



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
CURSO DE DOUTORADO**



ANA PRISCILA DE LIMA ARAÚJO AZEVEDO

**FIDELIDADE INFIEL NA TRADUÇÃO CURRICULAR DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: A TRAIÇÃO DO ESPÓLIO E A AMBIVALÊNCIA DO
PHÁRMAKON**

**CARUARU
MAIO DE 2025**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
CURSO DE DOUTORADO**

ANA PRISCILA DE LIMA ARAÚJO AZEVEDO

**FIDELIDADE INFIEL NA TRADUÇÃO CURRICULAR DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: A TRAIÇÃO DO ESPÓLIO E A AMBIVALÊNCIA DO
PHÁRMAKON**

**CARUARU
MAIO DE 2025**

ANA PRISCILA DE LIMA ARAÚJO AZEVEDO

**FIDELIDADE INFIEL NA TRADUÇÃO CURRICULAR DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: A TRAIÇÃO DO ESPÓLIO E A AMBIVALÊNCIA DO
PHÁRMAKON**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, no âmbito da linha de pesquisa Docência, ensino e aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação Contemporânea.

Orientadora: Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

**CARUARU
MAIO DE 2025**

Azevedo, Ana Priscila de Lima Araujo.

Fidelidade infiel na tradução curricular de professores da educação básica: a traição do espólio e a ambivalência do phármakon / Ana Priscila de Lima Araujo Azevedo. - Caruaru, 2025.

175f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2025.

Orientação: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

Inclui referências e apêndices.

1. Currículo; 2. Professores - Experiências; 3. Desconstrução; 4. Tradução; 5. Différance. I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO E DOUTORADO



A Comissão Examinadora da Defesa da Tese de Doutorado intitulada:

**“FIDELIDADE INFIEL NA TRADUÇÃO CURRICULAR DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: A TRAIÇÃO DO ESPÓLIO E A AMBIVALÊNCIA DO
PHÁRMAKON”**

defendida por:

Ana Priscila de Lima Araújo Azevedo

Considera a candidata **APROVADA**.

Caruaru, 16 de maio de 2025.

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
(UFPE/CAA/PPGEduC - Orientadora)

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles
(UFPE/CAA/PPGEduC - Examinadora Interna)

Hugo Heleno Camilo Costa
(UERJ - Examinador Externo)

Carlos Eduardo Ferraço
(UFES – Examinador Externo)

Alexandre Simão Freitas
(UFPE/CE – Examinador Externo)

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à Melissa, a doce brisa que passa por mim fortemente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, autor da minha fé, por todos os milagres aparentes, e infinitamente mais por todas as coisas que só eu e Ele sabemos.

Agradeço o amor dos meus pais Inácio e Joselma.

Agradeço pelo incentivo dos meus irmãos Carlos e Daniel e da minha irmã Karla.

Agradeço a minha melhor amiga, a quem tenho o prazer de chamar de irmã, Clécia sua força é inspiradora.

Agradeço aos meus sobrinhos Nicolas, Joshua, Davi, Guilherme, Victor, Clara e Alice por me fazerem, inconscientemente, perceber que as primaveras sempre trazem renovação.

Agradeço a minha tia Joelma (*in memoriam*) por cada “bom dia, filha! você consegue”, sinto não poder lhe abraçar neste momento.

Agradeço ao meu cunhado e amigo Renato pelo incentivo de sempre.

Agradeço a todos os amigos que ficaram por mim e apesar de mim.

Agradeço a Lise e Renata, por terem sido abraço e acolhimento em um dos momentos mais desafiadores de minha vida, vocês são minha saudade de Portugal.

Agradeço a meu marido Marcos pelo abraço sincero, pelo sorriso aberto, pela escuta silenciosa e por dividir comigo a maior tarefa de nossas vidas: sermos cuidado e abrigo para Melissa. Posso dizer que encontrei um grande amigo no meu grande amor.

Agradeço a Melissa pelo resgate da minha infância!

Agradeço a professora Nina pela bondade de Deus revelada em sua existência.

Agradeço aos professores Hugo, Alexandre, Carlos e Conceição pela leitura cuidadosa, respeitosa e gentil e por todas as contribuições dadas na feitura desse trabalho.

Agradeço a professora Carla Acioli por ser tão atenta.

Agradeço ao PPGEDUC e a todos os professores que acreditaram no projeto de interiorização e foram além, a reconfiguração do agreste também passa pelas mãos de vocês.

Agradeço a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e a professora Carlinda Leite pela beleza do acolhimento e do afeto a mim dispensados.

Agradeço aos professores que contribuíram para realização desse trabalho.

Agradeço à CAPES pelo financiamento dessa pesquisa e ao CNPq pelo financiamento da mobilidade estudantil.

Agradeço a Deus novamente porque choveu na minha roça e a graça Dele se revelou na presença de vocês em minha vida.

Agradeço, enfim...

Quando a parede da tarde ruiu
O homem falou:
Hoje Ele chove!
E Deus choveu na roça do homem.
E o homem agradeceu aquela graça
Como quando o azul se abre para nós.

Manoel de Barros

RESUMO

A presente pesquisa se insere no campo do currículo e tem como foco de estudo os movimentos discursivos de produção curricular que se dão nas experiências dos professores da educação básica em diferentes contextos, aqui representados por Brasil e Portugal. Neste sentido, problematizamos como discursos hegemônicos que buscam fixar sentidos de igualdade e qualidade na educação, muitas vezes disfarçada por proposições aparentemente democráticas, ocultam interesses políticos e econômicos, reforçam a homogeneização dos sujeitos sociais e o apagamento das diferenças. Nesse contexto, políticas curriculares massificadoras se apresentam como elementos que promoveriam justiça social e garantia do direito à educação são apresentadas de forma massiva e inequívoca. Apesar disso e a partir da compreensão do currículo como uma experiência discursiva que envolve indecidíveis como tradução, desconstrução e indecidibilidade, defendemos a tese de que esses indecidíveis tais como expressos em Derrida permeiam movimento discursivo na produção curricular dos professores e que esta produção é hiperpolitizada, acontecendo nos rastros, rastros esses que não se configuram como elementos instituídos na estrutura, mas numa presença ausente, nunca completa ou plena, que se dá na desconstrução do discurso. Assim, entendemos que há nas experiências dos professores, processos de leitura e decisão acerca do texto curricular que envolvem movimentos de tradução que podem desafiar a normatividade estabelecida, o que denota que essas experiências se dão não apenas na ideia de acúmulo temporal ou como algo que possa ser performado, mas como um acontecimento que provoca afetos e afetamentos. Nos questionamos como esses movimentos tradutórios nas práticas docentes provocam fissuras na normatividade curricular vigente, nisto buscamos problematizar como esses processos tradutórios se dão numa leitura desconstrucionista. Para tanto, perseguimos os rastros dessa tradução a partir do movimento que envolve os discursos dos professores e as relações que se estabelecem com as políticas instituídas e com discursos acadêmicos que circulam na atualidade. Neste processo nos deparamos com os efeitos da hiperpolitização na produção discursiva dos professores e intentamos compreender como essa movimento apresenta uma fidelidade infiel às prescrições e uma produção sempre suplementar de sentidos que apontam para ambivalência do *phármakon* que opera num dizer não dicotomizado. Nesse movimento apostamos na leitura desconstrucionista em Derrida trazendo-o como aporte teórico-metodológico para nos auxiliar na busca das compreensões aqui perseguidas. Este caminhar nos apontou para o reconhecimento da complexidade, da indeterminação e da hiperpolitização do campo curricular, onde se percebe, mesmo que sem uma captura plena, os rastros de significações sempre suplementares, um jogo onde a *différance* opera nos processos tradutórios vivenciados pelos professores. Esses processos tradutórios, por sua vez, são marcados pela fidelidade infiel às heranças que esses professores carregam, demonstrando assim, que o texto curricular é traduzido na ambivalência do *phármakon*, não sendo “isto ou aquilo”, existindo apesar e com a prescrição, decidindo mesmo que de forma imperceptível e com isto sendo também produtores de currículo.

Palavras-chave: Currículo. Experiências. Desconstrução. Tradução. *Différance*.

ABSTRACT

This research is part of the field of curriculum and focuses on the discursive movements of curriculum production that take place in the experiences of basic education teachers in different contexts, represented here by Brazil and Portugal. In this sense, we problematize how hegemonic discourses that seek to establish meanings of equality and quality in education, often disguised by apparently democratic propositions, conceal political and economic interests, reinforce the homogenization of social subjects and the erasure of differences. In this context, massifying curricular policies are presented as elements that would promote social justice and guarantee the right to education. Despite this, and based on an understanding of the curriculum as a discursive experience that involves undecidables such as translation, deconstruction and undecidability, we defend the thesis that these undecidables as expressed by Derrida permeate discursive movement in teachers' curricular production and that this production is hyper-politicized, taking place in the traces, traces that are not configured as elements instituted in the structure, but in an absent presence, never complete or full, which occurs in the deconstruction of discourse. Thus, we understand that in the teachers' experiences, there are processes of reading and deciding about the curriculum text that involve movements of translation that can challenge the established normativity, which indicates that these experiences do not occur only in the idea of temporal accumulation or as something that can be performed, but as an event that provokes affections and affections. We wondered how these translatory movements in teaching practices cause cracks in the current curricular normativity, in which we sought to problematize how these translatory processes take place in a deconstructionist reading. To this end, we pursued the traces of this translation from the movement that involves teachers' discourses and the relationships that are established with established policies and academic discourses that circulate today. In this process, we come across the effects of hyper-politicization in the discursive production of teachers and we try to understand how this movement presents an unfaithfulness to the prescriptions and an always supplementary production of meanings that point to the ambivalence of the *phármakon* that operates in a non-dichotomized saying. In this movement, we bet on Derrida's deconstructionist reading, bringing him in as a theoretical-methodological contribution to help us in the search for the understandings pursued here. This journey has led us to recognize the complexity, indeterminacy and hyper-politicization of the curriculum field, where we can see, even without fully capturing it, the traces of meanings that are always supplementary, a game where *différance* operates in the translation processes experienced by teachers. These translation processes, in turn, are marked by an unfaithful fidelity to the legacies that these teachers carry, thus demonstrating that the curriculum text is translated in the ambivalence of the *phármakon*, not being "this or that", existing in spite of and with the prescription, deciding even if imperceptibly and thus also being curriculum producers.

Keywords: Curriculum. Experiences. Deconstruction. Translation. *Différance*.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Possíveis colaboradores da pesquisa

Gráfico 2: Segmentos de atuação dos professores

Gráfico 3: Distribuição dos professores por cidade

Gráfico 4: Quadro demonstrativo da formação inicial dos professores

Gráfico 5: Quadro demonstrativo da formação continuada dos professores

Gráfico 6: A experiência e o tempo de atuação profissional

Gráfico 7: A relevância das experiências para os professores

Gráfico 8: A relação entre experiência e prática

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Trilhas discursivas sobre experiências no Brasil

Tabela 2: Trilhas discursivas sobre experiências em Portugal

Tabela 3: Participantes da pesquisa

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação- Base Nacional Comum para formação de professores

OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

MEC- Ministério da Educação e Cultura

CF- Constituição Federal

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

CLT- Consolidação das Leis do Trabalho

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

RENATES- Registro Nacional de Teses e Dissertações

SUMÁRIO

1. O verbo tem que pegar delírio: começos da pesquisa na relação currículo e experiências	15
2 A invencionática que compõe os caminhos metodológicos da pesquisa: experiências e experimentações com a desconstrução	30
3 O currículo na perspectiva discursiva e desconstrucionista: leituras a partir de Laclau e Mouffe e Derrida	48
3.1 O descarrilar do trem e da lacraia: tentativas de fechamento no currículo e as costuras entre a formação de professores e a educação básica	56
3.2 Os currículos e os movimentos de tradução: rastros do político na água que corre entre as pedras	62
3.3 A experiência como currículo: o diferir e o construir politicamente	69
4 O encantamento produzido em nós: desconstruindo as importâncias nos discursos sobre currículo e experiências de práticas curriculares	73
4.1 A desexplicação dos discursos acadêmicos: o que nos apontam na relação currículo/experiência	75
4.2 A composição dos silêncios: as experiências no movimento das produções acadêmicas e dos discursos dos professores	96
4.3 Não sou isto ou aquilo: a ambivalência do <i>phármakon</i> e os movimentos entre experiência e currículo nos discursos Portugal-Brasil	110
4.4 Perturbação do sentido “normal”: quando a tradução põe em agitação a estabilidade dos discursos	117
4.5 Dos absurdos das experiências dos professores: a poesia da decisão que perturba	125
4.6 A minha independência tem algemas: as fissuras da tradução e da (in)decisão provocadas nas prescrições curriculares	129
4.7 Rastros do político e a impossível fotografia do silêncio: como perceber processos hiperpolitização na tradução curricular?	134
5. Eu queria apalpar os perfumes do sol: a aporia de nossos desejos	144
REFERÊNCIAS	153
APENDICES	165

1. O verbo tem que pegar delírio: começos da pesquisa na relação currículo e experiências

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.

Então a criança muda a função do verbo, ela delira.

E pois.

Em poesia que é a voz do poeta, que é voz de fazer nascimentos

O verbo tem que pegar delírio. Manoel de Barros¹

Começos são sempre instigantes, na maioria das vezes por parecer que neles inaugura-se algo, mas nos questionamos: o que há de inaugural neste começo? Este delírio de iniciar, de alguma forma, nos afetou quando nos propusemos a compreender o movimento entre o currículo e as experiências das práticas dos professores, o delírio do iniciar sempre aponta para um verbo primeiro, ou a ideia de uma origem, como se pudéssemos chegar a um entendimento que pudesse dizer por fim dessa relação.

Assim, este texto “oculta em primeiro olhar, ao primeiro encontro, a lei de sua composição e a regra do seu jogo” (Derrida, p.7, 2005), esta composição é permeada por construções que indicam o movimento de prender-se ou deixar-se levar, ou seja, a sua composição diz do nosso movimento de nós e do outro nessa relação. Conforme ele vai sendo acessado provoca uma miríade de sentimentos, não por apresentar verdades que estão encobertas, mas por desconstruir-se a cada leitura que se faça dele, já que, da mesma forma, desconstruiu também os verbos iniciantes que se faziam em nós delírios de começar. O descortinar é aqui então, compreendido e vivido como um movimento degenerativo, como uma deterioração progressiva que vai permeando não apenas o texto, mas a nós mesmos enquanto escritores/autores/leitores que somos todos nós na experiência da tradução.

Mas, por onde começar? Geralmente pelos objetivos de onde se quer chegar, contudo a busca por esta compreensão, ainda que na tentativa de dizer e pensar de outros modos o currículo e as práticas, revela a herança de uma construção

¹ Poesia Completa, Manoel de Barros, 2010

dicotômica, no sentido de que somos, também nós, herdeiros de uma ideia de que há uma separação entre o que se pensa, o que se institui e o que se pratica no chão da escola. O nosso delírio é como o da criança do poema, é o delírio de um verbo que se usa para modos outros, por isso, esta introdução é assim um “dar a ler” a experiência, o currículo, a experiência das práticas, o currículo como experiência.

Não há nele a intensão de apresentar uma verdade última, sabemos dessa impossibilidade, inclusive, porque cada nova leitura apresenta nova tradução, que inaugura sentidos sendo reféns de uma herança interpretativa que ora persegue, ora solta, ora prende cada novo leitor em cada novo delírio de iniciar. O dar a ler é deixar aberto, sem se eximir de tentar fixar algum sentido, mesmo que saibamos também que ele será sempre provisório.

Quando usamos o trecho de “A farmácia de Platão”, revelamos nosso encontro com Derrida, revelamos como ele nos instigou desde o primeiro olhar a compreender os textos para além de sua superficialidade. Isto pode parecer contraditório se pensarmos que estamos falando de não buscar uma verdade no texto. Paramos então para entender (nós mesmos) o que significa em nós este mergulho. Quando concordamos com Derrida que um texto oculta ao primeiro olhar as suas regras e suas leis de composição, estamos nos movimentando no delírio de iniciar com um verbo que não poderá dizer de uma vez por todas qualquer sentido para o texto, estamos nos movimentando no entendimento da não dicotomia entre texto e fala, teoria e prática.

Não há um dizer melhor ou uma verdade absoluta, estamos nos movimentando no entendimento do caráter de decisão na ação leitora, evidenciando as possibilidades de múltiplas significações de um texto enquanto unidades de sentido que são permeadas por elementos que os desmontam e remontam numa constante sinapse de desconstrução, ou seja, ler um texto sempre será um movimento que comunica mais de um elemento, entre estes, o elemento escrita e o elemento leitura, por isso que um texto não é apenas uma unidade de sentido findo em si mesmo, ele oculta a lei de sua composição, o que provoca no leitor a necessidade de encontrá-lo mais de uma vez.

Assim, é no movimento de uma escrita que se doa a uma leitura que é sempre participativa, que apresentamos a escrita deste texto. Isto implica dizer que qualquer sentido aqui apresentado, é considerado como contingente e provisório e além disso

será sempre objeto de leitura tradutória que o desconstrói por dentro, que traz nas regras de sua composição a herança de uma tentativa de dizer algo, mas que ao mesmo tempo reconhece que não diz sozinho, não diz melhor e não diz por fim.

Por meio dessa compreensão pensar o currículo e as experiências das práticas curriculares se apresenta para nós como o nosso delírio de iniciar, o delírio do verbo é pensar esses elementos para além do primeiro olhar que apresenta uma relação polarizada entre o que é vivido e o que é prescrito enquanto norma, que apresenta uma polarização entre as ações e o texto ou uma sobreposição entre eles. Deliramos ao mudar a função deste verbo inicial e nos propormos pensar a relação não dicotômica entre o currículo e a experiência das práticas curriculares por meio da leitura desconstrucionista em Derrida.

Este delírio não é uma alucinação, mas uma decisão que faz parte de um esforço por problematizar o currículo por outras vias, por outros verbos. Esse esforço se dá em um campo marcado por disputas de significação no que diz respeito aos elementos que constituem o campo curricular e por isto, não é apenas uma tentativa de explicação de um dado contexto ou realidade, mas traz em seu cerne entendimentos que também estão em disputa por significar o currículo, sem ter por isso, a intenção de firmar uma lei de composição que dite por fim, o que é o currículo, mas sem, no entanto, se eximir da responsabilidade de dizê-lo dentro da relação constituída por elementos que estão em jogo nesta disputa.

O que apontamos é que, qualquer esforço em dizer o que é o currículo, faz parte de um movimento de construção de significações que são sempre frutos de adiamentos, ou seja, o movimento contido nos discursos de diferentes correntes teórico-metodológicas, por si só, já evidencia o caráter de disputa contido na construção de seu texto e nas regras de sua composição. Essas disputas são estabelecidas e reverberam sobre a ação do leitor, bem como a ação leitora repercute sobre o que está posto, num movimento constante por significar o currículo. Neste sentido, nossa tentativa é de compreender os elementos que são movimentados na relação entre o currículo e as experiências das práticas dos professores em seu cotidiano e para fazê-lo apostamos na leitura desconstrucionista de Derrida, que nos ajuda a compreender a não dicotomia entre o texto e a ação.

Essa dicotomia, construída e fixada por sentidos que se aglutinam e tencionam dizer o que é o currículo fazem parte de uma herança histórica, contudo, sem ser nossa intenção fazer aqui um resgate de todas as correntes teóricas que buscam

significar o currículo, por acreditarmos que essa tentativa se inscreve numa impossibilidade, procuramos somente evidenciar que este campo é marcado por inúmeras tentativas de significação ao longo do tempo, desde as mais prescritivas e cartesianas, até as que compreendem o caráter vivo do currículo, visto que há um esforço por situar a educação no terreno da vida (Cunha e Costa, 2019). Dentro dessas disputas por significação, trabalhos frutos de pesquisas recentes² vêm evidenciando a possibilidade de enxergarmos os professores como agentes não passivos na realização das práticas curriculares docentes, bem como o poder de agência dos professores diante das leituras dos textos curriculares, o que, para nós, é uma marca da impossibilidade de um fechamento último da significação na área do currículo.

Historicamente, a preocupação com o currículo advém da necessidade de quantificar resultados educacionais. Desde o século XX, temos uma preocupação voltada à eficiência das práticas nos processos educativos (Cunha e Costa, 2019). Em contraponto, defendemos que a política curricular é construída discursivamente no chão da escola e com ele se movimenta, onde não há uma busca por produzir uma norma que dite as ações dos indivíduos, dentro de um parâmetro aceitável de quem formar e de como formar este alguém, ou de que identidades fixas formar. Ao contrário, nos movimentamos em vias incertas, pois pensar o currículo implica necessariamente pensar o imprevisto, e como imprevisto, se abre a constante possibilidade do vir a ser que não pode ser calculado, mas que é contingente e que “des-sedimenta certezas” (Lopes, 2015).

Deste modo, nos afastamos das teorizações curriculares que passaram a ter como foco e objetivo delimitar o que o aluno deve e como deve aprender, com vistas a formação de um sujeito que atenda as demandas sociais de produção num mundo capitalista. Nesta esteira, ganham força as políticas de cunho neoliberais e a reivindicação por uma suposta qualidade quantificável, que incide diretamente na formação e no trabalho dos professores, pois como nos afirmam Cunha e Costa (2019) “tais padrões conferem aos docentes um saber e um saber fazer especializado, que lhes serve como um abono de suas capacidades” (p. 144).

² As pesquisas referenciadas apontam para dados que evidenciam que os professores têm poder de agência diante das prescrições curriculares e que este poder de agência pode ser fomentado a partir de processos de formação dos professores, além disto, as vivências dos professores no cotidiano da sala de aula se constituem como um movimento que desestabiliza a prescrição das políticas curriculares enquanto texto. (MELO, ALMEIDA E LEITE, 2022; AZEVEDO E ALMEIDA, 2022)

A perspectiva instrumental e eficientista abre espaço para propostas que têm como linha a substituição dos valores da escola em que para Laval (2019)

Os valores que constituíam o mundo escolar foram substituídos por novos critérios operacionais: eficiência, mobilidade, interesse. O sentido da escola muda: ela não é mais o lugar da assimilação e do convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento. (p. 48)

Com isto, os professores são considerados como meros executores de um currículo que objetiva a formação de um sujeito flexível e camaleão, que se adapte às mudanças temporais se inserindo nelas de forma a sobreviver e ter a ampla visão de seu entorno, ou seja, um sujeito adaptável ao que se precise dele. Este entendimento vem sendo mote para participação de organizações privadas e organismo da sociedade civil que tencionam e participam do debate e das determinações das políticas no campo curricular, e embora este entendimento venha se desenvolvendo de forma velada, estas organizações vêm ganhando cada vez mais força no campo educacional, seja ela nacional ou internacional. A exemplo disso, temos nas discussões da BNCC os interesses de órgãos como a OCDE, o Banco Mundial, a fundação Lemann, o instituto Ayrton Senna, o instituto Natura, o Itaú Social entre outros.

Assim, abre-se a possibilidade de leitura outra, que busca superar uma ideia de “políticas-como-governo” (Ball, 2014), e compreender as tendências contemporâneas de políticas educacionais analisando as relações locais e globais que engendram essas novas formas de constituição políticas, pensando-as para além de um texto governamental, e observando quais relações se estabelecem com instituições nacionais e internacionais que constroem discursos sobre a educação.

Nesta linha, trabalhamos mais explicitamente com os discursos da e sobre a Base Nacional Comum Curricular, documento que “[...] tenta normatizar o currículo e por meio dele, o conhecimento, de forma a orientar um dado projeto de sociedade” (Lopes, 2015, p. 118), e os delineamentos que dela surgem, mas percorreremos outros discursos de políticas voltadas para o currículo da educação básica que antecederam a BNCC, como os PCNs e a própria LDBEN, além da BNC-Formação que surge no escopo de fazer garantir as premissas da BNCC.

Todo este cenário parece colocar os agentes educativos, professores, estudantes, gestores escolares, num campo de imobilidade. Todavia, é importante perceber que as possibilidades de leituras são contextuais e nunca determinadas de

uma vez por todas. Neste sentido, apostamos que a partir e com a perspectiva desconstrucionista de Derrida, podemos tecer um diálogo com esperança da não imobilidade, há assim um não reforço da dicotomia ou da polarização entre elos fortes ou fracos no movimento de uma política instituída.

Compreendendo que as práticas curriculares dos professores se constituem como práticas discursivas não soltas, nem isoladas dentro da sala de aula, buscamos as possibilidades de leitura e construção curricular destes, dentro de um contexto em que o currículo tem se apresentado altamente prescritivo para a educação básica.

Para pensar esse contexto prescritivo³ chamamos a atenção para propaganda veiculada nas redes de televisão aberta e nas plataformas digitais sobre a Base Nacional Comum Curricular. Nos valendo das palavras de Derrida com as quais começamos este escrito, convidamos você leitor a, junto conosco, descortinar a lei de composição e a regra do jogo do texto que abaixo citaremos, reforçando mais uma vez que esse descortinar não trata ou diz da busca de uma verdade para o enunciado, não há um sentido que nos espere no fundo, mas um movimento progressivo que degenera esses discursos, vejamos o que diz a propaganda:

O Brasil terá pela primeira vez uma base nacional comum curricular.
O documento é democrático e respeita as diferenças.
Com a base, todos os estudantes do país, de escola pública ou particular,
Terão os mesmos direitos de aprendizagem.
Isso é bom.
Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão. (MEC, 2018)⁴

Cabe destacar ainda, o contexto que cerca estas palavras. O ano era 2018, e um vídeo circulava em toda imprensa aberta, bem como nos veículos de propagação *online*. O vídeo trazia a narração do texto acima transcrito. As imagens corroboravam para uma boa aceitação popular da proposta. Numa tela dividida ao meio, duas crianças eram colocadas lado a lado. Num canto, aparecia a legenda em caixa alta “NORDESTE”, no outro, “SUDESTE”. A medida em que a narração seguia, seguia-se uma sequência de imagens das crianças acompanhadas de seus familiares ao acordar, fazer uma refeição e seguir para escola, um ambiente organizado e adequado ao que socialmente se aceita como o lugar onde crianças e jovens passarão boa parte de seu tempo aprendendo algo. Podemos inferir que,

³ Nossa escolha por trabalhar a partir da propaganda se deu por compreendermos que ela tem um largo alcance por ter sido veiculada no horário nobre da TV aberta, gerando assim uma possibilidade de maior número de expectadores, se comparado ao público que leria o documento.

⁴ Texto veiculado na propaganda audiovisual do Ministério da Educação sobre a BNCC no ano de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>

Tal linguagem é suscitada como inovadora por fazer referência a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, num desdobramento curricular mecanicista, no qual objetivos de aprendizagem estão conectados a objetos de conhecimento, a competências e habilidades pra serem verificados, no futuro, por meio de códigos alfanuméricos nas avaliações do desempenho dos estudantes. (COSTA E CUNHA, 2021, p. 1250)

Até aqui tudo parece rotineiro e transparente ao que se pretende com o vídeo. Sua intenção de promover uma boa impressão da sociedade civil sobre a então dita nova proposta para educação básica. Contudo, ainda nos valendo de Derrida, o texto oculta em seu primeiro olhar, sua lei de composição. As regras do jogo estão postas de forma a tentar frear disputas de significação ao trazer como inequívoca a ideia de proporcionar igualdade de direitos de aprendizagem a todos os indivíduos, encobre-se ao primeiro olhar outras narrativas contidas na composição do discurso, e não se trata aqui, da ideia de que o descortinar é procurar a verdade por trás do pano que obscurece a verdade do discurso, mas a provocação de uma leitura outra que se pretende nas rasuras de um discurso propositalmente pensado e construído para seduzir os ouvintes e tentar fixar sentidos que tornem outras possibilidades de ler/ver/compreender irrisórias ou desnecessárias.

Nas primeiras linhas do discurso, encontramos o que poderíamos chamar de um ato falho, mas não se esqueça, esta falha também é intencional. Estamos falando sobre o discurso de que o Brasil terá pela primeira vez uma base nacional comum curricular. Esta aparente “verdade” o é até certo ponto, afinal talvez esta seja a primeira vez que o documento aparece com este nome, mas este discurso não é novo, visto que no art. 210 da Constituição Federal temos o seguinte texto “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (Constituição Federal, Brasil, 1988)

Note-se que, desde a CF já havia a preocupação em estabelecer um teor mínimo para que se assegurasse uma formação básica, o que mais adiante é clarificado quanto ao que seria essa educação básica e que preceitos a mesma deveria defender e buscar. Aqui fica evidente que sempre há uma intencionalidade no que diz respeito aos projetos educativos que são propostos e que, por conseguinte, não há neutralidade no currículo.

Se fizermos ainda uma busca no próprio site do MEC, encontraremos uma espécie de linha do tempo⁵, chamada por eles de histórico, que traz datas e referências deste a CF de 1988 até o momento da promulgação da BNCC em 2018. Nos entremeios desse histórico, encontraremos ainda referências a LDBEN de 1996 em seu art. 26, que afirma o seguinte,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, Brasil, 1996)

Observemos que a ideia do comum também já estava evidente na LDBEN, o que nos reforça a compreensão de que não há muito de novidade no que diz respeito a intenção de construir uma base comum para o currículo das escolas básicas. O que houve, acreditamos, foi um investimento maior na divulgação e defesa da mesma, com um discurso que, embora datado, precedido por outras propostas como os PCNs, por exemplo, apontam agora para uma ideia messiânica de salvação para os currículos com a finalidade de promover a tão esperada e ao que parece, utópica, qualidade da educação.

Contudo, o leitor pode agora nos indagar se não seria, de fato, necessário o estabelecimento de um projeto educacional nesta busca por qualidade, por isso, explicitamos já de antemão que não defendemos aqui a polarização entre a política curricular e contextualidade do cotidiano escolar, ao contrário, acreditamos que é no movimento entre estes e tantos outros elementos que perpassam a educação que se dá a construção de um currículo vivo, que vai de encontro ao discurso apenas de um conteúdo “mínimo” como possibilidade inquestionável para promoção da qualidade e da justiça social por vias da educação e do currículo, isto porque ao deixar de fora as diferenças que são inerentes a qualquer sociedade, tenta tornar homogêneo o que por natureza é diverso e incorre no risco de apagamento das diferenças.

Para além disso, não podemos colocar no conteúdo (ou em qualquer questão isolada) a problemática total do discurso aqui proferido, e sim a forma como ele aparece como solução irrevogável para educação nacional, e também a que outros campos esse discurso abre espaço na disputa por significar qualidade, educação e

⁵ Histórico disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=%C3%89%20promulgada%20a%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20da,e%20art%C3%ADsticos%2C%20nacionais%20e%20regionais>.

por conseguinte um currículo que tem como objetivo o atingimento de uma justiça social.

Neste sentido, nos deparamos com um outro elemento no descortinar do texto que nos serve de mote, que é a ideia de que o documento é democrático e respeita as diferenças. Ao proferir essas palavras, a intenção é que o interlocutor acredite que apenas consultas públicas são suficientes para falarmos em democracia. Ora, se todos participaram da escuta, o documento respeita as diferenças, ou seja, dois mais dois não pode ser diferente de quatro. Todavia, não é bem assim. Isto porque a escuta nem sempre se dá de forma equitativa e por fim, porque o que há são arranjos provisórios. Demandas que se aglutinam em torno de um conjunto de ideias que tensionadas se equivalem para fixar entendimentos sobre determinados significantes. Mas, vale ressaltar que estes são sempre provisórios e estarão em constante disputa com outros entendimentos que lhes são constitutivos, é um estar fora que permanece dentro, uma margem que tensiona.

Pensar que por mais que seja lançada a ideia de uma educação de qualidade como algo universal, esta universalidade estará sempre em constante disputa com outros sentidos. Isto quer dizer que, os discursos hegemônicos são arranjos, tentativas de fechamento de um sentido que aglutina demandas diferentes que se unem para promover um discurso hegemônico. Assim, quando falamos em qualidade da educação, carecemos entender que

[...] como ponto central da agenda governamental, a noção de qualidade da educação tem sido historicamente o ponto nodal no qual giram as políticas educacionais, o sistema nacional de avaliação, a gestão das redes de ensino, a formação de professores, e as práticas curriculares-avaliativas cotidianamente. (Almeida et. al. 2020, p. 432)

Neste sentido, a proposição de uma política curricular como a BNCC é um movimento de fixação de ideias de projetos societários que, com uma sobreposição de melhores intenções, estão encharcados de escopos que nada mais são do que tentativas de apagamento das diferenças e dos movimentos cotidianos. A tentativa de apagamento das diferenças não para por aí, ela é reforçada pela noção de que há a possibilidade, por intermédio da BNCC, de uma escola que seja capaz de nivelar todos os estudantes, independente do contexto geográfico, econômico ou sociocultural.

Aqui pretendemos explicitar a ideia da impossibilidade de um fechamento final sobre o que seria a qualidade da educação, o que por si só coloca em xeque o discurso de propagação da BNCC de 2018, afinal, nele existe um consenso sobre o que se

considera uma educação de qualidade. Consenso este, formado por particularidades que representam uma noção de universalidade, a respeito de relações que são construídas por meio do particular que se universaliza (Laclau e Mouffe, 2015).

Assim, mesmo afirmando categoricamente e imperativamente “isto é bom”, o discurso sobre a BNCC e ela própria estão assentados sobre castelos de areia que serão remexidos por outras tantas ondas de sentidos e discursos que mexerão com o que está se defendendo como bom. Haverá sempre uma inconsistência na significação do que é bom, e esta parte, tanto do questionamento dos que não a compreendem como tal, como ainda daqueles que mesmo coadunando com este discurso ou não questionando-o, não podem deixar de traí-lo e traduzi-lo nos diferentes contextos, visto que a tradução não é algo que decido conscientemente operar, e que assim escolho o quê e como traduzir.

Ao afirmar que “isto é bom” e que “se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”, o discurso tenta não deixar arestas soltas. Impõe ao ouvinte a ilusão de que somente uma base comum solucionará os problemas da educação, que são, para eles, as celeumas que promovem as mazelas sociais.

Este discurso, assim como todo e qualquer discurso, nos permite conhecer, ainda que nem sempre num primeiro olhar, suas leis de composição, não nos deixou aparente todas as regras de seu jogo, mas como quem desenrola um fio de tecelagem por meio de um fio solto, nos propusemos, não por acaso, a nos debruçar sobre ele, na tentativa de compreender como poderia uma política curricular dar conta de homogeneizar e aglutinar todas as diferenças existentes contextualmente. Onde ficariam as práticas construídas pelos agentes que diariamente circulam na escola, especificamente, dos professores? Como estes se envolvem e são partícipes das construções curriculares, os mesmos são considerados ou se compreendem como agentes ativos nas propostas curriculares? Como traduzem o texto curricular? Como se movimentam entre a herança de uma tradição prescritiva e emergência de uma experiência viva que envolve essa tradição e as ações cotidianas?

Assim, retomando o poema que nos serve de mote na escrita destas palavras iniciais, nosso verbo inicia uma pesquisa que se movimenta em torno do campo do currículo, tendo como objeto os movimentos discursivos de produção curricular nas experiências dos professores da educação básica, os movimentos tradutórios do currículo em movimento com as experiências desses professores e os rastros da desconstrução que se dá num processo hiperpolitizado de produção curricular que

não se dá somente de forma verticalizada que inscrevemos nosso verbo de iniciar. Nesta linha ressaltamos que não consideramos as práticas desvinculadas das políticas. Não compreendemos que há uma linearidade entre as duas, ou que uma possa sobrepujar a outra, e por isso iniciamos esse texto especificamente tratando de uma política curricular. O delírio de iniciar nos leva a pensar formas outras de dialogar com o currículo e as experiências, inclusive pensando estas últimas para além do acúmulo temporal.

Compreendemos que este verbo de iniciar se dá num “[...] campo contestado a partir de movimentos teóricos mais amplos no campo das ciências sociais e humanas, que produziram abalos nas fronteiras de diferentes áreas do conhecimento” (Lopes, 2015, p.180), aqui por campo contestado estamos entendendo o movimento de constantes disputas por significar o currículo e as políticas e práticas curriculares.

Neste sentido, quando aqui apontarmos para as práticas ou para as políticas curriculares, estaremos, de forma consciente e intencional, evidenciando o imbricamento entre as mesmas, não só em termos de relação como, e principalmente, em termos da produção de ambas, pois não compreendemos as práticas curriculares de forma dissociada das políticas.

Deste modo, nosso delírio por iniciar se dá também pela nossa indiferença aos discursos que polarizam políticas e práticas em extremos opostos ou de que uma base comum poderá oferecer e efetivar os mesmos direitos de aprendizagem para todos. A própria ideia de uma base como verdade absoluta indica uma presença incontestável que é posta em debate pela leitura que fazemos na desconstrução, mudando a lógica para uma presença sempre ausente por ser constantemente adiada.

Embora compreendamos que por um longo tempo as tradições epistêmicas tenham dicotomizado estes sentidos e cristalizado uma ideia em que temos pensadores e construtores de currículo em campos separados, entendemos e nos filiamos a uma perspectiva pós-crítica de currículo que considera que há na produção curricular um movimento político de construção que envolve diferentes sujeitos, entre eles os professores, que por muito tempo foram consideradas por diversas correntes teóricas como coadjuvantes sem expressividade na produção curricular.

Não é de nossa intenção discorrer sobre teorias críticas ou pós-críticas de currículo. Importantes autores da área de discussão e construção de conhecimento

sobre currículo o fazem⁶ com propriedade e nos ajudam em nossa escrita. Contudo, apenas destacamos a perspectiva teórica a qual nos referenciamos para escrita destas linhas. Apenas, nestas linhas iniciais, situamos a nossa intenção de desenvolver nossa pesquisa em torno das práticas curriculares dos professores, mas não de forma dissociada da própria construção política dos currículos.

Para isto, lançamos nossos olhares para as construções de práticas que se dão no experimentar destes professores no dia a dia da escola, como sujeitos atuantes que protagonizam mutuamente a outros sujeitos, a construção dos currículos das escolas e é justamente na relação entre o currículo e as experiências das práticas curriculares de forma não dicotomizada que decidimos mudar a função do verbo de iniciar, vendo esta relação por outros possíveis.

Mas, como fazer o verbo pegar delírio? Como pensar os nascimentos⁷ dessa pesquisa na relação do currículo com as experiências? Começamos por explicitar como compreendemos o currículo e não nos eximimos também de fazê-lo sobre e com as experiências. Comumente, se alguém deseja nos arguir sobre determinada expertise ou saber fazer, naturalmente nos interroga se “temos” experiência naquela determinada ação, área de atuação ou de conhecimento. Nós, naturalmente, também nos referenciamos ao nosso conhecimento de determinada causa, respondendo em termos de quantidade de tempo corrido, que “temos” experiência. Assim, nestas breves linhas aqui escritas, temos já, pelo menos, dois entendimentos sedimentados sobre a experiência. São eles: a ideia de uma possibilidade de portabilidade da experiência, bem como a de sua legitimação quanto maior for o tempo em que me movimento no desenvolvimento de uma atividade.

O que nos aconteceria, porém, se nos propuséssemos a pensar a experiência por outras perspectivas, vendo-as por outros prismas? O que nos passaria se nos déssemos a ler a experiência desfazendo seu pano para desocultar outro pano (aqui já nos desobrigando de uma dívida perigosa de mostrar um suposto real)?⁸

⁶ Importante discussão pode ser encontrada no texto “Teorias pós-críticas, política e currículo” de Alice Lopes, disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>, bem como no texto clássico “Teorias de currículo” de Lopes e Macêdo (2011, editora Cortez)

⁷ Usando o termo do poeta no plural, para indicar uma não origem, mas a pluralidade do nascimento.

⁸ Nos referimos aqui aos termos derridianos usados em “A Farmácia de Platão” quando o autor fala sobre a dissimulação da textura, para Derrida a leitura envolve um processo de decisão por parte do leitor que é alguém ativo, essa dissimulação da textura não se dá de forma isolada nem há um tempo determinado para tal.

Nosso convite se desenha a partir deste descortinar o pano da tessitura, em termos derridianos, no que se refere a experiência nas práticas curriculares cotidianas de professores da educação básica. Reforçamos que nosso objeto de estudo são os movimentos discursivos de produção curricular que estão presentes nessas experiências, vendo o próprio currículo como uma experiência discursiva que envolve indecidíveis como tradução, desconstrução, indecidibilidade, e por isso, nos aproximamos de uma ideia de experiência como algo que afeta do sujeito (Larrosa, 2002), o atinge e lhe provoca o afeto, a disposição para algo por transformá-lo em espaço de construção de sentidos e não em repositório a ser ocupado por uma experiência apenas temporal.

Nesta construção discursiva da “experienciação/atingimento/disposição” o cotidiano da sala de aula com sua contextualidade é um terreno político de construção e decisão. Com isto, entendemos que as emergências das ações do dia a dia escolar estão imersas em processos políticos de produção curricular, por meio das práticas curriculares desenvolvidas pelos professores. Assim, apresentamos neste exercício de pesquisa a intenção de, envoltos num processo constante de produção, compreendermos as tensões que se dão neste processo.

Mas, interrogamos: quem decide, e o que é a decisão? Quais os elementos que envolvem o momento da decisão e como podemos entender esse momento como político? “O momento da decisão é o momento da loucura, é este salto da experiência de indecidibilidade para um ato criativo” (Laclau, 2016, p. 88), assim, por via do entendimento de que todo ato de decisão envolve o devaneio da criação e da escolha que, ao ser feita, deixa de fora outras tantas e incontáveis possibilidades, vemos que as experiências dos professores enleiam o que se pode entender como as ações prescritas, determinadas e determinantes do sujeito.

Para Derrida, decisão também é um ato de loucura “[...] pois tal decisão é, ao mesmo tempo, superativa e sofrida, conservando algo de passivo ou de inconsciente, como se aquele que decide só tivesse a liberdade de se deixar afetar por sua própria decisão e como ela lhe viesse do outro” (2007, p.52), assim nos aponta para o princípio de que a decisão é ativa e ao mesmo tempo afetada pelo interior e pelo exterior do sujeito, este sujeito em “afetamento”, dispõe-se, é atingido pela constante possibilidade de tradução do que lhes é imposto, e o faz numa decisão nem sempre ou nunca consciente e programada.

Contudo, cabe aqui ressaltar que, isso não implica dizer que nosso entendimento se sedimentará e que veremos neste pensar uma verdade por si só absoluta, sem que possa vir a ser novamente desestabilizada e a (des)sedimentar os entendimentos construídos ao longo de nossa trajetória. Neste sentido, o que apontamos é para os processos de construção política nas práticas curriculares dos professores e para noção e de que o próprio currículo se configura, ele mesmo, como experiência, que afeta, é afetada, provoca o afeto e dispõe sempre alguém à algo.

Compreendemos que o currículo é também experiência de uma escritura discursiva, que se abre ao dar a ler, ou seja, à decisão do leitor, ao seu “afetamento” experiencial, à compreensão da parte ativa de quem lê, de quem é provocado a esta leitura. Essa decisão não se dá num terreno neutro e livre de qualquer conflito, ao contrário, há uma luta constante pela possibilidade de decidir. Decidir se faz dentro de um jogo em que perspectivas diversas estão disputando, logo, não poderemos crer num simplismo de que as escolhas são feitas num terreno de lugares fixos e pré-determinados onde os sujeitos não se movimentam ou pleiteiam.

De forma ativa, os sujeitos leem o currículo, e neste dar a ler, suas decisões constroem este currículo. Deste modo, não estamos falando apenas da política curricular como instituinte da ação, mas do caráter político do currículo, ou seja, o caráter que faz dos sujeitos atores ativos na produção curricular. (Lopes, 2013).

Esse movimento político está circunscrito num processo de hiperpolitização, onde a política nunca cessa por estar sempre permeando os processos de decisão. Segundo Lopes (2018) “(...) toda opção política é uma opção não obrigatória e não necessária em um conjunto de possibilidades imprevistas, a ser considerada contextualmente, a cada evento” (p.85), assim, num processo hiperpolitizado a política está sempre permeando os processos pelos quais se operam as decisões, e estas decisões não acontecem isoladas em terrenos específicos e distantes, pensados e decididos por uns que reverterão essa decisão em leitura única para os leitores. O próprio movimento de leitura é experiência/afetamento/disposição de decisão.

A forma como os professores se movimentam nesse terreno de decisões nem sempre se dá de forma nítida, nem sempre os sujeitos evidenciam este produzir currículo. A decisão constitui o sujeito, num processo incessante de decidir no terreno do indecidível. Assim, a decisão passa pelo rastro do político, rastro que em termos derridianos, “[...] diz respeito às marcas deixadas por uma passagem, ação ou vestígio” (Cunha e Ritter, 2021, p. 9) ou seja, a decisão, a produção política do

currículo, por parte dos professores, se dá no rastro, pois embora pareça não ocupar um lugar na estrutura em que se produzem as políticas, é um não apagamento que está em movimento.

Diante das experiências dos professores, reconhecemos que seus processos de leitura e decisão acerca do texto curricular envolvem movimentos de tradução que podem desafiar a normatividade estabelecida. Nos questionamos como esses movimentos tradutórios nas práticas docentes provocam fissuras na normatividade curricular vigente, nisto buscamos compreender como esses processos tradutórios se dão numa leitura desconstrucionista. Para tanto perseguimos os rastros dessa tradução a partir do movimento que envolve os discursos dos professores e as relações que se estabelecem com as políticas instituídas e com discursos acadêmicos que circulam na atualidade. Neste processo nos deparamos com os efeitos da hiperpolitização na produção discursiva dos professores e intentamos compreender como essa movimento apresenta uma fidelidade infiel às prescrições e uma produção sempre suplementar de sentidos que apontam para ambivalência do *phármakon* que opera num dizer não dicotomizado.

Compreendemos assim, que as práticas curriculares-docentes de professores da educação básica podem se configurar como experiências que trazem rastros do político nas ações dos mesmos. As experiências podem se apresentar como possibilidade de produção curricular que independe do tempo de atuação e se movimenta em torno de uma construção que é política e intencional, inscrita na contextualidade e emergência da sala de aula. Com isto, defendemos a tese de que a indecidibilidade, a tradução, a *différance* e a experiência tais como expressas na leitura Derridiana estão num movimento discursivo na produção curricular dos professores e que esta produção é hiperpolitizada e se dá nos rastros, rastros esses que não se configuram como elementos instituídos na estrutura, mas numa presença ausente, nunca completa ou plena, que se dá na desconstrução do discurso.

Neste sentido, de que a experiência dos professores se dá no âmbito da produção curricular, esta produção é permeada por processos de hiperpolitização, ou seja, há nas experiências dos professores rastros de uma produção política, que está envolta por processos de produção incessantes de significados.

Diante do exposto, apresentamos na seção que segue, o percurso teórico-metodológico de nossa pesquisa, onde nos aproximamos de uma perspectiva pós-estrutural a partir da leitura desconstrucionista de Derrida, mobilizando indecidíveis

como rastro, tradução, decisão e *differánce* para discutir os caminhos do fazer pesquisa na área do currículo, em específico das práticas curriculares dos professores.

Adiante, traçamos um diálogo na seção três, sobre o que estamos defendendo como currículo, práticas curriculares, experiência, rastro e política, com o auxílio de autores como Laclau e Mouffe e Derrida.

Na seção quatro, trazemos a discussão a partir dos dados construídos nesta tese, tivemos para tal o auxílio de professores da educação básica. Parte deles (65 professores) responderam a um questionário on-line e sete foram entrevistados, destes sete, duas professoras fizeram ainda a narrativa num diário.

Por fim, nossas considerações em torno deste movimento, que apresentou-se para nós como uma desconstrução não apenas por vias da tradução do texto curricular, mas também e principalmente dos sentidos que por herança cristalizamos.

2 A invencionática que compõe os caminhos metodológicos da pesquisa: experiências e experimentações com a desconstrução

Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 Como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 Eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.
 Manoel de Barros⁹

Muito ouvimos sobre a importância do delinear do percurso metodológico numa pesquisa acadêmica, e longe de discordarmos desse entendimento, concordamos com ele e com a boniteza que é pensar um caminho para o fazer pesquisa. Contudo, apostamos nesta escrita não no caminho, mas nos caminhos. Caminhos que fizemos andando, e descobrimos que não os passos não eram para chegar porque não havia chegada nem desejos de ficar no meio do caminho¹⁰.

Sempre que pensamos na ideia de percurso, nos limitamos ao traçado de um caminho que nos levará a um determinado fim. Como se pudséssemos prever ou

⁹ Memórias inventadas Manoel de Barros, 2018

¹⁰ Poesia completa, Manoel de Barros, 2010

antecipar o que nos espera numa linha de chegada, vamos delimitando o percurso a ser percorrido para alcançar objetivos, metas ou responder algo que nos inquieta. Não é diferente quando pensamos num exercício de pesquisa. Partimos de uma inquietação e buscamos respostas, contudo, evidenciamos nesta escrita, a impossibilidade de uma previsibilidade das respostas as quais buscamos e com isto, nos valendo da poesia de Manoel de Barros para enfatizar que não há chegada, mas também não há imobilidade.

Ao mesmo passo que não há previsões, compreendemos que tampouco estaremos, ao final, no mesmo ponto de partida. Vamos andando. Neste andar, declaramos que somos da invencionática e com isto queremos dizer que, apesar de herdeiros de uma tradição metodológica que nos leva a uma certa rigidez, nos movimentamos na possibilidade inventiva de dialogar com a desconstrução derridiana no campo do currículo. Sobre essa invencionática de percorrer caminhos que experienciam a possibilidade de diálogo com a desconstrução tivemos encontros com autores que afirmam o seguinte, [...] penso que esse caminho diz respeito muito mais a experimentação do pensamento, sem fórmulas ou regras próprias, do que a uma circunscrição de modos rígidos de conduzir pesquisas e investigações (Pimentel Júnior, 2024, 108).

A experimentação é também experiencial por nos afetar na escrita, nos apontando a espaços-tempos de produção acadêmica que se abrem ao inesperado, este inesperado está dentro de uma construção a qual não podemos prever ou categorizar, este inesperado está no (re)conhecimento de que os rastros, a *différance*, a tradução, embora perseguidos não serão capturados, o inesperado no fez ir andando, apanhando os restos e os desperdícios, não por que havia excedentes, mas porque os sentidos só aparecem no rastro.

Este ir andando não nos coloca no centro de um movimento binário entre imobilidade e mobilidade, mas nos proporciona pensar em termos derridianos num não estabelecimento da negação de um termo em relação a outro, e com isto nos lança ao desafio de uma leitura tradutória e desconstrucionista, entendendo que [...] a filosofia contemporânea é marcada pela impossibilidade de criação de fundamentos últimos (Silva, 2015, p. 2015). Com isto, queremos dizer que esta pesquisa traz sentidos que disputam/traem/concordam/põe em debate, significações que, embora se estabilizem, não apagam possibilidades outras de significar.

Partindo deste questionamento, buscamos como as práticas curriculares dos professores apresentam rastros do político nos movimentos de produção curricular, ou seja, compreendemos que este fazer não é meramente ilustrativo de uma prática pautada em repetições ou sequência de prescrições, mas que, ao contrário, este fazer se configura como uma prática discursiva.

Com isto, entendemos a prática enquanto discurso constituído num movimento político de um fazer que é cotidianamente perpassado por influências diversas. Assim, retomando ainda os motivos que nos mobilizam neste fazer pesquisa, compreendemos que as práticas desenvolvidas pelos professores da educação básica são também discursos perpassados pelos textos políticos quanto por outros tantos discursos que circulam em seu cotidiano, dentre eles, as próprias experiências que os mesmos constroem.

Assim, nossas intencionalidades nos levaram a um trabalho de pesquisa de registro pós-estrutural em que

A política é pensada como não tendo um centro que determine sua direção, não havendo também sujeitos conscientes e identitariamente orientados para uma dada estratégia teleológica. As noções de projeto, estratégia calculada, de um programa que produz um futuro são interpretações sedimentadas que, como tais, produzem sentidos, nas lutas políticas. (LOPES, 2015, p. 84-85)

Neste sentido, retomando a propaganda sobre a BNCC que nos demos a ler anteriormente nas notas introdutórias desse texto, entendemos que a política instituída não produz um fechamento definitivo nas significações que possa ter, embora o discurso circulante sobre a BNCC seja de uma inequívoca de possibilidade de atingimento da qualidade para educação, o que fica de fora desse entendimento sempre estará tencionando este significado que é sempre um fechamento provisório.

Provisório porque sempre estará deixando margens e fissuras para outras significações e outros entendimentos. Este fechamento provisório se dá ainda, na própria constituição da política, enquanto normatização. O que queremos dizer é que, não há, na produção de políticas curriculares, a possibilidade de uma separação entre quem pensa e quem executa. Nos afastamos assim da ideia de que há um currículo pensado e outro vivido pois, desta maneira, estaríamos concordando que alguém pode pensar o currículo por outros que apenas o executarão e assim nos trairíamos teórico-metodologicamente.

O que pensamos, a partir das contribuições de nossas lentes teórico-metodológicas é que, por mais que se tente separar os indivíduos entre pensadores e

executores, a produção de políticas-práticas curriculares sempre será envolvida num processo de hiperpolitização. Ao apostar na ideia de hiperpolitização estamos concordando com autores como Lopes (2013) que, pautada no pensamento de Chantal Mouffe, enfatiza que estamos a todo momento envolvidos na política, visto que esta é sempre um movimento de significação, um movimento permeado por antagonismos e que não garante uma solução única, ou até mesmo uma solução.

Assim, o que se entende por qualidade da educação e por políticas que possam fazer chegar a esta qualidade não será um discurso único, fechado de uma vez e para sempre, sem tensões, questionamentos e possibilidades de pensar e fazer diferente, envoltas num constante e infinito adiamento.

Neste sentido entendemos que os professores, tidos na maior parte das vezes como meros executores, existem num contexto que produz políticas curriculares a todo momento em diálogo e simbiose ao que a política prescreve.

A produção discursiva é política e se dá na realização de uma atividade a qual, mesmo bombardeada por normatizações de todas as esferas, encontra fissuras que permitem a produção política, no movimento de ação que se dá no diálogo entre o que o texto político institui e na leitura, sempre também política, que se faz dele.

O texto político, como qualquer texto, não possui uma leitura única e por conseguinte não terá um mesmo sentido. Aqui recorreremos a Derrida para pensar que a escritura do texto, em nosso caso texto político, enquanto signo, não traz um sentido pronto e acabado. Um sentido só será construído a partir da relação entre os signos, ou seja, o signo “texto político” não consegue ser determinado aprioristicamente, ele é em relação à. O sentido só se dá em relação a oposições e diferenças.

Se pensarmos hoje na nossa reação ao vermos num estabelecimento comercial uma imagem com uma máscara, certamente entenderemos que aquela imagem indica que para sermos atendidos naquele espaço precisaremos estar usando um equipamento de segurança sanitária, mas só teremos este entendimento porque o contexto de vivência de uma pandemia nos permitiu isso. Em espaços-tempos anteriores a travessia da pandemia de covid-19, nós não significaríamos a imagem de uma máscara se não ligada ao uso profissional de médicos ou enfermeiros, por exemplo. Nas palavras de Duque-Estrada, “[...] um conceito pressupõe outro e vice-versa, o que nos leva a concluir, segundo o argumento de Derrida, que não se pode falar propriamente de um âmbito em si mesmo [...]” (2018, p. 55).

Por isso também, acreditamos não ser possível a dissociação feita socialmente entre sujeitos pensantes e sujeitos praticantes de currículo, ou entre teoria e prática. O sentido levado a cabo pelas relações entre diferenças nos leva ao conceito cunhado por Derrida de *différance*, que diria respeito à produção incessante de diferenças. Neste sentido, a *différance* “[...] remete ao movimento a partir do qual, a presença é adiada, desde já e sempre, no movimento de anunciar-se enquanto tal, isto é, remete àquilo que resiste a fazer-se presença de uma vez por todas” (Pimentel Júnior, 2024, p. 110)

Ao trabalhar este conceito, pensamos que o texto político está imerso num contexto e que seu significado não se dá de forma imediata e plena, pois ao remeter a ideia de retardamento, a *différance* indica que não se pode significar de uma vez por todas, ao contrário, estes significados são produzidos num jogo de diferenças. Diferenças estas que também são produzidas numa estrutura que é sempre corroída pelos processos de tradução.

No texto “A farmácia de Platão”, Derrida aponta a escrita como substituta da fala e que ela apenas disfarça o pensamento originário. Assim, entendemos que o texto é sempre um suplemento de infinita substituição onde os movimentos tradutórios impossibilitam a univocidade de uma estrutura fechada ou universal. Com isto, partimos do entendimento de que os professores ao fazerem a leitura dos textos políticos, o traduzem e que por meio da produção incessante de diferenças que promovem uma também relacional produção de sentidos, politizam o currículo ao pensá-lo e, conseqüentemente, produzi-lo. Neste sentido, a ideia de político é entendida como um espaço de disputas, o currículo então estaria dentro de uma contenda que é inerente à vida social e onde diferentes grupos buscam legitimar suas demandas, em dado momento articulando-se, em outros, confrontando-se.

Assim, a produção do currículo não diria respeito a produção unicamente de um texto. Não teria o texto, o poder de significar de uma vez por todas o que é o currículo. Por outro lado, as experiências também não seriam essa chancela, os espaços de produção seriam sempre relacionais e não seria possível, a partir dos entendimentos aqui trabalhados, a polarização em polos opostos, de quem produz e de quem executa o currículo das escolas.

Com isto, nos movimentaremos no diálogo com a leitura desconstrucionista de Derrida por meio de indecíveis como rastro, experiência, *différance*, tradução e decisão. O que nos possibilitará compreender como os professores produzem

currículo no cotidiano das salas de aula de forma a não apenas reproduzem a prescrição de uma política curricular, isto por concordarmos com o entendimento de que “[...] diferentes entradas são possíveis ao abordar as contribuições derridianas acerca do debate sobre currículo e diferença, e cada acesso faz os sentidos de sua obra trabalharem de maneira singular (Pimentel Junior, 2024, p. 107). Por isto esta pesquisa se deu na invencionática de caminhar sem um horizonte alcançável, fomos andando, fomos inventando, (re)inventando, sendo (re)inventados.

Neste caminhar das invencionices, fomos percebendo que existe, no campo do currículo, a dimensão das políticas que apresentam uma regulação das atividades de professores e estudantes (e assim, depreendemos que há uma normatividade), mas que há também a dimensão de um currículo político, ou seja, uma dimensão que aponta para o fato de que, todos nós, ao sermos sujeitos sociais, estamos o tempo todo envolvidos na produção curricular.

Este pensamento refuta a ideia de que professores, estudantes e todos aqueles que fazem parte do conhecido “chão da escola” ocupam um lugar de não produção da política curricular. Esta percepção porém, mostrou que essas dimensões não se dão separadas, elas se dão na ordem do acontecimento mútuo, simultâneo, não havendo assim, espaços-tempos onde se pensa ou se executa a política. A dimensão do político está ela própria no movimento cotidiano, é onde opera o *phármakon*, que aponta para o não ser “isto ou aquilo”, dissociadamente.

Esta percepção ainda, longe de ser uma verdade absoluta e fixada permanentemente, nos leva a questionar como se dá esse movimento ambivalente, como o *phármakon* se movimenta nesses espaços-tempos de produção das políticas e também como os professores percebem ou degustam esse *phármakon*.

Compreendemos que para este movimento não há uma resposta simples, mas “vamos andando” e tentando explicitar inicialmente que a experiência que aqui nos referenciamos independe do tempo de atuação dos professores, pois está pautada na ideia de como o currículo é produzido, ou seja, para Derrida, a experiência é uma travessia. Sendo assim, o currículo é, para nós, uma experiência de travessia onde o que nos move não é um ponto de chegada e sim o percurso a ser feito.

Sendo o currículo ou a produção curricular uma experiência, ela não pode ser medida ou comparada, o que já movimenta outras possibilidades de compreender a noção de acúmulo de tempo, quando pensamos em experiência evidenciamos que não tratamos de um acúmulo de coisas rastreáveis, mas como também um

acontecimento que tem um sujeito em movimento. As experiências seriam produção contínua e incessante, inscrita na impossibilidade de comparação, não há melhor ou pior no afetar-se da experiência, o que há é um processo perene de produção de significações ou, como afirmamos anteriormente, apostamos numa produção curricular como experiência hiperpolitizada, que traz o político em seu âmago e que desestabiliza insistentemente a política em termos de normatização.

É na aposta de uma produção hiperpolitizada que acreditamos ser possível não explicar, mas perseguir os rastros da produção curricular enquanto experiência, experiência que se dá na e com a experiência, ou seja, um fazer que é constituinte e constituído.

Os objetivos desta pesquisa nos colocam diante do desafio de movimentar nossos colaboradores para o exercício da narração das experiências das práticas curriculares-docentes, com vistas a ouvi-los ativamente num diálogo/escritura que se doa ao inesperado, novo, aberto, inaugural, isto não quer dizer que haverá sentidos puros, a própria ideia de pureza inexistente, mas implica dizer que não há controle sobre a significação.

Cabe aqui localizar este trabalho num espaço-tempo de produção colaborativa que se dá no âmbito das iniciativas de internacionalização, neste sentido nossa pesquisa faz parte do projeto de cooperação internacional submetido ao edital CNPq Nº 26/2021 que tem por título “Políticas e Práticas curriculares em diferentes contextos: sentidos de infância e profissionalidade docente em debate na Educação Básica e na formação de professores no agreste pernambucano, no Rio de Janeiro e na cidade do Porto”¹¹, por isto a construção dos dados por meio das entrevistas se deu na cidade do Porto-Portugal, bem como em Caruaru-Pe. Ainda em Caruaru fizemos a escritura de diários com duas professoras, já os questionários foram respondidos por professores de diversas cidades do estado de Pernambuco.

Esta circulação nos possibilitará movimentar nosso estudo com a pesquisa maior que a envolve, ou seja, a pesquisa de cooperação internacional com a qual estamos vinculados, que tem por objetivo a investigação a que se reporta esse projeto, isto é, produzir conhecimento sobre as relações entre as políticas e as práticas curriculares docentes e de formação de professores desenvolvidas no Brasil, compreendendo as relações com o que ocorre em Portugal, por considerarmos

¹¹ O sanduíche foi supervisionado pela prof^a dr^a Carlinda Leite em conjunto com a prof^a dr^a Lucinalva Almeida.

relevante a realização de pesquisas que possam contribuir para o fortalecimento de estudos que ecoam realidades outras de interação escola-universidade pública e universidade pública-escola.

Assim, por compreendermos e trabalharmos numa perspectiva em que os processos de significação são compreendidos como sendo sempre frutos de adiamentos e de uma produção incessante de diferenças, pontuamos que dialogar com experiências cunhadas em contextos diversos pode nos apontar para análises espectrais de construção de experiências de produções curriculares que ocorrem de modos diversos e em diversos espaços. Evidenciando assim, uma não comparação de aspectos lineares, mas para um apontamento dialógico entre essas produções, que como já defendemos, são envoltas por processos de tradução que denotam decisões sempre emergentes.

Fomos andando neste fazer pesquisa, envoltos em nossos questionamentos e nos objetivos que se construíram em torno de nossas inquietações. Neste desejar compreender, nos propusemos a identificar os discursos que circulam sobre o significativo ‘experiência’ nas produções acadêmicas no contexto brasileiro e português, neste aspecto selecionamos quatro periódicos de extrato superior Qualis/Capes e o Banco de Teses e Dissertações da UFPE a nível de Brasil no arco temporal de 2018 a 2022. Após caminhar em torno da escolha dos lócus, passamos a nos mobilizar na escolha dos textos.

No Brasil inicialmente, buscamos em seus títulos a palavra “experiência” ou “experiências”, como uma espécie de filtro que pudesse refinar nossa busca. Isso não quer dizer que outros textos não poderiam nos explicitar noções sobre experiências, mas precisávamos fazer escolhas diante das infinitas possibilidades de bifurcações que nos eram apresentadas. Desta escolha chegamos ao encontro com 48 artigos (sendo alguns deles relatos de experiência), 8 dissertações e nenhuma tese que respondesse ao nosso critério.

Já em Portugal, a busca por teses e dissertações foi feita na plataforma RENATES (Registro Nacional de Teses e Dissertações) da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência de Portugal e a busca pelos artigos foi feita em sites de revistas portuguesas indexadas no Qualis/Capes com extrato superior na área de educação ou ciências da educação, também no período de 2018 a 2022. Na plataforma RENATES utilizando a mesma palavra (experiência) como filtro de busca, ou outros filtros como “experiências pedagógicas”, “experiência didática”,

“experiências didáticas”, “experiência curricular”, e “experiências curriculares não obtivemos nenhum resultado, assim, fizemos a busca por “práticas curriculares”, “prática curricular” (no singular) e “experiência pedagógica” foram identificadas duas teses e três dissertações que atendiam os nossos critérios, acima já explicitados. Quanto à busca nas revistas acadêmicas portuguesas, identificamos seis revistas e utilizamos as mesmas expressões usadas para busca de teses e dissertações, o que nos permitiu identificar 24 artigos.

Acreditamos ser importante acessarmos os discursos desde o nível local/nacional/internacional, por entendermos a imbricação local-global que perpassa essas produções, sendo frutos de outros caminhos de pesquisa trilhados na eminência de um conhecer sempre imprevisível e nada definitivo. Neste andar encontramos bifurcações no caminho que nos fizeram escolher por onde trilharíamos, cada trilha escolhida deixa em suspenso outras tantas trilhas que também nos poderiam evidenciar incontáveis possibilidades de compreensão.

Os lócus de busca que foram por nós escolhidos - essas trilhas -, nos permitiram entendimentos que se aproximam, mas não se repetem, não formam uma cristalização de sentidos, mas evidenciam a pluralidade de significações envoltas em contextos múltiplos e como estes podem se relacionar. As trilhas escolhidas estão expressas na tabela abaixo:

TABELA 1: TRILHAS DISCURSIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS NO BRASIL

LÓCUS	QUALIS¹²	NÚMERO DE PRODUÇÕES
Revista Brasileira de Educação	A1	5 artigos
Revista Roteiro	A2	9 artigos
Revista Ibero-americana de Estudos em Educação	A1	27 artigos
Revista Currículo sem Fronteiras	A1	7 artigos
Banco de Teses e Dissertações UFPE	-----	Nenhuma Tese 8 dissertações

Fonte: as autoras (2022)

¹² Qualificação de periódicos Capes quadriênio 2017-2020

TABELA 2: TRILHAS DISCURSIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS EM PORTUGAL

LÓCUS	QUALIS¹³	NÚMERO DE PRODUÇÕES
Educação, Sociedade & Culturas	A2	2 artigos
Indagatio Didactica	A3	7 artigos
Revista Portuguesa de Educação	A1	4 artigos
Sisyphus	A3	4 artigos
Revista Portuguesa de Pedagogia	A3	Nenhum artigo
Revista Lusófona de Educação	A1	7 artigos
Plataforma RENATES	-----	Duas teses e três dissertações

Fonte: as autoras (2024)

Em seguida procedemos com a leitura dos textos e como sempre há possibilidades do inesperado nas curvas das estradas que percorremos, nos encontramos com o desafio de perceber que não necessariamente teríamos de forma explícita o entendimento sobre experiências nos discursos ali presentes. Estes encontros inesperados¹⁴ no caminho nos levaram a compreender que as experiências aparecem nos textos acadêmicos nem sempre como uma categoria, ou um conceito, elas aparecem por si só em diversas nuances, na maioria das vezes como o apêndice à vivência ou como correlata à estas.

Neste sentido, sem intenção de criar uma categorização do que vem a ser ou de como se apresentam as experiências nas produções acadêmicas, esperamos que os dados ali produzidos nos dissessem deste caminhar, ou seja, nos expressassem por sua própria feitura a possibilidade de dissimulação da textura, o que implica afirmar nossa posição ativa enquanto leitores do texto, não temos a ilusão de “olhar o texto sem nele tocar” (Derrida, 2005), assim, ao descortinar esse pano do texto vamos percebendo a suplementação, o adiamento do sentido e os movimentos que possibilitam sempre novas possíveis leituras.

¹³ Qualificação de periódicos Capes quadriênio 2017-2020

¹⁴ Inesperados porque, herdeiros de uma tradição de pesquisa, que nos direciona ao previsto, nos encontramos com a necessidade de traçar os caminhos imprevistos.

Além disto, no percurso de tentar compreender os discursos que circulam academicamente sobre o significante “experiência” construímos o entendimento de que a produção curricular e as experiências dos professores não se dão num vazio, mas são perpassados pelos diversos discursos que circulam seja no senso comum, seja nos espaços de discussão acadêmicos. A busca pelos sentidos de experiência se deu pela relação que estabelecemos desde o início deste trabalho entre a produção curricular discursiva dos professores e as experiências das práticas curriculares desenvolvidas no cotidiano das escolas, assim, embora tomemos o currículo como objeto de estudo, é na relação entre a construção de experiências que afetam os sujeitos que buscamos perceber os rastros do político dessa construção curricular incessante.

Nosso caminhar não se deu somente pelas trilhas discursivas das produções acadêmicas. No decorrer do caminho, novos caminhos se abriram diante de nós como possibilidades interpretativas, dentre as quais entendemos a necessidade de perceber movimentos presentes nos discursos que circulam academicamente sobre experiências no Brasil e em Portugal e os entendimentos dos professores sobre este significante, optamos neste caminho pela aplicação de um questionário (no Brasil), pois este instrumento nos permitiu ter acesso a um número considerável de respostas num curto espaço de tempo, auxiliados por plataformas digitais de divulgação em larga escala, como *WhatsApp*, *Instagram* e *E-mail*.

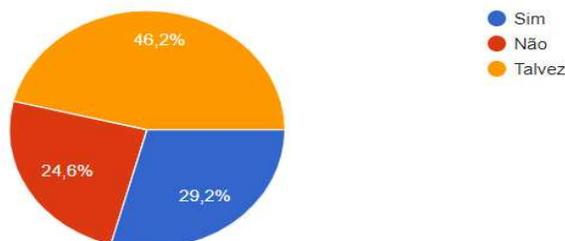
Fomos andando por estes novos caminhos que nossas escolhas nos proporcionaram, chegando à construção de um questionário pautado nos sentidos que acessamos nas produções acadêmicas. O que buscávamos era perceber o movimento presente entre os discursos que circulam academicamente sobre experiências e os entendimentos dos professores sobre este significante, a partir de como eles dialogam com os sentidos que foram acessados nas produções, ou seja, o questionário foi construído a partir dos sentidos acessados nos textos.

O caminhar com os questionários possibilitou ainda a escolha dos participantes da pesquisa para os próximos passos do estudo, visto que o mesmo já apontou alguns dados de identificação que ajudaram na escolha. Com a aplicação dos questionários obtivemos um retorno total de 65 respostas, dos quais nesta primeira etapa, analisamos todas as respostas para posteriormente selecionar os professores colaboradores das próximas etapas da pesquisa.

GRÁFICO 1: POSSÍVEIS COLABORADORES DA PESQUISA

Caso você fosse convidado a narrar sua experiência na docência, teria disponibilidade?

65 respostas



Fonte: as autoras (2023)

Como é possível perceber pelo gráfico acima, dos 65 respondentes, 24,6%, ou seja, o equivalente a 16 professores afirmou não estar disposto a narrar suas experiências docentes. Neste caso, só pudemos contar com os mesmos nesta primeira etapa da pesquisa. Já os que responderam que sim, teriam disponibilidade a narrar as experiências, somam 29,2%, o que equivale a 19 professores. O outro percentual que é referente aos professores que afirmaram que talvez narrassem suas experiências é de 46,2%, ou 30 professores. Neste caso, tivemos pelo menos 19 possíveis colaboradores, o que viabilizou a continuidade de nossa pesquisa, das quais duas aceitaram participar das fases posteriores do estudo.

Cabe ressaltar que os outros cinco professores não seguiram esse critério de busca, mas foram convidados a participar do estudo no período em que estivemos na FPCEUP realizando o doutorado sanduiche, neste caso tivemos dois professores brasileiros e cinco portugueses, a quem não identificamos nem elucidamos no decorrer da escrita se eram do Brasil ou de Portugal, visto que não era nossa intenção gerar um comparativo entre eles. Os professores foram nomeados usando nomes de poetas e poetisas, pois nossa escrita foi permeada por poesias. Foram identificados assim, pelos seguintes nomes: Cecília, Cora, Carlos, Vinícius, Adélia, Carolina e Conceição.¹⁵ A seguir apresentamos um quadro que sintetiza os participantes e os procedimentos na pesquisa.

¹⁵ Referência aos poetas e poetisas Cecília Meireles, Cora Coralina, Carlos Drummond de Andrade, Adélia Prado, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo.

TABELA 3: PARTICIPANTES DA PESQUISA¹⁶

PROCEDIMENTO	QUANTIDADE DE PROFESSORES
Questionários	65
Entrevistas	7
Diários	2
TOTAL DE PARTICIPANTES¹⁷	70

Fonte: as autoras (2024)

Os questionários forneceram dados para traçar uma rota para seleção dos participantes da pesquisa. Percebe-se que mais da metade (53,8% ou 35 professores(as)) atua no ensino fundamental 1- anos iniciais, seguidos por 33,8% (22 professores(as)) que atuam nos anos finais do ensino fundamental e 8 professores(as) que atuam na educação infantil, o que representa 12,3% do total de respondentes.

GRÁFICO 2: SEGMENTOS DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

Fonte: as autoras (2023)

¹⁶ Nesta tabela não apresentamos um descritivo dos professores que colaboraram com a pesquisa a fim de não gerarmos, mesmo que de forma não intencional, um quadro comparativo entre esses professores.

¹⁷ O total de 70 participantes é devido ao fato de duas professoras participaram de todas as fases da pesquisa, sendo assim já estão inseridas na quantidade de 65 professores que responderam o questionário e de 7 professores que responderam a entrevista.

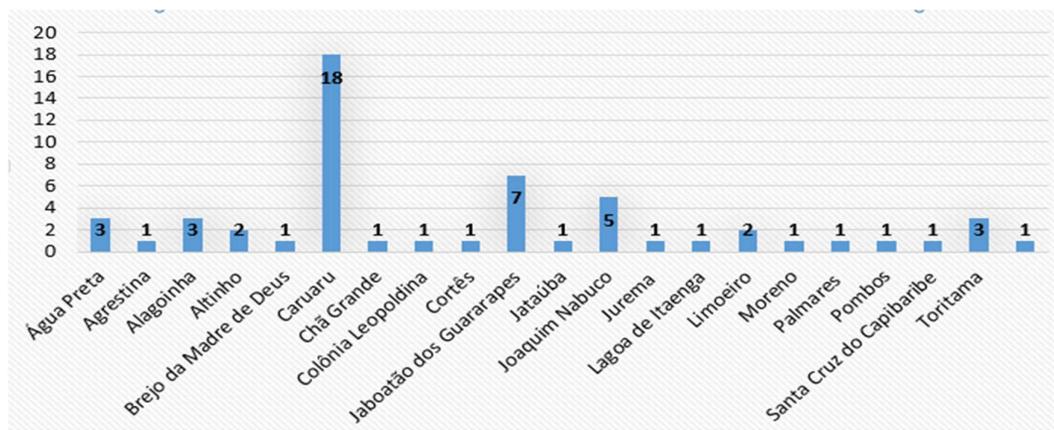
Deste montante, a maioria equivalente a 49 professores(as) ou 75,4% estão lotados na rede pública municipal, seguidos de 18,5% (12 professores(as)) na rede privada e apenas 4 ou 6,2% na rede pública estadual. Os vínculos com esses sistemas são de mais da metade em formato de concurso público (52,3%- 34 docentes).

Este dado (o segundo maior índice no que diz respeito aos vínculos de trabalho) nos revela indícios de uma tentativa de fragilização das lutas coletivas dos professores enquanto categoria, pois sabe-se que os professores em situação de trabalho em regime de contratos temporários, têm seus direitos minimizados, o que enfraquece as lutas por melhores condições de trabalho, bem como influencia nas construções cotidianas deles. Além disso, vemos nesse número o retrato das flexibilizações que acompanham o neoliberalismo e que em nosso país reforçam as ações, por exemplo, da reforma trabalhista, instaurada no pós-golpe de 2016.¹⁸ Quanto aos(as) professores(as) que apresentam vínculos de trabalho regidos pela CLT, representam apenas 6,2% do total.

Inicialmente nossa intenção era de também com este questionário traçar um perfil dos professores pernambucanos, conhecendo seus campos de formação e atuação, para a partir daí poder analisar qual o movimento existente entre as produções acadêmicas e os entendimentos dos professores sobre os sentidos de experiência, currículo, experiências das práticas curriculares.

No quadro abaixo podemos visualizar a distribuição, por cidade, dos professores que responderam ao questionário:

GRÁFICO 3: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR CIDADE



Fonte: as autoras (2023)

¹⁸ Processo de impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff

Podemos visualizar uma grande variedade de cidades que participaram, mesmo que com apenas um respondente, desta primeira etapa da pesquisa. Apesar disso, apenas duas professoras de Caruaru se disponibilizaram a participar das etapas seguintes da pesquisa. Este acontecimento não influencia nos resultados da pesquisa, já que não buscávamos um estudo comparativo e também pela natureza do nosso percurso teórico metodológico que não intenta quantificar sentidos.

Este movimento de questionários não foi realizado na cidade do Porto, visto que, devido ao tempo em que estivemos realizando o doutorado sanduíche, seria inviável aplicar questionários para só posteriormente prosseguirmos com as entrevistas, deste modo foram selecionados cinco professores da escolarização básica, por meio das bases de dados de escolas que já haviam participado de pesquisas realizadas pela FPCEUP¹⁹ sob a orientação da professora Carlinda Leite, as entrevistas foram realizadas de forma presencial nas escolas em que estes professores atuam.

Na continuidade da caminhada deste fazer pesquisa e com auxílio dos elementos já apontados em nosso percurso até aqui, buscamos compreender como os professores constituem e significam suas experiências que advém dos processos de produção de práticas curriculares hiperpolitizadas na emergência da sala de aula, podendo perceber os rastros do político, ou seja, os processos de significação múltiplas que desestabilizam uma noção de política normativa comum a todos os professores, além dos processos de tradução e desconstrução que incidem diretamente sobre esse processo, ou melhor dizendo, são inerentes a ele.

Assim, para perseguir os rastros do político na produção discursiva curricular dos professores realizamos entrevistas semiestruturadas que nos permitiram compreender as construções discursivas destes professores no que diz respeito às práticas que desenvolvem no dia a dia da sala de aula, ou seja, consideramos que as práticas se constituem enquanto discursos que envolvem momentos de indecidibilidade e tradução, e nestes movimentos podemos perceber os rastros do político que se apresentam na construção dessas experiências.

É importante salientar que estamos tomando como elemento de significação a experiência que é desenvolvida em sala de aula, mas isto não é o mesmo que dizer que esta experiência se restringe a um espaço-tempo fechado, ou seja, as

¹⁹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

experiências são formadas por inúmeros processos, entre eles o fazer cotidiano, os saberes que dele se constroem e o movimento de diálogo entre estes discursivos e outros tantos que perpassam o campo educacional. Com isto, estamos nos movimentando em torno do entendimento de que o fazer cotidiano dos(as) professores(as) não é um discurso isolado e restrito apenas ao campo da prática, ele é um discurso que mobiliza e dialoga com o caráter político de construção do currículo, ou seja, seu fazer é parte de uma produção curricular.

Esta produção, por sua vez, não necessariamente faz parte de um processo institucionalizado, não se pode dizer que é uma produção curricular porque o indivíduo está produzindo textos de políticas para o currículo, mas é produção curricular política porque apresenta rastros do político, ou por assim dizer, é um discurso político que existe na decisão leitora das políticas instituídas.

Os professores são produtores de currículo, e não apenas resistem aos processos de normatização por meio de suas ações, mas existem apesar das normatizações e com elas dialogam num processo de constante de produção de significações que não permitem a estagnação da lógica do significar, posto que é próprio desse processo o movimento de diferir. Este movimento discursivo tenciona, dialoga e disputa a significação no campo curricular, evidenciando a não estabilidade e estagnação de sentidos.

Entendemos então, que a leitura do texto curricular, por parte dos professores é um movimento desconstrutivo, o que implica numa leitura permeada por processos de tradução. Com isso, os momentos de decisão habitam a leitura do texto curricular possibilitando uma não palidez dos professores frente ao movimento discursivo que engendra o currículo. Estamos apostando então, que as experiências que são construídas nos cotidianos das salas de aula não são movimentos de um fazer isolado e de um agente tido como ponto fraco da dobra, mas como construções que carregam em si possibilidades de produção curricular.

A produção curricular a qual nos referimos é um processo de construção não somente de ações práticas dissociadas do caráter político do currículo. Produção curricular implica, para nós, construções discursivas de políticas-práticas curriculares que estão a todo momento disputando e tencionando os processos de significação no campo curricular e que podem nos apontar para mirar as experiências para além de sentidos já cristalizados de uma prática dissociada de processos de leitura e decisão que promovem des-sedimentações no cotidiano das escolas.

Estes entendimentos perpassam nosso caminhar como ventos que nos mobilizam a decidir pensar como essas experiências podem ainda fissurar as prescrições curriculares e por conseguinte a tentativa de solidificação normativa no campo curricular. Diante disto, nosso caminhar aponta para possibilidade de compreender como as experiências dos professores evidenciam processos de tradução e decisão que podem provocar fissuras nas prescrições curriculares.

Para tanto, além das entrevistas, nosso último procedimento metodológico foi a construção de diários por parte de duas professoras. A narrativa se deu de forma *on-line* e em três dias, assim a cada dia cada uma das professoras, individualmente, narrava o seu dia na sala de aula, para iniciar a narração era apresentado a cada dia um elemento desencadeador, no primeiro dia foi apresentada a imagem de um diário, no segundo dia o vídeo de propaganda da BNCC veiculado pela mídia aberta e por fim, no terceiro dia um trecho do poema “Lacraia”²⁰ de Manuel de Barros.

Nosso objetivo era deixar a narrativa aberta e ao mesmo tempo possibilitar que as professoras pudessem ter um fio condutor na narração que seguiu de forma ininterrupta, salvo quando as participantes suscitavam alguma dúvida. A intensão foi ainda, perceber o cotidiano da sala de aula pela lente e pelo filtro que as próprias agentes se colocaram, e podemos afirmar que a escrita narrada desses diários construiu elementos ricos para constituição deste trabalho, ricos por nos permitirem o acesso aos sentidos que estes professores nos revelaram.

Todos os instrumentos aqui utilizados puderam nos revelar os movimentos de decisão e tradução envolvidos na produção curricular cotidiana dos(as) professores(as), corroborando com o entendimento de que as experiências se constituem como momentos de afetamento/afeto e que nesta constituição os processos políticos estão sempre presentes.

Cabe salientar ainda que a escolha por estes caminhos se justifica por entendermos que as experiências dos professores são construídas numa miríade de ações contextuais individuais e coletivas que poderão emergir da forma como eles mesmos compreendem que são construídas e que, quando nos referimos nesta pesquisa aos caminhos traçados, precisamos evidenciar que alguns destes caminhos não foram pensados inicialmente, todavia tínhamos, desde o princípio, a compreensão que os instrumentos não são trilhos e sim possibilidades. Com isto, diante das curvas

²⁰ Este poema aparece também em nossa seção de referencial teórico.

que o caminho nos apresentou, evidenciando que no início de uma estrada pode-se perceber apenas pequena parte dela nos foi pedida a reformulação de alguns dos nossos instrumentos. Por isso, quando traçamos nossos objetivos enquanto possibilidades de caminhos, não podemos desejar que tudo seja como imaginamos, mas precisamos estar abertos ao que virá e veio.

Ao trabalharmos com a perspectiva desconstrucionista de Derrida, é importante frisar que não estamos em busca de categorizar os dados que forem construídos nesta pesquisa. Nos trairíamos teoricamente se pudéssemos achar que, ao produzir, junto com os colaboradores da pesquisa, dados a este trabalho, poderíamos encaixar as respostas à categorias previamente definidas, ou mesmo que surgissem no decorrer da produção.

Com isto, apostamos nesta perspectiva teórico-metodológica por acreditarmos no movimento de adiamento das significações que demonstram seu caráter desconstrutivo. Irrompe dizer ainda nesta empreitada, que “a discussão política em Derrida se faz pela radicalidade de movimentos filosóficos que não se propõe a produzir um sistema, um modelo, um método ou um projeto fundamental” (Lopes, 2018).

Cabe ainda destacar que Derrida sustenta

[...] a leitura de que a interação e a negociação só podem se estabelecer por meio da tradução, da tentativa de apreender o outro que escapa, da busca pelo acesso, pela significação da política. Neste sentido, assinalamos a potência em focalizar a ideia de tradução proposta por Derrida, como leitura interessante para as formas de decidir e ser na escrita política, tomada como aproximada à perspectiva de linguagem como opaca e como dinamização do texto da política. (CUNHA, COSTA E BORGES, 2018, p. 193)

Assim, operar teórico-metodologicamente com esta perspectiva não implica em buscar desconstruir os discursos, não é o outro que desconstrói o discurso, mas ele por si próprio que tem o caráter desconstrutivo, a este respeito Derrida afirma que,

Não basta dizer que a desconstrução não saberia reduzir-se a alguma instrumentalidade metodológica, a um conjunto de regras e de processos transponíveis. Não basta dizer que cada “acontecimento” de desconstrução permanece singular ou, em todo caso, o mais perto possível de qualquer coisa como um idioma e uma assinatura. Seria preciso, também, especificar que a desconstrução não é sequer um ato ou uma operação. (1998, p. 23)

Não temos, então, um conjunto de regras para desconstruir um discurso, pois o discurso não é passivo. O que fazemos é uma leitura do mesmo, sejam textos, falas ou as práticas, na tentativa de depreender daí os processos tradutórios que indicam

os rastros do político na produção curricular dos professores. Reforçamos ainda que “não existe significado último, verdadeiro, oculto, que a elaboração analítica vai descobrir. A descoberta é a apreensão da coexistência mútua de várias direções significantes” (Santiago, 1976, p. 20).

Neste sentido, operamos no desafio de compreender que a impossibilidade de centro e origem fixa reverbera sobre a impossibilidade de uma verdade última incidindo sobre os processos e análises aqui construídas, bem como sobre toda construção do esforço de pesquisa. Enfatizamos ainda que as leituras dos discursos das políticas e práticas curriculares se dão por meio do entendimento de que não há uma estrutura que determine de forma absoluta a orientação dos indivíduos, o que há são jogos sempre relacionais em que os discursos são construídos pela operação das diferenças.

3 O currículo na perspectiva discursiva e desconstrucionista: leituras a partir de Laclau e Mouffe e Derrida

Tenho o privilégio de não saber quase tudo.

E isso explica o resto. Manoel de Barros²¹

O esforço empreendido até aqui nos dá conta de nossa incompletude e inscreve-se na (im)possibilidade do saber, por isto, iniciamos nosso capítulo teórico explicitando o privilégio ao qual o poeta se refere de não saber quase tudo, pois entendemos que o não saber potencializa a busca e instiga o espírito investigativo, por isso não saber quase tudo explica o resto, o resto a ser explicado seria então nossa inquietação em torno de nosso objeto de pesquisa, compreendendo-o como não estático e não acabado. Por conseguinte, nas linhas que seguem buscamos evidenciar os caminhos que trilhamos na tentativa de conhecer e dialogar com aspectos teóricos que, para nós, auxiliam na compreensão das feições inerentes ao nosso objeto de pesquisa.

Entendemos que este exercício é também poético, pois mira para o naufrágio de saberes que se propõe únicos e irrecusáveis, e como nos aponta Derrida (2005)

²¹ Menino do Mato, Manoel de Barros, 2010

[...] este imperativo de saber de si não é, antes de tudo, sentido ou ditado na imediatez transparente da presença de si. Ele não é percebido. Apenas interpretado, lido, decifrado” (p. 14), ou seja, todo saber, até mesmo a verdade de si, supostamente inerente e incontestável, não é em si e por si só, mas é interpretação e leitura que sempre se doa a uma certa fantasia. Com isto, queremos afirmar que as linhas aqui escritas não se propõem a uma verdade absoluta, mas tentam “explicar o resto”, o que não sabemos, o que buscamos conhecer, em diálogo com escrituras já marcadas pela impossibilidade de dizer-se por fim e para sempre.

Para nos ajudar em nosso “não saber quase tudo” dialogamos com a perspectiva discursiva de Laclau e Mouffe e as leituras desconstrucionistas de Derrida por acreditarmos que elas nos ajudam a entender os movimentos entre as políticas-práticas curriculares que permeiam a educação básica, uma vez que “[...] a contribuição da desconstrução para uma teoria da hegemonia é maior do que apenas conceber as práticas políticas como contingentes” (Lopes, 2018, p. 89), assim, não há uma simplificação da relação hegemonia e desconstrução – sentidos trabalhados pelos autores com quem aqui dialogamos – mas um movimento que compreende a impossibilidade de totalização.

Para nós, esta é uma perspectiva cara no que diz respeito à compreensão dos movimentos discursivos em torno do campo de construção de políticas e práticas curriculares, visto que, entender esse campo como discursos construídos em meio a tensões e terrenos de disputa por significação nos ajuda a pensar uma não estagnação diante dos processos que o envolvem.

Compreendemos que os campos sociais são arenas de disputas por hegemonia, e esta é, para Laclau (2016) “uma categoria central para teorização política” (p. 77). Neste sentido, cabe discutir que os processos de significação acontecem na tentativa de fixação de determinados sentidos e que isto acontece em meio a disputas que se fazem com vistas a tornar um significado particular em uma verdade comum a todos, o que reside na impossibilidade de uma fixação consensual e sem conflitos.

Neste sentido, os processos de significação que são sempre perpassados por disputas, envolvem momentos de decisão em que, ao se determinar um sentido como último e melhor, se deixa de fora outras tantas possibilidades de significar. Contudo, os sentidos que são deixados de fora continuam a tencionar essa fixação. O que fica de fora permanece muito próximo, pois o fora é sempre o que transborda da margem,

está além do limite e ao mesmo tempo está contido, é o que esborra da margem, e mesmo esborrando não deixa de pertencer, é um rastro, uma marca de exclusão (Derrida, 2005).

Com isto, as tentativas de fixação vão sendo construídas, se tenta determinar de uma vez por todas o significado para determinado campo, seja ele qual for, e no caso que aqui trabalhamos, o do currículo, numa perspectiva que diligentemente vê e aponta o indivíduo como um sujeito de direito, mas esse direito é pautado na ideia da construção de um dever ser identitário e universalizador. Assim, temos um processo de normatividade que,

[...] se constitui como limitante à relação com o outro – para o qual se afirma defender o acesso a direitos a -, pela restrição das formas de conhecer a um dado conhecimento dado, concebido como básico para ser (uma identidade). A leitura de que a normatividade assinalada nas bases comuns se volta à expulsão do político está, justamente, no movimento de redução do debate sobre o que é ou o que pode ser conhecimento, cotidiano, prática, cidadão, ser sujeito. (COSTA E CUNHA, 2021, p. 1243)

Depreende-se então que, ao instituir uma base normativa que pressupõe um comum, tenta-se reduzir o debate sobre as diferenças que habitam o campo político. É importante destacar que algumas críticas são feitas à perspectiva discursiva no campo político exatamente pela questão da normatividade, pois acredita-se que a mesma apresenta um vazio normativo, onde a “inexistência de normas é vista assim, como inviabilizadora de propostas de intervenção política, principalmente em direção a uma sociedade menos excludente e mais democrática” (Lopes, 2015, p. 117). Temos assim a noção de que a não normatividade não garantiria uma sociedade mais justa e democrática.

Sendo assim, não ter, na perspectiva discursiva, uma busca pela normatividade, seria uma condição para não realização e consecução de objetivos de uma sociedade plena em termos de justiça social. Sobre este aspecto podemos destacar ainda as críticas feitas a desconstrução em Derrida, ao acusá-lo de um abandono das utopias por meio do relativismo social. Ao contrário, pensamos que não há nesta perspectiva um enfraquecimento da luta social, mas um reconhecimento de que os centros de poder não são fixos.

Entendemos ainda, que o vazio do qual se acusa a perspectiva discursiva “se constitui não pela simples ausência, mas pela impossibilidade de plenitude, de fundamento” (Lopes, 2015, p. 120). Assim, não se trata de não haver uma norma, mas do entendimento de que esta nunca será plena e definitiva. Ou seja, há estabilizações

produzidas nos processos de significações, mas elas não são para sempre e para todos. Assim,

Não nos situamos fora do normativo e, igualmente, nos sabemos imersos na busca pela construção de vias de comunicação com o outro, reconhecendo, pois, que estamos todos (sempre) implicados na tentativa de produção de léxicos, de proposição de códigos, de defesa de segurança para, de algum modo, conjecturarmos caminhos. Pensamos então, que a busca por uma qualquer perspectiva (e da educação relacionada ao direito) só se faz pela sensação de que a alteridade não é apreensível pela normatividade que apregoamos e, ao mesmo tempo, defendemos que nossas militâncias não podem se constituir na aspiração de um fechamento de significados, de fixação do outro, de impedimento às rasuras, de controle sobre a diferença que não se permite controlar. (COSTA E CUNHA, 2021, p. 1249)

Objetivamente, temos visões de mundo que são colocadas em disputa. Inclusive, as linhas aqui escritas não podem ser tidas como dissociadas de outros discursos aos quais nos filiamos. Nossa alegação não é de uma total ausência de estabilizações de sentidos. Não defendemos ou nos colocamos numa posição em que não se pode falar em fechamentos provisórios, mas ressaltamos que nossa perspectiva se situa no entendimento da possibilidade de rasuras desses fechamentos, de retardamento de significações dentro de condições sempre contextuais. Esses contextos se referem não somente a demarcações de fronteiras geográficas, mas transbordam os limítrofes do mapeamento de fronteiras e se referem também às possibilidades de construções discursivas. A este respeito, concordamos com Lopes (2015) quando nos afirma que,

Parece-me importante destacar que toda discussão aqui apresentada busca estar comprometida com a defesa da democracia radical, incluindo aí a diminuição das desigualdades econômicas e a possibilidade de produção incessante da diferença, bem como valorizar o engajamento em discursos (que são também práticas) que confronta toda e qualquer posição autoritária de poder, toda tentativa de construir a melhor regra racional capaz de fixar de uma vez por todas uma dada compreensão (política) do mundo, toda violência física ou simbólica em nome de uma verdade afirmada como universal. (2015, p. 121)

Com isto queremos afirmar que a perspectiva teórica a qual aqui nos filiamos não é refém de um descompromisso ético, não se exime de explicitar fixações de sentidos, mas compreende que estas são provisórias, são frutos de negociações precárias que podem se desestabilizar, sendo assim “[...] as identidades no interior desse sistema estarão constitutivamente deslocadas e este deslocamento mostrará sua contingência radical” (Laclau, 2016, p. 88), o que quer dizer que o controle escapa. Não podemos definir aprioristicamente as identidades dos indivíduos ou definir por fim a fixação de sentidos eternos, especialmente no que diz respeito a construção de identidades.

Neste sentido, tomamos a Teoria do discurso de Laclau e Mouffe, para pensar especialmente a ideia de antagonismo que está presente na produção curricular, visto ser ela mesma a categoria que marca e define o político (Laclau, 2016), ou seja, o caráter político do discurso é marcado por antagonismos, pois “[...] não se pode considerar seriamente a existência de uma pluralidade de valores legítimos sem reconhecer que entrarão em conflito” (Mouffe, 2016, p. 20). Além disso, a Teoria nos auxilia a compreender ou evidenciar, colocar em fluxo, o entendimento dos processos de produção curricular como experiências de práticas discursivas.

Compreendemos que toda leitura envolve decisão e toda decisão é, ou faz parte de um movimento que é político. Assim, toda leitura de um texto como o dos currículos ou das políticas curriculares se apresenta como um movimento permeado de antagonismos. De acordo com Mouffe (2016) a “dimensão antagônica que (eu) propus designar como o político – é precisamente o que a perspectiva do consenso se mostra incapaz de reconhecer” (p. 21). Neste sentido, quando pensamos na ideia de currículo e política de currículo como uma perspectiva de consenso, estamos evidenciando que esta não reconhece os antagonismos próprios da relação que a dimensão política do currículo envolve.

Como discurso, e conseqüentemente envolto em relações sociais, o currículo apresenta assim, uma dimensão política que se institui mediante disputas, decisões e leituras diversas que lhes são feitas. Para Laclau (2016), “esse momento da decisão como algo deixado a si mesmo e incapaz de fornecer suas bases por meio de qualquer sistema de regras que transcendem m si mesmas, é o momento do sujeito” (p. 88) e é neste ponto que situamos então que os professores, através de suas experiências, apresentam rastros do político na produção curricular.

Não seria assim, o professor, o ponto fraco da relação política da construção curricular, mas seria, ele mesmo, e por vezes de maneira inaudível, que decide em meio a um terreno de disputas.

Cabe-nos assim, destacar que compreensão estamos tomando a respeito de currículo. Sabemos que a primeira ideia que circula nos imaginários das pessoas sobre currículo é a noção de um percurso, ou *currere*, caminho trilhado, acúmulo de “experiência”. Deste modo, apesar de termos, historicamente, um currículo pautado na racionalidade técnica, aqui nos propomos a uma outra forma de pensá-lo, a partir do seu entendimento como uma prática discursiva. E assim, mais uma vez

evidenciamos que não há um vazio de sentidos, mas que os sentidos ao quais apresentamos não são determinados de forma neutra e eterna.

Se *currere* quer dizer caminho trilhado, por que este caminho necessariamente já está pré-determinado? Por que não nos propomos a um outro modo de pensar esse percurso? Diante desses questionamentos, nos propomos a pensar que o currículo denota sim a ideia de um caminho, mas não um caminho que se põe como único ou imutável, intangível a ponto de se colocar como uma verdade absoluta definida pela presença de uma normatividade.

Embora a tradição no campo curricular esteja pautada na ideia de um caminho determinado a ser seguido por todos na busca pela efetivação de objetivos pré-estabelecidos, apostamos na ideia de currículo enquanto movimento, como uma prática discursiva que não se efetiva somente no âmbito da criação de discursos hegemônicos que ditam o que ensinar e como ensinar, delegando aos agentes educativos a passividade da realização de práticas estáticas, previsíveis e irrefutáveis. Neste sentido, podemos “[...] pensar a educação como relação imprevisível, uma prática cujo resultado jamais pode ser conhecido em totalidade ou referido a um sujeito pleno em consciência no e para o mundo” (Cunha e Costa, 2019, p. 147).

Assim, a construção de políticas curriculares, mesmo que apontem para um discurso de “melhor”, estão envolvidas pela constante negociação onde não há um centro que determine a direção da mesma. É neste aspecto que podemos dialogar com a leitura desconstrutiva em Derrida, pois nela “observamos que não há um lugar fixo (centro) mas, sim, passa a existir enquanto construção subjetiva que, na ausência do centro, ou de origem, faz com que tudo se torne discurso e a produção de significação se estabeleça mediante a operação de diferenças” (Santiago, 1976, p.16). Com isto, compreendemos que a leitura desconstrutiva parte da revogação do cerne ou centro, como uma fixação e propõe que é a ausência que faz existir, pois na constante retardação do significado que se pode operar a diferença.

Defendemos então, que neste processo por definir politicamente o currículo, não há demarcações que se findem em si mesmas, o que sempre nos levará a descortinar um pano onde se mostrará o movimento degenerativo dos sentidos que tecem os fios de uma luta constante por significar o que é currículo (Lopes, 2015). Com isto, mesmo as políticas curriculares se apresentando como discursos estabilizados a partir de inúmeras demandas que se hegemonomizam e cristalizam, esta cristalização é uma significação que traz provisoriamente um sentido para o currículo,

pois como nos afirma Lopes (2015) “a produção de centros e contextos da política (de currículo) depende de atos de poder, constitui – e é constituída por – certos discursos (pedagógicos)” (p. 447).

Isto significa dizer que esta estabilização não se dá de uma vez por todas, visto que a política também é prática discursiva, e por assim ser, não se dá num campo neutro, mas de constantes negociações, o que nos indica ainda que, as políticas e as práticas curriculares que aqui são nosso objeto de estudo, não se dão de forma dissociada, mas uma perpassando, construindo e sendo constituída pela outra.

Por isso, o currículo pode ser análogo em nossa escrita ao *phármakon* que Derrida (2005) apresenta, sendo “[...] ao mesmo tempo remédio e veneno, já se introduz no corpo do discurso com toda sua ambivalência” (p. 15), esta relação se apresenta na fascinante percepção de que o currículo não é só texto nem só prática, e que não há quem o opere somente em um campo, por isso a ambivalência aqui apontada refere-se ao movimento político de produção do currículo que se dá também nas experiências vivenciadas cotidianamente e que envolvem processos de decisão constantes e para além disso, a forma como é lido e traduzido pode operar na ambivalência de não ser “sim ou não”, isto ou aquilo”, mas de demonstrar as tensões que operam em sua significação.

Estes entendimentos trazem ao relevo de nossa escrita a percepção do inacabamento do currículo, ou seja, discursivamente, podemos considerar que não há um sentido último e predeterminado para o currículo ou para política curricular. Por assim dizer, o que temos é uma determinação, sempre provisória, de sentidos estabilizados por meio da aglutinação de significações para o mesmo. Assim, a noção que temos de um currículo único, proposto como melhor, é fruto de um discurso que se tornou hegemônico. Contudo, isto nos leva a necessidade de “investigar as demandas que se articulam para garantir tal hegemonização e os antagonismos que possibilitam tal articulação, simultaneamente confrontando o atendimento dessas mesmas demandas. (Lopes e Macedo, 2021, p. 1).

Isto nos leva a compreensão de que a tessitura do fio do currículo, como posto, é fruto de um consenso, nas palavras de Mouffe (2016) “[...] todo consenso existe como resultado de uma hegemonia provisória, como uma estabilização de poder” (p. 24), o que nos indica que, se envolto em relações de poder, o currículo levará a exclusão de determinados significados. Esta ideia de consenso pode ser bem ilustrada a partir da BNCC, onde se sedimentam concepções de sujeito, currículo, qualidade

da educação, a fim de que se construa, a partir dela, um currículo tido como melhor e que neste “melhor” se extrai a diferença e os sentidos que não lhe cabem na disputa, ou se constrói “[...] a ilusão de que seja possível estabelecer um ‘nós’ que não implique a existência de um ‘eles’”. (Mouffe, 2016, p, 21).

A tentativa de eliminar o diferir de dentro do currículo se dá num jogo político, e justamente por isto não se pode crer na eliminação do diferir. Estamos pautados na compreensão que aponta que “[...] há fundamentos estabilizados, discursos que sustentam noções de currículo e de política de currículo (Lopes e Macedo, 2021, p. 2) e justamente por isto, entendemos ser necessário compreender como estes discursos se sedimentam, em torno de que compreensão de sujeito e de sociedade eles estão se movimentando e, para além disso, como se constitui também o diferir nesse processo. Ou seja, como as vozes que supostamente tem menor força na definição da política curricular ecoam na sua constituição.

Nesta esteira, trazemos a seguir uma leitura contextual das políticas empreendidas na tentativa de expressão de um melhor currículo. Esta leitura se dá a partir da BNCC e de sua relação com a BNC-Formação, como elementos constituintes de uma tentativa de amarração que incide na produção de sentidos. Produção não só para o currículo da formação na educação básica, como também para formação de professores. Utilizando a perspectiva do direito à educação, e da qualidade para ela, como objetivos a serem perseguidos, condicionando assim a formação dos estudantes da educação básica à formação dos professores que atuarão no segmento, esvaziando a noção da educação como elemento do “ser” e “construir-se” para uma normatividade do “dever ser” e “dever formar”.

Trabalhamos ainda o currículo a partir das perspectivas e categorias já aqui mencionadas inscritas na impossibilidade de fixações últimas, evidenciando os movimentos de tradução possibilitados pelo entendimento de uma não passividade leitora dos indivíduos que fazem o campo educativo, compreendendo os processos de desconstrução que apontam para os rastros do político presentes nas experiências de produção curricular dos professores. Produção esta, que envolve o descortinar do texto político na sempre emergente e imprevisível cotidianidade da sala de aula.

3.1 O descarrilar do trem e da lacraia: tentativas de fechamento no currículo e as costuras entre a formação de professores e a educação básica

Um trem de ferro com vinte vagões quando descarrila, ele não se recompõe. A cabeça do trem, ou seja, a máquina, sendo de ferro não age. Ela fica no lugar. Porque a máquina é geringonça fabricada pelo homem. E não tem ser. Não tem destinação de Deus. Ela não tem alma. É máquina. Mas isso não acontece com a lacraia. Eu tive uma experiência na infância e posso comprovar o que falo. Em criança a lacraia sempre me pareceu um trem. A lacraia parece que puxava vagões [...] Um dia a gente teve a má ideia de descarrilar a lacraia. Fizemos essa malvadeza. Essa peraltagem. Cortamos todos os gomos da lacraia e deixamos no terreiro [...] E os gomos da lacraia começaram a se mexer. O que é a natureza! Eu não estava preparado para assistir aquela coisa estranha. Manoel de Barros.²²

Acostumados com a previsibilidade do que é estático e se move somente por trilhos engenhosamente construídos para levar a lugares pré-estabelecidos, temos o trem. Engenhosidade que não tem vida. Ganha vida apenas nos trilhos, mas se descarrila, perde todo seu objetivo. Mas, o que faz um trem descarrilar? Geralmente algum erro de cálculo geométrico, outro elemento que sai da previsibilidade de um sistema milimetricamente construído para ser previsível ou até mesmo sabotagem. O poeta compara o trem a lacraia e ao mesmo tempo estabelece a sua enorme diferença. A diferença seria o tamanho? A função? Não! A diferença é a vida.²³

Queremos aqui, propor uma comparação: o currículo como trem e como lacraia. Perguntamos então: qual a diferença? Também é a vida! Estamos historicamente habituados a compreender o currículo como trem, com um caminho estabelecido previamente, metas, objetivos perseguidos. Não pode haver erro de cálculo, nada que desestabilize seu percurso, e é justamente aí que os discursos tentam estabilizar uma fixação única de sentido.

Não se pode imaginar um trem fora dos trilhos. Isso é perigoso e calamitoso. Por isso, se delimita tão bem os cálculos para que não aconteça nenhum descarrilamento, sem considerar que todo cálculo está sujeito à falhas e sem

²² Poema Memórias inventadas, Manoel de Barros, 2018

²³ Mas já pedimos perdão se parecer a tentativa de criar uma dicotomia, sabemos do risco que corremos, mas assumimos o perigo e prosseguimos tentando evidenciar que embora estejamos estabelecendo diferenças, há aspectos que os aproximam.

considerar também que o trilho é construído num terreno que pulsa vida e onde contextualmente pode se criar alguma intempérie.

O currículo como trem é inanimado, segue seu curso, no seu trilho, tem hora de chegar e sair, velocidade controlada e eliminação de riscos que possam desestabilizar seu curso. Ah! Esquecemos de falar que sabotagens também podem descarrilar o trem, desestabilizando sua previsibilidade. Se trouxermos esse elemento para o campo educativo, poderemos pensar a sabotagem como o imprevisível do dia a dia da sala de aula e das ações contextuais dos agentes que nela operam. Entre estas sabotagens, destacamos a possibilidade de produção curricular dos professores frente a emergência do jogo da sala de aula.

Mas importa-nos aqui explicitar que os cálculos feitos para que o currículo como trem não seja desestabilizado, passam pela construção de discursos que enfatizem sua necessidade de estabelecer metas, meios e fins. Metas estas que determinam que sujeito formar e para que tipo de sociedade ele está sendo formado. Meios que condicionam as metas a serem atingidas ao trabalho desenvolvido pelo professor. Fins que se propõem incontestáveis nesta equação. E é aqui que inserimos como o currículo como trem está sendo delineado em nosso atual (e não somente) cenário educativo.

Como pontuamos, as políticas curriculares em tela em nosso país, em especial a Base Nacional Comum Curricular, têm se assentado numa perspectiva de garantia de direitos educacionais e de perseguição da qualidade da educação para todos os sujeitos. Para isto, tem investido massivamente na propaganda de que esta política curricular é possibilitadora destes objetivos, apresentando-se como um discurso hegemônico. Assim,

Desde a produção e aprovação, em 2017, de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) lidamos com uma acentuação da prescrição nas políticas para Educação Básica sob a justificativa de acesso ao direito à educação para determinado sujeito. (COSTA E CUNHA, 2021, p. 1247)

Esta prescrição que se acentua na noção de que ter uma base comum, ou a possibilidade de um currículo único, garantirá os direitos de aprendizagem para todos. É preciso, então, ter um currículo trem que tenha metas, meios e fins bem calculados, sem considerar onde os trilhos estão sendo construídos. Essa proposta, entretanto, “trata-se de uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão universal no mundo e na política, exceto pelo fato de que ela não será jamais cumprida” (Macedo,

2015, p. 897) por isso nos cabe aqui questionar como esse binômio que se expressa como currículo/garantia de direitos, tenta esvaziar ou frear os processos de significação curricular, promovendo a ideia de um sujeito único numa proposta universalista que [...] repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração” (idem).

Este alerta sobre o perigo do universalismo nos mobiliza a pensar como os discursos políticos operam na tentativa de construção de um discurso irrecusável, único possível, pois

Controlar o modo de ser das futuras gerações normatizando o que devem estudar, que conhecimentos devem construir/reproduzir/aprender transforma o direito de estudar e aprender em dever aprender um determinado conhecimento, transformam as múltiplas possibilidades de ser em um dever ser que opera tentando frear outras possíveis subjetivações. (LOPES, 2015, p. 139)

Neste sentido reforça-se a tentativa do apagamento das diferenças e se desloca a atenção do direito subjetivo de estudar e aprender pela condição de um dever aprender que leva o sujeito a um dever ser. Contudo, como já explicitamos anteriormente, essas tentativas, embora tentem se apresentar como um discurso novo, instaurando ineditismo e prometendo novas garantias à direitos já antigos, não são novidades, mas estão pautadas na própria história, pois “[...]a própria tendência normativa que marca a história do pensamento curricular pode ser a garantidora desse esforço normativo na política, fazendo com que toda disputa entre concepções de currículo se dê em um campo teórico-político.” (Lopes, 2015, p. 138). A respeito deste não ineditismo e novidade que postula a BNCC, trazemos um trecho de um texto anterior à sua publicação, e que já apontava o receio em relação às políticas curriculares de cunho prescritivo, segundo Macedo (2015),

A discussão sobre a necessidade de uma base comum curricular no Brasil não é recente. Segundo a linha do tempo elaborada pelo próprio Ministério da Educação (MEC), o debate atual teria se iniciado com a constituição de 1988, seguindo com a LDB (BRASIL, 1996), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e culminando com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE). (p. 892)

Obviamente que o discurso da BNCC, pode ser o de que há uma nova roupagem, ou até que possamos concordar que é a primeira vez que se age tão enfaticamente na busca de oferecê-la como uma alternativa única e melhor, mas não é possível concordar que esta é a primeira tentativa de circunscrever um documento

normativo que objetive a transformação do direito de aprender em um dever do que e de quem o sujeito precisa ser, deixando de lado assim as subjetivações dos sujeitos.

Não é esta a primeira construção de trilhos para que o currículo como trem possa ter passagem. Lopes (2015) afirma que na perspectiva discursiva de Laclau e Mouffe “a experiência do ético, [...] é a experiência da ausência da totalidade, de uma completude identitária do ser, é a experiência da distância, do vazio e da radical distinção entre o ser e o dever ser. (p. 121), neste sentido, ao falarmos de uma experiência ética do direito de aprender, precisamos evidenciar que esta se dá não na universalização do sujeito, ou na tentativa de forjar um “nós”, pois esta tentativa sempre repousará na exclusão de alguns. O “eles” sempre estará tencionando esta formação.

Por isto também, que não podemos deixar de ressaltar que estas propostas não são recebidas passivamente e sem serem colocadas em debate, visto que,

A agenda contra a prescrição curricular vem sendo duramente problematizada e combatida nos últimos tempos por entidades da área da educação. Não é demais lembrar como a aprovação das políticas em tela, pelo Conselho Nacional de Educação, se fez indiferente a atuação incisiva de associações científicas e de classe na reivindicação de atenção à vasta produção acadêmica da área e de ampliação do debate público. (COSTA E CUNHA, 2021, p. 1248- 1249)

Nesta esteira, vemos que não é possível pensar o campo curricular como neutro ou imparcial, mas que há “[...] distintas e conflitantes visões de currículo” (Costa e Lopes, 2022, p. 3), com isto entendemos que as políticas curriculares não estão prontas e acabadas. Mesmo que sejam dadas como definitivas, são sempre contingenciais.

Neste ponto retomamos a nossa analogia quanto ao currículo, mas dessa vez comparando-o à lacraia. Recordemos que a diferença estabelecida pelo poeta é a vida. Compreender que o currículo é vida, é entender que sua definição é contingencial, não inerte e nem estabelecida de uma vez por todas. Vida representa movimento, mudança, adaptação. Se o trem descarrilar, todo processo se dará por perdido mas, se a lacraia “descarrilar”, continuará a pulsar vida. O descarrilar da lacraia nos ensina a olhar a pujança do currículo, onde o inesperado mostra o processo criativo da natureza, aqui representada pelo contexto escolar. Por isso, no decorrer desta seção, continuaremos a falar do currículo como trem e como lacraia.

Currículos como trem, exemplificados aqui pela BNCC, trazem em seu discurso a ideia do dever ser e do direito atreladas à necessidade da formação dos professores

com vistas a consecução dos objetivos por ela perseguidos, ou seja, o encadeamento dos meios e dos fins nos trilhos de uma proposta. Segundo Costa e Cunha (2021), com isto o

Envolvimento interpretativo à BNCC-Formação é iniciado por sua problematização como pretensão de normatividade instauradora de um dever ser que confere aos cursos de licenciatura a responsabilidade de garantir o princípio da “I – a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado que assegure” conforme o Art. 6º, “o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes. (p. 1251)

Temos então a equação de que a formação dos professores está como condição para que se alcance e se alavanque a formação dos estudantes e por conseguinte, inferimos que é a qualidade do ensino (neste caso a preparação dos docentes) que irá possibilitar a qualidade da educação a qual se afirma ser possível pelas vias do currículo. Assim, buscamos discutir como as perspectivas do currículo com trem têm marcado a produção curricular ao colocarem como uma verdade unívoca que os direitos de aprendizagem são alcançados por meio da atuação docente.

Esta relação estabelecida entre a formação dos docentes e a formação dos estudantes da educação básica se coaduna ainda com a percepção da simplificação dos saberes escolares apenas aos conhecimentos historicamente produzidos, reforçando binarismos como currículo comum e parte diversificada, onde se afirmam quais conteúdos curriculares que não podem ser deixados de fora da sala de aula, e quais os que podem ser variados. Desconsidera-se o caráter histórico e cultural dos saberes contextuais e das agendas locais delegando, a estas, o espaço não valorizado dos currículos. Deste modo,

A confiabilidade de um conhecimento é articulada à sua falibilidade e vincula-se à forma como é produzido. Isso torna alguns conhecimentos melhores do que outros, porque passíveis de serem submetidos à demonstração de sua maior confiabilidade ao mesmo tempo que são sempre abertos ao julgamento, à crítica. (LOPES, 2015, p. 127)

Será então considerado um saber necessário aquele que, possível de ser posto à prova, ofereça bases quantificáveis em avaliações, que possam passar por uma métrica e serem transformados em números. Lembrem, no currículo como trem, os cálculos não podem apresentar equívocos. Estes elementos promovem uma corrida desenfreada pela consecução de números melhores a cada ano, por cada escola. A

lógica da eficiência e eficácia toma conta da escola, levando a mesma à uma sujeição à lógica do capital (Laval, 2019).

A lógica neoliberal adentra as escolas e conseqüentemente o campo curricular, se colocando como única alternativa viável para as mesmas. É sob a égide mercadológica que se constroem as conexões com o tipo de indivíduo que se pretende formar na escola. O mercado dita quais as características necessárias ao sujeito empregável na nova era comercial e assim, se constroem currículos que se preocupam em dizer que as aprendizagens garantirão boa colocação no mercado de trabalho. Mexe-se até com os sonhos e projetos de vida dos estudantes, como se fosse possível desde a infância e adolescência, escolher que projeto de vida seguir. É preciso pôr o trem nos trilhos e determinar, desde a saída, o ponto de chegada.

Esse discurso, massivamente ligado ao neoliberalismo e à universalização precisa, então, encontrar força, encontrar condições de sustentação, e o faz na tentativa de costura dos currículos, tanto da formação de professores, quanto da Educação Básica, colocando este primeiro a serviço das demandas do segundo. Ao fazê-lo, aponta não só para o que consideram como melhor, mas enfatizam esse melhor como único possível, na construção de um discurso hegemônico, onde um discurso particular se apresenta como um todo a ser aceito por todos.

A este respeito, Laclau (2016) afirma que, “essa relação, pela qual um elemento particular assume a tarefa impossível de uma representação universal é o que chamo de uma relação hegemônica” (p. 95). Neste sentido, compreende-se que para que haja ampla aceitação, o discurso hegemônico, que é um particular, precisa representar o universal, o todo, tentando apagar as diferenças.

Contudo, não podemos instituir um melhor para todos desconsiderando os processos incessantes de produção de diferenças. “Podemos falar de melhores razões, melhores conhecimentos, decisões, escolhas, somente a partir de um conjunto de critérios contextuais que sustentem o que se entende como melhor” (Lopes, 2015, p. 134), isso implica dizer que a melhor escolha implica um momento de decisão, e esta é sempre contextual. Ou seja, o currículo como lacraia vai reforçar a ideia de potência de vida, consideração dos contextos e dos terrenos e das mudanças que se dão ao percorrer o caminho.

Os currículos trem ou lacraia então, seja para formação de professores ou para Educação Básica, mesmo passando por inúmeras tentativas de significação “[...] tem seus sentidos sempre adiados e apenas de forma provisória e precipitada são

estabilizados alguns sentidos e produzidas subjetivações, que sempre estarão sujeitas a novas traduções na constante iteração de textos curriculares. (Lopes, 2015, p. 140), é nesta perspectiva que apontamos para possibilidade de compreender o currículo na perspectiva discursiva, onde os processos de significação são sempre permeados pela constante produção do diferir e do diferente, ou seja, sempre permeados pela *différance*.

Optamos então por pensar o currículo como lacraia, pois compreendemos que o campo em que o mesmo é construído envolve contextualidades e imprevisibilidades. Esse pensamento não inibe a construção de outros entendimentos, como o do currículo como trem, ambas e outras concepções continuarão a existir e disputar espaço no campo educativo, mas não é porque se constrói um trilho para se passar um trem que aquele terreno deixa de ter lacraias, elas continuam a existir e, diferente do trem, quando descarriladas, continuam pulsando vida. Não são detidas pelas peraltagens ou pelas sabotagens que param o trem, mas não estamos acostumados com essa coisa estranha.

3.2 Os currículos e os movimentos de tradução: rastros do político na água que corre entre as pedras

Quem anda no trilho é trem de ferro
 Sou água que corre entre pedras:
 - Liberdade caça jeito.
 Manoel de Barros²⁴

Podemos dizer que todo texto nasce de uma intencionalidade. Isto nos é inserido ao entendimento desde que aprendemos sobre os “gêneros textuais” na escola. Aprendemos sobre textos com função informativa, dissertativa, prescritiva e outras, mas sempre dentro de uma lógica intencional. Assim, vamos aprendendo sobre as intencionalidades presentes em cada texto e podendo, com isso, identificar o que comumente chamamos de “intensão do autor”. Dizemos que “o autor quis dizer”, e deste modo vamos nos desvincilhando de uma responsabilidade ativa na leitura do texto. É como se tudo nos tivesse sido dado pelo autor e a nós coubesse apenas receber. Mas ao lermos, não estamos imbuídos numa ação? Nos questionamos.

Essa (des)responsabilização que nos coloca em um lugar inativo, estático e de impossibilidade criativa, na qual não há movimento de interação, pode incorrer na

²⁴ Poema Matéria de poesia, Manoel de Barros, 2001

tentativa de fazer o leitor, mero espectador. E quando a leitura é de um texto político, em nosso caso, de uma política curricular? Quais os riscos que pensar na inatividade nos revela?

Em se tratando dos textos das políticas curriculares - aqui estamos tratando com a BNCC e a BNC-Formação - um dos riscos que comumente a ideia de inatividade leitora nos ocasiona é a ideia de que o que está posto enquanto texto político serve como determinação do que e de como realizar uma prática. No caso do currículo, especificamente, pode-se desconsiderar seu caráter político e as possibilidades de leitura contextuais. A normatividade pensada numa lógica de fechamento desconsidera que

Não há um conjunto de contextos onticamente construídos, dos quais as normas possam ser derivadas e oferecidas em um rol de opções políticas. O processo de escolha entre diferentes possibilidades normativas e a experiência de um momento ético são também criadores de contextos e de sujeitos que escolhem: produzem identificações. (LOPES, 2015, p. 122)

Neste bojo, começamos a deslocar nosso olhar da leitura inativa naturalizada em nós e optamos por pensar que o texto da política curricular faz parte de um processo de decisões, num jogo permeado pela contingência, e que assim proporciona possibilidades de infinitas leituras. Assim, optamos pela leitura que se dá na perspectiva discursiva e desconstrucionista que se dá também nos processos de tradução que podem demonstrar os rastros do político nas escolhas feitas na realização das práticas dos professores.

Com isto, nos afastamos do entendimento do texto das políticas curriculares como determinação fechada em si e acabada definitivamente, e nos propomos a pensar a partir de uma outra lógica leitora, na qual a leitura acrescenta algo novo ao texto (Santiago, 1976). Neste sentido, cada nova leitura abre a possibilidade de novas formas de compreender a escritura.

Em termos derridianos, “[...] compreender a linguagem a partir da noção de escritura, designa uma espécie de suplemento da origem, ou uma origem riscada, um atraso originário.” (Silva, 2015, p. 93), assim, ao compreendermos o texto e, neste caso, o discurso como uma escritura, ou escritura discursiva, nos valem de Derrida para dialogar com a ideia de que as leituras feitas de qualquer escritura desestabilizam a estrutura da mesma, a pondo sempre no processo de tradução. Ou seja, uma passagem que não reparte saberes postos de um centro como origem e que, por

consequente, não se pode fechar numa leitura pré-estabelecida e previsível. Para Lopes (2015),

A decisão entre diferentes possibilidades normativas não tem nenhum fundamento necessário, nenhum conteúdo ético obrigatório, que possa ser a resposta, de uma vez por todas, à questão sobre qual a dimensão ontológica e quais as formas ônticas da democracia, da justiça, da melhor sociedade, ou de qualquer outro termo em disputa política. Com isso, a política é compreendida como os atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais. (p. 122)

Estes entendimentos nos servem de pano de fundo para pensarmos a natureza do texto político e, neste caso específico, a leitura do texto curricular. Corriqueiramente vemos as tentativas de suturar uma significação curricular que engendra “[...] um pensamento de controle do currículo, ou um pensamento de que o controle funda a ideia mesma de um currículo uno, seguro para esta e futuras gerações, comprometido com um projeto de conhecimento para os sujeitos e, portanto, capaz de garantir a consecução de finalidades irrecusáveis para a sociedade.” (Cunha e Costa, 2019, p. 145) Se voltarmos ao texto da propaganda televisiva que discutimos na introdução deste texto, veremos o quão irrecusáveis são as ideias de uma política curricular que se postula a garantir a qualidade da educação.

Vemos como o significante qualidade vai sendo costurado ao significante do direito na tentativa de sugerir uma leitura unívoca e irresistível de uma proposta política que encontra na falta a possibilidade de inscrever-se. Sobre este aspecto, Costa e Cunha (2021) afirma que

O problema aí instado é a impossibilidade mesma de manejar direitos na redução da educação ao que deve ser ensinado-aprendido, no bolo deste processo que se arroga a fixar o impossível, ou seja, os conteúdos da formação dos professores aos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na educação básica e às identidades a serem formadas. A redução da educação a ensino, na iteração de que a falta de conhecimento (e conteúdo) na formação de todos, torna possível o entendimento de que o sujeito livre, crítico, apto ao trabalho e à atuação social, rebente do acesso àqueles conhecimentos afirmados como essenciais, seja na escola ou nos cursos de licenciatura. (p. 1252)

A constante tentativa, como posto acima, reside na intenção de uma determinação do que ensinar, como ensinar e a que sujeito específico se quer formar, o que demanda uma política de formação de professores que também acompanhe esse escopo. Assim, tanto as políticas de currículo para educação básica, quanto os currículos para os cursos de formação de professores passam a ter o compromisso

com os discursos centrados no instrumentalismo e na determinação de um sujeito apenas pleno, se somente formado nesses moldes. Neste sentido,

Compromissados com a normatividade, diferentes projetos de mundo estão implicados em responder, nas políticas de currículo, à indagação recorrentemente colocada acerca do que são ou do que deveriam ser os fins da educação. A busca de uma finalidade ou de uma plenitude a ser alcançada no social tem assumido caráter naturalizado e sedimentado em diversas formações discursivas que funcionam como retroalimentadores de estruturas as quais só um sujeito centrado, que a isso possa responder, encontra repouso e conforto. (CUNHA, COSTA E BORGES, 2018, p. 181)

Assim, tudo que estiver fora de uma estrutura pré-estabelecida e pré-determinada aprioristicamente é desconsiderado, na tentativa do controle da vida e das formas de aprender e ser de um outro que nos é semelhante. Despede-se das esferas contextuais em troca de uma agenda política que possa, segundo quem a propõe, garantir resultados efetivos numa sociedade produtiva e estabilizada, como se desestabilizações pudessem ser cessadas definitivamente em troca de uma suposta qualidade, pois “[...] nas políticas atuais essas crenças legitimam qualidade como o que pode ser avaliado, de maneira que a fantasia de controle de boa qualidade possa promover melhores práticas” (Cunha e Costa, 2019, p. 144)

Na esteira desses entendimentos pontuamos os movimentos das práticas dos professores e de sua formação com as políticas curriculares e os significados que atualmente os mesmos carregam. Compreendemos que, historicamente, o currículo tem servido como baliza às práticas de professores e estudantes, sem se levar em consideração as esferas contextuais, desviando-se do entendimento de que “um contexto sempre é o produtor de uma verdade possível a ele” (Cunha, Costa e Borges, 2018, p. 196). A formação de professores alinhada a política curricular forneceria as bases necessárias para a formação de um sujeito que atendas às demandas sociais em curso. O que esta soma de dois mais dois não leva em consideração é que a formação de iguais sempre desconsidera os espectros das diferenças contextuais. Desconsidera-se ainda que “além disso, ainda que pensemos em formular regras, há que se considerar que toda regra tem seu significado modificado no processo de ser posta em ação.” (Lopes, 2018, p. 85).

A este respeito concordamos com o entendimento de que,

A leitura do discurso político mostra que, se os sentidos políticos não são necessariamente orientados por uma estrutura pré-existente, isto é, se há tradução, deslocamentos, hierarquias identitárias colocadas em jogo, estamos sempre na eminência do indecidível, em termos de espaço político (LOPES E SISCAR, 2018, p.8)

Assim, compreendemos que, como todos os textos, o currículo se inscreve por meio de intencionalidades. Estas, por sua vez, não são construídas fora de um sistema de significações, mas estão em disputa com tantas outras significações deixadas à margem. Estas significações transbordam o limite da margem, mas não deixam de fazer parte da disputa sobre o que vem a ser o currículo.

Para Derrida “o gerador de significação é o jogo relacional dos elementos” (Santiago, 1976), assim, as significações são construídas a partir do jogo das diferenças, ou, que Derrida apresenta como *Différance*, como adiamento, onde temos uma produção incessante de diferenças e para quem a significação é sempre um “vir a ser”. Neste sentido, a leitura do texto para Derrida se dará a partir de um descentramento, ou seja, a desconstrução de um lugar fixo como centro do significado.

As leituras envolvem assim, opções que são feitas pelo leitor, e isto implica dizer que há uma imprevisibilidade e uma impossibilidade de última leitura de qualquer que seja o texto. Neste sentido, “é sempre necessário trabalho rigoroso de justificar o valor da opção feita e da leitura proposta, sem que nunca seja possível dizer que esta é a última leitura possível (Lopes, 2018, p. 92), ou seja, embora as leituras sejam campos abertos à significação, ou justamente por isso, nossa leitura não pode ser considerada a última que determina de uma vez por todas o sentido do texto.

É justamente aí que inscrevemos a intenção de trabalhar a leitura do texto curricular. Usando uma analogia ao poema de Manoel de Barros, que nos serviu de epígrafe, nos reportamos a ideia de que o currículo não anda sobre um trilho de ferro, ao qual já estão pré-determinados os caminhos, as pausas e onde tudo que ultrapasse ou perturbe o caminho estabelecido a priori poderá causar danos e malefícios.

É por esta via que se tem pensado o currículo, como um trem que caminha em trilhos de objetivos de aprendizagem e competências gerais de formação de um sujeito único e homogêneo, condizente com a estação que se pretende chegar e para qual o maquinista já está pronto para conduzir seguindo apenas as prescrições técnicas de seu trabalho.

Seria a tentativa que opera na lógica da normatividade, segundo Lopes (2018) “uma dada normatividade tende a ser apresentada como necessária, obrigatória e universal, única resposta a um dado contexto, ao invés de ser assumida como uma dentre tantas possibilidades normativas em disputa”(p.84), ou seja, os discursos que

são postos dentro do entendimento de leitura única do texto político, sempre farão menção a uma solução única, a um elemento que não se pode questionar, por que de tão bom, ninguém ousaria o fazer, este entendimento é pautado em “[...] uma concepção de sociedade bem-ordenada, livre de antagonismos e sem exclusão – em outras palavras, a ilusão de que seja possível estabelecer um nós que não implique a existência de um eles” (Mouffe, 2016, p. 21). Com isto, se desconsidera a exclusão que a tentativa de um fechamento definitivo de significação única engendra em seus meandros.

Se acaso nos recusarmos a pensar por esta analogia de que o currículo é um trem que anda em trilhos de ferro, e o pensarmos como lacraia como também pontuamos no item anterior desta mesma seção, vamos compreendê-lo como vida. Vamos pensá-lo ainda como água, que não tem caminho certo, mas que corre entre as pedras, mesmo que se busque represa-la e por vezes até se consiga mudar seu curso, o movimento e a força não deixa de existir e o elemento vivo sempre estará latente, a liberdade sempre caçará um jeito. Assim, no lugar de trilho teremos “desde já, a escritura, o *phármakon*, o descaminho” (Derrida, 2005, p. 17).

Nos referenciando à “Farmácia de Platão” de Jacques Derrida em que o mesmo analisa o discurso do Fedro, apontando para escritura como um *phármakon*, como algo que, ao mesmo tempo pode significar o remédio e conseqüentemente cura ou o veneno para morte, apontamos para o entendimento de que o texto curricular, a escritura, não se encerra numa possibilidade de fechamento único de significação, mas que será sempre suplementado num jogo de descentralização de uma origem, sendo esta significação estabelecida a partir de um jogo de diferenças.

Este movimento nos leva a perspectiva desconstrucionista que tem por referência Derrida, segundo Lopes (2013), esta perspectiva “[...] tenta tornar evidente a alteridade, a impossibilidade e mesmo as lacunas e a inadequação de toda a suposta positividade, todas as tentativas de fechamento da significação” (p. 11), deste modo pensar a leitura de um texto curricular, implica, a partir das referências que aqui tomamos, um movimento de compreensão das “ambivalências desse *phármakon*” (Derrida, 2005), “operando por sedução, o *phármakon* faz sair dos rumos e das leis gerais, naturais ou habituais” (Idem, 2005).

Assim, a escritura do texto curricular é permeada por movimentos de disputa, e aberto um desvendamento em que não há um significado último e escondido a ser

desbravado ou descoberto. Ele já é em si, possibilidade sempre criativa, onde coexistirão inúmeras leituras. Com isso, não há uma separação entre escritura e leitura, não há uma separação entre o pensado e o vivido, eles se fazem e se constroem num constante movimento de consumação que não isola escritores e leitores. Com isto, “a política torna-se terreno de diálogo e de disputa que envolve a experiência do impossível e necessário” (Lopes e Siscar, 2018, p. 8).

É justamente essa a natureza política do texto curricular, não somente pela política instituinte do texto como prescrição, mas pelo movimento de luta constante na sua produção. Segundo Lopes (2013),

Se pensarmos na política de currículo, há uma dimensão da política que se refere aos atos e instituições constituídos na tentativa de regular a atividade curricular de professores e alunos. Mas, a essa dimensão podemos associar o currículo político, dimensão que faz de cada um de nós atores sociais envolvidos na produção da política curricular. (p.20)

Na esteira dessas ideias, relacionamos as experiências dos professores a esse processo do político na produção curricular. O professor enquanto sujeito na produção discursiva do texto curricular, sujeito ativo e não leitor passivo – se é que ainda se possa considerar qualquer leitura como passiva – faz parte do processo de loucura da decisão, pois é, ele mesmo “[...] a distância entre a indecidibilidade da estrutura e a decisão” (Laclau, 2016, p. 88). Isso não implica dizer que não há nenhuma regulação da estrutura operando neste movimento. Ainda para Laclau, toda decisão é uma loucura regulada (*idem*), ou seja, o que percebemos é um movimento de disputas onde não há a eliminação do outro, por nenhuma via, o que implica dizer que não há lugar de morto na produção curricular, com isso, não há a destruição do outro, mas sim uma negociação com ele.

Ela é a produção de uma política, instituída, normativa, mas ultrapassa os limites da política por seu caráter exatamente político, “essa dimensão antagônica que eu propus designar como o político – é precisamente o que a perspectiva de consenso se mostra incapaz de reconhecer” (Mouffe, 2016, p.21), assim, uma política curricular pode se apresentar como a estabilização de significações e representar um consenso, mas esse consenso não consegue anular o caráter político da sua instituição, ou seja, é preciso reconhecer os antagonismos presentes nas relações sociais nas quais as políticas são desenvolvidas, visto que “a política, especialmente a democrática, não pode jamais superar o conflito e a divisão. Seu objetivo é estabelecer a unidade em um contexto de conflito e diversidade” (*idem*, 2016, p. 21).

É neste ponto que concebemos especial diálogo entre o processo de leitura tradutória e desconstrucionista em Derrida com a noção do político da perspectiva discursiva de Laclau e Mouffe, no sentido em que consideramos que tradução e desconstrução operam no rastro, num movimento que não tem lugar determinado na estrutura, mas que não cessa de operar e mobilizar a construção discursiva.

Neste sentido, há na produção curricular, um processo de hiperpolitização, um movimento constante onde o político nunca cessa, segundo Lopes (2013) “a hiperpolitização é a possibilidade de uma política que não tem bases racionais ou lógicas para se desenvolver. Pressupõe antagonismos, dissensos e exclusões não tem resolução final ou garantias” (p. 20), a hiperpolitização é habitada assim, pelos conflitos que reverberam sobre a loucura da decisão no terreno do indecível. O currículo como água, livre, caça jeito para correr fora de trilhos. O texto político, como escritura, o *phármakon*, não se fecha numa única significação, é remédio e é veneno.

3.3A experiência como currículo: o diferir e o construir politicamente

“Tenho um livro sobre águas e meninos
Gostei mais de um menino
Que carregava água na peneira [...]”
Manoel de Barros²⁵

Com o poema que iniciamos fazemos aqui um convite. Exato, um convite a nós mesmos sobre como pensar a experiência. De modo bastante objetivo e cartesiano, temos vivenciado a experiência como um objeto palpável, algo que podemos portar e até mesmo transferir para outra pessoa por meio de uma osmose de aprendizagens, podemos dizer que “a experiência, muitas vezes, pode ser mobilizada como um fundamento, sobretudo quando enaltecida como transcendental e incontestável, num realismo pretencioso de circunscrevê-la como evidência” (Cunha e Ritter, 2021, p. 11).

Incitamos o uso deste termo, como significante. Muitas vezes, de legalidade à prática, dizemos que quanto mais tempo realizamos determinada ação, mais tempo temos de experiência e conseqüentemente, de quanto mais experiências formos munidos, maior será nossa possibilidade de dizer sobre a ação que desenvolvemos. Se somos professores, será nesta lógica. O nosso tempo de atuação que dirá de nós, efetivamente, como profissionais. Temos assim a experiência como uma ação que

²⁵ Poema Exercícios de ser criança, Manoel de Barros, 1999

chancela ou baliza qualquer ação que desenvolvemos e, se não a temos, somos considerados desprovidos de um dito saber-fazer. Assim, a experiência se constrói, segundo estes termos, na ideia de uma presença física e fixa. Em Gramatologia, Derrida (2017) afirma que,

“Experiência” sempre designou a relação a uma presença, tenha ou não esta relação a forma de consciência. Devemos, todavia, de acordo com esta espécie de contorção e de contenção à qual o discurso é aqui obrigado esgotar os recursos do conceito de experiência antes e com o fim de alcançá-la por desconstrução, em sua última profundidade. (p.74)

Com isto, Derrida nos convida a questionar a escritura da experiência e pensá-la a partir da desconstrução. Ou seja, pensar a experiência para além da noção de presença, numa leitura desconstrucionista de não presença, não sendo o palpável que baliza o significado. A experiência não se diz por si só, não está posta como tempo e prática construídas e ali delimitadas, sua significação é sempre adiada pois depende da relação. Para o autor, com o qual concordamos, “quanto ao conceito de experiência, ele é aqui bastante embaraçoso. Como todas as noções de que aqui nos servimos, ele pertence à história da metafísica e nós só podemos utilizá-la sob rasura” (idem).

Com isto, questionamos então, será mesmo que podemos portar uma experiência? Será, de fato, que podemos medi-la a ponto de nos colocarmos adiante ou atrás de outras pessoas numa imaginária ou física fila de expertises? Poderíamos ter uma experiência tão nossa da qual fosse possível falar com individualidade? Ou será que essa experiência não seria por nós carregada, como o menino que carrega águas em peneiras e que por onde passa deixa um rastro que faz com que elas sejam menos nossas e mais da coletividade na qual estamos a passar?

Como todos os outros significantes, para experiência, não acreditamos ser delegada um fechamento último de significação, por isto, inúmeros questionamentos nos cercam, neste “vazio infinito”²⁶ do que é ou pode vir a ser a experiência, visto que não se pode de uma vez por todas fechar uma significação sem que se deixe à margem outras tantas possibilidades de significar, ou em termos derridianos,

A *brisura* marca a impossibilidade para um signo, para unidade de um significante e de um significado, de produzir-se na plenitude de um presente e de uma presença absoluta (...) Antes de pensar em reduzir ou em restaurar o sentido da fala plena que afirma ser a verdade, é preciso colocar a questão

²⁶ Exercícios de ser criança (Manoel de Barros)

do sentido de sua origem na diferença. Tal é o lugar da problemática do rastro. (DERRIDA, 2017, p. 85-86)

Assim, apresentamos nosso entendimento de como a experiência é constituída pelo sujeito e de como, ao mesmo tempo, o constitui, sem esquecer que, nesse movimento, existem individualidades de pluralidades envolvidas. Neste sentido, acreditamos na “[...] dimensão da experiência como o que não pode ser decifrado, repetido, reproduzido, medido, comparado, transportado” (Cunha e Ritter, 2021, p. 8).

Compreendemos então a experiência como algo não portátil, mas que ao mesmo tempo é inerente ao sujeito, ou seja, não a porto como um objeto que hoje tenho e amanhã não mais possuirei, ou como algo que envelhece ou fica ultrapassada. A experiência transcende as lógicas comumente a ela delegadas. Ela é, em si, constituída pelo discurso, sendo ela mesma um discurso construído na contingência e na alteridade, do que rompe a lógica vigente. Assim, “[...] com tal referência já podemos defender a experiência como constituída pelo discurso, como algo (im)possível, dado a ser feita de traço na ausência de qualquer plenitude ou presença. (*idem*).

Aqui, neste ponto, chegamos à possibilidade de pensar a experiência como discurso no qual a ideia de plenitude não está contida, mas que se dá no rastro (traço) da impossibilidade de fechamento último. Segundo Derrida (2017)

O rastro não é somente a desapareção da origem, ela quer dizer aqui – no discurso que proferimos e segundo o percurso que seguimos – que a origem não desapareceu sequer, que ela jamais foi reconstruída a não ser por uma não origem, o rastro, que se torna, assim, a origem da origem. (p. 75)

Diante disso, passamos a pensar a experiência em diálogo com a construção do currículo, pois sendo o currículo uma prática discursiva e a experiência também constituída no discurso, acreditamos não ser possível desvencilhar um elemento do outro. Assim, compreendemos currículo como experiência, que se dá no movimento de construção política constante e que por isso envolve atores sociais, neste caso professores que constroem o currículo a medida em que constroem suas experiências. Logo, é possível considerar que há um constante movimento entre a construção da experiência e a própria construção do currículo.

Contudo, essa construção não se dá de forma esquematizada ou sistematizada. Acontece a todo momento sem que, na maioria das vezes, possa ser percebido sem um olhar atento a essa construção e à dinâmica do cotidiano da sala de aula. Por isso, nos valem do rastro em Derrida, para pensarmos como os

professores carregam suas experiências em peneiras, e por onde passam deixam traços do vivido. De acordo com Haddock-Lobo,

[...] rastro aparece (sem aparecer) não como um conceito, mas como esta “estrutura sob rasura” das coisas, e a experiência entre aspas, ou experiência do rastro, não é a experiência de algo, nem de nada, mas um certo rastro de experiência, que é, por sua vez, a estrutura de toda experiência possível. (2013, p. 265).

Assim, podemos dizer, em diálogo com Derrida, que o rastro traduz uma atitude desconstrutiva, onde há abertura da presença e ao mesmo tempo da ausência, uma atitude, o rastro é “[...] a *différance* que abre parecer à significação” (SANTIAGO, 1976, p.83), neste sentido a experiência se dá no rastro, na possibilidade aberta de ler e significar, neste caso, o currículo. Essa experiência seria,

Uma substituição que se opera, pois, como um puro jogo de rastros e suplementos ou, se queremos ainda, na ordem do puro significante que nenhuma realidade, nenhuma referência absolutamente exterior, nenhum significado transcendente vem bordejar, limitar, controlar. (DERRIDA, 2005, p. 40).

Neste jogo de suplementações poderíamos ver a possibilidade de abertura de significações outras para a escritura curricular, uma leitura que se faz num rastro político, ou seja, na possibilidade dos professores enquanto atores sociais descentrarem o texto curricular, conferindo a ele possibilidades outras de significação.

Seria a abertura para o não programável, para refazer leituras que foram deixadas à margem e, neste refazer, deixar transbordar da margem, outras leituras. Neste sentido, Lopes (2018) afirma que “é sempre necessário o trabalho rigoroso de justificar o valor da opção feita e da leitura proposta, sem que nunca seja possível dizer que esta é a última leitura possível” (p. 92).

Assim, pontuamos como as políticas curriculares, enquanto discursos que tentam suturar uma significação para o que vem a ser o currículo, tem pavimentado discussões e ponderações em torno da necessidade de um currículo para formação de professores, que responda às demandas no “dever ser” e “dever aprender”, não necessariamente nesta ordem, que estão contidas na BNCC, ou seja, os currículos de formação de professores, passam a ter, enquanto demanda, uma resposta formativa que busque garantir o que se está postulando como uma educação de qualidade como direito de todos.

Este contexto expurga a noção de um currículo enquanto experiência, e afirma a ideia de um experienciar pré-determinado, como se pudéssemos compartimentar

nossas ações e por conseguinte apresentar nossas experiências como um item palpável. O currículo é visto então, como uma normativa, uma diretriz que, determinando como as experiências devem ser construídas, vai dialogando com as ideias já construídas ao longo do tempo de que podemos portar uma experiência como um item que carregamos e expomos de um canto a outro. Neste ponto, relacionamos as noções cristalizadas de experiência à noção de um currículo prescritivo que busca determinar não só como as ações deverão ser realizadas para se tornar um dado quantificável, como incide sobre a própria.

No entanto, nos situamos no entendimento da (im)possibilidade de uma portabilidade concreta dessas experiências, por acreditarmos que estas só podem ser carregadas como águas em peneiras. Parece-nos uma contradição, afinal se conhecemos as características da água e da peneira, de pronto diremos ser impossível tal feito. Por isso, pensamos poeticamente como nesta peneira, a água é carregada de por isso vai deixando rastros de sua passagem. A experiência assim, traz o rastro, se mostra no rastro, e se dá na impossibilidade, as águas, são aqui, para nós, as experiências de produção curricular que são levadas por meninos, neste caso, os(as) professores(es), em peneiras que deixam rastros em todo o percurso que se faz (Azevedo e Almeida, 2022).

Assim, as experiências se entrelaçam no desafio de não serem cristalizadas num marco temporal que perigosamente leva à ideia de que elas são portáteis e estáticas. O tempo é a peneira, as experiências são a água, que “[...] por onde formos, levamos, levamos o tempo, e o tempo nos leva, haja vista não podermos medi-lo ou controlá-lo em nossas gregorianas tentativas” (idem). Com isto, o entendimento do currículo focado na normatividade entra em disputa com a ideia de uma experiência de currículo, ou de um currículo como experiência, que denota uma tentativa de desestabilização de discursos normativos por defender significados que perspectivam o movimento e a fluidez dos cotidianos escolares.

4 O encantamento produzido em nós: desconstruindo as importâncias nos discursos sobre currículo e experiências de práticas curriculares

Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a
Cordilheira dos Andes.
Que um osso é mais importante para o cachorro do que uma pedra de diamante.
Manoel de Barros²⁷

Iniciaremos dizendo que fizemos uma aposta um tanto quanto perigosa, mas ao mesmo tempo, pautada na humildade de perceber que estamos, também nós, na autoria dessa tese, traduzindo as escrituras que acessamos, seja nas produções teóricas, seja nos discursos produzidos pelos colaboradores da pesquisa, seja ainda na tradução que fazemos da própria tradição do fazer pesquisa da qual somos herdeiros. Essa aposta reside em produzir uma escritura que não se proponha como um sentido a ser fixado como melhor, mas que nem por isso se isenta de trazer sentidos aos quais compreendemos. Perseguimos os rastros dos sentidos e ao mesmo tempo em que entendemos que eles são apenas suplementos, continuamos por tentar identificá-los e de alguma maneira compreender como são construídos, o que nos informam, como significam.

O perigo está justamente no encantamento produzido em nós, que não necessariamente se produz em outros, ou será recebido com as mesmas importâncias. E aí também está a beleza da escritura, ela se doa sempre a outra tradução, que mesmo referenciando-se inaugura possibilidades de sentidos que são carregados no traço do suplemento. Nesta aposta, evidenciamos que o encantamento faz parte de nossa tradução, que se movimenta no dizer dos sentidos que não são últimos, que são traduzidos e apresentados a nós também na abertura da leitura tradutória. Não há verdades por fim, mas há sentidos que foram fixados e que apresentam os rastros de um processo de significação que se deu num campo não neutro que evidencia o adiamento e a impossibilidade de uma presença total.

Esta pesquisa se doa assim, a compreender como os professores tem, em sua experiência cotidiana, traduzido a política curricular, como a desconstrução aparece sem aparecer nos rastros que indicam a hiperpolitização no campo curricular e com isto, nas miudezas, nos encantamos com as importâncias que foram emergindo nos discursos desses professores e nos discursos das produções acadêmicas que de algum modo compartilham conosco sentidos sobre currículo e experiência. Nesta

²⁷ Poema Sobre importâncias, Manoel de Barros, 2018

doação, vamos percebendo como a tradução se apresenta como uma promessa, os sentidos marcam uma presença ausente, sem plenitude ou completude, construídos na suplementação, no que é (extra)ordinário, no movimento de geração de diferenças. Estas diferenças, por sua vez, não são nem inaugurais nem fechadas na estrutura, a *différance* não é um polo ou outro, elas são presença e ausência concomitantemente.

Os sentidos podem assim mover-se na não dicotomia, o osso ou o diamante, o passarinho ou a cordilheira, não é a tese ou a antítese, mas as importâncias, as formas de significar e as possibilidades de ver o currículo, as experiências, o currículo como experiência que se apresenta como o fio que tece essa escritura, a posta de que as práticas curriculares que acontecem no dia a dia dos professores podem se constituir como experiências que vão além do acúmulo temporal e que afetam esses professores e ao afetá-los permitem rastros que marcam leituras tradutórias do currículo instituído enquanto discurso que busca fixar sentidos últimos para o campo da educação.

Assim, movimentamos três aspectos que nos produziram encantamento, a saber: os sentidos de experiência presentes nas produções acadêmicas inseridas no campo do currículo, o movimento entre os esses discursos e os entendimentos que emergem dos discursos dos professores sobre experiência e currículo e por fim, as leituras tradutórias que estes professores realizam do currículo e dos discursos hegemônicos no campo curricular a partir da construção de suas experiências.

Retomamos a poesia inicialmente citada, para reiterar que as importâncias aqui registradas podem ser ossos/diamantes/ passarinhos/cordilheiras, podem ser ambíguas, e por assim se apresentarem, desestabilizam o sentido e quem traduz, mas há sempre um encantamento, independentemente de qual seja. A aposta é assim, perigosa, porque além do já explicitado, temos ainda a (in)certeza de que “quando a busca encontra, nasce um outro vazio” (Clarice Lispector) e por isso o que há aqui são sentidos provisórios nunca ditos para sempre e por definitivo.

4.1 A desexplicitação dos discursos acadêmicos: o que nos apontam na relação currículo/experiência

Escrever nem uma coisa
Nem outra -
A fim de dizer todas -

Ou, pelo menos, nenhuma.
 Assim,
 Ao poeta faz bem
 Desexplicar -
 Tanto quanto escurecer
 acende os vaga-lumes. Manoel de Barros²⁸

Na tentativa de entender o movimento entre experiência e currículo num diálogo com a desconstrução de Derrida, onde os processos de significação se dão em ações tradutórias que evidenciam o adiamento constante de uma significação última e onde os rastros da *différance* aparecem sem aparecer, nos colocamos diante de uma perseguição, a perseguição de um rastro, mas não há engano: esse rastro não é palpável.

Então, podemos ser questionados (e já nos questionamos) por onde perseguir esses rastros? Não há resposta simples, ou sequer respostas, mas dialogando com uma vertente teórico-metodológica pós-estrutural, apostamos na não aplicação de regras fixas que a leitura desconstrucionista apresentada por Derrida nos proporciona. A este respeito Pimentel Junior aponta que trabalhar a partir da perspectiva derridiana implica metodologias “[...] não mais pensadas como aplicação de regras fixas e enclausuramento teórico-metodológico de informações supostamente dadas, isto é, uma condução estritamente protocolar e previsível de ponta a ponta” (2024, p. 108).

Apostamos assim, na leitura tradutória, no rastro como incompletude, no sentido como perseguição que não se encerra em si, mas que se dá na suplementação, numa falta que sempre tenta ser preenchida, mas ao fazê-lo sempre deixa outra falta.

Voltamos a nos questionar, e podemos ser também questionados: por que nos propomos a esta busca, se de antemão sabemos que não haverá captura ou fixação? E mais uma vez diríamos que não há respostas simples e prontas também para esse questionamento, mas nos valem das palavras do poeta que aqui teremos desexplicações, onde o escurecer é que acende os vagalumes, eles estão ali, como os sentidos estão e não colocaremos luz a esses sentidos, eles já o tem, como tem os vagalumes, mas é no escurecer que eles aparecem. É no escurecer que se acendem os vagalumes, mas o escurecer não os cria nem os revela, o escurecer só existe e ao existir movimenta a existência do vagalume, por isso também que não nos

²⁸ Poesia Completa, Manoel de Barros, 2010

propomos a descobrir os sentidos, mas perseguir os rastros de uma impossibilidade de interpretação cabal.

Neste sentido, “se se poderia dizer de uma maneira mais ampla, ao meu ver, a questão da tradução é a questão da *différance* e da desconstrução, em outros termos: ela marca, desde já e sempre, uma multiplicidade irreduzível de significação em relação ao significado” (Pimentel Júnior, 2024, p.112), com isso neste primeiro movimento analítico nossa intensão é tal qual o poeta, desexplicar, dizer todas ou, pelo menos, nenhuma explicação no intuito de perseguir os rastros na não captura plena dos sentidos. Ou seja, tudo que aqui pontuarmos se dá na produção incessante da *différance*, no adiamento de qualquer sentido final, mas isso não quer dizer que os sentidos deixam de existir pela inexistência da fixação última.

Inscritos nesta impossibilidade da fixação por fim, temos aqui a chance de dialogar com os sentidos que têm sido interpostos a experiência, observando como os mesmos têm sido inscritos nos discursos que circulam academicamente, percebendo o escurecimento e os vagalumes em seu movimento de existência. Com isto, para perseguir os rastros da tradução nas produções acadêmicas sobre currículo e experiências das práticas curriculares de professores tecemos uma busca que tentou compreender esse significante, tendo em conta que os discursos construídos advêm dos movimentos tecidos na cotidianidade das escolas e dos espaços de formação acadêmicas.

Assim buscamos nos aproximar não de um discurso canônico sobre as experiências das práticas ou sobre o currículo, não é do escurecer ou dos vagalumes que buscamos falar, é da existência concomitante que gera sentidos sempre adiados, de discursos construídos no movimento constante do fazer/saber/ler/traduzir, isto por compreendermos que as experiências se constituem não somente como um repositório ou acúmulo temporal, ela pode ser constituída de sentidos outros que demonstram sua mobilidade, a não sedimentação e o afetamento que pode provocar, mas evidenciamos já que não buscamos colocar este sentido como melhor por fim, há sempre somente uma suplementação, um rastro, um novo sempre também referencial.

A desexplicação que aqui buscamos se dá pelo movimento que perseguimos, pelo fio que nos leva a escrever esse texto, que é a relação das experiências vivenciadas pelos professores, experiências estas no sentido do afetamento produzido, experiências que podem se configurar enquanto leitura das políticas

curriculares e demonstrar os rastros do movimento político de produção incessante de sentidos para o currículo. É por isto, que os sentidos de experiência são caros a esta escritura, pois compreendemos que nelas podemos perceber rastros do político que estão permeados pela *différance*.

Esta breve justificativa, pretende evitar dicotomias entre o discurso acadêmico e o cotidiano das escolas. Buscamos minimizar o fosso historicamente construído que tenta separar o que é vivido do que é escrito, como se pudéssemos separar teoria e prática numa ação em que há indivíduos que pensam a escola e outros que a vivem. Polarizações como estas serviram de mote para construção de ideias que ainda hoje repercutem no cenário educativo, como a formação de especialistas que pensam os problemas educativos e propõe soluções a estes, desconsiderando os saberes-fazer que este espaço-tempo proporciona.

A este respeito, a leitura desconstrucionista feita a partir dos escritos de Derrida nos possibilita pensar a negação das dicotomias, onde ação, discursos escritos, discursos narrados, todos são entendidos como cheios de significações e margeados por outros tantos sentidos que ficam de fora, temporariamente, do direito de fixar sentidos.

É nossa intenção, contudo, que possamos problematizar sobre como diversos sujeitos têm compreendido e expressado o que consideram ser experiência, e ir percebendo ainda como estas dialogam com a tradução que é feita do currículo. Neste sentido, as produções acadêmicas nos auxiliam por apresentar resultados de pesquisas realizadas na área da educação, e que com objetivos diversos podem nos apontar movimentos de olhares outros.

Não delimitando fronteiras fixas na busca de um sentido único (o que entendemos ser impossível) ou alinhado ao que defendemos como experiência, observamos a multiplicidade de sentidos que podem constituir ou margear o mesmo objeto. Este objetivo não se encerrava em si mesmo, não era apenas uma busca por acessar os discursos, mas uma tentativa de compreender se e como esses discursos poderiam se relacionar com as políticas-práticas curriculares, por acreditarmos que há uma simbiose entre elas, e nesta simbiose poderíamos ter não uma sobreposição, mas uma relação de mutualidade entre as partes.

Isto posto, cabe explicitar quais foram nossas escolhas em relação aos lócus discursivos. Intentamos, em nossa busca, observar os espaços de produção de conhecimento relevantes para nossa pesquisa na área de educação, assim

elencamos quatro periódicos brasileiros e seis portugueses, bem como o banco de teses e dissertações da Universidade Federal de Pernambuco e a Plataforma RENATES (Registro Nacional de Teses e Dissertações) da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência de Portugal.²⁹

A partir dos arquivos selecionados, foi feita a leitura dos resumos das teses e das dissertações, bem como dos artigos. No caso dos primeiros (teses e dissertações) quando o resumo suscitou alguma discussão que necessitava de maior abrangência, foi feita uma leitura mais aprofundada, a partir de outras partes dos textos (introdução, metodologia e considerações finais). Neste último caso (artigos), por concluirmos que a leitura dos resumos não era suficiente, fizemos a sua leitura integral do texto.

Os periódicos foram escolhidos a partir de seus focos, todos na área de educação e com ampla e reconhecida circulação, o que pôde nos dar maior fluidez nas análises dos discursos circulantes³⁰.

Nossa perseguição aos rastros foi feita a partir da escolha de espaços-tempos definidos, elegemos o período de 2018 a 2022 como arco temporal para seleção dos artigos, teses e dissertações, isto porque nosso objeto de estudo é o currículo e 2018 marca um ano da implantação da Base Nacional Comum Curricular e também data um ano após a divulgação do decreto português que definiu o “perfil dos alunos à saída da escolarização básica³¹. Assim, neste período buscamos produções que tivessem em seu título a palavra “experiência”. Com isto, não buscamos identificar, de início, se o objeto de estudo era necessariamente a experiência, bastava apenas que esta figurasse no título da produção para que em seguida pudéssemos proceder com as leituras e posterior análise.

Destacamos ainda que a busca nos repositórios portugueses atendeu uma lógica diferente quanto à palavra chave de busca, as palavras utilizadas foram “experiência”, “experiências pedagógicas”, “experiência didática”, “experiências didáticas”, “experiência curricular”, e “experiências curriculares”. “prática curricular” (no singular) “experiência pedagógica”, ressaltamos que essa escolha se deu porque

²⁹ A busca foi realizada nos contextos do Brasil e em Portugal, dados os nossos objetivos e a inserção desta pesquisa no projeto de cooperação internacional “Políticas e Práticas curriculares em diferentes contextos: sentidos de infância e profissionalidade docente em debate na Educação Básica e na formação de professores no agreste pernambucano, no Rio de Janeiro e na cidade do Porto” financiado pela chamada CNPq Nº 26/2021 e coordenado pela professora Rita de Cássia Prazeres Frangella (UERJ) com a cooperação da UFPE- CAA com a coordenação da professora doutora Lucinalva Almeida e Universidade do Porto com a coordenação da professora Carlinda Leite.

³⁰ Os dados referentes aos trabalhos acessados estão nos apêndices

³¹ Despacho nº 6478, de 26 de julho de 2017

usando apenas a palavra experiência tal como procedimento usado no Brasil, não foi possível acessar os textos.

Ressaltamos que as ressonâncias aqui inscritas não se deram de forma explícita, mas coube a nós, no exercício de pesquisa, ouvi-las nos entremeios de acordos ainda soltos na polissemia existente nos discursos que circulam sobre experiência. Esta, por vezes, aparecerá nesta produção, escrita no plural, para exemplificar esta multiplicidade de sentidos, não dados, a que nos referimos.

Entendemos ainda que não há sentidos definidos e prontos a serem acessados e que como nos disse o poeta a desexplicação se dá na escrita nem de uma coisa nem de outra, a fim de dizer todas ou nenhuma, e é por meio dessa poética que lembramos das palavras de Derrida, quando afirma que “todo texto é heterogêneo. A herança também, no sentido amplo mais preciso que dou a essa palavra, é um “texto”. A afirmação do herdeiro consiste naturalmente na sua interpretação” (Derrida e Roudinesco, 2004, p. 17). O entendimento é, junto com o poeta e o autor, de que não há uma explicação para o sentido de experiência, e que não há um sentido só para ela e que ela também não é única, neste sentido as experiências como discursos são textos que se doam a uma constante tradução, que são permeadas pelos rastros da *différance*.

Além disso, tomar esse entendimento por empréstimo na poesia de Manoel de Barros e na poética escritura da heterogeneidade do texto em Derrida, implica compreender que os movimentos de desexplicação envolvem não somente o texto, mas sua herança interpretativa que também é um texto e por isso também é heterogênea, ou seja, cada texto aqui explicitado apresenta sentidos que se dão na suplementação, que são constituintes e constitutivos de outros tantos sentidos, que não se explicam por fim na captura de uma palavra ou entendimento. Por isso aqui justificamos que de certa maneira e em certa medida nos traímos ao buscar capturar esse rastro, ao mesmo tempo, apostamos que essa desexplicação nos mobiliza a pensar as experiências como significantes que trazem em si a impossibilidade de sutura de um maior ou melhor sentido e assim, perdoamos a nós mesmos dessa não lealdade ao entendimento com o qual aqui dialogamos.

Neste sentido, com o objetivo compreender o movimento de leitura das experiências nos espaços acadêmicos, nos deparamos com a primeira pista de nossa traição, percebemos que talvez não fossem tão explícitos os sentidos que buscávamos, isto porque nem sempre as experiências apareciam como um discurso

do que se estava entendendo pelas mesmas. O que tínhamos era uma variedade expressiva de temas que circulavam e se movimentavam na construção de objetos de pesquisa que não necessariamente eram as experiências e menos ainda, as experiências de práticas curriculares, o preço desta traição começou na primeira desexplicação que encontramos: as experiências nem sempre apareciam como esperávamos que apareceriam e com isto há uma primeira desestabilização.

Não havia, na maior parte dos escritos, uma expressão do que os autores compreendiam por experiência. Era como se ela se autoexplicasse, ou seja, na maioria das vezes, havia nas pesquisas um objeto que era analisado por meio de uma vivência que era nomeada de experiência, neste sentido, fomos sentindo a desexplicação que ao mesmo tempo dizia tudo e nada, os sentidos de experiências presentes nos textos compunham e eram margeadas por heranças de significações.

Dizer tudo e ao mesmo tempo nada era perceber que, se por um lado encontramos os textos que tinham em seus títulos a palavra experiência, por outro, nos deparamos com algo que nos desestabilizou, pois não havia referência concisa do que se entendia por experiências, e aqui entendemos um pouco melhor que já tínhamos dados, mas que um aprendizado específico nos perturbava, o fato de que mesmo nos movimentando numa escrita que indica a não sedimentação de sentidos nós queríamos de algum jeito catalogar sentidos para as experiências. Foi então neste preço de nossa traição que nos propusemos a problematizar e reconhecer nos escritos como a experiência emergia.

Quando afirmamos que este achado nos desestabilizou, nos reportamos, mesmo que inconscientemente, à nossa tradição histórica de pesquisa de achar que o dado estará pronto a ser colhido, como um fruto maduro em seu tempo próprio de colheita e mais que isso, serão frutos com os quais estamos acostumados, frutos que nos são agradáveis ao paladar e com os quais já prevemos o encontro e a colheita. Nesse aparente estado de ver a árvore “sem” frutos, somos lançados a sentir na pele o vento, a brisa que passa por ela, que carrega suas folhas, vento que não pode ser capturado, rastros que demonstram essa impossibilidade de dizer previsível e perceptível.

Neste exercício, somos convidados a uma invenção, daquelas invencionices de que nos fala Manoel de Barros³², um exercício de pensamento que com auxílio de

³² Poema invencionices, Manoel de Barros, 2018.

uma lente teórica nos fará ler e compreender como as experiências estão inscritas no vazio das produções. Nos perguntamos assim, se não seria este vazio, nosso maior construto em termos da compreensão dos discursos que circulam sobre experiências. Se não seria assim, na impossibilidade de um dizer final, que residiria a possibilidade de abertura para discursos outros, livres de nossas tradições ou costumes e longe do corriqueiro, e que mesmo herdeiros de uma herança que a referencia, inaugura leituras que se dão nos suplementos, nos rastros que vão sendo deixados.

Foi assim que lançamos nosso olhar às leituras dos textos, buscando observar como os objetos trabalhados estariam se movimentando em torno do que se entendia por experiência. Vimos como algumas “desexplicações” estão cristalizadas e circulam em maior quantidade, coadunando com a ideia de uma experiência que é coadjuvante, ou seja, na maioria das vezes a vivência de algo, ou o “como” se viveu, está por trás do elemento vivido. A título de exemplo, podemos citar uma contação de história em que esta ocupa o plano central, e no plano secundário ficaria com o contador e o ouvinte que vivenciaram aquele espaço-tempo.

Qualquer semelhança com um texto de uma política curricular que é centralizado em detrimento à forma como é recebido e experienciado pelos indivíduos no chão da escola não é mera coincidência e aqui podemos ver a dicotomia, onde ação e texto são separados, sem se levar em consideração que todo texto, bem como toda ação, são práticas discursivas carregadas de sentidos. Assim, nesta tradição educativa percebemos que não há uma referência mais efetiva aos movimentos de construção e experimentação das vivências, e sim uma apologia a textos salvíficos para os ditos problemas da educação.

Perpetua-se nos discursos proferidos, em especial os que advém dos órgãos governamentais, a herança de uma justaposição entre políticas e práticas curriculares, onde se desconsidera o movimento existente entre esses elementos, colocando-os em polos opostos. Com isto, compreende-se que “conceber a ação dos teóricos do currículo e dos políticos e administradores como dois blocos que produzem normatividades distintas desconsidera como todo discurso teórico-político produz sentidos que se capilarizam socialmente” (Lopes, 2015, p. 137), ou por assim dizer, não é prudente dissociar e fragmentar os discursos enquanto textos políticos, teóricos ou, acrescentamos, práticas, como se estas não se produzissem em diálogo perene.

Deste modo, o nosso olhar para as produções acadêmicas está imbuído na necessidade de perceber como os variados discursos perpassam a produção de

sentidos, compreendendo-as como espaços de discussão e divulgação de escritos que surgem do diálogo com escolas, universidades, professores, estudantes, políticas e práticas curriculares.

Os sentidos desexplicam-se em muitos caminhos/entendimentos/construções, as experiências aparecem como algo que confere **legalidade ao existir**, onde, **o que eu faço e como eu faço**, pode ser considerado como experiência (Kaczan, Rogério, Kakzan, 2020), é aqui um **fazer concreto, são aqui as** ações que fazem com que esta existência se transforme numa prática palpável que pode ser considerada relevante ou não.

Pelo exposto acima, por vezes vemos o que chamamos de “relatos de experiências”, trazerem consigo um teor de criação de modelos, fixações do que se considera como uma prática exitosa, por exemplo. Estes elementos nos propõem a pensar a própria natureza contextual das experiências e conhecimentos movimentados nelas, segundo Lopes (2015) “o conhecimento não emerge dos contextos: ele só tem significado em um contexto discursivo, sem centro, está submetido às condições que garantem sua enunciação (p. 136) com isto, podemos dizer que as experiências, tomadas numa perspectiva discursiva, romperiam com a centralidade de um modelo a ser seguido, justamente pelo fato de que não se pode replicar os contextos, por serem eles mesmos produtores de experiências que só apresentam significado em sua própria contextualidade. As experiências podem e afetam os sujeitos, mas não necessariamente na reprodução de práticas, o afeto e o afetamento provocados diferem não somente por serem múltiplos os sujeitos, como por serem múltiplas as próprias experiências.

Outro rastro que perseguimos foi o da experiência vista como a **experimentação de algo** (Novais e Souza, 2007), o que denota a ideia de aporia da experiência ou o que Derrida chama de experiência da aporia, “uma experiência é uma travessia, como a palavra indica, passa através e viaja para uma destinação para qual encontra passagem”(p. 29) e continua “a experiência encontra sua passagem, ela é possível” (idem) a experimentação é possível porque a experiência é possível, e esta se dá na aporia porque é incerteza e hesitação, é o retardamento constante de significado, a abertura ao provisório.

Esta experiência da aporia, ou este “não caminho” (idem) pode se dar ainda por meio da **rememoração de um ato** (Santos, 2021), podem advir de momentos tidos como agradáveis ou não (Campira, Bulaque e Almeida, 2021), assim, a depender

de quem vivencia uma mesma ação, a experiência pode ser tida como boa ou ruim, com todos os sentidos que ser bom ou ruim pode denotar, mas este sentido nos leva a pensar na própria dicotomia que aparece na ideia do bom ou ruim, e recorremos ao *phármakon*, para pontuar como, mesmo sem nomear, temos aqui uma leitura das experiências que levam em consideração essa ambivalência, o bom e o ruim, o remédio ou o veneno, existindo ao mesmo tempo, sendo degustado de formas múltiplas e contextuais.

Desta forma, compreendemos que aqui a experiência não seria a ação propriamente dita e materializada, e sim a forma como o sujeito se relaciona e vive esse espaço-tempo, ou mais uma vez, nos valendo de Derrida, uma travessia. Se a travessia é relevante ou não, quem conferirá este status é quem a vivencia, como se ingere o *phármakon*, não se escreve uma coisa nem outra, se diz tudo e se diz nada.

Contudo, encontramos também a ideia de que outro indivíduo pode analisar a experiência vivida por outro sujeito, como se aquele fazer ou como fazer, pudesse ainda ser cancelado como positivo ou negativo, neste caso há um sentido de experiências como possibilidades de leitura que é feita não só por quem a vivencia como também por quem a percebe e se torna leitor/tradutor desta. Neste sentido, podemos perceber que experiências também são interpretações (Lopes, 2015), e nas possibilidades interpretativas inscrevem-se as possibilidades infinitas de leitura do que foi vivido. A ideia de conferir ou não relevância ao que foi vivido nos denota a compreensão de que há um processo tradutório na travessia da experiência, que se dá no rastro ou no retardamento, na ausência de centro ou possibilidade de fechamento.

Os rastros são perseguidos nas experiências como **vivências** (Santos Costa, 2018; Martins e Mattos, 2021; Lehmann e Pereira, 2019; Silva, Lopes e Domingues, 2019; Vasconcelos, Dantas e Carvalho; 2019) denotam que as experiências se movimentam com/na construção subjetiva de ações que são sujeitas a leituras variadas. As vivências nos levam a rastros de como se experimenta o contexto, cada vivência/experiência é vivida e carregada da multiplicidade de sentidos, não sendo um reflexo de uma realidade, mas um espaço que é real ao ser criativo, adiado e diferencial.

As vivências apresentam fluidez e são ao mesmo tempo individuais e coletivas, por terem a potencialidade de colocar o outro nos processos de interação e significação, isto se dá a partir do momento em que também as vivências podem ser

relatadas (Capellini, Bello e Reis, 2020; Nascimento et. Al, 2019; Serra et. Al, 2020) e se movimentarem em diversos **espaços-tempos, sejam eles da formação profissional** (Lira e Gelvik, 2019) ou da própria atuação em determinado campo de trabalho (Silva e Hessel, 2021) bem como de **vivência acadêmicas de pesquisa** (Lanuti, Baptista e Ramos, 2021; Fonte e Macedo, 2020).

Fica evidenciado ainda, a experiência como uma **estratégia de aproximação à prática profissional** (Freitas, et. Al, 2021) a exemplo do estágio supervisionado onde há **articulação entre os conhecimentos e as experiências prévias** (Barbosa e Lopes, 2021), está relacionada a **vivências específicas de formação** (Daroz e Hickmann, 2021; Araújo, 2021; Almeida, 2019) e de **aprendizagem** (Pietrocola, 2019) além de aparecer como um **fundamento que pode ser acumulado e acessado** (Silva, et. Al, 2022), estes rastros vão aparecendo sem aparecer, povoando de sentidos que demonstram a dinâmica da significação e a instabilidade que permeia os sentidos nas relações que se estabelecem nas práticas sociais e políticas, como resultado e resultante de um processo contínuo de articulação que se movimentam em contextos também experienciais onde um sentido não elimina o outro e onde a fixação é parcial. A instabilidade não é só uma característica, mas um movimento de contestação.

Quando esses elementos apontam que as experiências são consideradas como algo que se vive elas denotam a vivacidade, os movimentos, a não cristalização, e que as experiências não se dão na simplificação de uma percepção das vivências diretas, apenas, elas desafiam a pureza e o imediatismo e ao não serem vistas como originais ou puras marcam a incerteza e são por ela marcadas, evidenciando as ambivalências e aporias.

Isto não implica dizer que a partir do momento que vivo/vejo/leio as experiências conseqüentemente eu as crio, a perseguição dos rastros nos mobilizou a este entendimento visto que, ao lermos os sentidos propostos pelos textos, estamos nós mesmos traduzindo experiências que já foram e continuarão sendo sempre traduzidas num incessante processo que é permeado pela *différance*.

Essas incontáveis possibilidades de significar não freiam, e aliás, são responsáveis por não termos uma única versão experiencial, vamos perceber as experiências em caminhos dicotômicos de canonização ou demonização do quê ou de quem está no cerne desta experiência, inclusive e especialmente as experiências curriculares, pois “se parte considerável do campo curricular se anima e se constitui

da preocupação moderna de definir como ensinar e o que ensinar, desviamos-nos à discussão da tradução como um esforço de situar a educação no terreno da vida. (Cunha e Costa, 2019, p.147) ou seja, embora possamos pensar as experiências por vias da vida, como se pensa também a educação e o currículo, não se perde de vista que o bom e o ruim, o desejável e o indesejável, o objeto de estudo, o “como ensinar” são significações que também fazem parte da construção do que se pretende dizer das experiências, elas são inscritas na escritura que almeja dizer todas as coisas, ou nenhuma.

As experiências apresentam sentidos de mobilidade que entram em disputa com significações estáticas, ambos os sentidos são postos às experiências, contudo o que nos chama atenção é o fato de que essas significações nem sempre se dão na inscrição de uma dicotomia, por vezes é percebido que mais de um sentido perpassa o significante, com isso não é a forma de significar que baliza se há ou não experiência, não há uma chancela, elas estão como **algo que pertence** (Schindhelm e Bampi, 2019) e ao pertencer podem aparecer inscritas na ambivalência dos sentidos, apresentando-se como algo, inclusive que, por esta noção de pertencimento, pode ser portado e que ao ser vivenciada, pode ser ou não partilhada, exposta e analisada.

Problematiza-se aqui a ideia de pertencimento, pois o pertencimento chama a presença, o ter, o palpável e esta, historicamente, foi a significação dada a experiência. Contudo, se pretendemos mostrá-la sob rasura, ou partir do rastro, numa leitura desconstrucionista, não a tendo como algo a que pertence e que o proprietário pode ter acesso, precisamos observar que

[...] o rastro aparece (sem aparecer) não como um conceito, mas como essa “estrutura sob rasura” das coisas e, a experiência entre aspas, ou a experiência do rastro, não é a experiência de algo, nem de nada, mas como um certo rastro de experiência que é, por sua vez, a estrutura de toda experiência possível. (idem)

Assim, na impossibilidade última de traduzir as experiências como dados palpáveis, presentes e acessáveis, buscamos compreendê-la como uma travessia que problematiza a noção de pertencimento ou presença, pois só é possível na (im)possibilidade de um acesso último a ela mesma. Ela existe, o indivíduo a atravessa, é por ela atravessado, mas não a carrega como uma bagagem de mão. Isto porque a tradução se rende ao jogo de substituições infinitas.

As experiências desexplicam-se num outro sentido circulante nas produções acadêmicas sobre a experiência, que é a da mesma como algo que pode ser **narrado e analisado** (Oliveira, 2019; Silva, 2019; Lima e Alves, 2022; Oliveira et. al, 2021; Bacheaga, et. al, 2019; Britto, 2019) seja por quem vivenciou ou por outro agente que estuda determinada vivência de outros indivíduos (Souza e Fonseca, 2018), ou seja, a experiência pode ser vista e entendida como **um dado**, este dado pode ser sistematizado por meio de relatos (Silva, Budel e Ross, 2018).

Mas nos questionamos, qual seria a forma de realizar esta leitura? Como se acessa e se analisa a experiência? Entendemos que a narração ou análise das experiências, que são discursos, escrituras que se movimentam num espaço-tempo, passa por um evento tradutório e esta tradução é “[...] um compromisso sempre possível, mas sempre imperfeito.” (Derrida, 2007, p.7), isto nos diz que a análise das experiências, ou o que aqui estamos chamando de movimento de tradução das mesmas, se prestará a um jogo de significações em que não há centro, mas um sempre retardamento, um por vir, leituras abertas que se façam a cada novo leitor.

Mais uma vez aqui é evocada a ideia de experiência como um dado, que indica que para delimitar presença é preciso que haja uma intencionalidade de exteriorização de algo que se está considerando intrínseco do sujeito, como por exemplo, relatos de professores sobre uma formação (Passos, Vieira e Costa, 2018; Chediak, 2022) ou relatos sobre a realização de determinada **prática** (Passos, Nobre e Maissiat, 2017). Com isto, vemos a relação direta entre as experiências e as práticas, quase que como correlatas, ou por assim dizer, as práticas poderiam ser consideradas experiências que são construídas em diferentes espaços de formação ou atuação.

Estes sentidos, congregados, nos levam a uma perspectiva de que a experiência que tem sido vista como o vivenciar determinada situação, tem um sujeito atuante, ou seja, para cada experiência há um ator que vive momentos em determinados espaços-tempos e que diante destas vivências pode se posicionar de modo a transmiti-las.

Nos questionamos então, se os indivíduos vivem experiências de forma solitária, ou se isso nos quer dizer que, mesmo as vivendo em coletivo, as leituras que se fazem dela são únicas e individuais e, se assim for, poderíamos pensar que a experiência das práticas curriculares de professores mesmo sendo vividas em coletivo, trazem consigo movimentos de individualidade?

O que queremos dizer é que as formas como até aqui as experiências têm se apresentado nas produções acadêmicas, nos dão indícios para um pensar que aponta para a ideia de que a vivência é individual, mas também é coletiva, visto que é atravessada por inúmeros e diversos sujeitos e processos. Com isto, trazemos à baila a discussão sobre as práticas curriculares dos professores, compreendo-as também como experiências.

Não experiências portáteis ou palpáveis, mas como nos apontou Derrida, como travessia, travessia que diz das fronteiras entre os opostos, como a presença e a ausência, não é ir de um ponto a outro, a travessia é a interrogação sobre esses pontos fixos, a travessia diz da existência que sobrepuja a tentativa de fixar o isto ou aquilo, o deslocamento reconhece a existência do outro no desafio da singularidade do eu Assim, consideramos que as experiências são trajetos, existem e a elas nós pertencemos, independentemente do tempo cronológico ou de uma chancela de melhor vivência ou de modelo, mas numa constituição marcada pela disputa entre significações e como um percurso permeado pela *différance*,

Trata-se sempre da força diferencial, da diferença como diferença da força diferencial, da força como *différance* ou força de *différance* (a *différance* é uma força diferida-diferente); trata-se sempre da relação entre força e forma, entre a força e a significação; trata-se sempre da força “performativa”, força ilocucionária ou perlocutória, força persuasiva e de retórica, de afirmação da assinatura, mas também e sobretudo de todas as situações paradoxais em que a maior força e a maior fraqueza permutam-se estranhamente. (DERRIDA, 2007, p. 11)

Seriam assim, as experiências, escrituras que não são apenas individuais, mas travessias marcadas pela tradução, onde se apresentam disputas entre a afirmação e a leitura da escritura, ou discurso, e onde vemos em jogo o processo tradutório. As práticas curriculares docentes estão, nesse sentido, num campo onde a força e a fraqueza, ou as políticas curriculares como discursos instituídos e as ações cotidianas dialogam e negociam e não é um ou outro que baliza a existência, ambas existem e é a travessia que traz a abertura à percepção da tradução.

É também por isso que vamos encontrar rastros em diversas direções do que está sendo significado como experiências, inclusive como a vivência de uma prática específica, seja de formação acadêmica, seja na atuação profissional, e muitas vezes elas estão como esses polos opostos, a formação como ponto inicial e a atuação como ponto de chegada, nisto especificamente vamos entendendo como esta polarização deixa aparecer a travessia, o deslocamento experiencial sendo um ponto de disputa

que impede a tentativa de fixação do “sim ou não”, do “certo ou errado”, do que é “considerado como validador da vivência enquanto experiência ou não”.

Assim, as experiências não são apenas um ou outro, as veremos como vivências de práticas específicas como por exemplo de um indivíduo que passa por uma prática formativa e esta por sua vez não é nem totalmente individual nem totalmente coletiva. Mas veremos também que, por vezes, a quantidade de sujeitos que passa por determinada vivência é referenciada como elemento que sustenta a legalidade da experiência, o que quer dizer que somente a partilha de determinada vivência por mais de um sujeito vai balizar se ela pode ou não ser considerada experiência. Ou seja, muitos consideram que uma vivência experimentada por vários sujeitos será só “uma experiência” vista por vários olhares, contudo, se superarmos esta visão, poderíamos ter a experiência como intrínseca ao sujeito, então não teríamos várias experiências em um espaço-tempo de vivência de determinada prática.

Temos então a experiência sendo apresentada, por vezes, como um dado, mas se ela pode ser analisada como um tal, isto só seria possível por meio de sua exteriorização, por meio de um relato que metodologicamente pode tomar várias formas, seja pelo olhar de quem vivenciou diretamente ou de quem paralelamente teve acesso a ela, havendo uma prevalência para o olhar do agente ativo da experiência ainda por remeter a noção de pertencimento e vivência subjetiva.

Isto repercute ainda sobre a ideia da experiência como um processo formativo, onde circula a ideia de uma **experiência pedagógica** (Vieira e Silva, 2019) ou **prática pedagógica** (Aldana, et. Al, 2020), uma **vivência que pode ser individual** mas que é **determinada pelo contexto social** (Ramos. Et. Al, 2020), além disso, a experiência enquanto pedagógica incide sobre a ideia de que a prática docente pode ser uma **construção não só pra quem ensina como também pra quem aprende** (Saheb e Rodrigues, 2019), assim vamos percebendo o sentido de experiência ligado à aprendizagem o que nos denota o entendimento de que experiências carregam intencionalidades, tendo assim a possibilidade de apresentar-se como um exercício de consciência e este exercício, embora objetivado pela vivência de alguma ação externa e permeado pela coletividade, é principalmente interno e tem a ver com uma construção pessoal.

Vemos as experiências como movimentos que se relacionam com um **fazer concreto** (Crema, 2020), **como a realização de uma tarefa** (Fortunato, 2018), um

legado histórico (Silva, et. Al, 2018) palpável não só para mim mas também para quem dela se aproxime, **possível de ser analisada** (Coelho, Brito e Dias, 2021), **estudada, esquematizada e avaliada** (Ottoni et. al, 2022), visto que como correlata à prática há em si a ideia de um dado palpável sem se levar em consideração e perdendo de vista que ela não está num “lá fora”. Isto implica pensar no que anteriormente apontamos, a experiência tem sido vista como algo fora do indivíduo, algo que ele vive apenas numa exterioridade, e embora não possamos negar que assim também o é, não podemos deixar de observá-la também como algo que é constitutivo do próprio sujeito.

Estes elementos apontam e dialogam ainda com o sentido de experiência como **espaço-tempo constituído de subjetividades que se torna um espaço para reflexão coletiva** (Garcia, Macedo e Queiroz, 2022), neste sentido vão ganhando repercussão também as ideias de **trabalho colaborativo** nas experiências profissionais e acadêmicas (Silva e Martins, 2020; Isidoro, Matos e Carvalho, 2020) e assim considera-se como experiências quando acontece o **compartilhamento** das mesmas (Russo e Oliveira, 2018; Melo, Giraldo e Rosistolato, 2021)

Destacamos ainda que o sentido onde se percebe “o currículo” como junção de experiências” (Mendes, 2020, p.17), onde a prática docente seria experienciada na reflexão entre o currículo e os contextos, nesse entendimento vemos a ideia de uma dicotomia entre currículo e contextos no qual seria a relação entre os dois que configuraria a experiência. Percebe-se assim que viver uma experiência seria uma **passagem** por momentos diversos que levariam a um “**tornar-se**” (Ghiggi, Chaves e Pereira, 2019), ou seja, viver a experiência seria uma constante mediação entre o que se é e o que se vivencia, e seriam as próprias “**experiências que produzem consciência**” (idem, p. 60) sobre esse vivenciar. Assim, sendo a experiência uma vivência, que por conseguinte diz respeito a um movimento, temos a possibilidade de uma tríade: vivência/movimento/vida.

Há então a ideia de que a experiência é produzida, tem características de pertencimento, de inerência ao sujeito que se constitui a mesma medida que a produz e, nesse ponto, poderíamos pensar a experiência como algo que não necessariamente e sempre possa ser visto pela lente de quem pesquisa. O próprio pensamento pode se apresentar como experiência, ao vermos como se delimita a noção da **experiência do pensamento** (Silva, 2019), sendo assim também,

possibilidades de individualização do sujeito e de construção de identificações com determinadas identidades.

As experiências podem ser entendidas também como advindas das “**realidades do cotidiano**” (Schindhelm, 2019), e neste ponto nos questionamos o que estaria sendo entendido como uma realidade do cotidiano. Nos reportamos assim, a experiência como uma **vivência delimitada num espaço-tempo** (França, Masella e Aragão, 2020). Neste sentido, seriam espaços de contextos inesperados que demandariam tempos de decisão urgentes do cotidiano, mas que demandariam uma delimitação desses acontecimentos, ou seja, as ações desenvolvidas, mesmo que na emergência dos cotidianos, precisariam, para sua análise, de um cerceamento, uma delimitação que favorecesse a nomeação da experiência vivida.

Essas experiências advindas das chamadas realidades do cotidiano nos confrontam a pensar sobre os processos de produção curricular no chão da escola. Sobre este aspecto, podemos compreender que mesmo diante do que é instituído discursivamente enquanto política prescritiva para as ações realizadas neste contexto, a temos perpassada pela dimensão política instituinte, como Lopes (2013) nos propõe pensar,

O instituído, o conjunto de instituições e regras que regem a vida social passa a ser visto como apenas uma das dimensões da atividade política. A esta dimensão instituída são incorporadas as dimensões do político: atividades instituintes, desenvolvidas em todas as ações cotidianas, referentes às dimensões ontológicas de constituição do social. (p. 20)

Neste sentido, temos as experiências vividas, não somente aquelas referentes ao desenvolvimento de práticas no âmbito escolar, mas um conjunto mais amplo de vivências sociais, perpassadas pela política e pelo político, ou seja, afetadas e afetantes do que é instituído enquanto discurso hegemônico. Deste modo, podemos compreender que as regras da via social não delimitam o todo sem diálogo com as ações cotidianas.

Além do diálogo com a política instituída, o que implica numa perspectiva de leitura ativa e agência dos indivíduos que caminham neste espaço, podemos dizer que ao serem formuladas e vivenciadas durante o processo de formação de professores, as experiências dialogam entre si (Conceição et. al, 2019), este diálogo implica a **partilha de saberes**, emoções, sensações, sempre evidenciando que mesmo não se podendo negar que a experiência se constitui numa **ação** (Castro,

2018), isso não implica dizer que podemos mensurá-la, medindo seu alcance, sua imersão nos sujeitos, ou o que as mesmas podem causar-nos.

Dessas experiências advém **saberes** (Santos, 2019), saberes estes que, por vezes são utilizados para formação de outros indivíduos, professores com determinado tempo de atuação são considerados experientes (Mizukami, Reali, 2019), e esta experiência funciona como uma chancela para que atuem como mentores de outros professores, seria como uma escola para habilitados, quer dizer, o sujeito se forma como professor, mas carece de um mentor que lhe sane as lacunas deixadas pela formação inicial, e a experiência de outro professor fará com que sua inserção na docência se torne menos traumática, pois este tipo de entendimento se dá na ótica de elevação de determinadas experiências em detrimento de outras (Sic, Rivas e Crispin, 2021).

Não tecemos uma crítica a este tipo de entendimento, contudo acreditamos que delegar a outro a experiência que vivermos pode ser um tanto injusto. Queremos dizer que aqui, a experiência está entendida como o acúmulo ou domínio de determinadas técnicas ou métodos. Quanto maior for esse domínio, maior será a experiência do professor e que, se for encerrada somente neste aspecto, levar-se-ia a mesma a um processo de compartimentação.

Isto não quer dizer que desconsideramos a compreensão de que a experiência pode ser uma vivência formativa mediada pela pesquisa-formação (Santos, Mercado e Nascimento, 2020), mas ela tem algo a mais do que a representação de uma transferência de saberes ou domínios técnicos, ela é coletiva sim, mas pessoal também e não delimitada ao tempo.

Neste sentido, ela **pode se enraizar nos sujeitos** (Pena, Toledo e Kramer, 2018) e se colocar como uma possibilidade de ensinamento e não de transferência ou comparação entre um tempo acumulado de realização de atividades, a experiência pode ser assim, um compartilhamento, mas principalmente um olhar a si mesmo (Mendes e Betti, 2018) num processo de formação, pode ser então algo que embora coletivo, **singulariza o sujeito** (Stefanuto e Bueno, 2019), a **experiência é assim um local de existência** (Videira e Vasconcelos, 2021) podendo se configurar como **fontes de significado** (Massarani, et. Al, 2022) e relacionamento com a **memória do indivíduo** (Milan, et. Al, 2022).

O que se aprende com e na experiência pode refletir sobre a ação futura do sujeito. Assim, a experiência ganha nuances de **objeto de aprendizagem** (Esteves,

2021; Guérios, 2021). Bem como **processo de produção de conhecimento**, segundo Crema (2020) “a produção do conhecimento possui uma relação direta com a própria experiência” (p. 4), contudo, ainda para o mesmo autor, quando não se valoriza a relação entre a experiência e a produção do conhecimento, incorre-se no risco de supervalorização do controle técnico sobre os processos de ensino.

Neste sentido compreendemos que a experiência confere status de **profissionalidade** no universo escolar e reverbera sobre nossas ações em variados espaços (Junqueira, Souza e Carvalho, 2020), incidindo sobre o currículo e sobre a ação docente, bem como causando ressonâncias sobre as políticas. Isto implica dizer, que entendemos os espaços de construção curricular como espaços em que a política nunca cessa (Lopes, 2013), pois são permeados pela indecidibilidade e pelos processos de tradução e desconstrução, ou seja, os espaços de produção curricular pressupõem momentos de decisão por parte dos agentes que o operam. Não são estas operações mecânicas e estáveis, mas envoltas em processo em que a significação é sempre adiada, porque contextualmente se constrói e desconstrói.

Este entendimento é reforçado pela ideia de experiência como **algo que perturba a prescrição curricular** (Cunha e Ritter, 2021), ou seja, a vivência de determinada ação em contextos diversos pode se apresentar como algo que desfoca o olhar da política para os movimentos entre as políticas-práticas curriculares. Não há, assim, nova justaposição, agora contrária das práticas às políticas, mas um movimento de produção curricular constante e descentralizada, vivenciada também por quem está no chão da escola.

Se observarmos as pesquisas que buscaram relatar as experiências vividas durante o período pandêmico, por exemplo, no que tange os processos vivenciados na escola, teremos ainda a ideia de experiência como algo que pode nos trazer **ensinamentos** (Marcondes, 2020). O autor reforça que nem sempre um acontecimento se transforma em experiência, ou seja, o que ele aponta é que para que isto aconteça é que um acontecimento pode ser tornar experiência desde que produza o que chama de experiência educacional, neste ponto, reitera como a experiência da pandemia colocou em suspensão a educação e revelou novas formas de relações (Marcondes, 2020), nos ensinando assim, novas maneiras de realizar atividades corriqueiras.

Percebemos que a experiência pode aparecer como correlata ao existir, ao experimentar, ao viver e ao pertencer, assim só seria possível a experiência dentro de

um movimento vivo, ao qual o sujeito pertença de alguma forma e que justamente por este pertencimento possa existir e experimentar, a existência é assim um processo dinâmico e não um estado fixo, por isso também a verdade absoluta é ilusória. Assim, na tentativa de compreender essa existência nos traímos por valorizarmos a presença de algo em detrimento das ausências que também as constituem. Desconstruir os sentidos de experiências permite então a compreensão do eu e do outro, do outro que existe em mim e do eu que existe no outro.

Os movimentos/caminhos/leituras apresentados aqui demonstram nosso diálogo com as produções acadêmicas e não se pode negar que estes sentidos fugazes carregam em si parte de nossa tradição interpretativa e assim uma tradução que fazemos. Ver as experiências como movimentos acadêmicos e profissionais, por exemplo, apontam para uma ideia de que mesmo não tendo encontrado uma produção que tratasse especificamente das experiências das práticas curriculares, elas estavam ali permeando construções discursivas que poderiam se movimentar nos sentidos de ação, criação, pensamento, aprendizagem em que não há uma linearidade ou separação.

Isto implica dizer que as produções além de não apresentarem um sentido último também não apresentam um sentido único, por vezes teremos um mesmo texto evidenciando um sentido que se movimenta em torno de outros sentidos e assim demonstram pertencer e ao mesmo tempo não pertencer, estar ligado a um centro, mas esse centro não ser fixo, elas escrevem uma coisa nem outra, dizem tudo e dizem nenhuma

Embora ainda haja um predomínio do entendimento sobre experiência como algo concreto, a ideia de que a experiência pode ser um dado, um objeto de análise que é exposto por meio de uma narrativa ou a realização de uma tarefa intencional, não limita o fato de que essa análise passa por leituras que não permitem chegar a uma verdade ou fixação para sempre.

As experiências desexplicam-se figurando como um processo, um espaço tempo de produção de ligações internas que podem ser exteriorizadas por meio da rememoração, as experiências podem ser inerentes e pessoais e assim carregadas de subjetividades.

Desexplicam-se ainda como processos de produção das experiências intencionais e cotidianas, o que denota a perenidade e produção constante que por conseguinte abre espaço para produção de sentidos, ou seja, as experiências que são

produzidas proporcionam a construções e compartilhamentos de saberes que podem reverberar sobre a profissionalidade dos sujeitos.

Como já apontamos desde o início, experienciamos um processo que movimentou-se na não sedimentação de sentidos, apresentando especialmente a heterogeneidade dos discursos. Mas poderíamos dizer que a busca por responder aos objetivos que traçamos nos levou a um outro movimento, este especificamente de (des)sedimentação de nossas próprias leituras sobre o percorrer metodológico dessa pesquisa, e embora já tenhamos anunciado em outro momento como sendo esta uma desestabilização, retomamos aqui este fio de tessitura para evidenciar que somos herdeiros de uma tradição que nos assombra mesmo quando rompemos com ela.

Isso significa que a busca por problematizar os sentidos de experiências carrega em si um espólio da tradição de buscar fixar um sentido, ou talvez procurar este sentido a partir das leituras que fazemos. Nos perdoamos, nessa tradição, por entendermos que mesmo na impossibilidade de fixação única e última, acaba-se por, na leitura dos textos, tentar capturar esses sentidos.

Por isso, neste momento de nossa escritura nos questionamos se o objetivo aqui exposto não deveria pegar emprestado desde o início o verbo usado pelo poeta Manoel de Barros e ao invés de problematizar nós tenhamos mesmo buscado desexplicar os sentidos de experiências e nessa tentativa não escrevemos nem uma coisa nem outra, para dizer todas as coisas e ao mesmo tempo dizer nenhuma.

Na tentativa de perceber a *différance* que permeia a produção de sentidos não há uma iluminação de uma verdade, é o escurecer que acende os vagalumes, é o entendimento de que os sentidos aqui postos são constituídos na suplementação de significados que sempre são referenciais mesmo que inaugurem sentidos outros, é entender que não trazemos luz a estes sentidos, mas que os escurecemos para que esses vagalumes acendam.

Diante do movimento aqui apresentado, decidimos construir um questionário e um guia de entrevista para ser respondido por professores da educação básica, com o intuito de tentar perceber como e se os sentidos que desexplicamos a partir dos discursos que circulam academicamente perpassam a produção curricular desses professores, o objetivo era compreender como esses professores construam sentidos em torno das experiências das práticas curriculares, assim o questionário foi aplicado no Brasil e posteriormente precedemos com as entrevistas primeiro em Portugal e

tomadas, e justamente por isto, não podemos falar numa leitura completa e plena que consiga dar conta de todo o movimento existente entre esses significantes e os entendimentos expressos pelos professores.

Por isto, diante dos sentidos desexplicados a partir e nas produções acadêmicas, que se constituem como discursos não soltos, mas envoltos em contextos de significações, fomos em busca de compreender os movimentos existentes entre os sentidos emergidos das publicações e nos/com aqueles que pudessem aparecer nos discursos proferidos pelos professores da educação básica. Enfatizamos que nesta seção trazemos os silêncios compostos pelos questionários.

Retomamos aqui, que as produções nos apontaram para caminhos diferentes que se bifurcaram em outros tantos caminhos, apontando para as experiências como espaços-tempos de ação, criação, pensamento e aprendizagem. Neles, atalhos como fazeres, intencionalidades, saberes, consciência, partilha e construção foram nos sendo apresentados ao longo do caminhar, e são estes caminhos, bifurcações e atalhos que aqui se apresentam em movimento com os entendimentos explicitados pelos professores. Neste sentido, somos desafiados a não permanecermos reféns de nossa herança metódica de buscar alinhar os sentidos desexplicados nos textos acessados anteriormente, ou de pelo menos compará-los com os que aqui emergiram nos questionários eletrônicos.

Há aqui a necessidade que nos obriga a afirmar que não escapamos por completo da herança comparativa e categorizada, e esta herança foi o tempo todo mobilizada na tentativa de rompimento, negação, fuga. Mas não há em nós engano, ela aparece quando nos trai e também aparece quando a traímos.

Quando Derrida nos aponta para ideia de descortinar o pano da tessitura, inicialmente podemos pensar na ideia da busca de uma verdade escondida, afinal é legítimo, se podemos assim dizer, que ao descobrir algo teremos a realidade encoberta agora visível e palpável. Mesmo que encontremos outro pano e ele também seja retirado, essas camadas sempre nos levarão ao pensamento de um real, de uma verdade. Contudo, podemos pensar na ideia de descortinar voltada para o entendimento que os discursos não estão soltos, sua estrutura está posta e o que poderemos encontrar nada mais é do que a contradição ou as contradições dos discursos.

Essas contradições, por sua vez, não dizem respeito a uma atitude de voltar atrás em algo dito, mas se dá na própria constituição dos discursos que nunca são

apenas isto ou aquilo, quando se diz sobre currículo e experiências ou experiências das práticas curriculares não se está falando de forma pura, sem conflito, sem disputa, sem ambivalências. Por isso ao descortinar o pano nos deparamos com as coisas desimportantes, não por serem menores ou inferiores, mas por trazerem na efemeridade a não informação, o para além da superficialidade das polarizações.

Contudo, descortinar um pano que mostra outros panos, nos levou a perceber a estrutura, primeiramente em nós, da maneira como foi conduzida esta fase da pesquisa. Apesar disso, compreendíamos a necessidade, a além desta, a situação em que nos encontrávamos, mas o que isto quer dizer? Ao acessar os discursos nas produções acadêmicas e a partir deles desenvolver um questionário para ser aplicado aos professores, estamos afirmando que há sentidos fixados. Eis a contradição revelada, pois embora entendamos a não rigidez dos sentidos, somos levados a perceber que há sim fixação, embora esta seja sempre momentânea.

Neste de descortinar um pano que nos mostra outros panos partimos de sentidos aprioristicamente determinados, ou seja, construímos o questionário a partir das recorrências dos sentidos encontrados nas trilhas em que caminhamos nas produções acadêmicas diante do objetivo a que se propunha o instrumento, teríamos alcançado nossa intenção de compreender como esses sentidos circulam academicamente sem se dissociar das vivências das escolas e das produções discursivas dos professores. Mas essa aparente contradição nos levou ao rastro de uma desconstrução que não destrói o que está posto, todavia, indica as contradições, as ambivalências, a presença sempre adiada e nunca completa de um significado.

Por isso, ressaltamos- e talvez esse adendo não fosse necessário diante de tantas traições vivenciadas nessa escrita- que o que há aqui, mas do que o encontro com os discursos é um processo de desconstrução de nossa própria tradição de pesquisa. Com isto, veremos descrições, escapes que buscam analisar, fixações (mesmo que provisórias) pois mesmo que tenhamos isto no campo das impossibilidades a herança nos persegue, perturba e movimenta, e isto não é ruim, pois gera em nós a ansiedade de compreender o nós e o outro na pesquisa e de não apenas acessar os dados.

Diante de nossa confissão, da culpa que nos carrega, da herança que carregamos, movimentamos nessa seção os discursos acessados por meio de questionários eletrônicos (*Google forms*) divulgados via E-mail, WhatsApp e Instagram para professores da educação básica no contexto brasileiro. Foram

recebidas 65 respostas, das quais inicialmente fizemos o traçado do perfil profissional desses professores, o que revela nossa necessidade de saber de onde o discurso é proferido, de conhecer de onde falam e quem são esses agentes, mesmo que entendamos que os discursos não são determinados apenas pelas fronteiras contextuais, entendemos que essa contextualidade atua, é presente na produção sentidos, permeiam os discursos e por isso perseguimos esse perfil.

Na esteira do que foi mencionado acima, observamos quanto a formação desses professores, que apenas 3 (4,6%) não concluiu a graduação, o que denota que, no panorama aqui delimitado, as experiências formativas tem sido uma preocupação dos professores em relação direta às políticas que indicam a necessidade da formação em nível superior para o trabalho docente.

Podemos observar os caminhos trilhados por estes professores na sua formação inicial, mas esse pano nos oculta, num primeiro olhar, as regras de composição deste panorama, por isso tentamos descortinar deste texto os elementos que se movimentam em torno e com a formação inicial. Isso não implica dizer que há uma tentativa de explicação única, ou uma verdade a qual possamos mostrar por meio do acesso a estes dados. O que há, é uma tentativa de evidenciar elementos, ocultos ou não, que aparecem como rastros de políticas para formação, movimentos de decisões que incidem sobre este quadro formativo, não em busca de uma verdade, mas de uma compreensão de elementos que são estruturais e incidem sobre essa constituição, podendo por isso, apresentar marcas de uma desconstrução

GRÁFICO 4: DEMONSTRATIVO DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES



Fonte: as autoras (2023)

Com este primeiro (re)conhecimento nos encontramos com/na formação inicial destes professores e com tudo que este panorama nos traz em contextualidades, inicialmente retomamos ao discurso em prol da formação trazido pela LDBEN 9394/96. A legislação admite que a formação para ensino na educação infantil e anos iniciais seja realizada nos cursos normais em nível médio, e ao mesmo tempo incentiva que para o trabalho docente dever-se-á o indivíduo ter o curso superior em pedagogia ou em alguma licenciatura plena. Este discurso, tencionou movimentos de busca pela formação em nível superior e com isto o curso normal ou magistério, que ofertava a formação para docência em nível médio foi perdendo força e dando lugar aos cursos de nível superior.

Não apenas a LDB como também posteriores resoluções como a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e o Planos Nacional de Educação (PNE) de 2014 que estabelece metas a serem atingidas até 2024, também apontam para o caminho da formação de professores em nível superior. Neste descortinar, podemos perceber uma tentativa, por parte dos discursos das políticas instituídas, de um caminhar em meio a processos formativos que trazem ao sujeito o entendimento de uma profissão institucionalizada.

Vamos percebendo no quadro demonstrativo da formação inicial desses professores não apenas dados numéricos, mas espelhos que refletem os próprios caminhos traçados em movimento com estas políticas instituídas. Este dado não revela, contudo, uma condição simplificada de incentivo e resposta rápida aos processos de formação, ao contrário, denota processos complexos, em que os discursos operam na construção de sentidos do que é a formação, incidindo sobre escolhas, decisões, movimentos formativos e, conseqüentemente, sobre os currículos para estas formações.

Além disto, estas legislações assinalam para perspectiva da profissionalização docente enquanto carreira e também para o campo educativo como espaço de produção científica, pois afirma a formação inicial como espaço-tempo de produção e difusão de conhecimentos científicos, bem como ambiente de aproximação entre campo de formação e atuação por meio da pesquisa e da extensão.

Contudo, há que se considerar que a crescente procura, inclusive de professores que já atuavam na docência tendo a formação no curso normal médio, favoreceu a oferta por cursos aligeirados e cientificamente defasados (Tanuri, 2000) além do fato de que as recomendações do governo estavam, sobretudo, alinhadas às

agendas internacionais de organizações como a UNESCO (Corte; Saturi, Nunes, 2018).

Essas agendas estão alinhadas à perspectiva neoliberal de sociedade e, embora possamos considerar um avanço em termos da profissionalização dos professores, é preciso considerar como os cursos de formação docente têm sido ofertados, pois a formação, por vezes, tem sido apresentada como resposta às demandas das prescrições curriculares. A este respeito, temos a BNC-Formação que responde as demandas da BNCC e que,

Fazem circular o termo direito numa costura entre a afirmação do direito substantivo constitucional, os direitos humanos, e o direito a aprender e a se desenvolver, para reiterarem a base comum como a expressão, na escola e na formação de professores, da plenitude ausente (porque falta, porque não se assegura). O pressuposto da plenitude da formação (de uma educação plena em todos os níveis) não é apenas reivindicado; ele excede a tal reivindicação ao se constituir como um terreno no qual o ser e o dever ser na educação são operáveis numa relação entre normatividade e direito. (COSTA E CUNHA, 2021).

Essa perspectiva ganha legitimidade nos discursos pró qualidade da educação, onde o direito passa necessariamente pela normatividade e com isso vão restringindo os campos de formação dos professores ao atendimento às demandas postas nas propostas curriculares instituídas, focando nas habilidades e conhecimentos demandados por estas e usando a noção de direito e justiça para embasar e fomentar suas propostas de controle e hegemonização. Essa proposição se dá, no entanto, na tentativa de controlar a experiência, que é permeada por processos de diferir, neste sentido,

Direito não é justiça. O direito é o elemento do cálculo, é justo que haja um direito, mas a justiça é incalculável, ela exige que se calcule o incalculável; e as experiências aporéticas são experiências tão improváveis quanto necessárias da justiça, isto é, momentos em que a decisão entre o justo e o injusto nunca é garantido por uma regra. (DERRIDA, 2007, p. 30)

O que Derrida nos apresenta em “Força da lei” nos ajuda a discutir pontos de tensão entre as ideias de direito e justiça, ou educação como um direito que tem nas políticas curriculares a possibilidade de promoção de justiça social. Com esta leitura, podemos nos questionar como o direito substantivo ao acesso à educação passa a prever o controle da incontrolável experiência educativa.

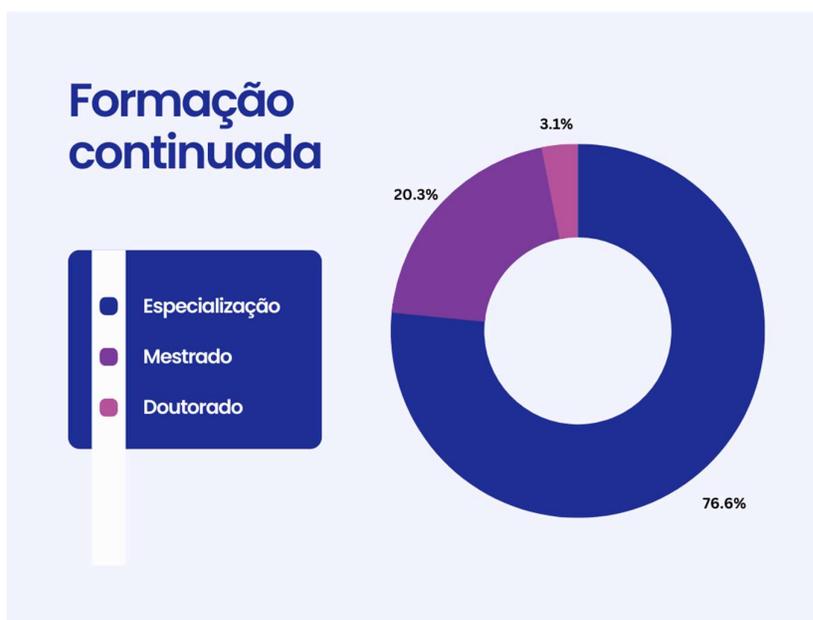
Os processos de ensino-aprendizagem passam pelo controle das diferenças e enfatizam a supressão de uma falta constitutiva ao sujeito. Esta falta, por sua vez, seria suprimida pela normatização da formação de professores para posterior

formação dos alunos nas diversas esferas da educação básica. Entretanto, se perde nesta lógica o entendimento de que a justiça não é quantificável ou garantida por uma regra, os elementos que esborram essa definição estão tencionando a todo momento o normativo e universalizável.

Com isto, reiteramos que a formação de professores é uma experiência também de travessia que, mesmo marcada pelo dever ser, ou mais expressamente pelo “dever formar e formar-se” de dada maneira, transborda o direito enquanto mote de normatização e preenchimento de suposta falta.

Esse transbordar não se dá somente na formação inicial, como também na formação continuada, afinal, as tentativas de controle não são delegadas somente à etapa primeira da formação. Quando passamos a falar sobre esta etapa da formação, a partir dos discursos obtidos com o questionário, temos o seguinte panorama:

GRÁFICO 5: DEMONSTRATIVO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES



Fonte: as autoras (2023)

Como se pode perceber, a maioria dos professores possui formação continuada em especializações *latu sensu*, mas apenas 20,3%, o equivalente a 13 sujeitos, concluíram uma pós-graduação *strictu sensu*. Desses 13, dois já concluíram doutorado e outros quatro estão com esta etapa da formação em andamento. Assim,

em termos de produção de conhecimento, as experiências acadêmicas ocupam ainda restrições em relação à continuidade dos estudos. A maioria dos professores tende a dar prosseguimento à formação, mas o fazem apenas no nível das especializações. Isso nos permite indagar como as experiências formativas têm sido vivenciadas pelos professores, que sentidos apontam para realização ou não de uma formação continuada, que tem em seu cerne a produção do conhecimento.

Nos instiga a pensar, ainda, sobre os currículos para formação. Afinal, qual será o professor que se pretende formar? Seria importante para uma perspectiva universalista que aponta a formação do professor como elemento para o atingimento de objetivos e metas quantificáveis, um professor que produz conhecimento? Ou seria mais fácil formá-lo apenas numa perspectiva tecnicista? Neste ponto específico, embora compreendamos que as duas dimensões existem e disputam, não nos eximimos de pensar que nunca será uma ou outra apenas, o que existe entre esses dois polos opostos, entre essas duas perspectivas de formação dizem mais do que duas extremidades separadas, elas são pontos de um mesmo fio, onde as tensões se revelam. É nas desimportâncias que perceberemos os rastros, mas que desimportâncias são estas?

Acreditamos que estas desimportâncias são entre outros aspectos, reveladas em aspectos com a dificuldade de acesso aos programas de pós-graduação em nosso estado, a baixa quantidade de vagas e aos entraves encontrados pelos candidatos de optarem por uma vida acadêmica, contudo, não pode deixar de nos remeter também a falta de valorização da formação nos planos de cargos e carreiras da educação básica, pauta que é largamente discutida entre as entidades da classe professoral.

Apesar de soarem descritivas, estas informações nos são caras pois é a possibilidade de traçarmos um perfil desses respondentes. Perfil este, que nos aponta para uma rede que possui muitos professores trabalhando por meio de contratos temporários, o que de certa forma enfraquece a luta dos professores por melhores condições de trabalho e remuneração, e embora este não tendo sido o maior percentual, ainda aparece com muita expressividade. Perfil que ainda nos mostra esforços maiores apenas na formação inicial, seguida das especializações, o que nos aponta ainda para possibilidade de pensar e analisar as causas deste fenômeno mais a fundo, a partir das pontuações já realizadas que assinalam para um panorama de adequação da formação às agendas neoliberais que buscam controlar a imprevisibilidade das experiências formativas.

Consideramos que este perfil tem implicações que dialogam com as respostas destes professores que passamos a mobilizar. Vale salientar que as perguntas foram construídas a partir e com o movimento empreendido na primeira parte do trabalho. A partir de agora vamos caminhando com as respostas trazidas por estes professores, trazendo o movimento entre nossas leituras e as leituras que os mesmos fazem das experiências, do currículo e das experiências das práticas curriculares.

Perguntamos aos professores, numa escala de 1 a 5 onde 1 representava “pouco” e 5 representava “muito”, o quanto eles consideravam que a experiência docente está relacionada com o tempo de atuação profissional, e obtivemos as seguintes respostas:

GRÁFICO 6: A EXPERIÊNCIA E O TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL



Fonte: as autoras (2023)

A maioria considera que a experiência está sim, muito relacionada ao tempo de atuação, temos então uma concordância com a visão do acúmulo da experiência, ou seja, quanto mais tempo de atuação, mais experiente o professor é, o que denota uma cristalização de discursos comuns em nossa sociedade. Este entendimento pode estar enraizado na própria noção de temporalidade das experiências, pois como nos afirma Santos (2022) “(...) as experiências do presente estão, em grande medida, relacionadas com a percepção que os indivíduos do presente têm do passado”

(p.1205), com isto, percebe-se que os sentidos de experiência podem tender a se relacionar com as esferas temporais que marcam as vivências desses sujeitos.

Esta perspectiva aponta ainda para noção de pertencimento, que aparece nos textos acadêmicos aos quais acessamos, ou do que Derrida faz uma crítica como sendo a experiência de algo, de uma realidade concreta e um real (Haddock-Lobo, 2013), poder-se-ia pensar então as experiências para além de uma relação finda em si mesma.

Contudo, percebemos que alguns docentes se posicionam da metade para baixo da escala, o que pode apontar para maneiras outras de compreender a experiência em relação ao tempo que não necessariamente se revelem apenas na noção de uma lembrança. Este dado nos revela que há maneiras outras de se ler a escritura das experiências, pois, sendo a experiência uma passagem (Derrida, 2007) ela seria perpassada por rastros, “[...] marcas deixadas por uma passagem, ação ou vestígios” (Cunha e Ritter, 2021, p.9), estas marcas não são um traço que de alguma forma demarque a vivência ou institua uma linha do tempo, mas vestígios da experiência, da passagem, que aparece mesmo sem aparecer, é “[...] a abertura para exterioridade em geral” (Amitrano, 2016, p.620), o movimento entre interior e exterior do sujeito que a vive.

O que percebemos mais uma vez é a *différance* que atua no adiamento do sentido último, esses dados apontam para a não verdade única e além disso, para o movimento de que as experiências não são consideradas unicamente como o acúmulo temporal. Neste movimento, compreendemos que estes sentidos podem movimentar-se com o currículo como experiência, o tempo passa por ele, ele passa pelo tempo, mutuamente se relacionam, mas não determinam ou são determinados um pelo outro. As experiências não são puras ou imediatas, não conferem acesso a uma realidade pronta a ser descoberta e isto por vezes, pode desestabilizar e desafiar ideias tradicionais que apontam para cristalização de sentidos.

Os sentidos apresentados nessa questão coadunam com os sentidos presentes na questão que se segue. Quando indagados sobre quando consideravam que se deram as experiências mais relevantes de suas carreiras, a maioria (81,5%) afirmou terem sido após alguns anos de atuação, contudo, não podemos desconsiderar os 18,5% que afirmaram que tiveram experiências relevantes no início da carreira. Ou seja, a travessia indica que as experiências não têm um marco temporal fixo, pois mesmo sendo a minoria expressa nas respostas, evidencia-se que

não se pode determinar em que marco da estrada elas acontecem e, como acontecimento, não ficam estáticas naquele momento em que o indivíduo considera que elas aconteceram. As experiências podem assim ocorrer durante todo o percurso e talvez, estas que são consideradas como presentes depois de anos de carreira, tenham começado a se delinear no começo dela.

Pensamos então sobre o que faz com que essas experiências sejam consideradas relevantes, porque estas e não outras fizeram parte da produção de consciência dos indivíduos em seu cotidiano, e por cotidiano estamos aqui nos referindo a esse fazer diário que envolve a sala de aula, sua emergência, sua construção de saberes e as ações que aqui consideramos como elementos que fazem parte do que chamamos uma produção curricular, um movimento que envolve consciência, pensamento e ação, envoltas em processos políticos de decisão que passam pela tradução de textos curriculares prescritivos.

Talvez, o entendimento sobre o que os professores estão considerando como relevante, possa nos ajudar a compreender essas experiências como passagens. Nos apontando como estes profissionais compreendem suas ações em relação às políticas-práticas por eles mesmos empreendidas, como estas experiências se movimentam em torno não só da ação, mas da criação que envolve o pensamento e a aprendizagem. A relevância das experiências, está no gráfico abaixo, referente a que características os professores consideram que são específicas de uma experiência docente relevante, aqui mais do que relevância evocamos a noção de (des)importâncias por entendermos que a relevância aqui se dá num processos de subjetividade desses professores que se objetiva na decisão que eles fazem ao considerar as experiências, é (des)importante não por ser desprovido de importância, é (des)importante por apontar para decisões que não são melhores ou piores, fixas e por fim.

GRÁFICO 7: A RELEVÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS PARA OS PROFESSORES



Fonte: as autoras (2023)

Percebe-se que a maioria dos professores concentra as suas respostas nos itens referentes à promoção de aprendizagens e de transformação dos sujeitos. Pode-se inferir que há uma compreensão de que, à medida que se promove uma aprendizagem, está se possibilitando, por conseguinte, a transformação do sujeito dessa aprendizagem. O que nos cabe buscar então, é se esta transformação se dá no aluno ou docente, ou em ambos, vistos serem sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, o que aponta ainda para os sentidos que se relacionam, pois vemos as experiências como momentos de aprendizagem e construção de saberes nos textos acadêmicos que acessamos.

A experiência seria assim, “um movimento de consciência” (Ghiggi, Chaves e Pereira, 2019), permeado por um “vir a ser”, e neste vir a ser, ficariam evidenciadas ainda as impossibilidades de fixações últimas, pois os movimentos de leitura das experiências passariam pelo jogo relacional dos elementos, ou por assim dizer, “a significação é o jogo formal das diferenças, isto é, de traços” (Santiago, 1976, p. 83). E é justamente esta leitura desconstrutiva que buscamos ver nas experiências, já que o rastro traduz a atitude de desconstruir.

Já no que diz respeito à relação entre as experiências docentes e a realização de uma prática, a grande maioria concorda que elas estão muito relacionadas. Não

houve ninguém que discordasse deste sentido. Todos, em maior ou menor proporção, compreendem uma relação intrínseca entre a realização de uma prática, neste caso, a prática docente com a construção de experiências.

GRÁFICO 8: A RELAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIA E PRÁTICA



Fonte: as autoras (2023)

Este dado é revelador de que o entendimento ligado à esfera do fazer, da realização de uma tarefa intencional é predominante nos entendimentos dos professores visto que todos consideraram, em maior ou menor proporção, que as experiências estão relacionadas ainda à construção de saberes que envolvem a realização de uma tarefa. Percebe-se que o percentual de quem acredita que há muita relação chegou a 60%. Além disso, 72% acredita que durante a realização da prática docente, esses saberes podem ser acessados, ou seja, se compreende que a construção de saberes na experiência serve como uma espécie de repertório que lhes confere certa expertise ao fazer docente, ou seja, a realização de suas práticas.

Para Crema (2020) “a produção de conhecimento possui uma relação direta com a própria experiência, que em termos de aprendizagem, se constitui em metodologias de ensino, um conhecimento específico do trabalho docente” (p. 4), com isto podemos perceber a relação estabelecida entre o fazer docente, a constituição de experiências e o movimento que se estabelece com a produção de um saber que é específico da docência e ao qual podemos relacionar a própria construção de um *ethos* profissional.

Além disso, nos denota ao fato de que enquanto produtores de saberes que se movimentam nas experiências, as constituem e são por elas constituídos, os (as) professores (as) produzem práticas discursivas que são sempre leituras abertas das propostas curriculares, afinal não se pode determinar que leituras serão feitas nesse jogo de significações. Isto é, “não existe significado último, verdadeiro, oculto, que a elaboração analítica vai descobrir, a descoberta é a apreensão da coexistência mútua de várias direções significantes num mesmo conceito ou metáfora” (Santiago, 1976, p. 20)

Neste sentido, vemos que “a desvalorização da relação integradora entre a experiência docente e as exigências e expectativas profissionais advém de um crescente controle técnico-governamental sobre os processos de ensino e as agendas educacionais” (Crema, 2020, p. 4), ou seja, o movimento formativo que compreende as experiências é enxugado pela crescente e constante regulação de órgãos técnicos e governamentais que tem criado agendas para educação desconsiderando as contextuais leituras e produções discursivas de currículo que tentam delegar às experiências o lugar e o papel apenas de aportes técnicos e metodólogos.

Com isto, defendemos não uma experiência como prática que é separada do pensamento, mas uma experiência do próprio pensamento que revela práticas discursivas de tradução e decisão curricular que só podem ser compreendidas pelo rastro e não pela materialidade do signo, aqui da experiência. Neste sentido,

Com a palavra traço (rastros), Derrida nos remete à noção de arbitrário. E é na arbitrariedade, no inesperado, naquilo que não pode ser previsto, que se observa o fato de um dado significante não depender efetivamente da livre escolha daquilo que se fala, bem como não possuir uma amarra com o que significa. Em outras palavras, aquilo que temos como tangível, perceptível, o material do signo nem sempre se liga ao conceito abstrato a ele imposto. (AMITRANO, 2016, p. 620)

É assim, no desafio de compor os rastros trazidos nas experiências enquanto passagens por vir e elementos não tangíveis que reside nossa pesquisa. É na imprevisibilidade e no entendimento de que a escritura das experiências está na margem do refazer-se e possibilitar-se que sempre outra leitura se inscreva que nos inscrevemos, entendendo, nas palavras de Derrida(2005) que “o *phármakon* é ambivalente” e que assim estamos inscritos na (im)possibilidade do dizer por fim.

4.3 Não sou isto ou aquilo: a ambivalência do *phármakon* e os movimentos entre experiência e currículo nos discursos Portugal-Brasil

Sou livre para o silêncio das formas e das cores.
 Só quem está em estado de palavra pode enxergar as coisas sem feitiço.
 A poesia não existe para comunicar, mas para comungar.
 A palavra é o nascedouro que acaba compondo a gente.
 A palavra amor anda vazia. Não tem gente dentro dela
 Melhor ser as coisas do que entendê-las. Manoel de Barros³⁴

Na seção anterior nos propusemos a compreender o movimento entre os sentidos acessados nas produções acadêmicas e os questionários que foram enviados a professores da educação básica no contexto brasileiro, como foi observado a composição dos silêncios feita neste objetivo apontou para o movimento entre discursos sedimentados que materializam as experiências e os sentidos que a inscrevem mais na esfera da subjetividade e da criação que envolve sempre uma decisão. Não sendo nossa intenção retomar o que já foi dito, apontamos que esta breve introdução se fez necessária para que pudéssemos mais uma vez, auxiliados pela poesia, nos colocarmos em estado de palavra e buscar compreender os sentidos aqui postos longe do feitiço e livres para estes também, novos silêncios que aparecem nos discursos acessados por meio das entrevistas.

Neste sentido, o que visualizamos, tanto nos discursos que trouxemos advindos dos questionários, como especialmente nas entrevistas é o que estamos percebendo como a ambivalência do *phármakon*, esta ambivalência nos ajuda a entender questões como a *différance*, adiamento de significados e interpretações, pois aponta para não neutralidade dos discursos evidenciando sua complexidade e desafiando a dicotomia entre o bom e o mau. Assim, ter discursos que se movimentam entre sentidos ora mais sedimentados ora menos, não significa que há um sentido melhor e outro pior, significa que o mesmo significante está sempre marcado pelo rastro da produção incessante de diferenças.

A ambivalência do *phármakon* sugere que estes sentidos são sempre instáveis e sujeitos a interpretações diversas, o que leva a ideia de que não existe um significado fixo ou uma verdade absoluta, o que temos são sempre possibilidades e desvios, por isso aqui somos livres das formas, livres de amarras que nos digam

³⁴ Poema Insignificâncias, Manoel de Barros, 1993

dicotomias como bom e mau, certo e errado, melhor e pior, não buscamos significados últimos, encontramos insignificâncias.

Livres do feitio estão também os discursos dos professores e isso à primeira vista pode parecer contraditório. Como, afinal, dentro de uma política curricular prescritiva, podem os professores estarem livres das formas? É justamente na ambivalência do *phármakon* que poderemos encontrar rastros para tentar responder essa contradição, apostando no não isto ou aquilo, apostando na não imobilidade e na existência da produção política dos professores apesar do feitio das prescrições.

Neste sentido, apresentamos aqui como os professores estabelecem relação ou melhor dizendo, como se dá o movimento entre as experiências e a política curricular instituída e fixada tanto no contexto brasileiro como português. Em dado momento, o professor Vinícius afirma que há o que ele considera como um envolvimento entre experiência e currículo, para ele “a maior implicação **é a forma que nós vamos vendo o currículo ao longo do tempo. Porque com os anos vamos nos aprofundando no conhecimento do currículo**” (Entrevista, Vinícius, 08/11/2024). Percebam que há um estabelecimento de relações entre o currículo, o tempo e o olhar do professor para estes elementos, para ele o tempo e as experiências fazem como que haja maior conhecimento do currículo, diante disse inferimos que a leitura que o professor faz do currículo não é apenas de uma prescrição (embora ela aqui apareça) mas também e especialmente dele como um objeto de conhecimento.

Vinícius continua “eu acho que com a experiência na profissão **nós realmente vamos entendendo o currículo como algo mais, se calhar, mais fluido, e não tão estanque como as vezes o pensamos e as vezes o entendemos** quando somos mais novos. (Entrevista, Vinícius, 08/11/2023), ao relacionar o tempo com a construção de experiências na profissão o professor deixa transparecer que esta junção permite um movimento de compreensão do currículo que o faz perceber sua fluidez, apesar disso o professor não descarta o sentido da tradição prescritiva, o que percebemos é que ele vai ora recorrendo, ora libertando-se, ora percebendo-se preso, ora retomando a liberdade da tradução, enfim, um jogo constante entre soltar-se prender-se a uma tradição prescritiva, mas escapando no adiamento de uma presença palpável. Assim, “podemos dizer que o ser-diferença da *différance*, é a produção, a potência, a força que mantém a abertura e o adiamento da presença, a energia que

impede a precipitação final e absoluta do sentido, a impossibilidade última do fechamento de qualquer totalidade” (Pimentel Júnior, 2024, p. 111).

O que aqui podemos observar é, a partir da ideia do ser-diferença apontado pelo autor, que é justamente esse ser-diferença que impede o fechamento do sentido do que é a experiência para o professor e conseqüentemente como se dá essa relação com o currículo, ele apresenta indícios de como percebe a relação, mas o tempo todo o faz sem produzir um sentido vertical que possa dizer por sim essa relação, ao falar sobre formas de ver e compreender o currículo, o professor anuncia um rastro de leitura deste texto, evidenciando sua não totalidade na feitura do dia a dia. Essa impossibilidade de fechamento que nada mais é do que a *différance* existindo na imperceptibilidade, aparece também no discurso da professora Carolina ao afirmar que a experiência

[...] É um bocadinho **todo o processo que nós vamos vivendo ao longo da carreira**, desde **aprender com os alunos** muita coisa. Desde que comecei a dar aulas muita coisa eu aprendi e **refiz e voltei a fazer de novo e diferente pela experiência** que fui tendo nas minhas práticas na escola. Nós temos o curso de formação, o curso de formação permite-nos estagiar e nós nos estágios vamos ficando com algumas aprendizagens e conhecimento do contexto, do que é estar em sala de aula com os alunos. **A experiência ajuda-nos a acertar coisas**. (Entrevista, Carolina, 10/11/2023)

A prática aqui é tida como uma experiência e esta, por sua vez, se dá desde os processos formativos até a atuação em sala de aula, o que implica uma ideia de não dissociação entre teoria e prática, isto porque a professora indica que na formação há momentos, a exemplo do estágio, que permitem a construção de aprendizagens, especialmente no que diz respeito ao contexto dos estudantes, e por contexto aqui não estamos tomando limites fronteiros de espaços físicos, mas contextos que além dessa conotação estão permeados pelas esferas culturais, econômicas e sociais.

Mais uma vez as experiências aparecem como elementos que fomentam processos de aprendizagem, sejam aprendizagens profissionais, sejam aprendizagens sobre o próprio texto curricular, e de uma forma específica, conhecimento de sua própria ação. Quando os professores trazem as experiências como elementos que produzem conhecimento, imperceptivelmente nos dizem sobre leitura, tradução e existência. Quando nos dizem que o contexto perpassa ação nos falam sobre sensibilidade, percepção e acolhimento. Isto fica evidenciado também quando a professora Cora diz:

E é perante o grupo de alunos e o contexto onde esse grupo está que nós vamos fazer a nossa prática com eles. **Nós partimos do interesse deles... Claro há aprendizagens que são à base**, mas depois é muito do meio onde eles estão, do interesse daqueles meninos, onde é que é preciso mais trabalhar com aquele grupo. (Entrevista, Cora, 28/10/2024)

A existência existe (perdoem-nos a redundância) sem alardes, não há uma disputa barulhenta, há um silêncio que não se permite ao feitio da prescrição por si mesma, o perfil existe, a meta existe, a habilidade existe, a base existe, mas existe também o contexto, os sujeitos, as traduções. Não há um centro fixo de poder que lidere essa luta, ou como nos indica Lopes “a articulação de elementos diferenciais da luta política passa a ser percebida como contingente, sem determinação, seja econômica ou de qualquer outra ordem, e sem uma predefinição de quais sujeitos lideram o processo articulatório (2018, p. 93) assim, não há elementos que possam determinar os termos dessa disputa, embora existam discursos que nestas articulações hegemonomizam-se.

Nessa hegemonização, sempre contingente e parcial, os professores, embora figurem muitas vezes, como um elo fraco da corrente, demonstram que a disputa existe e que sua presença não se dá somente num movimento de resistir a prescrição, mas de traduzir essa prescrição. Essa tradução inaugura sentidos sem destruir o texto, a desconstrução lê o texto por dentro compreendendo a fugacidade do centro. Traduzir não é uma criação a-referencial, e isso também fica explicitado no discurso da professora Carolina,

Nós já sabemos que à saída da escola nós temos esse perfil muito traçado e muito presente nas nossas cabeças. E quanto mais experiência temos, nós conseguimos, como é que eu ia dizer, ao fazer, nós já temos um propósito, e isso a experiência de anos. Anos após anos nós melhoramos isso, os nossos propósitos. São as propostas de atividades que temos, porque fazemos sempre com propósito. **Mas o perfil é mais abrangente, não é o conteúdo específico que eu estou a trabalhar.** (Entrevista, Carolina, 10/11/2023)

O discurso da professora nos aponta que as experiências construídas nos cotidianos conferem a ela uma leitura que percebe a prescrição e ao mesmo tempo percebe que ela tem objetivos que extrapolam esse perfil instituído, neste sentido as experiências mostram como trabalhar esse perfil e isso que faz com que o currículo seja trabalhado no movimento entre os objetivos instituídos e os objetivos que a professora tem. Ter objetivos indica o que pode ser chamado de responsabilidade na tradução. Segundo Santos (2021) “é fundamental compreender o que Derrida

desenvolveu sobre o traduzir, particularmente o que ele diz sobre assumir para si responsabilidades no processo tradutório” (p. 43), essa responsabilidade é compreendida como atividade consciente, ativa e criativa.

Percebemos que não há um “isto ou aquilo” em definitivo, o processo tradutório dos professores se dá na suplementação dos sentidos permeada pela *différance*, neste sentido a leitura desconstrucionista pode ser compreendida como “[...]uma experiência do pensamento que não se esgota mais na procura de fundamentos, mas que abre uma sucessão infinita de (im)possibilidades (Kuiava e Zevallos, 2010, p. 3). Nesta sucessão infinita as experiências aparecem ainda como possibilidade de

[...]um olhar completamente diferente sobre o currículo, significa uma abordagem completamente diferente da **forma de atuar a prática ativa**, significa um olhar completamente diferente **sobre a instituição onde trabalhamos** porque passamos com o tempo a ter uma visão mais ampla, não nos circunscrevemos apenas ao espacinho da sala de aula, mas por outro lado o espaço da sala de aula começa a ter uma abrangência muito maior também. (Entrevista, Adélia, 10/11/2023)

A leitura é feita então, não somente do currículo, pois quando a professora diz que as experiências promovem possibilidades de olhares outros para o currículo, a prática e o contexto ela nos diz (sem nos dizer) que suas experiências afetam seu processo de tradução, em nenhum momento ela refuta que há uma normatividade instituída, mas em nenhum momento deixa de se movimentar na produção de sentidos que é uma produção política que não busca um horizonte fixo, sobre este aspecto

[...] a politização das relações educativas e curriculares amplifica-se na medida em que já não se aposta em uma identidade, seja de currículo, de sujeito e/ou de um projeto social fixo, definido e acabado, como um componente teleológico a guiar as articulações e lutas políticas educativas. (Pimentel Júnior, 2022, p. 9)

Vamos percebendo então, que os professores tencionam, mesmo que de forma não premeditada a possibilidade de dizer sobre o currículo, sobre sua ação, sobre suas experiências. Quando falamos que o fazem de forma não premeditada não significa dizer que esta ação é apenas uma defesa contra prescrição ou que se busca destruí-la por meio de outros discursos, isto porque, ainda que novos discursos de articulem e se tornem hegemônicos essa produção também será provisória e não deixará de ter sentidos que também se darão no suplemento e na produção incessante de diferenças. Essa produção é política e perpassada por diversos sentidos, justo por isso não se exime de pensar as experiências numa perspectiva marcada também por

uma temporalidade fixa, embora ela já não seja, como aponta o autor acima citado, uma causa final. Assim, temos discursos que apontam sentidos herdeiros de uma tradição historicamente hegemônica, como veremos abaixo

É porque eu acredito que realmente essa questão da **experiência, ela vai se dando com o dia a dia. Mas também precisa desse tempo.** Porque assim, se a gente for comparar quem está começando agora com quem tem mais tempo, lógico que vai ter uma certa diferença. (...) Estou aqui nesses **23 anos de prática docente e passei por experiências que influenciaram a minha prática em sala de aula.** Sim, no dia a dia a gente se depara com várias situações e eu acho que hoje em dia principalmente a questão da inclusão dos alunos com deficiência é muito desafiador, **você tem que buscar conhecimento na área, porque senão você não consegue dar conta.** (Entrevista, Cecília, 31/10/2024)

A professora Cecília traz neste trecho de sua fala pelo menos três sentidos aos quais se assenta para pensar as possíveis relações entre as experiências e o currículo, inicialmente ela aponta a relação entre a vivência cotidiana e o acúmulo de tempo que confere legitimidade às experiências, depois ela apresenta a ideia de que o que viveu durante seus 23 anos de prática (aqui correlacionada a experiência) influenciaram sua prática, ou seja, a prática é experiência e a experiência influencia a prática num ciclo que se retroalimenta. E por fim ela diz que há experiências que a levaram a buscar conhecimentos em determinados campos do saber/fazer docente. Com isto, entendemos que a experiência não é, as experiências são, movimentam-se em várias direções e sentidos e tencionam o currículo a partir deste movimento, que indica a não imobilidade dos sujeitos.

No sentido da pluralidade das experiências encontramos ainda, o discurso da professora Conceição, quando diz “eu julgo que a **experiência é o todo...** É quando o professor é capaz de, no caminho dar ajuda ao aluno, **é capaz de encontrar as melhores estratégias,** as melhores metodologias para ele conseguir aprender. (Entrevista, Conceição, 10/11/2023). Aqui as experiências são tidas como elementos que permitem melhor aproveitamento metodológico na ação cotidiana, a professora continua dizendo

Eu julgo que todas as experiências que nós tivemos ou previamente tivemos e quantas mais nós tivermos, com certeza, que vamos fazer um trabalho muito mais completo. Eu vou ser capaz de **comparar** e vou ser capaz de ajustar aquilo que não correu tão bem. Sou capaz de ajustar e de **melhorar** e para que isso aconteça é importante nós termos a noção daquilo que fizemos antes, não é? E eu julgo que é sempre importante esse processo, não é? O processo de melhorar as coisas, **porque nada é perfeito, nem nada está completo.** (Entrevista, Conceição, 10/11/2023)

O discurso da professora Conceição nos remete a uma ideia de que as experiências conferem ao professor a possibilidade de refletir sobre sua ação, ela aponta que é por meio delas que se pode comparar ou ajustar determinadas práticas e com isso refazê-las de forma mais efetiva e “completa”, mas em seguida reconhece que o “completo” é uma impossibilidade, as experiências aparecem então em sua fala como um processo que pode proporcionar uma melhoria nas práticas.

Este sentido é reforçado no discurso da professora Cora ao afirmar que “[...] como tempo que você passa em sala de aula, eu estou percebendo isso, você vai **ao longo do que você vivencia, tentativa e erro mesmo, você vai aperfeiçoando aquilo que você acredita**, (Entrevista, Cora, 28/10/2024), o aperfeiçoamento que aqui ela recorre leva em consideração também os pressupostos em que a professora acredita, mas o que se percebe em ambos os discursos é uma ideia de que quanto mais tempo desenvolve determinada ação mais legitimidade essa ação ganha e mesmo considerando que não há completude, persegue-se por fim esta impossibilidade.

Os discursos vão sendo assim construídos numa miríade que segue direções variadas, não há um sentido por professor, há vários sentidos num mesmo discurso, sentidos que traem e ao mesmo tempo são fiéis a heranças mais ou menos fixas que nos leva a pensar na “[...] impertinência da origem, na ideia de que o original é já, desde o início, vestígio, o que implica que a tradução já nasce designada a uma modificação e uma manutenção ao mesmo tempo. (Pimentel Junior, 2024, p. 112).

Neste sentido, não encontramos e nem poderíamos encontrar um sentido para experiência que comungasse com determinado sentido de currículo e que estivesse pronto a nossa espera. Os discursos reforçam a ideia de que sempre haverá provisoriedade mesmo na fixação. O que é inegável aqui é o que fica explícito na seguinte expressão “[...] a **experiência** também me **diz** (Entrevista, Carolina, 10/11/2023), o dizer é então palavra e a palavra é nascedouro, neste nascedouro se inaugura mas também se referencia, mostrando rastros da *différance* na ambivalência do *phármakon*.

É justamente no entendimento da ambivalência, do não dizer por fim, que perseguimos os rastros da produção de experiências de práticas curriculares compreendendo-as como um movimento de hiperpolitização, assim, nas seções que

seguem, buscamos compreender como os processos tradutórios agitam a normalidade dos discursos fixados temporariamente, como os movimentos decisórios perturbam e provocam fissuras na normatividade por meio de uma produção política incessante.

4.4 Perturbação do sentido “normal”: quando a tradução põe em agitação a estabilidade dos discursos

A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias.
Porque a gente também sabia que só os absurdos enriquecem a poesia.
Manoel de Barros³⁵

O que pode ser considerado normal? O que suprime o binarismo entre o que pode ou não ser considerado como tal? A que se doa a perturbação que aqui o poeta se refere? É com o auxílio destas inquietudes que vamos pensar a tradução tal como pensada por Derrida, entendendo-a como algo que não podemos capturar visto que o que temos é sempre um jogo de referências e interpretações. E é justamente por isso, que apostamos na imperfeita possibilidade de pensar as experiências dos professores como movimentos sempre tradutórios de um currículo que não apenas se executa, mas que por sua vez se doa a uma constante escritura.

Sobre este aspecto, Pimentel Junior afirma que “[...] a tradução é, ao mesmo tempo, uma prática de significação que reitera e transforma infinitamente significados de modo criativo” (2024, p.113), ou seja, a tradução é sempre uma possibilidade inaugural que está ligada a uma herança, traduzir é sempre (im)possível a partir de uma fidelidade infiel ao texto traduzido. Por isso, aqui nos interessam os absurdos da tradução, pois são eles que enriquecem a poética do texto traduzido. Assim, são os processos de tradução, vivenciados nas experiências das práticas curriculares de professores da educação básica, que nos interessam na tentativa de enxergar esses absurdos que, para nós, perturbam o sentido normal das ideias.

Pensar as experiências das práticas curriculares dos professores neste registro, implica compreendê-las como um jogo infinito de referências onde a tradução feita dos textos ou discursos curriculares oficiais é sempre uma nova escrita e não apenas uma leitura, por isso inaugura um sentido, que embora faça referência ao texto

³⁵ Menino do Mato, Manoel de Barros, 2010

original, é sempre o adiamento a um significado último trazendo consigo novas significações que apontam para o que podemos chamar de uma instabilidade de significados, marcados pelo adiamento, pelo jogo relacional e pela produção incessante de diferenças. Neste aspecto, concordamos com Derrida quando aponta que as diferenças

“[...] não caíram do céu nem estão inscritas de uma vez por todas em um sistema fechado, em uma estrutura estática que uma operação sincrônica e taxonômica pudesse esgotar. As diferenças são efeitos de transformações e, desse ponto de vista, o tema da *différance* é incompatível com o motivo estático, sincrônico, taxonômico, a-histórico etc, do conceito de estrutura. (2001, p. 33-34)

Não se pode assim encaixotar e expor diferenças como se elas estivessem esperando a serem catalogadas, a *différance* não pode ser classificada em experiências de diferença ou não, o aspecto estruturante não cabe a este tema, e é importante ainda enfatizar que seu rastro não se torna jamais, universalizável. Este movimento “[...] permite pensar o processo de diferenciação para além de qualquer espécie de limites: quer se trate de limites culturais, nacionais, linguísticos ou mesmo humanos.” (Derrida e Roudinesco, 2004, p. 33)

Neste processo, entendemos que a compreensão dos rastros de *différance* que existem no movimento tradutório não se inscrevem na possibilidade de capturar a tradução como um movimento metodológico estático e assim justificamos que o que aqui propomos é perceber nuances que apontam aos processos tradutórios, evidenciando ainda que o olhar e a leitura feita textual e contextualmente dessas práticas curriculares dos professores traz em si a leitura que também delas fazemos e da qual não podemos nos eximir.

Por isso, pensamos na aposta sempre imperfeita de perceber os movimentos tradutórios do texto político a partir da leitura feita pelos professores em suas experiências cotidianas em sala de aula, entendendo ainda, como já pontuamos, que esta experiência se dá num contínuo de ações pensadas/praticadas/afetadas/inaugurais em que não há uma oposição binária entre o pensado e o vivido, mas uma experiência que se movimenta para além destes binarismos. Neste sentido,

A *différance* não é uma oposição, tampouco uma oposição dialética: é uma reafirmação do mesmo, uma economia do mesmo em sua relação com o outro, sem que seja necessário, para que ela exista, congelá-la, ou fixá-la

numa distinção ou num sistema de oposições duais.” (Derrida e Roudinesco, 2004, p. 34)

Esta tradução não é uma simples oposição entre polos distintos, não se trata de colocar em contraposição os textos oficiais das políticas curriculares e as experiências das práticas curriculares dos professores a fim de perceber seus contrastes, mas sim de tentar perceber como são feitas as leituras desses textos oficiais, entendendo as relações de poder que nela residem, sem desconsiderar o significado, a interpretação e as relações que delas decorrem. Neste sentido, operar com os processos de tradução dos textos curriculares oficiais por parte dos professores implica

[...] marcar o afastamento entre, de um lado, a inversão que coloca na posição inferior aquilo que estava na posição superior, que desconstrói a genealogia sublimante e idealizante da oposição em questão e, de outro, a emergência repentina de um novo ‘conceito’, um conceito que não se deixa mais - que nunca se deixou - compreender no regime anterior (Derrida, 2001, p.48-49)

Ou seja, inverter a lógica de que há uma imobilidade na leitura, pois embora saibamos que as relações de poder existem e tentam imobilizar as ações dos professores, considerados o elo fraco desta relação, não se pode desconsiderar que eles existem e criam novos textos a partir da leitura que fazem.

Por isso, de Manoel de Barros tomamos por empréstimo a leitura que nos permitimos fazer, de que a tradução perturba o “sentido normal das ideias”, perturba ao inquietar, ao pôr em agitação, ao desestabilizar a supremacia dos binarismos, ao evidenciar que toda nova leitura do texto curricular feita pelos professores aponta para instabilidade de um significado originário e para impossibilidade de uma equivalência, o que abala o oficial não pelo seu abandono, mas pela perturbação que se dá dentro dele mesmo, como um epicentro de um abalo sísmico nas profundezas do oceano e que agita as águas até a beira do mar, o agitação vem de dentro e perturba toda ordem normal das coisas.

É isto que podemos perceber nos discursos dos professores que expressam as experiências das práticas curriculares, eles evidenciam movimentos de leitura e compreensão do texto curricular que perturbam o “sentido normal” e por sentido normal aqui estamos entendendo o que é proposto curricularmente, ou o que se considera como um componente ou habilidade compreendida como essencial, é o que podemos ver na leitura feita pelo professor Carlos quando afirma que:

O currículo **nós entendemos que tem vários componentes essenciais de cada área**. No português ela contempla mais a parte da oralidade, eles têm que saber falar bem a língua que é dominante, que é o português. Tem que saber escrever bem, tem que saber fazer a construção das frases, mas nós não precisamos de encontrar aquele currículo específico daquele manual. Como digo muitas vezes às colegas, se calhar se sabem expressar-se bem sobre aquilo que lhes diz respeito naquela determinada comunidade, **eu em vez de ir de acordo com aquele manual vou mais em textos práticos** (Entrevista, Carlos, 31/10/2023)

Podemos observar que embora o professor entenda que há um manual³⁶ que prescreve os componentes essenciais para aprendizagem dos alunos, ele evidencia que a forma como se trabalham esses componentes vai variar de acordo com a contextualidade em questão, e essa por sua vez não diz respeito a fronteiras espaço-temporais, mas principalmente a configuração do grupo de alunos com quem se trabalha, neste aspecto o que apreendemos é a contextualidade também relacional, a forma como o professor percebe seu entorno e tem o aluno como sujeito também leitor-praticante-pensante, mesmo que indiretamente, deste currículo. Neste sentido, concordamos com Pimentel Júnior, quando afirma que,

Qualquer discurso específico no campo da política de currículo fracassa ao tentar suturar uma identidade aos fenômenos curriculares, um fracasso constituído ao hegemônico enquanto tal, o lugar de um vazio inerradicável. Um fracasso que permite mostrar a contingência da decisão como discurso, ampliando a visão acerca da mobilidade dos atos de poder que legitimam e sustentam quaisquer discursos. (2022, p. 9)

Aqui percebemos que a perturbação do sentido normal das coisas não se dá um alarde, não é uma ação ostentosa, é naturalmente simples, é um absurdo que longe de ser irracional, revela a agência³⁷ do professor e a não suturação de um “normal” para as práticas curriculares e para o que discursivamente tem sido fixado como identidade hegemônica para o currículo. Perceba-se que o discurso do professor não se dá numa lógica salvífica - embora carregada de um olhar afetivo para o processo educativo e seus agentes, em especial os estudantes – não há destruição do discurso instituído, mas uma leitura tradutória do mesmo sem por isso abandonar a herança desse mesmo discurso. Vemos com isso que “a experiência de uma ‘desconstrução’ nunca acontece sem isso, sem amor, se preferir essa palavra. Ela começa por render graças àquilo, àqueles que eu diria a quem ela se prende.” (Derrida e Roudinesco, 2004, p. 13-14)

³⁶ Perfil do aluno a saída da escolaridade básica

³⁷ MELO, MARIA JULIA C.; ALMEIDA, LUCINALVA A. A. ; LEITE, Carlinda . Currículos de formação de professores: o poder de agência em questão. EDUCAÇÃO E PESQUISA, v. 48, p. 1-20, 2022.

A leitura desconstrutiva acontece então, sem que haja um abandono do discurso em sua origem, entendendo que essa origem nunca é pura senão margeada e constituída de muitos discursos que se coadunam na fixação do normal, a hegemonia instituída está presente na tradução a partir da referência que é feita à mesma, a desconstrução de dá no suplemento, na leitura que é herdeira.

Este herdar movimenta a produção de sentidos dos professores, que constroem seus discursos na fidelidade infiel à normatividade, recorrendo sempre à prescrição mesmo que seja para transbordá-la, o professor Carlos afirma: “temos que **ajustar o currículo, ajustar as metodologias, porque cada grupo é um grupo à parte**” (Entrevista, Carlos, 31/10/2023), o que já nos indica que há um entendimento de que o currículo, embora incida sobre a prática, não necessariamente define a forma como se vai trabalhar, além disso, ao dizer que o currículo é ajustável, o professor aponta para a questão de uma leitura ativa do mesmo, o traduz, as margens ganham destaque, e como poderemos observar na continuidade de Carlos, não há para isso uma negação do que é instituído como uma normatividade curricular

Dependendo do local onde estamos a trabalhar, **há umas metas curriculares que nós temos que cumprir, que fazem parte do currículo obrigatório, mas também depois há um conjunto de metas específico daquele núcleo, portanto temos que ver quais são as necessidades dos alunos primeiro** e ajustarmos a nossa prática a aquele grupo, todos os anos é um grupo diferente todos os anos **temos que nos reinventar na nossa prática pedagógica.** (Entrevista, Carlos, 31/10/2023)

Assim, compreendemos que a tradução opera na existência da margem, no entendimento de que o centro, comum à estrutura, não é jogado para fora da mesma, a normatividade continuará a existir, não será abalada a partir de seu abandono, mas sim por dentro, pela observação de sua não originalidade, posto que não há original no sentido de tradução, e na ausência desse centro original e absoluto o que (não) temos são discursos que se constroem no limiar de uma busca por superar a hierarquização sempre presente nos binarismos. É a isto que a tradução se opõe, a relação de uma coexistência que não é pacífica (Derrida, 2001), onde um sempre ocupará uma posição inferiorizada.

Estes elementos são reforçados como podemos observar na fala da professora Cecília, quando afirma que

É porque, assim, **o currículo, a gente tem que abordar ele em sala de aula de acordo ali com a realidade que os alunos estão inseridos,** porque

senão vai ser bem mais difícil fazer com que os alunos consigam assimilar, por exemplo, um determinado conteúdo. (Entrevista, Cecília, 31/10/2024)

Estes elementos indicam uma leitura que extrapola o “normal”, o “fixo”, a imobilidade leitora que para muitos se constitui como elemento inquestionável, o que está posto, longe de ter um centro fixo e determinado apresenta os elementos que margeiam as leituras feitas do texto curricular. Por isso, nos propomos a leitura do “absurdo” do que foge à lógica da estrutura, que inquieta, perturba a lógica do que está posto.

É isto que também fica evidenciado na escritura oral³⁸ da professora Cecília quando afirma “A **gente percebe um planejamento**, uma exigência de **um planejamento muito estático** ao passo que **o que está sendo vivenciado não é tão estático** quanto o que está sendo proposto ou pedido” (Diário, Cecília, 06/12/2024)

Percebemos assim, processos de instabilidades que dizem respeito à fragilidade em si dos sentidos, ou seja, a uma não fixação, a uma flutuação, a algo impermanente porque nunca se presta a um fim definitivo, ou o que poderíamos nomear como um terreno de adiamentos, denunciando a impossibilidade de um centro inquestionável, onde opera um processo de referências e interpretações que nos levam a experienciar a produção incessante de diferenças,

O que inferimos é que os professores fazem a leitura dos textos curriculares e o compreendem como arcabouço para planejar suas ações em sala de aula, e veem isso como uma exigência, com isso há a ocupação de um lugar de obediência ao exigido que já prevê de antemão a desobediência a esta mesma prescrição, é como se vissem algo que previamente já se considera impossível de fazer, mas que nem por isso deixa de ser pedido. O professor traduz assim o texto curricular na impossível missão de imobilizar a vivência de sala de aula.

A partir disso, podemos observar como as leituras aqui postas passam pela percepção e a percepção aparenta ser sempre sensorial, ela envolve uma série de movimentos que perpassam não só as experiências mas também os sentimentos, os olhares, tudo aquilo que faz parte da constituição desses professores. Estes professores vivem e constroem o cotidiano todos os dias e se recusam a ser considerados como estáticos ou imóveis diante do currículo, como podemos perceber

³⁸ Embora possa parecer um paradoxo, estamos chamando de escritura oral as narrativas das professoras que aceitaram fazer o relato oral como um diário.

na escritura oral da professora Cora, que ao falar sobre o que é exigido no currículo aponta que “[...] essas habilidades **vão muito além do que a gente consegue vivenciar** no nível que os alunos estão (Diário, Cora, 04/12/2024) e isto ocorre também com o entendimento de que os alunos também são parte atuante no contexto de sala de aula, como podemos ver a seguir

Digamos assim, **às vezes você se planeja um determinado conteúdo, mas o aluno traz uma situação do dia a dia que chamou a atenção dele**, ele leva para a sala de aula, não diretamente leva para a gente, mas às vezes ele leva ali para os colegas. **E isso acaba gerando, digamos assim, uma movimentação na sala, aí você tem que entrar ali, intervir, mas também não descartando o que está sendo abordado por eles.** Você tem que abordar, mas querendo também pegar aquela situação ali e realmente **você tem que não seguir o que você planejou e às vezes até juntar ali pra poder conseguir realizar o trabalho.** (Diário, Cecília, 06/12/2024)

A sala de aula impõe seu jogo emergencial e não há manuais para esse movimento que é vida, que extrapola o que foi planejado e idealizado. Este pensamento, contudo, não implica dizer que o planejamento não é importante ou que a tentativa de normatividade não existirá, implica dizer que há um jogo de diferenças, referências e adiamentos feitos sem uma decisão prévia ou nem sempre conscientes onde as margens ganham destaque, e neste caso as margens, poderíamos dizer são as ações experienciais dos professores que leem o texto político do currículo que normatiza, mas que leem também o seu contexto e os movimentos imprevisíveis da sala de aula.

Cabe ressaltar ainda que, apesar dessa leitura ativa, criativa e sempre inaugural que os professores fazem ao traduzirem o currículo, eles têm consciência de que, por vezes, este é um movimento invisibilizado pelo oficial, ou seja, apesar do olhar para o contexto e das ações que extrapolam o normativo, a normatividade continua operando no controle das ações, por meio da alimentação de sistemas que visam legitimar as ações dentro do que foi proposto, é o que podemos ver na escritura oral da professora Cecília quando afirma que

Aí assim, é bem interessante que, justamente por conta dessas situações externas, às vezes até mesmo outras situações internas, **a gente não consegue seguir ali o que está programado por dia, enfim.** Mas quando vai fechar o ano, o sistema mostra lá o que você trabalhou, como a gente tem que registrar todo dia, né? **O sistema faz esse apanhado final do que foi trabalhado e de que não foi. E o interessante é que quando no final que mostra lá alguns conteúdos que você não trabalhou, porque não foi possível, enfim, a gente não consegue concluir e fechar a plataforma no final do ano.** Ela só fecha quando está lá marcado que os conteúdos foram todos abordados. **Mesmo que você não tenha abordado, mas no final, no**

último dia letivo, o sistema só fecha, só conclui se você marcar. (Diário, Cecília, 06/12/2024)

Note-se que a professora tem convicção de que o que é proposto não se efetiva em sua completude devido às interferências que aqui ela nomeia como externas e internas, e isso não parece ser um problema para mesma no que diz respeito ao controle dessas ações, ela simplesmente entende que o sistema tem a resposta final no sentido de apontar o que foi trabalhado, mesmo que isso não corresponda ao que foi vivenciado. Neste sentido podemos perceber um certo processo de resignação por parte da professora, que não gera grandes conflitos em relação a isto, apenas entende que sua ação nem sempre corresponderá ao que o controle normativo exige.

Este movimento de resignação não deve ser confundido com uma passividade ou certa acomodação por parte dos professores, ao contrário, demonstra um poder de leitura que indica o ímpeto da ação criativa e a percepção de que suas ações não cabem no estático, não se encaixotam em sistemas de controle, como pode ser percebido ainda na escritura oral da professora Cora quando afirma, sobre o mesmo sistema,

[...] caso esteja lá a habilidade em branco, significando que a professora não usa aquela habilidade, **ela não consegue fechar o sistema**, né? Fechar tudo prontinho. **Então, a gente maquia também, né? Por conta dessas exigências que não levem em consideração a realidade que cada um tem.** (Diário, Cora, 04/12/2024)

A professora assim, de certa forma, se posiciona contra o controle instituído, abalando a estrutura por dentro e não abandonando o normativo, ela entende e tem a percepção assim como a professora Cecília de que o sistema não permitirá que ela conclua as atividades laborais se ela não afirmar que trabalhou determinada habilidade e mesmo sabendo que não o fez ela afirma ter feito e considera que a “lacuna” se deve ao fato de que a estrutura não atende às demandas de um currículo vivo que margeia as prescrições.

Esses movimentos incidem diretamente sobre os processos de decisão que são vivenciados pelos professores em sala de aula, os movimentos de tradução que podem ser identificados nas leituras que esses professores fazem do texto curricular abrem espaço para ações decisórias que perturbam a lógica “normal das coisas” e ao fazê-lo trazem absurdos que poetizam as experiências que afetam professores e estudantes. E é sobre esta poesia da decisão que nos deteremos na seção a seguir.

4.5 Dos absurdos das experiências dos professores: a poesia da decisão que perturba

O menino aprendeu a usar as palavras.
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
 E começou a fazer peraltagens.
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
 O menino fazia prodígios.
 Até fez uma pedra dar flor.
 A mãe reparava o menino com ternura.
 A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.
 Você vai encher os vazios com as suas peraltagens,
 e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!
 Manoel de Barros³⁹

Na poesia das coisas absurdas repousamos o entendimento que fazemos dos processos de decisão que estão relacionados às leituras sempre inaugurais que traduzem os textos curriculares normativos. Compreendemos que os professores, assim como o menino que carregava água na peneira é “capaz de modificar a tarde botando chuva nela” e o faz a partir da poética da decisão que é um elemento essencial da teoria derridiana da desconstrução a qual nos referenciamos neste exercício de pesquisa.

Compreendemos que a desconstrução tem a capacidade de ampliar as margens do texto, neste caso, o texto curricular. Por permitir outras leituras que traduzem não na captura ou na equivalência de sentidos, mas ausência de um significado pleno ondem operam rastros que vão sendo deixados como águas carregadas em peneiras, mas que nem por isso são passíveis de uma captura definitiva.

A desconstrução, mesmo não sendo considerada por Derrida como uma metodologia (2005) se doa à provocação de questionamentos por se permitir aos binarismos “isto ou aquilo”, visto que essa oposição binária não ocorre naturalmente, mas é construída, assim ao reduzir os binarismos opera na indecidibilidade, não destruindo a estrutura da construção discursiva, mas a desmantelando, a colocando em desordem onde o *phármakon* opera na concomitância ou simultaneidade, ou seja,

³⁹ Poema O menino que carregava água na peneira, Manoel de Barros, 1999.

os discursos coexistem, a desconstrução desordena a ordem natural, desfazendo-a sem a destruir.

Neste sentido, a desconstrução desafia, desestabiliza, denuncia a ambivalência do texto, indicando que seu significado não é fixo e revelando as tensões presentes na construção e leitura, a aporia que perturba as fixações que se pretendem definitivas e que apontam para processos de decisão conscientes e inquestionáveis.

Ao contrário de uma ideia de decisão milimetricamente pensada, o que nos propomos a pensar é na decisão que se dá no campo da indecidibilidade, como algo que transcende a ideia de uma escolha fundamentada e que nesta indecidibilidade se faz da pedra uma flor, nas peraltagens que só um menino poeta é capaz de fazer, pois entende que a escolha adia um significado último, que a decisão não encerra a multiplicidade de rastros de *différance* em que os significados estão sempre em fluidez.

Assim, buscamos a partir das falas e das escrituras orais dos professores e professoras que construíram este exercício de pesquisa junto conosco, perceber no terreno na indecidibilidade os movimentos de decisão que tomavam em suas experiências no dia a dia de sala de aula e que decorrem também da tradução dos textos curriculares que buscam normatizar o campo educacional.

Estes movimentos estão intrinsecamente ligados à leitura dos textos normativos, à discursividade decorrente das prescrições curriculares, que ao se encontrarem com o movimento vivo da sala de aula colocam diante do professor a necessidade de decidir rapidamente, sem que muitas vezes percebam que estão envolvidos nesse processo. Isto fica evidenciado na escritura oral da professora Cora quando afirma o seguinte

Por exemplo, eu tenho algumas habilidades de matemática que pedem para que o aluno é... que seja capaz de criar situações, problemas, com o uso de divisão. E **os meus alunos não cancelam fazer isso ainda**. Então, **essa é uma habilidade que eu não trabalhei ainda e tá exigindo lá no currículo. Eu trabalhei da seguinte forma, a ideia de dobro, pra que a gente tinha a aplicação, e metade. Mas eu só conseguia atingir até isso, sabe?** E nem foram todos. (Diário, Cora, 04/12/2024)

A decisão da professora se deu na emergência de compreender que o que estava sendo pedido pela prescrição curricular supera as possibilidades que tinha de trabalhar em sua sala de aula, o que a levou a busca por outra estratégia que lhe

pudesse ser válida naquele contexto. É importante entender que as decisões que sempre se dão no terreno da indecidibilidade reconhecem que há sempre um questionamento ao lado da decisão, pois ela é permeada por incertezas em que não há respostas definitivas. Aqui o *phármakon* opera na simultaneidade onde a professora entende que não é o binarismo currículo oficial/currículo vivido que define sua decisão, mas a coexistência de movimentos variados que a leva a decidir mesmo havendo tantas outras escolhas possíveis.

Essa escolha, mesmo que inconsciente é composta ainda pela responsabilidade que os professores assumem diante de suas ações que de despem do imediatismo e assumem implicações para além do que podemos pensar ou prever, embora o fantasma dos olhares sobre a decisão não deixem de assombrar a escolha, como podemos perceber em outro momento da escritura oral da professora Cora, quando afirma que

Produzimos textos de receita culinária **e a gente combinou de, no final, fazer uma receita mesmo ali na sala.** E seria uma salada de frutas, que era uma coisa mais prática, não precisava mexer com forças comidas. E no fim das contas...A ajuda que eu tive da escola foi só alguns pratos da refeição. **E ainda fui chamada da atenção de que não poderia melar a sala. Então como assim, se pede, se exige que o professor faça coisas diferentes, eu não posso nem realmente melar a sala naquele momento ali.** (Entrevista, Cora, 28/10/2024)

Então, a decisão de trabalhar por meio de determinada metodologia e essa decisão é tomada em conjunto com seus alunos, mas a forma como se trabalhou gerou descontentamento por parte de outros atores da escola, o que levou a professora a questionar sua própria decisão, isto aponta para o fato de que uma ação não pode ser interpretada de forma única, é na não possibilidade do unívoco que revela a complexidade da leitura de um texto.

Podemos perceber ainda na fala do professor Carlos que as decisões podem ser tomadas não apenas diante do que o currículo exige, como também daquilo que a sala de aula aponta como necessidade,

[...] por exemplo, se apanho uma turma que tem um nível de cultura geral que **eu vejo que posso puxar mais um bocadinho daquela turma. Eu tento criar coisas mais elaboradas, dar uma prática mais virada para os próximos anos de ensino do que propriamente ficar naquele ano estanque.** (Entrevista, Carlos, 31/10/2023)

As escolhas se dão também no imprevisto, como podemos ver na escritura oral da professora Cecília ao afirmar que

[...] **coisas que a gente não imagina que vai acontecer, e acontece**, e que ali, muitas vezes, **está fora das nossas possibilidades de tentar ali conduzir, digamos, aquele imprevisto que aconteceu naquele momento** e tem coisa que realmente é para acontecer e a gente pode, quando não, aparentemente não tem solução, **isso por outro lado estimula a gente a pensar em estratégias para sair daquela situação imprevista que aconteceu naquele momento**. (Diário, Cecília, 06/12/2024)

O relato da professora direciona nosso olhar para o reconhecimento de que a decisão nos leva a uma postura aberta diante da complexidade das situações, complexidade esta que diz de múltiplos aspectos relacionais, onde a fluidez das situações nos exigem chegar a um decisão, mas que esta, não é completa e perfeitamente plena e racional, mas nos impulsiona ao imprevisível também da decisão. São peraltagens que enchem os vazios, mas esses vazios nunca se findam, pois as águas são sempre carregadas em peneiras e vão deixando apenas os rastros.

Os processos de decisão, por vezes, configuram na fala dos professores como as ações que são realizadas no cotidiano da sala de aula, por exemplo como quando a professora Cora relata

A gente estava trabalhando o gênero textual carta. E como a gente está iniciando o período de festa natalina, **eu quis que eles produzissem uma carta para o Papai Noel, típico. E eles fizeram**. Aí eles se empolgaram e pediram para fazer cartazes. E assim [...] eu deixei eles bem à vontade. Então eles formavam um grupo que faziam...para atingir o objetivo, criar a cartazes natalinos. **Então, deixei eles a vontade para fazer como queriam**, com quem queria. E aí, teve um aluno meu que é muito introvertido. Ele não é assim misturado com os outros colegas, fica muito mal dele, mal fala, muito tímido também. **E ele também não gosta de fazer as atividades convencionais, pintando, desenhando, cortando, colando e assim. E aí, ele, do nada, decidiu ficar junto dos meninos, um grupo. E aí, eu já fiquei assim, de olho, né? Porque ele sempre preferia fazer atividade sozinho**. Aí ele ficou junto com essas meninas e eles se surpreenderam com a habilidade dele de desenhar. E assim, eles nunca tinham visto esse colega deles, né? Eles falavam, tia, quando a gente tiver outra atividade assim... e falando que ele vai fazer parte do nosso grupo, porque era como ele desenha, e ficaram admirados e aí eu vi o olho dele brilhar, em receber elogios dos outros colegas dele porque ele nunca tinha ouvido eles elogiarem. (Diário, Cora, 04/12/2024)

Como pôde ser visto, a professora faz um relato sobre sua decisão de trabalhar determinado gênero textual que era proposto pelo currículo, e o fez a partir de uma forma diferente, ela aponta para sua decisão de mudar o que inicialmente estava proposto e a partir disso relata que também abriu para os alunos o “poder da decisão” de como eles trabalhariam aquela atividade. Contudo, ao fazê-lo, é imperceptível para ela que a decisão não é um poder dado, mas intrínseco e inerente ao sujeito, assim como ela decidiu mesmo diante da estrutura do que precisaria trabalhar, os alunos

também estariam decidindo, independente do que fosse proposto, todo trabalho estaria permeado pelos processos tradutórios e decisórios que enchem os tantos vazios com peraltagens de um menino poeta. Ela é um menino poeta e os alunos são meninos poetas.

Essas águas carregadas em peneiras, esses processos de decisão, esses vazios só preenchidos pelas águas carregadas em peneiras, pelos rastros que revelam a não fixação última e a não completude nos apontam ainda para este poder decisório que por vezes é visto como direito apenas de outrem, como nos aponta a professora Cecília ao dizer que “Eu tenho uma amiga que diz que um professor toma mais decisões em um minuto do que um médico.” (Diário, Cecília, 05/12/2024).

Parece que o trabalho com a vida e a vivacidade inerentes ao dia a dia e ao sujeito humano são privilégios ou espaços que não pertencem ao ser professor, pois ao fazer esta comparação parece que estamos tomando por empréstimo características que não são da profissão docente, contudo não podemos nos eximir dos aspectos vivos, da responsabilidade ética que implica o decidir dentro de um terreno do indecível, indecível não por não ter possibilidades de decisão, mas por ter tantas decisões possíveis que nunca haverá uma consciência plena e acabada daquela escolha sem que se saiba que outras tantas escolhas levariam a tantos outros caminhos.

Estes caminhos, marcados pelos rastros das águas carregadas em peneiras vão se transformando em espaços onde começamos a perceber marcas onde as margens desestabilizam o centro (inexistente) da estrutura, por dentro, desmantelando e pondo e movimento por dentro, sem destruí-la. São fissuras formadas por uma independência que tem algemas, como poderemos ver na seção a seguir, contudo não podemos nos confundir, por algemas não estamos entendendo imobilidade, e sim tentativas de fixação.

4.6 A minha independência tem algemas: as fissuras da tradução e da (in)decisão provocadas nas prescrições curriculares

Ando muito completo de vazios.
Meu órgão de morrer me predomina.
Estou sem eternidades.
Não posso mais saber quando amanheço ontem.
Está rengo de mim o amanhecer.
Ouço o tamanho oblíquo de uma folha.

Atrás do ocaso fervem os insetos.
 Enfie o que pude dentro de um grilo o meu destino.
 Essas coisas me mudam para cisco.
 A minha independência tem algemas.
 Manoel de Barros⁴⁰

É na inteireza de estar sem eternidades, sem certezas profundas ou dicotomias que informam o melhor ou pior a se fazer, que inscrevemos a discussão desta seção, alertamos já de agora que a independência das práticas dos professores realizadas num cotidiano sempre emergente e inaugural, não deixa por isso, de ter algemas, podemos considerar essas amarras como as relações de poder que se instituem e, neste sentido, concordamos com Lopes (2018) quando afirma que

[...] seja porque há tradições curriculares que balizam a interpretação, seja porque há relações de poder que limitam as possibilidades de sentidos, a interpretação também tem seus limites contextuais. Talvez por isso a noção de tradução vem sendo importante para pensar teoricamente sobre a interpretação das políticas de currículo Lopes (p. 26)

Consideramos assim que há uma leitura não somente interpretativa, há uma leitura tradutória que pode provocar fissuras nas prescrições curriculares, apesar dos limites contextuais e das tradições que tentam frear o movimento tradutório. Com isto, entendemos que não há uma resistência aos textos curriculares normativos, há uma existência apesar dele, existência que tenciona, uma *phármakon* que impede o isto ou aquilo, que problematiza até mesmo a ideia de pensado e vivido por se colocar no movimento de coexistência, de vivacidade que não anula o que está, mas que sempre o anuncia num novo por vir.

Assim, as prescrições, fadadas ao constante adiamento de sentidos, permeadas por movimentos onde podemos perceber os deslimites da *différance*, vão sendo traduzidas pelos agentes que atuam na escola, esta tradução por sua vez, gera possibilidades outras de atuação, nem sempre calculadas ou planejadas, mas sempre contextuais e muitas vezes arbitrárias, sem seguir uma regra ou lógica linear.

É o que podemos entender a partir na escritura oral da professora Cecília quando afirma que, **“E aí você acaba dizendo que trabalhou. Talvez até tenha trabalhado de alguma outra forma. É, é. Mas não necessariamente naquele tempo que está sendo exigido, né? Porque às vezes transversalmente a gente**

⁴⁰ Poema Os deslimites das palavras, Manoel de Barros, 1993

consegue. É, desse jeito”. (Diário, Cecília, 06/12/2024), a professora aponta para não linearidade do tempo e para ideia de transversalidade na sua prática entendendo que o tempo curricular, longe de se inscrever em eternidades, está em constante movimento e altera sem pedido prévio a dinâmica da sala de aula. O que está sendo exigido pode ou não ser trabalhado, pode ou não acontecer dentro do tempo do previsível.

Este movimento se depara com as algemas das tentativas de fixação e fechamentos de significação a partir do momento que percebemos na escritura da professora que há um cuidado de que o registro da atividade seja feito, mesmo que ela não tenha sido concretizada dentro dos moldes exigidos. O mesmo pode ser observado na escritura da professora Cora quando aponta

Mas assim, sendo bem sincera aqui, **eu coloco lá no planejamento diário, no sistema, que aconteceu que eu vivenciei aquela habilidade, mas na realidade eu tava tentando vivenciar as que o aluno realmente necessita, sabe?** Então, por exemplo, pede lá pra que eu trabalhe... divisão, multiplicação por 10, por exemplo. **Mas se o aluno não entende nem a soma, como é que eu vou trabalhar a multiplicação com ele?** Eu não trabalho, mas eu tenho que trabalhar, sabe? Já que é exigido, até porque eu tô chegando agora, né? (Diário, Cora, 04/12/2024)

A ação da professora revela a contextualidade dos movimentos cotidianos da sala de aula e indica a sua relação com o diagnóstico feito por ela sobre as necessidades dos alunos, a professora ouve o tamanho oblíquo da folha, entende as pequenas nuances das necessidades postas por seus alunos, o que é oblíquo desvia, desfaz-se da reta e se faz na pequenez das obras não mensuráveis, “uma experiência do pensamento que não se esgota mais na procura de fundamentos, mas que abre uma sucessão infinita de (im)possibilidades” (Kuiava e Zevallos, 2010, p. 13).

O tamanho oblíquo das folhas ou o desvio inclina-se na não retidão das prescrições e isso vai mudando, inclusive, a forma como a professora compreende a organização de sua sala e como vê a atividade criativa de seus alunos, ela continua

E aí nessa situação eu reparei que apesar de eu defender essa ideia de que os alunos têm que ter autonomia, de que eles podem escolher o que fazer e como fazer para determinar, para alcançar o objetivo da aula, que nesse caso era produzir cartazes, apesar de eu acreditar nisso, eu não...**Eu percebi que durante esse ano eu não permiti muito que eles tivessem essa vivência, que eles ficassem assim tão a vontade.** E por que deixar alguém a vontade significa que na maioria das vezes você permitir a bagunça, a desorganização. **E esse é justamente o meu medo, sabe?** De que, por exemplo, alguém da coordenação ou da gestão, ou alguém da SEDUC visitasse a minha sala nesse exato momento da desorganização. Porque nesse dia específico, que eu deixei eles fazerem cartazes, eles afastaram

bancas, então desorganizaram as fileiras das cadeiras, se sentaram no chão, outros tomaram conta do meu birô, então assim, eu fiquei... **eu ficava com medo de situações como essa, de uma visita chegar e ver aquilo, e entender como se fosse só uma bagunça, entender, como se assim, os alunos só passando o tempo.** E eu não permitia muito os alunos fazerem isso, né? (Diário, Cora, 04/12/2024)

O medo das algemas é reconfigurado na tradução que se faz das prescrições, mas também pode-se perceber como essa leitura altera ainda os modos da professora ver e perceber a sua própria ação, os limites contextuais e as possibilidades de significação que a vida da sala de aula revela. Neste sentido, o traduzir não somente adia o sentido original, posto que não há originalidade que não seja margeada e constituída contextualmente, e que neste caso se refere às algemas das prescrições, mas diz respeito também à leitura que se faz dos agentes atuantes na sala de aula e de si própria enquanto docente, há uma percepção da construção de seu fazer profissional, há um olhar para os sentidos construídos ao longo de sua formação e de sua recente atuação o que gera possibilidades de fissurar o texto que se traduz.

O movimento feito pelas(os) professoras(es) na escritura oral de seus diários nos instiga a problematizar a ambivalência que Derrida nos aponta quando nos apresenta o *phármakon*, o não isto ou aquilo, as ações que se inscrevem na hesitação, no constante adiamento, pois ao mesmo tempo em que percebem sua liberdade encontram-se com suas algemas, talvez por esta percepção ser sempre marginal, sempre fora do escrito, sempre fora de uma representação palpável, mas que nem por isto deixa de estar operando.

É neste aspecto que também percebemos na existência de uma ação tradutória a possibilidade de constituição de um sujeito não passivo, ou por melhor dizer, a impossibilidade de uma passividade que opera dentro da lógica de uma normatividade plena que predispõe-se a estabelecer um selo de verdade oficial (Lopes, 2018) que desconsidera as contextualidades existentes. Neste sentido, Lopes (2018) afirma que a proposição de um documento normativo com status universal

Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contextual. Pressupõe situar o debate e a deliberação em um tempo anterior à construção da base, como se uma vez que a base fosse estabelecida, a deliberação política cessasse e não houvesse deliberação política curricular na escola e nos mais diferentes contextos sociais (Lopes, 2018, p. 26)

Esta proposição aponta para possibilidade de um horizonte pleno de certezas, desconsidera que somos sem eternidades, desconsidera que a disputa política não

cessa, que mesmo com os arranjos e fixações que se buscam finitos, a tradução opera, mesmo onde não parece que ela está operando. Ou, como podemos inferir na escritura oral da professora Cora é uma prescrição que se coloca como meio para se balizar determinados resultados pré-fabricados. A professora aponta que

Porque a gente pode não ter de fato alcançado aquelas habilidades da previsão da BNCC para todos. Inclusive, eu tenho alguns alunos que eles vão para o quarto ano, uma parte eu, assim, estou tranquila, sei que eles estão aptos para ir para o quarto ano. **Tenho outros que vão, eu não sei se, ou se é por uma questão política, porque tem tratos e meta de aprovação, não deixa de ser, né, que é óbvio. Eu tenho esses alunos que vão para o quarto ano, mas assim, que não deveriam, mas que de toda forma...Eles avançaram,** sabe, dentro do possível... Eu acho que cada sala de aula é um mundo, né? E só sabem os desafios dessa sala de aula, **quem convive lá com aqueles alunos todos os dias, que é o professor.** Então, mesmo que os meus alunos, alguns já não tenham aquelas habilidades da BNCC prevista para o terceiro ano, que é ler um texto, ler e compreender um texto simples, ou produzir um texto simples, mas eu já vi avanços nele, sabe, dentro desse nosso mundinho ali, e que é muito gratificante pra mim. (Diário, Cora, 09/12/2024)

Mais uma vez a professora se movimenta na ambivalência do *phármakon*, na percepção de que há uma normatividade que opera em limites que algemam determinadas ações, mas que mesmo assim não impedem a tradução, não impedem o reconhecimento dessas amarras e menos ainda formas outras de agir. Esses modos outros estamos aqui considerando como fissuras nas prescrições curriculares, algo que escapa à norma, completudes que se dão num vazio que (im)possibilita a fixação de uma vez por todas, ou como a professora Cecília nos relata: a prática extrapola, ela afirma

É, com a prática... Extrapola. Com certeza, extrapola esse currículo. Porque a gente sabe que o currículo está ali, que a gente tem que dar conta de alguma forma. Mas, Muitas vezes, muitas vezes extrapola. Às vezes eu não consigo dar conta do que está programado para o dia. Por exemplo, tem dia que a gente tem que dar quatro disciplinas no amanhã, numa tarde. Muitas vezes não dá tempo dar aquelas três disciplinas. Porque tem assunto, por exemplo, que os alunos começam a se envolver mais, **aí você vai dando corda, eles vão falando, vão perguntando, vão se expressando, aí ali está o tempo, aí às vezes não dá tempo.** E também surgem outras questões, do dia a dia da escola (Entrevista, Cecília, 31/10/2024)

Podemos ver assim o exceder dos limites das algemas a que as prescrições submetem a ação do professor, vemos atos de existência, de reconhecimento de que esta ação não se dá num vazio, não se propõe também eterna, de que a forma como ela “da conta” esborra os limites, sai do rumo mostrando que há deslimites e liberdades apesar das algemas.

4.7 Rastros do político e a impossível fotografia do silêncio: como perceber processos hiperpolitização na tradução curricular?

Difícil fotografar o silêncio.
 Entretanto tentei. Eu conto:
 Madrugada a minha aldeia estava morta.
 Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.
 Eu estava saindo de uma festa.
 Eram quase quatro da manhã.
 Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
 Preparei minha máquina.
 O silêncio era um carregador?
 Estava carregando o bêbado.
 Fotografei esse carregador.
 Tive outras visões naquela madrugada.
 Preparei minha máquina de novo.
 Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
 Fotografei o perfume.
 Vi uma lesma pregada na existência mais do que na
 pedra.
 Fotografei a existência dela.
 Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
 Fotografei o perdão.
 Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
 Fotografei o sobre.
 Foi difícil fotografar o sobre.
 Por fim eu enxerguei a 'Nuvem de calça'.
 Representou para mim que ela andava na aldeia de
 braços com Maiakowski – seu criador.
 Fotografei a 'Nuvem de calça' e o poeta.
 Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa
 mais justa para cobrir a sua noiva.
 A foto saiu legal. Manoel de Barros⁴¹

Difícil fotografar o silêncio... recomeçamos usando as palavras do poeta pois este desafio – fotografar o silêncio – nos foi imposto na tentativa da impossível missão de capturar os rastros do político na produção curricular de professores, capturar os processos de produção política constante, das leituras sobre as políticas curriculares... como fotografar o “sobre”? Como fotografar o sobre de uma plenitude sempre ausente?

⁴¹ Poema O fotógrafo, Manoel de Barros, 1990.

As palavras do poeta nos são caras, não por comparação ou transposição de um entendimento a outro, mas por ser esta escrita, permeada por anseios que se parecem com poesia, que não transpõem os desejos, mas desejam de alguma forma se inscrever na poesia do afetamento ao leitor – aqui produtor/tradutor – e neste sentido são as miudezas contidas nos discursos que nos parecem ser o silêncio, o sobre, o perfume, a existência, a nuvem de calças, assim é na impossibilidade de uma captura que nos encontramos tal como o poeta com sua câmera na madrugada.

Com esta câmera preparada é importante retomarmos o fio que tece essa escritura, o entendimento da impossibilidade de fotografar o rastro, e assim nos encontramos diante de uma possível contradição: como preparar a câmera para algo que de antemão já se sabe ser impossível fotografar? Tomamos as palavras de Derrida para tentar entender este dilema, para ele

Nisto que chamamos de vida real de suas existências em “carne e osso” (...) nunca houve senão a escritura; nunca houve senão suplementos, significações substitutivas que só puderam surgir numa cadeia de remessas diferenciais, o “real” só sobrevivendo, só acrescentando-se ao adquirir sentido a partir de um rastro e de um apelo de suplemento. (2007, p. 194)

A fotografia do rastro está inscrita na (im)possibilidade porque o rastro é sempre uma promessa, uma indicação de uma presença ausente e por isso mesmo nunca completa ou plena em si, com isto ao tentar fotografar os rastros do político e os processos de hiperpolitização na tradução das políticas curriculares temos já o entendimento de que estes se dão no constante adiamento do significado último, na evidência de um significado adiado e nunca totalmente presente e na impossibilidade de uma interpretação única e definitiva.

Neste desafio, somos auxiliados pela Teoria do Discurso pois entendemos que ela nos ajuda na compreensão do sentido do político na desconstrução proposta por Derrida (Lopes, 2018) e por isso apostamos na hiperpolitização onde entende-se que “não há um programa ou conjunto de regras que seja capaz, de uma vez por todas, de orientar as decisões políticas ou facultar interpretações históricas da política, o que nos leva a constante disputa em torno dessas interpretações e orientações” (Lopes, 2018, p. 85).

É neste ponto específico que apostamos na compreensão de que uma política instituída, embora se pretenda normativa, não estanca as possibilidades de leituras que são feitas da mesma, os processos que acontecem na escola cotidianamente

geram uma produção política incessante, constante e perene que, todavia, não podemos capturar a não ser pelo rastro, pela fotografia da existência enquanto traço. Essa existência é marcada ainda pela produção de diferenças, diferenças que também produzem essa existência, para Derrida,

O jogo das diferenças supõe, de fato, sínteses e remessas que impedem que em algum momento, em algum sentido, um elemento simples esteja presente em si mesmo e remeta apenas a si mesmo. Seja na ordem do discurso falado, seja na ordem do discurso escrito, nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter a um outro elemento, o qual ele próprio não está simplesmente presente. Esse encadeamento faz com que cada “elemento” – fonema ou grafema – constitua-se a partir do rastro, que existe nele, dos outros elementos da cadeia do sistema. Esse encadeamento, esse tecido, é um texto que não se produz a não ser na transformação de um outro texto. Nada, nem nos elementos nem no sistema, está, jamais, em qualquer lugar simplesmente presente ou simplesmente ausente. Não existe, em toda parte, a não ser diferenças e rastros de rastros. (2001, p. 32)

Assim, a política enquanto texto, enquanto normatividade instituída é compreendida como um discurso escrito que não tem um sentido último, embora se apresente como possibilidade de fixação última de um dado projeto educativo. Apesar disso, concordamos que esse sentido proposto com último, único ou melhor não é plenamente presente mas está encadeado numa teia de sentidos que só se dá na percepção dos rastros produzidos e produtores de diferenças e que com isto a produção política não parte de um único centro e com isto podemos perceber os processos de hiperpolitização, de leituras que ultrapassam o texto, leituras que se fazem no interior desse texto. Nossa tentativa é perceber o rastro em sua imprevisibilidade, compreender como as ações revelam essa leitura, mas compreendemos que esta é também uma leitura feita por nós, a partir de rastros de sentidos que construímos e que também poderão influenciar na interpretação.

Neste sentido, fomos fotografando “os sobres”, “os silêncios”, para perseguir os rastros que indicassem a produção política incessante presente nos discursos dos professores que colaboraram conosco nesta pesquisa. Como podemos perceber no trecho a seguir, a professora Cora em sua escritura oral nos afirma que

Tem outra professora aqui que relata também a mesma situação e ela disse que a gestora falou que assim que ela dizendo que o aluno dela não avançou, invalidaria o trabalho das outras colegas dela, intimidando, sabe? **Então assim, a gente vê políticas desse tipo como da BNCC, que o objetivo é que os alunos tenham a mesma base de aprendizado, independente da realidade que ele tenha, onde quer que ele esteja. Essas habilidades que devem ser construídas vão chegar, só que na realidade não acontece (...)** Então, a gente pergunta se as habilidades que eles querem não vão muito além do que a gente pode alcançar. E assim, no currículo nas unidades, a gente sempre recebe um organizador curricular com as

habilidades que precisam ser atingidas para aquela unidade. **Só que, assim, às vezes são habilidades que não têm como a gente atingir porque não atingimos a anterior, mas que precisa dizer que atingiu, para dizer que realmente aconteceu e as metas sejam cumpridas. Mas que, na verdade, isso não acontece, sabe? Esse é o problema.** (Diário, Cora, 04/12/2024)

O discurso da professora apresenta sua leitura da BNCC, enfatizando seu caráter não apenas massificador, mas também e especialmente performativo, compreende um não olhar contextual, e um descuido de que “é preciso de fato considerar o contexto de maneira mais fina possível sem ceder ao relativismo” (Derrida e Roudinesco, 2004, p. 38), neste sentido não se despreza ou não se entende que há uma política instituída e uma normatização vigente que está fixada, o que se postula é que essa fixação não será para sempre.

A própria maneira com que a professora diz trabalhar as habilidades que são propostas pela BNCC já demonstra sua leitura do contexto em que seus alunos estão inseridos, questionar o que está sendo proposto é por si só um ato que subverte a lógica da prescrição e esta subversão vai além do simples fato de registrar uma habilidade que não foi alcançada, ela nos aponta para a contingencialidade dos fundamentos dessa política, a este respeito concordamos com Pimentel Júnior (2022) ao apontar que,

Aceitar a possibilidade de fundamentos contingentes significa aceitar fixações parciais de sentido, sem as quais a comunicação, o reconhecimento nas relações sociais e a política seriam impossíveis. Aceita-se nesse sentido, que as representações hegemônicas forjadas na política são sempre baseadas em fundamentos vazios, carentes de uma presença final, e isso significa entender que, sempre, de algum modo, outras representações, decisões seriam possíveis, mesmo que imperceptíveis/inimagináveis em um dado contexto histórico. (p. 11)

Neste sentido, compreende-se que a fixação existe, todavia não há uma presença final que possa frear a tradução e a desconstrução desse texto, embora essa desconstrução não seja a destruição do texto para a construção de um novo que no seu lugar postule agora a fixação por vir. Dito de outra forma, a leitura desconstrutiva e a tradução do texto não se dá na substituição de um por outro que seja considerado melhor, ela simplesmente pode demonstrar a não presença de uma origem, de uma matriz isolada que seja pura e intocável e que não demonstre as relações de poder e a produção de diferenças na sua constituição.

A leitura da professora demonstra um ponto performativo ainda, porque expressa a necessidade de representar as habilidades ou o alcance delas mesmo que seja irreal e que ela compreenda quais são, naquele momento, as necessidades dos

estudantes e também conheça quais as habilidades que eles já desenvolveram ou não, a sua escritura oral demonstra uma fidelidade infiel a uma herança normativa e prescritiva e movimentada as ações num cenário que tenta fixar uma originalidade impossível. Essa necessidade performática é fotografada também na escritura oral da professora Lânia, quando ela afirma que,

Tem a competição, tem, né? Porém, o entusiasmo assim, a empolgação, nem tanto, por conta que também, **eu como professora, também cobro diferente, porque também sou cobrada bastante com relação a essas avaliações externas.** Então, sou cobrada, aí acabo refletindo neles (...) Pra você ter uma ideia, o diretor passou a semana todinha fazendo um discurso na sala dizendo que os meninos não podiam faltar, né? Que foi ontem essa prova. Ele falou, falou lá na sala, você não pode faltar, se alguém faltar a gente vai lá na casa buscar. Que enfim, todo aquela discurso. Aí beleza, aí realmente não faltou ninguém, todos foram. Só que quando é a interna, né, as provas elaboradas por mim, quem faz esse discurso sou eu. **Mas assim, é como se, não sei, se eles não levassem tão a sério. Até porque a conversa não é tão intensa quanto é com a direção.** (Diário, Cecília, 29/11/2024)

A professora expressa aqui de uma forma defensiva poderíamos dizer, o seu posicionamento em relação às cobranças referentes às avaliações externas que medirão e expressarão o índice do desenvolvimento dos alunos, entendemos que é uma posição defensiva porque ela faz questão de pontuar que cobra dos alunos na mesma medida em que é cobrada. Percebe-se um desconforto na sua fala, pois ao ser cobrada “reflete” essa cobrança nos estudantes e essa métrica acaba por gerar uma competição interna à sala de aula.

O discurso da professora, longe de ser uma percepção isolada, surge também na fotografia feita na escritura oral da professora Cora, quando ela explicita o seguinte:

Aí o discurso já foi declarado. **Cuidado com reprovar, a fala foi essa, reprovar o mínimo possível por conta da nota da escola. Olha o fluxo de alunos reprovado, minha gente.** Aí o discurso foi esse. (...) **Tem aluno que já tem essa consciência, como já aconteceu em anos anteriores.** Poxa, por que tal aluno passou nessa situação? Como assim? E eu que me esforcei tanto. Aí eu disse, a pessoa soubesse, eu não tinha nem estudado. (Diário, Cora, 04/12/2024)

Neste caso especificamente, a professora além de enfatizar o que havia sido percebido na escritura oral da professora Cecília, traz um novo elemento em seu discurso que é a consciência do estudante sobre os resultados finais do ano letivo, ela aponta que o estudante não está alheio a perceber que seu esforço para atingir as metas impostas pelo sistema é inútil diante do quadro geral onde, independentemente deste esforço, outros alunos seguirão o fluxo e não serão retidos já que o que importa

é bater a meta de aprovações. Este dado nos coloca diante de uma ampliação dos entendimentos sobre os sujeitos educativos, nos aponta para os processos de hiperpolitação do campo por demonstrarem que a produção de sentidos é política, incessante e disputada por vários sujeitos, assim quebra-se a lógica dos lugares subalternos na produção política. O que existe é uma contenda inerente à vida social, o político é assim entendido como um espaço de demandas plurais que se articulam e se confrontam (Laclau e Mouffe, 2015)

Compreendemos que essas ações fazem parte de um movimento que busca legitimar a política curricular por meio de um discurso específico, assim “[...] o estabelecimento e a permanência de um específico discurso curricular é fomentado pela reiteração performativa desse mesmo discurso (Pimentel Júnior, 2022, p. 9), ou seja, as ações em torno das políticas de avaliação servem como discursos para legitimar a política curricular, buscando apresentar resultados e índices que apontem para o sucesso dessa política curricular, daí a necessidade de cobrar dos sujeitos a consecução de objetivos que aumentem esses índices, seja pela frequência, seja pela efetiva participação no processo avaliativo, seja pela maquiagem dos resultados dessas avaliações, no final é o número que balizará a política, como fica especificado ainda na escritura oral da mesma professora acima citada e também da professora Cora conforme se pode ver nos dois extratos a seguir:

Porque, assim, sai uma nota para a escola, sai uma nota para a turma e sai uma nota para o município. Aí o que acontece? **Com esse resultado, temos as habilidades que os alunos já atingiram e as que eles não atingiram. De acordo com a BNCC (...)** Quanto melhor o resultado, mais recursos financeiros a escola recebe. É acordo com o resultado. (Diário, Cecília, 29/11/2024)

Mas é assim que acontece, né? É claro que a gente tem que ter a maior preocupação com o aluno para que o interessante é que no segundo ano ele já saia lá sabendo ler, pelo menos, nem que seja silabando, mas assim, essa exigência, né? Tanto que eu acho que eu percebo isso nos anos iniciais, não só no primeiro e no segundo ano, mas do primeiro ao quinto mesmo, o foco é a alfabetização e as outras...**as outras disciplinas são secundarizadas, não levam à consideração tanto que você tem avaliações externas, mas português e matemática, como só isso importasse, entende?** (Diário, Cora, 04/12/2024)

Em ambos os discursos podemos perceber que mesmo dentro de uma herança prescritiva as professoras reconhecem a importância de um olhar para além do que está sendo exigido, elas reconhecem exigência de atingir as metas propostas, contudo não abrem mão da infidelidade de se colocar numa posição que extrapole esse reconhecimento, por mais que façam o que se exige não necessariamente o fazem

sem perceber as nuances do processo, seria o que, pautados em Derrida, compreendemos como uma tradução que se dá numa certa fidelidade infiel ao que não pode ser original, porque o a origem em si não existe, são apenas rastros de discursos.

Assim como são rastros os elementos que fazem parte da política normatizante que indica uma presença sempre ausente de um fundamento último e inquestionável, são rastros também os elementos contidos na fidelidade infiel das professoras, isto porque a tradução é um desafio que pode decepcionar quem acredita que a partir dela própria se chegará a uma identidade fixa e real do elemento traduzido, a tradução se dá assim, no suplemento e não na substituição de um ideal por outro. Neste sentido, para Pimentel Júnior,

Em alguma medida, isso significa entender e aceitar a ideia de que não haverá verdade e fixação de projetos educacionais e curriculares, no futuro, a serem alcançadas como objetos extra discursivos estáveis, aguardando por serem descobertos, mas apenas hegemonias suscitando efeitos provisórios de verdade que estão, constantemente, a governar entendimentos e quadros de inteligibilidade sobre o imaginável, o dizível, o pensável e o vivível em educação e currículo. (2022, p. 9)

Os elementos aqui expostos apontam para noção de que não se propõe a substituição de uma normatização ou de um projeto em relação a outro que possa ser considerado superior, o que existe é um movimento constante de produção política que não se detém diante da fixação de um sentido do que seja educação, qualidade ou currículo, ou seja, “[...] não há um programa ou conjunto de regras que seja capaz, de uma vez por todas, de orientar as decisões políticas ou facultar interpretações históricas da política, o que nos leva à constante disputa em torno dessas orientações e interpretações (Lopes, 2018, p. 85).

A fotografia aqui se dá na captura parcial do silêncio, este silêncio longe de ser um elemento palpável se move nas entrelinhas dos discursos e vai demonstrando como é carregado nos entendimentos, vivências/experiências do dia a dia dos professores. As leituras feitas das políticas, a parcialidade diante delas e a autonomia conferida pelo ato tradutório que sempre existe no leitor no ato da recepção do texto são elementos que nos levam a perceber o rastro, mesmo que essa percepção não nos outorgue segurá-lo e fixá-lo por fim.

O que estes elementos também podem apontar é para mobilidade e agência desses professores mesmo diante das prescrições curriculares, a inteligibilidade do

que é o currículo passa não apenas pelo discurso oficial das políticas enquanto texto, reconfigurando-se na ação cotidiana dos professores, isto não se faz de forma arbitrária, contudo também não se dá numa ação milimetricamente calculada, vai acontecendo na urgência das ações/movimentos do cotidiano que envolve a sala de aula e as instâncias a que elas se reportam, evidenciando assim sua contingencialidade bem como o caráter vivo da escola, o que aponta para movimento de indecidibilidade, posto que,

O indecidível não é apenas a oscilação entre duas significações ou duas regras contraditórias e muito mais determinadas, mas igualmente imperativas. O indecidível não é somente a oscilação ou a tensão entre duas decisões. Indecidível é a experiência daquilo que, estranho, heterogêneo à ordem do calculável e a regra, deve, entretanto, entregar-se a decisão impossível. (Derrida, 2007, p. 46)

Nota-se que os discursos das professoras se direcionam ao impossível da decisão na estranheza do que não se calcula, compreender que só as habilidades de língua portuguesa e matemática serão exigidas nas avaliações externas não sutura o entendimento de que elas por si só não dão conta da formação do sujeito, não estanca o entendimento de que há uma necessidade de validação do documento curricular a partir dos índices e das métricas. Este silêncio fotografado embora pareça evidenciar uma imobilidade ante as ações das professoras, demonstram o que já anunciamos como uma fidelidade infiel, de seguir uma lógica instituída sem nem por isso deixar de ser agente da decisão, consideramos que estas professoras estariam se movimentando dentro do que Derrida chama de uma finitude, e neste sentido, “só um ser finito herda, a sua finitude, o obriga a isso. Obriga-o a receber o que é maior, mais antigo, mais poderoso e mais duradouro do que ele. Mas a mesma finitude o obriga a escolher, a preferir, a sacrificar, a excluir, a deixar de lado” (Derrida e Roudinesco, 2004, p. 14). Fotografa-se assim, nesta madrugada, o perdão a esta infidelidade.

Esta herança que se apresenta mais forte diante da finitude que abriga, ao mesmo tempo receber e escolher, coloca as professoras diante da superação de uma dicotomia entre quem pensa e quem executa currículo, isto não quer dizer que necessariamente as professoras ocupam o lugar de forte ou fraco na relação currículo/ação/movimento/cotidiano, o que acontece é um movimento natural de vivência que não pode ou não necessita ser esquematizado ou fechado em esquemas prontos, mensuráveis ou estáticos, como se pudéssemos criar modelos a serem seguidos. Definitivamente a ideia não é esta, tanto porque o discurso dessas mesmas

professoras demonstram que elas mesmas, por vezes, sentem-se engessadas diante das avaliações externas, como podemos perceber na escritura oral da professora Cecília, ela afirma que:

E eu fico impressionada assim, que ao meu ver é como se você nadar, nadar, nadar, nadar e no final morrer afogado. Porque o que acontece? **Passamos o ano justamente tendo formações pra ver essa questão do currículo, pra estar ali trabalhando na sala de aula. E agora no final, é o que a secretaria cobra da gestão pra gestão cobrar da gente. É a questão assim da porcentagem de aprovação.** Então, pela fala da secretaria, a questão não é quem conseguiu realmente atingir as habilidades, conseguiu atingir os conteúdos que foram propostos em acordo com o currículo durante o ano. **Eles estão preocupados mais, no final das contas, com os números, porque já estabelece lá uma meta.** (Diário, Cecília, 05/12/2024)

A existência é fotografada no sentimento da professora que busca entender o currículo (entendendo seu caráter prescritivo) e ao mesmo tempo percebe que o mais importante é a validação do resultado, em dado momento de sua escritura oral ela aponta para a relação que faz entre as formações em torno do currículo e o trabalho na sala de aula, percebendo esse processo como necessário, ou seja, não há aqui uma resistência ao currículo, ela recebe essa herança e tenta relacioná-la ao cotidiano, mas ao mesmo tempo entende que a legitimação cobrada é apenas do índice. Essa percepção gera nela um sentimento de finitude, mas não de imobilidade, ela nada, nada e morre afogada, mas não morre sem nadar. O que fica implícito no sentimento da professora e podemos destacar como o silêncio e a existência fotografada é que nesse nadar o movimento tradutório aconteceu longe de uma percepção programada.

O morrer afogada não se deu porque ela estava inerte na situação, mas porque a pressão externa provoca o afogamento, como podemos inferir na continuidade da escritura oral da professora, ela afirma

Aí a gente se vê ali, né, **pressionado a muitas vezes ter que ali intervir para que o aluno, mesmo não tendo atingido aquelas habilidades, mesmo sabendo que ele precisa ali de uma intervenção. Ele ter que ser aprovado justamente para cumprir com essa determinação da secretaria.(...) É assim, é decepção, me sinto injustiçada** (Diário, Cecília, 05/12/2024)

A professora sente essa morte na decepção de saber que é necessária uma ação interventiva, ela está ciente de que o aluno não construiu determinada aprendizagem (o que demonstra que está ligada a herança da prescrição curricular) ou seja, o intuito dela era de fato, ser fiel a esta herança, contudo esta fidelidade não necessariamente é leal e irrepreensível, é como já vínhamos apontando, uma fidelidade infiel, pois

sente-se a injustiça no fato de que, independente do que se faça, se se atenda ou não o que se prescreve, o resultado sempre será aquele que responda a validação da política que está fixada como hegemônica.

Este processo pode ser considerado como um movimento de desconstrução do discurso que põe em desestabilização inclusive os próprios entendimentos da professora e sua herança pautada na prescrição, a ação então transborda a margem desse espólio, ou seja,

“A desconstrução passa a ser hiperconceitual e decerto o é, fazendo um grande consumo dos conceitos que produz à medida que os herda – mas apenas até o ponto em que uma certa escritura pensante excede a apreensão ou o domínio conceitual. Ela tenta pensar o limite do conceito, chega a resistir a experiência desse excesso, deixa-se amorosamente exceder. É como um êxtase do conceito: goza-se dele transbordantemente.” (Derrida e Roudinesco, 2004, p. 14)

A professora herda o conceito normativo, mas sua escritura é pensante e excede o domínio do instituído, esse movimento assiste à uma resistência à experiência de transbordamento, a resistência se dá justamente pela tradição da herança, e é somente no arroubo e não no seu abandono que se procede a desconstrução do texto, aqui entendido como a política curricular e a necessidade performativa de lhe validar e legitimar. Esta herança também aparece na escritura oral da professora Cora ao narrar o seguinte,

Eu bati muito nisso, **de enxergar apenas a quantidade do aluno, não a qualidade.** Como eu falei, essa questão, **como foi falado no conselho de classe que a gente precisa bater aquela meta de alunos que vão ser aprovados.** E aí não importa se esse aluno realmente ele, não importa se ele realmente está apto pra uma série seguinte, ele vai passar independente. Inclusive, teve alguns colegas que relataram de anos anteriores, fechou o ano inteiro, acabou tudo, e tem lá a lista de alunos que deveriam ser reprovados. **E nas férias, essas professores foram chamadas pela Secretaria da Educação, perguntaram, mas esse aluno aqui, ele sabe pelo menos ler alguma coisa? Sim, sabe mais ou menos, então ele precisa passar. Não importa se ele realmente aprendeu, né? Não importa o que eles mesmos estipularam como competência. São contraditórios desse jeito.** (Diário, Cora, 09/12/2024)

Neste movimento discursivo a professora relata a contradição da herança prescritiva que ao mesmo tempo em que institui as competências que devem ser alcançadas pelos alunos se trai na evidência de que esta prescrição não corresponde ao movimento instituído na sala de aula, tem-se assim o movimento constante entre a experiência do transbordamento e a herdade da hegemonia discursiva da prescrição curricular. Esse elemento também ficou explícito na entrevista com a mesma professora, quando ela apontou que

O máximo que a gente tem é o Organizador Curricular trimestral, a cada 3 meses a gente recebe esse Organizador Curricular que tem as habilidades do Currículo de Caruaru no **que a gente precisa, não importa como, mas precisa trabalhar todas aquelas habilidades de língua portuguesa. É assim, é uma imensidão de habilidades que a gente precisa trabalhar.** Claro que tem aquelas que a gente querendo ou não, quando aborda determinado assunto já aborda três, quatro habilidades, mas tem umas que são muito específicas que não dá, sabe? **E não existe isso de se alinhar, de ver o planejamento. Só atingir as habilidades e o que é exigido, pronto.** (Entrevista, Cora, 28/10/2024)

O discurso constitui uma ideia de existência por parte da professora, existência que, embora pareça óbvia, tem sido ao longo de uma tradição prescritiva atenuada numa lógica de redução da autonomia desses agentes educativos. Existir aqui, diante do discurso acima mencionado não é somente como escolhe trabalhar, existir é entender que não necessariamente existe só aquela forma, ou que aquela forma é considerada melhor.

Assim, Goza-se do transbordamento num processo constante de rastro tradutórios que são permeados pela *différance*, visto que não temos em nenhum desses discursos oposições duais, há sempre um movimento entre a herança e transbordamento. Neste aspecto, “[...] a *différance* não é uma distinção, uma essência ou uma oposição, mas um movimento de espaçamento, um ‘dever-espaço do tempo’, um ‘dever-tempo do espaço’, uma referência à alteridade, a uma heterogeneidade que não é primordialmente oposicional” (Derrida e Roudinesco, 2004, p. 34).

Neste sentido, reforçamos os entendimentos aqui explicitados coadunando com a ideia da ambivalência do *phármakon*, no sentido de que “não sou isto ou aquilo; e sou antes isto e aquilo, de acordo com as situações e urgências” (Idem, p. 35), não se buscou ou se percebeu aqui a oposição em polos binários ou a resistência a determinada herança prescritiva, mas rastros que aparecem sem serem capturados de tradução nas experiências das práticas curriculares dos professores, não ser isto ou aquilo é a fotografia da nuvem de calças, onde o poeta ao mesmo tempo traz a singeleza e a dureza, juntos, não polarizados, fotografamos a nuvem de calças e a foto saiu bem.

5. Eu queria apalpar os perfumes do sol: a aporia de nossos desejos

Eu queria aprender o idioma das árvores
Saber as canções do vento nas folhas da tarde

Eu queria apalpar os perfumes do sol.

Manoel de Barros⁴²

Queríamos aprender o idioma das árvores, queríamos capturar o impossível. Nesta tentativa deslocaram-se muitos centros e origens, deslocamento que nos apontou para própria inexistência palpável desse originar-se. Aqui, trazemos como a escrita desta tese se apresentou para nós como uma leitura desconstrutiva, uma tradução do texto curricular, das produções acadêmicas e acima de tudo, tradução de nós mesmos. Diante disto, a seção de considerações finais apresenta sim, uma construção feita num espaço-tempo específico e contextual que de alguma forma fixa um sentido e uma leitura, contudo esta fixação, sempre diremos, não será de uma vez por todas.

Nossas considerações revelam assim, uma aporia, e não há nisto contradição. Entendemos que embora haja o desejo de compreender, conhecer e por vezes uma traição que nos leva a tentar analisar discursos, este desejo esbarra na impossibilidade de conclusão, mas esta impossibilidade não estanca o desejo que a motiva, ou seja, mesmo diante da compreensão de que não há sentidos que digam a origem ou o fim, não nos eximimos de tentar conhecer e compreender esses sentidos.

Esta busca por fixação nos trai, ou traímos a nós mesmos visto que, envolvidos por uma tradição acadêmica, buscamos uma resposta por fim. Neste sentido, a escritura aqui feita é desconstrutiva de nós, o que implica dizer que não houve uma morte dessa busca por dizer, conhecer ou compreender, mas o decorrer dessa construção nos mostrou a impossibilidade de saber as canções do vento nas folhas da tarde. Fazemos assim, mais uma vez, um diálogo com a poesia de Manoel de Barros, por entendermos que os desejos poéticos que dizem dele, dizem também de nós e desta aporia.

A escrita desta tese se movimentou nos nossos anseios de compreender como os professores teciam relação com as experiências das práticas realizadas no cotidiano da sala de aula e o currículo. Esta primeira via já nos mostra que a percepção que tínhamos era, inicialmente, de uma separação entre as experiências das práticas e a prescrição curricular. Buscávamos “porquês”, uma compreensão do ser, que fundamental para dizer, busca a natureza de uma existência, perseguíamos na

⁴² Poema Cantigas de um passarinho à toa, Manoel de Barros, 2003

verdade o “porquê da rosa”, mas “a rosa é sem porquê”⁴³, não há uma existência justificável, ela floresce sem consciência de sua beleza e impacto.

É justamente nesse ponto que trazemos como nos aproximamos da leitura desconstrucionista em Derrida. A discussão da essência do ser (proposta por Heidegger) e que sinalizamos no parágrafo anterior é criticada por Derrida justamente porque, para ele, não há a origem que justifique uma essência do ser, esse essencial leva ao absolutismo e a construção de dicotomias. Dicotomias como a separação entre um currículo pensado e outro vivenciado na sala de aula perturbavam nossa compreensão de como os professores se relacionavam com as prescrições curriculares, justamente por serem essas, construções que se dão numa imposição verticalizada. Assim, tínhamos em nós um vestígio, uma passagem de uma tradição que mesmo desestabilizada por meio das leituras e traduções feitas com o diálogo com autores de registro pós-estrutural nos perseguiram na tentativa de apalpar os perfumes do sol.

Mas podemos ser questionados sobre o motivo de usar também aqui a poesia de Manoel de Barros das cantigas de um passarinho à toa, e nós explicamos... ou talvez, desexplicamos, assim como nos versos nós queríamos capturar o impossível, acreditávamos inconscientemente que poderíamos de alguma forma capturar o rastro, identificar a *différance*, talvez. Todavia, o que o percurso nos mostrou foi que os processos de leitura e tradução permeadas pelos rastros da *différance* são como identificar o que dizem os pássaros, nós até os ouvimos, mas não há como decifrá-los, não se pode analisá-lo, não é palpável pra nós. Não é possível saber as canções do vento nas folhas das árvores, mas é possível sentir sua melodia passando por nós, nos provocando afetos e afetamentos. Não é possível apalpar os perfumes do sol, e diria além, nenhum perfume é possível de manuseio, mas nem por isso deixam de aparecer nos rastros das singularidades dos sentidos. Esta escrita foi pra nós então, sensível, experiencial e tradutória, embora não tenha sido, desde o início, tranquila ou sem turbulências.

A aproximação com a leitura desconstrucionista não se deu de forma confortável e simples, isto porque, dentro de um registro pós-estrutural, Derrida é, por

⁴³ Discussão empreendida no texto “Fundamentar ou não fundamentar? A questão do pós-fundacionalismo” de Daniel de Mendonça (Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe: implicações teóricas e analíticas, Mendonça e Linhares, 2022, Intermeios).

vezes, acusado que promover uma espécie de distopia, de um abandono da utopia que emerge no conformismo. Este foi um de nossos primeiros desafios nesta leitura/escritura: compreender como a ameaça a ideia de uma utopia pedagógica movimenta saberes e sentidos muitas vezes cristalizados na essencialidade de um ser. Essa acusação levava ainda a leituras que o compreendiam como desmobilizador de lutas políticas, pois para ele não há um horizonte a se alcançar na destruição de um cenário político a ser substituído por outro. Fora isto, as acusações sobre ser relativista e hermético, também assombravam a leitura que fizemos.

Apesar disto, apostamos nesta leitura por compreendermos que ela nos ajuda a pensar e problematizar o currículo por outras vias, deslocando os binarismos e focando não na substituição de um sentido fixado por outro, dando ênfase assim na abertura para diferença, ou para construção de sentidos que permeados pela *différance* promovem o “talvez”, substituindo o “sim ou não”. Neste sentido, não há a promoção de sentidos melhores, mas a busca por perceber os rastros de uma não origem que se dá na emergência do cotidiano, cotidiano este que convida a mais do que o que foi prescrito ou planejado.

A leitura foi primeiro, desconstrutiva de nós, justamente por ameaçar o binarismo entre experiências das práticas curriculares cotidianas e o currículo instituído enquanto normatividade. Neste entremeio as experiências se apresentaram para nós como possibilidades de percepção de como se daria, não somente a resistência dos professores ao currículo normativo, mas como possibilidade de percepção de rastros que demonstram sua existência apesar da prescrição.

Resistir faz parte da existência e com isso queremos dizer que uma coisa não anula a outra, a resistência pode movimentar-se na existência pois é uma ação, é agir contra, contudo o que se mostrou para nós na escrita deste trabalho é que a existência nem sempre prescinde da resistência, ou seja, mesmo quando não houver uma ação contrária, a existência dos professores estará ali. Existir apesar de, fala do *phármakon*, da não essencialidade da decisão, da desestabilização das dicotomias, do questionamento das dualidades. Conversando com Clarice Lispector, na poética que para nós permeou esta escrita, sentimos que existir apesar de é viver sem precisar se colocar num extremo ou outro da corda que sustenta a significação, é compreender que essa corda não é um cabo de guerra, é compreender que não sentiremos a epifania de chegar a um dito por fim.

Existir apesar da prescrição, existir apesar da angústia, existir apesar insatisfação, existir apesar da solidão, da tristeza, do amor, da própria vida. Existir não é essência, é movimento, muitas vezes involuntário.

Essa existência demonstrou o abandono da utopia por evidenciar que esses professores não buscam a destruição ou destituição de um currículo normativo e sua substituição por outro, eles operam em seus cotidianos, na maioria das vezes, fazendo referência a este currículo. O que acontece, de forma muitas vezes imperceptível, é o deslocamento da decisão, que não está somente no discurso fixado como normatividade. Foi assim que apostamos na ideia de hiperpolitização, ou seja, o descentramento dos espaços de decisão, assim, não é somente o outro que decide, o espaço da decisão é descentralizado.

Por abandono da utopia, não queremos dizer que se destroem todas ideias que propõem uma educação de caráter político, mas significa que passamos a compreender que o currículo por si só não será capaz de garantir o direito a uma educação de qualidade. Aliás, o próprio sentido de direito e de qualidade são desconstruídos por meio da leitura derridiana. Desconstruir não se trata de relativizar, não se trata de reduzir à noção de apenas pensar que o que é direito para um não é direito para outrem, que o que é qualidade para um não é qualidade para outrem, mas sim que as utopias que refletem os anseios da sociedade para o campo educativo não serão horizontes alcançáveis por meio de um currículo padronizado, ou até mesmo por qualquer que seja o currículo.

Nesta perspectiva não será a substituição de um currículo por outro que levará ao atendimento ou atingimento de um horizonte palpável. O horizonte sempre estará lá, inatingível, porque é ele mesmo materialização do adiamento, se o horizonte é a verdade provisoriamente fixada haverá sempre uma suplementação e não um ponto de chegada. A hiperpolitização atuará no abandono da utopia por meio da percepção da multiplicação de vozes dos atores dos processos decisórios seja qual for o currículo vigente. Isso não quer dizer que concordamos ou acreditamos que o currículo como está posto seja o melhor (mesmo porque o melhor inexistente), ele é revelador de um projeto social massificador que tenta possibilitar a impossibilidade de uma padronização não só do direito, mas da compreensão da justiça.

Ainda nessa discussão encontramos a decisão como não sendo apenas um ato consciente de escolha, as nuances da decisão podem ser ambivalentes, incertas e contingentes, sem ser plenamente controlada a decisão pura é sempre ilusória indeterminada e aporética. Essa decisão não se dá apenas no sentido de escolher como ou quando desenvolver determinada prática. A ideia de decisão aqui vai além do sentido apenas do fazer, isto porque o fazer está diretamente ligado à compreensões que são sempre políticas e carregadas de sentido. Isto mais uma vez nos mostrou a impossibilidade de um centro que seja puro e intocável, não há um centro de decisão que não seja perturbado pela hiperpolitização.

É nesta possibilidade que a hiperpolitização dialoga com Derrida, na perspectiva de que não há um objetivo último a ser alcançado (o que justifica a crítica de uma distopia), não há uma verdade a ser descoberta, não se busca uma identidade superior para o currículo que seja capaz de na substituição de outro promover uma noção de justiça que venha sanar as lutas políticas. Esta luta é perene, por isso o que se propõe a partir do entendimento da existência da hiperpolitização é que há uma ampliação dos espaços democráticos de decisão.

A leitura desconstrucionista nos mostrou a própria inexistência da origem, os processos de tradução se dão não na programação, mas na sutileza, sutileza de um rastro que longe de uma captura, movimentava processos de produção de diferenças, adiamentos constantes de um significado. Esse adiamento, contudo, não deixa de produzir sentidos temporários, contingentes e sempre parciais e que trazem uma herança a quem se referenciam.

Neste sentido, pudemos observar como, por exemplo, os sentidos postos pelos professores a respeito das experiências não apresentavam um sentido fixo e que caminhasse na mesma direção, e como também, eram herdeiros de um espólio marcado pela fixação de uma compreensão mais pautada na temporalidade ou na realização de um fazer concreto. Apesar disso, mesmo marcados por esta rigidez, por vezes traíam essa herdade trazendo rastros de como essas experiências movimentavam os espaços de decisão no cotidiano. Isto significou para nós, um abalo em terrenos muito sedimentados, ou seja, sentidos cristalizados que apontavam para ideia de que o olhar para o currículo normativo era sempre uma disputa de dois polos opostos, o sim e o não, agora demonstravam a abertura para pensá-lo sob rasura, uma possibilidade para o ocasional, para superação do “isto ou aquilo”.

Não há relativismo, não é esta uma abstenção, ao contrário, é um rastro que nos aponta para a não polarização entre o currículo e a prática. Por mais que falemos sobre essa não separação, foi a partir da leitura sobre tradução, *différance*, desconstrução e rastro que pudemos compreender as fronteiras que nos prendiam, os espectros que nos assombravam na tentativa de compreender os movimentos que envolviam o currículo e as experiências. .

Hoje, temporariamente, compreendemos esse currículo ele próprio como uma experiência discursiva. Um signo que não se finda em si mesmo, o signo é instável justamente por ser permeado pela contextualidade, não se diz por si só, não tem, assim como a rosa um “porquê”. O significado não é natural e nem está no signo, ele depende ou é construído, por assim dizer, num jogo de suplementos, onde não há um constante adiamento. O que há então é um jogo de diferenças que coloca os sentido sob rasura.

Outro elemento que nos afetou além de perceber que não há nos sentidos apresentados pelos professores como sendo únicos ou últimos, foi a constante recorrência que eles faziam ao texto da prescrição. Aproximavam-se, distanciavam-se e mesmo criticando ou entendendo que não eram findos em si, com uma possibilidade de dizer por fim, seguiam como uma orientação, uma espécie de referência que sempre está ali, mesmo que seja pra dizer que dele me distancio. A própria noção de experiência relacionada ao tempo estava presente assombrando a percepção do currículo e de como os professores se relacionavam com ele.

Apresentou-se assim pra nós a ambivalência do *phármakon*, essa ambivalência dizia de um mergulho numa substância que nem boa nem ruim, era referente e referência, movimento e constância ao mesmo tempo, sem deixar de ser um para tornar-se outro. Este *phármakon* movimentava-se na forma como os professores por vezes se inscreviam numa estrutura que de alguma maneira os prendia, mas que ao mesmo tempo não suturava as possibilidades de tradução do texto. Assim, não havia uma sobreposição do texto que aqui pode representar a normatividade advinda das leis, prescrições e diretrizes em detrimento à prática experienciada. Havia não uma sobreposição ou mesmo uma justaposição, mas uma experiência que não se encerrava na busca por dizer um melhor currículo.

Não havia por isso, uma ideia de conformação, de que a normatividade está posta e que por isso não há o que possa ser feito. Não havia também uma ideia de que resisto ao currículo e opero numa lógica a ele oposta. O que percebemos foi o rastro de uma ação consciente, emergente e da ordem do acontecimento que (re)conhecia o prescrito e nele operava de forma livre e prisioneira ao mesmo tempo. Livre por compreender que as ações não se davam e nem poderiam se dar de maneira indiscutivelmente igual ao prescrito, livres por (re)conhecer-se ou não na decisão, mas mesmo assim não poder deixar de decidir, prisioneira por referenciar-se constantemente às algemas da prescrição como um fantasma que assombra e não os deixa, mesmo que já não lhes causa tanto medo.

As decisões tomadas são margeadas e margeiam tantas possibilidades que não somos capazes de enumerar, impossibilidade outra que se apresenta a nós, pois não havendo centro fixo de decisão também se pode cartografar todos esses outros elementos que se articulam nessa decisão. Não há, como outrora imaginávamos, a possibilidade de captura do rastro, de catalogação da *différance*, de transcrição da tradução.

Assim, nos afetava perceber que no lugar de encontrarmos um movimento de negação do currículo enquanto política normativa que, carregada de imperativos, serve como pano de fundo para o controle dos movimentos cotidianos da escola, havia rastros de uma não destruição do texto e sim de uma desconstrução que se faz sem o abandono da herança de um “centro”. Por isso, perceber como não necessariamente os professores não se opunham ao prescrito, suscitou em nós o entendimento que não haveria neste contexto um sim e um não, um isto ou aquilo, o que havia era e é a produção de sentidos que sempre se dão no suplemento.

Diante disto, a pesquisa aqui trazida (des)sedimentou vários acúmulos de uma tradição dicotômica que polariza centros de decisão, poder e fala, demonstrando como as experiências dos professores são parte da prescrição curricular, operando nela e por meio dela na vivência que produz e consome o *phármakon*. Produzimos e consumimos este esforço para não polarizar elementos que se tornem extremos em ambos os lados.

Questionamos também, ou ainda, como o professor se percebe no centro dessa decisão e se de fato se compreende como esse agente que traduz o currículo?

Outro questionamento é se há um período de acomodação das políticas por parte dos professores e como essa acomodação se relaciona com a fixação dos sentidos?

Hoje, desconfiando da ideia de fim, mas compreendendo que nem por isso deixarão de existir fixações temporárias, inscrevemos essa tese na ambivalência do *phármakon*, entendendo que quem ler esta escritura a tomará como remédio ou veneno. Nós mesmos quando a revisitarmos teremos compreendido que a aporia está não no resultado da pesquisa, mas na própria pretensão de dizer que perpassa todo seu corpo, na objetivação de aprendizados (im)possíveis. Mesmo assim, não deixará de nos provocar os sentidos de quem ouve, sente e toca os mais improváveis rastros.

REFERÊNCIAS

ALDANA, E.; ALLER, C.; GARCÍA, E.; RUBIO, R. Motivando al alumnado de ingenierías TIC a aprovechar las humanidades y ciencias sociales. Experiencias en la UPM. **Indagatio Didactica**, v. 12, n. 4, p. 91-108, 16 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v12i4.21679> Disponível em: proa.ua.pt/index.php/id/article/view/21679 Acesso em: 23 out. 2023.

ALMEIDA, L. A. A. de; MELO, M. J. C. de; GONÇALVES, C. de L.; MAGALHÃES, P. M. V. dos S. Práticas curriculares-avaliativas: relações de interdependências no processo de significação. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 431–451, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp431-451. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9936>. Acesso em: 25 jun. 2023.

ALMEIDA, D. F. S. A violência sexual através de vozes de mulheres sobreviventes de violência doméstica. Uma experiência de estágio curricular numa Casa de Abrigo. Porto. **Dissertação** (Mestrado) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2019.

AMITRANO, G. "Com-por", "rastros" e "espectros" de Derrida. **Educação e Filosofia**, [S. l.], v. 29, n. 58, p. 615–630, 2016. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n58a2015-p615a630. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29882>. Acesso em: 03 set. 2022.

ARAÚJO, A. M. S. Experiência de estágio curricular no estabelecimento prisional de Coimbra: a realidade prisional e perspectivas de vida futura dos reclusos. Coimbra: **Dissertação** (Mestrado) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2021.

AZEVEDO, A. P. L. A.; ALMEIDA, L. A. A. As experiências nas práticas curriculares de professoras: : águas carregadas em peneiras do tempo . **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 22, n. 75, 2022. DOI: 10.7213/1981-416X.22.075.AO07. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29536>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BACHEGA, D.; BELLINI, D. M. G.; GALLI, E. F.; MELLO, R. R. PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA CONTRA MULHER NA FORMAÇÃO DOCENTE: análise de uma experiência. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 278-292, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/bachega-bellini-galli-mello.pdf> Acesso em 20 fev. 2023.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARBOSA, C. P.; LOPES, C. E. Uma análise da produção acadêmica brasileira sobre o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 18, p. e021014, 2021.

DOI: 10.37001/remat25269062v17id483. Disponível em:
<https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/120>. Acesso em:
10 abr. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

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

BRITTO, T. F. DE . O que os professores (não) podem dizer? A experiência canadense e a “Escola sem Partido”. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. Rev. Bras. Educ., 2019 24, p. e240019, 2019.

CAMPIRA, F. P.; BULAQUE, P. Z.; ALMEIDA, L. S. Satisfação com experiências acadêmicas: variáveis preditoras em estudantes universitários de Moçambique. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1979–1994, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i3.15421. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15421>. Acesso em: 26 mar. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; BELLO, M. M. S.; REIS, V. L. dos. Aprendizagem cooperativa no Ensino Superior: relato de uma experiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1685–1701, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp2.13839. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13839>. Acesso em: 26 mar. 2023.

CASTRO, R. P.; Currículos-Trajelórias-de-Vida: experiências docentes em disciplinas que abordam as relações de gênero e sexualidades na formação inicial docente. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 352-379, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/castro.pdf> Acesso em 20 fev. 2023.

COELHO, W.; BRITO, N.; DIAS, S. Identidade de estudantes negras e negros: a experiência do projeto Afrocientista NEAB/GERA/UFGA. **Roteiro**, Joaçaba , v. 46, e26303, jan. 2021 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000100402&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 mar. 2023

CONCEIÇÃO, V. J S.; FRASSON, J. S.; WITTIZORECKI, E. S.; KRUG, H. N. Experiências docentes na formação inicial: o processo formativo de professores de educação física. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2106–2122, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i4.9748. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9748>. Acesso em: 26 mar. 2023.

CORTE, M. G. D.; SATURI, R. C.; NUNES, J. F. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. In: **Roteiro**, vol. 43, núm. 1, pp. 87-114, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13094> acesso em: 15 mar. 2023.

COSTA, H. H. C.; CUNHA, E. V. R. **NORMATIVIDADE, DESCONSTRUÇÃO E JUSTIÇA: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores.** In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1246-1265, set./dez. 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-cunha.html> acesso em: 12 jan. 2023

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. R. C.. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270024, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jrPMcNpkw3Pp9XrszTjCr7m/#> Acesso em: 20 fev. 2023

CUNHA, E. V. R.; COSTA, H. H. C. Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 141-163, 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i33.5280. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5280>. Acesso em: 25 jun. 2023.

CUNHA, E. V. R. da; RITTER, C. S. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. **Roteiro**, v. 46, p. 1-24, 2020. DOI: 10.18593/r.v46i0.23890. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23890>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CUNHA, E. V.; COSTA, H. H. C.; BORGES, V. Desconstrução, alteridade e tradução: processos investigativos nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (orgs.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir.** São Paulo: Cortez, 2018

CHEDIAK, S. Experiência formativa de professores no exterior: Efeitos nas concepções pedagógicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0361–0381, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i1.15658. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15658>. Acesso em: 26 mar. 2023.

CREMA, E. C. A aula de História: a experiência e a biografia docente na produção do conhecimento escolar de História. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–24, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.22983. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22983>. Acesso em: 26 mar. 2023.

DAROZ, M. S.; HICKMANN, A. A. Formar-se pedagogo(a): uma experiência profissional não formal. **SISYPHUS - JOURNAL OF EDUCATION**, v. 9, p. 228-247, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.21918> Disponível em: revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/21918 Acesso em: 23 out. 2023.

DERRIDA, J. **A farmácia de Platão.** São Paulo: Iluminuras, 2005

_____. **Posições.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Força de lei -o "fundamento místico da autoridade"**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Carta a um Amigo Japonês**. In: OTTONI, Paulo (org.). Tradução: a prática da diferença. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. **Gramatologia**.- São Paulo: Perspectiva, 2017.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. **De que amanhã**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2004.

DUQUE-ESTRADA, P. C. Arquivo e política em Jacques Derrida: notas introdutórias. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (orgs.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018

ESTEVES, M. M. F. . Uma experiência de uso do método de casos em formação continuada de professores. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27179, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.27179. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27179>. Acesso em: 26 mar. 2023.

FONTE, C.; MACEDO, I. Percepção das experiências acadêmicas e saúde mental na adaptação ao ensino superior: que relações? **Revista Lusófona de Educação**, n. 49, 199-213, 2020. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle49.13 Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/9916> Acesso em: 22 out. 2023.

FORTUNATO, I. A didática na formação inicial de professores: relato de experiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 269–276, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n1.2018.10834. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10834>. Acesso em: 26 mar. 2023.

FRANÇA, R. C.; MASELLA, M. B.; ARAGÃO, A. M. F. Educação infantil na pandemia: experiência de uma escola pública antirracista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 893-918, set./dez. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/franca-masella-aragao.pdf> Acesso em 20 fev. 2023.

FREITAS, C.; TAVARES, J.; DA SILVA, N.; DA SILVA, M.; BAPTISTA, C. Satisfação dos estudantes de Enfermagem com a experiência clínica simulada: um estudo com métodos mistos. **Indagatio Didactica**, v. 13, n. 5, p. 155-169, 20 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v13i5.27184> Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/27184> Acesso em: 23 out. 2023.

GARCIA, A. D. .; MACEDO, E. .; QUEIRÓS, J. “Todos nós temos um bocadinho de ativismo”: Experiências de participação de jovens na Greve Climática Estudantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 61, p. 71–91, 2022. DOI: 10.24840/esc.vi61.434. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/434>. Acesso em: 22 out. 2023.

GUÉRIOS, E. Formação de professores que ensinam matemática em uma perspectiva de complexidade: discussão agregando fragmentos experienciais. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.24347. Disponível

em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24347>. Acesso em: 26 mar. 2023.

GHIGGI, G.; CHAVES, P. M.; PEREIRA, D. de A. Do formalismo didático à experiência da consciência: Paulo freire e a substantividade democrática na escola pública-popular. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 46–62, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11144. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11144>. Acesso em: 26 mar. 2023.

HADDOCK-LOBO, R. Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida. **Educação e filosofia**, v. 27, n. 53, p. 259–274, 2013. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v27n53a2013-p259a274. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14271>. Acesso em: 28 jul. 2022.

ISIDORO, P.; DE MATOS, A.; CARVALHO, Â. ESCRIVARTE - Da pintura à escrita: caminhos cruzados entre artes. Uma experiência de escrita criativa em Português Língua Estrangeira. **Indagatio Didactica**, 12(2), 239-258. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17487> Disponível em: <proa.ua.pt/index.php/id/article/view/17487> Acesso em: 23 out. 2023.

JUNQUEIRA, M. L.; SOUZA, M. A. da C.; CARVALHO, C. Memórias dos professores-artistas de dança: experiências de seus primeiros passos e suas ressonâncias. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–24, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i.21314. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21314>. Acesso em: 26 mar. 2023.

KACZAN, M.; ROGÉRIO, P.; KACZAN, M. A. V. L. Experiências educativo-musicais na formação de um habitus musical. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–16, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i.23787. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23787>. Acesso em: 26 jun. 2023.

KUIAVA, E. A.; ZAVALLOS, V. P. G. A escrita e o phármakon: um estudo a partir da desconstrução derridiana. Revista do V congresso educacional de educação e filosofia. Caxias do Sul. 2010. Disponível em https://www.ucs.br/ucs/tp/cinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico8/A%20escrita%20e%20o%20pharmakon%20um%20estudo%20a%20partir%20da%20desconstrucao%20derridiana.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024

LACLAU, E. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: Mouffe, C. (org) **Desconstrução e pragmatismo**. Tradução: Victor Dias Maia Soares. 1. Ed – Rio de Janeiro, Mauad X, 2016.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015 (1º ed. inglês: 1985)

LANUTI, J. E. de O. E.; BAPTISTA, M. I. S. D.; RAMOS, E. de S. A diferença de Deleuze na pesquisa em educação: experiências dos pesquisadores do LEPED. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n.

3, p. 1167–1180, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i3.12627. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12627>. Acesso em: 26 mar. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Editora. Boitempo. 2019

LEHMANN, L.M.S.; PARREIRA, A. Instrumentos inovadores de aprendizagem: uma experiência com o WhatsApp. **Revista Lusófona de Educação**, n. 43, 75-89, 2019. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle43.05 Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6771/4094> Acesso em: 22 out. 2023

LIMA, M. M. A.; ALVES, C. M. S. D. Por outros espaços educativos e o desemparedamento da infância: Uma experiência a partir da arquitetura educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1197–1214, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.14678. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14678>. Acesso em: 26 jun. 2023.

LIRA, A. C. M.; GEHRKE, M. Atos de ler e brincar na universidade: uma experiência de formação de crianças, professores e acadêmicos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 620–633, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11682. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11682>. Acesso em: 26 mar. 2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27181, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.27181. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181>. Acesso em: 25 jun. 2023.

LOPES, A. C.; SISCAR, M. Apresentação- pensando a política com Derrida. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (orgs.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade**, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018

LOPES, A. C. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Educação, Sociedade & Culturas, v. 39, 2013.

_____. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C; MENDONÇA.(orgs) **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios e entrevistas**. Rio de Janeiro: Annablume, 2015.

_____. Sobre a decisão política no terreno do indecível. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (orgs.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. In: **Educação & Sociedade**, 36(133), 891–908. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700> Acesso em: 12 fev. 2023

MARCONDES, D. J. LA PANDEMIA COMO EXPERIENCIA EDUCACIONAL: algunas reflexiones sobre la escolaridad y su estudio. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 621-632, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/mardones.pdf> Acesso em 20 fev. 2023.

MARTINS, S. A.; MATTOS, M. de F. da S. C. G. de. Experiências significativas em artes visuais na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2199–2220, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i3.14487. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14487>. Acesso em: 26 mar. 2023

MASSARANI, L.; SCALFI, G. .; MAGALHÃES DE ARAÚJO, J. .; NORBERTO ROCHA, J. .; BECK, J. .; LUCAS, S. .; S. SOARES, S. . Da interação ao engajamento: um estudo da experiência de visita de adolescentes à exposição “Explora” no Pavilhão do Conhecimento, em Lisboa : . **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 167–189, 2022. DOI: 10.21814/rpe.21557. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/21557>. Acesso em: 23 out. 2023.

MELLO, L.; GIRALDO, V.; RISTOLATO, R. Interações entre um professor da educação básica e um professor do ensino superior: uma experiência de docência compartilhada em matemática. **Sisyphus — Journal of Education**, vol. 9, núm. 2, pp. 105-131, 2021 DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.21357> Disponível em: revistas.rcaap.pt/sisyphus/issue/view/1298 Acesso em: 23 out. 2023.

MENDES, G. R. R. Linhas curriculares e práticas de educação de infância. Um estudo pelas vozes das crianças. Açores: **Tese** (Doutorado) – Universidade dos Açores, 2020.

MENDES, D. D. S.; BETTI, M.. O estágio em perspectiva semiótica: uma experiência mediada por imagens em um curso de licenciatura em educação física. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230041, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hkPbG7CQ69QYpXmJbJZHgcC/?lang=pt#> Acesso em: 26 jun. 2023.

MILAN, F. J.; SALLES, W. D. N.; BRASIL, V. Z.; RODRIGUES, H. de A.; DO NASCIMENTO, J. V.; MILISTETD, M. Experiências de estudantes-treinadores em Educação Física: Uma perspectiva biográfica de aprendizagem. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 228–245, 2022. DOI: 10.21814/rpe.18764. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18764>. Acesso em: 23 out. 2023.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. APRENDER A SER MENTORA: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 113-133, jan./abr. 2019 Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/mizukami-reali.pdf> Acesso em: 04 abr. 2023

MOUFFE, C. Desconstrução, pragmatismo e a política da democracia. In: Mouffe, C. (org) **Desconstrução e pragmatismo**. Tradução: Victor Dias Maia Soares. 1. Ed – Rio de Janeiro, Mauad X, 2016.

NASCIMENTO, M. M.; CATARINO, P.; MORAIS, E.; VASCO, P. Com Um Brilhozinho nos Olhos: Três experiências promotoras de ensino do pensamento crítico na área da Matemática. **Revista Lusófona de Educação**, n. 44, 191-209, 2019. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle44.12 Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao> Acesso em: 22 out. 2023.

NOVAIS, G. S.; SOUZA, T. Z. de. A elaboração do plano municipal de educação: experiência de educação popular?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 764–779, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13348. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13348>. Acesso em: 26 mar. 2023.

OLIVEIRA, T. B. T. Da proposição à realização: a experiência da empresa brasileira de serviços hospitalares no ensino de um hospital universitário federal. Recife: **Dissertação** (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

OLIVEIRA, B. R. de; OLIVEIRA, A. C. P. de; JORGE, G. M. dos S.; COELHO, J. I. F. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84–106, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i1.13928. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13928>. Acesso em: 26 mar. 2023.

OTTONI, I. C.; PAIS, S. C.; BANDONI, D. H.; GRAÇA, A. P. S. R. CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO BRASIL E PORTUGAL: experiências, práticas e futuro. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 22: e1847, 2022. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/ottoni-pais-brandoni-graca.pdf> Acesso em 20 fev. 2023.

PASSOS, M. L. S.; NOBRE, I. A. M.; MAISSIAT, J. Aprendizagem ativa na formação continuada docente: relatos de experiências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp.1, p. 540–545, 2018. DOI: 10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.11450. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11450>. Acesso em: 26 jun. 2023.

PASSOS, M. L. S.; VIEIRA, A. A. S.; COSTA, C. de M. C. A colaboração facilitando o processo de difusão das experiências vividas no programa professores para o futuro: relatos de experiências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp.1, p. 570–575, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11456>. Acesso em: 26 jun. 2023.

PENA, A. C.; TOLEDO, L. P. B.; KRAMER, S. “Eu fiz um esquecimento do meu passado de professora”: memória, narrativa e experiência como caminho epistemológico na formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, p. 2008–2025, 2018. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11106. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11106>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PIMENTEL JÚNIOR, C. Pensando Currículo e Diferença com Jacques Derrida: *différance*, hospitalidade incondicional, tradução e o advento do outro. *Revista de Educacion*, Mar del Plata, n. 31, p. 105-126, 2024. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7656 . Acesso em: 10 nov. 2024.

PIMENTEL JUNIOR, C. Desconstrução de fundamentos educacionais, hiperpolitização e hegemonia: implicações da teoria do discurso nos estudos curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1–14, 2022. DOI: 10.15687/rec.v15i2.63669. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/63669>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PIETROCOLA, Maurício. **Uma crítica epistemológica sobre as bases do currículo: a interdisciplinaridade como um saber de segunda ordem**. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 55, p. 31–51, 2019Tradução . Disponível em: <https://doi.org/10.34626/esc.vi55.37>. Acesso em: 23 out. 2023.

RAMOS, D.; ANASTÁCIO, B.; DA SILVA, G.; CARDOSO, V. Aprendizagem e colaboração no uso de jogos digitais em tablets: a percepção das crianças sobre uma experiência na escola. **Indagatio Didactica**, v. 12, n. 5, p. 235-252, 17 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23466> Disponível em: proa.ua.pt/index.php/id/article/view/23466 Acesso em: 23 out. 2023.

RIBEIRO, N. .; ALVARENGA, E.; GALASSO, B. Programa de monitoria como estratégia de permanência e êxito para estudantes com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí: Um relato de experiência. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 65–83, 2022. DOI: 10.21814/rpe.20758. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/20758>. Acesso em: 23 out. 2023.

RUSSO, K.; OLIVEIRA, M. Educação territorializada na favela: uma experiência de educação de jovens e adultos na favela de Manguinhos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 42, 111-126, 2018. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle42.08. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6701> Acesso em: 22 out. 2023

SAHEB, D.; RODRIGUES, D. G. Infância e experiências em Educação Ambiental: um estudo da prática docente na educação infantil. **Revista Lusófona de Educação**, n. 43, 59-74, 2019. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle43.04 Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/349/34959264005/> Acesso em: 22 out. 2023.

SALES, L. O.; FREITAS, M. C. S. A Experiência com o Adoecimento na Docência: um Estudo com Professoras do Município de São Miguel das Matas, Bahia, Brasil. **Sisyphus — Journal of Education**, vol. 6, núm. 2, pp. 65-81, 2018 DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.14250> Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575763874005/html/> Acesso em: 22 out. 2023.

SANTIAGO, S. **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

SANTOS, T. F. Sobre a tradução em Jacques Derrida. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, Belo Horizonte, n. 38, p. 29–45, 2021. DOI: 10.5752/P.2358-3231.2021n38p29-45. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/cadernoscespuc/article/view/26435>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SANTOS COSTA, G. dos. Língua & cultura no ensino de inglês como língua estrangeira: uma experiência sociocultural de alguns estudantes de intercâmbio do Instituto Federal do Piauí. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp.1, p. 379–390, 2018. DOI: 10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.11427. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11427>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SANTOS, V. L. P. dos; MERCADO, L. P. L.; NASCIMENTO, E. M. Professores universitários em rede de aprendizagem cooperativa: a ação tutorial como experiência (auto)formativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 385–405, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i2.12716. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12716>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SANTOS, C. dos. A educação e a narração da vida: Por que temos que lembrar as experiências da pandemia?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.2, p. 1204–1220, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.2.15905. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15905>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SANTOS, D. L. L. Sobrevivi para contar: experiências escolares transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos (EJAI). Recife: **Dissertação** (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

SERRA, I.; PEREIRA, M.; ARAÚJO, E.; LIMA, D. Aprendizagem em ambientes virtuais: uma experiência de formação de mediadores em EaD. **Indagatio Didactica**, v. 12, n. 1, p. 89-101, 31 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v12i1.14419> Disponível em: proa.ua.pt/index.php/id/article/view/14419 Acesso em: 23 out. 2023.

SILVA, R.; MARTINS, F. Investigar a nossa própria prática: uma experiência de auto-supervisão. **Indagatio Didactica**, v. 12, n. 3, p. 141-158, 30 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v12i3.20061> Disponível em: proa.ua.pt/index.php/id/article/view/20061 Acesso em: 23 out. 2023.

SILVA, J. da; CARDOSO, A. A.; SALLES, W. das N.; RESENDE, R. O ensino da dança na educação física escolar: Um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 148–166, 2022. DOI: 10.21814/rpe.18801. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18801>. Acesso em: 23 out. 2023.

SILVA, H.; LOPES, J.; DOMINGUEZ, C. A aprendizagem cooperativa e os mapas de conceitos na promoção do pensamento crítico e criativo: uma experiência no ensino superior. **Revista Lusófona de Educação**, n. 45, 157-170, 2019. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle45.11 Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao> Acesso em: 22 out. 2023.

SILVA, M. L. F. Resiliência integral e juventudes periféricas: análise de uma experiência formativa no campo educacional. Recife: **Dissertação** (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

SILVA, E. G. A religião nas Torres de Babel: Jacques Derrida. In: **Revista Eletrônica Espaço Teológico** ISSN 2177-952X. Vol. 9, n. 16, jul/dez, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/reveleiteo/article/view/23506> Acesso em: 03 mar. 2023

SILVA, C. S. G. da; HESSEL, A. M. D. G. A docência como curadoria: experiências pedagógicas no uso de tecnologias educacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 107–126, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i1.13607. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13607>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SIC, José Enrique Cortez; RIVAS, Oscar Hugo López; CRISPIN, Haydee Lucrecia. Experiencias docentes, casos relevantes en la práctica docente y formación de profesores. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e27199, jan. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000105010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 mar. 2023

SILVA, P. V. T. da; BUDEL, G. C.; ROSS, P. R. A formação continuada em atendimento educacional especializado: uma experiência no ambiente virtual de aprendizagem eureka. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 855–871, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.9288. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9288>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SILVA, R.; BULLA, G.; LUCENA, J.; SILVA, L.; ARAUJO, M. Educação de Jovens e Adultos e acolhimento de imigrantes em Porto Alegre, Brasil: um relato de experiência com oficinas em aula plurilíngue. **Revista Lusófona de Educação**, n. 42, 161-175, 2018. DOI: doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle42.11 Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6704/4072> Acesso em: 22 out. 2023.

SCHINDHELM, V. G.; BAMPI, M. L. F. Formação de profissionais de educação infantil: experiências de estágio supervisionado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 280–292, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11099. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11099>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SOUZA, J. C. S. de; FONSECA, M. G. Reflexões sobre o processo de aprendizagem para o século XXI: um relato de experiência a partir das aulas de Estatística de um curso técnico em Segurança do Trabalho. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp.1, p. 564–569, 2018. DOI: 10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.11455. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11455>. Acesso em: 26 jun. 2023.

STEFANUTO, J. R. R.; BUENO, S. F.. Recusa à formação: uma discussão sobre ressentimento, música, experiência e sensibilidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, n. In: **Rev. Bras. Educ.**, 2019.

TANURI, L. M.. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61–88, maio 2000.

VASCONCELOS, L.; DANTAS, J.; CARVALHO, J. Educação CTS e sustentabilidade: uma experiência em aulas de Ciências. **Indagatio Didactica**, v. 11, n. 2, p. 881-894, 22 out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v11i2.6841> Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/6841> Acesso em: 23 out. 2023.

VIEIRA, J. L.; SILVA, M. C. de P. Os círculos de cultura como possibilidade pedagógica na perspectiva da emancipação: uma experiência no proeja de uma escola pública de Salvador - BA, Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 601–619, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11486. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11486>. Acesso em: 26 mar. 2023.

VIDEIRA, P. L.; VASCONCELOS, J. G. Experiência museal no distrito de Mazagão Velho-AP: visitação em movimento. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e26473, 2021. DOI: 10.18593/r.v46.26473. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26473>. Acesso em: 26 mar. 2023.

APENDICES

TÍTULO	AUTORES	REVISTA	ANO
Currículos-Trajelórias-de-Vida: experiências docentes em disciplinas que abordam as relações de gênero e sexualidades na formação inicial docente	Roney Polato de Castro	Currículo sem Fronteiras	2018
La Pandemia como Experiência Educacional: algunas reflexiones sobre la escolaridade y su estudio	Daniel Johnson Mardones	Currículo sem Fronteiras	2020
Currículos de Educação Alimentar e Nutricional no Brasil e Portugal: experiências, práticas e futuro	Isabela Cicaroni Ottoni Sofia Castanheiras Pais Daniel Henrique Bandoni Antonio Pedro Soares Ricardo Graça	Currículo sem Fronteiras	2022
A Educação Infantil na Pandemia: a experiência de uma escola pública antirracista	Raul Cabral França Marina Basques Masella Ana Maria Falcão de Aragão	Currículo sem Fronteiras	2020
Certificação e Validação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: a experiência dos NEEJAS em Porto Alegre	Simone Valdete dos Santos	Currículo sem Fronteiras	2019
Aprender a ser Mentora: um estudo sobre	Maria da Graça Nicoletti Mizukami	Currículo sem Fronteiras	2019

reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional	Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali		
Prevenção de Violência Contra a Mulher na Formação Docente: análise de uma experiência	Denise Bachega Daniela Mara Gouvêa Bellini Ernesto Ferreira Galli Roseli Rodrigues Mello	Currículo sem Fronteiras	2019
Uma experiência de uso do método de casos em formação continuada de professores	Maria Manuela Franco Esteves	Roteiro	2021
Memórias do professores-artistas de dança: experiências de seus primeiros passos e suas ressonâncias	Mariana Lopes Junqueira Marco Aurelio da Cruz Souza Carla Carvalho	Roteiro	2020
Experiência museal no distrito de Mazagão Velho-AP: visitação em movimento	Piedade Lino Videira José Geraldo Vasconcelos	Roteiro	2021
Identidade de estudantes negras e negros: a experiência do projeto Afrocientista NEAB/ GERA/ UFPA	Wilma Coelho Nicelma Brito Sinara Dias	Roteiro	2021
Formação de professores que ensinam matemática em uma perspectiva de complexidade: discussão agregando fragmentos experienciais	Ettiene Cordeiro Guerios	Roteiro	2021

A aula de História: a experiência e a biografia docente na produção do conhecimento escolar de História	Everton Carlos Crema	Roteiro	2020
Educação histórica e a contribuição para a formação de professores: experiências de pesquisa	Geyso Dongley Germinari Ana Claudia Urban	Roteiro	2020
Experiências docentes, casos relevantes em la práctica docente y formación de profesores	José Henrique Cortez Sic Oscar Hugo López Rivas Haydee Lucrecia Crispin	Roteiro	2021
Experiências educativo-musicais na formação de um habitus musical	Marcelo Kaczan Pedro Rogerio Maria Anita vieira Lustosa Kaczan	Roteiro	2020
A formação continuada em atendimento educacional especializado: uma experiência no ambiente virtual de aprendizagem eureka	Paulo Vinicius Tosin da SILVA Gislaine Coimbra BUDEL Paulo Ricardo ROSS	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2018
Língua e cultura no ensino de inglês como língua estrangeira: uma experiência sociocultural de alguns estudantes de intercâmbio do instituto federal do Piauí	Giselda dos SANTOS COSTA	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2018
Construção colaborativa de um plano de ação para a educação inclusiva: como a experiência	Renato Aparecido DE SOUZA Grasiane Cristina da SILVA Matheus Batista Barboza COIMBRA	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2018

educacional finlandesa pode recheiar esse processo?			
Aprendizagem ativa na formação continuada docente: relatos de experiências	Marize Lyra Silva PASSOS Isaura Alcina Martins NOBRE Jaqueline MAISSIAT	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2017
A didática na formação inicial de professores: relato de experiência	Ivan FORTUNATO	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2018
Reflexões sobre o processo de aprendizagem para o século XXI: um relato de experiência a partir das aulas de estatística de um curso técnico em segurança do trabalho	Juliana Campos Sabino de SOUZA Mateus Gianni FONSECA	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2018
Repensando o currículo para o ensino médio integrado: aproximações com a experiência finlandesa	Iza Manuella Aires COTRIM- GUIMARÃES Jamyllie Rebouças OUVERNEY-KING Karina Aparecida de Freitas Dias de SOUZA	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2017
“Eu fiz um esquecimento do meu passado de professora”: memória, narrativa e experiência como caminho epistemológico na formação de professores	Alexandra Coelho PENA Leonor P. B. TOLEDO Sonia KRAMER	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2018
Formação de profissionais de educação infantil: experiências de estágio supervisionado	Virginia Gerog SCHINDHELM Maria Luisa Furlin BAMPI	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2019
Do Formalismo didático à	Gomercindo GHIGGI	RIAEE – Revista Ibero-Americana	2019

experiência da consciência: Paulo Freire e a substantividade democrática na escola pública-popular	Priscila Monteiro CHAVES Dirlei de Azambuja Pereira	de Estudos em Educação	
Atos de ler e brincar na Universidade: uma experiência de formação de crianças, professores e acadêmicos	Aliandra Cristina Mesomo LIRA Marcos GEHRKE	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2019
Experiências docentes na formação inicial: o processo formativo de professores de Educação Física	Victor Julierme Santos da CONCEIÇÃO Jessica Serafim FRASSON Elisandro Schultz WITTIZORECKI Hugo Noberto KRUG	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2019
Os círculos de cultura como possibilidade pedagógica na perspectiva da emancipação: uma experiência no Projeja de uma escola pública de Salvador – BA, Brasil	Joana Lopes VIEIRA Maria Cecília de Paula SILVA	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2019
A experiência da infância entre os dilemas da educação moderna e o empobrecimento do trabalho docente	Anilde Tombolato Tavares da SILVA Cândida Alayde de Carvalho BITTENCOURT Marta Regina Furlan de OLIVEIRA	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2019
Professores Universitários em rede de aprendizagem cooperativa: a ação tutorial como experiência (auto)formativa	Vera Lucia Pontes dos SANTOS Luís Paulo Leopoldo MERCADO Elton Malta NASCIMENTO	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2020

A elaboração do Plano Municipal de Educação: experiência de educação popular?	Gercina Santana NOVAIS Tiago Zanquêta de SOUZA	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2020
Aprendizagem cooperativa no Ensino Superior: relato de uma experiência	Vera Lucia Messias Fialho CAPELLINI Marcia Miranda Silveira BELLO Verônica Lima dos REIS	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2020
A diferença de Deleuze na pesquisa em educação: experiências dos pesquisadores do Laped	José Eduardo de Oliveira Evangelista LANUTI Maria Isabel Sampaio Dias BAPTISTA Eliane de Souza RAMOS	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2020
A docência como Curadoria: experiências pedagógicas no uso de tecnologias educacionais	Cristiane Samária Gomes da SILVA Ana Maria Di Grado HESSEL	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2021
Implementação de Educação Remota em tempos de Pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais	Breyner Ricardo de OLIVEIRA Ana Cristina Prado de OLIVEIRA Gláucia Maria dos Santos JORGE Jianne Ines Fialho COELHO	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2021
Experiências Significativas em Artes Visuais na Educação Infantil	Simone Aparecida MARTINS Maria de Fatima da Silva de MATTOS	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2021
Satisfação com experiências acadêmicas: variáveis preditoras em estudantes universitários de Moçambique	Farissai Pedro CAMPIRA Paulo Zebo BULAQUE Leandro Silva ALMEIDA	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2021
Experiência Formativa de Professores no	Sheylla CHEDIAK	RIAEE – Revista Ibero-Americana	2022

Exterior: efeitos nas concepções pedagógicas		de Estudos em Educação	
Por outros Espaços Educativos para a infância: uma experiência a partir da arquitetura educacional	Marciléa Melo Alves LIMA Cândida Maria Santos Daltro ALVES	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2022
A Educação e a Narração da Vida: por que temos que lembrar as experiências da pandemia?	Claudecir dos SANTOS	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2022
Da arte invisível ao enraizamento: uma experiência de educação não formal no subúrbio ferroviário de Salvador	Roberta Vasconcelos Leite Miguel Mahfoud	Revista Brasileira de Educação	2018
Recusa à formação: uma discussão sobre ressentimento, música, experiência e sensibilidade	Jéssica Raquel Rodeguero Stefanuto Sinésio Ferraz Bueno	Revista Brasileira de Educação	2019
O que os professores (não) podem dizer? A experiência canadense e a “Escola sem Partido”	Tatiana Feitosa de Britto	Revista Brasileira de Educação	2019
Uma crítica epistemológica sobre as bases do currículo	Maurício Pietricola	Revista Educação Sociedade e Culturas	2019
Todos nós temos um pouquinho de ativismo: experiências de participação de jovens na greve climática estudantil.	Ana Dias Garcia Eunice Macedo João Queirós	Revista Educação Sociedade e Culturas	2022

Educação CTS e sustentabilidade: uma experiência em aulas de ciências	Laryssa Vasconcelos, Josivânia Dantas Julyana Carvalho	Indagatio Didactica	2019
Aprendizagem em ambientes virtuais: uma experiência de formação de marcadores em EAD	Ilka Serra Maira Pereira Eliza Araújo Danielle Lima	Indagatio Didactica	2020
ESCREVIART- Da pintura à escrita: caminhos cruzados entre artes. Uma experiência de escrita criativa em português língua estrangeira	Paula Isidoro Ana de Matos Ângela Carvalho	Indagatio Didactica	2020
Investigar a própria prática: uma experiência de auto-supervisão	Raquel Silva Filomena Martins	Indagatio Didactica	2020
Motivando al alumnado de ingenierías TIC a aprovechar las humanidades y ciencias sociales. Experiencias en la UPM	Eloy Portillo	Indagatio Didactica	2020
Aprendizagem e colaboração no uso de jogos digitais em tablets: a percepção das crianças sobre uma experiência na escola	Daniela Karine Ramos Bruna Santana Anastácio Gleice Assunção Silva Vanessa Raquel Cardoso	Indagatio Didactica	2020
Satisfação de estudantes de enfermagem com a experiência clínica simulada: um estudo de métodos mistos.	Célia Freitas Marta Silva João Tavares Natália Silva	Indagatio Didactica	2021

Programa de monitoria como estratégia de permanência e êxito para estudantes com deficiência visual no IFPI: um relato de experiência	Natércia Freitas Ribeiro Elenice Monte Alvarenga Bruno Galasso	Revista Portuguesa de Educação	2022
O ensino de dança na educação física escolar: um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz	Jaqueline da Silva Allana Alexandre Cardoso William das Neves Salles Rui Resende	Revista Portuguesa de Educação	2022
Da interação ao engajamento: um estudo da experiência de visita de adolescentes à exposição “Explora” no pavilhão do conhecimento em Lisboa	Luisa Massarani Graziele Scalfi Juliana Magalhães de Araújo Jéssica Norberto Rocha Jéssica Beck Sofia Lucas Sandra S. Soares.	Revista Portuguesa de Educação	2022
Experiência de estudantes-treinadores em educação física: uma perspectiva biográfica de aprendizagem	Fabrcio João Millan William das Neves Salles Vinicius Zeilmann Brasil Heitor de Andrade Rodrigues Juarez Vieira do Nascimento Michel Milistetd.	Revista Portuguesa de Educação	2022
A experiência do adoecimento na docência: um estudo com os professores do município de São Miguel das Matas, Bahia, Brasil	Luzinete Oliveira Sales Maria do Carmo Soares de Freitas	Sisyphus	2018

Colaboração e desenvolvimento profissional de futuros professores de matemática: uma experiência em estágio curricular supervisionado	Cirléia Pereira Barbosa Celi Spasandin Lopes	Sisyphus	2021
Interações entre um professor escolar e um docente universitário em uma experiência de ensino compartilhado em matemática	Lucas Melo Victor Giraldo Rodrigo Rosistolato	Sisyphus	2021
Tornar-se um pedagogo: uma experiência profissional não formal	Marlene Daroz Adolfo A. Hickmann	Sisyphus	2021
Educação territorializada na favela: uma experiência de educação de jovens e adultos na favela de Manguinhos	Kelly Russo Michelle Oliveira	Revista Lusófona de Educação	2018
Educação de jovens de adultos e acolhimento de imigrantes em Porto Alegre, Brasil: um relato de experiência com oficinas em aula plurilíngue	Rodrigo Lages e Silva Gabriela da Silva Bulla Júlia de Campos Lucena Leandro Paz da Silva Matheus dos Santos Araujo	Revista Lusófona de Educação	2018
Infância e experiências em educação	Daniele Saheb Daniela Gureski Rodrigues	Revista Lusófona de Educação	2019

ambiental: um estudo da prática docente na educação infantil			
Instrumentos inovadores de aprendizagem: uma experiência com o WhatsApp	Lucia de Mello e Souza Lehmann Artur Parreira	Revista Lusófona de Educação	2019
Com um brilhinho nos olhos: três experiências promotoras de ensino do pensamento crítico na área da matemática	Maria Manuel Nascimento Paula Catarino Eva Morais Paulo Vasco	Revista Lusófona de Educação	2019
A aprendizagem cooperativa e os mapas de conceitos na promoção do pensamento crítico e criativo: uma experiência no ensino superior	Helena Silva José Lopes Caroline Dominguez	Revista Lusófona de Educação	2019
Percepção das experiências académicas e saúde mental na adaptação ao ensino superior: que relações?	Carla Fonte Inês Macedo	Revista Lusófona de Educação	2020