

Conversas de currículo: o que você (professora) gostaria de ensinar na escola?

Curriculum Conversations: What would you (teacher) like to teach at school?

Priscylla Karollyne Gomes Dias¹.

Resumo

O artigo é resultado de uma pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de curso em Pedagogia que teve por objetivo compreender as expectativas curriculares de duas professoras do ensino fundamental que atuam na rede municipal de ensino em Recife (Pernambuco). Como procedimento teórico-metodológico, a pesquisa realizou a entrevista narrativa considerando a questão gerativa sobre *o que você (professora) gostaria de ensinar na escola*. Através da compreensão de currículo como prática discursiva e cultural, em alicerce com o pós-estruturalismo, o artigo apresenta os resultados da pesquisa para refletir a atuação docente e a criação curricular no âmbito da contemporaneidade.

Abstract

The article is the result of a research carried out in the Conclusion Work of a course in Pedagogy that had the objective understand the curricular expectations of two elementary school teachers who work in the municipal teaching network in Recife (Pernambuco). As a theoretical-methodological procedure, the research conducted the narrative interview considering the generative question about what you (teacher) would like to teach in school. Through the understanding of curriculum as a discursive and cultural practice, based on poststructuralism, the article presents the results of the research to reflect the teaching performance and the curricular creation within the contemporaneity.

Palavras-chave: Currículo. Docência. Professoras do Ensino Fundamental.

Keywords: Curriculum. Teaching. Elementary's teachers.

Introdução

A promoção de discursos que configuram a promessa de sujeitos plenamente preparados pela a instituição de ensino para lidar com as expectativas sociais e culturais de uma sociedade moderna, tem no trabalho pedagógico o sinônimo da produtividade de bons resultados, vinculados ao que definem as avaliações educacionais. Esse contexto está atrelado a uma racionalidade neoliberal que estende para a docência a constituição de uma subjetividade específica tendo por objetivo o atendimento de signos como competição e

¹ Graduada em Pedagogia (UFPE), Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no Mestrado em Educação (PPGE/CE/UFPE), 081 9 96692368, priscylla.karollyne@hotmail.com, artigo.

desempenho de professores e de professoras. As subjetividades, neste sentido, estão em alinhamento com “a lógica, os valores e a ética do imperativo econômico” (BALL, 2013, p. 26).

Destarte, se as políticas educacionais em um contexto hegemônico neoliberal são discursos que não somente prescrevem as práticas, mas também as constituem ao descrevê-las, fazendo “pensar [que] a subjetividade docente implica em ver que os discursos políticos neoliberais modificam o modo como os professores pensam a si mesmos e o seu trabalho, o que significa ser professor, [e] o que é ensinar” (BALL, 2013, p. 26), então é preciso reelaborar as formas de pensar a educação escolar a partir de outros significantes ativos no processo do trabalho pedagógico para além de um significante de qualidade social que atua como dispositivo no funcionamento e na organização de uma educação fortemente atrelada ao ensino. Já é significativo o quantitativo de produções teóricas que chamam a atenção para a compreensão de que a educação escolar precisa estar situada para além do ensino, que oblitera a educação como uma prática voltada para a constituição integral do sujeito (MACEDO, 2012; FRANGELLA, 2016).

Os estágios curriculares do curso de Pedagogia proporcionam visitas em escolas da rede pública municipal de ensino como forma de permitir o conhecimento das realidades de escolas que, ainda que pertencentes a mesma rede de ensino, se diferenciam devido ao caráter próprio de organização institucional. Se um dos objetivos dos estágios curriculares no curso de formação inicial de professores/as é o de proporcionar a elaboração e a reflexão de projetos de intervenção que estejam associados a temas considerados urgentes no âmbito do trabalho em sala de aula, então tais estágios também contribuem para potencializar estudos acadêmicos que percebam o que dizem os sujeitos escolares sobre temas atrelados ao cotidiano do qual fazem parte. A inserção em espaços escolares no contexto de pensar e de fazer a prática docente e pedagógica condiz com a compreensão, no âmbito da sistematização entre teoria e prática, de algumas implicações sobre a dinâmica do fazer educativo e das configurações (des)escolarizadas na instituição de ensino: i) a instauração de um currículo próprio através do trabalho pedagógico de profissionais não somente reproduz conteúdos que interessam ao campo da avaliação de aprendizagem associada a provas e testes de larga escala, mas também a ressignificação de tais conteúdos que estão em alicerce com o currículo já instituído; ii) o trabalho pedagógico se caracteriza pela ação coletiva, vivenciada em sala de aula e por toda a escola através da circulação de saberes produzidos por formas de produção cultural que ora se articulam, ora se distanciam e até mesmo protagonizam antagonismos; iii) como

consequência destas duas compreensões anteriores, o conhecimento na escola é fabricado também pela a dinâmica de saberes difusos e proeminentes para além do currículo instituído, prescrito como orientação educacional em rede.

Este artigo objetiva se inserir na produção de estudos que pensam como a escola e a profissão docente estão sendo significadas no âmbito da contemporaneidade, elegendo a produção de discursos como forma de produzir sentidos que disputam a própria compreensão de temas relacionados à escola. A pesquisa que será apresentada neste artigo é fruto das apreensões apresentadas acima sobre o contexto da escola como forma de tornar urgente a investigação de como profissionais da educação básica se percebem e percebem aos outros no contexto de organização e de funcionamento da instituição de ensino. Para tanto, foi eleita a abordagem discursiva com o entendimento de que os discursos são constituídos não somente por aspectos relacionados ao âmbito da língua e das manifestações verbais e escritas de comunicação, mas também como formas de organização do pensamento que, permeado pela a linguagem, também constitui experiências.

Realizada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a pesquisa teve por objetivo compreender o que estudantes e docentes dos anos iniciais de uma escola da rede pública municipal do Ensino Fundamental (EF) gostariam que tivessem no currículo da escola. Para tanto, para as crianças a questão gerativa (SILVA; PÁDUA, 2010) girou em torno do que gostariam de aprender na escola, enquanto que para as professoras a questão gerativa buscou apreender o que gostariam de ensinar na escola. O direcionamento das questões em torno de quem ensina (professoras) e de quem aprende (crianças) foi condizente com a aposta da pesquisa em provocar os papéis de legitimidade social, presentes no âmbito da produção discursiva e institucional pedagógica. Por ora, no que consta o interesse deste artigo, será apresentada a entrevista e a análise com as professoras.

A justificativa da pesquisa foi o entendimento de que a defesa de um currículo sem fundamentos (LOPES, 2015) visa o entendimento de que o currículo precisa ser significado como produzido contextualmente a partir da própria ressignificação da compreensão sobre o que é política (LOPES, 2012).

Pensar a educação escolar não consiste somente em pensar o ensino e as formas de constituição didática da prática pedagógica (FRANGELLA, 2016; MACEDO, 2016). A defesa da não instauração de um fundamento último para o currículo consiste em admitir que a educação escolar, assim como o currículo, se constroi de maneira precária, elegendo dentre diversas possibilidades uma única forma de significação sobre o currículo (LOPES, 2012).

Sendo assim, se uma base curricular nacional e de caráter comum defende que conhecimentos importantes para “todos” sejam instaurados enquanto processo de democratização do ensino da escola pública (LOPES, 2015), então é preciso questionar a quem se refere esse “todos” e quais são as configurações políticas que alicerçam este discurso (FRANGELLA, 2016; MACEDO, 2006, 2012; LOPES, 2015; FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017). Para tanto, julguei necessário, mesmo que de maneira preliminar e inicial, realizar uma pesquisa que objetivasse ouvir o que sujeitos escolares dizem de temas relacionados a escola e a prática pedagógica. Ou seja, o entendimento de que não é possível potencializar a participação democrática, defendida nos estudos de gestão escolar e educacional, sem levar em consideração o que pensam os sujeitos sobre o tema que está na agenda de debates.

Em meio a diferentes interesses no atual cenário brasileiro de fixar os sentidos de currículo e docência em sentido nacional e comum, é preciso apontar para a compreensão de que estes movimentos de significação são construções parciais e contingentes que devem ser mobilizados enquanto precários. Isto não significa, contudo, que não se deve fomentar a construção de significados sobre o currículo, mas consiste em admitir que a sua constituição se realiza de maneira local e de caráter prático enquanto disputa política e contextualmente articulada com a manifestação de interesses urgentes e necessários (LOPES, 2015, 2012, 2018).

A disputa política sobre a escola pública condiz com a vontade de saber-poder² dos rumos da educação escolar como projeto social de educação, produzindo sentidos sobre currículo e docência, pautando condições de funcionamento das escolas e formas de significar a profissão docente e a prática curricular, reivindicando que as professoras e os professores da educação básica pensem a si mesmos e os/as colegas de trabalho, tencionando e/ou reiterando a construção imaginária da identidade docente e do papel social da escola. Refletir sobre o currículo consiste em fazer emergir possibilidades-outras para a sua constituição. Através do entendimento de currículo como campo discursivo e cultural (LOPES; MACEDO, 2011), olhar para a escola, ouvindo os sujeitos, considerando que “diferentes negociações de sentidos produzem traduções no/do currículo” (LOPES, 2015), implica em apreender a relação entre ensino e aprendizagem como forma de exercer experiências (d)escolarizadas e (não) institucionais.

² Por “saber-poder” se compreende as apreensões de Michel Foucault no âmbito de seus estudos sobre as tecnologias de poder que configuram processos de subjetivação para com os sujeitos no âmbito da sociedade moderna. Tal termo se encontra presente em vários de seus escritos, tais como Foucault (2014; 2017; 2005).

Este artigo está organizado da seguinte forma: no primeiro momento será apresentada a perspectiva teórica que compreende o entendimento da pesquisa sobre escola, currículo e docência. Em seguida, indicarei recortes de pesquisa desenvolvida com as professoras de uma escola pública municipal como forma de perceber o que gostariam de ensinar na escola. Por fim, as considerações apontam o entendimento da pesquisadora sobre o estudo realizado.

1. O currículo no jogo da significação do pensamento através da produção discursiva

O estudo sobre o lugar da profissão docente no âmago da prática política a partir do que professores/as gostariam de ensinar na escola propõe pensar as vozes de participação de tais profissionais na configuração da educação escolar enquanto projeto social de educação social. São as decisões de professores/as que atuam no cotidiano da escola que configuram o projeto curricular do ensino em sala de aula. Desta forma, se lutar pelo o reconhecimento da identidade docente e das suas experiências no contexto de produção do currículo se torna uma forma de disputar territórios no contexto da produção de significados da profissão docente (ARROYO, 2013), então penso que seja importante considerar que o cotidiano da escola e as concepções instituídas de currículo sugerem a conformidade de um “problema político essencial” (FOUCAULT, 2017) para profissionais da educação básica, permitindo possibilidades-outras na produção de uma “nova política da verdade” (FOUCAULT, 2017), tornando possível instaurar uma agenda de debates em torno da escola pública na contemporaneidade a partir de quem atua de maneira interessada no cotidiano da formação de uma realidade possível. Ou seja, penso que quando professores/as são inseridos/as nas formas de dizer o currículo, estão sendo também situados/as nas condições discursivas que permitem o funcionamento e a regularidade dos discursos enquanto partes de um sistema de práticas culturais e de relações de poder.

A organização do trabalho docente implica a forma de funcionamento da escola enquanto instituição social. O projeto curricular da escola e do trabalho pedagógico é de caráter próprio e específico, não somente de cunho nacional, estadual ou municipal. As escolhas de cada atuação pedagógica influenciam e configuram uma identidade própria na escola que é ressignificada e tensionada a partir de cada relação entre ensino e aprendizagem que emerge no encontro entre professor/a e aluno/a. Desta forma, é impossível pensar a organização da escola sem considerar as implicações sociais e culturais nas quais ela está inscrita, bem como atuar na sala de aula sem levar em consideração os objetivos da instituição

de ensino que, por sua vez, são permeados pela as configurações discursivas de professores/as.

É impossível definir uma única compreensão de currículo como suficiente para explicar toda e qualquer prática de ensino-aprendizagem que acontece nas diferentes realidades escolares, já que o próprio contexto educativo está permeado por disputas que ressignificam propostas educacionais consideradas legítimas. Sendo assim, se “o hibridismo de diferentes tendências teóricas vem garantindo maior vigor ao campo [de estudos sobre o currículo], observamos uma certa dificuldade na definição do que vem a ser currículo” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 16). Logo, é possível dizer que o currículo é prática, ensino, tradição, condições, limites, possibilidades, “enunciação cultural” (FRANGELLA, 2016), “território em disputas” (ARROYO, 2013), “produção cultural” (MACEDO, 2006), “sem fundamentos” (LOPES, 2015), contextos, sensibilidades, racionalidades, imaginação, vontade, expectativas, desejos. A impossibilidade de um fundamento para o currículo (LOPES, 2012) significa colocar sob suspeita qualquer tipo de fixação que não permita questionamentos sobre o próprio significado a ele atribuído (LOPES, 2015).

É preciso reiterar, desta forma, a construção precária do currículo, assumindo de maneira contingente e contextual os significados de sua produção. Nestes termos, o currículo é alterado por qualquer circunstância de confronto e de conflito na realidade em que ele é inserido (LOPES; MACEDO, 2011). O currículo se torna, então, um campo de prática discursiva e cultural como forma de possibilitar a descentralização do poder, sendo importante a compreensão de que “todo centro é instável e fugidio; sujeito à disputa, no tempo e no espaço” (LOPES, 2015, p. 447). O que se entende por centro, consiste na definição de determinado tema. Sendo assim, “de forma correlacionada, os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo” (LOPES, 2015, p. 447). O que se entende por fronteiras são as constituições de currículo como híbrido da prática cultural. Isso significa dizer que saberes culturais influenciam de modo recíproco as diferentes culturas, e também o currículo enquanto agenciamento de tais culturas. Na significação de que diferentes identidades se entrelaçam, tornando híbrido os processos de construção de sentidos, se torna importante “hibridizar, todavia, sem abrir mão de pensar a escola pública como um espaço político”, pois “ainda [é] importante no cenário atual, na disputa ou negociação de projetos de sociedade”, atuar “nos limites do campo de possibilidades, ainda que contingenciais” (GABRIEL, 2013, p. 240).

Tanto a função social da escola como o conhecimento legitimado por ela se localizam em um campo de ordem discursiva que reitera discursos como forma de produção de poder e de subjetivação dos sujeitos (FOUCAULT, 2014). Destarte, perceber como criar fissuras em significados já instituídos, permitindo a emergência de questionamentos e de produções locais em torno de uma construção curricular instituinte (LOPES; MACEDO, 2011) se torna urgente para pensar a escola nos dias de hoje, com realidades diferentes e práticas pedagógicas relacionadas a tais realidades, como alicerce de expectativas curriculares. Através de uma “pedagogia do outro que se reverbera permanentemente” (SKLIAR, 2010), tendo as diferenças como produção curricular (MACEDO, 2006), é possível dizer que o sujeito influencia o currículo e é também por ele influenciado no âmbito das práticas de ensino e de aprendizagem.

Em uma abordagem discursiva do currículo algumas distinções entre currículo oculto, currículo da prática, currículo como documento, currículo prescrito, se tornam inexistentes, pois, “qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011). Mesmo levando em consideração esta compreensão, ainda sim o campo de produção de significados do pensamento curricular é comumente difundido com base em tais categorias que fragmentam a compreensão de currículo. Isto se deve tanto pela a consolidação de uma tradição de estudos sobre currículo, fortalecida por sujeitos autorizados em legitimidade de dizer o que é o currículo (LOPES; MACEDO, 2010), como também pelas as condições da produção de discursos em uma dada sociedade (FOUCAULT, 2014). Dentre tais condições está emergente o aspecto da interdição.

De acordo com Foucault (2014, p. 9), a interdição condiz com o entendimento de “que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, não pode falar de qualquer coisa”. Neste sentido, apesar de levar em consideração todos esses procedimentos na análise da pesquisa, durante a sua elaboração, o processo de entrevista com as professoras, ainda sim utilizou diferentes referentes para significar o currículo (oculto, oficial, da prática), mesmo que todos eles estivessem significando e concorrendo, como já apontam Lopes e Macedo (2011) para dizer o que é o currículo.

2. O que professoras de uma escola do ensino fundamental da rede pública de Recife (PE) pensam sobre o currículo e querem ensinar na escola?

A pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia foi motivada por um processo de escuta dos sujeitos escolares, tendo dentre os objetivos compreender como as professoras de uma escola de ensino municipal em Recife (PE) significavam, pensavam e consideravam o currículo do Ensino Fundamental (EF). O entendimento inicial da pesquisa era o de que percebendo o currículo, as professoras poderiam também perceber a si mesmas enquanto profissionais e a seus pares no exercício da docência. No período de realização da pesquisa as professoras participantes lecionavam em turmas do 4º e 5º ano do EF, tendo somente a professora do 4º ano permitido a gravação da entrevista em áudio³. A escolha da escola para a realização da entrevista se justifica por algumas apreensões: por estar localizada próxima à universidade; e por ter sido lá que a pesquisadora realizou estágio não-curricular como acompanhante pedagógico em sala de aula durante o período letivo de um ano, período anterior ao da realização da pesquisa. Realizar uma pesquisa com uma escola próxima à universidade se justificou pelo o interesse em perceber até que ponto ocorre o diálogo entre universidade e escolas da educação básica na produção de conhecimento.

A pesquisa do TCC foi desenvolvida através da entrevista narrativa (SILVA; PÁDUA, 2010), de alguns procedimentos e pressupostos da Análise de Discurso (ORLANDI, 2015), e das ideias de Michel Foucault sobre o conceito de discurso (ALVES, 2009; FISCHER, 2001, 2013; FOUCAULT, 2014). O diálogo realizado nessa pesquisa entre a entrevista narrativa (SILVA; PÁDUA, 2010) e a análise de discurso (ORLANDI, 2015) diz respeito em considerar as identificações discursivas das professoras que participaram da pesquisa. Ou seja, realizar o exercício de perceber a qual ordenação discursiva as professoras se situam quando ditam o currículo; a quais efeitos de sentidos o currículo é significado; e quais são as implicações destas formas de pensar e de dizer o currículo no campo de estudos sobre/com/do currículo nos dias atuais.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos a entrevista narrativa, porque “com as marcas de cada sujeito, é possível encontrar nas narrativas as influências de processos

³ Em uma análise discursiva, a pesquisadora também se coloca na construção dos dados a pesquisa de maneira ativa. Isto não significa criar resultados que não existem, mas sim de, no momento de registro da fala da professora, momento em que foram perdidos alguns aspectos de sua fala na íntegra, a pesquisadora, ao ouvir a narrativa e realizar anotações, apreende palavras específicas no âmbito de seus registros. Sobre a participação ativa da pesquisadora no âmbito da produção dos corpora de uma pesquisa, ver Oliveira (2018); Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013) e Lopes (2018).

coletivos vivenciados” (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 112). A entrevista narrativa nesta pesquisa contribuiu para apreender sugestões e percepções em torno do currículo escolar, bem como mapear alguns aspectos que influenciam o currículo como uma prática cultural e discursiva (LOPES; MACEDO, 2011) que inserem os sujeitos em posições sociais na instituição de ensino.

Em um período contemporâneo de incertezas, a narrativa se constitui como uma vantagem a ser utilizada nas pesquisas, pois, no processo de comunicação com o outro, no que diz respeito às suas experiências vividas, quem narra seleciona o que mais importa, configurando uma espécie de sabedoria prática no momento de compartilhamento de saberes, histórias e memórias (SILVA e PÁDUA, 2010). Como procedimento, inicialmente, foi perguntado a cada professora, de maneira individual, o que gostariam de ensinar na escola. As professoras responderam de maneira livre. Em seguida, realizei algumas perguntas como forma de aprofundamento de alguns pontos situados inicialmente em suas narrativas. As entrevistas foram realizadas na própria escola em que atuam, durante o horário de planejamento de aula.

Simone⁴ (Professora do 5º ano) não permitiu a gravação da entrevista em áudio. A professora relata que não havia pensado sobre o que gostaria de ensinar porque os conteúdos que organizam o seu ensino na sala de aula já são encaminhados em nível nacional e estão de acordo com o que vai ser requerido posteriormente nos sistemas de avaliação (exemplifica citando o Saeb, SAEPE, Prova Brasil)⁵. Comenta também que gostaria de retirar conteúdo do currículo porque, na sua compreensão, o currículo é pautado por uma idealização sobre a aprendizagem que não corresponde à realidade dos/as estudantes da escola pública. Considera que na escola pública, por exemplo, uma turma de quarto ano do ensino fundamental não tem o mesmo nível de aprendizagem conforme prevê as orientações curriculares oficiais, no que consta a relação entre série-idade. A professora ainda argumenta que as crianças de escola pública são “fracas” [de aprendizagem], dizendo que os alunos entram tarde na escola [distorção série-idade] e que muitos não conseguem concluir no tempo hábil disponibilizado pela rede de ensino a formação educacional. Acrescenta que gostaria que os livros de História e de Geografia estivessem mais voltados para a realidade do Nordeste. Ressalta que

⁴ Os nomes utilizados neste artigo são fictícios com o objetivo de anonimato das participantes da pesquisa.

⁵ Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE); A Prova Brasil também é conhecida como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

vários livros não atendem a realidade do Nordeste, mas destaca aqueles que estão relacionados às disciplinas de História e de Geografia.

A professora menciona que tem de dar aula de Formação Artística e de Educação Física, mas que a sua formação inicial não objetiva o atendimento do trabalho com essas propostas curriculares de trabalhos. Cita o exemplo das visitas ao museu como forma de complemento da Formação Artística. Ainda relata que aproveita a proximidade da escola com o Instituto Ricardo Brennand [tanto a escola como o instituto são localizados no bairro da Várzea, Recife, Pernambuco] para aprofundar essa relação entre escola e bairro. A professora ressalta também que não faz Educação Física, e sim “recreação”. Exemplifica que o sindicato [dos professores] pressionou para flexibilizar o preenchimento das notas [no sistema eletrônico] de Educação Física, já que não faz parte da realidade do cotidiano do trabalho pedagógico das escolas. Quando questionada sobre os conteúdos que precisam ser trabalhados em sala de aula, diz que o planejamento de aula já está disponível no sistema eletrônico, orientando o trabalho de docentes da rede municipal de ensino. Este é um aspecto que, segundo a professora, aproxima as escolas da mesma rede de ensino e facilita no auxílio de estudantes com dificuldades de aprendizagem quando são transferidos/as para uma outra unidade de ensino escolar. Em contraposição, a professora menciona que o planejamento de aula no sistema eletrônico apresenta limitações, pois não é possível alterar o preenchimento do conteúdo no sistema eletrônico, bem como os objetivos a serem alcançados pelas turmas. O sistema eletrônico não permite “uma brecha para a gente poder dosar” (SIMONE, PROFESSORA, 5º ANO). Exemplifica com a avaliação de estudantes que estão no período de transição na aprendizagem da alfabetização, porque o sistema eletrônico exige que se preencha as informações dizendo se tal estudante sabe ler ou não. A professora questiona: “e aqueles alunos que estão no meio termo?” (SIMONE, PROFESSORA, 5º ANO). Ao fim de sua exposição, diz não ter mais nada a acrescentar. Agradeço a sua participação. A entrevista é encerrada.

Diferente de Simone, Márcia (Professora do 4º ano) permitiu a gravação em áudio da entrevista e realiza algumas sugestões como forma de acrescentar conteúdos ao currículo. Na visão da professora, os conteúdos precisam possuir relevância social para a comunidade local que circunda e frequenta a escola, como forma de pautar uma educação para com estes sujeitos.

É... eu acho que... que é abordar a questão da sexualidade, eu acho que é importante. Desde cedo... Desde cedo não, mas assim, de uma forma que... pra conscientizar, principalmente da clientela da escola pública, eu acho que é importante. Não da forma que... que... que foi abordado né, porque aí, é... eu acho que você tem que ter muita, muita cautela pra abordar esse... esse assunto pra não despertar antes da hora né?! (MÁRCIA, PROFESSORA, 4º ANO A).

Acrescenta também a sugestão de Língua Inglesa porque, de acordo com a professora, a sociedade está permeada de palavras provenientes desse idioma e, mesmo que os/as estudantes não tenham “acesso a viajar pra fora, tudinho, mas, assim, até pra compreender, né?! As palavras que são utilizadas... Meu Deus... Corriqueiramente, né?! Eu acho que é importante” (MÁRCIA, PROFESSORA, 4º ANO A). A professora acrescenta que também gostaria de trabalhar na escola a relação de cuidado das pessoas com a natureza, advogando a ideia de que as pessoas que não são da área da educação precisam estar cientes das consequências provocadas ao meio ambiente.

Também acho a questão do Ambiente né, de Sustentabilidade, de Reciclagem, eu acho que teria... devia ter alguma disciplina que, que focasse mais, que abordasse... até pra as pessoas, é..., se aprofundarem mais no que vem a acontecer quando você, quando você desperdiça água... pra eles terem mais consciência. Por mais que se fale, mas assim, é muito vago ainda pra as pessoas. Por mais que se fale, eu acho que quem é da área de educação tem uma noção de quantos anos se passam uma latinha de refrigerante, o que é que ela pode provocar dentro do fundo do mar, entendeu? Mas as pessoas que não são da área de educação, elas não se interessam. E eu acho que devia ser divulgado, eu acho que seria uma boa essa questão da sustentabilidade, do lixo, da reciclagem... Eu acho que seria... Só (MÁRCIA, PROFESSORA, 4º ANO A).

A professora finaliza a sua exposição. Agradeço a participação e desligo o gravador. É preciso retomar a compreensão de que esta pesquisa foi realizada com a participação de duas professoras (4º e 5º anos) e de oito estudantes (quatro estudantes do 4º ano, e quatro estudantes do 5º ano) e que, para o interesse deste artigo, foi escolhido somente a entrevista com as professoras para suscitar a apresentação de como as professoras de uma escola de ensino municipal significam discursivamente a profissionalidade e a prática curricular.

Tanto Simone (Professora do 5º ano) como Márcia (Professora do 4º ano) apresentam enunciados localizados em um discurso pedagógico que configura práticas, concepções e procedimentos, permitindo compreender que a emergência discursiva é híbrida. Isso significa dizer que as professoras criam significados que, mesmo produzidos de maneira isolada (as entrevistas foram individuais), permitem perceber como o coletivo profissional está sendo permeado por uma regularidade própria de funcionamento do discurso (FOUCAULT, 2014).

Mesmo considerando situações que escapam da ordenação discursiva, ainda sim Foucault (2014, p. 34) menciona que é preciso obedecer às “regras de uma polícia discursiva”. Para tanto, o autor elege o conceito de disciplina para pensar como funciona “um princípio de controle da produção do discurso”, pois é a disciplina que “fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras”. Ou seja, as professoras retornam a uma produção discursiva pedagógica que já está pautada pelo o

currículo instituído, como por exemplo no âmbito das Diretrizes Nacionais Curriculares, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, estando presente em uma produção discursiva que valoriza o conhecimento projetado como legítimo, reiterado no ensino e no trabalho pedagógico da unidade escolar. Entretanto, cada professora empreende sentidos próprios em suas sugestões sobre/do/no currículo, localizando expectativas curriculares a partir de suas próprias experiências. Alguns enunciados neste sentido podem ser percebidos, tais como: a “estratégia de complementar a Formação Artística que não consegue abarcar em sala de aula” devido a “lacunas durante seu processo de formação profissional”; “a conscientização da população que frequenta a escola pública se realiza através da problematização de conteúdos significativos da realidade dos sujeitos”; “as pessoas que não são vinculadas a educação precisam aprender a conviver com a natureza”.

Em um primeiro momento, ainda sim, a dificuldade assumida por Simone (Professora do 5º ano) em pensar o que gostaria de ensinar na escola, por exemplo, revela a compreensão de currículo como pertencente ao campo de planejamento realizado por instâncias educacionais que não abarcam os sujeitos escolares e que não potencializam a cultura da participação direta de professores/as nos processos de criação de ensino e de aprendizagem na escola. É o currículo regido por uma ordenação discursiva (FOUCAULT, 2014) significando que nem tudo pode ser dito sobre o currículo e pelo o currículo (LOPES; MACEDO, 2011). Isso significa também dizer que as formas de rarefação discursiva cumprem com o objetivo de restringir a produção do discurso a um dado grupo conceitualizado como legítimo em dado campo de produção e de investigação do tema estudado.

As professoras também localizam a contrariedade da produção de um discurso que, mesmo apresentando pontos positivos do uso do sistema eletrônico no preenchimento da caderneta on-line, por exemplo, significa as limitações nas potencialidades de usufruir da liberdade de ensino e da autonomia no contexto do trabalho pedagógico. A formulação enunciativa que ajuda a compreender a expressão desse pensamento consiste em: “as orientações no sistema eletrônico permitem a aproximação de escolas da mesma rede de ensino”, mas “o sistema eletrônico não permite alterar os objetivos e os conteúdos”.

Para essas professoras, o currículo também corresponde ao que orienta a prática pedagógica em sala de aula: “não havia pensado de forma anterior no que gostaria de ensinar”; “os conteúdos já são encaminhados à nível nacional para as escolas e estão de acordo com o que vai ser requerido posteriormente nos sistemas de avaliações educacionais”; “as orientações de planejamento da aula são elaboradas e dispostas no sistema eletrônico”.

Sendo o texto um “exemplar do discurso” (ORLANDI, 2015) é preciso considerar como o atravessamento na constituição dos enunciados apresentados aqui permitem perceber a articulação do discurso tecnológico como apresentação de modernização do trabalho docente e do fazer pedagógico no cotidiano das escolas. Essa forma de constituição de um discurso através de outro condiz com a formação discursiva que sustenta a produção de sentidos sobre o currículo.

Os sujeitos escolares não escapam a esta compreensão por estarem inseridos em um campo de relações que influenciam, e também é pelo o currículo influenciado, construções imagéticas e discursivas já configuradas e que antecedem a presença de sujeitos em determinado meio social e cultural. No caso da pesquisa realizada, é possível perceber tal compreensão a partir das falas das professoras que, situadas discursivamente, apresentam apreço pelos conteúdos já são ensinados na escola, ao mesmo tempo em que depositam na instituição de ensino o objetivo de cumprimento com o papel social de orientação crítica para a comunidade que frequenta a escola.

Considerações Finais

Considerando os limites amplos desta pesquisa, reverberar as vozes dos sujeitos escolares em torno da produção de conhecimento no campo dos estudos curriculares se constitui como início da montagem curricular. Compreender o que as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental querem ensinar consiste em apostar no questionamento sobre a racionalidade que faz funcionar a escola, bem como quais são os papéis sociais que ditam os lugares de aprendizagem e de ensino, e também as formas de conhecimento que são permitidas como circulação no ambiente da escola.

Cada professora, através da (re)significação da profissão, apresenta vontades, expectativas e desejos que movimentam a teoria e a prática em sala de aula, na escola, e articulam decisões sobre identidade docente e prática curricular. No campo de disputas por sentidos na educação pública, reafirmar a política produzida por subjetividades em coletivo significa dizer da importância do reconhecimento da escola enquanto lócus de negociação, mesmo considerando que a política não se reduz a este espaço institucional de articulação e de (re)significação curricular (LOPES, 2012).

Ouvir as professoras da instituição de ensino sobre temas que as envolvem consiste em perceber as peculiaridades da educação escolar, bem como as implicações de os sujeitos

pensarem si mesmo e aos outros. Neste sentido, é preciso considerar a relação intrínseca entre verdade e subjetividade, pois, “a subjetividade é concebida como o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade. Não há teoria do sujeito independente da relação com a verdade” (FOUCAULT, 2016, p. 13).

Mesmo que não tenha sido o objetivo deste artigo e dos referenciais teóricos utilizados sustentar a concepção de uma teoria de sujeito, uma teoria que contemple todos os aspectos da existência do sujeito no âmbito das relações sociais, o que interessa, por ora, é apontar como as implicações de uma pesquisa no âmbito da produção de conhecimento acadêmico configuram também compreensões de sujeito e influenciam nas formas de constituir a realidade em investigação (OLIVEIRA, 2018). Destarte, é preciso considerar que as opções e as escolhas realizadas como fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa não objetiva a generalização dos resultados, nem tão pouco estender para outras realidades as implicações e a discussão aqui desenvolvidas. A importância desta pesquisa, neste sentido, consiste em demonstrar como as professoras da educação básica significam temas que estão sendo produzidos em estudos e pesquisas acadêmicas.

As reflexões apresentadas neste artigo fazem reverberar sentidos, contradições e aproximações em torno do que chamamos por currículo. Foi possível perceber que alguns sentidos empregados pelas as professoras que participaram da pesquisa localizam o currículo em diferentes meios de pertencimento, tanto em nível pessoal quanto institucional. A escola enquanto racionalidade discursiva de subjetivação oferta um saber apreciado pelas as professoras. É possível perceber também que as professoras ressignificam o currículo oficial da escola ao dizerem o que gostariam de ensinar através da significação das realidades locais de seus trabalhos pedagógicos.

Alguns limites da pesquisa podem ser elencados nas seguintes compreensões: i) a quantidade de professoras que participaram da pesquisa não permite dizer sobre a configuração de uma hegemonia na prática curricular no trabalho docente e pedagógico das professoras desta unidade de ensino; ii) a pesquisa foi realizada somente através da entrevista narrativa, não sendo possível a realização de observações e do aprofundamento da análise do corpus da pesquisa devido às condições próprias de constituição da pesquisa, tais como viabilidade e tempo disponível para a elaboração e finalização da pesquisa (OLIVEIRA, 2018); iii) o Trabalho de Conclusão de Curso foi se constitui, na maioria das vezes, e foi o caso da pesquisadora, como uma primeira aproximação com o universo e o campo da

produção de conhecimento acadêmico; iv) as análises empreendidas aqui poderiam ter outras formas de significação se se levasse em consideração essas observações aqui pontuadas.

A referida pesquisa indica que o currículo é um fenômeno pouco discutido dentro da escola. A escuta das sugestões curriculares de professoras dos anos iniciais de ensino reafirma a importância de pautar uma discussão em torno da reverberação dos limites e das possibilidades da construção de um currículo socialmente referenciado e participativo pelos os sujeitos escolares, bem como por aqueles sujeitos pertencentes à comunidade local.

Como forma de ampliar o debate aqui proposto, elenco algumas problematizações para futuras pesquisas: como atuar na realidade educativa e escolar a partir da compreensão de que o trabalho pedagógico e a escola são signos de disputa? Como perceber as fissuras e as brechas em um contexto de análise discursiva? Como significar a docência no contexto da liberdade de ensino? Como potencializar a participação ativa dos sujeitos escolares na construção de pautas curriculares? Com certeza este debate apresentado aqui não se esgota, visto também que se trata de uma pesquisa de caráter exploratório. Entretanto, no âmbito da produção de conhecimento sobre os discursos do/no/sobre o contexto pedagógico, educacional, escolar e curricular, as subjetividades precisam ser levadas em consideração para pensar os processos de coletividade que se articulam no espaço da escola.

Referências

ALVES, K. M. da C. V. **Formação discursiva da plenitude em educação: uma arqueogenealogia das novas sensibilidades eco-pedagógicas**. 2009. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Editora Vozes, 2013.

BALL, S. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, 2013.

FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976. In:_____ **Em defesa da sociedade** – Curso no College de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981)**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016. – (Coleção obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FRANGELLA, R. de C. P. Currículo como local da cultura: por outras enunciações curriculares. In: _____ **Currículo, Formação e Avaliação**: redes de Pesquisas em Negociação. Curitiba: CRV, 2016.

FRANGELLA, R. de C. P.; OLIVEIRA, M.-E. B. Conectando currículo, política e cultura numa perspectiva discursiva. In: **Políticas de currículo**: pesquisas e articulações discursivas. LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. de. (Orgs.). Curitiba, CRV, 2017.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo** – diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Petrópolis, Editora Vozes, 10ª ed. 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010, p. 13-54.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Por um currículo sem Fundamentos. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 147, p.700-715, set./dez. 2012. Disponível em <www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf> Acesso em 26 out 2017.

LOPES, A. C. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de.; OLIVEIRA, G. G. S. de. (Orgs.) **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, jul./dez., 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 11 abr 2016.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.716-737, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 23 nov 2017

OLIVEIRA, G. G. S. de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de (Orgs.) **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora Universitária, 2018, p. 169-216.

OLIVEIRA, G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n.4, out/dez, 2013, p. 1327-1349. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/> Acesso em 12 dez 2017

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 12ª ed. 2015.

SILVA, S. A. da.; PÁDUA, K. C. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, R. C. P. R. de. (Org.). **Pesquisa, Educação e Formação humana** – nos trilhos da História. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: (Org.) LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Editora Cortez, 2010.