no processo de formulação e implementação da política de Reorganização Curricular, política esta que tem alguns de seus sentidos retomados pelo Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular em que Rui Trindade é consultor.

Em conjunto com o diálogo teórico realizado com as entrevistas dos professores da FPCEUP, as entrevistas das professoras da educação básica foram analisadas em conexão com o texto do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho 5908/2017), uma vez que ele se configurou enquanto política assumida em território nacional a partir de 2017/2018, inicialmente, de maneira voluntária e, de forma compulsória, já em 2018/2019.

O diálogo entre os discursos enunciados nas entrevistas e o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular foi realizado levando em consideração que nenhum discurso se encontra isolado, mas em uma rede de sentidos. Isso significa que os dizeres das professoras entrevistadas, por um lado, puderam ser influenciados pelo discurso político do projeto, mas que, por outro lado, se abria a possibilidade de que os discursos das professoras pudessem em algum momento influenciar as políticas a serem formuladas em Portugal.

Essa dupla possibilidade dos discursos das professoras de serem influenciados e de poderem influenciar o discurso político está presente no debate sobre as comunidades epistêmicas consideradas enquanto redes de sujeitos que “possuem autoridade reconhecida na produção de políticas educacionais em função do conhecimento que possuem” (ABREU, 2010, p. 16). De acordo com esse debate, se, por exemplo, um grupo de professores se especializa em determinado conhecimento e se esse grupo é reconhecido publicamente pelos discursos que veicula, sendo capaz de influenciar na produção de certos sentidos, esse grupo é responsável pela constituição de uma comunidade epistêmica. Isso implica dizer que, segundo essa discussão, nem todo grupo atuará enquanto comunidade epistêmica, apenas o grupo de especialistas que domina o conhecimento considerado relevante e que, por isso, influencia na produção de políticas.

Apesar de levarmos em consideração o conceito de comunidade epistêmica, quando nos referimos à produção de discursos das professoras enquanto rede de sentidos, estamos insinuando que mesmo que essas professoras não façam parte de um grupo de especialistas legitimados e autorizados para atuar na produção de políticas (LOPES, 2006), a recriação que fabricam das mesmas em suas práticas curriculares pode vir a influenciar na reformulação das políticas em andamento ou na criação de novas. É, pois, um movimento constituído no cotidiano das relações estabelecidas pelos professores na escola que poderá atuar, mesmo que indiretamente e de forma mais lenta, nas políticas.

Nessa direção, entendemos que os discursos não percorrem um sentido único e linear, o que resulta em considerar que as políticas influenciam as práticas, mas o caminho inverso também pode ser feito, onde as práticas influenciam as políticas. Dessa maneira, realizamos nossas análises buscando

[...] evitar pressupor grupos sociais como estabilizados, como independentes da interpelação pelo outro na política. Ao mesmo tempo, com isso, tentamos explorar a distância entre a indecibilidade e a decisão, entre o que a política de currículo poderia ter sido e o que se tornou. Tentamos compreender como a decisão produz subjetivação/identificação, mas como está sujeita a ser refeita, como a política contesta um conjunto de lógicas sociais sedimentadas ou como faz desses mesmos sedimentos a base para hegemonizar certos sentidos (COSTA; LOPES, 2013, p. 87).

Nesta concepção, entendemos a política curricular enquanto disputa pela significação do currículo, disputa que é marcada pela presença de diferentes demandas particulares, mas que só algumas delas conseguem se hegemonizar sendo consideradas universais. São demandas que se articulam, ainda que de forma provisória e contingente, criando um centro reconhecível na significação, fechando-se em si mesmas e formando uma cadeia equivalencial.

O fechamento no processo de significação ocorre quando se encontra o limite, momento no qual se determina aquilo que é exterior à cadeia equivalencial criada. Esse processo hegemônico, contudo, será sempre contestado e, portanto, nunca será definitivo, sendo possível que as articulações se desfaçam e outras sejam produzidas. Por não ser definitivo, é possível que cadeias equivalenciais que antes foram criadas em um determinado momento histórico, retornem com demandas semelhantes articuladas, trazendo consigo alguns dos sentidos que um dia já circularam.

Essa circularidade discursiva pôde ser vista no PAFC quando este retomou alguns sentidos presentes na política de Reorganização Curricular, proposta e implementada no final dos anos 90 e início dos anos 2000 em Portugal. Assim, como a política do final dos anos 90, o PAFC intencionou reconhecer a autonomia das escolas e o poder de agência dos professores da educação básica (SANTOS; LEITE, 2018), buscando diversificar os centros de decisão, que tradicionalmente tiveram características centralizadoras em Portugal, incluindo nesse processo as escolas e seus atores.

O retorno aos discursos já ditos, no entanto, tem marcações históricas, acontecendo graças às ideologias políticas dos governos que ascenderam ao poder no país. Nos dois períodos históricos a que atrás nos referimos, a ideologia hegemônica dizia respeito às perspectivas ligadas a “defesa da educação para a liberdade, para a mudança, para a democracia, para a autonomia e para a solidariedade” (FERNANDES, 2005, p. 55). Desse modo, os símbolos de grupos associados a essa ideologia político-educativa assumiram em momentos distintos (o final dos anos 90/início dos anos 2000 e em meados de 2017) a função de representação universal, dando a esses grupos uma força hegemônica (LACLAU, 2011),

que foi a responsável pela produção tanto da política de Reorganização Curricular quanto do PAFC.

E, portanto, em 2017 foi criado, foi implementado o chamado “Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular” que induz novamente...é uma experiência que nós já vivemos em 2001, digamos que o espírito desta medida política denominada “Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular” que, como disse foi implementada em 2017, já tínhamos tido uma experiência muito similar, também muito inspirada digamos nesta preocupação da educação, daquilo que são as diretrizes nacionais aos contextos locais, com o “Projeto Gestão Flexível do Currículo” em 1997 e depois generalizado em 2001 com a “Reorganização Curricular”, decretado a todas as escolas. E agora pelas mesmas mãos, digamos, de um partido socialista, voltamos a ter esta filosofia de flexibilidade curricular a ser experimentada nas escolas portuguesas (...) (FERNANDES, professora da FPCEUP, 2018).

Foi possível perceber, nos discursos relativos a essas duas políticas, uma preocupação em flexibilizar os processos curriculares e em responder a heterogeneidade dos currículos escolares a partir de uma orientação voltada para a equidade e para a inclusão. Contudo, a função de representação universal presente nessas políticas foram adquiridas ao preço do enfraquecimento dos particularismos presentes nas cadeias equivalenciais que as produziram, demonstrando que a hegemonia construída foi (e sempre será) precária (LACLAU, 2011).

Dessa forma, a articulação formada entre os princípios de autonomia, flexibilidade e atendimento à heterogeneidade presente nos discursos das duas políticas, com as exigências impostas pela adesão de Portugal à Comunidade Econômica Europeia, com a característica centralista das políticas portuguesas, foram responsáveis por enfraquecer as demandas particulares, produzindo políticas que apresentaram certa preocupação com a dimensão social da educação, mas que ainda demonstraram “uma orientação mais mercantilista da educação, muito focada nos resultados escolares, na avaliação, no ranking das escolas, no ranking dos alunos” (FERNANDES, professora da FPCEUP, 2018).

Partindo dessas considerações, focamos o estudo nas mudanças que as professoras do 1ª Ciclo da educação básica produziram em suas práticas curriculares a partir de 2017. Para elas, a introdução do PAFC ocasionou transformações em suas práticas em relação ao que faziam em anos anteriores. Transformações que, no entanto, eram realizadas considerando as exigências do currículo central, emanado do Ministério da Educação e assumido pelo agrupamento de escolas do qual faziam parte. Assim, o projeto em que se envolveram, em 2017, de forma voluntária permitiu que fizessem alterações em suas práticas curriculares, mas essas alterações se basearam, quer no currículo prescrito a nível nacional e nas metas curriculares definidas por governo anterior (de 2011 a 2015 vários despachos homologaram as

metas curriculares definidas pelo Ministério da Educação para as diferentes disciplinas), quer nas decisões tomadas a nível local.

As práticas curriculares das professoras demonstraram, portanto, as marcas históricas da educação portuguesa baseada, em grande medida, na centralização curricular, marcas que apesar de estarem a ser em parte questionadas pelo PAFC (e anteriormente pelo projeto de gestão flexível do currículo e pela reorganização curricular), ainda se faziam presentes. Entretanto, compreendemos que a constituição das práticas curriculares é um movimento que quase nunca é realizado sem embates, isso “porque os professores reconfiguram sempre a partir das suas concepções, a partir das suas ideologias e das suas características pessoais, da sua formação; têm sempre algum papel, mesmo sendo num sistema educativo muito centralizado” (LEITE, professora da FPCEUP, 2018).

Nesta tensão entre a prescrição e a decisão, é de destacar os efeitos das metas curriculares definidas pelo Ministério da Educação e dos livros didáticos⁴³ na forma como privilegiavam os conteúdos e a organização curricular. No caso dos livros didáticos, eles eram escolhidos em conjunto pelos professores do agrupamento. Como foi referido por uma das professoras:

Portanto nós iniciamos (o projeto) a título de pioneiro e voluntário, portanto não é uma coisa obrigatória ... em todas as escolas do país. Mas a flexibilidade vai de encontro a: os meninos aprenderem de acordo com aquilo que os motiva, não esquecendo o currículo. Portanto, nós temos que cumprir o currículo, não é mesmo? Portanto, o que está, o que vem estabelecido nas metas curriculares, nos manuais, mas temos abertura pra fazer d'outras formas (Professora Amélia, entrevista, 2018).

O próprio Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular também sinalizou que a possibilidade de decisão local ficava circunscrita a uma percentagem de 25%, ou seja, era esse percentual que podia ser flexibilizado no contexto do currículo praticado. A base continuava a ser um currículo central, que, agora, permitia que alguns de seus elementos constituintes se adequassem às especificidades de cada comunidade escolar, ou seja, como referiu o diploma legal, “tendo em conta o contexto de cada escola, podem ser criados domínios de autonomia curricular ou novas disciplinas, não prejudicando a existência das áreas disciplinares e disciplinas previstas nas matrizes curriculares-base” (PORTUGAL, 2017, p. 13883).

⁴³ Os livros didáticos são chamados, em Portugal, de manuais escolares.

Da leitura desse discurso legislativo, podemos entender que o poder de decisão dos professores se constituiu a partir de práticas articulatórias inscritas na flexibilização desses 25% do currículo, mas também entre os elementos curriculares emanados pelo Ministério da Educação (ME). Importante salientar que, entre esses elementos curriculares ditados pelo ME, temos a definição de: um Referencial Curricular que estabelecia o Perfil dos Alunos (PA), que continha o conjunto de competências que esses sujeitos precisariam ter ao final da escolarização obrigatória. Um documento que definia as Aprendizagens Essenciais (AE) que, articuladas ao Perfil dos Alunos, garantia que estes tivessem acesso aos conhecimentos veiculados na escola (SANTOS; LEITE, 2018).

O que é que os responsáveis pelo Ministério da Educação fizeram? Aprovaram, lançaram um grande debate sobre um documento que eu acho fundamental, que é o perfil do aluno a saída da escola obrigatória, que é um documento de referência fundamental; foi discutido amplamente na sociedade portuguesa e que foi aprovado. Introduziram uma experiência pedagógica através do despacho, que é o nº 5908: a experiência pedagógica a gente chama de Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que tem outra particularidade, que permite às escolas terem 25% do seu tempo curricular, as escolas podem fazer o que quiserem daquele tempo. (...) Aprovaram, aprovou-se um documento chamado De Aprendizagens Essenciais, que não são aprendizagens mínimas, que é outra coisa. São as aprendizagens consideradas essenciais dentro daqueles anos de escolaridade. (...) tem ali as aprendizagens essenciais que nos permitem a tomar decisões curriculares, num quadro de referências mais ou menos claro. E é neste momento esta situação em Portugal (TRINDADE, professor da FPCEUP, 2018).

Desse modo, apesar da flexibilidade não ser total e da prática estar submetida às demandas de um currículo pensado e prescrito em termos nacionais, as professoras evidenciaram que, no caso delas, enquanto docentes do 1º Ciclo, teriam maiores possibilidades para recriação do currículo praticado cotidianamente. Isso porque eram professoras de um nível de escolaridade que se inscrevia na monodocência, o que lhes permitia organizar os tempos curriculares de modo que pudessem considerar as necessidades de suas turmas, assegurando maior atenção para determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Esse nível de escolaridade relativo aos primeiros 4 anos da educação básica, que possui como característica um único professor ou professora para todas as áreas de formação, veio, portanto, mesmo que não intencionalmente, quebrando com uma racionalidade científica e técnica de organização dos espaços e tempos da educação presentes nos últimos séculos. Como já atrás indicamos, esta orientação foi traduzida em uma escola constituída por uma estrutura rígida, onde “o currículo materializou uma organização escolar arquitetada à luz da

objetividade e da funcionalidade do conhecimento científico, fortemente marcada pela fragmentação do saber” (THIESEN, 2011, p. 245).

Assim, mesmo que pouco dessa estrutura baseada em métodos formais rígidos tivesse mudado desde a escola medieval, foi possível perceber que os anos iniciais da educação básica foram responsáveis por flexibilizar a organização do tempo curricular presente nas escolas, nomeadamente pela intervenção curricular das professoras e professores. Para além disso, as professoras que entrevistamos sinalizaram que suas turmas⁴⁴ não eram ainda submetidas a exames de avaliação externa, o que conferiria certa liberdade para que fizessem suas escolhas sobre o que ensinar e como ensinar, desde que fosse respeitado o currículo central.

A consideração do currículo prescrito pelo Ministério da Educação pareceu regular, portanto, a flexibilização do que as professoras deveriam ensinar aos seus alunos. Assim, mesmo reforçando o papel dos professores enquanto decisores curriculares, o PAFC apresentou o desejo de controle que produziu uma compreensão normativa de currículo (MACEDO, 2015), em que a autonomia dos professores não podia ultrapassar a garantia de que todos os alunos adquirissem um conjunto de conhecimentos comuns (Aprendizagens Essenciais), definidos e expressos em documentos curriculares “designadamente os programas, metas, orientações, perfis profissionais e referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações [...]” (PORTUGAL, 2017, p. 13882).

A flexibilidade curricular foi vivenciada, portanto, desde que estivesse em concomitância com um currículo que tivesse em vista as competências previstas pelo Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória. Esta situação levou-nos a crer que o que se oferecia era uma nação culturalmente diversa, mas politicamente homogênea, que apesar de propor políticas de flexibilização curricular, tal como o PAFC, não concebia “o todos” como diferença em movimento (MACEDO; RANNIERY, 2018).

Para as professoras, era destinada a responsabilidade de articular as demandas da homogeneização, que partia do entendimento de um corpo de conhecimentos comum a ser ensinado a todos os alunos e que garantia que estes saíssem da escola com um conjunto igualitário de capacidades e atitudes, com as demandas do trato com a heterogeneidade que visava a uma escola inclusiva baseada na diversidade, inovação e personalização que eliminaria os “obstáculos de acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando estas ao perfil dos alunos” (PORTUGAL, 2017, p. 13883). Essa responsabilidade, no entanto, não era

⁴⁴ Se faz necessário ressaltar que todas as professoras atuam no 1º ano do 1º Ciclo.

encarada pelas professoras sem desconfiança ou dificuldade, conforme pudemos inferir do depoimento a seguir:

Portanto, como cá em Portugal se costuma dizer, é um bocado pôr a carroça à frente dos bois, não é? Portanto, eu acho que falhou nisso. Não é? Porque, queiramos, quer não, nós temos que ter um mínimo de guião a seguir. E torna-se complicado para alguns colegas saber: “como é que eu vou dar o currículo e tenho que cumprir todo?”. Tem que cumprir, não é? Mas, por outro lado, sou flexível. Não é? Portanto, falhou ali e eu acho que há, que há falhas nesse sentido (Professora Amélia, entrevista, 2018).

A dificuldade enfrentada pelas professoras de ao mesmo tempo atenderem, na recriação de suas práticas curriculares, a sentidos de homogeneização a partir da categorização do Perfil do Aluno e a sentidos de heterogeneidade baseados na apropriação contextualizada do currículo, assumindo a diversidade de opções que se adequem aos projetos educativos das escolas, foi, portanto, referenciada pela professora Amélia através da expressão “carroça à frente dos bois”. Ela usou o termo para destacar que a implementação do PAFC foi realizada abruptamente, sem que os professores recebessem formação para isso, diferentemente do que aconteceu com a política de Reorganização Curricular do final dos anos 90 e início dos anos 2000, política esta que, como já discutimos, teve alguns de seus sentidos retomados pelo PAFC.

E, portanto, em muitas coisas, esta política curricular (PAFC) tem alguns princípios da medida anterior, embora ela tenha algumas deficiências que no outro projeto (Gestão Flexível do Currículo e Reorganização Curricular) não tinha. Porque, por exemplo, este projeto diz que 25% do currículo pode ser construído pela escola, mas a verdade é que não houve nenhuma alteração ao currículo inicial. Portanto, onde é que se vão buscar os 25%? Enquanto que no projeto anterior estava definido que eram aquelas horas das áreas curriculares não disciplinares e, portanto, estava contabilizado no horário (LEITE, professora da FPCEUP, 2018).

Vimos, aqui, a necessidade de incorporar os professores tanto no processo de formulação das políticas quanto no de implementação, oferecendo espaços de construção gradual das políticas nas escolas. Dessa forma, no contexto português, foi possível identificar a recriação das práticas curriculares das professoras que assumiram o PAFC, a partir de um movimento que as colocou diante dos desafios da gestão curricular inclusiva e promotora de sucesso escolar para todos os alunos (SANTOS; LEITE, 2018), desafio este proposto sem que em contrapartida fossem disponibilizados momentos formativos que preparassem as professoras para serem decisoras curriculares.

Mesmo sem essa preparação, as professoras sinalizaram que alguns elementos organizacionais favoreceram a flexibilização do currículo e a possibilidade de sua gestão, sendo um deles o fato dos alunos dos primeiros anos de escolaridade da educação básica não poderem ser reprovados se não atingissem certos níveis de aprendizagem. A retenção só era possível no caso de excedente do número de faltas consentido pelo sistema educativo. Este foi mais um fator que contribuiu para a flexibilização do tempo curricular, nomeadamente no respeito aos ritmos de aprendizagem dos alunos, promovendo uma educação mais democrática, onde esses alunos tinham direito a permanecer na escola e a aprender. Em síntese, esta situação criou condições para que as professoras produzissem práticas curriculares mais criativas, sem o receio de que isso comprometesse a aprovação das crianças. Como referido por algumas das professoras:

Nós este ano começamos com o projeto da flexibilidade curricular e, apesar de não achar que nós, no 1º ciclo, trabalhamos sempre um bocado a flexibilidade curricular, acho que este ano está a ser um bocado mais... digamos que mais a sério. Portanto... e eu falo por mim. Estou com uma turma do primeiro ano e... desde, desde o início que avisei – porque nós temos sempre problema dos pais em que o interesse é que cheguem ao Natal a saber ler, portanto é o grande objetivo -, e desde o início avisei aos pais que isso poderia não acontecer, porque para já não seguimos o manual – eu não sigo o manual adotado (Professora Daiana, entrevista, 2018).

E a flexibilidade que nós também temos aqui no agrupamento. É o primeiro ano e nós... é um ano de experiência, mas o agrupamento inscreveu-se e estamos com o programa da flexibilidade, em que tenho 25% do currículo tem que ser a base da flexibilidade. Mas a flexibilidade já nós trabalhamos sempre. Isto que eu acabei de dizer é flexibilidade, que é aproveitar determinados assuntos e trabalhá-los em várias vertentes (Professora Rafaela, entrevista, 2018).

Como se infere, apesar de considerarem que já produziam uma prática curricular flexível, em que eram possibilitados certos espaços para recriação do currículo central, conforme foi apontado pela professora Rafaela, o PAFC institucionalizou esse processo, tornando-o autorizado perante a comunidade escolar. A descentralização curricular proporcionada pelo projeto garantiu inclusive às professoras, especificamente a Daiana, escolher usar ou não o livro didático, permitindo que esta fabricasse seus próprios materiais, atendendo às necessidades de aprendizagem de seus alunos e viabilizando que ela justificasse sua escolha aos pais através do amparo legal. Assim, percebemos que as escolas que se envolveram com o PAFC se transformaram como instituições, implicando no modo como passaram a pensar a gestão do currículo, ou seja, “as escolas que, de facto, já vinham fazendo esse processo, já se vinham envolvendo em outro tipo de práticas curriculares, essas escolas

claramente estão a avançar e a fazer coisas concretas, reais, substanciais, que são exemplares” (TRINDADE, professor da FPCEUP, 2018).

O projeto, então, ao reconhecer os “professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (PORTUGAL, 2017, p. 13883), contribuiu para que as professoras que o assumiram de forma voluntária adotassem a posição de decisores curriculares. Desse modo, Portugal teve veiculado no discurso político os enunciados da autonomia e de descentralização na busca pela territorialização da decisão, o que implicou “não fazer do local um recurso, mas também um parceiro na tomada de decisões” (LEITE, 2005, p. 22).

É importante realçar que esse papel de decisores curriculares que as professoras assumiram, para além das influências da política em questão, foi ocasionado igualmente pela posição que estas ocupavam enquanto professoras com experiência na docência. Todas elas exerciam a profissão há mais de 15 anos, tendo tido acesso às diversas situações cotidianas de ensino e aprendizagem que favoreceram a construção de um conjunto de conhecimentos/saberes da docência. Nessa direção, eram professoras que detinham mais segurança em praticar um currículo com maior flexibilidade na gestão da turma (MARCATO, 2016) e que superaram a fase de exploração, nomeadamente marcada pela entrada na carreira.

Huberman (1995) nos ajudou a identificar a fase da carreira das professoras em questão, descrevendo posturas adotadas por professores em momentos distintos de sua atuação profissional. As fases por ele descritas não foram, no entanto, vistas por nós segundo uma cronologia fixa, mas sinalizaram características que demonstram comportamentos assumidos pelos professores ao longo dos anos de exercício docente. Assim, para o autor: professores iniciantes apresentam sentimentos de ansiedade e isolamento e começam a perceber as diferenças entre a idealização da profissão e sua realidade.

Na fase da estabilização, os professores passam a demonstrar sentimentos de emancipação e libertação, firmando-se perante os colegas de profissão e a gestão da escola, na fase da diversificação, os professores estão mais propensos a testar e experimentar outras formas de ensinar, apontando para mudanças pedagógicas, na fase do “pôr-se em questão” há um movimento de questionamento da carreira causado pela rotina do exercício profissional, na fase da serenidade e distanciamento afetivo os professores aceitam as características de sua prática, bem como estabelecem um sentimento de confiança em relação ao trabalho que desenvolvem, na fase do conservadorismo e lamentações é possível identificar posturas

rígidas e de resistência à inovação e, por fim, a fase do desinvestimento marca o final da carreira profissional (MARCATO, 2016; HUBERMAN, 1995).

Seguindo as fases descritas por Huberman, apesar de não seguirmos uma cronologia fixa, como atrás referimos, as professoras do 1º Ciclo que entrevistamos pareceram apresentar características das fases de estabilização, demonstrando certa liberdade nas decisões que tomaram sobre o currículo e sobre os modos como ensinavam. Apresentaram também características associadas à fase de diversificação ao estarem propensas a assumirem uma política que as colocava em uma posição de maior protagonismo frente às escolhas curriculares realizadas. Desse modo, consideramos que o *status* das professoras, enquanto experientes na docência, influenciou o que disseram, como disseram e porquê o disseram, assim como também a forma que decidiram para praticar o currículo.

Tendo isso por referência, entendemos que as professoras ocupavam uma posição discursiva que lhes permitiu produzir certos discursos que em outra posição não lhes seria possível (ORLANDI, 2010). Elas se apresentaram no papel de decisoras curriculares porque ocupavam o *status* de professoras já experientes, bem como se encontravam inscritas em uma conjuntura de política curricular que as favorecia a assumirem essa posição. Demonstramos, desse modo, que as práticas dessas professoras não eram (nem nunca serão) neutras, estando historicamente situadas, o que implicou dizer que “a configuração prática do currículo depende do contexto, dos sujeitos, dos interesses e das intenções que estão em jogo e dos diferentes âmbitos aos quais está submetido” (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 131). E se as práticas dependeram de um contexto, foram, portanto, locais de decisão dos professores que se responsabilizaram pelo processo formativo de seus alunos.

6.8 CADEIA EQUIVALENCIAL NA FORMAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR COLETIVA: ARTICULAÇÃO ENTRE O PAFC E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELOS PROFESSORES

Partimos da compreensão, conforme sinalizamos anteriormente, que as práticas curriculares dependem de um contexto (FELÍCIO; POSSANI, 2013) e que são locais de decisão dos professores (LEITE, 2006; LEITE; FERNANDES, 2010). Contudo, associado a isto, compreendemos que os professores não praticam um currículo isoladamente e que talvez essas decisões curriculares que eles tomam envolvam outros sujeitos.

Assim, inseridos em uma instituição, os professores participam de uma ação coletiva que congrega diversas práticas (SOUZA, 2006) de sujeitos que também estão envolvidos no

projeto formativo assumido e/ou construído pela instituição. Essas práticas, que podem pertencer a outros professores e aos outros membros da escola, resguardam diferenças entre si quanto à sua intencionalidade, mas estão conectadas pela própria natureza do projeto formativo a que estão vinculadas. Dessa forma, mesmo entendendo o papel central que os professores têm na produção de suas práticas curriculares, consideramos que, ao se vincularem às práticas pedagógicas das escolas das quais fazem parte, esses professores podem ter a produção de seu currículo influenciado pelas práticas de outros atores escolares.

Trata-se de uma influência que não pode acontecer sem entrar em negociação com as demandas que os próprios professores impõem às suas práticas e às demandas das práticas desses outros atores, ou seja, consideramos que o desenvolvimento da prática curricular do professor pode se dar através das relações de trabalho entre colegas, relações essas que não são isentas de conflitos. Diante disso, buscamos perceber as possibilidades de recriação das práticas curriculares de professoras portuguesas em meio às disputas e negociações que elas estabeleceram entre suas demandas e a dos demais membros da escola, recriação que esteve fortemente relacionada com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular que aqui estivemos analisando.

Assim, identificamos, no discurso legal do PAFC, a recorrência de significantes que nos remeteram à importância das relações entre os atores escolares como forma de contribuir para a construção de uma escola curricularmente inteligente (LEITE, 2006), em que se consolidasse uma cultura de trabalho em equipe (LEITE; FERNANDES, 2010). Isso pôde ser observado no Despacho 5908/2017, o qual, ao instituir a necessidade de acompanhamento do PAFC em cada estabelecimento de ensino, “assegurado a nível central e regional por equipas que congregam competências adstritas aos diversos serviços e organismos do Ministério de Educação [...]” (PORTUGAL, 2017, p. 13882), mencionava a criação de uma equipe de coordenação nacional que deveria ter como alguns de seus objetivos o desenvolvimento de práticas coletivas entre os professores e entre as escolas:

- a) Definir procedimentos facilitadores do trabalho a desenvolver nas escolas, com vista à promoção de práticas colaborativas entre professores;
(...)
- d) Desenvolver mecanismos de articulação entre as escolas envolvidas no projeto, promovendo a partilha de práticas e o trabalho em rede (PORTUGAL, 2017, p. 13882).

A política em questão se baseou, portanto, na crença no poder de agência dos professores (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013, 2015), que se concretizou através de

práticas articulatórias entre diferentes demandas e que se materializou na intervenção desses profissionais nas decisões curriculares. Associado a isso, através da recorrência de significantes que nos remeteram à prática coletiva, o PAFC pareceu demonstrar que os modos de envolvimento dos professores no currículo passavam pelas relações que estes estabeleciam com os outros professores.

Percebemos, nesse momento, o retorno a discursos já ditos na política de gestão e flexibilidade curricular e da Reorganização Curricular do final dos anos 90/início dos anos 2000, tanto no que diz respeito ao poder de agência dos professores, como em relação à importância do estabelecimento de práticas coletivas na configuração do currículo. Houve, nessa política, um reforço ao trabalho colaborativo entre os professores, bem como a valorização de órgãos de coordenação pedagógica (PORTUGAL, 2001), o que também vimos no discurso legal do PAFC. Dessa forma, compreendemos que nas duas políticas

[...] o sentido de professor como configurador do currículo pressupõe um forte trabalho em equipa de toda a comunidade educativa na definição das intenções e dos princípios educativos e um forte investimento de todos os professores dessa comunidade na articulação de intenções e de acções que sustentem a construção e o desenvolvimento de procedimentos de gestão do currículo (...) (FERNANDES, 2005, p. 62).

Entretanto, as duas políticas resguardaram diferenças quanto à materialização desses significantes relacionados à prática coletiva. Enquanto na política de Reorganização Curricular existia um projeto de formação inicial em que se objetivava ensinar os professores a se tornarem decisores curriculares, a política atual propôs o reconhecimento do poder de agência dos professores assente em um trabalho colaborativo, mas não se articulou suficientemente com programas de formação inicial que preparassem esses professores para atuarem em uma perspectiva de currículo em que eles tivessem papel central. Segundo Leite (professora da FPCEUP, 2018)

[...] naquela altura, a equipa, o diretor geral da educação básica, apoiado pela equipa consultora, e eu devo dizer que eu era um dos elementos da equipa consultora, tomou consciência que era necessário que a formação inicial de professores preparasse os professores para serem decisores curriculares e não meros consumidores de um currículo. E, portanto, houve reuniões com os diretores das instituições de formação de professores, tentando passar esta ideia: como é que, na formação inicial de professores, podem introduzir situações que os professores aprendam a ser decisores curriculares. Neste projeto essa situação ainda não existe. No fundo o que eu estou a dizer é que, na minha ótica, as instituições de formação inicial não estão a ser suficientemente envolvidas.

Junto a isso, no período em que a política de Reorganização Curricular estava sendo vivenciada, existia a obrigatoriedade de formação continuada que se voltava para essa concepção curricular baseada na escola como local de decisão coletiva e o professor como decisor de um currículo flexível, o que contribuía para o processo de recriação das práticas curriculares de professores que estavam atuando na educação básica. Em contrapartida, na atual política, a formação continuada ainda não conseguiu alcançar esses professores, uma vez que a formação dos formadores foi finalizada em 2018 e a atuação dos mesmos nas escolas só começaria no ano de 2019. Percebemos, então, que a implementação das políticas exige tempo de maturação e que suas propostas de mudança precisam envolver os professores para que estes as adotem em suas salas de aula e as traduzam em práticas curriculares criativas e inovadoras.

[...] isto precisa de tempo pra se consolidar, porque as mudanças em educação não se fazem à velocidade que a gente desejaria. É verdade que a formação dos formadores está a chegar ao fim e, portanto, no próximo ano os formadores estarão nas escolas, estarão no centro de formação a fazer a formação, portanto há aqui um... portanto tudo isto começou há dois anos, não é? Vamos entrar no segundo ano do processo, portanto, é muito pouco tempo para atingir muito mais do que isto. (TRINDADE, professor da FPCEUP, 2018).

Como se infere, percebemos o reconhecimento por parte das políticas portuguesas da necessidade de um trabalho pedagógico e curricular a ser realizado com o grupo de pares, ou seja, essas políticas estiveram apresentando um registro de sentidos associados à prática coletiva construída através das relações entre os professores. Contudo, enquanto a materialização de práticas coletivas curriculares foram observadas no período em que o projeto da gestão e flexibilidade curricular e a Reorganização Curricular estavam em voga, constatamos existir certa dificuldade quanto à sua materialização no contexto atual do PAFC, sendo justificada essa dificuldade a partir de um discurso que compreende que as políticas não mudam os contextos em que são vivenciadas de um dia para o outro.

Para além dessa justificativa, existia igualmente uma questão estrutural e de organização da escola que precisou ser considerada quando falamos sobre a atual dificuldade de materialização dos valores do trabalho coletivo no currículo praticado. Em 1997, quando se iniciou o movimento com o Projeto de “Gestão Flexível do Currículo” em Portugal, o qual resultou mais tarde (2001) na política de Reorganização Curricular, houve mudanças que mexeram na própria organização da escola do ponto de vista da gestão. Nesse período, as escolas portuguesas contavam com um conselho diretivo baseado em uma equipe colegial constituída por professores, bem como com um conselho pedagógico formado pelas famílias

dos alunos, por professores, outros funcionários da escola e os próprios alunos, que conjuntamente eram responsáveis pelas decisões pedagógicas tomadas. Dentre essas decisões, estava a elaboração do projeto curricular da escola e os projetos curriculares de turma, os quais eram analisados pelo conselho pedagógico como representação de uma comunidade educativa mais alargada.

Com base nesse modelo de gestão e por causa dessa política, o projeto curricular da escola precisava ser concebido com a participação dos membros da instituição, necessitando, ainda, ser aprovado pelos pais. O projeto curricular de turma precisava ser definido em um trabalho cooperativo entre os professores que atuavam na turma em questão e por seus alunos. No caso dos primeiros anos de escolaridade, baseados no regime de monodocência, o projeto curricular de turma era elaborado pelo professor e seus alunos com participação de possíveis professores de áreas específicas que atuassem nesses anos iniciais, tal como os professores de artes. Todo esse trabalho cooperativo era, inclusive, facilitado com a disponibilização de tempo na carga horária semanal do professor para que este pudesse realizar reuniões com os pares objetivando a elaboração e planejamento dos processos de desenvolvimento desses projetos curriculares de turma.

Dessa forma, a organização da escola, com base nesse modelo de gestão e a própria política de Reorganização Curricular, empurrava e impulsionava o desenvolvimento de uma cultura de colaboração e cooperação, o que, a partir de 2007, se modificou. O modelo de gestão passou a ser outro e os conselhos diretivos deixaram de existir, sendo substituídos por diretores para os agrupamentos escolares.

Importante ressaltar que, de acordo com Pacheco e Sousa (2018), a própria criação dos agrupamentos de escolas se baseou em uma estrutura de administração centralizada, mesmo que nos discursos dos textos legais existisse a recorrência de significantes relacionados à autonomia da escola e ao trabalho cooperativo entre seus membros. Estrutura essa que foi parcialmente questionada no período da política de Reorganização Curricular⁴⁵ a partir da existência dos conselhos diretivos, mas que foi reforçada nas políticas posteriores quando esses conselhos foram dissolvidos. Ainda segundo Pacheco e Sousa (2018, p. 137), em Portugal existe uma

⁴⁵ Falamos em estrutura parcialmente questionada, porque apesar de no período da política de Reorganização Curricular existir um modelo de gestão mais voltado para a decisão colegiada, na realidade portuguesa a escola é centralizada, com uma “autonomia construída na base da avaliação das aprendizagens, ganhando maior credibilidade social a avaliação externa, retomada em 1995, depois de um interregno de vinte anos” (PACHECO; SOUSA, 2018, p. 137).

[...] autonomia contratualizada (que) pressupõe o comportamento hierárquico e autoritário do Ministério da Educação, bastante reforçado, a partir de 2002, com a criação dos agrupamentos de escolas, tendo gerado a formação de estruturas organizacionais mais amplas, essencialmente ditadas por critérios administrativos, e criado um novo escalão da administração centralizada. O agrupamento de escolas representa, acima de tudo, o reordenamento da oferta educativa, a racionalização de recursos e a competitividade.

Esse foi, portanto, o contexto em que o PAFC se desenvolveu, com um modelo de gestão menos democrático que dificultou a materialização de práticas coletivas curriculares, mas que apresentou no seu discurso legal a possibilidade de “mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada” (PORTUGAL, 2017, p. 13883).

Apesar das dificuldades no contexto atual para a materialização de um trabalho coletivo nas escolas, uma vez que a estrutura da gestão retornou a um período pré Revolução de Abril de 74⁴⁶ com a figura do diretor que acumulava diversas funções, as professoras de nossa pesquisa sinalizaram possibilidades de recriação de sua prática curricular a partir das relações que estabeleciam com os outros membros da escola, especialmente com os pares, quando apontaram:

[...] eu acabo por me juntar um bocadinho mais com essa tal colega que lhe falei não só por termos, por sermos parecidas como também porque temos turmas muito parecidas, portanto o meio social da escola dela é muito parecido com o meio social da minha. E, portanto, nós geralmente planificamos as duas: “Olha, pra semana vamos dar isto, vamos dar aquilo”, quer dizer, e acabamos por compartilhar materiais. Ela faz umas coisas, eu faço outras e, portanto, basicamente é isto. E depois acabamos por partilhar com o resto do grupo, só que, lá está, muitas vezes não se recua a outras turmas do primeiro ano, porque não têm nada a ver com as nossas (Professora Daiana, entrevista, 2018).

Neste discurso, podemos perceber que a professora procurou construir sua prática curricular, no que se refere à dimensão do planejamento, em conjunto com uma colega que, apesar de atuar em outra escola, também pertencia ao agrupamento de escolas de Daiana, estando as duas submetidas à mesma organização administrativa local. Contudo, consideramos que “a mera existência da colaboração não deve ser confundida com uma cultura integral” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 95), ou seja, embora tenhamos observado a associação da professora com alguns de seus colegas, vimos que ela o fez com

⁴⁶ A Revolução de Abril diz respeito a um movimento político em Portugal que depôs o regime ditatorial do Estado Novo, implementada por militares em 1926 e instaurou a democracia no país.

uma pessoa específica ou com um determinado grupo mais do que com a escola como um todo.

Assim, apesar do PAFC, política que a professora assumiu inicialmente de maneira voluntária, trazer em seu discurso legal como uma das medidas para garantir o sucesso escolar o “trabalho colaborativo, valorizando-se o intercâmbio de saberes e de experiências” (PORTUGAL, 2017, p. 13886), a forma como a professora produziu sua prática curricular coletiva foi se associando com a docente com quem estabeleceu laços de amizade. Identificamos, desse modo, a emergência de aspectos de uma cultura balcanizada, assim como também vimos no Brasil, caracterizada pelo processo em que professores depositam sua “lealdade e identidade em grupos particulares de colegas” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 95).

Importante salientar também que a colega com quem Daiana realizava atividades de planejamento atuava no mesmo ano e ciclo que ela, o que nos demonstrou a facilidade que professores apresentam em instituir níveis de colaboração curricular em uma perspectiva lateral. O que não acontece com frequência nos cotidianos escolares, no que se refere à produção de práticas curriculares coletivas, é a quase ausência de constituição de solidariedades profissionais (CORREIA; MATOS, 2001) entre professores pertencentes a anos e ciclos diferentes, conforme igualmente evidenciamos na análise das práticas curriculares das professoras brasileiras.

Contudo, apesar de compreendermos a necessidade de possibilitar a criação na escola de uma comunidade de professores que não se restringisse a um único ano ou ciclo, é importante evidenciar que as professoras recriaram suas práticas curriculares a partir de situações de colaboração que elas mesmas produziram. Tratou-se de situações que aconteciam nas reuniões pedagógicas das escolas a que perteciam, mas também em momentos informais em que experiências eram partilhadas, demonstrando níveis de colaboração confortável que focaliza os aspectos imediatos, de curto prazo e práticos (FULLAN; HARGREAVES, 2001). Neste sentido, foi referido:

A relação entre a comunidade educativa que existe na escola é realizada, temos reuniões, nós temos reuniões. Reunimos para além, reunimos na hora do intervalo, estamos juntas, estamos sempre juntas e todas conversamos sobre o que vamos fazer, delineamos os programas, delineamos atividades, situações que surgem até mesmo no recreio (Professora Rafaela, entrevista, 2018).

Nós diariamente, lá está, na escola onde estou, a escola onde estou, nós, ao meio da manhã, temos um chazinho. Temos um chazinho. E então é o momento que nós partilhamos as nossas angústias, as nossas dúvidas, as nossas alegrias, muitas vezes trabalhos que fazemos e que resultou e partilhamos com as colegas. Há decisões que

são tomadas nessa altura, coisas relativamente simples e breves (Professora Amélia, entrevista, 2018).

Isso implica dizer que, ao não promover espaços de sociabilidade profissional suficientes, ao não modificar uma estrutura de gestão hierarquizada e a organização dos tempos e espaços escolares, o PAFC não contribuiu como pretendia com a institucionalização do trabalho cooperativo, apesar de o apresentar em seu texto legal. Assim, os processos colaborativos nas práticas curriculares acabaram por ser fabricados pelas próprias professoras a partir das relações de proximidade que estas estabeleciam com alguns de seus pares, processos provocados na informalidade, mas que também foram responsáveis pela recriação do currículo que praticavam.

Tá previsto neste Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular um trabalho de orientação colaborativa, o trabalho em equipas educativas. É interessante! Também concordo que só se consegue avançar por um trabalho que surta algum efeito do ponto de vista das aprendizagem e sucessos dos alunos se se envolver cada vez mais, ou mais todos os professores de uma determinada comunidade, se se envolverem os professores num trabalho colaborativo, num trabalho em equipe, mas identificamos de algum modo algum constrangimento entre estes princípios e sua concretização, uma vez que o sistema continua a estar organizado por tempo letivos, por disciplinas (...) (FERNANDES, professora da FPCEUP, 2018).

Importante salientar que os processos colaborativos presentes nas práticas curriculares das professoras estiveram mais proeminentes no planeamento das atividades e menos na definição dos conhecimentos a ensinar ou na avaliação que realizavam, tendo que atender às “Aprendizagens Essenciais” e atender ao “Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória”, que apresentavam um conjunto de competências que precisam ser adquiridas pelos aprendizes. Sendo assim, as professoras demarcavam o que precisava ser ensinado em reunião do ano letivo que era organizada e realizada antes do ano escolar começar.

Assim, mesmo diante de um movimento de flexibilização curricular, foi possível identificar o caráter centralizador da escola portuguesa que dificultava que os conhecimentos ensinados pelos professores fossem escolhidos em conjunto a partir das necessidades identificadas na escola. Isso nos demonstrou que Portugal, apesar de ter vivido nos últimos 30 anos pelo menos 4 ciclos de mudança⁴⁷, resguardou uma “conjuntura política que estabelece o primado da centralização administrativa na organização do sistema educativo” (PACHECO;

⁴⁷ De acordo com Pacheco e Sousa (2018), esses ciclos correspondem à reforma curricular (1989), à gestão curricular flexível (2001), à reforma curricular parcial (2012) e à inovação pedagógica (2017).

SOUSA, 2018, p. 134). Essa análise foi reforçada pelas professoras quando argumentaram que:

Portanto, nós seguimos o programa. Portanto nós temos, no caso da flexibilidade, temos 75% do currículo que tem que ser dado e os outros 25% que nós gerimos como entendermos, mas isso é decidido geralmente, geralmente, é decidido no... no grupo de ano. Nesse caso, no primeiro ano, decidiu tudo em conjunto, mas claro que temos que seguir as políticas, até porque depois eles não conseguem fazer, a nível nacional, uma prova, não é coisa de gênio, portanto nós não decidimos nada (Professora Daiana, entrevista, 2018).

A partir de Daiana, foi possível perceber a produção de uma cadeia equivalencial formada por articulações entre as demandas do currículo central, do poder de decisão das professoras (dentro dos 25% do currículo que geriam), pelas demandas do grupo de professores do mesmo ano de atuação, mas também pelas demandas das políticas de avaliação externa que, mesmo não estando submetidas, precisavam considerar. Percebemos, então, que a “arquitetura legislativa nestas três décadas sobre avaliação denota bem a persistência de idéias-chave marcadas pela centralidade da Administração Central” (PACHECO; SOUSA, 2018, p. 151) e pela subordinação da avaliação interna à avaliação externa.

Portanto, a professora ao pronunciar que não decidia nada, nos indicou na análise de seu discurso, que esse sentimento foi causado pela compreensão de que ela não decidia sozinha sobre sua prática. No que se refere à dimensão do conhecimento a ser ensinado, ela negociava e disputava suas demandas pessoais com as demandas das políticas e dos pares. Sua prática curricular, portanto, era produzida em uma cadeia equivalencial com demandas diferentes que momentaneamente se associaram, sendo uma dessas, a demanda do grupo de professores regulado pelas políticas do PAFC e de avaliação externa.

No que diz respeito, especificamente, à dimensão da avaliação da aprendizagem no processo de recriação das práticas curriculares, as professoras também demonstraram a produção de uma cadeia equivalencial, onde as demandas do grupo de professores se articulavam em momento específicos, como a avaliação do final do ano letivo.

Nós decidimos, nós decidimos em reunião logo no início do ano letivo, em setembro, que cada professor é autônomo para decidir que tipo de fichas é que vai fazer ao longo do ano, com exceção daquela que é feita no final de... de ano letivo, e que normalmente é em maio, junho. Então aí reunimos todos, fazemos por equipas; uma equipa faz a prova de português, outra equipa faz a de estudo do meio, outra faz a de matemática, outra faz a de expressões. Então aí essa é comum, quando todos os colegas de primeiro ano partilham, não é, partilham e constroem uma ficha comum às onze turmas. Mas só no final do ano. As outras, não (Professora Amélia, entrevista, 2018).

Os discursos proferidos nos permitiram compreender que a recriação das práticas curriculares das professoras investigadas nas dimensões do conhecimento a ser ensinado e da avaliação da aprendizagem a ser realizada, embora apresentassem na formação de sua cadeia equivalencial as demandas de outros professores, essas demandas eram também reguladas pelas exigências do currículo central. Para além disso, consideramos que o ponto nodal, visto como ponto discursivo privilegiado nas fixações parciais (BURITY, 1997) das práticas curriculares das professoras diz respeito à tentativa de atender às exigências dos programas definidos pelas escolas, que consideravam as exigências dos documentos curriculares nacionais.

Entretanto, mesmo diante de uma historicidade de políticas centralizadoras que marcava o contexto português e exigia a homogeneização das práticas curriculares no território nacional, as professoras conseguiram produzir, ao longo dos anos, na falha estrutural, práticas curriculares que forjaram aproximações a solidariedades profissionais, permitindo que as práticas de pares agissem sobre suas próprias. Com a implementação da recente política (PAFC), esse movimento passou a ter força no texto da lei, entretanto não contribuiu para constituição de práticas curriculares coletivas que transcendessem as dimensões da troca de experiência em momentos informais ou em reuniões pedagógicas.

6.9 FUGAS DISCURSIVAS NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES: RELAÇÕES ENTRE OS CONTEXTOS

Ao longo da nossa análise, estivemos discutindo as possibilidades de recriação das práticas curriculares dentro de três contextos, o que foi realizado a partir da separação das realidades contextuais com a intenção de evidenciar com mais clareza as especificidades que as demarcaram. Entretanto, aqui fizemos um movimento de análise que buscou demonstrar as recorrências discursivas no processo de significação das práticas curriculares que se revelaram apesar das diferenças contextuais, mas também buscou apresentar as singularidades na configuração dos campos sociais como responsáveis por práticas que só se inscreveram nessas diferenças.

Diante disso, identificamos nos contextos analisados, e aqui estamos falando de Caruaru nos anos de 2017 e 2018 e de Vila Nova de Gaia em 2018, que as seis professoras não criaram suas práticas curriculares sem nenhum referencial externo, utilizando apenas suas perspectivas individuais. Circulam nas escolas inúmeras políticas, que apesar de não dizerem aos professores tudo o que fazer, certamente criam circunstâncias nas quais disponibilizam

algumas opções para que determinadas decisões sejam tomadas (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016). A presença das políticas nas escolas “moldam, limitam e permitem as possibilidades de ensino e aprendizagem” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 19) e elas não são desconsideradas pelos professores que têm como especificidade de atuação o ensino em relação dialética com a aprendizagem (ROLDÃO, 2007).

Assim, as professoras participantes desta pesquisa recriaram suas práticas realizando ações de articulação com as demandas apresentadas pelas diferentes políticas contextuais, elas as interpretaram, as tomaram de empréstimo, as reordenaram, as adequaram e as reinventaram. Por essa razão, nossa tese consistiu na utilização do termo *recriação*, na medida em que consideramos que as professoras produziram suas práticas também a partir de referenciais legais, negociando, constantemente, suas próprias demandas com as exigências emitidas pelas políticas e pelas escolas das quais faziam parte.

As articulações político-hegemônicas sempre podem mudar, por isso se constituem como fonte de esperança (LACLAU, 2004) de que outros sentidos são possíveis, o que, ao tomarmos essas conceituações, implicou considerar que as recriações produzidas a partir das ações articulatórias evidenciaram a impossibilidade de constituição de toda essência *a priori* das práticas curriculares.

Pudemos identificar isso a partir dos contextos analisados em Caruaru, onde, em 2017, as professoras construíram articulações com políticas que não mais estavam sendo assumidas pelo município (PNAIC, SEFE), o que foi responsável por um processo de significação diferente do que aconteceu em 2018, onde o município passou a assumir a política de educação de tempo integral (ICE), em algumas escolas, e a de avaliação externa (IQE).

Foram articulações diferentes, primeiro, porque no jogo simbólico as políticas se modificaram, desestabilizando a cadeia equivalencial antes formada, baseada em políticas que diferiam em seu conteúdo político e pedagógico, passando a articular políticas complementares. Segundo, porque essa desestabilização transformou os contextos, que antes eram marcados por socializações profissionais inscritas em momentos informais e passou a ser constituído pelo aumento do tempo em que essas socializações eram produzidas.

No contexto de Vila Nova de Gaia, também vimos a possibilidade de construção de outras práticas curriculares, uma vez que estivemos presente no momento de implementação de uma nova política que ainda convivia com regulamentações passadas. As professoras então, estavam, no momento em que coletamos os dados, produzindo um novo processo de significação, articulando demandas novas de descentralização curricular à cadeia equivalencial formada por demandas da tradição portuguesa de currículo central.

Desse modo, as práticas curriculares das professoras, inscritas nesses diferentes contextos, não detinham uma essência anterior que permaneceu inalterável, elas se constituíram a partir de um centro de significação instável e fugidio (LOPES, 2015) que se desestabilizou a partir da mudança das políticas.

Assim, nossas análises demonstraram que, apesar de ter como uma de suas referências as políticas, as práticas não foram por elas determinadas, justamente porque admitimos os deslizamentos em outras direções (LOPES, 2015). As políticas não sedimentaram as práticas de uma vez por todas, elas não puderam se constituir enquanto presença plena, o que observamos foi o caráter indecível e contingente de alternativas que possibilitaram a constituição das práticas.

Entre essas alternativas, evidenciamos a prática coletiva fabricada por todas as professoras apesar das políticas não fazerem menção, como foi o caso dos contextos caruaruenses, ou apesar das políticas mesmo fazendo menção, não possibilitarem espaços para a constituição dessa prática. Diante dos vários impedimentos de produção de uma prática curricular inscrita nas relações entre os professores e os demais membros da escola, onde diversos estudos já demonstraram a problemática do isolamento do professor transfigurado em liberdade (FRANGELLA, 2013), em que a sala de aula se torna simultaneamente “um espaço de consagração de um novo individualismo profissional vivido na solidão e num sofrimento profissional” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 100), os professores encontraram brechas na estrutura para recriar suas práticas a partir das influências de seus pares.

No contexto caruaruense de 2017, as professoras realizavam essas recriações na dimensão do planejamento nos momentos informais de interação, assim também o fizeram as professoras do contexto de Vila Nova de Gaia. Essas recriações se deram a partir da partilha de experiências e muito embora tivessem acontecido durante curtos períodos de tempo, sempre quando não estavam em sala de aula, as professoras sinalizaram sua importância, principalmente na produção do planejamento. No caso do contexto caruaruense de 2018, pudemos perceber que a mudança da organização da escola, devido à implementação de um modelo de escola de tempo integral, contribuiu para que as professoras permanecessem por mais tempo fora da sala de aula, o que permitiu a ampliação das temporalidades disponíveis às socializações profissionais.

Nos contextos analisados, no entanto, as práticas curriculares coletivas foram produzidas nas relações estabelecidas entre professores que atuavam no mesmo nível de escolaridade, evidenciando uma cultura colaborativa balcanizada, em que as experiências permaneceram confinadas a um único ciclo ou disciplina, mas não se alargaram à toda escola

(FULLAN; HARGREAVES, 2001). De todo modo, as professoras recriaram suas práticas curriculares em contextos que não davam as condições necessárias para que se retirassem do refúgio e do privatismo de suas salas, o que provocou que essa recriação fosse realizada nos “espaços fronteiriços, como entre-lugar de negociação” (FRANGELLA, 2013) entre a necessidade das professoras em operarem a partir do compartilhamento dos saberes-fazeres profissionais e os contextos que limitavam essa operação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, nesta pesquisa, compreender quais e como se davam as recriações das práticas curriculares dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental a partir das políticas curriculares e das influências da prática coletiva, considerando as articulações produzidas entre diferentes demandas, a hegemonização de sentidos particulares com características universais e as possibilidades de fugas discursivas em contextos que, ao mesmo tempo em que solicitavam a criatividade e inovação do professor, se baseavam em dispositivos políticos homoneizadores de práticas.

Para tanto, operamos a partir da perspectiva teórica-metodológica da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (1987), mobilizando, no decorrer da investigação, os conceitos de discurso, disputas hegemônicas em torno do processo de significação, práticas articulatórias, contingencialidade e fixação parcial dos sentidos, impossibilidade do fechamento do social e a radical historicidade do social. Em relação ao método, trouxemos a inovação de operar com a Teoria do Discurso em uma pesquisa que tinha como foco a discussão das práticas, em meio à superioridade quantitativa de investigações sobre políticas que tomavam essa perspectiva para análise do discurso enquanto texto. Assim, em nosso *corpus* analítico, conseguimos considerar o discurso como totalidade significativa que transcende a distinção entre linguístico e extra-linguístico.

Por encararmos o discurso nessa perspectiva, isso nos permitiu revelar a produção de práticas articulatórias entre as demandas das professoras e das políticas assumidas nos contextos investigados. As professoras participantes da pesquisa tomaram por referência as políticas, mas negociaram as demandas delas com as suas demandas pessoais, o que resultou em algumas ocasiões em fugas discursivas responsáveis pela recriação da prática curricular inscrita nas brechas da estrutura. Mesmo que as escolas e as professoras tivessem seu trabalho prescritos sob a lógica da centralização, elas fabricaram suas práticas articulando-as também com suas orientações pedagógicas e curriculares.

Essas orientações pedagógicas e curriculares que se diferenciavam tanto quanto possível a partir das posições de sujeito assumidas por cada professora, posições essas que não foram permanentemente asseguradas, se apresentavam com mais evidência quando produziam o planejamento. Nesse momento, elas incorporavam propostas relacionadas à flexibilização curricular, demonstrando que não abriam mão de sua autoridade pedagógica, o que possibilitou a revelação de seu poder de agência.

Apesar de não permitirem que sua autoridade pedagógica fosse de todo questionada, evidenciamos o forte poder de regulação das políticas de avaliação externa que incidiram até mesmo sob as práticas de professoras que atuavam em turmas que ainda não eram submetidas a essas avaliações. No caso das professoras portuguesas, inseridas no contexto formado por discursos políticos com sentidos de autonomia, territorialização dos currículos e poder de agência dos professores, as demandas das avaliações externas também constituíram a cadeia equivalencial que formou o processo de recriação de suas práticas curriculares. Embora atuassem em turmas do 1º ano, onde esse tipo de avaliação não era realizado, entendiam que suas práticas deveriam considerar as exigências da política, uma vez que elas ainda marcavam a configuração do currículo nacional.

Para essas professoras, decidir o que ensinar na perspectiva do poder de agência do professor também incluía pensar sobre as exigências futuras dessas avaliações. Apesar de constituírem lógicas contraditórias na formação da cadeia equivalencial, não foram lógicas excludentes. As particularidades dessas demandas heterogêneas se uniram e formaram uma nova síntese, em que a recomposição de seus fragmentos, por ser artificial, não pode nunca retornar à unidade anterior.

No contexto brasileiro, formado por discursos mais centralizadores, em que sentidos da necessidade de uma base curricular começaram a ser recorrentes nos textos das políticas locais, a regulação das políticas de avaliação externa também se fez evidente. Nesse caso, as articulações realizadas na recriação das práticas curriculares decorreram a partir de demandas de políticas complementares. Assim, nos textos legais das políticas assumidas localmente se fazia menção à importância de se instituir nas escolas instrumentos de avaliação externa que possibilitariam a regulação da proposta de escola anunciada e a reprodução dessa proposta para outras instituições. Dessa forma, não havendo tanta heterogeneidade entre as políticas, prevaleceu certa unidade contingencial sobre às particularidades.

Neste cenário, as professoras brasileiras articularam a essa unidade contingente das políticas e, por isso mesmo, sempre instaurada no fracasso de ser unidade definitiva, seu poder de agência e, em uma estrutura descentrada, em que os particularismos das políticas pouco se mantiveram, produziram suas práticas curriculares.

Assim, demonstramos diante desses contextos, movimentos de múltiplas articulações possíveis, o que implicou evidenciar as práticas curriculares como sistemas simbólicos dinâmicos constituídos na instabilidade do social. Desse modo, não podemos esquecer que as articulações realizadas na formação das práticas analisadas nesses contextos foram produtos históricos contingentes.

Associado à centralidade, histórica e contingencial, que a avaliação veio adquirindo nos sistemas educativos, vimos também que as relações entre os diferentes membros desses sistemas passaram a se organizar em torno dela. Evidenciamos, na recriação das práticas curriculares, o reordenamento, adaptação e reinvenção, principalmente do planejamento das professoras, que passou a prever atividades que tinham por objetivo o atendimento das exigências das políticas de avaliações externas. Nomeadamente no contexto brasileiro, identificamos que através desse reordenamento, as professoras produziram relações com os pares, que resultaram na proposição de projetos e atividades que buscavam ter por referência essas exigências.

A produção de fugas discursivas se evidenciou aqui, a partir da compreensão de que essas políticas de avaliação não previram a proposição de um trabalho colaborativo. Sinalizamos, dessa maneira, que inscritas em processos de regulação, as professoras criaram formas de atender às demandas do controle do Estado a partir da produção de certo interacionismo profissional.

Com isso, ressaltamos que o currículo está para além de dualidades fixas em que políticas e práticas corresponderiam a dois pólos opostos: onde um pólo definiria as propostas para a educação e o outro seria o *lócus* de implementação dessas propostas. O currículo diz muito mais que isso, ele diz respeito a uma prática de articulação discursiva que, na produção de jogos de linguagem, se inscreve na possibilidade de múltiplas materializações.

Em outras palavras, revelamos que as práticas curriculares das professoras não se submeteram de uma vez por todas aos mandos das políticas, elas não abriram mão de sua autoridade pedagógica construída ao longo de seus anos de atuação. Apesar de compreenderem que precisavam atingir os resultados esperados das avaliações externas, as professoras mobilizaram seus saberes acadêmicos e profissionais para produzirem suas práticas curriculares mesmo diante da fragilidade da autonomia de que dispunham.

Contudo, as marcas do interacionismo profissional não circunscreveu apenas diante das avaliações externas. Enquanto autoras do currículo, uma autoria bastante negociada com as políticas, as professoras demonstraram, nas múltiplas materializações de suas práticas curriculares, as possibilidades de constituição de práticas coletivas vividas na cotidianidade das escolas. Práticas que foram fabricadas primordialmente nas relações com outros professores do mesmo nível de atuação.

Essas práticas curriculares coletivas, também muito focadas na dimensão do planejamento, buscaram produzir sistemas de apoio entre as professoras que, ao atuarem no mesmo ano de escolaridade, viviam situações parecidas, embora nunca iguais, de ensino e

aprendizagem. Através das similaridades com os pares, as participantes da pesquisa foram responsáveis por um processo de partilha em que os signos da solidão e do sofrimento profissional foram minimizados, na medida em que decidiam conjuntamente pelo seu planejamento.

Em um interacionismo profissional, elas promoveram o diálogo a partir das semelhanças e excluíram as diferenças, ou seja, as relações colaborativas que estabeleceram tiveram enquanto domínio discursivo comum a quase ausência de diversidade entre os professores. A recriação de suas práticas curriculares esteve, portanto, baseada nas trocas dentro de um grupo com experiências de atuação docente bastante similares. Dessa forma, apresentando proximidade às culturas escolares com características balcanizadas e confortáveis, o trabalho colaborativo realizado demonstrou a prevalência do cuidado à lateralidade do currículo, em detrimento da continuidade desse movimento na dimensão vertical.

Portanto, com o desenvolvimento de socializações profissionais, as professoras, nas relações com seus pares, recriaram suas práticas fundadas no diálogo, visto enquanto partilha entre sujeitos que respeitam a presença do outro no mundo. Diálogo este que, mais do que tolerar a existência, exigiu uma comunicação reflexiva e crítica entre os envolvidos na relação dialógica. Assim, elas permitiram a permeabilização de suas práticas a partir das solidariedades inscritas na reflexão e na ação com os colegas.

Em um cenário em que as pesquisas têm discutido o isolamento do professor, evidenciando que este tem realizado seu trabalho na maior parte do tempo sozinho, onde as salas de aula têm se constituído como lugar de refúgio dos julgamentos daqueles que lhes são exteriores, vimos nesta pesquisa, enquanto fuga discursiva, a possibilidade de recriação das práticas na interpelação pelas práticas dos pares.

Embora considerando a necessidade de construção de escolas com culturas que se aproximem às colaborativas integrais, onde o insucesso e a incerteza são partilhados e refletidos, onde se dá espaço para que os professores falem sobre seus propósitos e essa discussão não fica circunscrita a momentos isolados, onde se respeita o docente em sua individualidade e as mudanças não subjulgam as escolas, e onde se é estimulada a colaboração entre professores de diferentes anos/níveis/disciplinas, ressaltamos o papel que as práticas coletivas fabricadas pelas participantes da pesquisa tiveram na constituição de práticas curriculares marcadas por sentidos de ação criativa.

Nessa direção, sinalizamos que mesmo diante de contextos distintos: no Brasil, com políticas e instituições escolares que não previam e nem promoviam momentos de

planejamento colaborativo, de reflexão e avaliação conjunta das práticas realizadas, de experiências de ensino compartilhadas; e, em Portugal, com políticas que apesar de mencionarem o papel dos professores como decisores curriculares em uma perspectiva que considerava o trabalho colaborativo, não conseguiram materializar isso nas organizações escolares; as práticas coletivas foram forjadas pelas próprias professoras nas brechas dos campos sociais constituídos. Foi, por conseguinte, na intenção de criar uma linguagem comum e de possibilitar mais segurança nas práticas que desenvolviam, que as professoras recriaram suas práticas curriculares a partir da negociação e disputa com as práticas de colegas.

Desse modo, reiteramos nossa tese de que os professores ao praticarem um currículo, inscritos em contextos fixados apenas parcialmente, o recriam a partir das negociações que estabelecem com as políticas curriculares globais e locais que agem e produzem os cotidianos das escolas, mas igualmente o recriam a partir das interferências que sofrem e das negociações que estabelecem com os outros membros da instituição em que atuam. Os processos de homogeneização dos contextos escolares ou de contenção das múltiplas alternativas de produção de projetos curriculares contextuais não impedem as possibilidades de fuga, fabricação e invenção do novo e do diferente.

Sendo assim, observamos cenários em que outras pesquisas seriam possíveis, onde buscássemos investigar as produções de práticas curriculares dos professores inscritas na subversão e resistência às tentativas de negação do seu poder de agência, ou mesmo analisar as operações de controle e regulação das políticas produzidas contextualmente para impedir as fugas discursivas das práticas dos professores. Posto isso, o nosso desafio se ancora na perspectiva de, na radicalidade histórica, contribuir para o processo de significação que constitua o professor em seu poder de agência, onde os saberes e os fazeres possam ser compartilhados com quem também participa do processo formativo.

REFERÊNCIAS

- ABBUD, M. L. M. Uma história de formação de professores: ciclo básico de ciências humanas e educação, PUCSP (1971 a 1986). *In: REUNIÃO ANUAL ANPED*, 29., Caxambu, 2006. **Anais [...]**. Caxambu, 2006.
- ABREU, R. G. **A comunidade disciplinas de ensino de química na produção de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil**. 2010. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.
- AGUIAR, M. C. C. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. *In: REUNIÃO ANUAL ANPED*, 31., Caxambu, 2008. **Anais [...]**. Caxambu, 2008.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, L.; LEITE, C.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, Porto, Portugal, v. 23, p. 119-135, 2013.
- ALMEIDA, L.; SILVA, G. N. R. O currículo pensado do curso de Pedagogia: a pesquisa em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 12, maio/out. 2014.
- AMIN, A. Placing Globalisation. **Theory, Culture and Society**, v. 14, n. 2, p. 123-137, 1997.
- AMORIM, R. M. **As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2011.
- AMORIM, R. M.; BATISTA NETO, J. As práticas curriculares em escola da rede municipal do Recife: os fios e tramas da educação das relações etnicorraciais no cotidiano escolar. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 288-310, 2011.
- ANDRÉ, M. O trabalho docente do professor formador e as práticas curriculares da licenciatura na voz dos estudantes. *In: SANTOS, L. L. C. P; FAVACHO, A. M. P. (orgs.). Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: CVR, 2012.
- ARAÚJO, K. C. L. C. **O debate da política curricular para a formação de professores e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006): demandas, antagonismos e hegemonia**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2015.
- ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BALL, S. A sociedade global, consumo e política educacional. *In: SILVA, L. H. (org.). A escol cidadã no contexto da globalização*. Porto Alegre/RS: Vozes, 2001. p. 121-137.
- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BARROSO, J. **A escola entre o local e o global: Perspectivas para o século XXI**. Lisboa: Educa, 1999.

BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. The role of beliefs in teacher agency. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 26, n. 7, p. 624-640, 2015.

BRASIL. Constituição. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BUENFIL-BURGOS, R. Dimensiones ético políticas en educación desde en análisis político de discurso. **Revista Eletrónico Sinéctica**, n. 35, p. 1-17, 2010.

BURITY, J. **Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau**. Recife: Fundaj, 1997. p. 1-21.

BURITY, J. Teoria do Discurso e Análise do Discurso: sobre política e método. *In*: WEBER, S.; LEITHÄUSER, T. (org.). **Métodos qualitativos nas ciências sociais e na prática social**. Recife: Ed. UFPE, 2007.

BURITY, J. Discurso, descolonização do saber e diversidade étnica e religiosa na educação. **Espaço do Currículo**, v. 7, n. 2, p. 199-218, 2014.

CALDAS, A. C. B. N. Práticas cotidianas de pesquisar e praticar currículos: jornal eletrônico e a circulação de conhecimentos. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 33., Caxambu, 2010. **Anais [...]**. Caxambu, 2010.

CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

CAPUCHO, V. A. C. **Naus espanholas em terras brasileiras em tempos de ventos neoliberais: a concepção globalizadora em educação e a formação para a cidadania**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2008.

CARMO, P. M. S. **Pesquisa e prática pedagógica: discursos sobre a profissionalidade das estudantes/professoras em formação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, UFPE - CAA, Caruaru, 2013.

CARUARU. Site oficial da Prefeitura (2017). Disponível em: <https://www.caruaru.pe.gov.br/sobre-caruaru>. Acesso em: 04 jul. 2017.

CAVALCANTI, L. A. **A história local no currículo da educação básica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2007.

CELLARD, A. A. Análise Documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-316.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, B. **L'école et le territoire**. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux. Paris: Armand Colin, 1994.

CHIQUITO, R. S.; EYNG, A. M. Escrita curricular: algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas do currículo. *In: REUNIÃO ANUAL ANPED*, 31., Caxambu, 2008. **Anais [...]**. Caxambu, 2008.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CORREIA, S. C. F. **Formação continuada: reflexões e desafios dos professores de educação física do ensino fundamental do 3º e 4º ciclos da prefeitura da cidade do Recife em parceria com a UFPE**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2007.

CINELLI, M. L. S. V.; GARCIA, A. Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados. *In: REUNIÃO ANUAL ANPED*, 31., Caxambu, 2008. **Anais [...]**. Caxambu, 2008.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições ASA, 2001.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. *In: TURA, M. L. R.; GARCIA, M. M. A. (orgs.) Currículo, políticas e ação docente*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

CUNHA, E. V. R.; LOPES, A. C. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educaacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DANTAS, M. T.; GONDIM, M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paidéia**, p. 139-152, 2004.

DELBONI, T. M. Z. G. F. A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de constituírem-se como “comunidades interpretativas”. *In: REUNIÃO DA ANPED*, 30., Caxambu, 2007. **Anais [...]**. Caxambu, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel Certeau. **Dialógo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, 2007.

ENGUIITA, F. **La cara oculta de la escuela**: Educación y trabajo en el capitalismo. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1990.

FELÍCIO, H.; POSSANI, L. Análise crítica do currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, 2013.

FERNANDES, P. Da reforma curricular dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: uma análise focalizada nos discursos. *In*: LEITE, Carlinda (Org.). **Mudanças curriculares em Portugal**: transição para o século XXI. Porto: Porto Editora, 2005.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, 2012.

FERRAÇO, C.; NUNES, K. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimento dos sujeitos praticantes. *In*: FERRAÇO, C.; CARVALHO, J. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

FIGUEIREDO, C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 646-664, set./dez. 2016.

FLACH, F.; SORDI, R. O. A educação infantil escolar como espaço de subjetivação. **Estilos da Clínica**, v. 12, n. 22, p. 80-99, 2007.

FLICK, U. Questões de pesquisa. *In*: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANGELLA, R. C.. “Essa é sua pasta e sua turma” – inserção de professoras na rede pública de ensino e suas implicações curriculares. **Revista e-Curriculum**, v. 2, n. 11, p. 573-593, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. **Planejamento da sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GARCIA, A.; SUSSEKIND, M. L. Práticas de currículos-composição: desinvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente. *In: REUNIÃO DA ANPED*, 33., Caxambu, 2010. **Anais [...]**. Caxambu, 2010.

GONÇALVES, C. L. *et al.* Especificidades da avaliação da aprendizagem: uma análise das produções acadêmicas em diferentes espaços discursivos. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 139-154, 2016.

GONÇALVES, C. L. **Práticas avaliativas de estudantes-professoras**: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, UFPE – CAA, Caruaru, 2017.

GONÇALVES, C. L.; ALMEIDA, L. A. A.; LEITE, C. Práticas avaliativas e profissionalização nos cotidianos – uma análise de produções acadêmicas. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, p. 2019-225, 2018.

GUEDES, M. G. M. **Contribuição de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2012.

GUIMARÃES, E. R. **Política de ensino médio e educação profissional**: discursos pedagógicos e práticas curriculares. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2008.

HAGEMEYER, R. C. C. Currículo e mudança: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 232-251, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. Vidas de Professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

ICE – INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Práticas educativas**. 2015a. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/documents/21013/135265/5-MP+PRATICAS+EDUCATIVAS/9b761754-438b-41b2-8745-08a86a866965>. Acesso em: 31 jul. 2017.

ICE – INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Instrumentos e Rotinas**. 2015b. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/documents/21013/0/7-MP+INSTRUMENTOS+E+ROTINAS/4b97fcc6-1cdb-4cd0-a281-92c953777180>. Acesso em: 31 jul. 2017.

ICE – INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Princípios educativos**. 2016. Disponível em: <http://www.secti.ma.gov.br/files/2016/10/MP-PRINCIPIOS-EDUCATIVOS.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017.

IQE – INSTITUTO QUALIDADE NO ENSINO. **Programas**. 2017. Disponível em: <http://www.iqe.org.br/programas/programas.php>. Acesso em: 31 jul. 2017.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pró-posições**, v. 27, n. 2 (80), p. 177-202, 2016.

JANOARIO, R. S.; CANEN, A.; OLIVEIRA E SILVA, R. C. Formação do docente/gestor multicultural: possibilidades e tensões. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 31., Caxambu, 2008. **Anais [...]**. Caxambu, 2008.

JORNAL DO COMÉRCIO. **Professores temporários são 43% do quadro docente do estado**. 2015. Disponível em: http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia-/2015/04/15/professores-temporarios-sao-43_porcento-do-quadro-docente-do-estado-176835.php, Acesso em: 05 jul. 2017.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, P. 69-85, 2011.

KRETLI, S. Artefatos culturais usados por professores/as e alunos/as no cotidiano escolar como possibilidades de ressignificar o currículo. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 30., Caxambu, 2007. **Anais [...]**. Caxambu, 2007.

LACLAU, E. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **CEDLA, Latin American Studies**, n. 29, 1983.

LACLAU, E. Discourse. *In*: GODDIN, R.; PETTIT, P. (eds). **The Blackwell Companion to Contemporary Political Philosophy**. Oxford: Blacwell, 1993.

LACLAU, E. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E. Muerte y resurrección de la teoría de la ideología. *In*: LACLAU, E. **Los fundamentos retóricos de la sociedade**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014. p. 21-50.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Madrid: Letra e, 1987.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Posmarxismo sin pedido de disculpas. *In*: LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000. p. 111-145.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LEITE, C. A territorialização das políticas e das práticas educativas. *In*: LEITE, C. (org.). **Mudanças Curriculares em Portugal: transição para o século XXI**. Porto: Porto Editora, 2005. p. 15-32.

LEITE, C. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 67-81, 2006.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. **Educação – PUCRS**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, 2010.

LEITE, C. Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal – uma análise focada no exercício da profissão. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 2, n. 26, 2014.

LEITE, C.; FERNANDES, P.; FIGUEIREDO, C. Challenges of curricular contextualisation: Teachers' perspectives. **The Australian Educational Researcher**, 2018.

LEITE, C.; FERNANDES, P.; FIGUEIREDO, C. National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives. **Educational Studies**, 2019.

LEITE, C.; PACHECO, N. Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 14, n. 27, p. 102-111, jan./jun. 2008.

LEITE, C.; PINTO, C. O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. **Educação, Sociedade & Culturas (ESC)**, n. 48, p. 69-91, 2016.

LEMOS, G. T. **Os saberes dos povos campestres tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2013.

LIBÂNIO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNIO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, J. A.; FIALHO, A. Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 49, n. 2, pp. 27-53, 2015.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006.

LOPES, A. C. **Política de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

- LOPES, A. C. Ainda é possível um currículo político? *In*: LOPES, A. C.; ALBA, A. (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÓPEZ, V. O. **Ensino fundamental de nove anos no município de Camaragibe**: processo de implantação. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2007.
- LUNARDI, G. M. Ainda as “partes da árvore”: seleção, organização e distribuição do conhecimento na sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 30., Caxambu, 2007. **Anais [...]**. Caxambu, 2007.
- LYRIO, K. A. O currículo por projetos na educação infantil: sobre as negociações, traduções e burlas. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 33., Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2010.
- MACEDO, E. *et al.* (Orgs.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, E. Currículo, cultura e diferença. *In*: LOPES, A. C.; ALBA, A. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.
- MACEDO, E. 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.
- MACEDO, E.; RANIERY, T. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia do público. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, pp. 739-759, set./dez. 2018.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.
- MAINARDES, J.; STREMEL, S. 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, 2010.
- MARCATO, D. C. B. de S. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. 2016, 161f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus Presidente Prudente, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2016.
- MARQUES, S. **Tempo escolar estendido**: Análise do Programa de Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2017.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *In*: MARTINS, I.; GOUVÊA, G.; VILANOVA, R. (orgs.). **O livro didático de Ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012. pp. 9-28.

MELLO, J. Políticas de currículo: sentidos produzidos em escolas de formação de professores. *In*: LOPES, A.; DIAS, R.; ABREU, R. (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MELO, M. J. M. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, UFPE-CAA, Caruaru, 2014.

MORAES, S. Avaliação como mediadora entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem. *In*: ENDIPE, 13., Recife, 2006. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2006.

MORAIS, M. S. **A perspectiva dialógica da educação na proposta curricular da EJA na rede municipal do Recife**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2013.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. (orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORGADO, J. C. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26 , n. 2, p.15-42, 2010.

NASCIMENTO, F. S.; HELAL, D. H. Expansão e interiorização das universidades federais: uma análise do processo de implementação do campus do litoral norte da Universidade Federal da Paraíba. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 45-67, 2015.

NEGRI, S. R.; SOUZA, M. I. S.. Afinal, existe um currículo democrático? *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 31., Caxambu, 2008. **Anais [...]**. Caxambu, 2008.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 29., Caxambu, 2006. **Anais [...]**. Caxambu, 2006.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, R.; ARAÚJO, G. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, Jan/Fev/Mar/Abr., 2005.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. 9. ed Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, 2013.

OLIVEIRA, M. R. R. Uniformes entre imagens do pensamento e narrativas dos meus cotidianos. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 31., Caxambu, 2008. **Anais [...]**. Caxambu, 2008.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

PACHECO, J. A. **Formação de Professores: teoria e práxis**. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1995.

PACHECO, J. A. **Políticas Curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, J. A. Entre o currículo escrito e a sala de aula. Sobre os autores do currículo. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 4., João Pessoa, 2009. **Anais [...]**. João Pessoa, 2009.

PACHECO, J. A.; SOUSA, J. Políticas curriculares no período pós- LBSE (1986-2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *In*: PACHECO, J. A.; ROLDÃO, M. C.; ESTRELA, M. T. (orgs.). **Estudos de Currículo**. Portugal: Porto Editora, 2018.

PAIVA, E.; FRANGELLA, R. C.; DIAS, R. Políticas curriculares no foco das investigações. *In*: LOPES, A.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

PENIN, S. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 2011.

PENTEADO, L. G. M. **Entre dizeres, saberes e fazeres: Os espaços vivenciados pelo Ensino Religioso no currículo da escola pública em Recife no período de 1996 à 2014**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2015.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

PIRES, A. M. M. M. A educação do campo como direito a uma escola pública de qualidade. *In*: SIMPÓSIO ANPAE, 24., Vitória, 2009. **Anais [...]**. Vitória, 2009.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº115/A, de 04 de maio de 1998**. Diário da República [de Portugal], nº 102, série A, 04 maio 1998.

PORTUGAL. **Despacho nº 5907, de 05 de julho de 2017**. Diário da República [de Portugal], nº 128, 05 jul. 2017.

POWACZUK, A. C. H.; BOLZAN, D. P. V. Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária. *In: REUNIÃO DA ANPED, 34.*, Natal, 2011. **Anais [...]**. Natal, 2011.

PRALON, L. Imagem e produção de sentido: as fotografias no livro didático. *In: MARTINS, I.; GOUVÊA, G.; VILANOVA, R. (orgs.). O livro didático de Ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula.* Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012. pp. 159-170.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em www.escolasempartido.org/. Acesso em: 16 nov. 2016.

QUERETTE, S. C. M. **Diálogo e Educação: Estudo comparativo sobre o conceito Diálogo no pensamento filosófico e pedagógico de Paulo Freire e de Martin Buber.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2007.

REAL, G. C. M. A avaliação como um processo formativo e os seus possíveis impactos no ensino superior. *In: ENDIPE, 13.*, Recife, 2006. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2006.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 34, 2007.

ROLDÃO, M. C. Currículo, formação e trabalho docente. *In: SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A. M. P. (orgs.). Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos.* Curitiba: CVR, 2012.

ROSA, R. S. B. As táticas cotidianas e as tessituras curriculares da professora d'O pequeno Nicolau: filmes e questões curriculares. *In: REUNIÃO DA ANPED, 37.*, Florianópolis, 2015. **Anais [...]**. Florianópolis, 2015.

SANTOMÉ, J. T. Organização relevante dos conteúdos nos currículos. *In: SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 95-128.

SANTOS, A.; LEITE, C. Políticas curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, p. 836-856, 2018.

SÉRGIO, Maria Cândida. A organização do tempo curricular na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 2, jun. 2008.

SILVA, J. F. As políticas curriculares e os discursos sobre a avaliação da aprendizagem: uma aproximação com a Teoria da Complexidade. *In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa (org.). Diferenças nas políticas de currículo.* João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SILVA, M. A. **Sentidos de profissões revelados no movimento discursivo das contribuições da Didática na formação de Pedagogos (as).** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, UFPE – CAA, Caruaru, 2015.

SILVA, M. M.; DE SORDI, M. R. L. A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de Pedagogia. *In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 29.*, Caxambu, 2006. **Anais [...]**. Caxambu, 2006.

SILVA, N. N. T. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita:** saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, UFPE – CAA, Caruaru, 2014.

SILVA, R. M. G. Interações e mediações significativas na formação continuada de docentes universitários. *In: REUNIÃO DA ANPED, 29.*, Caxambu, 2006. **Anais [...]**. Caxambu, 2006.

SILVA, T. B. D.; ROSA, R. S. B.; COSTA, S. G. A trajetória de um professor negro na universidade – questões culturais e currículo. *In: REUNIÃO DA ANPED, 32.*, Caxambu, 2009. **Anais [...]**. Caxambu, 2009.

SOARES, C. M. G. **A prática docente do professor iniciante.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2004.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores:** Ensaio para concorrer ao cargo de professor. UFPE, Recife, 2006.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRADINI, R. C. A. R. A entrevista na pesquisa em educação:* a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2004.

THIESEN, J. S. Tempos e espaços na organização curricular: Uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 241-260, 2011.

TORRIGLIA, P. L. Organização escolar: o currículo como uma mediação do Conhecimento. *In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 31.*, Caxambu, 2008. **Anais [...]**. Caxambu, 2008.

TURA, M. L. R. A recontextualização por hibridismo na prática pedagógica da disciplina ciências. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 133-148, 2009.

UFPE. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia.** 2008. Disponível em: <https://www.ufpe.br/pedagogia-licenciatura-cao>. Acesso em: 20 maio 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 23. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In: VEIGA, I. P. A. (org.). Aula:* Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2011. pp. 267-297.

VILA NOVA DE GAIA. Site oficial da Prefeitura (2017). Disponível em: <http://www.cm-gaia.pt/pt/cidade/vila-nova-de-gaia/>. Acesso em: 20 maio 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA (BRASIL)

1. APROXIMAÇÕES COM A DOCÊNCIA

- 1.1. Qual seu tempo de atuação na docência? Há quanto tempo é concursada? Você já fez outros concursos?
- 1.2. Em quais outras escolas trabalhou? Em que outras turmas lecionou? Em qual turma leciona agora?
- 1.3. Quais as diferenças de quando começou a atuar com a docência e sua atuação agora?

2. RECONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR

- 2.1. Quais são os programas e ou políticas curriculares que estão em atuação agora em sua escola? Como essas políticas exercem influências na sua prática?
- 2.2. Como você elabora o seu planejamento? Seu planejamento sofre influências dos programas, políticas curriculares e/ou dos outros membros da escola? Quais?
- 2.3. Como você decide que conhecimentos deve/ precisa ensinar? Essa decisão sofre influências dos programas, políticas curriculares e/ou dos outros membros da escola? Quais?
- 2.4. Como você realiza a avaliação dos seus alunos? Essa avaliação sofre influências dos programas, políticas curriculares e/ou dos outros membros da escola? Quais?
- 2.5. Você acha que você influencia o trabalho dos demais membros da escola (professores, gestão)? Que influências seriam essas?

APÊNDICE B – GUIÃO DA ENTREVISTA A PROFESSORES DA ESCOLA (PORTUGAL)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	ASPECTOS A TER EM ATENÇÃO
I – Caracterizar a pesquisadora e a pesquisa	1. Informar a entrevistada a pesquisa que estou realizando no Brasil e minhas intenções em Portugal	<ul style="list-style-type: none"> • Ter cuidado para não dar maiores detalhes sobre a pesquisa que influencie as respostas das entrevistadas
II - Identificar quais e como as políticas curriculares são interpretadas e recriadas nas práticas curriculares de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;	2. Do ponto de vista do currículo, estão fazendo alguma coisa diferente de anteriormente? O que fazem este ano é distinto ou próximo do que faziam no ano passado? A que se devem essas diferenças ou proximidades? 3. Se ela não mencionar a política de flexibilização, perguntar a professora o que pensa sobre ela. 4. Quais são os projetos e ou políticas curriculares que estão em atuação agora em sua escola? Essas políticas exercem influências na sua prática? Como? E na sua opinião exercem influências nas práticas dos professores em geral? 5. Como você elabora o seu planejamento? Seu planejamento sofre influências das políticas curriculares? Quais? 6. Como você decide que conhecimentos deve/ precisa ensinar? Essa decisão sofre influências das políticas ou dos projetos da escola? Quais? 7. Como você realiza a avaliação dos seus alunos? Essa avaliação sofre influências das políticas curriculares ou dos projetos da escola? Quais?	<ul style="list-style-type: none"> • As políticas atuais e suas possíveis influências na criação e recriação das práticas curriculares dos professores do ensino fundamental • As políticas anteriores e a possibilidade de ainda estarem exercendo algum tipo de influência no processo de criação e recriação das práticas curriculares atuais de professores do ensino fundamental • O retorno ao dizer de políticas anteriores, bem como a possibilidade do dizer novo nas políticas atuais • Processo de tradução da política nas práticas curriculares
III - Identificar os sentidos de prática coletiva de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;	8. Como a própria escola trata a relação do professor com os outros membros da escola? E qual a importância disso? 9. Na sua atuação docente trabalha sozinha ou com outros colegas? Que tipo de trabalho realiza com os colegas? Por que o faz?	<ul style="list-style-type: none"> • Os sentidos de prática coletiva nos discursos dos professores da escola
IV - Analisar as influências das práticas de outros membros da escola no processo de criação e recriação das práticas curriculares de professores dos anos iniciais do	10. Seu planejamento sofre influências dos outros membros da escola? Quais? 11. A decisão de quais conhecimentos ensinar sofre influências dos outros membros da escola? Quais? 12. A avaliação que realiza sofre influências dos dos outros	<ul style="list-style-type: none"> • Influências dos outros membros da escola no planejamento, na decisão de que conhecimentos ensinar, e na avaliação da aprendizagem

ensino fundamental.	<p>membros da escola? Quais?</p> <p>13. Você acha que você influencia o trabalho dos demais membros da escola (professores, gestão)? Que influências são essas?</p>	
V - Caracterizar a entrevistada	<p>14. Qual seu tempo de atuação na docência? Você entrou na escola através de concurso público? Se sim, há quanto tempo é concursada?</p> <p>15. Em quais outras escolas trabalhou? Em que outras turmas lecionou? Em qual turma leciona agora?</p> <p>16. Quais as diferenças de quando começou a atuar com a docência e sua atuação agora?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Posição do sujeito na produção do discurso: se é professor experiente ou inexperiente, se tem ou não estabilidade profissional. • Demonstração de domínio e conhecimento sobre o nível de ensino que atua

APÊNDICE C – GUIÃO DA ENTREVISTA A PROFESSORES DA FPCEUP (PORTUGAL)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	ASPECTOS A TER EM ATENÇÃO
I – Caracterizar a pesquisadora e a pesquisa	1. Informar a entrevistada a pesquisa que estou realizando no Brasil e minhas intenções em Portugal	<ul style="list-style-type: none"> • Ter cuidado para não dar maiores detalhes sobre a pesquisa que influencie as respostas das entrevistadas
II – Identificar percepções dos investigadores sobre quais e como as políticas curriculares são interpretadas e recriadas nas práticas curriculares de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;	2. Quais políticas curriculares estão em vigência atualmente nas escolas em Portugal? 3. Quais as intenções/pretenções dessas políticas curriculares? 4. O que pensa, ou qual sua posição face a essas políticas? Que efeitos pensa que elas poderão ter? 5. Quais relações essas políticas curriculares atuais estabelecem com as políticas curriculares dos últimos 20 anos? 6. Quais influências as políticas curriculares dos últimos 20 anos exerceram/exercem sobre as práticas curriculares dos professores das escolas do educação básica de Portugal? 7. 7. Quais influências as políticas curriculares atuais exercem nas práticas curriculares dos professores das escolas da educação básica de Portugal?	<ul style="list-style-type: none"> • As políticas atuais e suas possíveis influências na criação e recriação das práticas curriculares dos professores do ensino fundamental, a partir do olhar dos professores universitários • As políticas anteriores e a possibilidade de ainda estarem exercendo algum tipo de influência no processo de criação e recriação das práticas curriculares atuais de professores do ensino fundamental, a partir do olhar dos professores universitários • O retorno ao dizer de políticas anteriores, bem como a possibilidade do dizer novo nas políticas atuais
III - Identificar os sentidos que os investigadores atribuem à prática coletiva de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;	8. Como as políticas curriculares atuais e as anteriores perspectivam a relação do professor com os outros membros da escola? 9. Como a própria escola perspectiva a relação do professor com os outros membros da escola? E qual a importância disso?	<ul style="list-style-type: none"> • A existência ou não de sentidos de prática coletiva nas políticas curriculares em atuação nas escolas • Os sentidos de prática coletiva nos discursos dos professores universitários
IV – Identificar percepções de investigadores sobre as influências das práticas de outros membros da escola no processo de criação e	10. Em sua opinião, quais as possibilidades de influências das práticas de outros membros da escola nas práticas curriculares dos professores?	<ul style="list-style-type: none"> • Influências da prática coletiva no planejamento, na decisão de que conhecimentos ensinar, e na avaliação da aprendizagem

<p>recriação das práticas curriculares de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.</p>		
<p>V - Construir aproximações com o contexto em que o professor desenvolve a docência e pratica um currículo</p>	<p>11. Qual seu tempo de atuação na docência? Conte nos sobre sua trajetória na docência: em quais outras instituições educativas trabalhou? Quais disciplinas costuma lecionar?</p> <p>12. Fale sobre sua atividade enquanto pesquisadora: quais são seus interesses de pesquisa? O que está pesquisando agora?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Posição do sujeito na produção do discurso: se é professor experiente ou inexperiente, se é pesquisador experiente ou inexperiente, se já atuou em escolas

APÊNDICE D – QUADRO DAS PESQUISAS DA ANPED

PESQUISAS SOBRE PRÁTICA CURRICULAR					
Reuniões/ano	GT	Título	Autores	Lócus do trabalho	Tipo de produção
29ª Reunião - 2006	12	O sujeito do discurso menor da educação	Sammy W. Lopes	PPGE-UFES	Trabalho
29ª Reunião - 2006	12	História, currículo e práticas pedagógicas: sobre memórias e narrativas.	Maria do Carmo Martins	FE/UNICAMP	Trabalho
29ª Reunião - 2006	12	Currículo para além da pós-modernidade	Maria Aparecida da Silva	UIT	Trabalho
29ª Reunião - 2006	12	A prática de ensino no currículo de Pedagogia: uma possibilidade emancipatória?	Clarissa Bastos Craveiro	UERJ	Pôster
29ª Reunião - 2006	12	Sobre as <i>marcas dos alunos migrantes</i> nos currículos realizados: o cotidiano de uma escola pública do interior	Danielle Piontkovsky	UFES	Pôster
29ª Reunião - 2006	12	Professor(a) de... – fragmentos de identidades nos campos disciplinares	Maria Inês Petrucci Rosa	FE/UNICAMP	Pôster
29ª Reunião - 2006	12	Ações curriculares para o conhecimento das influências de culturas negras no Brasil	Isabel Cristina Silva Machado / Joana Loureiro Freire	UERJ	Pôster
30ª Reunião - 2007	12	Artefatos culturais usados por professores/as e alunos/as no cotidiano escolar como possibilidades de ressignificar o currículo	Sandra kretli	UFES	Trabalho
30ª Reunião - 2007	12	Ainda as “partes da árvore”: seleção, organização e distribuição do conhecimento na sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental	Geovana M. Lunardi	UDESC	Trabalho
30ª Reunião - 2007	12	A integração curricular na prática pedagógica dos docentes dos anos iniciais em uma escola organizada em ciclos de formação humana	Marilce da Costa Campos Rodrigues	SMEDEL / SMEC	Pôster
30ª Reunião - 2007	12	A “cultura ordinária” no enredamento das práticas curriculares e das subjetividades	Alexandra Garcia	UERJ	Pôster
30ª Reunião - 2007	12	Redes de conhecimentos e contextos cotidianos nos currículos de formação de professores	Alessandra da Costa Barbosa Nunes Caldas	UERJ	Pôster
30ª Reunião - 2007	12	Processo curricular: performatividade e formação docente no cotidiano	Patricia Garcia Caselli Agostinho	PROPED / UERJ	Pôster
31ª Reunião - 2008	12	Organização escolar: o currículo como uma mediação do conhecimento	Patricia Laura Torriglia	UFSC	Trabalho
31ª Reunião - 2008	12	Afinal, existe um currículo democrático?	Stefania de Resende Negri / Maria Inez Salgado de Souza	PUC-MG	Trabalho
31ª Reunião - 2008	12	Olhar sem ver: escolas invisíveis	Maria Luiza	UERJ	Trabalho

2008		e currículos praticados	Sussekind Veríssimo Cinelli /Alexandra Garcia		
31ª Reunião - 2008	12	Uniformes entre imagens do pensamento e narrativas dos meus cotidianos	Marcio Romeu Ribas de Oliveira	UERJ	Trabalho
31ª Reunião - 2008	12	Escrita curricular: algumas considerações a partir das abordagens pós- estruturalistas/pós-críticas do currículo	Ricardo Santos Chiquito / Ana Maria Eyng	PUC-PR	Trabalho
31ª Reunião - 2008	12	Recontextualização nas políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro	Danielle dos Santos Matheus	Colégio Pedro II e UERJ	Pôster
31ª Reunião - 2008	12	A compreensão de currículo e o exercício da docência	Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar	UFC	Pôster
31ª Reunião - 2008	12	Trocas na internet com ' <i>espaçostempos</i> ' curriculares	Alessandra da Costa Barbosa Nunes Caldas / Nivea Maria da Silva Andrade / Rosângela Lannes Couto Cordeiro	UERJ	Pôster
32ª Reunião - 2009	12	Currículos praticados e a construção da heteronormatividade	Marcio Rodrigo do Vale Caetano	UFF	Trabalho
32ª Reunião - 2009	12	Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... o currículo praticado nas escolas	Sandra Kretli	UFES	Trabalho
32ª Reunião - 2009	12	Os usos de jornal eletrônico por professores da rede pública: questão para o currículo	Alessandra da Costa Barbosa Nunes Caldas / Rosângela Lannes Couto Cordeiro	UERJ	Pôster
32ª Reunião - 2009	12	A trajetória de um professor negro na universidade – questões culturais e currículo	Thais Barcelos Dias da Silva / Rebeca Silva Brandão Rosa / Simone Gomes da Costa	UERJ	Pôster
33ª Reunião - 2010	12	Políticas de currículo na formação de professores: dois estudos de caso etnográficos	Josefina Carmen Diaz de Mello	UERJ	Trabalho
33ª Reunião - 2010	12	O currículo por projetos na educação infantil: sobre as negociações, traduções e burlas	Kelen Antunes Lyrio	UFES	Trabalho

33ª Reunião - 2010	12	Práticas de currículos-composição: desinvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente	Alexandra Garcia / Maria Luiza Sussekind	UERJ e UNIGRA NRIO / UNIRIO	Trabalho
33ª Reunião - 2010	12	Práticas cotidianas de pesquisar e praticar currículos: jornal eletrônico e a circulação de conhecimentos	Alessandra da Costa Barbosa Nunes Caldas	UERJ	Trabalho
33ª Reunião - 2010	12	Currículo de Ciências: investigando aspectos educacionais e políticos do movimento renovador nas décadas de 1950/60/70	Daniela Fabrini Valla	PPGE-UFRJ	Pôster
33ª Reunião - 2010	12	O uso das imagens aliado a narrativas e práticas curriculares em um jornal eletrônico	Rafael Farias	UERJ	Pôster
34ª Reunião - 2011	12	Formação docente em disciplinas escolares: memórias e identidades no contexto da cultura da escola	Maria Inês Petrucci Rosa	UNICAMP	Trabalho
34ª Reunião - 2011	12	O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental	Eleta de Carvalho Freire	UFPE	Trabalho
34ª Reunião - 2011	12	Física pensando os usos dos corpos e os currículos realizados no cotidiano escolar: fotografias narradas com professoras de educação	Martha Lenora Queiroz Copolillo	UFF	Trabalho
34ª Reunião - 2011	12	O currículo vivido no discurso dos professores: “complexidades” para construção de diretrizes curriculares	Martanézia Rodrigues Paganini	SSE-Vitória	Trabalho
34ª Reunião - 2011	12	As múltiplas práticas-políticas dos currículos formação como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas	Maria Regina Lopes Gomes	UFES	Trabalho
34ª Reunião - 2011	12	Sonoridades do currículo escolar: outras melodias possíveis	Maria Riziane Costa Prates	UFES	Pôster
34ª Reunião - 2011	12	Táticas, estratégias e negociações de sentidos nas invenções dos possíveis das escolas	Sandra Kretli da Silva	UFES	Pôster
34ª Reunião - 2011	12	Visibilidades de um currículo inovador na citação da voz dos praticantes da docência em uma escola residência	Solange Castellano Fernandes Monteiro / Eliana Maria Ferreira Palmeira	SESC	Pôster

34ª Reunião - 2011	12	Currículos em processos na formação profissional de nível médio: entre cotidianos, movimentos e redes	Danielle Piontkovsky	UFES	Pôster
34ª Reunião - 2011	12	Circulação de ideias e pensamentos em pesquisas com os cotidianos: os necessários contatos entre os 'praticantes'	Alessandra da Costa Barbosa Nunes Caldas	UERJ-PROPEd	Pôster
35ª Reunião - 2012	12	Os múltiplos sentidos do trabalho pedagógico e das novas propostas curriculares	Talita Vidal Pereira	UERJ	Trabalho
35ª Reunião - 2012	12	Representações de professor(a): o cinema como espaçotempo de tessitura curricular de discentes/docentes	Rebeca Silva Brandão Rosa	PROPEd/ UERJ	Trabalho
35ª Reunião - 2012	08	Identidade de cursos de licenciatura e o seu caráter bacharelizante: análise de um curso de Química	Wildson Luiz Pereira dos Santos / Carmen Silvia da Silva Sá	UnB / UNEB	Trabalho
36ª Reunião - 2013	12	Especiarias usadas nas artes de nutrir: afetos, afecções, linguagens e conhecimentos	Sandra Kretli da Silva	UFES	Trabalho
36ª Reunião - 2013	12	Um elogio ao híbrido: processos de legitimação de conhecimentos populares de uma comunidade do Movimento Sem Terra no interior do estado de São Paulo	Gabriela Furlan Carcaioli	UNICAMP	Pôster
37ª Reunião - 2014	12	A pesquisa segundo a proposta curricular do colégio marista de criciúma e a curiosidade epistemológica de Paulo Freire	Ingrid Roussenq Fortunato Martins	UNESC	Trabalho
37ª Reunião - 2014	12	As táticas cotidianas e as tessituras curriculares da professora d'o Pequeno Nicolau: filmes e questões curriculares	Rebeca Silva Brandão Rosa	UERJ	Trabalho
37ª Reunião - 2014	12	Mudança curricular na escola: o processo de implantação no olhar dos professores	Sandra Faria Fernandes / Mere Abramovicz	PUC-SP	Trabalho
37ª Reunião - 2014	12	Tessitura de uma alternativa curricular a partir das vivências cotidianas: o ensino de história e a sala de aula como <i>espaçotempo</i> de pesquisa	Joana Ribeiro dos Santos	UERJ	Trabalho
37ª Reunião - 2014	12	As pesquisas com os cotidianos e sua circulação na internet	Alessandra Caldas	UERJ	Trabalho
37ª Reunião - 2014	12	Currículo, qualidade e as tecnologias de informação e comunicação (TICS) no espaço ibero-americano	Lívia Cardoso de Farias	UERJ	Trabalho

37ª Reunião - 2014	12	Movimentos curriculares e <i>encontros</i> formação com professores do proeja no cotidiano do Instituto Federal do Espírito Santo	Priscila dos Santos Moreira	IFES/UFES	Trabalho
37ª Reunião - 2014	12	O campo pedagógico como antagonismo nas políticas curriculares para o ensino da História	Ana de Oliveira	PROPEd-UERJ	Trabalho
37ª Reunião - 2014	12	Currículos <i>pensados</i> praticados e seus entre-lugares: o cotidiano escolar como <i>espaçotempo</i> de negociação e tessitura	Rafael Marques Gonçalves	ProPEd-UERJ	Pôster
37ª Reunião - 2014	12	A conversa como formação na elaboração das orientações curriculares na rede municipal de Mesquita/RJ	Eduardo Prestes Massena	PPGEdu - UniRio	Pôster
37ª Reunião - 2014	12	(De)Cifrando caminhos da formação: narrativas (com)partilhadas no cotidiano	Viviane Lontra	PPGEdu - Unirio	Pôster
37ª Reunião - 2014	12	Currículos: tensões entre práticas e políticas	Allan Rodrigues	UERJ - PPGEdu - FFP	Pôster
37ª Reunião - 2014	12	Sobre os processos de tessituras dos currículos nas escolas estaduais: as marcas das negociações e das experiências produzidas nos cotidianos	Adriana Piontkovsky Barcellos	UFES	Pôster

APÊNDICE E – QUADRO DAS PESQUISAS DA ANPED

PESQUISAS SOBRE PRÁTICA COLETIVA					
Reuniões/ano	GT	Título	Autores	Lócus do trabalho	Tipo de produção
29ª Reunião - 2006	08	Interações e mediações significativas na formação continuada de docentes universitários	Rejane Maria Ghisolfi Silva	UFU	Trabalho
29ª Reunião - 2006	08	Processos de formação de professoras iniciantes	Maévi Anabel Nono / Maria da Graça Nicoletti Mizukami	UNESP / Universidade Presbiteriana Mackenzie - UFSCar	Trabalho
29ª Reunião - 2006	08	Identidades de professores e redes de significações - configurações que constituem o “nós, professores”	Heloisa Salles Gentil	UFRGS	Trabalho
29ª Reunião - 2006	08	O jogo da cognição na linguagem de professores universitários em formação para a educação a distância	Felipe Gustsack / Mônica Carapeços Arriada	UNISC	Trabalho
29ª Reunião - 2006	08	A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de Pedagogia	Margarida Montejano Silva / Mara Regina Lemes de Sordi	UNICAMP	Trabalho
29ª Reunião - 2006	08	Uma história de formação de professores: ciclo básico de ciências humanas e educação, PUCSP (1971 a 1986)	Maria Luiza Macedo Abbud	UEL	Trabalho
29ª Reunião - 2006	08	Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo	Gisele Antunes Rocha	PPGE - UFSCar	Trabalho
29ª Reunião - 2006	08	Parceria no engendramento de uma educação sem distâncias: a experiência da UFES no curso de Pedagogia/EAD	Charles Moreto	UFES	Pôster
30ª Reunião - 2007	08	A formação de educadores Sem Terra: um estudo de caso	Fátima Maria dos Santos / Sueli Mazzilli	UNISANTOS	Trabalho
30ª Reunião - 2007	08	A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de constituírem-se como “comunidades interpretativas”	Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni	UFES	Trabalho
30ª Reunião - 2007	08	Inovações e permanências na prática pedagógica: a percepção de alfabetizadoras de Porto Velho sobre as influências do PROFA	Eliriane dos Anjos da Silva Albuquerque	UFSC	Trabalho
30ª Reunião - 2007	08	Coletivos escolares e interações de professores em formação inicial e continuada	AUTH, Milton Antonio	UNIJUÍ	Trabalho
30ª Reunião - 2007	08	A escola como contexto para a formação docente: a	Josefa A. G. Grigoli	UCDB	Trabalho

		realidade de uma unidade escolar da rede municipal de Campo Grande			
31ª Reunião - 2008	12	Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola	Regina Lucia Giffoni Luz de Brito	PUC-SP	Trabalho
31ª Reunião - 2008	08	O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores	Maria da Conceição Carrilho de Aguiar	UFPE	Trabalho
31ª Reunião - 2008	08	Autonomia e controle na construção da identidade profissional dos professores de um Colégio Militar	OLIVEIRA, Ailton Souza de	CMCG	Trabalho
31ª Reunião - 2008	08	Formação do docente/gestor multicultural: possibilidades e tensões	Ricardo de Souza Janoario / Ana Canen / Rita de Cássia de Oliveira e Silva	UFRJ	Trabalho
31ª Reunião - 2008	08	Pesquisa, alteridade e formação na escola	Laura Noemi Chaluh	UNICAMP	Trabalho
31ª Reunião - 2008	08	Ações e atividades formativas: um estudo sobre processos de formação continuada de professores	Andréa Maturano Longarezi	UNIUBE	Pôster
32ª Reunião - 2009	08	Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: discutindo concepções de formação e docência	Hedioneia Maria Foletto Pivetta	UNIFRA	Trabalho
32ª Reunião - 2009	08	Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e as práticas docentes	Luís Gustavo Alexandre da Silva	FESG	Trabalho
32ª Reunião - 2009	08	Formação dos profissionais da educação: a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) e o compromisso da universidade	Graziela Zambão Abdian Maia	UNESP	Trabalho
33ª Reunião - 2010	12	Currículo (des) articulado no projeto EMEP: (con) formação geral no SESI-PE e (des) qualificação profissional no SENAI-PE	Antonio Marcos Alves de Oliveira –	UFRPE	Trabalho
33ª Reunião - 2010	08	Formação de professores: romper com o silenciamento e construir novos entimemas	Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino	UFMG e Prefeitura Municipal de Belo Horizonte-MG	Trabalho
33ª Reunião - 2010	08	A formação como “tessitura de intrigas”: diálogos entre Brasil e Portugal	Inês Ferreira de Souza Bragança	UERJ e UNESA	Trabalho
33ª Reunião - 2010	08	A produção de saberes colaborativos na formação de arteeducadores: múltiplos tempos e espaços de aprendizagem	Maria Zenilda Costa	UFC	Trabalho
33ª Reunião -	08	Dispositivos formativos:	Mari Margarete dos	UNISINOS	Pôster

2010		impactos no desenvolvimento profissional docente	Santos Forster / Gisele Palma		
34ª Reunião - 2011	08	Cultura, participação e prática docente: reflexões e desafios para a escola pública	Luís Gustavo Alexandre da Silva	UFG	Trabalho
34ª Reunião - 2011	08	Rede municipal e universidade: parceria na formação contínua de professores	Vanda Moreira Machado Lima	UNESP	Trabalho
34ª Reunião - 2011	08	Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária	Ana Carla Hollweg Powaczuk / Doris Pires Vargas Bolzan	UFMS	Trabalho
34ª Reunião - 2011	08	Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores	Patricia Cristina Albieri de Almeida / Ana Paula Ferreira da Silva / Claudia Leme Ferreira Davis / Juliana Cedro de Souza	UPM / UPM / PUC-SP / FCC	Trabalho
34ª Reunião - 2011	08	A pesquisa na formação continuada de professores: possibilidades e limites	Katia Valeria Mosconi Mendes	PUC-PR	Pôster
34ª Reunião - 2011	08	Pesquisa-ação colaborativa em processos de escrita e autoria de professores em ação	Marta Nörnberg	UFPEl	Pôster
35ª Reunião - 2012	12	Pelas malhas da rede: o que dizem os educadores catarinenses sobre sua política curricular?	Juares da Silva Thiesen	UFSC	Trabalho
35ª Reunião - 2012	08	Anatomia e fisiologia de um estágio	Priscila Andrade Magalhães Rodrigues	PUC-Rio / CBNB	Trabalho
35ª Reunião - 2012	08	Desenvolvimento profissional de formadores da educação básica: uma experiência envolvendo a parceria universidade-escola	Renata Portela Rinaldi	UNESP	Trabalho
35ª Reunião - 2012	08	A constituição da profissionalidade docente em comunidades de investigação – o caso dos grupos colaborativos	Vanessa Moreira Crecci / Dario Fiorentini	FE/UNICAMP	Pôster
35ª Reunião - 2012	08	Entre o particular e o universal: a função do professor na articulação do individual com o coletivo	Fabília Teixeira Borges / Marilúcia Pereira do Lago	UNIT / UFG	Pôster
36ª Reunião - 2013	08	A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores	Cristovam da Silva Alves / Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	PUC-SP	Trabalho
36ª Reunião - 2013	08	Aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez	Giovana Medianeira Fracari Hautrive / Doris Pires Vargas Bolzan	UFMS	Trabalho
36ª Reunião -	08	Blogs de educadores:	Sonia Regina	UERJ-FEBF	Trabalho

2013		possíveis veículos de formação continuada?	Mendes dos Santos / Maria Cristina de Oliveira Silveira		
36ª Reunião - 2013	08	Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários	Marina Cyrino / Samuel de Souza Neto	UNESP-Rio Claro	Trabalho
36ª Reunião - 2013	08	Licenciatura em letras língua espanhola: o processo formativo em questão	Luana Rosalie Stahl	UFMS	Trabalho
36ª Reunião - 2013	08	Tessitura de identidade da professora católica, Campos/RJ (1937-1961)	Ivone Goulart Lopes	PUC-Rio	Pôster
37ª Reunião - 2014	08	A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação	Adriana Salette Loss	UFFS	Trabalho
37ª Reunião - 2014	08	Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de Educação Física	José Angelo Gariglio	UFMG	Trabalho
37ª Reunião - 2014	08	Princípios que norteiam a formação inicial de professores na Finlândia	Thyara Antonielle Demarchi / Rita Buzzi Rausch	FURB	Trabalho
37ª Reunião - 2014	08	O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza	Ozélia Horácio Gonçalves Assunção / Rafaela de Oliveira Falcão	UFC / UNIFOR	Trabalho
37ª Reunião - 2014	08	O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico	Andrea Jamil Paiva Mollica / Laurinda Ramalho de Almeida	PUC-SP	Trabalho
37ª Reunião - 2014	08	Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária	Maria da Conceição Carrilho de Aguiar	UFPE	Trabalho
37ª Reunião - 2014	08	Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo	Maria Iolanda Fontana –	UTP-PR	Trabalho
37ª Reunião - 2014	08	Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior	Roseli P. Schnetzler / Maria Nazaré da Cruz / Ida Carneiro Martins	PPGE- UNIMEP	Trabalho
37ª Reunião - 2014	08	O PIBID na formação de professores de educação física: percepções sobre o início da docência	Tatiana Moraes Queiroz de Melo / Silvana Venterim	Seduc-BA / UFES	Trabalho
37ª Reunião - 2014	08	Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na educação infantil	Flavinês Rebolo/ Marta Regina Brostolin	UCDB	Trabalho
37ª Reunião - 2014	08	Aprendizagem compartilhada da ação docente	Marta Nörnberg/ Patrícia Pereira Cava	UFPEL	Trabalho
37ª Reunião - 2014	08	Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior	Amali de Angelis Mussi / Elisa Carneiro Santos de Almeida	UEFS– NEPPU	Trabalho
37ª Reunião - 2014	08	Um estudo etnográfico em duas escolas de uma rede municipal de ensino do Rio	Victor Julierme Santos da Conceição /	UNESC / UFRGS	Trabalho

		Grande do Sul sobre a complexidade das interações entre o circuito de coprodução: sistema, organização e ordem	Vicente Molina Neto		
37ª Reunião - 2014	08	Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente	Stephanie Marina Cardoso Araújo Duarte	SEE-DF	Trabalho
37ª Reunião - 2014	08	Organização e desenvolvimento do trabalho docente: aspectos condicionantes das atividades dos professores em situações de trabalho escolar	Maria Eliza Rosa Gama	UFESM	Trabalho
37ª Reunião - 2014	08	O acompanhamento de estagiários de Pedagogia na escola: análise e reflexão das práticas de ensino	Marina Cyrino / Samuel de Souza Neto	UNESP	Trabalho
37ª Reunião - 2014	08	Pesquisa e formação: aproximações no contexto educacional	Carla Helena Fernandes / Susana Gakyia Caliatto	UNIVÁS	Pôster
37ª Reunião - 2014	08	Formação de educadores a partir da metodologia da investigação temática freireana: uma pesquisa-ação junto a estudantes de um mestrado profissional em formação de formadores	Alexandre Saul / Valter Martins Giovedi	PUC-SP / UFES	Pôster

**APÊNDICE F – QUADRO DA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E
DISSERTAÇÕES DA UFPE**

PESQUISAS SOBRE PRÁTICA CURRICULAR			
Ano	Título	Autores	Dissertação / Tese
2007	A história local no currículo da educação básica	Luciana Araújo Cavalcanti	Dissertação
2007	Ensino fundamental de nove anos no município de Camaragibe: processo de implantação	Valéria de Oliveira López	Dissertação
2008	Naus espanholas em terras brasileiras em tempos de ventos neoliberais: a concepção globalizadora em educação e a formação para a cidadania.	Vera Alves Crispim Capucho	Dissertação
2008	Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares	Edilene Rocha Guimarães	Tese
2009	A organização do tempo curricular na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos	Maria Cândida Sérgio	Dissertação
2010	Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na educação de Jovens e Adultos	Dayse Cabral de Moura	Tese
2011	A diferença cultural nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Projetos Curriculares dos cursos de Pedagogia	Simony de Freitas Melo	Dissertação
2011	As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife	Roseane Maria de Amorim	Tese
2012	Letramento na escolarização de jovens e adultos no currículo de língua portuguesa	Mariana Silvia Bezerra	Dissertação
2012	Contribuição de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino	Marília Gabriela de Menezes Guedes	Tese
2013	Pesquisa e Prática Pedagógica: discursos sobre a profissionalidade das estudantes/professoras em formação	Priscilla Maria Silva do Carmo	Dissertação
2013	Os saberes dos povos campesinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE	Girleide Tôres Lemos	Dissertação
2015	Entre dizeres, saberes e fazeres: Os espaços vivenciados pelo Ensino Religioso no currículo da escola pública em Recife no período de 1996 à 2014. 2015.	Luiz Gonzaga Moura Penteado	Dissertação

**APÊNDICE G – QUADRO DA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E
DISSERTAÇÕES DA UFPE**

PESQUISAS SOBRE PRÁTICA COLETIVA			
Ano	Título	Autores	Dissertação / Tese
2007	Formação continuada: reflexões e desafios dos professores de educação física do ensino fundamental do 3º e 4º ciclos da prefeitura da cidade do Recife em parceria com a UFPE	Sandra Cristhianne França Correia	Dissertação
2007	Gingado na prática pedagógica escolar: expressões lúdicas no quefazer da educação física	Henrique Gersson Kohl	Dissertação
2007	Diálogo e Educação: Estudo comparativo sobre o conceito Diálogo no pensamento filosófico e pedagógico de Paulo Freire e de Martin Buber	Suzana Cortez Moraes Querette	Dissertação
2013	A perspectiva dialógica da educação na proposta curricular da EJA na rede municipal do Recife	Maristela Silva de Moraes	Dissertação