



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO

MARIA ANGÉLICA DA SILVA

**PRÁTICAS DE TRADUÇÕES CURRICULARES DOCENTES: rastros do  
currículo da formação de professores**

Recife  
2020

MARIA ANGÉLICA DA SILVA

**PRÁTICAS DE TRADUÇÕES CURRICULARES DOCENTES: rastros do  
currículo da formação de professores**

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

**Área de concentração:** Educação

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

Recife

2020

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

S586p Silva, Maria Angélica da.  
Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores. / Maria Angélica da Silva. – Recife, 2020. 258f.

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.  
Inclui Referências e Apêndices.

1. Formação de Professores. 2. Professores - Currículo. 3. Currículos - Políticas. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de. (Orientadora). II. Título.

370.71 (23. ed.) UFPE (CE2020-023)

**PRÁTICAS DE TRADUÇÕES CURRICULARES DOCENTES: rastros do  
currículo da formação de professores**

**MARIA ANGÉLICA DA SILVA**

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

Aprovada em: 02/04/2020

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite (Examinadora externa)  
Universidade do Porto

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles (Examinadora externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Janssen Felipe da Silva (Examinador interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Alexandre Simão de Freitas (Examinador interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

A **vida** e a graça de poder vivê-la.

A minha mãe **Maria** que passou por uma vida de privações e duras batalhas sem perder a bondade e o amor em seu coração e, com isso, me ensinou a ser tudo o que sou. Tudo para você e por você é pouco.

Ao meu pai **Antônio** que infelizmente partiu cedo demais, mas que, enquanto pôde, fez o melhor para mim. Gostaria que você estivesse aqui usufruindo da vida maravilhosa que temos construído apesar da sua ausência.

Aos meus irmãos **Ricardo** e **Adriano**, ambos a seus modos me apoiam e me ensinam cotidianamente. Ter crescido e viver com vocês é uma das melhores partes da minha vida.

A minha orientadora **Lucinalva** pelos desafios e aprendizagens que me proporcionou e pelas oportunidades que me ajudou a conquistar. Obrigada por não temer compartilhar os meus piores momentos e por esperar, junto comigo, as coisas melhores que estão por vir.

Aos professores (as) **Alexandre Simão, Eliete Santiago, Carlinda Leite, Rita Frangella, Conceição Nóbrega, Janssen Silva e Carla Acioli** pela leitura zelosa e o trabalho respeitoso para com o processo de construção desta pesquisa e, sobretudo, com a minha construção enquanto pesquisadora.

As **professoras colaboradoras** desta pesquisa, aos seus **alunos** e as suas respectivas **escolas** que me receberam.

A **UFPE** que faz parte da vida de muitos e muitas que compartilham comigo a força de quem através do estudo muda a sua história.

A todos (as) que compõem o **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)** por tornar possível a experiência formativa do doutorado.

Ao **Grupo de Estudos Discursos e Práticas Educacionais** pelos aprendizados e experiências compartilhados.

A **FACEPE** que inicialmente fomentou esta pesquisa.

### **O ATRASO PONTUAL**

Ontens e hojes, amores e ódio,  
adianta consultar o relógio?  
Nada poderia ter sido feito,  
a não ser no tempo em que foi lógico.  
Ninguém nunca chegou atrasado.  
Bênçãos e desgraças  
vêm sempre no horário [...]

*Distraídos Venceremos*, Paulo Leminsk (1987)

## RESUMO

A presente pesquisa intitulada “Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores” inscreve-se nas discussões acerca do currículo e das práticas curriculares docentes centrada na compreensão dos atos de tradução (DERRIDA, 2006) de sentidos de currículo presentes nas práticas curriculares docentes, que dialogam com os discursos (LACLAU, 2000) as demandas locais-globais das políticas que atravessam as práticas destes professores (as) sem, no entanto, ocuparem-se da restituição de sentidos destes mesmos discursos em suas práticas. Nesta direção, dialogamos com a noção desconstrucionista da tradução em Derrida (2001; 2006; 2016) articulada à Teoria do Discurso em Laclau (1987; 2000) por ressaltarem a impossibilidade da transparência da constituição curricular e do controle e fixação de sentidos de currículo, posto o seu caráter flutuante e contingencial demarcado pela indecidibilidade que habita em toda decisão enlaçada nos movimentos de tradução curricular enquanto prática discursiva de produção de sentidos. Debruçando-nos sobre o currículo como um campo político-discursivo que tenciona uma multiplicidade de sentidos a partir de autores (as) como Lopes (2017; 2018) e Macedo (2019). Com bases nessas ancoragens teórico-metodológicas analisamos como são mobilizados os processos de tradução dos sentidos de currículo e prática curricular no âmbito da produção de conhecimento científico da ANPED, do EPENN e do PPGE-CE/UFPE. Identificamos, a partir dos discursos das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, os eixos formativo-pedagógicos da Formação de Professores do Curso de Pedagogia que movimentavam os processos de tradução em suas práticas curriculares. Bem como, analisamos os modos de tradução mobilizados pelos professores para traduzirem as políticas curriculares frente às demandas locais-globais do currículo nas suas práticas curriculares, realizando entrevistas e observações das práticas curriculares de duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em Caruaru. Nas análises compreendemos que quanto mais as políticas curriculares intencionam prescrever o cotidiano mais aumentam a demanda tradutória e estas traduções estão nas práticas curriculares que tem um poder político de negociação frente ao jogo discursivo das políticas, revelando o poder de agência docente, via tradução, na dimensão política da decisão curricular que não fixa sentidos e por estar sempre em suspenso, visto a ausência de fundamentos, leis e regras, estão sempre em movimento. Decisões construídas processualmente e contingencialmente, no terreno indecidível, as práticas

curriculares docentes, encaradas como práticas discursivas, pautam-se nos atos de tradução de sentidos de currículo que se manifestam por meios de gestos, expressões, escolhas, posicionamentos político-pedagógicos nas práticas docentes. Nesta direção, a formação docente é um rastro discursivo no desenvolvimento de suas práticas curriculares, embora não seja uma herança intocada, pois as professoras dialogam com seus horizontes formativos compreendendo-os como uma presença-ausente curricular.

**Palavras-chave:** Políticas Curriculares. Currículo. Práticas Curriculares. Traduções.



## **ABSTRACT**

This research entitled “Teaching curriculum translation practices: traces of the teacher training curriculum” is part of the discussions about the curriculum and teaching curriculum practices centered on the understanding of translation acts (DERRIDA, 2006) of curriculum meanings present in teaching curricular practices, which dialogue with the speeches (LACLAU, 2000) the local-global demands of the policies that cross the practices of these teachers without, however, dealing with the restitution of meanings of these same speeches in their practices. In this sense, we dialogue with the deconstructionist notion of translation in Derrida (2001; 2006; 2016) articulated with the Theory of Discourse in Laclau (1987; 2000) for emphasizing the impossibility of transparency in the curricular constitution and the control and fixation of curriculum meanings, given its fluctuating and contingent character demarcated by the undecidability that dwells in every decision linked in the curricular translation movements as a discursive practice of producing meanings. Looking at the curriculum as a political-discursive field that intends a multiplicity of meanings from authors such as Lopes (2017; 2018) and Macedo (2019). Based on these theoretical-methodological anchors, we analyze how the processes of translation of the meanings of curriculum and curricular practice are mobilized within the scope of the production of scientific knowledge from ANPED, EPENN and PPGE-CE / UFPE. We identified, from the speeches of the teachers of the early years of elementary school, the formative-pedagogical axes of Teacher Education in the Pedagogy Course that moved the translation processes in their curricular practices. As well as, we analyzed the translation modes mobilized by the teachers to translate the curriculum policies in face of the local-global demands of the curriculum in their curricular practices, conducting interviews and observations of the curricular practices of two teachers of the initial years of elementary school in Caruaru. In the analyzes, we understand that the more curricular policies intend to prescribe the everyday, the more they increase the translation demand and these translations are in the curricular practices that have a political power of negotiation in face of the discursive game of policies, revealing the power of teaching agency, via translation, in the political dimension of curricular decision that does not fix meanings and because it is always suspended, given the absence of fundamentals, laws and rules, they are always in motion. Decisions built procedurally and contingently, in the undecidable terrain, the teaching curricular practices, seen as discursive practices,

are based on the acts of translation of curriculum meanings that are manifested by means of gestures, expressions, choices, political-pedagogical positions in teaching practices . In this sense, teacher education is a discursive trail in the development of their curricular practices, although it is not an untouched heritage, as teachers dialogue with their formative horizons, understanding them as a curricular absent presence.

**Keywords:** Curriculum Policies. Curriculum. Curricular Practices. Translations.

## LISTA DE FIGURAS

|             |                                                                |     |
|-------------|----------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 01 - | Síntese PPGE da UFPE-CE.....                                   | 61  |
| Figura 02 - | Marcas discursivas nas produções da ANPED.....                 | 73  |
| Figura 03 - | Síntese dos Núcleos de sentidos das Produções Científicas..... | 93  |
| Figura 04 - | Baseada (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).....                      | 105 |
| Figura 05 - | Traduções curriculares nas práticas curriculares.....          | 109 |
| Figura 06 - | Dinâmica Investigativa.....                                    | 114 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|              |                                                                               |     |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 01 - | Produções Discursivas Analisadas.....                                         | 58  |
| Gráfico 02 - | Anos de Conclusão dos Egressos - Pedagogia da UFPE/CAA                        | 118 |
| Gráfico 03 - | Experiência na Docência dos Egressos - Pedagogia da UFPE/CAA.....             | 119 |
| Gráfico 04 - | Tempo de Experiência na Docência dos Egressos de Pedagogia da UFPE/CAA.....   | 119 |
| Gráfico 05 - | Natureza dos espaços de Atuação dos Egressos - Pedagogia da UFPE/CAA.....     | 120 |
| Gráfico 06 - | Perfil de Gênero dos Egressos de Pedagogia da UFPE/CAA, por Ano/Semestre..... | 122 |
| Gráfico 07 - | Cidades de origem dos Egressos em Pedagogia UFPE/CAA..                        | 123 |

## **LISTA DE TABELAS**

|             |                                                   |     |
|-------------|---------------------------------------------------|-----|
| Tabela 01 - | Espaço-tempo das observações.....                 | 113 |
| Tabela 02 - | Perfil das Professoras do Ensino Fundamental..... | 125 |
| Tabela 03 - | Perfil das Professoras-Colaboradoras.....         | 126 |

## LISTA DE SIGLAS

|        |                                                             |
|--------|-------------------------------------------------------------|
| ABNT   | Associação Brasileira de Normas Técnicas                    |
| ANPEd  | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular                              |
| BDTD   | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações                  |
| CAA    | Centro Acadêmico do Agreste                                 |
| CE     | Centro de Educação                                          |
| CEEL   | Centro de Estudos em Educação e Linguagem                   |
| ENDIPE | Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino           |
| EPENN  | Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste        |
| ETI    | Escola de Tempo Integral                                    |
| GT     | Grupo de Trabalho                                           |
| ICE    | Instituto de Corresponsabilidade pela Educação              |
| IES    | Instituição de Ensino Superior                              |
| IQE    | Instituto Qualidade no Ensino                               |
| PCN    | Parâmetros Curriculares Nacionais                           |
| PPC    | Projeto Pedagógico do Curso                                 |
| PPGE   | Programa de Pós Graduação em Educação                       |
| PPP    | Pesquisa e Prática Pedagógica                               |
| PNLD   | Programa Nacional do Livro e do Material Didático           |
| SEDUC  | Secretaria de Educação Municipal                            |
| TD     | Teoria do Discurso                                          |
| UFPE   | Universidade Federal de Pernambuco                          |
| UNDIME | União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco   |

## SUMÁRIO

|       |                                                                                                                                                                 |           |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1     | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                          | <b>17</b> |
| 2     | <b>UMA ONDA QUE QUEBRA NA PRAIA: CURRÍCULO ENQUANTO DESCONSTRUÇÃO.....</b>                                                                                      | <b>33</b> |
| 2.1   | <i>Currículo enquanto construção discursiva.....</i>                                                                                                            | <i>42</i> |
| 2.2   | <i>Limiar das discussões sobre prática curricular: Sentidos em construção.....</i>                                                                              | <i>48</i> |
| 3     | <b>OS MOVIMENTOS DE TRADUÇÃO DOS SENTIDOS DE CURRÍCULO E PRÁTICA CURRICULAR A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....</b>                                         | <b>56</b> |
| 3.1   | <b>Currículo da Formação de Professores e suas relações com as Práticas Curriculares Docentes na arena política da construção de sentidos de currículo.....</b> | <b>80</b> |
| 3.1.1 | <i>Currículo da formação como jogo político-discursivo demarcado por legitimações e resistências.....</i>                                                       | <i>62</i> |
| 3.1.2 | <i>Práticas curriculares e suas imbricações com as políticas curriculares de formação.....</i>                                                                  | <i>65</i> |
| 3.1.3 | <i>Prática curricular no âmbito das práticas pedagógicas.....</i>                                                                                               | <i>66</i> |
| 3.1.4 | <i>Recontextualização e Ciclo de Política enquanto opções teórico-metodológicas para compreensão do currículo.....</i>                                          | <i>69</i> |
| 3.2   | <b>A multiplicidade de caminhos teórico-metodológicos nas análises curriculares sob o viés discursivo.....</b>                                                  | <b>73</b> |
| 3.2.1 | <i>Presença dos estudos de Ball via Ciclo de Políticas nas abordagens sobre as políticas-práticas do campo curricular.....</i>                                  | <i>75</i> |
| 3.2.2 | <i>Recontextualização e Tradução na compreensão dos movimentos de transformação e articulação das políticas nas práticas curriculares.....</i>                  | <i>82</i> |
| 3.3   | <b>Práxis na produção de sentidos de currículo nas práticas curriculares: Marcas das produções discursivas do</b>                                               |           |

|       |                                                                                                                                                                |            |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|       | <b>EPENN.....</b>                                                                                                                                              | <b>85</b>  |
| 3.3.1 | <i>Processos de ressignificações (ou traduções?) dos currículos de IES no âmbito da licenciatura em Pedagogia.....</i>                                         | 85         |
| 3.3.2 | <i>Práxis como espaço-tempo de tradução curricular.....</i>                                                                                                    | 89         |
| 3.4   | <b>Interdiscursividades: ANPED, EPENN e PPGE/UFPE-CE.....</b>                                                                                                  | <b>92</b>  |
| 4     | <b>PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>                                                                                                                      | <b>97</b>  |
| 4.1   | <b>Tratamento e análise dos dados: Diálogos entre discurso e tradução.....</b>                                                                                 | <b>98</b>  |
| 4.2   | <i>A (im)possibilidade da tradução no trato com as práticas curriculares docentes.....</i>                                                                     | 107        |
| 4.3   | <i>Instrumentos e técnicas de pesquisa.....</i>                                                                                                                | 110        |
| 4.4   | <i>Percursos de construção da rede de Colaboradores (as) e campos da pesquisa.....</i>                                                                         | 116        |
| 4.5   | <i>Perfis das professoras-colaboradoras da pesquisa.....</i>                                                                                                   | 124        |
| 4.6   | <i>A tradução da interiorização do ensino superior no agreste: O Curso de Pedagogia da UFPE-CAA enquanto discurso formativo...</i>                             | 127        |
| 4.7   | <i>Contextualizando as Escolas-campo de pesquisa.....</i>                                                                                                      | 129        |
| 5     | <b>“ELES DIZEM QUE NÃO É CURRÍCULO [...] MAS TEM QUE TRABALHAR CONFORME A BNCC”: POLÍTICAS CURRICULARES EM SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS CURRICULARES.....</b> | <b>134</b> |
| 5.1   | <b>Sentidos curriculares traduzidos pelas professoras nas relações com as políticas curriculares globais-locais.....</b>                                       | <b>148</b> |
| 5.2   | <i>Sentidos curriculares produzidos nos gestos de tradução cotidianos</i>                                                                                      | 155        |
| 6     | <b>“A GENTE DÁ UMA DE DOIDA!”: O PODER DE TRADUÇÃO DOCENTE SOBRE AS IMPOSIÇÕES CURRICULARES NÃO DETERMINANTES DAS PRÁTICAS CURRICULARES.....</b>               | <b>167</b> |
| 6.1   | <b>Rastros das políticas nos processos de tradução da organização do tempo curricular nas práticas curriculares docentes.....</b>                              | <b>172</b> |
| 6.2   | <i>Permanências e inconstâncias do cotidiano na organização do tempo curricular: O porvir das práticas curriculares.....</i>                                   | 182        |



|     |                                                                                                                                                                 |            |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.3 | <i>“No 3º ano reprova ou a senhora tá só fazendo medo a gente com essa história de prova e nota?”: Políticas-práticas curriculares avaliativas.....</i>         | 194        |
| 6.4 | <i>Efeitos de sentidos das políticas avaliativas nas práticas curriculares docentes cotidianas.....</i>                                                         | 199        |
| 7   | <b>“EU NÃO ACHO QUE HÁ UMA DISTÂNCIA, ACHO QUE HÁ UMA CONCILIAÇÃO”: RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA PARA ALÉM DOS COMPONENTES CURRICULARES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS.....</b> | <b>208</b> |
| 7.1 | <b>Traduzir é superar a si mesmo.....</b>                                                                                                                       | <b>218</b> |
| 7.2 | <i>A prática curricular é como um rio que corre.....</i>                                                                                                        | 226        |
| 8   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                                | <b>230</b> |
|     | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                                         | <b>235</b> |
|     | <b>APÊNDICE 1- PERFIL SÓCIO-PROFISSIONAL.....</b>                                                                                                               | <b>248</b> |
|     | <b>APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA PILOTO....</b>                                                                                                          | <b>249</b> |
|     | <b>APÊNDICE 3- CARTA DE APRESENTAÇÃO.....</b>                                                                                                                   | <b>250</b> |
|     | <b>APÊNDICE 4- CARTA DE ANUÊNCIA.....</b>                                                                                                                       | <b>251</b> |
|     | <b>APÊNDICE 5- ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....</b>                                                                                                                 | <b>252</b> |
|     | <b>APÊNDICE 6 - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA.....</b>                                                                                                     | <b>253</b> |
|     | <b>APÊNDICE 7 – CORPUS DISCURSIVO DO LEVANTAMENTO DAS PUBLICAÇÕES.....</b>                                                                                      | <b>254</b> |
|     | <b>LEVANTAMENTO TESES E DISSERTAÇÕES PPGE/CE-UFPE.....</b>                                                                                                      | <b>255</b> |
|     | <b>LEVANTAMENTO DAS PUBLICAÇÕES EPENN.....</b>                                                                                                                  | <b>256</b> |
|     | <b>ANEXO 1 – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA UFPE/CAA.....</b>                                                                                       | <b>257</b> |

## 1- INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se encontra inscrita no terreno da *educação* e falar sobre ela, em tempos sombrios nos quais grupos políticos neoconservadores tentam incansavelmente obliterar todo e qualquer sentido de transformação social das ordens vigentes impondo rédeas ao pensamento pedagógico, é um ato político.

Afirmar a impossibilidade de bater continência aos mandos (e desmandos) das atuais políticas educacionais brasileiras demanda *traduzir* em nossos discursos um novo fluxo de pensamento, que desafia a ideia da estrutura concreta de fundamentos que aprisionam as leituras, as interpretações e as intervenções dos agentes educativos nos cotidianos escolares, asseverando a ausência de estrutura e a possibilidade de construções curriculares na ordem do *acontecimento*, no qual “o limite esteja sempre em movimento” (DERRIDA, 2001, p.19), um pensamento pautado na *desconstrução*.

A desconstrução nos encaminha para a necessidade de superar os discursos fundados numa relação dialética que reduz o pensamento à ordem do calculável. Neste sentido, “a desconstrução denuncia a violência que se esconde nos discursos que, pretendendo se apropriar de uma origem, o fazem se instituindo como uma pretensa verdade.” (CONTINENTINO, 2016, p.19)

Diante disto, dentro do terreno educacional o encontro com o fim é sempre adiado, não havendo espaço para nenhuma narrativa que fixe sentidos como vigentes de uma vez por todas, posto o caráter contingencial (LACLAU, 2000) e instável da política de significação de sentidos, marcado pelo conflito de interesses dos grupos parcialmente hegemônicos e pelos projetos de sociedade que seus discursos traduzem.

Nesta linha, as questões curriculares trazem para o centro do debate educacional os sentidos e os efeitos de sentidos acerca dos compromissos que assumimos frente à construção do conhecimento e, neste espaço político-epistêmico, o currículo e as práticas curriculares se inscrevem como possibilidades de *rasurar* as narrativas que pretendem homogeneizar os modos como os processos de ensinar-aprender *devem* acontecer.

A impossibilidade de operar sob o registro do *dever-ser* na educação se dá pelo fato de os processos educacionais ocorrerem sob o terreno da indecidibilidade (DERRIDA, 2006; LACLAU, 2000), ou seja, as decisões não são tomadas com base em aplicações de regras, leis ou fundamentos.

Frente a isto, o caráter indecível da educação desestabiliza as políticas que intencionam traçar intervenções educacionais definidas *a priori* e projetos educativos curricularmente cristalizados, bem como permitem compreender que os processos formativos dos professores não podem ser tratados como espaços-tempos de construção de sentidos últimos dos saberes-fazer docentes para o desenvolvimento das práticas curriculares docentes nos cotidianos das salas de aula.

Assim, as salas de aula são compreendidas como terrenos curricularmente inteligentes (LEITE, 2003) que fazem trepidar os sentidos de currículo mediante os imprevistos, as incertezas e demandas (LACLAU, 2000) locais- globais cotidianas que exigem do professor atos curriculares de tradução de posicionamentos políticos em práticas curriculares.

No entanto, o debate sócio-político pautado na natureza neoliberal deliberadamente aplicada às questões educacionais vem se apropriando da formação de professores a partir de um viés utilitarista e pragmático de relação com o conhecimento, ou melhor, dizendo, de “aplicação” do conhecimento da formação no terreno da prática. Como se fosse possível, ou até mesmo como se fosse esse o compromisso: formar professores detentores de todos os saberes necessários para responder aos desafios cotidianos da prática nas salas de aula, quitando a dívida com a formação restituindo os sentidos supostamente fixados por ela.

Neste ínterim, estamos vivenciando nesta década, mesmo não sendo uma constante apenas desta época, um processo de construção de políticas educacionais e curriculares que primam por tentativas de anular a possibilidade de *traduzir* as referências teórico-práticas acessadas na formação e de *traduzir* os sentidos de currículos nas práticas curriculares. Este processo se funda na segregação teoria-prática, reduzindo o professor “à condição de simples consumidor de teorias e aplicador de modelos curriculares e novas técnicas de ensino.” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p.7-8)

Estes mecanismos formativos fazem sinapses com as políticas educacionais pautadas nos apostilamentos dos sistemas de ensino, com as políticas avaliativas de caráter excludente e regulatório, também com as políticas de financiamento que subtraem os investimentos na formação continuada em serviço e nas condições de trabalho docente. Essa engrenagem de sucateamento do terreno educacional acaba por produzir um solo fértil para o controle da autonomia e do poder de decisão do professor sobre suas práticas curriculares.

Neste cenário, muitas são as possibilidades de análise, contudo, aqui centramo-nos em duas. A primeira delas diz respeito ao interesse político na formação de potenciais reprodutores de *discursos* hierarquicamente construídos e estandardizados, em consequência, o engessamento das práticas empreendidas nas salas de aula da educação básica. Em segundo lugar, a questão que nos é mais cara, o interesse em celebrar e reverenciar o currículo da formação como suficiente, acabado, completo e referência fixa para o desenvolvimento da prática curricular docente. O que, no nosso entendimento, configura uma estratégia política com o intuito de assegurar a padronização da formação e, por sua vez, das práticas curriculares docentes.

No quadro destas ideias, a cientificidade e autonomia intelectual que caracteriza a formação e a prática docente são destituídas em prol de um projeto educativo que visa a expropriação do lugar de sujeito que pensa, pratica, cria, produz e *traduz* sentidos de currículo e de práticas curriculares; contribuindo “para a afirmação de uma concepção fragmentada da docência, pela materialização de uma prática formativa de natureza técnico-instrumental e pelo não reconhecimento do valor explicativo e orientador dos saberes gerados na experiência e no cotidiano docente.” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p.8)

Compreendemos também que estas tensões discursivas se inscrevem no âmbito de um processo de internacionalização das políticas educacionais e curriculares, na qual o Ensino Superior passa a ser visto como um mecanismo para atender às demandas crescentes de uma sociedade globalizada, partindo do pressuposto de que a formação precisa afastar-se do campo teórico e da produção do conhecimento, supervalorizando o campo “prático”, com rebatimento em políticas educacionais efêmeras e pontuais, que priorizam a aplicabilidade imediata dos conhecimentos. Nessa direção, estas marcas discursivas entram em disputa no jogo de hegemonização (LACLAU, 2000) de sentidos a serem incorporados nos conteúdos da formação de professores.

Na esteira destas ideias, o cenário educacional brasileiro tem configurado tensões de caráter político, econômico e social nas atuais produções discursivas que embasam as políticas educacionais e curriculares, desde a sua concepção até a sua materialização, processo que não ocorre de maneira linear tampouco uniforme.

Nessa direção, torna-se preciso pensar a política enquanto espaço de produção discursiva que entrecruza diversas vozes e diversos atores na luta pela construção de sentidos que, do âmbito do particularismo, se hegemonizem enquanto projeto de sociedade (LACLAU, 2000).

Na atualidade do centro deste debate, ilustramos as tensões representadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que esteve no auge das discussões nos últimos anos e que tem permeado uma parcela dos esforços político-acadêmicos anti-base. Tais esforços justificam-se por a BNCC ser uma proposta caracterizada pela intencionalidade de se instituir um sentido fixo e único da identidade de currículo para a educação básica, num país de dimensões geográficas continentais e marcado pela diversidade cultural e étnica como o Brasil, apesar de o documento não reconhecer o caráter curricular de sua proposta.

No entanto, os desdobramentos curriculares desta Base que se diz “isenta” de uma pretensão curricular são inúmeros e dentre os principais temos, como remonta Lopes (2018), a estreita vinculação entre a educação e o desenvolvimento econômico, a responsabilização da educação pela resolução dos problemas sociais, a padronização dos processos de ensino-aprendizagem e consequentemente padronização dos sistemas de avaliação e a inculcação do sentido de que os professores “não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum.” (LOPES, 2018, p.23)

A configuração de tal projeto nasceu, como toda política, pelas articulações de demandas. Assim, como se refere Lopes (2015), “é possível afirmar que são decorrentes de diferentes articulações entre demandas representadas como advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos.” (p.449). Demandas que emergem numa conjuntura política instável, de crise econômica e avanços neoliberais nos diversos setores sociais.

Juntamente a esta conjuntura, tem-se construído discursos que questionam a validade dos serviços educacionais em função da suposta ineficiência da escola pública e da precariedade do trabalho dos profissionais da educação, o desprestígio e a desvalorização da prática docente são a materialização destas políticas que “consideram os professores profissionais descontextualizados e a ‘causa’ e a ‘solução’ para quais quer problemas com os resultados da aprendizagem, frequentemente reduzidos ao desempenho do estudante em exames de alto impacto” (LINGARD, 2013, p.192).

Seja na avaliação, bem como no planejamento, no financiamento, na política de formação de professores, todas essas dimensões são atravessadas pelas questões curriculares, pois dizem respeito ao que se escolhe e valida enquanto posicionamento epistemológico. O currículo é, portanto, esse lugar de tradução da multiplicidade de influências sociais nas dimensões educacionais e “essas concepções se expressam

através de diretrizes gerais, de referenciais e de propostas curriculares, onde ganham forma de texto curricular.” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2012, p.127).

Neste cenário e nesta compreensão curricular, grupos políticos hegemônicos se apropriam das inúmeras demandas que constroem sentidos diversos sobre currículo, para conjecturar um sentido que desapropria a natureza específica dos discursos produzidos pelos grupos minoritariamente representados. Precipuamente, são forjadas estratégias políticas que intentam regular e controlar os currículos pensados-vividos nas tramas educativas sob a justificativa da necessidade de unificação das práticas em torno de “experiências exitosas”, que “solucionem” os problemas educacionais.

Com isso, estamos a dizer que os discursos que revelam as fragilidades estruturais do projeto educativo em curso, que denunciam a falta de condições de trabalho e carreira docente, que evidenciam os mecanismos da burocratização, privatização e mercantilização do ensino como sintomas do avanço capitalista na educação, são tomados como fundamentos para a criação de uma proposta curricular que se anuncia articulatória (LACLAU, 2000) de todas estas demandas e que pretende ser capaz de unificar as concepções curriculares de um país.

Nesse contexto, a BNCC aponta para a uniformização do currículo, tomando-o como um sentido único e singular, de costas para os currículos existentes e em desenvolvimento na educação básica. Esse projeto caracteriza-se por movimentos distintos e complementares, tais sejam: a) desconsideração de todas as manifestações de currículo já existentes nos mais diversos contextos; e b) homogeneização, uniformização, unilateralidade, linearidade e estagnação do currículo e da prática curricular.

Estes sintomas educacionais estão alavancados no momento social e histórico que marca a construção desta tese, no qual temos no cenário político brasileiro o avanço de forças ultraconservadoras que se materializam com os grupos políticos que, por ora, governam o país. Este ultraconservadorismo tem se manifestado em inúmeras esferas sociais no Brasil, contudo, dando ênfase no objeto central desta pesquisa, tem representado um empobrecimento curricular com vistas às inúmeras tentativas de anulação do potencial político das práticas educativas empreendidas desde a educação básica até o ensino superior.

O atual desmonte da educação tem marginalizado os esforços de décadas de movimentos sócio-acadêmicos que visam resgatar o status científico da prática educativa, valorizando os profissionais da educação e o conjunto de práticas

pedagógicas por nós desenvolvidas. Seja através dos ataques ao financiamento da educação ou às tentativas de desmoralização de autoridades científicas como Paulo Freire, somos contemporâneos de um período histórico no qual somos alvo de ameaças pelo caráter político e crítico que nossa existência social e profissional imprime àqueles que veem a equidade social e a justiça curricular como fontes de ameaça aos seus poderes e privilégios.

No âmbito deste cenário, a formação de professores, e todas as áreas da formação acadêmica, tornou-se alvo dos retrocessos políticos através dos inúmeros contingenciamentos financeiros às suas ações de ensino, pesquisa, extensão e suas políticas de assistência estudantil no âmbito universitário. Para além destas questões objetivas, a incidência de paradigmas formativos que presam por uma lógica acrítica e reprodutora face à desvalorização das ciências humanas e sociais tem cerceado as políticas de formação docente como reflexo da BNCC.

No limiar destas tensões discursivas são reverberadas discussões nas agendas políticas educacionais e, por conseguinte, nas políticas curriculares para a formação de professores, que partem de um pressuposto de currículo que o transforma em um mecanismo de compartimentalização de disciplinas/conteúdos, prezando por perfis de professores com potencial reprodutor e que não se reconheçam como sujeitos que pensam e produzem conhecimento.

E é no oposto dessa lógica até aqui esboçada que se inscreve nosso interesse de estudo, visto que partimos da compreensão de que a formação inicial de professores, especificamente o curso de Pedagogia, subsidia a construção de um corpus teórico-prático, mas que, em contato com a cientificidade e autonomia intelectual dos professores e o horizonte dos contextos de influência em sua prática, ocorrem movimentos de tradução desse currículo da formação nas suas práticas curriculares.

Esta tese, que deságua dos indícios dos dados exploratórios que tecemos no terceiro capítulo deste projeto, funda-se no entendimento de que a formação inicial ao não reduzir a prática curricular docente a uma mera transmissão de conteúdos, amplia seu campo de ação e seu registro intelectual-crítico, aproximando os professores (as) do exercício da práxis curricular sob o qual eles (as) veem seus repertórios mobilizados e, ao mesmo tempo, desafiados pelas incertezas do cotidiano.

Frente a estes desafios, o (a) professor (a) vê-se na urgência de ler e interpretar as situações cotidianas de maneira fiel aos seus princípios e aprendizados profissionais (construídos inicialmente na graduação), mas também reconhece a impossibilidade de

resposta absoluta destes para pensar-fazer práticas que atendam as demandas curriculares dos processos de ensino-aprendizagem. Nesta problemática, o (a) professor (a) tenciona os saberes outrora construídos na graduação e os coloca em relação com suas *escolhas político-epistemológicas*, suas *necessidades profissionais*, suas *demandas contingenciais e contextuais*<sup>1</sup>.

Neste momento de leitura, interpretação e movimento de pôr em relação, o (a) professor (a) faz um malabarismo de sentidos, colocando-os em constante trepidação, e vai construindo nas suas práticas curriculares um currículo que é um constante vir a ser, a partir daquilo que está sendo, sem que para isso haja uma negação da herança do currículo da formação.

Isto não precisa significar a destruição dos horizontes referenciais, significa caminhando para a compreensão de que não existem regras, leis e fundamentos absolutos. “Trata-se, sobretudo, da diferença entre uma herança quieta, imóvel, e uma herança que há de se movimentar e que os empurra para um outro lugar, para um lugar que nós sabemos, para um lugar não conhecido, para o lugar do não conhecimento.” (SKLIAR, 2008, p.19)

Partimos da ideia de que a tradução é um ato de produção discursiva que ao atuar na relação com o currículo configura uma prática curricular envolta em marcas de autoria e horizontes de influências. Na esteira destas ideias, a tradução pode nos apontar vários sentidos de currículo e de prática curricular, que não se limitam apenas às propostas e conteúdos curriculares e vai tecendo um sentido de currículo enquanto política, enquanto organização institucional e sobretudo, enquanto desconstrução.

Frente a isto, ao buscar nos espaços de produção de conhecimento uma compreensão do que as pesquisas têm produzido em torno do currículo enquanto dimensão pensada-vivida do cotidiano político-institucional em que se registram as práticas curriculares, as teses e dissertações do PPGE-CE da UFPE, que analisamos no terceiro capítulo desta tese, convergiram entre si para um sentido de currículo atrelado à dimensão pedagógica de sua construção, que a partir da teorização de Souza (2009), problematizam a prática curricular no âmbito do conjunto das práticas pedagógicas. Para tanto, a prática pedagógica é compreendida como um conjunto de ações sistemáticas e intencionais mobilizadas no seio institucional e delineadas pelos

---

<sup>1</sup> Categorias estas que emergiram dos nossos dados exploratórios.



docentes, discentes e gestores em prol da dimensão epistemológica da ação de ensinar e aprender.

Nessa direção, a prática curricular é o tecido institucional que articula todos os atores educativos, e, através dela, são mobilizados e traduzidos posicionamentos políticos-pedagógicos nas tessituras discursivas cotidianas. Nesse sentido, entendemos que a prática curricular enquanto criadora de currículos vai criando-o a partir desses movimentos de tradução e nesta direção, não se limitando “a aprendizagens de conteúdos disciplinares, embora não os exclua, ela não cessa na aquisição de metodologias do ensinar e do aprender, embora não as desconsidere, ela não se restringe ao domínio de um saberfazer pedagógico, embora não o descarte.” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p.10)

Sendo assim, a prática curricular vai se configurando mediante sentidos de currículos existentes, mas não podem ser significadas apenas a partir destes. Não é uma ação que se aprende e ganha contorno no currículo da formação inicial, mas não deixa de ser tecida a partir deste espaço.

O ineditismo que constitui toda prática curricular não é sinônimo de ausência de referências e marcas discursivas atravessadas historicamente. Pois, o ineditismo consiste na ação de conjugar quem somos, nossas experiências, nossos saberes e nosso entorno social e político para empreender um conjunto de práticas que sejam capazes de traduzir todas essas vozes objetivas e subjetivas que incidem sobre o currículo.

Contudo, isso não significa que podemos precisar o lugar de onde estas práticas se originam. Primeiro porque não há origem na tradução, depois porque na indecidibilidade que constitui as práticas curriculares não é possível situar o lugar do sujeito, assim como não existe um lugar fixo de decisão, não existe um lugar fixo de sujeito.

O que não significa marginalizar e/ou desconsiderar seu contexto de atuação, sua formação discursiva e seus horizontes formativos e os sentidos de currículo que empreende e traduz em suas práticas curriculares, posto que “a inexistência de uma origem absoluta não implica considerar que *tanto faz* o ponto de onde se parte, na medida em que a ideia de um *tanto faz* ou de *qualquer origem resulta no mesmo* remeteria igualmente ao fundamento único da generalidade.” (LOPES, 2018, p.92)

Sendo assim, ao buscarmos compreender os rastros dos discursos da formação nas práticas curriculares docentes a partir da noção de tradução foi preciso conhecer o perfil dos egressos, se possuem ou não experiência na docência, o campo de atuação

dentre outras marcas sócio profissionais que possam nos apresentar sobre que professor (a) estamos nos referindo quando pensamos nas práticas curriculares empreendidas a partir dos atos de tradução curricular no agreste de Pernambuco.

Frente a este fio investigativo da nossa problemática delineamos um questionário de perfil sócio-profissional, apresentado no quarto capítulo desta tese, que imbrica os contextos local e global da profissão docente no âmbito da formação inicial e da atuação profissional. Nesse sentido, nos perguntamos sobre quais as condições político-formativas da graduação em Pedagogia no agreste pernambucano, quais as condições de trabalho e carreira neste contexto profissional, que marcas históricas e sociais figuram o lugar de enunciação desses professores que pensam-vivem os currículos. A partir destas dimensões podemos compreender porque estamos falando em prática curricular a partir da tradução e o que significa o ato de traduzir nessa realidade da formação/atuação docente.

Pois, consideramos o discurso da formação inicial não como origem, mas como ponto de partida para a leitura dos atos de tradução constituintes do conjunto de práticas curriculares. Assim, são discursos na formação que vão possibilitando processos de subjetivação docente.

Frente a isto, o conceito de tradução (DERRIDA, 2006; 2003) conjuga-se com nosso objeto de tese na medida em que nos propomos a compreender a produção de sentidos de currículo na seara da prática curricular, a partir do pressuposto de que esta prática se empreende em meio a múltiplos contextos que influenciam, porém, não fixam sentidos em sua construção. Nessa direção, esses múltiplos contextos são horizontes no campo de visão do saber-fazer mobilizado na prática curricular, contudo, suscetíveis a desconstruções, traições, *traduções*.

No sentido derridiano, desconstrução não significa destruição, pois não existe acabamento e finitude no discurso-prática. Bem como traição não significa desvirtuação de sentido, uma vez que não existem sentidos fixados. Pelo contrário, destruição e traição, são caminhos no processo da tradução.

A tradução e a desconstrução como dinâmicas de um mesmo processo questionam a lógica existente nas narrativas discursivas, interrogando a ordem vigente e mudando o fluxo do pensamento nos mais diversos tempo-espacos, assim, “[...] a desconstrução provê nossa melhor proteção contra as ameaças da tirania, do totalitarismo, das imposições de toda ortodoxia e do terror na política” (LOPES, 2018, p.87) Desta maneira, ler o currículo e as práticas curriculares perspectivada nesta trilha

filosófica significa um enfrentamento às forças conservadoras que, conforme anteriormente citado, tem avançado em nosso país.

No quadro destas ideias, ancoramo-nos na compreensão de que *lugares de sujeitos, políticas e epistemologias são traduzidas na medida em que a problematização*, que é uma especificidade do saber-fazer docente, *põe em relação e abre para reflexão os sentidos pensados-praticados*<sup>2</sup> de currículo no âmbito das práticas curriculares.

Nessa direção, a tradução emerge enquanto possibilidade discursiva que contempla múltiplos lugares de enunciação, lugares de sujeito e horizontes formativos. Dialogando com o sentido que depreendemos no parágrafo anterior, *o currículo tem como marca o seu caráter transitório, caracterizado pelo movimento do vir a ser através da tradução*<sup>3</sup>, que tem sua materialidade nas escolhas cotidianas que traduzem os sujeitos e seus sentidos discursivamente.

Neste preâmbulo, a *tradução emerge enquanto práxis coletiva*<sup>4</sup>, que é criadora de sentidos de currículo a partir dos diálogos teórico-práticos empreendidos nas práticas curriculares, que conforme discutimos anteriormente está situada no contexto das práticas pedagógicas, que, por sua vez, estão inscritas na base das práticas institucionais que além de intencionais e sistematizadas são tecidas na coletividade.

Nessa seara, compreendemos a prática curricular como criadora de sentidos de currículo a partir dos movimentos de tradução. E, entendemos a tradução como o momento de intersecção entre *discursoprática* curricular. Assim, depreendemos que as práticas curriculares se inscrevem no espaço-tempo do “intraduzível [...] elemento perturbador da reapropriação de sentido que faz parte de toda tradução; intraduzível é aquilo que perturba a nomeação, a passagem à língua realizada pelo processo tradutório.” (SISCAR, 2013, p.151)

Portanto, é preciso [ser] fielmente infiel em relação à herança. (SKLIAR, 2008). No campo da produção curricular, isto significa ler a prática curricular como força criadora de sentidos outros de currículo, uma força que é tangenciada pelas tradições curriculares, pelas marcas histórico-discursivas em torno desse objeto teórico-prático, mas, que também irrompe com o que é recorrente e ponderável neste campo.

<sup>2</sup> Sentido que emergiu das contribuições do estado da arte realizado a partir dos trabalhos do PPGE-CE da UFPE. (Ver capítulo 3)

<sup>3</sup> Sentido que emergiu das contribuições do estado da arte realizado a partir dos trabalhos da ANPED. (Ver capítulo 3)

<sup>4</sup> Sentido que emergiu das contribuições do estado da arte realizado a partir dos trabalhos do EPENN. (Ver capítulo 3)

Na trilha destas ideias, nas práticas curriculares o professor enquanto “o tradutor é endividado, ele se apresenta como tradutor na situação da dívida [processo de ensino-aprendizagem], e sua tarefa é de devolver, de devolver o que devia ter sido dado [currículo da formação]” (DERRIDA, 2006, p.27).

Em outras palavras, na sua prática o professor é *cobrado* por desenvolver um currículo que supostamente havia sido “*dado*” em sua formação, mas, na verdade, é no solo fértil do campo das práticas curriculares que esse *currículo vai se dar*, o currículo *não é dado*, ele *é um vir a ser*. O professor, então, é eternamente endividado, pois seu *ato de traduzir* é infinito, a situação da sala de aula mediante o processo de ensino-aprendizagem sempre se nos apresenta como dívida, uma *dívida com aquilo que temos que saber-fazer*.

Tomando como ponto de partida esta compreensão da prática como campo fértil de produção curricular, a formação inicial de professores emerge enquanto espaço no qual estes currículos cotidianamente produzidos precisam ser referenciados como produções discursivas válidas e legítimas.

Na trilha destas ideias, o currículo da formação inicial de professores é constantemente tensionado, caracterizado como fruto de constantes lutas discursivas sobre o que é ou não o conhecimento válido, bem como por lutas de poder sobre o que será ou não privilegiado no debate sobre o que é o currículo.

Ao se hegemonizarem, as produções discursivas tendem a se transformar e/ou compor os componentes curriculares dos cursos de formação inicial de professores, que são uma das materializações possíveis do currículo. Compreendemos que o currículo da formação não seja apenas o conjunto dos componentes curriculares, que resguardam suas especificidades apesar de agrupados, mas que tem sua natureza ampliada quando inscritos no âmbito dos eixos formativo-pedagógicos que traduzem os sentidos de formação e de atuação profissional.

Nesse ínterim, nosso interesse circunscreve-se nestes eixos e nos modos como eles se movimentam nos processos de tradução e ao mesmo tempo se traduzem nas práticas curriculares docentes no movimento da prática discursiva cotidiana.

Nessa direção, os eixos/componentes curriculares, que figuram o currículo da formação de professores, revelam as tensões dos diversos projetos políticos em disputa. Este não dito, que está à margem, pode dar um novo sentido àquilo que se evidencia de forma explícita, tendo em vista que toda manifestação é compreendida como produção de sentido.

Analogamente, a fixação dos sentidos se estabelece parcialmente (LACLAU; MOUFFE, 2000), pois, mesmo existindo tendências e perspectivas de formação que ganham força hegemônica, os sujeitos e os contextos traduzem os discursos político-curriculares produzindo novos discursos e sentidos, ou seja, tencionando.

Nesta seara, nos aproximamos dos eixos curriculares da formação por entendermos sua função no conjunto de manifestações do currículo, assim como suas marcas discursivas na construção profissional docente, especificamente na mobilização dos saberes-fazer de sua prática curricular.

Ancoradas nesta discussão, um dos estudos desenvolvidos no agreste pernambucano<sup>5</sup> apontou que “o currículo vivido do curso de Pedagogia a partir dos componentes curriculares vêm estabelecendo diálogos com o campo de atuação dos alunos-professores, possibilitando assim a vivência da relação teoria e prática.” (SILVA; ALMEIDA, 2013, p.15)

Assim, mesmo frente a um contexto do texto e um contexto de influência das políticas curriculares que direcionam para a polarização das dimensões teóricas e práticas, há discursos que se configuram a partir das tensões entre os sentidos hegemônicos e não hegemônicos *via movimento de tradução*.

O fio desta produção discursiva articula-se com nossa pesquisa de mestrado (SILVA, 2015), na qual os discursos dos (as) estudantes-professores (as) em formação no curso de Pedagogia sinalizaram um dito que deixa claro que ainda não há uma articulação suficiente entre teoria-prática, todavia, o não-dito revelou que mesmo de maneira incipiente a prática está presente nas discussões vividas no currículo da formação. Portanto, o silenciado foi o sentido de que mesmo diante das incompletudes, inacabamentos e fragilidades as dimensões teórico-práticas se apresentam como complementares e interdependentes no currículo pensado-vivido do curso de Pedagogia.

Entretanto, atualmente ancoradas nas perspectivas da *tradução* e da *desconstrução* compreendemos que esta *incipiência* da relação teoria-prática não se trata de um *apesar*, e sim de um movimento inerente a construção do conhecimento profissional. Pois, haverá sempre uma ausência que nos lembra do que está por vir no porvir. Assim, a incipiência não significa falta, talvez possamos compreendê-la como a presença da indecidibilidade e da dívida eterna com a fidelidade infiel do processo de

---

<sup>5</sup> Pesquisa de Silva; Almeida (2013) que versa sobre as contribuições do currículo vivido no curso de pedagogia para a prática pedagógica do aluno-professor em formação nas IES públicas e privadas na região do agreste, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos Discursos e Práticas Educacionais.

construção de sentidos. A teoria e a prática são, assim, impossíveis se o que se pretende com elas é a estabilidade.

A teoria toma a prática como ponto de partida e ponto de chegada a partir de um conjunto de conhecimentos que traduzem intencionalidades daqueles (as) que a constroem e a mobilizam. Sendo assim, a teoria nos possibilita conhecer, ler e interpretar a realidade consolidando posicionamentos políticos fundados em ideologias.

Por sua vez, a prática inscreve-se no âmbito da intervenção e transformação da realidade, entrelaçando intencionalidade e objetivo em ações sistemáticas e científicas a partir de métodos, técnicas, estratégias entre outros elementos que fundam a prática pedagógica curricular docente.

Compreendendo estas especificidades que sustentam a teoria e a prática e as resguardam como bivitelinhas, fundamos nosso entendimento da não separação entre estas dimensões, bem como da impossibilidade de generalizá-las. Não há separação entre teoria e prática, mas há diferenciação, por isso a possibilidade de caracterização.

Contudo, nos interessa compreender como nos movimentos de tradução a relação teoria-prática se materializa nas práticas curriculares docentes. Sobretudo, deslocando nosso fluxo discursivo do sentido, recorrentemente lastreado em nossas pesquisas<sup>6</sup>, de que nos componentes das práticas pedagógicas, didáticas e metodologias do ensino há maior incidência desse diálogo teoria-prática e consequentemente contribuição nos processos de tradução curricular.

A tradução atua justamente na não obviedade, compreendermos que a contribuição do currículo da formação não é só quando se tem uma relação direta, nos moldes positivistas, com o campo prático. Se a tradução é envolta por processos de subjetivação promovidos, dentre outros discursos, pelo discurso da formação, isso significa dizer que não podemos mensurar com exatidão e literalidade onde começa e onde termina as contribuições da formação nos processos de tradução inscritos no âmbito das práticas curriculares.

Traduzindo essa análise para o nosso atual objeto, vê-se que é justamente este inacabamento entre a relação teoria-prática, que permeia a formação inicial e percorre a atuação, o espaço do respirar da tradução na construção profissional. Pois, não há um fim da formação em que estejam absolutamente satisfeitas todas as necessidades

---

<sup>6</sup> Referimo-nos às produções das últimas décadas em torno do currículo da formação do pedagogo, tratados em nosso estado da arte, que tem nos apresentado discursos recorrentes das contribuições dos componentes curriculares que compõem os eixos supracitados e pouco tem objetivado compreender os sentidos em torno dos eixos formativos dos fundamentos, políticas e gestão da educação.

profissionais, isso é ilusório e quando posto enquanto projeto formativo é perverso, pois não faz sentido almejar um fechamento discursivo como se os sentidos fossem células mortas do discurso e a tradução se reduzisse à mera transposição destes sentidos nas práticas.

A tradução desse currículo é necessária e ao mesmo tempo impossível. Necessária, pois diz respeito à vida que é própria do movimento curricular. Impossível, pois não se trata de um terreno de decisões previsíveis, simples e fixas. Assim, tradução absoluta é impossível, pois não há literalidade. A tradução torna-se, portanto, “a lei, o dever e a dívida, mas dívida que não se pode mais quitar” (DERRIDA, 2006, p. 25).

Tomando por base o que traçamos enquanto problematização até aqui, nos questionamos quais as relações entre o currículo do curso de Pedagogia e as práticas curriculares dos (as) professores (as), partindo da tese de que o exercício de relação teoria-prática também ocorre por meio da *tradução* dos eixos curriculares da formação na prática curricular do (a) professor (a).

Contudo, se a tradução não é imagem nem é cópia (DERRIDA, 2006) do currículo da formação na prática curricular do professor, temos como fio condutor desta tese o interesse em *compreender os movimentos de tradução presentes nas práticas curriculares dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que traduzem o Currículo da Formação de Professores*.

Nesse sentido, nos propomos *a analisar como são mobilizados os processos de tradução dos sentidos de currículo e prática curricular no âmbito da produção de conhecimento científico*, pois o estado do conhecimento desta problemática nos possibilitará visualizar um panorama das traduções científicas acerca dos sentidos de currículo e prática curricular docente. Possibilitando-nos a imbricar os vieses teórico-práticos que permeiam as produções acadêmicas e as produções discursivas tecidas pelos (as) professores (as) no cotidiano.

Desta forma, buscamos *identificar, a partir dos discursos dos (as) professores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental, os eixos formativo-pedagógicos da Formação de Professores do Curso de Pedagogia que movimentam os processos de tradução em suas práticas curriculares*, nos possibilitando compreender os repertórios da formação que são mobilizados e sob quais registros são operados nos atos de tradução curricular.

Assim, *analisamos os modos de tradução mobilizados pelos professores para traduzirem as contribuições do currículo da formação nas suas práticas curriculares*, intencionando compreender como são operados cotidianamente os processos de

tradução e o que significa, dentro das realidades investigadas, traduzir sentidos da formação inicial sob a luz dos sentidos empreendidos nas práticas curriculares cotidianas.

A partir destes objetivos esta tese encontra-se organizada em seis capítulos, inicialmente fazemos uma discussão teórica sobre currículo e práticas curriculares a partir da desconstrução derridiana em diálogo com a teoria do discurso em Laclau, buscando apresentar as principais noções atreladas aos pensamentos de ambos os teóricos e as articulações destas noções com o debate sobre as práticas curriculares docentes enquanto práticas discursivas marcadas pela indecidibilidade das decisões nos atos de tradução curricular.

No terceiro capítulo abordamos o estado do conhecimento dos trabalhos científicos a nível nacional (ANPED), regional (EPENN) e local (PPGE-CE/UFPE), ressaltando que as análises das produções discursivas socializadas nestes espaços são tomadas também como referenciais teórico-metodológicos na construção desta tese. O diálogo com as múltiplas abordagens teórico-metodológicas destas produções nos auxiliaram a traduzir o conceito de tradução como prática multireferenciada, que é influenciada pelos contextos, mas não opera apenas sob os registros deles. Sendo assim, pudemos compreender a prática curricular como um dos modos de tradução do currículo, bem como desvelar que nas práticas curriculares existem modos de traduzir a tradução. Bem como contribuíram na construção da nossa abordagem teórico-metodológica.

No quarto capítulo trazemos o percurso teórico-metodológico desta pesquisa no qual discutimos o tratamento e a análise dos dados da pesquisa a partir do diálogo que estabelecemos entre a noção da tradução e a teoria do discurso para tratarmos as entrevistas com as professoras-colaboradoras desta pesquisa e as observações das suas práticas curriculares. Também evidenciamos o percurso para a construção do perfil das professoras, a caracterização profissional delas e das escolas-campo nas quais se inscreveram suas práticas.

As nossas análises encontram-se organizadas nos capítulos cinco, seis e sete, nos quais abordamos, correspondentemente: a) as políticas curriculares e suas relações com as práticas curriculares docentes e os sentidos curriculares traduzidos pelas professoras nas relações com as políticas curriculares globais-locais, bem como os sentidos curriculares produzidos nos gestos de tradução cotidianos; b) o poder de tradução docente sobre as imposições curriculares não determinantes das práticas curriculares, tratando dos rastros das políticas nos processos de tradução da organização do tempo



curricular nas práticas curriculares docentes, das permanências e inconstâncias do cotidiano na organização do tempo curricular a partir do porvir das práticas curriculares e a dimensão avaliativa das práticas curriculares e os efeitos de sentidos das políticas avaliativas nas práticas curriculares docentes cotidianas e; c) as marcas da formação das professoras-colaboradoras tecidas a partir da relação das professoras com as políticas curriculares construindo um sentido de relação teoria-prática para além dos componentes curriculares didático-pedagógicos.

Como considerações finais trazemos um conjunto de reflexões sobre nossas análises e o processo teórico-metodológico demandando e traduzido por elas em nossa pesquisa, ressaltando que a desconstrução e a teoria do discurso, longe de fornecer métodos que fixam sentidos, nos abriram as possibilidades de aproximação e compreensão do caráter discursivo das práticas curriculares, a partir da tradução enquanto ato de construção de sentidos curriculares a partir dos efeitos de sentidos que despontam nos discursos de currículo que atravessam as práticas curriculares docentes nos espaços-tempos do porvir curricular no cotidiano. Apontando as marcas dos discursos formativos como rastros nos atos de tradução curricular.

## 2- UMA ONDA QUE QUEBRA NA PRAIA: CURRÍCULO ENQUANTO DESCONSTRUÇÃO

Pesquisar na área da educação significa nos posicionar diante dos fenômenos sociais, históricos, políticos, econômicos que permeiam as sistematizações e intencionalidades pedagógicas que traduzem os projetos formativos de uma sociedade. Assim, é imprescindível dizer que toda produção de conhecimento nesta área é uma produção político-discursiva, pois traduz o jogo de significações em torno do fenômeno educativo.

Escrever esta tese em um período de tamanho retrocesso político no Brasil reacende a urgência de afirmar todos os nossos esforços de pesquisa enquanto posicionamentos políticos contrários a toda e qualquer ideia que vise o conservadorismo, a homogeneização e uniformização da educação e seus processos.

Mas, apenas este situar não é capaz de nos impor diante da complexidade do que temos vivido no cenário educacional brasileiro, pois temos assistido o crescimento de novas forças conservadoras, com novas formas de homogeneização e novas estratégias de uniformização da educação.

Sendo assim, precisamos de teorias que nos forneçam bases, nos mobilizem e nos impulsionem a produzir no presente às transformações que almejamos para o futuro da educação. Isto coloca as teorias em caráter contingencial frente às novas cadeias discursivas que estão se formando, bem como se traduz na demanda de um novo fluxo de pensamento.

Na linha destas ideias, a teoria é um discurso que nós articulamos com nossas investigações, e, longe de assumir o compromisso de nos direcionar frente à construção do conhecimento a teoria se nos apresenta como uma herança viva, algo que nos possibilita dizer o que dizemos, mas que se engrandece na medida em que ganha novas formas de vida nas nossas formas de viver-investigativo.

Entendendo a educação como o acontecimento impossível, visto que não tem fim, conclusão e acabamento. Assim, dialogar com pressupostos teóricos no campo educacional também nos parece um diálogo impossível. Debruçamo-nos sobre nosso objeto de pesquisa a partir de uma herança teórica incontestavelmente necessária, mas perturbadoramente incompleta, pois ela *ainda-não* diz aquilo que queremos dizer. Bem

como o que queremos dizer é *indizível*, pois será de igual maneira inconcluso, inacabado e incompleto.

Ao longo da história podemos perceber que as tradições curriculares, seja o currículo por objetivos ou até mesmo o currículo enquanto produção discursiva, por mais lacunas e limitações que apresentem não são apagadas enquanto discursos, não ocorrem rompimentos absolutos que nos levam a transitar de um sentido a outro sem marcas e sem a coexistência de múltiplos sentidos curriculares.

Presenciamos movimentos de desconstrução, no sentido de questionamentos, das bases e princípios destas teorizações curriculares. E cada momento histórico traduziu (e traduz!) com sua própria demanda estas teorizações, seja em movimentos de continuidade, de rupturas, de silenciamentos, de interpretações, as tradições curriculares tem sido perspectivadas através das décadas em nossos discursos.

Seja para se distanciar ou para dialogar a tradição curricular nos acompanha e é por isso que a crítica à tradição curricular não é sua negação, o estranhamento com estes discursos já construídos historicamente surge como possibilidade de romper com o universalismo e as metanarrativas que podem ser caracterizadas como todo e qualquer discurso pautado nas tentativas de estabilizações sobre os sentidos curriculares, muito embora construídas acima do terreno instável e caótico do currículo.

Nesta direção, as críticas às dinâmicas estruturantes do currículo são necessárias para garantir que o currículo seja o que é hoje, em suas mais diferentes formas, e o que ela está sendo e o que pode vir a ser, sem determinações absolutas e sem obrigatoriedade com a restituição de sentidos como uma dívida que precisa ser quitada sob qualquer custo – mesmo que o custo seja a morte dos gestos, das decisões, das leituras, das escolhas que garantem a respiração curricular.

Sendo assim, inscrevemos nossa pesquisa discursivamente a partir do Pensamento da Desconstrução em Derrida, aprofundando-nos na noção de Tradução abarcada por ele, na medida em que nos possibilita compreender o pensamento curricular como um movimento de estranhamento diante da tradição do currículo e a prática curricular como um espaço fielmente infiel em relação à herança curricular. Analogamente, dialogamos com a Teoria do Discurso (TD) em Laclau que converge com o pensamento derridiano, pois ao apropriar-se dele, a TD ressalta a impossibilidade da transparência da constituição curricular e do controle e fixação de sentidos de currículo, posto o seu caráter flutuante e contingencial demarcado pela indecidibilidade que habita em toda decisão enlaçada nos movimentos de tradução curricular.

A desconstrução aponta para a possibilidade da existência de outras formas, modos, maneiras de ser-estar curriculares, contemplando a alteridade – que escapa do mesmo e do idêntico – não como algo apocalíptico, nem como o fim de uma suposta estrutura sólida. E sim, pensar este acontecimento como abertura à diferença, mas não estamos falando de uma diferença binária, como se as formas de existências curriculares fossem opositivas ou como se fosse possível definir de uma vez por todas os modos de *ser-estar* curriculares e, depois de definir, polariza-los.

Desta maneira, entende-se que um discurso curricular não existe sem a pressuposição de outros discursos, um discurso traz em si o *rastro* do outro, embora este rastro muitas vezes se *archive*. Um discurso impossível de se organizar, pois são fragmentos, da mesma maneira que são impossíveis de se abandonar. Assim, o *arquivo* é “uma espera sem horizonte acessível [...] a impaciência absoluta de um desejo de memória” (DERRIDA, 2001b, p. 09).

Este *arquivo* funciona como solução para o desaparecimento da memória, com o desejo de preservar, se possível, tal qual o “original”. Mas, como é possível conservar um discurso de maneira intocável diante do porvir, diante do acontecimento? Esta memória que se remete ao passado, que de certa maneira quer ser guardada, tenta paralisar, fracassadamente, o jogo da diferencialidade.

No entanto, esta diferencialidade curricular está sempre em movimento e não se ocupa em propriamente produzir sentidos e sim efeitos de sentidos. “É isto o que, não em francês – porque tal palavra não existe – mas valendo-se do francês, [Derrida] chama de “différance” e que encerra a ideia de um movimento diferencial – “diferencial”, diz ele – produtor de rastros e rastros de rastros.” (DUQUE-ESTRADA, 2018, p.56)

Pensar o currículo como *différance* é pensar a impossibilidade de sua síntese, a impossibilidade de oposição binária entre teoria-prática, discurso-prática. Assim, a *différance* curricular trata também da impossibilidade de um sentido imediato, pois o currículo vai se tecendo no jogo da *différance* que não privilegia sentidos, posto que emaranha uma remissão infinita de traços de currículos, deslocando a ideia de origem ou centro no discurso curricular para a compreensão de *rastros* curriculares fundados no jogo das diferenças com significados flutuantes.

A partir desta ideia de *rastros* discursivos curriculares nos distanciamos da possibilidade de que “em algum momento, em algum sentido, um elemento simples esteja presente em si mesmo e remeta apenas a si mesmo” (DERRIDA, 2001a, p.32).

Pois, este *ensimesmamento* reverbera uma *clausura* que se estabelece sempre em nome de uma verdade última, que se pauta sempre na necessidade de dizer o que é currículo de uma vez por todas.

No entanto, a construção curricular é lastreada de maneira *contingencial*, levando em conta as demandas sócio-históricas que conjugam passado-presente-futuro no mesmo lapso temporal que é o acontecimento curricular. E, na trilha destas ideias, nenhum discurso sobre o currículo tem origem em si mesmo, isoladamente, pois ele depende de um sistema de *diferenças*, se move no campo da *diferencialidade* para ser o que é. Assim, nenhum sentido de currículo é ensimesmado, nenhum discurso sobre o currículo é simplesmente presente ou simplesmente ausente, e, sim, uma presença-ausente: *rastro*.

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” [...] constitua-se a partir do rastro, que existe nele, dos outros elementos da cadeia ou do sistema. (DERRIDA, 2001a, p.32)

Não sendo “nem um fundamento, nem uma origem” (Idem, p.59), o rastro não nos encaminha a edificação de um pensamento curricular fundando numa ausência, mas, sim, nos encaminha a pensar as questões curriculares a partir dos inacabamentos, das inconclusões, das lacunas e das *indeterminações* dos discursos em torno do currículo. Ou seja, o rastro não tem essência.

As discussões curriculares, dentro desta lógica, se distanciam de uma ideia de currículo centrada em uma identidade plena, isso seria irrealizável do ponto de vista do pensamento da desconstrução. Nesta direção, este currículo que *não é presença* e *nem possui essência* passa a ser compreendido sob o espectro da *rasura*, uma marca que *está, mas não está* no lastro do discurso,

algo que não tem como referência nem uma presença nem uma ausência (que não seria senão uma outra forma de presença), mas um *jogo de referencialização*, que dispensa qualquer possibilidade de organização, de orquestração, a partir de uma origem [...](CONTINENTINO, 2016, p.27)

Esta aporia curricular não visa a sobreposição de conceitos, a hierarquização de discursos e as definições desenfreadas sobre o que é o currículo ou o que ele deveria ser.

Não sendo isso, o *currículo sob rasura* busca desconstruir todo conceito que se pretende absoluto e fugir de todo discurso que visa controlar e determinar o jogo discursivo-curricular. “O jogo surge como a possibilidade de desbancar a tradicional crença de um significado transcendental, uma vez que as substituições infinitas, decorrentes do jogo, impedirão que se pense num centro, numa origem fixa, num ponto de presença”. (GOULART, 2003, p.17)

Longe de remontar um niilismo curricular ausente de todo e qualquer sentido ou valor, a contribuição do pensamento derridiano da desconstrução para as discussões curriculares habita no reconhecimento da inviabilidade de se fundar a origem e a verdade como fundamentos para a compreensão curricular. O pensamento da desconstrução permite arrombamentos nas estruturas discursivas, reinaugurando-as, questionando-as e, assim, abrindo-as à *différance*.

Diante disto, podemos entender o currículo como um efeito de sentidos que ao mesmo tempo produz efeitos e, assim como a desconstrução, está em constante movimento, sem fixação de conceitos, livre da estagnação e de qualquer ideal teleológico.

Inscritos no terreno da instabilidade dos *indecidíveis*, tanto o currículo como o pensamento da desconstrução apontam para gestos de acolhimento do imprevisível, do incalculável e das decisões impossíveis, porém necessárias, que são mantidas constantemente em suspenso. Assim, a *indecidibilidade* é uma das faces da *différance*, pois ela é a condição de toda decisão e todo acontecimento, não nos paralisa, por não nos oferecer um porto seguro, nos engaja diante do caos e da alteridade, sem nunca dar lugar a uma solução (DERRIDA, 2001a).

Na trilha destas ideias, tanto em Derrida quanto em Laclau, o pensamento da diferença nos permite afirmar da impossibilidade de suturas sobre os sentidos de currículo e sobre as práticas curriculares nos nossos cotidianos. Desta maneira, a não plenitude e não completude de todo discurso que se pretende hegemônico sobre os demais discursos curriculares carrega em si uma lacuna que solicita um *suplemento*, pois a

falta de um centro que pudesse conduzir o jogo das substituições é que propicia o movimento da suplementaridade. A ausência de centro ou de origem vai ser substituída por um signo que suprirá essa ausência, funcionando como algo a mais, isto é, como um suplemento, mas que não se constituirá jamais em um outro centro, de vez que sua função de suplente é, basicamente, vicariante, ou seja, sua função é a de

suprir, transitoriamente, uma falta do lado do significado.  
(GOULART, 2003, p.17)

Nesta direção, quando pensamos as políticas de currículo pensamos os processos de significação no âmbito das incertezas e da ausência de fundamentos, expostas à diferencialidade e ao mesmo tempo constituídas por ela. As políticas curriculares nos envolvem em todo o tempo e em todos os espaços e se, um discurso temporariamente hegemônico detém o poder provisório e contextual da política na ordem do instituído é preciso ressaltar que “o poder, mesmo compreendido como assimétrico, é difuso e deslocado” (LOPES, 2014, p.53).

Assim, o acontecimento curricular opera sob o registro de uma política instituinte que mostra que a luta de poder não tem fim, é um queda de braço no jogo de referencializações impulsionada pela *iterabilidade* – reiterando aquilo a que se supõe referir –, “pois a estrutura da iteração [...] implica *ao mesmo tempo* identidade e diferença.” (DERRIDA, 1988, p.53, tradução nossa). Ou seja, “a iterabilidade altera, parasita e contamina o que ela identifica e permite repetir” (Idem, p.62), pois torna impossível o desejo da repetição.

Assim, mesmo querendo manter intacta a significação, isto é impossível, pois a leitura do discurso político curricular mostra que não há uma estrutura a ser mantida. Há apenas o trabalho de decidir o tempo todo e em todo espaço.

Sin embargo en la vida práctica nos vemos constantemente confrontados con la necesidad de tomar decisiones que son algorítmicamente indecibles, pero que tienen, de todos modos, que ser tomadas. Yo diría, por lo tanto, que los sistemas de organización social pueden ser vistos como intentos de reducir el margen de indecidibilidad, de hacer posible que las acciones y decisiones sean lo más coherentes posible. (LACLAU, 2000, p.183)

Quanto mais se tentar reduzir a margem da indecidibilidade, mais se amplia a urgência da leitura, da interpretação, da intervenção e do arrombamento das estruturas que buscam garantir a coerência e a ordem no jogo das significações. Assim, por *razões políticas* (DERRIDA, 2016) a prática curricular recusa qualquer discurso que pretende uniformizar os contextos e as situações em que o currículo acontece. Se houvesse a estabilidade contínua – ou se fosse almejada – não haveria a necessidade da política. Neste sentido, quando decidimos no terreno indecível exercemos o poder político,

deste modo a “racionalidade completa e possibilidade de escolha são compatíveis entre si” (LACLAU, 2016, p.84).

Na tentativa de conter o caos e represar o transbordamento de sentidos, os próprios discursos que se pretendem hegemônicos acerca do currículo apresentam elementos suscetíveis a uma inflação, implodindo na relação com outros discursos, desconstruindo-se a si mesmos através de suas lacunas que exigem suplementos de outros discursos.

E, esse movimento babélico, nos encaminha para a noção de *tradução*, pois sendo esta uma produtora de sentidos ela o faz como prática discursiva, na medida em que “o sempre intacto, o intangível, o intocável é o que fascina e orienta o trabalho do tradutor. [...]” (DERRIDA, 2006, p.51). Este poder de agência daquele que pensa-vive o currículo busca infindavelmente um modo de ler, interpretar, tratar e decidir frente ao imponderável acontecimento curricular.

A prática curricular, por sua vez, é uma resistência à apropriação descritiva e explicativa das coisas, mobilizando uma assinatura singular em toda decisão. Desta maneira, “o tradutor se define, portanto, como aquele que tem que, que tem o dever ou a tarefa de responder ao chamado do texto original, pela própria existência do texto original como texto originariamente intraduzível” (SISCAR, 2000, p.67). Mas, essa dívida com o original nunca é quitada, o sentido nunca é restituído porque “uma verdadeira decisão sempre escapa ao que a regra pode esperar subsumir sob ela mesma [...] a decisão deve estar baseada em si mesma, em sua própria singularidade” (LACLAU, 2016, p.86). É neste limiar que se constrói o sujeito da prática curricular, na “distância entre a indecidibilidade da estrutura e a decisão” (Idem, p.88) e se produz político-discursivamente o currículo.

Diante disto, “a tradução não é plena nem total, cria espaços contínuos de transformação, abalando a ideia de sentidos fixos/enraizados no original, mas apresenta esses sentidos como moventes, fluidos [...]” (FRANGELLA, 2013,p.4). É a partir desta compreensão que articulamos a noção de tradução à prática curricular docente, pois é nesta prática que eclodem efeitos de sentidos de currículo ao passo que são materializados no cotidiano através das escolhas, dos gestos e das decisões diante das necessidades pedagógicas, das demandas curriculares, dos posicionamentos políticos que são exigidos pelos discursos formativos que conflitam entre si todos os dias e o tempo todo no acontecimento da educação.



A *tradução*, junto a todas as outras noções que viemos mobilizando até então, singularizam o *pensamento da desconstrução* e nos possibilitam presenciar o currículo como um acontecimento nas práticas curriculares docentes cotidianas, sem a pretensão de capturar formas, tecer definições ou narrativas estáticas, mas, no oposto disso, desestabilizar, estranhar as estruturas abalando suas edificações para, em lugar de destruí-las, levá-las à transformação.

Nesta direção, optar por compreender o *currículo enquanto discurso* nos deixa livre das armadilhas estruturantes das perspectivas epistemológicas que impõem a tradição como o princípio, o meio e o fim das práticas curriculares, ampliando nossos horizontes político-epistemológicos para os movimentos históricos e suas demandas e para as práticas sociais como práticas discursivas que não se encerram nunca. Assim,

Imagine uma onda no oceano. Você pode ver, medir a altura dela, ver como a luz do sol refrata quando passa por ela. E está lá, pode ver e sabe que ela é uma onda e então ela cai na praia e desaparece, mas a água ainda está lá. A onda era apenas uma maneira diferente da água ser, por um tempinho. A onda retorna ao oceano de onde veio e onde deveria estar. (THE GOOD PLACE, EPISÓDIO 13, TEMP. 4)

Compreendemos os discursos curriculares sob a forma de teorizações – as tradições, escolas, vertentes, perspectivas e toda a herança originada delas – como ondas que quebram na praia, partindo da reflexão posta no extrato acima. Sabemos que a maioria das ondas se forma a partir do sopro do vento na superfície do mar, quanto maior a força do vento, maior a forma da onda. Nesta metáfora, assumimos que o mar está para o currículo e a prática curricular assim como a onda está para as teorizações em torno destas primeiras.

Não comungamos com o fluxo do pensamento do extrato supracitado em sua totalidade, pois não partimos do entendimento de que as teorizações em algum momento desaparecem, pelo contrário, a dinâmica delas é como a dinâmica do vai e vem das ondas, porém uma onda nunca é mesma, nunca tem a mesma forma, nunca se forma num mesmo espaço-tempo. Assim como as teorizações não permanecem intactas, ensimesmadas enquanto heranças intocáveis.

Ao bater na água, o vento causa ondulações, quanto mais veloz e durável for o vento maior a altura da onda. Pensando nos discursos em torno do currículo, os ventos são as demandas sociais que estão em constante dinamicidade, são *contingentes*

(LACLAU; MOUFFE, 1987). Portanto, ninguém pode controlar as contingências, nem prevê-las, posto que é da ordem do acontecimento.

No entanto, não apenas os ventos são responsáveis pelas ondas, algumas ondas surgem de tremores ocorridos nas profundezas do oceano ou até mesmo de eventos externos vindos da natureza, como algo pesado que caia sobre as águas do mar. Estes tremores podem irromper das estruturas discursivas em colapso, da urgência de suplemento para suas *falhas*, da necessidade de que seja *traduzida* para garantir sua *(sobre)vida*.

No mar, em determinado momento, não importa mais se o vento for forte e demorado o suficiente, a onda perderá o equilíbrio (o suposto equilíbrio sobre uma sólida estrutura, mas que de sólida não tem nada, afinal estamos falando das águas) e então quebra na área de rebentação de várias formas. E mesmo não desaparecendo, não pode ser mais acessada da mesma forma e precisa reinventar-se, reiterar-se.

Diante disto, aquele discurso que se supõe absolutamente hegemônico – está ali provisoriamente, enquanto outras ondas se preparam para se formar e outras já estão arrebetando. Assim, “a hegemonia é a possibilidade de representação de discursos ou identidades particulares sob o manto de uma universalidade, é, pois, uma particularidade universalizada.” (MELO 2019, p.29) e, sendo assim, não se sustenta intocadamente.

*A onda é só uma maneira diferente da água ser, por um tempinho*, de igual forma toda hegemonia é precária. Em algum momento um discurso se universaliza, se torna dominante, mas, como já dissemos, nenhuma onda é permanente. Ela já nasce do abalo, da provisoriedade, da efemeridade de um vento.

E, ao arrebetar, a onda volta para o oceano, pois as teorizações precisam tomar o currículo e as práticas curriculares como ponto de partida e como ponto de chegada. Neste cenário, a praia não destruiu a onda, apenas a desestabilizou, desfigurou sua forma num impacto avassaladoramente necessário, pois a onda corre para a praia e precisa da sua hospitalidade, pois é lá que ela “morre” para nascer “outra vez”, ou mesmo, *(sobre)vive*.

Esse caos que aparentemente nos imobiliza, a nosso ver, nos causa uma vertigem, como aquela de quem a beira do mar, diante daquele mundo de águas, se sente convidado para uma viagem, ao mesmo tempo em que se sente assustado pela intensidade da força e da profundidade daquelas águas. Possibilidade de vida e

possibilidade de morte em um mesmo cenário. Alguém imaginaria uma maneira mais perfeita de parecer o mar? Mesmo diante do caos, como resistir à beleza do mar? Imaginemos agora, então, que esse mar seja o currículo e aquele sentido mais íntimo que você constrói sobre sua relação com o mar, seja a prática curricular.

Nesta narrativa metafórica, seria o tradutor a praia, o espaço-tempo da arrebentação? Ou estaria o tradutor localizado em um epicentro no oceano, sendo aquele que também responde pelos abalos? Trazemos a baila estas questões já nos perdoando da dívida de respondê-las. No entanto, para este momento ousamos dizer que traduzir não é surfar sobre as ondas, tentando se equilibrar por sobre elas como se esta fosse a única saída possível ou como se o papel do tradutor se restringisse a isto. Também não podemos agora nos antecipar em afirmar este papel, pois a tarefa da tradução não é algo que se possa definir, caracterizar e metodologizar. Quem pode dizer como a tradução acontece?

Nesta direção, nesta pesquisa buscamos compreender os movimentos de tradução presentes nas práticas curriculares docentes e os sentidos de currículo mobilizados nesse movimento de águas que nunca cessam que são as questões curriculares em suas dimensões político-discursivas cotidianas, presenciando a tradução como gestos, leituras, interpretações e decisões inscrita no acontecimento curricular.

## 2.1- Currículo enquanto construção discursiva

[...] Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?  
[...] Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer.  
(ANDRADE, 1992.)

O que é o currículo? Há a possibilidade de sutura de um conceito único que compreenda toda a especificidade das dimensões que envolvem o currículo? O poema de Carlos Drummond de Andrade nos permite refletir sobre o *que é ser*, e através dos questionamentos contidos nos trechos que destacamos nesta epígrafe inicial, nos questionamos de igual forma sobre o currículo.

O currículo tem *um corpo, um jeito*? Para ser currículo as experiências e práticas são *obrigadas a*? Ou *podemos escolher*? Essa busca por moldes e enquadramentos em conceitos fechados não permitem ao currículo *ser* em suas múltiplas possibilidades.

*Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo.* Tais enunciados não significam a negação do que o currículo já é, mas revela a necessidade da coexistência das múltiplas maneiras de *ser, viver, estar no e fazer* o currículo, ou seja, a possibilidade de criação de sentidos de currículo a partir da tessitura cotidiana de discursos que emergem das realidades locais, das experiências vividas nas salas de aula, que ainda não são conhecidas por outros sujeitos, mas que precisam se dar a conhecer nos espaços de socialização do conhecimento.

As práticas curriculares tecem currículos que *crescem assim mesmo*, diante de jogos políticos, negociações, disputas de sentidos e processos de hegemonização. *Crescer assim mesmo* não compreende inferioridade em relação às formas tradicionalmente validadas de *ser currículo*, significa força de potência mediante um contexto sócio-político que não dá espaço para o crescimento, um contexto que preconiza apenas a conservação, a preservação e a manutenção de um conceito de currículo e seu arsenal de sentidos que possuem raízes profundas através dos tempos.

*Não querer ser* é a condição que mantém viva a nossa noção de currículo. *Não querer ser* é a especificidade da prática docente curricular, pois mesmo quando se intenciona *ser o currículo* de forma pronta e acabada, somos mal sucedidos, pois a prática transcende o ponderável, a prática faz trepidar os sentidos, desestabiliza tudo que pretende ser fixo. Como é possível ter certezas no chão das incertezas que é a sala de aula?

Tais reflexões nos remetem ao fato de que

[...] a impossibilidade de um fundamento final é assim uma impossibilidade necessária, capaz de viabilizar tanto a pluralidade de fundamentos contingentes quanto bloquear que um desses fundamentos seja estabelecido como fundamento final. (LOPES, 2014, p.49)

*Sem ser. Esquecer.* Pois, é preciso haver um esvaziamento do sentido de currículo, para que nesse vazio efervesçam outros sentidos. *Esvaziar* não é criar um espaço em branco, em que não há sentido nenhum, pelo contrário, cabe tudo dentro desse esvaziamento. Nessa direção, é preciso *esquecer* tudo o que já foi dito sobre currículo, e esse esquecimento, que não é ausência, é um esquecer necessário para a produção de outros discursos, enunciados e sentidos.

Conforme discutido anteriormente, historicamente não temos uma conjuntura social que tome como ponto de partida esta compreensão de currículo que balizamos até

aqui em nosso texto. Há décadas temos vivenciado inúmeras reformas educacionais que refletem os interesses políticos e econômicos dos grupos que, privilegiadamente, depositam nos setores sociais seus projetos individuais à custa das demandas da população.

Assim, “essas reformas educacionais têm priorizado as macro propostas oficiais em detrimento das propostas curriculares que contemplam as necessidades e realidades locais” (PEREIRA, 2006, p.18), o que traduz para o campo das práticas curriculares um processo de silenciamento enquanto espaço de produção discursiva curricular.

Nestes moldes, à realidade local das salas de aula, e às práticas que nelas se inscrevem, cabe apenas o papel de incorporação das prescrições e normas. Ou seja, assinala-se a predominância de um sentido único de currículo, com pretensões de standardização dos saberes-fazer mobilizados nos processos de ensino-aprendizagem. Analogamente,

[...] as reformas curriculares de forma sutil vão produzindo nos currículos os mais diferentes tipos de diferenças, desigualdades e exclusões que precisam ser repensadas como questões relevantes, pois (re) direcionam os caminhos a serem percorridos no âmbito da educação, da escola e dos currículos. (PEREIRA, 2006, p.18)

No âmago desta problemática temos um sentido de currículo, que, apesar de continuamente tentar ser absoluto, concorre com outros sentidos, visto que o currículo é, inclusive, aquilo que ainda não conhecemos por esse nome, “pois há sempre um jogo sem fim de substituições, um movimento sem fim de significações, suplementos que tanto acrescentam sentidos quanto os modificam” (LOPES, 2014, p.49).

Situar esse escapamento como possibilidade de um dizer novo é necessário para que não se produza um discurso imobilizador, que recorrentemente se propaga no senso comum através do enunciado “*o currículo vem de cima para baixo*”. Resta claro, que não intencionamos desconsiderar a força discursiva das propostas curriculares oficiais e suas variantes, como os sistemas apostilados de ensino, por exemplo. Tampouco desconsiderar o lugar e o papel dos currículos oficiais.

Contudo, as pressões sobre as práticas docentes são problemáticas reais que precisam ser consideradas nos debates curriculares, e, sobretudo, serem propulsoras de teorizações e movimentos acadêmico-político que desestabilizem o caráter silenciador destes discursos hegemônicos. Dito isto, o que temos a dizer é que

Mesmo considerando que as prescrições oficiais constituem elementos importantes do currículo, problematizamos essa visão com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares [...] (FERRAÇO; NUNES, 2013, p. 84)

É nessa ampliação da noção de currículo que recai o nosso interesse de estudo. Na direção do que viemos abordando até aqui, o currículo tem se apresentado como um conjunto de práticas entrecruzadas, desenvolvidas por sujeitos que ao mesmo tempo em que produzem o currículo são também produzidos por ele, sendo este movimento de produzir/produzir-se mediado pelos discursos, tomados aqui como práticas de construção de sentidos.

Nessa direção, não existe transparência no discurso tampouco uma única maneira de interpretá-lo. Sendo assim, o currículo, como texto-discurso-prática, expressa um campo de conflitos e tensões e avoca o desvelamento dos sentidos em todas suas formas de expressão. “Sendo o currículo marcado pelas discussões críticas que focalizam o poder, a política e a ideologia em suas relações com o conhecimento escolar [os diálogos entre essas dimensões] abalam a própria compreensão do que vêm a ser o currículo e seu caráter político.” (LOPES, 2014, p.44)

Tomando por base estas ideias, compreendemos que não adianta pensar o currículo apenas como prescrição estática que objetiva definir a prática, partimos da concepção de currículo como movimento de relação entre o local e o global, no qual se encontram interligados os contextos de debates e discussões acerca do currículo, os contextos de produção do currículo prescrito, bem como o contexto no qual o mesmo é materializado.

Nesse sentido, o currículo é um fenômeno educativo complexo é um processo de tradução constante, permeado por diversos sentidos e significados atribuídos pelos diversos atores que o compõem (MAINARDES, 2006).

Para tanto, as políticas educacionais, políticas curriculares, o currículo e as práticas curriculares solicitam teorias que valorizem o lugar do discurso na compreensão do fenômeno educativo, possibilitando o emergir dos sentidos que se fazem presentes nos textos, nas práticas, nos ditos e também nos não-ditos do movimento curricular. Portanto, o discurso curricular é sempre provisório, parcial e contingencial.

Produzir currículo torna-se um processo sem fim, no qual não há o momento de construção de princípios e regras que nos façam supor ser possível descansar do jogo político, estabelecer consensos que garantam a solução de todo e qualquer conflito, pois a cada novo conflito regras podem ser refeitas. Esse jogo nos coloca o desafio da transcrição do currículo. Se somos transcritores, como tais vamos esperar em vão o sétimo dia de descanso da atividade política. (LOPES, 2014, p. 59)

Nessa direção o currículo é vivo, está em movimento (SANTIAGO, 1998) e muda com a mesma agilidade que mudamos nossas posições de sujeito, nossos interesses, nossos discursos. Se não somos sujeitos estáticos e ocupamos lugares diversos nas hierarquias sociais, o currículo enquanto produção discursiva de sujeitos mutáveis segue esta mesma dinâmica.

Assim, compreendemos currículo como manifestação de sentido, que o currículo “é texto, discurso, documento” (SILVA, 2013, p. 150), diante disto nos parece que a teoria do discurso se constitui como perspectiva teórico-metodológica que contribui para a reflexão e análise das diversas problemáticas que permeiam o campo dos estudos curriculares. Uma vez que, ao lançarmos os olhares para o discurso, “[...]se abre a possibilidade de entendermos as relações entre estrutura e ação de forma não-dicotômica e não essencialista [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253).

Neste viés, estudar o currículo via Teoria do Discurso nos possibilita compreender o jogo de sentidos em torno dele e que emergem das práticas curriculares docente, por exemplo. Uma noção discursiva de currículo remonta a possibilidade da diferença, visto que não existe totalidade na produção discursiva, nem controle absoluto sobre os sentidos construídos. Sendo assim,

[...] o currículo pode ser visto como prática de significação, como texto, como trama de significados, pode ser analisado como discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal como cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva (SILVA, 2010, p. 19).

Diante disto, passamos a compreender o currículo como uma “construção cultural que representa uma encruzilhada de práticas” (PACHECO, 2003, p. 101), um movimento político e epistemológico, que não está restrito apenas ao Estado ou aos intelectuais da academia.

Não estamos falando em desconsiderar a influência do Estado no desenvolvimento das políticas curriculares, e sim pensar nos atores educacionais também como ressignificadores e recriadores das políticas, superando a visão passiva (de receptores e executores de políticas), atribuída aos sujeitos das escolas-

universidades. Nesse sentido, comungamos da concepção de que o currículo é uma práxis e concebê-lo como tal significa afirmar que “muitos tipos de ações intervêm em sua configuração” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Neste patamar, Ferraço e Carvalho (2012) abordam o currículo direcionando-o como *prácticapolítica*<sup>7</sup>, na medida em que afirmam que existem muitos currículos em ação, mesmo diante da padronização que vem sendo produzida pelas reformas educacionais de cunho neoliberal.

Na visão dos autores, trata-se de uma incoerência estabelecer distinções entre o currículo pensado e o currículo vivido, tendo em vista que a intenção não é reproduzir o primeiro, pelo contrário, espera-se a tradução do mesmo. O pensado-vivido precisam de espaço para ampliação e enriquecimento mútuo, a partir da intervenção *prácticapolítica* dos sujeitos.

Nessa direção, pensar o currículo e as práticas curriculares “como contingentes contribui para bloquear a possibilidade de um fundamento como *razão correta e definitiva* para organizarmos o currículo de uma determinada maneira”. (LOPES, 2014, p.49). Bem como contribui para a compreensão de que não há *os que pensam* o currículo e *os que aplicam* o currículo, como dito anteriormente, toda prática é política. Portanto, todos os sujeitos organizam o currículo da maneira como compreendem, sobretudo da maneira como traduzem, que escapa a toda e qualquer tentativa totalizante de compreensão.

As discussões curriculares, enquanto campo teórico-prático de fixação parcial de sentidos nos solicitam a tessitura de diálogos que superem a visão binária entre o pensar e o viver o currículo, entendendo que o currículo é pensado-vivido num movimento constante de organização e desenvolvimento.

Sendo o currículo um movimento pensado-vivido, temos que ele acontece, como toda sua força de potência, nos espaços de ensino-aprendizagem das salas de aula, através do trabalho pedagógico dos múltiplos atores curriculares<sup>8</sup>. Assim,

A (re) significação do currículo passa pela necessidade de se pensar em práticas curriculares [...] que não se concretizam apenas no processo de escuta de uma maioria dirigida por uma maioria de “iluminados”. Mas, se concretizam na participação de todos (as) os

<sup>7</sup> Para Ferraço e Carvalho (2012), não existe distinção entre prática e política, pois políticas são práticas.

<sup>8</sup> No caso do nosso objeto de pesquisa, delimitamo-nos às práticas curriculares desenvolvidas pelos professores nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula.



(as) responsáveis pela construção do conhecimento nos espaços cotidianos da escola. (PEREIRA, 2006, p.22)

Frente à noção de currículo que estamos tecendo, nos aproximamos do sentido de que nas práticas curriculares residem movimentos de construção, materialização e criação de currículos que traduzem sentidos parcialmente fixados, e na medida que o fazem, criam novos sentidos. No entanto, é imprescindível enunciar sobre o que estamos falando quando nos referimos às práticas curriculares.

## **2.2- Limiar das discussões sobre prática curricular: Sentidos em construção**

A necessidade de fechamentos de conceitos, principalmente na área da educação, atrela-se constantemente aos mecanismos que visam atingir um controle dos discursos tecidos na formação e na prática docente. Tais mecanismos de controle, sejam manifestos nas políticas educacionais e/ou políticas curriculares, tendem a universalizar sentidos, fixar perspectivas e padronizar a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos mais diversos níveis e modalidades de ensino.

Neste ínterim, conforme discutido anteriormente, o currículo surge enquanto campo teórico-epistemológico permeado por estas tentativas de controle e hegemonização de discursos sobre o que é importante ensinar, qual a importância de determinados conteúdos em detrimentos de outros, bem como quais as maneiras mais ‘adequadas’ de desenvolvimento do ensino- aprendizagem.

Dentro deste contexto, a prática do professor inscreve-se nesse campo de negociações, no qual sempre estão na arena de disputas sentidos sobre o que é o currículo e, por consequência, os desdobramentos desses sentidos nas práticas tecidas nos cotidianos das salas de aula, nas quais esse currículo é construído. Pensando nesse sentido de currículo, temos que

[...] a mais tradicional e utilizada forma de se entender um currículo é aquela que o percebe como o conjunto dos conteúdos programáticos estabelecidos [...] Essa visão, embora presente ainda nos dias de hoje, é precária do ponto de vista do que chamamos de práticas curriculares, pois deixa de considerar as práticas concretas daqueles que transmitem esses conteúdos cotidianamente, bem como o caráter dinâmico e singular dos currículos efetivamente desenvolvidos nas escolas [...] (OLIVEIRA, 2001, p.231)

Para além desse descompasso entre o sentido tradicional de currículo e as práticas curriculares, é preciso pensar que o sentido de currículo não pode ser concebido como uma construção estanque, hierarquizada privilegiadamente em detrimento da prática e que não é afetado em nada por esta última.

Nesta visão tradicional do currículo, que tem ganhado força mediante as políticas de cunho neoliberal presentes no cenário educacional brasileiro<sup>9</sup>, tenta-se cercear, dentre tantas outras especificidades da prática docente, o direito do professor se enxergar como pensante-praticante-produtor de currículo em seus saberes-fazeres cotidianos. A fragilização da intelectualidade da prática docente surge como um mecanismo de controle dos modos de pensar-viver o currículo nos múltiplos contextos escolares.

Historicamente tratado como objeto das produções discursivas científicas, ao campo da prática relega-se o lugar de implementação de currículos pensados por especialistas, uma cena educativa na qual ao professor e à sua prática torna-se inconcebível o papel de sujeitos da produção curricular.

Desse modo, os ‘espaços entre’ ficam estabelecidos, dado que, por um trajeto, seguem o debate, a pesquisa, o evento científico, a produção da literatura, e, por outro, seguem a formação inicial, a atividade docente, o cotidiano da escola, a execução do currículo pelo professor. (THIESEN, 2012, p. 132).

Tais “espaços entre” são fruto de um conjunto de políticas educacionais e curriculares, demarcadamente situadas numa perspectiva tradicional do currículo, que criam estes hiatos entre os espaços de produção curricular, um distanciamento pautado na dissociação entre a teoria e a prática, que, por sua vez, tem raízes filosóficas, epistemológicas e políticas cristalizadas ao longo de décadas.

Em um contexto de polarização entre as dimensões da teoria e da prática, a práxis pedagógica se vê enfraquecida, e em seu lugar abre-se a possibilidade de efervescência dos paradigmas da normatização e controle das práticas pedagógicas. “A valorização dessa faceta também é parte dos mecanismos de controle do currículo, na medida em que valoriza a dimensão reprodutiva da escola”. (OLIVEIRA, 2001, p. 234)

No limiar desta problemática situam-se as práticas curriculares, entendidas como um dos espectros da organização e do desenvolvimento curricular. Partindo desta

---

<sup>9</sup> [...] a implantação de um currículo e de um sistema de avaliação nacional que ora se efetiva é fruto das políticas educacionais de orientação neoliberal, implantadas desde as últimas décadas do século XX. (PEREIRA, 2006, p.19)

compreensão inicial sobre prática curricular, as políticas educacionais e curriculares tem se debruçado sobre os modos de ser e de estar na docência, a partir dos saberes-fazer específicos mobilizados no currículo pensado-vivido. Contudo, é preciso situar um “possível descolamento entre teoria curricular e prática escolar e o lugar das políticas curriculares nesse campo de tensões” (THIESEN, 2012, p. 130).

No âmbito desta problemática torna-se imprescindível situar que os conceitos que se constroem e são mobilizados acerca do currículo são reverberados em grande medida nos discursos políticos que tentam nortear as práticas curriculares através de dispositivos diversos como os guias curriculares, as bases curriculares, entre outros. Sendo assim, é preciso deixar claro o “que estamos entendendo por currículo e de que modo esse entendimento vai influenciar o cotidiano das classes e escolas nas quais atuamos”. (OLIVEIRA, 2001, p. 231)

Na trilha destas ideias, sistematicamente ao longo da história da educação, nos mais diversos contextos e países, temos presenciado inúmeras e incansáveis tentativas de desvencilhar as relações entre pensar e viver o currículo, atribuindo a lugares e sujeitos estanques e estáticos a capacidade de desenvolver teorias curriculares e subjugando aos espaços educativos o papel de mera reprodução desses sentidos hierarquicamente construídos de currículo.

Para tanto, estes fenômenos podem ser compreendidos a partir de suas raízes fincadas em paradigmas que preconizam, dentre tantos aspectos:

[...] a) a preservação da ideia de currículo entendido como instrumento técnico, prescritivo e formal, portanto, como algo que deve ser externamente pensado, organizado e proposto para ser desenvolvido pela escola; b) a preservação da ideia de que a teoria deve ser produzida fora da escola, preferencialmente por profissionais da pesquisa, sobretudo aqueles ligados às universidades; c) a forte crença na dicotomia entre teoria e prática, o que, necessariamente, aproxima os da segunda e afasta-os da primeira [...] (THIESEN, 2012, p. 133).

O movimento pendular em que hora ganha ênfase a teoria, hora ganha ênfase a prática, nos revela que mesmo em ‘proporções subjetivamente diferentes’ não conseguimos identificar momentos em que se possa afirmar absolutamente a exclusão de uma ou outra dimensão. E, em se tratando das práticas curriculares essa fronteira entre teoria e prática se apresenta ainda mais tênue, ou, mais contundentemente falando, inexistente.

Se partirmos da compreensão de que toda prática pedagógica é intencional e sistematizada, ela é também revestida da dimensão política, pois traduz uma visão de mundo e um projeto educativo de sociedade. Sendo assim, a prática pedagógica é caracterizada por um movimento de práxis, na qual a teoria e a prática são se excluem, nem se antecipam entre si.

Essa indissociabilidade entre teoria e prática nos permite compreender o currículo como um espaço político de significação, de criação de sentidos e de materialização de intencionalidades.

Na trilha desta problemática, é imprescindível “desenvolver estudos sobre currículo, não apenas a partir dos elementos teóricos que os fundamentam, mas também a partir das realidades das práticas curriculares desenvolvidas nas nossas classes.” (OLIVEIRA, 2001, p.232). Assim,

É perceptível que os três movimentos constituintes do campo do currículo [teoria curricular, políticas de currículo e currículo escolar] ou estão polarizados pela própria contradição de seus fundamentos e objetivos ou estão desarticulados pelas lacunas que separam produção teórica, política curricular e prática escolar. Ainda que consideremos a indissociabilidade existente na base desses movimentos, não podemos deixar de reputar as lacunas existentes entre eles. (THIESEN, 2012, p. 134).

Em contrapartida, temos que considerar também o fato de que essa dissociação entre os campos constituintes do currículo é forjada por perspectivas epistemológicas que possuem um interesse ideológico muito específico, o de controle total das performances daqueles e daquelas que estão atuando nas salas de aula. É por saber que são esses os sujeitos que tecem e constroem o currículo cotidianamente, que tais perspectivas buscam inúmeros mecanismos e estratégias de controle e domesticação do currículo e, por conseguinte, das práticas curriculares. Contudo, faz-se necessário assinalar que

[...] os procedimentos de domesticação, embora bastante fortes, não são capazes de eliminar a multiplicidade característica dos ambientes sociais, entre eles a escola, nos quais são tecidas diferentes experiências de que participam os sujeitos. Tais experiências formam redes de conhecimentos que constituem o cotidiano das diversas instituições, fazendo emergir, em diferentes momentos, uma série de alternativas de ação. (OLIVEIRA, 2001, p.235)

A impossibilidade de separação entre a teoria e prática proporciona à realidade escolar criar condições para a construção de espaços discursivos cotidianos, que embora

sejam influenciados pelos contextos de influência, contexto do texto e contexto da prática (BALL, 2016), não possuem suas práticas determinadas e/ou condicionadas. Assim, “teoria e prática são elementos indissociavelmente presentes nos movimentos de sua configuração e que essa tessitura é sempre marcada por processos que incluem negociação, criação e recriação de sentidos e significados.” (THIESEN, 2012, p.130)

Diante desta imbricação entre a teoria e a prática, ancoramos nossa perspectiva de indissociação entre o currículo e a prática curricular. Embora sejam dimensões que resguardam suas especificidades e, por isso, seja preciso não cair num esvaziamento de seus sentidos, ou até mesmo, potencializar um processo de assemelhamento discursivo (tratar como se fossem sinônimos), não podemos nos furtar da ideia de que currículo e prática curricular são interdependentes e se retroalimentam.

Mesmo não podendo ser circunscritos numa relação de causa e efeito (na qual o sentido de currículo precede a prática curricular e, por sua vez, à prática curricular não cabe a construção de sentidos de currículo), não podemos negar que o entendimento que se tem de uma dessas dimensões reverbera, a partir de uma tênue fronteira, no sentido que se encontra na outra dimensão.

Não estamos nos propondo a discutir se é o currículo quem constrói a prática curricular, ou se, pelo contrário, a prática curricular é quem constrói o currículo. O que estamos significando é que da mesma maneira que não concebemos a teoria como antecessora da prática, bem como não concebemos a ideia de que apenas a prática por si só é suficiente no trabalho pedagógico; não podemos imprimir essa polarização no debate sobre o currículo e as práticas curriculares.

Neste viés, nosso sentido de prática curricular parte de uma noção de currículo como movimento que relaciona planejamento, organização, seleção, conteúdos, estratégias, avaliação e tantas outras dimensões do pensar-viver a aula e a sala de aula. (SANTIAGO, 1998) Frente a estas ideias, tomamos o currículo como uma tessitura discursiva<sup>10</sup> mediada por tensões e conflitos entre os mais diversos sujeitos educativos nos mais variados tempos e contextos educacionais.

Sendo o currículo esse campo de produção em constante movimento, a prática, por sua vez, também apresenta um movimento de inacabamento e incompletude, uma vez que é pensada-vivida no cotidiano onde as incertezas e o novo reverberam na configuração de currículos-práticas singulares. Nessa direção, a prática curricular é

---

<sup>10</sup> Aqui não é demais lembrar que discurso não é sinônimo de linguagem, mas de prática discursiva. (LOPES, 2014, p.58)

materialização e também possibilidade de criação de novos currículos, novas práticas, novas maneiras de ser e estar na docência. Estamos, então, “adotando a concepção segundo a qual a vida cotidiana não é apenas lócus de repetição e de reprodução, é também, e, sobretudo, espaço/tempo de produção de conhecimentos válidos e necessários” (ALVES, 2011, p.65)

Nesse sentido, os docentes são produtores das políticas-práticas curriculares nos seus saberes-fazer cotidianos na medida em que se situam dentro das políticas e dialogam seus posicionamentos e concepções com elas, assim as práticas curriculares são a efervescência destes sentidos pensados-vividos que movimentam sujeitos e contextos. Analogamente, estamos

Entendendo esses *praticantespensantes* como criadores de currículos nos cotidianos, assumimos esse processo criador como resultado, sempre provisório e, por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais – advindos das diferentes teorias com as quais entraram em contato em diversos momentos e circunstâncias de suas vidas- e outros conhecimentos [...]. (OLIVEIRA, 2013, p.47)

Tomando por base esta discussão, ultrapassamos a concepção de que currículo refere-se apenas a conteúdos, e nos aproximamos da compreensão de que pensar o currículo incide também pensar sobre o “para que” e o “como” desenvolver as práticas curriculares. Sendo assim, a prática curricular se tece a partir da configuração e mobilização de saberes-fazer em prol dos fins pedagógicos.

[...] tentativas vêm sendo feitas de se traçar propostas de trabalho que contribuam não só para pensar o currículo [...] mas também para reconhecer as práticas curriculares como espaço de criação curricular e não apenas como momentos de aplicação de currículos pré-fabricados. (OLIVEIRA, 2001, p.232)

A construção da prática curricular torna-se, portanto, um movimento também de “tradução, [no qual] a circulação do significante não tem origem nem fim, o processo é incessante”. (LOPES et. al., 2013, p. 405) De modo que os múltiplos sentidos de currículo imbricam-se na medida em que ao serem mobilizados no contexto da prática, assumem um lugar trepidante, que nunca finda ou encerra sentidos.

A partir disso, podemos também afirmar que a possibilidade de criação de novos sentidos de currículo pelas práticas curriculares não exclui os sentidos existentes e construídos pela tradição curricular. Tampouco acreditaríamos, ingenuamente, que as

políticas curriculares não são incorporadas, em pequena ou grande medida, nos discursos das práticas curriculares. O que estamos a significar é que

no cotidiano escolar uma série de atividades e experiências não previstas ou sugeridas pelos guias curriculares são desenvolvidas por professores e alunos, o que permite afirmar que, na realidade das salas de aula, as propostas e normas curriculares oficiais são saudáveis e inevitavelmente contaminadas pelos professores e alunos que as vivenciam cotidianamente. (OLIVEIRA, 2001, p.233)

Essa possibilidade de criação do novo é o espaço do respirar mediante as inúmeras, e sufocantes, tentativas de controle da prática. É a possibilidade de dizer diferente, mesmo ancorando-se em discursos já existentes. A prática curricular é esse espaço-tempo que trepida sentidos, um espaço intraduzível que traduz ao mesmo tempo um arsenal de sentidos, sentidos que nunca podem se dar por vencidos ou que seu lugar na hegemonia discursiva é algo já conquistado.

Frente a esta problematização, partimos da compreensão de que há uma fixação parcial do sentido de prática curricular, uma vez que as produções discursivas não tecem definições únicas e/ou precisas para este campo conceitual, assim como vale ressaltar que este não é o objetivo das produções curriculares. O que se busca é a compreensão do currículo como ação política que busca produções de sentidos, “mesmo porque discursos também podem interromper e desconstruir instituições e traduções, produzindo novos modelos políticos de interpretar e agir”. (LOPES, 2014, p. 58)

Ao pensar-viver o currículo, numa perspectiva discursiva, o que se busca é “produzir sobre aquilo que não se pode apreender [...] produzir sentidos para as políticas, leituras sobre a política, produzir a política com nossas impressões, concepções, construções teóricas e estratégicas de investigação”. (LOPES et. al., 2013, p. 406)

Assim, para delimitar o que se entende por prática curricular se estabelece uma relação de influência entre o que se entende por currículo e o que se entende por prática, ambas concebidas não como concepções distintas nem isoladas, mas sim como sentidos que tencionam a configuração do que se enuncia como prática curricular. Para tanto, “uma prática curricular consistente pode ser encontrada somente no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e espaços.” (OLIVEIRA, 2001, p.236)

Nessa direção, é preciso “manter aberta a possibilidade de recriá-la e expressar a contingência das definições estabelecidas é o que garante sua existência”. (LOPES, 2014, p. 55), ou seja, “[...] é impossível pressupor fundamentos fixos – conhecimentos, valores, práticas, relações, instituições” (Idem, p. 56) que definam o que são e como acontecem as práticas curriculares. Sendo assim, retomamos a epígrafe do início desta sessão, visto que não existem caminhos prontos e acabados no campo curricular, e aí reside o ganho, na possibilidade de cada sujeito delinear seu sentido de currículo, tomando sempre a prática como ponto de partida e ponto de chegada de sua caminhada curricular.

Nessa direção, nossa pesquisa ao se debruçar sobre práticas curriculares dos (as) professores (as), articulou-se com a necessidade de compreender suas maneiras de pensar-viver o currículo no cotidiano da sala de aula, a partir dos movimentos de tradução, atentando-nos para o fato de que os lugares discursivos que estes sujeitos ocupam influenciam suas concepções de currículo e, conseqüentemente, os sentidos de práticas curriculares por eles mobilizados.



### 3 - OS MOVIMENTOS DE TRADUÇÃO DOS SENTIDOS DE CURRÍCULO E PRÁTICA CURRICULAR A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO

[...] em lugar de discutir sobre o modo teórico, tentar traduzir à minha maneira a tradução de um outro texto sobre a tradução. (DERRIDA, 2006, p.26)

A partir do conceito de *tradução* em Derrida (2006) nos propomos, neste capítulo, a nos aproximar das produções acadêmicas socializadas nos últimos anos na área da pesquisa educacional, realizamos levantamentos bibliográficos para compreender os movimentos de tradução construídos a partir dos sentidos de currículo e prática curricular no Curso de Pedagogia e suas relações com as práticas curriculares dos professores em sala de aula.

O estado da arte caracteriza-se como prática imprescindível na construção e delineamento de objetos de pesquisa e arcabouços teórico-metodológicos, na medida em que proporciona o diálogo entre os conhecimentos e denota a potencialidade de avanço na produção científica. O estudo dos conhecimentos produzidos pode atuar como termômetro das perspectivas, das problematizações político-epistemológicas e dos interesses de pesquisa de um determinando tempo-espço histórico.

Sobretudo, o estado da arte, significa uma atitude discursiva pautada na compreensão de que nenhum discurso se produz isoladamente, nos remete ao entendimento de que há uma circularidade na produção de discursos e que não existem sentidos fixos. Nessa direção, as produções científicas são constituídas por discursos contingenciais, com sentidos parciais e provisórios e que se inscrevem num jogo de interesses e conflitos em torno da hegemonização de discursos, enunciados e sentidos, mas que nunca as conseguem plenamente.

Nosso interesse ao realizar o estado da arte reside justamente aí, nesta impossibilidade de fixação e hegemonização de um único sentido na produção do discurso científico. Sendo assim, o presente levantamento é assumido nesta pesquisa como objetivo na medida em que nos propomos analisar os sentidos de currículo e prática curricular no âmbito da produção de conhecimento científico.

Para tanto, dialogamos com produções a nível nacional (ANPED), regional (EPENN) e local (PPGE-CE/UFPE), por entendermos que essa pluralidade de contextos nos aproxima de interdiscursos, na medida em que são estabelecidos diálogos e recorrências entre as produções das três esferas.

Selecionamos produções entre os anos de 2008 a 2017, compreendendo que este marco temporal possibilita dialogar com produções discursivas contemporâneas, sobretudo no que se refere às discussões das políticas educacionais e curriculares empreendidas na última década e que nos direcionaram para o cenário atual da educação, mais especificamente no que se refere à formação de professores na perspectiva do currículo e das práticas curriculares.

Estes espaços-tempo de produção nos permitem identificar as *interdiscursividades*, uma vez que dentro de um mesmo *lócus* de produção cada trabalho possui especificidades teórico-metodológicas, contudo, as marcas discursivas convergem em suas problematizações.

O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada [...] a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos. (MAINGUENEAU, 1997, p. 113)

A partir das produções científicas destes espaços, destacamos, nos *discursos*, *enunciados* que traduzissem *sentidos* de currículo e de práticas curriculares docentes. Para tanto, as produções foram analisadas a partir das singularidades e recorrências dos enunciados, mas também foram articuladas aos discursos científicos de autores (as) que dialogam estreitamente com os campos do currículo e da prática curricular e áreas afins.

No âmbito da compreensão do discurso ao interdiscurso, temos como dispositivo de análise três aspectos interligados: a) o universo discursivo; b) o campo discursivo e, c) o espaço discursivo. No *universo discursivo*, temos um conjunto de *formações discursivas*<sup>11</sup> (ANPED, EPENN e PPGE) que são delimitadas e finitas, mas que não conseguimos concebê-las em sua totalidade. Neste universo, temos um conjunto de discursos nos quais selecionamos enunciados que são constitutivos de uma época (nosso marco temporal de 2008 a 2017).

Sendo assim, nosso *campo discursivo* (conjunto de formações discursivas) produz discursos pautados em *paráfrases* e *polissemias*, movimento que tenciona o mesmo e o diferente, e que os permitem *traduzir* sentidos de currículo e de práticas

<sup>11</sup> Sistema de regras que tornam possível a ocorrência de certos enunciados e não de outros, em determinados tempos, lugares e localizações institucionais. (MARQUES, 2014, p.122). Sendo assim, em nosso levantamento, os discursos traduziram diferentes sentidos de currículo e prática curricular em face da posição sócio-histórica assumida pelos sujeitos produtores das pesquisas socializadas na ANPED, EPENN e PPGE-CE/UFPE.

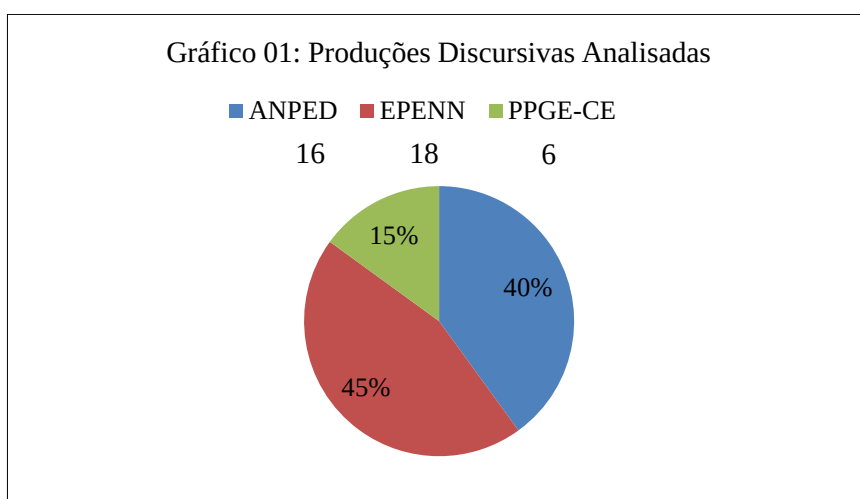
curriculares a partir de suas posições enunciativas, que correspondem a uma dada região (nacional, regional e local).

Nesse íterim, o *espaço discursivo* que é a delimitação de um subconjunto do campo discursivo, possibilitou articular duas, ou mais, formações discursivas que nos auxiliam na compreensão dos discursos/enunciados/sentidos em análise. Desta forma, foi possível entrecruzar e articular os movimentos de tradução presentes nestas produções científicas.

Assim, para o desenvolvimento deste levantamento, após a leitura sistemática dos trabalhos, realizamos uma *categorização teórica dos núcleos de sentidos* dos enunciados presentes nos discursos dos autores. Esta categorização foi definida

A partir de uma decisão do analista, em função de seus objetivos de pesquisa. Não é por simples comodidade que determinados subconjuntos são recortados [...] mas também e, sobretudo porque uma formação discursiva dada não se opõe de forma semelhante a todas as outras que partilham seu campo: certas oposições são fundamentais, outras não desempenham diretamente um papel essencial na constituição e preservação da formação discursiva considerada. (MAINGUENEAU, 1997, p. 117)

Nessa direção, nossa categorização se deu em torno dos sentidos de *currículo* e *prática curricular*, buscando identificar como os (as) autores (as) conceituaram e como mobilizaram ambas as categorias em suas produções. Por conseguinte, buscamos analisar como esses elementos identificados podem ser traduzidos para nosso objeto de investigação. Temos o universo de produções discursivas, a saber:



Sendo assim, realizamos a leitura na íntegra de um total de 40 trabalhos<sup>12</sup>, realizando fichamentos temáticos, selecionando discursos e destacando enunciados que nos permitissem analisar as produções individualmente e entre si, refletindo sobre suas contribuições em relação ao nosso objeto de estudo.

Para chegarmos até estas produções, no EPENN e na ANPED realizamos o levantamento no GT 12, por ser o grupo de trabalho, conforme assinalado em sua ementa, “que vêm se dedicando ao estudo de questões concernentes ao campo do currículo [...] a partir e através de múltiplos referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos, essas questões, entendendo currículo, no mais amplo sentido do termo.” (ANPED, GT 12). Nesse sentido, esse GT aborda as problemáticas nas quais nossa pesquisa se inscreve.

No PPGE/CE-UFPE realizamos levantamento das teses e dissertações na Linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica, do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, por ser um espaço representativo das produções de pesquisa em Educação, em nível de pós-graduação, em Pernambuco e por inscrevermo-nos nesse espaço enquanto pesquisadora.

O acesso foi realizado através do site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da UFPE, no referido repositório. Elencamos como critérios para seleção das teses e dissertação a articulação com nosso objeto, ou seja, trabalhos que discutissem o currículo do/no curso de Pedagogia e/ou as práticas curriculares docentes.

Optamos por evidenciar nas chamadas de autoria o *lócus* de produção da publicação à qual nos referenciamos, para que o leitor identifique com maior facilidade. Assim, as chamadas de autoria apresentam além do nome do (a) autor (a)/ano/página, que é norma da ABNT, as siglas ANPED, EPENN ou PPGE.

Para tanto, organizamos este capítulo em quatro seções, a saber: 1) Teses e Dissertações do PPGE-CE da UFPE: A formação de professores como eixo da produção científica; 2) As discussões curriculares a partir dos olhares teórico-metodológicos: O estado das produções da ANPED; e 3) Práxis na produção de sentidos de currículo nas práticas curriculares: Marcas das produções discursivas do EPEN. Por fim, na seção 4, traçamos as relações interdiscursivas entre os três *loci* de análise das publicações.

---

<sup>12</sup> As tabelas com o *corpus discursivo* analisado podem ser visualizadas no Apêndice 7, nas quais se explicitam os espaços de produção, ano das publicações, título/autoria e instituições às quais estão vinculadas.

### **3.1- Currículo da Formação de Professores e suas relações com as Práticas Curriculares Docentes na arena política da construção de sentidos de currículo**

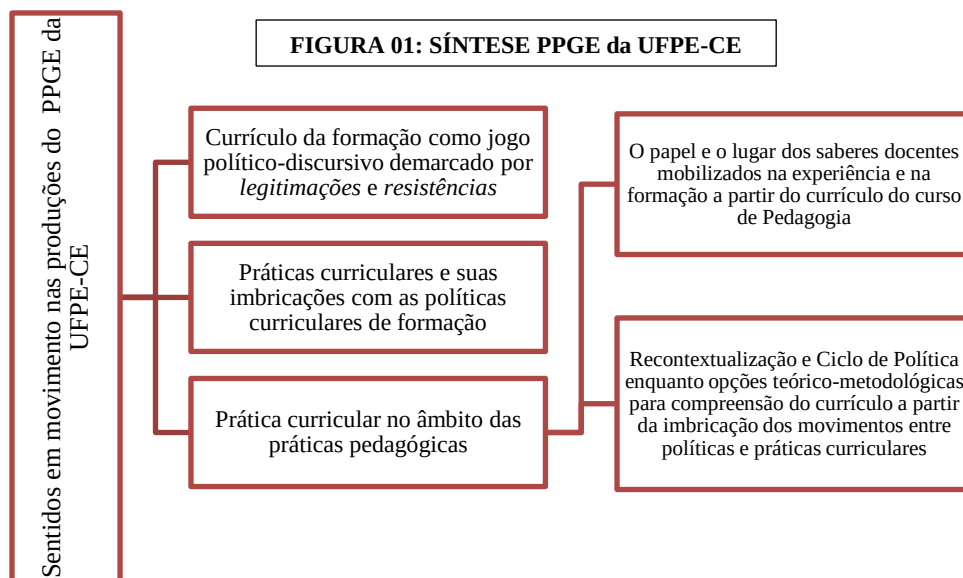
No âmbito da Linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica do PPGE-CE foi possível identificar um fio discursivo que perpassa as duas dissertações e quatro teses selecionadas. Este fio discursivo pôde ser caracterizado por dois elementos, o primeiro deles diz respeito à influência e presença teórica de Paulo Freire na construção das pesquisas, seja enquanto problematização e delineamento de objetos, caminhos teórico-metodológicos ou mobilização de análises, os escritos freireanos são recorrentes em todas as dissertações e teses analisadas.

As principais contribuições recaem sobre as categorias currículo, formação de professores e prática pedagógica. Para pensar o currículo, “Freire foi tomado como referência para compreender a superação paradigmática de um currículo tradicional para um currículo como política e prática educativa.” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, P.153).

No que se refere à formação de professores e a prática pedagógica “a contribuição freireana [...] explicita-se nas palavras chave que identificam o pensamento freireano e fortalece-se no uso das categorias relação docente-discente; teoria-prática; ensino-pesquisa, entendidas na perspectiva de unidade indissociável”. (Idem, P.162).

Através “do paradigma da racionalidade crítico emancipatória do currículo, assentado nas categorias ‘relação’ e ‘diálogo’” (Idem, P.159) essas categorias aparecem em Almeida (PPGE, 2008), Guedes (PPGE, 2012), Amorim (PPGE, 2011) Rocha (PPGE, 2008) e Guimarães (PPGE, 2015), sempre relidas a partir dos objetos de interesse das pesquisadoras e traduzidas mediante os diálogos teórico-metodológicos tecidos ao longo das produções.

O segundo traço recorrente no movimento de tradução das produções diz respeito ao papel e ao lugar do estado da arte, que é caracterizado como uma prática de pesquisa presente em todas as teses e dissertações, especialmente com a perspectiva dos pesquisadores em formação pela linha lançarem um olhar crítico, analítico e formativo para as produções do próprio programa de pós-graduação no qual estão inscritos. Ou seja, as pesquisadoras traduzem os discursos das pesquisas realizadas no núcleo em suas próprias produções discursivas. Referenciadas estas marcas discursivas, identificamos a recorrência de alguns núcleos de sentidos, a saber:



Fonte: Elaborado pela autora

Tais núcleos de sentidos são trabalhados no decorrer do texto de maneira que possamos compreender a interdiscursividade inscrita nas pesquisas, na medida em que pudemos identificar que estes núcleos nos permitem traduzir sentidos de currículo e práticas curriculares na formação-atuação do professor enquanto dimensão discursiva.

Estes núcleos de sentido foram desvelando para nós as especificidades resguardadas em cada pesquisa, pois o diálogo interdiscursivo entre elas se estabelece em virtude de seus objetos – currículo e práticas curriculares – no entanto, as abordagens teórico-metodológicas inscrevem-se no jogo paradigmático de fundamentos epistemológicos balizados em teorizações distintas entre si.

Nesta direção, por mais que reconheçamos que os sentidos de *legitimação* e *resistência* curricular, *recontextualização* curricular, e articulação entre os múltiplos contextos de produção curricular (*ciclo de política*) tenham na centralidade de seus debates o currículo como uma dimensão política e questionadora das ordens paradigmáticas tradicionais-conservadoras do currículo; precisamos reconhecer também os distanciamentos entre estas abordagens curriculares e, sobretudo, o olhar sobre o currículo e as práticas curriculares que buscamos construir no âmbito de nossa tese e vamos tratando disto ao longo de nossas análises.

### **3.1.1- Currículo da formação como jogo político-discursivo demarcado por legitimações e resistências**

Com uma produção inscrita em um contexto de reestruturação do discurso curricular no que diz respeito à formação de professores em IES de Pernambuco, Almeida (PPGE, 2008) nos traduz um sentido de currículo enquanto produção discursiva pautada nos conceitos de *legitimação* e *resistência* frente às políticas curriculares.

No âmbito destas ideias, a tradução pode ser compreendida como um espaço que se abre às possibilidades de desconstruir discursos que se pretendem totalizantes e uniformes, bem como também afirmando, embora de maneira diversa, os sentidos de currículo delineados por outros discursos em outros tempos-espços.

Desta maneira, o currículo e as práticas que mobilizam os sentidos de currículo, são produzidos enquanto práticas de tradução de sujeitos, políticas e epistemologias. Analogamente

Esse processo não ocorre de modo uniforme e homogêneo, considerando que as políticas curriculares são produzidas em diferentes espaços, por diferentes produções discursivas e materializam-se num conjunto de perspectivas interpretativas, as quais envolvem diferentes sujeitos e relações. (ALMEIDA, PPGE, 2008, p.13)

Nesse sentido, as perspectivas interpretativas são um dos caminhos do processo de tradução (DERRIDA, 2006), pois os diferentes espaços e as diferentes produções em torno do currículo são interpeladas pelo lugar do sujeito que se posiciona discursivamente mediante os outros discursos.

Há aí uma impossibilidade de fechamento dos sentidos, pois as múltiplas subjetividades que movimentam esse processo de recepção do discurso curricular fazem trepidar maneiras e formas de pensar-viver o currículo. Na trilha destas ideias, a tradução no âmbito do currículo é “uma experiência que pode se abrir e se (re) encontrar na reflexão.” (CECCI SILVA, 2017, p. 28)

Estamos falando num sentido de reflexão como atividade crítica do pensamento de um sujeito frente a um conjunto de dimensões que o influenciam e é ao mesmo tempo é por ele modificado. Talvez, tradução possa ser também modificação. Dizemos *talvez*, porque a tradução não é um nome, não é um método. Pensar em tradução é

pensar a partir dela, pensar com ela. É traduzir a própria tradução naquilo que se pretende compreender, analisar, refletir, pesquisar.

Sendo assim

O movimento das reformas curriculares nos cursos de formação de professores mostrou que a materialidade das políticas curriculares no processo de reformulação buscou alternativas de organização curricular que garantissem identidade institucional a cada Instituição de Ensino Superior, de maneira que ressignificaram os modelos de formação, apesar das imposições e exigências do discurso legal. (ALMEIDA, PPGE, 2008, p.13)

As alternativas de organização curricular mencionadas pela autora não se tratam da destruição ou da destituição dos discursos tecidos pelas políticas curriculares, elas nos revelam movimentos de tradução que colocam as IES enquanto espaço-tempo de criação curricular e não meras executoras de propostas verticalizadas.

Nesse sentido, a tradução configura-se enquanto ato político e espaço de crítica, que no sentido de currículo trabalhado por Almeida (PPGE, 2008) compreende *resistência*. Sendo assim, ao considerar o currículo e as práticas curriculares é imprescindível pensar na desconstrução daquilo que se tem como estável, pois do contrário,

[...] a hospitalidade absoluta exige que eu abra a minha casa [...] ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, que eu lhe ceda lugar, que eu o deixe vir, que o deixe chegar, e ter um lugar no lugar que ofereço a ele, sem exigir dele nem reciprocidade (a entrada num pacto), nem mesmo o seu nome. (DERRIDA, 2003, p. 23-25)

Com isso, não se está afirmando que não ocorrem processos de *legitimação* dos discursos curriculares já existentes, mas que esses processos não ocorrem de maneira acrítica. Legitimação e resistência não são pares opostos, não são processos separados por fronteiras abissais. Pois, frente aos discursos curriculares os sujeitos mobilizam saberes-fazer de modo a recepcionar os sentidos de currículo a partir da sua formação discursiva, seja ela formativa, profissional, pessoal.

Nesse ínterim, compreendendo a “tradução como abertura ao outro e enquanto relação com o outro.” (CECCI SILVA, 2017, p. 36), o sujeito que pensa-vive o currículo se deixa interpelar pelos sentidos de currículo ao passo que em suas práticas curriculares ele também põe em relação esses sentidos. Dessa maneira,

O desenho curricular numa perspectiva de relação significa tomarmos conhecimento da categoria *relação*, de Paulo Freire, que consiste na relação *ver e ouvir, indagar e discutir*. [...] Isso quer dizer que o currículo é um processo de criação e recriação e de tomada de decisão



de práticas que envolvem a dinâmica de um conhecimento num movimento homem-mundo: *ver-ouvir-indagar*, no mundo e com o mundo. (ALMEIDA, PPGE, 2008, p.74)

Logo,

[...] O currículo apresenta-se, nesse caso, como possibilidade, como o vir a ser, como um devir, pois o mesmo constitui uma instância que continuamente poderá ser questionada, recriada, revisada e redimensionada (AMORIM, PPGE 2012, p. 37)

Nesse *vir a ser* a tradução ganha seu espaço enquanto marca individual, que também é permeada por uma coletividade, do sujeito que pensa-vive o currículo. Quando trazemos essa reflexão para o currículo da formação, ela se torna ainda mais válida, pois essa formação inicial problematiza o *vir a ser* docente, é um currículo que precisa sempre ser *posto em relação* com as realidades educativas, os contextos de atuação e o lugar sócio-político assumido pelo professor. O “momento em que o tradutor reflete sobre sua prática é o momento em que ele revela a verdadeira essência da tradução, que é *pôr em relação*.” (CECCI SILVA, 2017, p. 37)

Na trilha destas ideias é possível compreender que “[...] os componentes curriculares [da Pedagogia] [...] dialogam com suas práticas [dos professores] na medida em que proporcionam discussões que os fazem refletir e embasar suas práticas curriculares”. (SILVA, PPGE, 2017, p. 104). Nessa direção, o currículo do curso de Pedagogia se abre enquanto tempo-espço de construção de um saber-fazer docente reflexivo, que, por ser reflexivo, corrobora com o ato de *pôr em relação* sua formação e sua prática por meio de um movimento de tradução que, no âmbito destas ideias, está envolta pela reflexão do sujeito no mundo, ou seja, do professor e seus horizontes político-formativos na prática.

Sendo assim, tais discussões nos abrem o sentido de que as políticas curriculares de formação de professores articulam-se com as práticas curriculares na medida em que os processos de tradução *traduzem* essa relação.

Nesta direção, as práticas curriculares cotidianas a todo momento mobilizam políticas, tanto na dimensão daquela política instituída nos textos político-curriculares quanto a política instituinte, que vai se tecendo a partir dos posicionamentos, escolhas, decisões curriculares que os professores e as professoras empreendem frente às múltiplas demandas discursivas que permeiam o seus cotidianos e a necessidade de articulação destas demandas frente às necessidades curriculares globais-locais. Em um

processo constante de pôr em relação os sentidos e as demandas, lendo-as e interpretando-as para traduzir as relações entre políticas-práticas curriculares.

### **3.1.2- Práticas curriculares e suas imbricações com as políticas curriculares de formação**

Almeida (PPGE, 2008), Guedes (PPGE, 2012) e Silva (PPGE, 2017) ao problematizarem o papel e o lugar do currículo da formação de professores, especialmente o currículo do curso de Pedagogia nos revelam sentidos de currículos fundados em perspectivas que lançam um olhar que imbrica as dimensões do pensado-vivido na produção curricular.

Assim, “compreendemos o currículo não só como texto, aquilo que é pensado, prescrito, mas também como prática, na dimensão do vivido”. (SILVA, PPGE, 2017, p. 21), em face desta dimensão do vivido surge o enunciado dos saberes docentes, que são assinalados como uma das materializações deste movimento do que se pensa-vive cotidianamente sobre o currículo. Na pesquisa que iremos referenciar a seguir, os saberes docentes ganham foco através dos saberes da experiência e da formação, contemplando essas dimensões enquanto elementos práticos, políticos e formativos.

Almeida (PPGE, 2008), Guimarães (PPGE, 2015) e Rocha (PPGE, 2008) enunciam sobre os saberes da docência como elementos fundantes no debate sobre o currículo da formação do (a) Pedagogo (a). Seja enquanto elemento que precisa ser incorporado nas ressignificações curriculares desenvolvidas pelas IES ou enquanto reafirmação do lugar dos saberes da experiência no currículo da formação, os saberes da docência recorrentemente aparecem nessas produções.

Apesar disto, Almeida (2008) chama atenção para o fato de que,

[...] a organização do currículo não se constitui apenas pela estruturação de saberes, mas por um movimento de lutas, advindas das demandas educacionais e sociais que envolvem a participação da comunidade acadêmica, por via de um movimento de negociação e renegociação. Com isso podemos afirmar que as Instituições de Ensino Superior mostram os fluxos de concepções de currículo para formação de professores, que caracterizam o movimento de várias perspectivas. (ALMEIDA, PPGE, 2008, p.127)

Nesse sentido, os saberes da docência apenas cumprem seu papel formativo quando atrelados às dimensões sócio-políticas que envolvem sem espaço de produção e

mobilização. Ou seja, as intencionalidades que norteiam e organizam a prática pedagógica têm relação com o delineamento de dimensões teóricas e práticas implicadas no exercício da prática docente.

Tais dimensões se referem a saberes-fazer específicos que são mobilizados nos cotidianos das salas de aula e que constroem profissionalmente a docência. Sendo assim, sejam saberes disciplinares, curriculares, da experiência ou da formação (TARDIF, 2010), estes são construídos e constantemente desenvolvidos ao passo em que são movimentados pelos sujeitos nos lugares que ocupam dentro do contexto social.

Diante disto, a formação inicial configura-se enquanto espaço de problematização dos desafios postos ao exercício da docência e construção de saberes-fazer que possibilitem enxergar a realidade educativa, instrumentalizados teoricamente, e atuar profissionalmente.

Nessa direção, o profissional assim formado “não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional [...], pois, ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas ainda não estão formuladas”. (PIMENTA, 2012, p. 23). Nesse sentido, aproximar-se da profissão diz respeito não só a apropriar-se dos conteúdos da formação, mas, principalmente desenvolver um processo de reconhecimento e reinvenção<sup>13</sup> (SOUZA, 2004) que impulse uma construção profissional pautada no ensino como prática social.

É neste interim que a prática curricular emerge enquanto discurso envolto de um caráter pedagógico, que, por ser pedagógico, é inerentemente social, conforme abordaremos a seguir.

### **3.1.3- Prática curricular no âmbito das práticas pedagógicas**

Na trilha dessas ideias, outra recorrência das produções do PPGE é a presença do sentido de prática pedagógica, a partir de Souza (2004, 2009), atrelado às discussões das práticas curriculares.

Nessa direção, pode-se pensar em práticas curriculares próprias, na perspectiva da prática pedagógica institucional e intencional, que possibilitem aos/as professores/as em formação vivenciarem processos de reconhecimento, reinvenção e socialização que se efetivam através de

---

<sup>13</sup> A reconhecimento diz respeito às mudanças nas formas de pensar e compreender a nós mesmos, e a reinvenção articula-se às mudanças nas formas de agir. Consideramos ambos os processos intrínsecos a construção e ao desenvolvimento dos saberes-fazer da docência, pois perpassam a relação com o conhecimento que é objeto da atuação docente.

processos relacionais mediados pelo diálogo, caracterizadores de um currículo como prática pedagógica. (GUIMARÃES, PPGE, 2015, p.87)

Saberes-fazer estão no bojo das práticas curriculares e estas, por sua vez, conforme Guimarães (PPGE, 2015) estão inscritas no âmbito das práticas pedagógicas. Nos dizeres Amorim (2012, PPGE), “as práticas curriculares escolares correspondem ao conjunto de ações e experiências [...] Por esta razão, entendemos que as práticas curriculares estão inseridas no contexto da prática pedagógica”. (p. 62)

As autoras buscaram “a contribuição que vem do alargamento conceitual do termo “prática pedagógica” e da especificidade do seu significado.” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p. 154). A prática pedagógica, em Souza (2009) é compreendida como um conjunto de ações institucionais, que envolvem um conjunto de práticas, tais sejam: docente, discente, gestora e epistemológica. Nessa direção, a prática curricular docente se inscreve no âmbito e na relação com as demais práticas pedagógicas, sendo influenciada ao passo que também influencia as mesmas.

Nesse íterim, essa discussão acerca da prática pedagógica assenta-se nestas pesquisas do PPGE com foco no currículo do Curso de Pedagogia por que este, “por sua vez, se situa como espaço privilegiado para formação inicial [...] que possibilitará a formação profissional a partir dos princípios de aprofundamento e ampliação presentes na organização e vivência curricular”. (GUIMARÃES, PPGE, 2015, p.183), que são elementos inscritos nas práticas pedagógicas, ou seja, fundantes para o desenvolvimento das práticas curriculares.

Guedes (2012, PPGE) e Rocha (2008, PPGE) também inscrevem seus sentidos de práticas curriculares no âmbito das práticas pedagógicas ao concordarem que “compreende-se a prática curricular como totalidade sociocultural complexa, que envolve as interações do espaço escolar.” (GUEDES PPGE, 2012, p. 18).

Frente a esta problematização, podemos assinalar o currículo enquanto prática que ao passo que é discursiva é também política-pedagógica,

O que não é possível é negar a *prática* em nome de uma teoria que, assim, deixa de ser teoria para ser *verbalismo* ou *intelectualismo* ou negar a teoria em nome de uma prática que, assim, se arrisca a perder-se em torno de si mesma. Nem *elitismo teoricista* nem *basismo praticista*, mas a unidade ou a relação *teoria e prática*. (FREIRE, 2005, p. 29).

Freire, a partir de suas palavras, possibilita depreender que no processo de tradução e construção de sentidos nas/pelas práticas curriculares não há espaço para a

dissociação entre a teoria e a prática, tampouco entre o que se pensa e o que se vive no currículo. Assim, ao traduzir o currículo, a ação tradutora é reverberada como posicionamento e possibilidade de criação, religando a teoria e a prática na mobilização curricular.

Portanto, dentro desta compreensão não concebemos a prática curricular como uma dimensão dissociada dos projetos sócio-políticos em disputa no terreno curricular. Em Almeida (2008) esse sentido de currículo é traduzido pela compreensão de que

As políticas curriculares são reveladoras de conflitos e negociações entre várias interpretações que mostram resistências, avanços e recuos, que são desveladas nos acordos e perspectivas, dos ideais educacionais que se configuram nas políticas educativas, no que se refere ao processo de formação. É nesse contexto que as políticas curriculares se apresentam enquanto um continuum, “num permanente estado de ‘vir a ser’, de ‘ter sido’, de ‘nunca ter sido’ e de não ter sido exatamente aquilo que se esperava que fosse” (ALMEIDA, PPGE, 2008, p.63, grifo nosso)

A referida pesquisa nos mostra os diversos caminhos da reformulação curricular pelas IES em nosso estado, estes caminhos para nós significam processos de tradução das políticas pelas/nas práticas curriculares. Nessa direção, esse processo de tradução pode ser compreendido como *um permanente estado de ‘vir a ser’, de ‘ter sido’, de ‘nunca ter sido’ e de não ter sido exatamente aquilo que se esperava que fosse*, como enuncia a autora.

Guedes (PPGE, 2012) preocupa-se com a recepção das propostas curriculares, assim como Almeida (PPGE, 2008), contudo seu foco centra-se no currículo das escolas da educação básica. Entre as produções das autoras há uma interdiscursividade na medida em que ambas depreendem que “o papel do professor consiste em reinterpretá-lo através de uma maior participação no processo de construção do mesmo, pois estará sempre em constante repensar e reconstrução, como um processo de investigação, que atende às particularidades [...]” (ALMEIDA, PPGE, 2008, p.75-76).

Esse processo de *ir e vir* entre as políticas e as práticas curriculares são enunciados recorrentemente nos trabalhos do PPGE-CE, por assinalarem que

Qualquer que seja a concepção de currículo adotada é preciso considerar que há nele duas dimensões que são distintas e unas ao mesmo tempo: as políticas e as práticas curriculares. Distintas se considerarmos que no campo das políticas curriculares estão os documentos que definem o planejamento, com o estabelecimento de metas e objetivos a serem operacionalizadas por meio das práticas curriculares. E unas se entendemos [...] que as políticas curriculares

se materializam nas práticas e que, portanto, as práticas curriculares constituem as políticas em ação. (AMORIM, PPGE, 2012, p. 56)

Sendo a imbricação política-prática curricular uma marca discursiva predominante nos discursos tecidos pelas pesquisadoras do PPGE identificamos que este posicionamento teórico reverbera-se nas opções metodológicas, como modos de traduzir este olhar curricular metodologicamente falando, conforme discutimos no núcleo de sentido a seguir.

### **3.1.4- Recontextualização e Ciclo de Política enquanto opções teórico-metodológicas para compreensão do currículo**

A partir da imbricação dos movimentos entre políticas e práticas curriculares e para sustentar essa compreensão de interdependência e complementariedade entre estes dois campos, as pesquisadoras ancoram-se na teorização do Ciclo de Políticas de Ball e metade das produções analisadas articulam esse aporte teórico- metodológico à teoria da recontextualização em Bernstein. A presença dessas duas teorizações está em todas as pesquisas do PPGE por nós analisadas, sejam em maior ou menor proporção, existe essa ancoragem teórica nos discursos das autoras.

Todas as pesquisas trazem o conceito de recontextualização como transformação do discurso pautada, por exemplo, em mecanismos de *resistência* e *ressignificação* (ALMEIDA, PPGE, 2008), de *influências* (SILVA, PPGE, 2017) e de *(re) leitura e intervenção* (AMORIM, PPGE, 2012) dos sujeitos em suas práticas.

O conceito de recontextualização enquanto marca discursiva nas pesquisas em educação foi “[...] originado na rejeição do caráter prescritivo e no reconhecimento do caráter político do pensamento e da prática curricular [...]” (GUEDES, PPGE, 2012, p. 28). Sendo assim, esta opção teórica é justificada por Amorim (PPGE, 2012) ao enunciar que:

Estamos adotando o conceito de recontextualização de Bernstein (1996), pois entendemos que o espaço escolar, por ser um território complexo, envolve múltiplas (re)leituras do que se passa na sociedade. Nesse sentido, nas práticas curriculares cotidianas vivenciadas por professores/as e estudantes são reconstruídos os discursos constituidores das formas de ser e estar no mundo. (p. 48)

A imbricação da recontextualização com o Ciclo de Políticas de Ball intencionalmente revela a indissociabilidade entre aquilo que acontece nas práticas e o que vem sendo delineado no campo das políticas curriculares. Essa articulação teórico-metodológica pôde ser exemplificada na pesquisa de Silva (PPGE, 2017).

A referida pesquisa nos apresenta movimentos de recontextualização dos conhecimentos históricos adquiridos no currículo da formação em Pedagogia nas práticas curriculares das professoras e nos aponta que

[...] esses saberes foram mobilizados não em uma relação de linearidade da formação inicial para a prática curricular, mas sim recontextualizados no contexto da prática [...] Dessa maneira, os conhecimentos, *saberes aprendidos nos componentes curriculares, são incorporados à sua prática e somam-se a eles saberes*, conhecimentos outros, oriundos de todo o seu percurso formativo, não só acadêmico, como também de sua experiência. (SILVA, PPGE, 2017, p. 92-93, grifos nossos)

Mesmo a linearidade sendo assinalada como um movimento oposto ao da recontextualização, ao assinalar que os *saberes aprendidos nos componentes curriculares, são incorporados à sua prática e somam-se a eles saberes*, identificamos o movimento de tradução de um sentido linear da relação entre o currículo da formação e as práticas curriculares. Acreditamos que a relação entre estes campos exige mais que um processo de incorporação (que conta com um registro discursivo fixo que é “somado” aos demais discursos).

Ainda na percepção da autora, “em suas práticas curriculares tem influência de sua formação ao mesmo tempo em que dela se diferencia, pois sofre *interferências* das concepções, visões de mundo da estudante-professora.” (Idem, p. 112) Concordamos com as influências que a formação inicial assume na construção das práticas curriculares, assim como outras dimensões como a experiência, a história de vida e o contexto institucional de exercício profissional.

No entanto, essas visões de mundo, a nosso ver, não são recontextualizadas, mas sim traduzidas nas práticas curriculares. A partir do momento que assumimos que o lugar do professor no currículo a partir das práticas curriculares dá-se por uma *interferência*, admitimos que há um limite entre um sentido supostamente fixado que precisa ser respeitado, numa relação de fidelidade. Pelo contrário, estas práticas não apenas *se diferenciam* do currículo da formação, até porque elas não devem fidelidade a ele.

A ação do professor sobre o currículo via práticas curriculares configura um jogo político no qual não se podem traçar linhas claras de *originalidade* nas quais se possam identificar o que foi mantido e o que foi desconstruído. A tensão discursiva curricular faz trepidar sentidos que se articulam, se esvaziam, se hegemonizam continuamente e ao mesmo tempo.

Assim, as práticas curriculares, como não poderiam deixar de ser, estão, de uma forma ou de outra, vinculadas às políticas sociais, educacionais e, em especial, às políticas curriculares. [...] Às vezes, em um mesmo espaço, vivenciam-se práticas tradicionais e, em outras áreas da mesma escola, há práticas mais progressistas. Sendo assim, podemos afirmar que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar de todos os mecanismos que são estabelecidos pelas políticas curriculares com o objetivo de homogeneizar essas práticas. (AMORIM, PPGE, 2012, p. 62)

A autora situa a recontextualização via hibridismo das práticas curriculares na medida em que evidencia a multiplicidade de sentidos de currículo que são mobilizadas no cotidiano das práticas pedagógicas e, mais especificamente, das práticas curriculares docentes.

Para nós, essa abordagem desenvolvida, sob os fundamentos da recontextualização, ainda toma como referência a política enquanto contexto de influência e contexto do texto, impingindo à prática ainda o lugar de releitura desse horizonte político, visto que “as práticas curriculares [são vistas] como movimento de recontextualização do currículo pensado-proposto” (SILVA, PPGE, 2017, p. 104).

Numa outra direção, pensamos que o que os sujeitos que pensam-vivem o currículo fazem é “analisar o currículo na perspectiva crítica [o que] significa ter um olhar de indignação, inquietação, inconformismo e resistência”. (ALMEIDA, PPGE, 2008, p.79), ou seja, um olhar de desconstrução. Assim, as práticas curriculares vão para além da (re)leitura do pensado-proposto, traduzem, sem anular as políticas, os lugares de sujeito, as formações discursivas, os horizontes político-ideológicos, ou seja, as subjetividades daqueles(as) que cotidianamente *põem em relação* o seu saber-fazer e os múltiplos sentidos de currículo que acessam e constroem em suas práticas.

Ressaltamos que as reflexões que apresentamos a partir dos enunciados das pesquisas analisadas respeitam as opções teórico-metodológicas das autoras, com isso compreendemos que elas assumiram outras perspectivas de olhar para os campos do currículo e das práticas curriculares. Contudo, este fato não anula a possibilidade de olharmos para essas produções a partir de outras perspectivas e depreender outros



sentidos a partir delas. Afinal, o estado da arte não é uma arena de consenso em que apenas diálogos convergentes são estabelecidos.

No que tange aos sentidos de prática curricular, os trabalhos nos apontam “[...] a necessária superação da fragmentação das políticas e práticas curriculares [...]” (ALMEIDA, PPGE, 2008, p.128), ainda conforme a autora, essa imbricação entre práticas e políticas também faz emergir um sentido que se desdobra na necessidade de descentralizar e desverticalizar essa relação, uma vez que a prática curricular se apresenta sempre em

zonas de equilíbrio difíceis e instáveis entre a atividade criativa, que não se ensina mas se aprende e, por isso mesmo, se revela numa competência extremamente complexa mas viabilizadora de um professor co-responsabilizador na construção de um processo de desenvolvimento curricular democraticamente descentralizado (MORGADO, 2000, p. 23).

Situado esse lugar da prática curricular no âmbito das políticas curriculares e do currículo, Amorim (PPGE, 2012), por sua vez, nos apresenta enunciados que buscam delinear suas compreensões acerca da prática curricular enquanto conceito, tais sejam:

O desafio de discutir o currículo numa perspectiva das práticas curriculares cotidianas advém da **contraposição à concepção de currículo** que o compreende **como sinônimo de grade** composta pelas disciplinas de um determinado curso. (AMORIM, PPGE, 2012, p. 38, grifos nossos)

[...] as práticas curriculares, em confluência com as políticas curriculares, podem ser entendidas como **espaços de criação e vivência curricular** e não apenas de implementação dos conteúdos e orientações [...] (AMORIM, PPGE, 2012, p. 61, grifo nosso)

Entendemos, então, como práticas curriculares todo o **exercício característico da escola na organização e no desenvolvimento do currículo** [...] (AMORIM, PPGE, 2012, p. 61, grifo nosso)

Percebemos também que nas práticas curriculares forja-se **uma tensão entre aquilo que é proposto e aquilo que é vivido**, bem como entre os **vários currículos “vividos”** no âmbito escolar. (AMORIM, PPGE, 2012, p. 61-62, grifos nossos)

Frente aos enunciados em destaque a autora traduz um sentido de prática curricular fundada numa crítica ao currículo enquanto produção acabada que direciona as práticas, revelando uma tensão entre os sentidos já existentes de currículo (seja nas políticas e propostas oficiais) e os sentidos que são tecidos nas práticas pedagógicas dos mais diversos espaços educativos institucionais. Assim, a prática curricular se

configura, nesta pesquisa, como um movimento de organização e desenvolvimento curricular, portanto, espaço de criação e vivência de currículos múltiplos.

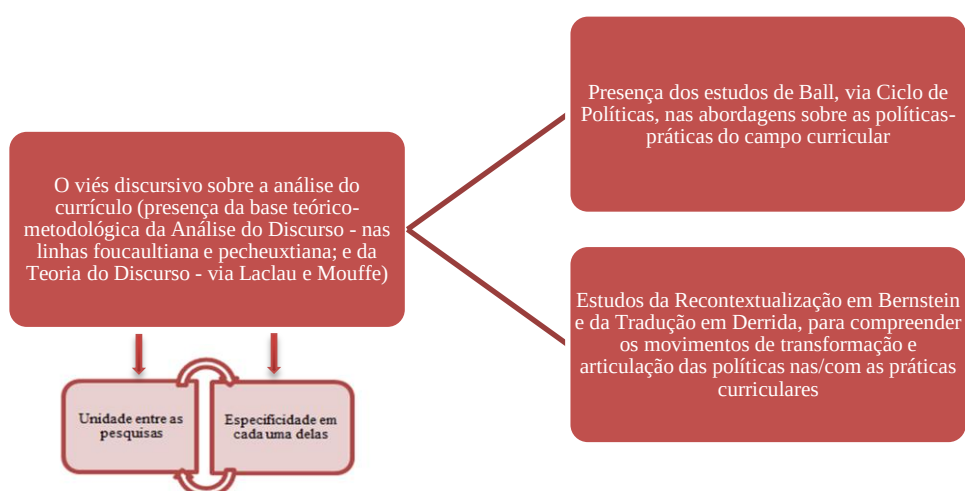
Nessa direção, as marcas discursivas até aqui delineadas nos levam a uma problematização do currículo e da prática curricular enquanto produções discursivas vivas, que estão em constante processo de *vir a ser* na medida em que *estão sendo* em determinado contexto político, formativo e histórico.

Sendo assim, essa dimensão discursiva nos permite depreender que tanto o currículo quanto a prática curricular são ações políticas que são influenciadas pelas questões de sua época e que podem ser compreendidas através dos movimentos de escolhas teórico-práticas nas posturas discursivas cotidianas, sentido este que se ancora interdiscursivamente nas marcas discursivas apresentadas nos trabalhos da ANPED.

### 3.2- A multiplicidade de caminhos teórico-metodológicos nas análises curriculares sob o viés discursivo

Frente à sazonalidade dos sentidos de currículo e das práticas curriculares que viemos discutindo até aqui, que se compreende pela intrínseca relação histórica e política que ambas as dimensões estabelecem com o discurso social que as estruturam, três marcas foram recorrentes em todos os trabalhos deste *lócus* discursivo:

**FIGURA 02: Marcas discursivas nas produções da ANPED**



Fonte: Elaborado pela autora

No diagrama acima, evidenciamos que a compreensão do currículo via abordagem discursiva se revela como uma marca de unidade entre todas as produções, aqui analisadas, da ANPED, bem como, ao mesmo tempo se figura como o elemento que vai delinear as especificidades de cada produção, uma vez que os veículos do discurso se diferenciam quanto às suas bases teórico-metodológicas, com ancoragens ecléticas.

Neste sentido, a marca discursiva do discurso se fez presente nas análises dos dois núcleos de sentidos identificados a partir das produções (Ciclo de Políticas e Estudos da Recontextualização e da Tradução), a partir dos quais o discurso é mobilizados com noções conceituais e registros metodológicos, específicos e diferenciados.

Na trilha destas marcas discursivas, identificamos também que apesar de todos os trabalhos compreenderem os contextos das políticas e das práticas como indissociáveis, fundamentados no Ciclo de Políticas de Ball, nos estudos da recontextualização em Bernstein e do Cotidiano (Alves (2010), Ferraço e Carvalho (2012) entre outros), que não fazem distinção entre as políticas e as práticas curriculares, não acessamos, dentre as pesquisas selecionadas, nenhuma que tomasse o contexto da prática como objeto de estudo, melhor dizendo, que tomasse as salas de aula e as práticas curriculares docentes como campos de pesquisa e/ou objeto de estudo propriamente dito.

Entendemos que ao tratar das políticas não deixamos de discutir as práticas, bem como compreendemos que a sala de aula e as práticas não são dimensões isoladas. Entretanto, temos presenciado ao longo das últimas décadas a necessidade crescente de adentrarmos nos espaços cotidianos para compreender os movimentos de políticas-práticas tecidos e traduzidos a partir dos sujeitos que pensam-vivem curricularmente nos processos de ensino-aprendizagem.

As produções analisadas se ancoram na compreensão discursiva do currículo para afirmar que a circularidade e a interdiscursividade do que se discute enquanto dimensão curricular desloca os discursos e os sentidos de currículo, superando essa visão binária entre os campos teóricos e práticos da política e da prática curricular. Nesse sentido, no GT de Currículo da ANPED revela-se a predominância da teoria do discurso em Laclau, com variações apenas nos aportes teóricos e/ou perspectivas de análise conjugadas à teoria do discurso em Foucault (PUGAS; CRAVEIRO, ANPED, 2011; CINELLI; GARCIA, ANPED, 2008, p.3), à teoria da tradução em Derrida

(LIMA, ANPED, 2008; Frangella; Barreiros, ANPED, 2008; Kretli, ANPED, 2009; Cunha; Costa, ANPED, 2015).

Se por um lado, tais aspectos denotam uma produção curricular que vem se fortalecendo através de uma produção coesa e que segue uma linha discursiva dentro dos estudos desenvolvidos no GT, por outro assinalamos também a importância de uma maior abertura para a pluralidade de discursos e perspectivas teórico-metodológicas de abordagens do currículo.

Diante do atual contexto de produção de políticas e práticas curriculares, que tendem às forças homogeneizadoras, é imprescindível compreender que se partimos do pressuposto do caráter discursivo do currículo faz-se necessário acolher e dialogar com todas os múltiplos olhares curriculares, caso contrário, caímos em metanarrativas em torno do currículo. Assim, “sublinhar o caráter discursivo como constitutivo dessa produção sustenta a afirmação de que o discurso não é representação/manifestação de estruturas que o fundamentam.” (FRANGELLA; BARREIROS, ANPED, 2008, p. 2).

Nesse ínterim, o currículo em sua dimensão discursiva carrega em si múltiplas possibilidades de lugares de enunciação, de lugares de sujeito, de horizontes formativos, bem como, multiplicidade teórico-metodológica de pensar-viver o currículo enquanto constituído discursivamente. Nessa direção, “não há discurso encerrado em si mesmo, ele está sempre aberto ao diálogo com outros discursos.” (SOUZA; MELLO, ANPED, 2008, p.3)

Sendo assim, o currículo enquanto discurso constituído e constituinte social, atravessado historicamente, se apresenta a partir de uma dimensão também política, que é contextual, intencional e permeada por lutas de poder e relações de forças em torno das influências sobre as construções discursivas. Nesta ceara, emerge o núcleo de sentidos que trabalharemos a seguir.

### **3.2.1- Presença dos estudos de Ball via Ciclo de Políticas nas abordagens sobre as políticas-práticas do campo curricular**

O currículo enquanto produção discursiva de múltiplos sujeitos em múltiplos contextos acontece enquanto fenômeno que traduz os encontros e desencontros de sentidos de currículo que são social e historicamente construídos num movimento constante e dinâmico, no qual não existe uma estrutura fixa e um fim alcançável. Sendo

assim, “a multiplicidade irreduzível [...] exibe um não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar qualquer coisa que seria da ordem da edificação” (DERRIDA, 2006, p. 11-12)

Portanto, o currículo é transitório, é um campo instável que não pode ser compreendido a partir de perspectivas e conceitos que almejem apriorismos e fundamentalismos. Na trilha destas ideias o currículo enquanto discurso se constitui enquanto prática política que vai sempre depender da leitura e da interpretação que o sujeito faz sobre os enunciados, negociando sentidos e construindo novas noções discursivas frente a sua condição enunciativa.

Para tanto, partimos de uma concepção de currículo e política como enunciação, articulação/produção de significados, ressaltando a dimensão discursiva da produção curricular. Ainda que esse discurso não seja construído de forma plena e acabada, ele institui os sentidos atribuídos às ações, fomenta e torna possíveis desejos e projeções de trabalho. Como discurso, elabora, concorre, constrange, amplia. (FRANGELLA; BARREIROS, ANPED, 2008, p. 2)

Na trilha destas ideias, o currículo é um constante *vir a ser* e as práticas curriculares se tornam palco de criação e tradução de compreensões curriculares que extrapolam as margens do que é conhecido e hegemonizado enquanto tradição curricular. Portanto, “currículo como um processo de produção em que diferentes grupos, sujeitos e instituições disputam para ter hegemonia na definição dos direcionamentos para a prática docente, para sua formação cotidiana, nunca totais e conclusivos.” (AGOSTINHO, ANPED, 2008, p.2)

No âmbito da construção profissional docente, “os estudos dos currículos nos cotidianos dos cursos de formação têm permitido considerar que, em diferentes *espaçotempos*, sujeitos de culturas diferentes desenvolvem práticas curriculares diferenciadas” (GARCIA; SUSSEKIND, ANPED, 2010, p.6). Nessa direção, o cotidiano e as práticas curriculares surgem como constituintes do currículo e de seus sentidos, o que nos possibilita depreender que ambas as dimensões se tornam imprescindíveis no que se refere ao currículo da formação inicial de professores.

Na trilha destas ideias, o campo da prática exige um compromisso formativo que leve em conta o “pensar o currículo no e pelo discurso escrito no registro das professoras” (SOUZA; MELLO, ANPED, 2008, p.1), ou seja, a prática como um referencial formativo desde o início da construção profissional, nos reportando ao que defende Nóvoa (2007), sobre a necessidade de trazer a profissão para dentro do conjunto de reflexões da formação.

Esta marca discursiva da relação entre as práticas curriculares e o cotidiano vem se delineando a partir do sentido de que “a partir dos estudos *nosdoscom* os cotidianos vem-se elaborando um conhecimento específico *nasdascom* as escolas. Elas têm como objetivo e cuidam para que o *olharouvirversentir* crie uma forma inédita de contar/narrar/relatar o que se vive na escola todo dia.” (CINELLI; GARCIA, ANPED, 2008, p.3)

Nessa esteira, o que se vive no dia a dia das práticas curriculares não consegue ser compreendido de maneira distanciada deste contexto, não se concebe apenas no âmbito teórico ou das políticas curriculares pensadas verticalmente. Sobretudo, a vivência curricular cotidiana na medida em que é discursiva, é um ato e enquanto ato subjetivo não se aprisiona em tradicionalismos nem tem um fim.

A possibilidade de previsibilidade sobre como as práticas se dão nesses currículos não pode ser controladas estando elas relacionadas tanto as redes que se formam no cotidiano das escolas por seus sujeitos como também às redes de subjetividades que configuram o *serfazer* docente, percebê-las, contudo, é fundamental para dar visibilidade a co-habitação de práticas e sentidos dos currículos propostos e da hegemonia como também dos currículos praticados e da diversidade. (CINELLI; GARCIA, ANPED, 2008, p.8)

No limiar desta problematização, “ao considerarmos a hegemonia total algo irrealizável, emitimos um novo olhar sobre as forças hegemônicas presentes nas práticas enunciativas, o que, a nosso ver, permite considerar elementos da tradição e as novas negociações político-sociais [...]”. (FRANGELLA; BARREIROS, ANPED, 2008, p. 8). Nesse ínterim, o cotidiano se constitui enquanto arena de negociações e as práticas curriculares são um palco de jogos de sentidos que conflitam posicionamentos político-epistemológicos que garantem a multiplicidade e diversificação que tencionam as tentativas de hegemonização absolutas, que conforme sinalizamos não se efetiva.

Frente a essas ideias, desvela-se “o caráter complexo, multi-situado, multirreferenciado e polissêmico das práticas curriculares” (GARCIA; SUSSEKIND, ANPED, 2010, p.14), ao passo que elas vão “cotidianamente reinventando as táticas de sobrevivência de saberes não hegemônico.” (CINELLI; GARCIA, ANPED, 2008, p.12).

O fio discursivo desta problematização nos leva a lugares de compreensão da presença urgente e emergente da polissemia das práticas no horizonte formativo da construção profissional docente. Em se tratando do currículo, as práticas curriculares o devolve a vida, a dinâmica e o movimento que muitas vezes são aprisionadas pelas

definições e cânones técnico-científicos que muitas vezes atuam, dentro de uma perspectiva tradicional e reguladora, com força de lei.

Identificamos que a discussão curricular assume centralidade na formação de professores, como o “argumento que a formação docente atrelada à produção curricular não se pauta em determinações externas, gerando práticas homogêneas e passivas, tampouco é uma produção autodeterminada, original.” (AGOSTINHO, ANPED, 2008, p.2)

Nessa direção, o currículo da formação se aproxima do sentido de um conjunto de referenciais teórico-práticos da construção profissional docente e se distancia do caráter prescritivo e normativo que sistematicamente ao longo da história foi sendo constituído num movimento pendular, que ora tendia a uma formação técnica-burocratizante e ora a uma formação crítica e autônoma.

Assim, o sentido que se estabelece de currículo para a formação docente assenta-se na ideia de que

os professores são [...] posicionados geográfica e temporalmente ativos nas redes de relações que impulsionam o movimento de um currículo que “está sendo”. Com isso, em suas performances produzem e reproduzem significações em torno do ser e do fazer docente, numa ambivalência entre leitura e autoria [...] (AGOSTINHO, ANPED, 2008, p.2)

Partindo deste pressuposto, o currículo da docência não se compromete em formar professores prontos e acabados, que atuem conformes normas e regras canonizadas dentro do grupo profissional. Por se tratar de uma profissão aberta aos mecanismos e transformações sociais, a construção da docência requer cientificidade e autonomia na fundação dos saberes-fazeres específicos de sua atuação.

Sendo assim, a passividade e a reprodução de discursos abre espaço para a construção de práticas curriculares que traduzem uma relação entre os repertórios de conhecimentos teórico-práticos, que quando postos em diálogo com as especificidades da vida cotidianas das salas de aula descontrolam apriorismos, e a subjetividade daqueles (as) que pensam-vivem o currículo.

Assim, “procuramos pensar o currículo da Pedagogia como contexto discursivo onde, por meio da relação estabelecida com o conhecimento como objeto de ensino são produzidos diferentes sentidos de docência e onde as relações com o saber são ressignificadas”. (PUGAS; RAMOS, ANPED, 2012, p. 15) Para nós, esse movimento configura um ato de tradução, pois o professor põe em relação a sua formação e os

sentidos de saber-fazer docente e ser professor e vai tecendo construções curriculares em práticas que revelam a sua marca discursiva nos processos de pensar-viver o currículo. Precipuamente,

A profissão docente está marcada por sua atuação através das relações entre suas ideias e a situação a ser analisada: a produção de sentidos. Nessas práticas discursivas não há determinismos possíveis. No entanto, sempre haverá preparação que passa por capacidades técnica, acadêmica, normativa e estes saberes profissionais também constituem o profissional docente. Mas não são os saberes determinantes da condição de profissionalização docente. (OLIVEIRA, ANPED, 2013, p. 11)

Esse ato de produzir sentidos, na nossa compreensão, tem como umas de suas manifestações o processo de tradução no qual os horizontes de referências formativas entrelaçam-se com os horizontes do contexto da prática, desestabilizando conceitos, impetrando incertezas, deslocando determinismos. Tais aspectos não remontam a destruição e a destituição do papel e do lugar dos saberes tradicionalmente curricularizados, significa apenas que eles não asseguram uma finitude formativa.

A profissionalização docente enquanto um processo inaugura-se na formação inicial, mas tem no decorrer do exercício profissional o sustentáculo para sua continuidade enquanto prática social viva e dinâmica. No âmbito destas ideias, a função social da docência é interpelada pelas expectativas e ideias de um conjunto de segmentos sociais que, como podemos identificar através da história da educação no Brasil, acabam por depositar na prática curricular docente a responsabilidade pela ascensão de um projeto de sociedade democrático.

Com o intuito de assegurar o cumprimento deste objetivo impingido à formação docente, atrela-se às políticas curriculares um conjunto de avaliações em diversos níveis (FREITAS, 2009) e “essas avaliações têm trazido consequências para o currículo escolar, alunos e docentes devido a constante correspondência entre a formação dos professores e o desempenho dos alunos.” (LIMA, ANPED, 2017, p.1)

Essa responsabilização tem trazido consequências para a organização do currículo e das práticas curriculares na medida em que “a seleção dos conteúdos e as formas e tempo de ensino destes acabam sendo orientados e subjugados pelo caráter controlador de uma avaliação exacerbada aos melhores resultados.” (MAGALHÃES, 2018, p.105)

As políticas curriculares há décadas têm sistematicamente sustentado em seus discursos o sentido de que os professores são agentes centrais nas mudanças



educacionais. Com isso, “ganha força a ideia de que professor bem formado é mais capaz de assegurar melhores resultados [...] Intensificam-se as exigências à formação de professores [...]”. (SOARES, ANPED, 2017, p. 4). Tais exigências são corporificadas em currículos que pretendem suprir as demandas formativas.

Tendo em vista que o contexto discursivo 'currículo de Pedagogia' é atravessado por vários fluxos de conhecimento, vindos de vários lugares, com diferentes valores de verdade e que vão sendo fixados, torna-se pertinente buscar entender quais sentidos são fixados - nos espaços acadêmicos e escolares de recontextualização do conhecimento - acerca do que é válido a ser ensinado para esse futuro profissional, bem como o que deve ser, por ele, ensinado a seus futuros alunos. (PUGAS; RAMOS, ANPED, 2012, p. 4)

Diante disto, torna-se objeto de análise das pesquisas educacionais os modos como esses currículos da formação traduzem perspectivas teórico-epistemológicas na construção profissional dos (as) professores (as) e como esses (as) professores (as) traduzem tais referenciais formativos nos atos de ensinar-aprender desenvolvidos em suas práticas curriculares.

No curso deste debate ainda “é possível perceber que essa produção também se enreda à presença/ interferência privilegiada de alguns discursos/concepções em detrimento de outros, diante dos espaços conseguidos por grupos/disciplinas nas disputas curriculares.” (GARCIA; SUSSEKIND, ANPED, 2010, p.6). Isso nos permite compreender que não existe homogeneidade na composição curricular, visto que os grupos através de seus discursos tencionam os espaços de hegemonia e impedem a construção acrítica de consensos.

A interferência privilegiada de um contexto de produção política sobre os outros não assegura um caráter absoluto de concretização de uma intenção em detrimento de outra. Ou seja, o contexto de discussão e construção de políticas educacionais e curriculares a nível macro não determinam, apesar de influenciarem, definitivamente o contexto micro da prática, pois não se trata de uma relação vertical de proposta e execução.

Nesse ínterim, a presença da abordagem de Ball (2016) para entender a dinâmica da produção curricular no âmbito das políticas e das práticas é justificada na medida em que afirmam que

O ciclo de políticas opera com a complexidade da produção da política curricular pela própria organicidade do modelo analítico circular, ou seja, sem começo ou fim, entendendo também que, inexoravelmente, os contextos são interdependentes, estando sempre

imbricados de alguma forma. Dessa maneira, as fronteiras entre os contextos não são marcadas, de modo a favorecer a ambivalência dos sentidos que são produzidos de maneira contínua. (PUGAS; CRAVEIRO, ANPED, 2011, p.7)

Contudo, essa abordagem é conjugada com a teoria do discurso em todos os trabalhos analisados, frente à ressalva de que “[...] o ciclo de políticas não abrange uma teorização sobre a hegemonia, necessária para o entendimento do espaço de contestação e mudança recorrentes nas políticas educacionais que abrangem mutuamente as dimensões micro e macro.” (PUGAS; CRAVEIRO, ANPED, 2011, p.8). A partir da abordagem curricular via discurso se assente a possibilidade de compreensibilidade mais ampla dos processos de imbricação entre os contextos de influência, contexto do texto e contexto da prática das políticas educacionais e curriculares, na trilha da conceituação de Ball (2016).

Sendo assim, pudemos identificar o sentido de currículo enquanto prática que ao passo que é discursiva é também dimensionada a partir de contextos teórico-práticos. Nessa direção, a

[...] análise curricular, trata-se de acompanhar a política na sua feitura – que não se encerra no currículo escrito nem se desloca para o currículo vivido, mas exige a articulação entre as suas diferentes dimensões, num fluxo contínuo que torna as fronteiras fluidas, ainda que exija também momentos de fechamento, revela o caráter de negociação na/com a diferença, articulação que exige mobilização política. (FRANGELLA; BARREIROS, ANPED, 2008, p. 14)

As negociações e mobilizações políticas deslocam o sentido de que ao professor cabe apenas o cumprimento das formulações, como se sua atuação fosse exterior às constituições políticas. Os docentes, enquanto grupos profissionais, e suas práticas não homogêneas, não ocupam lugares hegemônicos na produção do discurso curricular, no entanto, essa constata pluralidade busca incessantemente autonomia para decidir suas ações no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, buscam controle na construção curricular (AGOSTINHO, ANPED, 2008). Essa busca por controle na feitura de suas práticas curriculares

[...] nos remete à percepção de saberes e valores outros, diferentes dos hegemônicos, ou mesmo de um uso que desfigura o sentido hegemônico ainda que tente reproduzi-lo, incorporados às práticas curriculares [...] afirmando, portanto, os diversos matizes singulares aos contextos locais nas produções individuais e em rede de práticas e sentidos da docência nos currículos que existem e são culturalmente produzidos nos cotidianos. (GARCIA; SUSSEKIND, ANPED, 2010, p.15)

Essas múltiplas maneiras de ser e estar na docência através de saberes-fazer outros, que não aqueles hegemonicamente validados, garantem o jogo discursivo curricular, no qual o dissenso não representa enfraquecimento político ou atraso. O dissenso na construção curricular significa a possibilidade de desconstruir sentidos cristalizados e romper com a lógica padronizadora das políticas com incidência sobre as práticas curriculares.

Nesta seara, os (as) professores (as) constroem atos de decisão a partir das contingências locais e globais de sua atuação. Desta forma, os (as) professores (as) traduzem as suas experiências formativas e os seus lugares políticos e sócio-históricos nas suas práticas.

Este sentido de prática curricular como busca por controle, são encabeçadas por duas teorias que visam compreender esses processos de retomada do lugar na construção de sentidos de currículo pelas práticas curriculares docentes. Seja entendendo esse processo via recontextualização ou via tradução, os trabalhos acordam-se no sentido do “currículo como prática social de significação, como possibilidade de contestação de diferentes e divergentes construções e produções.” (PAGANINI, ANPED, 2011, p.1) Mas, é sobre as diferentes trilhas entre recontextualização e tradução que iremos tratar no próximo núcleo de sentido.

### **3.2.2- Recontextualização e Tradução na compreensão dos movimentos de transformação e articulação das políticas nas práticas curriculares**

Lima (ANPED, 2008), Pugas e Craveiro (ANPED, 2011), Pugas e Ramos (ANPED, 2012) fazem uma abordagem do controle da prática curricular ancoradas na teoria da recontextualização em Bernstein e assinalam:

Entendemos que essa é uma ação política num terreno de articulações discursivas permeadas por relações de poder que movimentam equivalências e diferenças na disputa pelo o que será ou não transformado em objeto de ensino. **Essas escolhas [...] são a tradução** possível entre os saberes de referência, as trajetórias individuais e profissionais. Em outras palavras, são um movimento próprio da ação docente e que por sua vez não pode prescindir do conhecimento historicamente produzido. (PUGAS; RAMOS, ANPED, 2012, p. 5, grifo nosso)

Contudo, ao longo dos anos das reuniões da ANPED, a partir de 2013, fomos identificando o distanciamento dos trabalhos em relação à conceituação da recontextualização. Logo, nos últimos cinco anos não há menções a esta abordagem teórico-metodológica, talvez por sua problematização inspirar a “[...] separação entre os campos pedagógico oficial e não-oficial na produção do discurso pedagógico, pressupondo que o movimento de transferência consiste na passagem verticalizada de ideias entre contextos distintos no âmbito de uma estrutura social fixa. ” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 395)

Identificamos nos trabalhos um processo de transição paradigmática que pôde ser vislumbrada na produção de Pugas e Ramos (ANPED, 2012), quando as autoras, em meio a sua construção discursiva, na tentativa de conceituar no que consiste a recontextualização a definem como *escolhas que traduzem* (conforme grifo supracitado) horizontes formativos, profissionais e pessoais.

Na trilha destas ideias, a tradução é paradigmaticamente gestada enquanto teoria basilar nesse processo de transição em torno das compreensões sobre os movimentos de construção curricular que extrapolam a tradição, sem dispensá-las. No âmbito desta problemática, identificamos as leituras e interpretações feitas pelos autores em torno do conceito de tradução do ponto de vista da discussão curricular.

Para tanto, Lima (ANPED, 2008), Frangella; Barreiros, (ANPED, 2008), Kretli (ANPED, 2009) e Cunha; Costa (ANPED, 2015) abordam as questões do currículo e das práticas curriculares a partir da “tradução como relação à política, condição de se estar na política ou condição mesma da política.” (CUNHA; COSTA, ANPED, 2015, p.3). Sendo assim, a tradução é assumida enquanto ação política, pois implica um posicionamento revestido de leitura, interpretação, desconstrução e criação de práticas, num constatar e vir que dilacera a possibilidade de fixação última de sentidos. Nestes trabalhos, a partir das traduções do conceito de tradução em Derrida, “[...] consideramos que ter em conta a tradução é questionar a responsabilidade ante ao texto que não cessa em dinamismos [...]” (Idem, p. 13).

A subversão do mesmo e a resistência à repetição é a condição de sobrevivência daquele (a) que traduz um “movimento no qual a visão sobre as coisas exige um sair de si e colocar-se numa outra posição para vê-las sob outro olhar.” (LIMA, ANPED, 2008, p.1) A atitude tradutória é reveladora de discursividades que emaranham sentidos e ao mesmo tempo não se deixam definir por eles.

Por outro lado, a teoria da tradução permite criar inteligibilidades mútuas e articular diferenças e equivalências entre experiências, culturas, formas de opressão e de resistências, possibilitando aos atores coletivos dialogarem sobre as pressões a que resistem e sobre as aspirações que os animam. (KRETLI, ANPED, 2009, p. 6)

Assim, o conceito de tradução veste a problematização curricular ao considerar a possibilidade e a impossibilidade do sentido de currículo e, por conseguinte, da prática curricular. Pois, prevê um dinamismo que põe em funcionamento a tradição curricular, mas que ao estabelecer relações dialógicas e articulatórias com os contextos em que se inscrevem, corporifica a provisoriidade dos sentidos, denunciando a fantasia do controle sobre as práticas curriculares.

Nesta linha discursiva, “a órbita do semelhante, do idêntico, do reproduzido se desterritorializa para ceder lugar a uma multiplicidade de possibilidades constitutivas das políticas curriculares.” (LIMA, ANPED, 2008, p.11) E, a tradução vai ganhando corpo nos objetos educacionais curriculares enquanto possibilidade de indefinição, que se opõe ao abandono dos fundamentos, mas revela que qualquer tentativa de definição de currículo “tende a ser um recorte produtor de uma hierarquia e de exclusões, uma resposta ao imponderável, uma função de centro que acredita controlar a tradução, a disseminação, apagando diferimentos em nome de um sentido que (reiteramos) nunca está presente.” (CUNHA; COSTA, ANPED, 2015, p. 6)

As tentativas de apagamento das diferenças e das múltiplas possibilidades curriculares tornam-se objeto de análise das atuais pesquisas em educação no campo curricular. Debruçadas *sobre* e *com* as práticas, tem nos interessado compreender as dinâmicas de produção curricular e os processos de validação e/ou invisibilização destas práticas curriculares em detrimento de referenciais ditos *tradicionais* e *originais* para estas mesmas práticas.

Discutir tradição e originalidade na tessitura de currículo e práticas curriculares tem nos colocado frente a uma teia de sentidos que revelam o caráter criativo e criador da ação docente nos cotidianos das salas de aula, ressaltando o caráter contingencial, articulatório e indecível de sentidos que se tecem mediante diálogos entre teorias-práticas que buscam traduzir projetos de sociedade e de educação no contexto das políticas e práticas curriculares.

Neste sentido, a partir das práticas curriculares, na trilha do que estamos a dizer até aqui, nos aproximamos de uma possibilidade de compreensão dos cotidianos como espaços-tempo de criações curriculares que se pautam no diálogo entre teoria-prática

num movimento dialético de práxis. Nesse movimento de práxis, o (a) professor (a) lê e interpreta a realidade, modificando-a através da tradução, para fazer do currículo um terreno habitável para as incertezas do cotidiano.

### **3.3- Práxis na produção de sentidos de currículo nas práticas curriculares: Marcas das produções discursivas do EPENN**

Através da ação discursiva da criação curricular cotidiana o (a) professor (a) traduz a si mesmo nos sentidos que constrói e mobiliza em suas práticas curriculares. É neste ínterim que se inscrevem as marcas discursivas dos trabalhos que analisamos no EPENN, delineando um sentido de práxis como criadora de currículos e práticas curriculares através do ato de pensar-viver dialeticamente e reflexivamente processos de traduções curriculares.

Assim como no *lócus* do PPGE, os trabalhos do EPENN evidenciaram uma pluralidade de abordagens teórico-metodológicas e de temáticas, bem como uma pluralidade de instituições e lugares de sujeito construindo os discursos socializados pelo GT de Currículo. Vale ressaltar que as publicações analisadas ainda se inscrevem na dinâmica de quando o evento promovia as discussões do Norte e do Nordeste de maneira articulada, atualmente o evento organiza-se em reuniões regionais desmembradas para o Norte e para o Nordeste. Portanto sua sigla alterou-se para Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), e para outros espaços o evento passou a ser nomeado como Reunião Regional da ANPED.

#### **3.3.1- Processos de ressignificações (ou traduções?) dos currículos de IES no âmbito da licenciatura em Pedagogia**

Assim como apontamos nas análises dos *loci* de pesquisas anteriores, o presente *lócus* de análise se inscreve no campo da problematização e/ou análise das políticas educacionais e curriculares, tendo alguns de seus trabalhos focados na análise dos processos de ressignificação dos currículos de IES no âmbito da licenciatura em Pedagogia (NASCIMENTO; LÔBO, EPENN, 2007; ALMEIDA, EPENN, 2009; CAMPOS, EPENN, 2011; SOARES, EPENN, 2014). Os discursos destes trabalhos se apresentam atrelados à ideia de que

Um dado momento histórico é marcado por continuidades e descontinuidades, de formações discursivas que aparecem e desaparecem. Desse modo, o discurso pressupõe a possibilidade de dominação, mas por outro lado, também apresenta brechas, que constituem em espaço de contestação e de resistência. Portanto, o discurso em curso implica em um contradiscurso, em uma luta contínua e cotidiana. (SOARES; FERNANDES, EPENN, 2009, p.11)

Assim, ao produzirem processos de construção das políticas em práticas curriculares as IES traduzem narrativas discursivas hegemônicas e, por dentro delas mesmas, tecem uma narrativa outra, desconstruindo sem destituir sentidos. Contudo, traduzir por dentro de um discurso não implica dependência de um discurso sobre o outro, implica apenas a compreensão de que nenhum discurso se produz isoladamente e que não existe ruptura discursiva de um dado “original” e aquele que seria sua “cópia”, havendo, talvez, uma linha tênue que delimita onde termina um discurso e onde começa outro.

Dentro desta mesma perspectiva curricular, algumas produções debruçam-se “nos significados que os professores dão ao currículo após a introdução das políticas curriculares nacional e municipal e como isto tem influenciado sua prática docente.” (PIZZI; SANTANA; ROCHA, EPENN, 2007, p.1) Nesta direção, os trabalhos analisados do EPENN apontam que “onde há poder, há resistência; onde há discurso, há a possibilidade do contradiscurso, da resistência e da transgressão.” (SOARES; FERNANDES, EPENN, 2009, p.13)

Essas possibilidades de resistir e transgredir nós compreendemos como atos constituintes dos movimentos de tradução, tradução que não conta apenas com estes movimentos de transgressão e resistência, uma vez que no currículo não há polarização, tampouco as práticas curriculares se pautam em binômios ou dimensões opostas.

Este caráter maniqueísta aplicado à dimensão curricular pode ser analisado como um reflexo de políticas educacionais e curriculares que historicamente foram sendo construídas com base em um movimento pendular, no qual para que uma perspectiva ganhasse evidência esforçava-se para extinguir outras perspectivas existentes. Sabemos que não há possibilidade de rompimento total com uma perspectiva social e historicamente construída, pois não há apagamento e esquecimento absoluto de um discurso.

De igual forma, não há saturação do debate curricular nem superação de uma problemática curricular educacional, a historicidade que nos põe em uma condição

social viva e em constante movimento é constituída de polissemias discursivas, no entanto, ancora-se também em paráfrases de discursos históricos, e nesse movimento, sentidos inscritos em um determinado tempo-espaço histórico, podem ser retomados com outros sentidos, mas, mantendo uma relação com o discurso “original”.

É o que temos vivenciado na atualidade da educação brasileira, com as propostas da Reforma do Ensino Médio – que visa a retirada de componentes curriculares essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico de nossos estudantes, dentre outras resoluções – e da Base Curricular Comum Nacional, à qual já fizemos referência na introdução desta tese.

Tais problemáticas eram tidas como “superadas” face aos avanços científicos de nossas discussões teóricas e práticas educacionais em curso, no entanto, as mudanças sociais, políticas e econômicas, entre outras, acabam por retomar discursos político-ideológicos que são atrelados a projetos de sociedade que, enquanto discursos, nunca morrem, pois estão talhados no campo das ideias.

No âmbito desta problemática, identificamos a centralidade do debate acerca das reformas curriculares ocorridas ao longo das últimas décadas do século XX na educação, que traçaram diretrizes fundadas no atendimento das crescentes demandas tecnológicas e de controle burocrático sobre a prática docente. “As demandas postas pelas reformas, incidem no controle do trabalho docente, na redução da sua autonomia e pactua para atingir a subjetividade dos professores e professoras, os responsabilizando pelo êxito das reformas implantadas.” (ROCHA, EPENN, 2011, p.6)

Soares e Fernandes (EPENN, 2009) e Rocha (EPENN, 2011) fazem uma análise das reformas nas políticas curriculares no estado de Pernambuco, sinalizando a política de bonificação, o aumento do monitoramento individual e computadorizado do trabalho docente e a abertura de programas como foco em metas de avaliação.

Enquanto isso, Eugênio (EPENN, 2009) inscreve esse movimento curricular de Pernambuco dentro do contexto nacional das reformas empreendidas desde a década de 90, indicando que desde então o caráter técnico-burocrático tem sido recorrências nos discursos políticos, sob as vestes da garantia da qualidade na educação. Uma qualidade que supostamente acredita-se estar sob a dependência e responsabilidade da formação e atuação de “bons professores”.

Na esteira destas ideias,

[...] esses discursos buscam culminar condutas de responsabilidade individual, práticas de controle e de auto-controle sobre os docentes,



impondo um controle cada vez mais sistemático e burocratizado sobre seu trabalho [...] que esse monitoramento torna enfática a tentativa de elevar o controle dos saberes docentes via currículo. (ROCHA, EPENN, 2011, p.9)

Na trilha do que nos aponta a autora, os desfechos curriculares de tais proposições políticas incidem sobre as práticas curriculares tecidas no cotidiano pelos docentes, tendo em vista que os modos de organizar e desenvolver os currículos passam a ser influenciados por essas demandas políticas, que não atuam isoladamente na regulação dos currículos escolares.

Tais influências e controles das políticas também são reverberadas nas tentativas de controle dos saberes docentes, com isso o currículo da formação ganha centralidade e tende a incorporar diversos discursos que, no jogo hegemônico, tencionam interesses de grupos políticos que primam pelo fechamento dos sentidos de currículo e de práticas curriculares, operando com um registro discursivo homogeneizador que supostamente favorece a regulação dos currículos em desenvolvimento.

Contudo, assinala-se que na medida em que estas políticas chegam ao chão das IES, elas passam por processos de leituras e interpretações que deságuam em traduções curriculares. Através de sua autonomia, as IES incorporam em seus currículos os discursos da coletividade acadêmica que as compõem e representativos também da comunidade política e geográfica na qual se insere enquanto instituição social.

Mesmo assim, estas reformulações curriculares se assumem como suficientemente representativas das necessidades de formação e atuação dos profissionais que através delas se formam. O currículo enquanto mecanismo discursivo e social das IES parte da compreensão de que

os saberes adquiridos na graduação precisam estar continuamente se reconstruindo diante da complexidade dos saberes mobilizados na realidade vivida nas salas de aula, que envolve ainda as condições objetivas de desenvolvimento do trabalho do professor na escola, âmbito privilegiado em que se dá (ou deveria se dá) a formação continuada. (OLIVEIRA, EPENN, 2011, p.8)

A partir da teoria da tradução, compreendemos que essa desconstrução dos saberes adquiridos na graduação não é apenas uma necessidade, mas a condição da prática curricular. Ao mobilizar saberes-fazer os (as) professores (as) traduzem seu lugar na hierarquia social enquanto sujeito enunciador de sentidos. Também nesta seara,

[...] esse saber da experiência que o aluno-professor mobiliza de forma assistemática no âmbito da informalidade, pode ser ampliado a partir

de um embasamento teórico que é oferecido na formação acadêmica, assim os alunos professores podem ler sua realidade e seu fazer docente através da relação da unidade teoria-prática ao aproximar o seu saber prático dos conhecimentos acadêmicos. (ALMEIDA; SILVA, EPENN, 2013, p.6)

Isso significa que as práticas curriculares também precisam ser traduzidas no currículo da formação de professores, esse movimento inverso de tradução aponta para uma necessidade de desconstrução das narrativas curriculares cristalizadas enquanto referenciais acabados para a construção profissional docente. Um currículo da formação que não tenha pretensões de herança eterna, mas que se reconheça enquanto presença-ausente nas formulações curriculares produzidas nas práticas.

Na linha destas ideias, não estamos a significar que apenas as experiências práticas merecem espaços de tradução na composição dos currículos da formação, até porque ressaltamos “[...] a importância da profundidade teórico-crítica dos cursos de formação de professores (ou da falta dela) [...]”, contudo não acreditamos que sua composição “[...] seja uma linha reta e garantida em direção a uma prática docente de igual caráter.” (OLIVEIRA, EPENN, 2011, p.8-9).

Frente a isto, “[...] buscamos evidenciar o que entendemos por currículo, demonstrando-o enquanto movimento que não se restringe a um caminho fixo a ser seguido, mas que em contrapartida pode estar sujeito às ressignificações por parte daqueles que o vivenciam.” (MELO; CARMO; ALMEIDA, EPENN, 2013, p.2). Ou seja, a tradução da prática no currículo da formação, nestes moldes, acontece no próprio movimento do fazer curricular. Ao passo que se formam, os (as) professores (as) leem, interpretam e traduzem a formação dentro da própria formação, na ocasião dela.

### **3.3.2 - Práxis como espaço-tempo de tradução curricular**

Na movimentação de *ler «» interpretar «» transformar* “[...] os atos de currículo traduzem essas concepções na prática e vão determinando, de um modo ou de outro, como deve ser a formação.” (PAIM, EPENN, 2014, p.2) E a formação, por sua vez, vai tomando corpo nas práticas curriculares enquanto um processo de profissionalização

que se articula com outras dimensões como a profissionalidade, o profissionalismo e o profissionismo<sup>14</sup>.

Dotados de fundamentos teórico-práticos e revestidos de um caráter crítico consciente, esses profissionais compreendem a formação como um processo importante e contínuo para aquisição de novos saberes. Sendo assim, procuram compartilhar e socializar as teorias aprendidas e as experiências vivenciadas no sentido de enriquecer e fortalecer os conhecimentos adquiridos, mesmo sabendo que nem todos os desafios enfrentados serão minimizados por esses saberes. (SOARES, EPENN, 2014, p.8)

Nesta direção, não cabe ao currículo da formação assumir um caráter redentor dos desafios impostos ao saber-fazer docente, este currículo toma a prática como ponto de partida e ponto de chegada, refletindo sobre ela e, sobretudo, aprendendo com ela. Assim, os movimentos de tradução deste currículo nas práticas curriculares são a possibilidade de arrombamento das tentativas de fixação última de sentidos de currículo.

Nesses movimentos de tradução, os professores “aprendem a inventar o seu fazer pedagógico em suas experiências continuadas de sala de aula.” (OLIVEIRA, EPENN, 2011, p.9). Com isso,

O foco é então, na tentativa de superação do tecnicismo o qual coloca o professor numa posição de mero aplicador de técnicas advindas de outros, retirando sua autonomia intelectual. [...] a possibilidade de construir conhecimento a partir da reflexão sobre sua prática docente, um conhecimento que não é alheio às condições concretas do cotidiano no qual está inserido, inscrevendo-se (tanto o currículo como o professor) num movimento da práxis. (MELO; CARMO; ALMEIDA, EPENN, 2013, p.13)

Neste discurso identificamos a ênfase na relação teoria-prática na base da formação docente e diante do enunciado *práxis*, um conceito que se relaciona com os

Processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica. (SOUZA, 2009, p.34)

---

<sup>14</sup> Ancoradas em Bourdoncle (1991), compreendemos que a profissionalização abrange três tipos de processos denominados estados da profissionalização, que são a profissionalidade/desenvolvimento profissional (conhecimento/fazer específico), o profissionalismo (valores, normas e regras) e o profissionismo (luta pelo reconhecimento social do grupo). Estes processos são interligados e interdependentes.

Tais práticas são pautadas numa perspectiva de práxis criadora, que se caracterizam pela “[...] produção ou autocriação [...] já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações” (VÁZQUEZ, 1977, p.247), logo “as necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria” (AZZI, 2012, p.54). Portanto, a construção do saber-fazer pedagógico, que é fundamento e produto da prática curricular docente, se desenvolve a partir da práxis criadora, em que, a partir da leitura da realidade e da tradução seus referenciais formativos, o docente se aproxima do seu fazer ‘fazendo’ e teorizando.

Nesse sentido, as produções discursivas “[...] consideram a impossibilidade de uma separação radical entre essas duas instâncias da vida prática, tendo o concreto como um suporte às construções teóricas e a teoria como possibilidade de orientação à experiência.” (BRITO DE SÁ, EPENN, 2009, p. 1)

Sendo assim, o saber-fazer docente é constantemente influenciado pelos saberes e competências profissionais acessados através do currículo da formação inicial, bem como também influencia a criação de novos saberes e o desenvolvimento de competências no exercício profissional a partir dos atos de tradução de sentidos diversos de desenvolvimento e organização do currículo em suas práticas curriculares. Nessa direção, “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes [...] Pode-se definir o saber docente como um saber plural. ” (TARDIF, 2008, p.36)

Precipuamente, mediante essa pluralidade de saberes-fazeres e horizontes formativos, a autonomia se encontra ligada também a práxis docente na medida em que a expressão do saber pedagógico constitui-se como uma fonte de construções teóricas, bem como o inverso deste movimento, os sentidos teóricos embasando os fazeres, também mobilizam a práxis e a autonomia intelectual docente. Uma autonomia que leva os (as) professores (as) a pôr em relação seus saberes e suas práticas e as traduzirem de maneira temporal e histórica.

Tomando esta discussão como referência, os processos de tradução nas práticas curriculares a partir da relação entre a teoria e a prática não se dão de maneira óbvia, tampouco numa relação direta de causa e efeito como um paradigma que perspectiva um modelo ideal de ser e estar na profissão e, portanto, uma maneira ideal de relacionar o saber com o fazer, como se em algum momento estes aspectos fossem tecidos separadamente. Pelo contrário, a relação entre a teoria e a prática é cunhada a partir das experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, num movimento de práxis que ao

mesmo tempo que é individual é também coletivo, visto que se relaciona com os dizeres de outros sujeitos em outros tempo-espacos.

### 3.4- Interdiscursividades: ANPED, EPENN e PPGE/UFPE-CE

As definições curriculares apresentadas neste trabalho são passíveis de serem desconstruídas nos diferentes contextos de produção de políticas se considerarmos as lutas empreendidas, a todo momento, por sujeitos e grupos sociais em torno da legitimação de suas proposições curriculares. (DIAS, ANPED, 2011, p.13)

Com esta citação abrimos esta seção que tem por objetivo articular os discursos das produções científicas dos três *loci* por nós analisados, a partir das marcas discursivas que foram recorrentes, resguardando as especificidades temporais e teórico-metodológicas das mesmas.

A partir do que nos enuncia Dias (ANPED, 2011) compreendemos que assim como não é nossa intenção criar conceitos, definições e fechamentos curriculares com nossas reflexões, os (as) autores (as) da ANPED, do EPENN e do PPGE não vislumbraram em suas pesquisas o esgotamento dos debates sobre currículo e práticas curriculares. Nesse sentido, há que se levar em conta que todo estudo possui uma limitação histórico-temporal, pois problematiza questões do seu tempo sem poder antecipar os desdobramentos destes discursos numa perspectiva futura, refletindo a partir dos horizontes disponíveis.

Para além disso, numa relação enunciativa o discurso é posto em ação e os interlocutores jamais dominam as leituras e interpretação que um faz sobre o discurso do outro, os efeitos de sentidos entre os interlocutores é passível de inúmeros processos de significação. Nesse ínterim, nos aproximamos destas produções científicas lançando mão de nossos horizontes teórico-metodológicos, construindo sentidos e traduzindo-os em nosso texto de maneira fielmente infiel com os textos destes (as) autores (as).

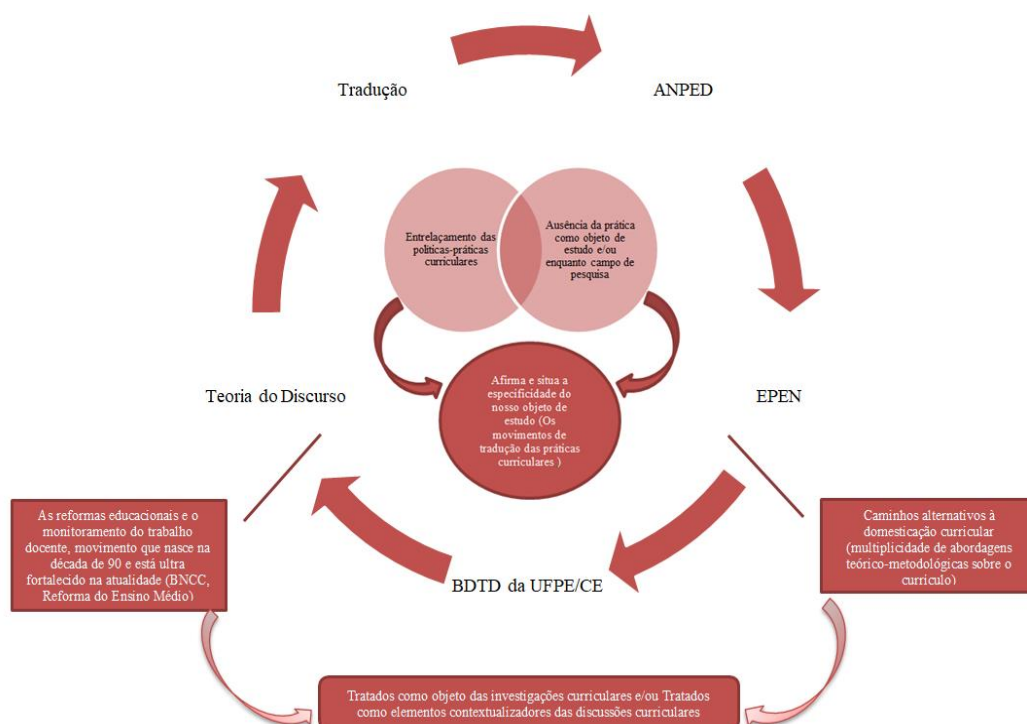
Assim, aquilo que enriquece e que confere especificidade ao que produzimos, também, em determinados momentos, apresenta-se como limites. Contudo, um conhecimento que apresenta limites não necessariamente será um conhecimento limitado. Entendemos os limites como inacabamentos, inconclusões e, nesta direção, o ato de traduzir se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, a

tradução é o que torna possível nos colocar em relação e dialogar com aquilo que estamos a ler e interpretar.

Nesse exercício que desenvolvemos de aproximação com os trabalhos com as lentes teórico-metodológicas do nosso objeto pressupomos a impossibilidade de apreender os discursos em sua totalidade.

Analogamente, compreendemos que o papel do estado da arte é este, pois, como nos diz Freire (1981), esse é o momento de “estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu” (p. 9), e nesta mesma direção, “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.” (Idem, p.10). Portanto, esta foi a postura que assumimos nas reflexões que desenvolvemos até aqui, e foi a partir dela que nos foi possível identificar, para além das marcas discursivas individuais de cada *lócus*, uma relação interdiscursiva entre eles. Com base nesta relação, construímos este mapa discursivo dos principais núcleos de sentidos identificados ao *analisar como são mobilizados os processos de tradução dos sentidos de currículo e prática curricular no âmbito da produção de conhecimento científico*:

FIGURA 03: Síntese dos Núcleos de sentidos das Produções Científicas



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme indicamos em nossas análises, poucos trabalhos apresentaram a prática como objeto de estudo, a maioria das publicações analisavam as políticas educacionais e curriculares, mesmo entendendo que estas se desenvolvem na sua relação com a prática, de modo ainda desmembrado. Frente a esta marca discursiva, reafirmamos a importância do nosso objeto de estudo, localizado nas imbricações entre os sentidos de currículo e de práticas curriculares, bem como a importância do nosso campo de pesquisa, trazendo as práticas curriculares que são organizadas e desenvolvidas nas salas de aula cotidianamente enquanto espaços de produção curricular.

Na atualidade, olhar para essas práticas significa ir contra as tentativas sucessivas de domesticação do olhar curricular. Nesse sentido, não há o que temer quando nos voltamos para o contexto da prática, pois não estamos abrindo uma fenda discursiva que carrega o sentido da prática pela prática, num viés instrumentalizador.

A prática não é um espaço discursivo isolado das dimensões sócio-políticas, no oposto disto, ela é instituída por estas dimensões e sustenta um campo de significações multirreferenciado e multifacetado, é, pois, na respiração curricular cotidiana, que são traduzidos todos os sentidos que trepidam no campo teórico-prático do currículo, sentidos que são também estreados nos atos de ler e interpretar praticados pelos sujeitos que pensam-vivem o currículo.

Em um caminho alternativo à domesticação curricular, encontra-se a multiplicidade de abordagens teórico-metodológicas de investigação do currículo, buscando garantir a singularidades e especificidades das manifestações curriculares nas práticas cotidianas e suas relações com as contingências sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade.

Na trilha desta problematização, identificamos uma unidade teórico-metodológica nas produções da ANPED, o que não necessariamente significa uma marca padronizadora dos discursos curriculares, pois o discurso enquanto categoria social vai ao oposto desta lógica. No entanto, não deixamos de pontuar a necessidade de ampliação dos diálogos com outros modos de *ver*, *ouvir*, *indagar* e *falar* (FREIRE, 2005) sobre o currículo.

No entanto, tal marca nos possibilita compreender como se delineiam e se consolidam os discursos mediante uma arena de sentidos possíveis, como se estabelecem as articulações político-discursivas em torno de um objeto e os processos

pelos quais as jurisdições dos campos conceituais vão sendo negociadas mediante os diversos grupos de interesse.

A partir desta análise podemos também compreender que as discussões educacionais nesta última década já ofereciam um panorama do quadro educacional brasileiro atual, nos mostrando uma conjuntura histórica que nos trouxe às políticas educacionais e curriculares atuais.

Nessa direção, vimos que as publicações do EPENN se centraram, em sua maioria, nas análises das reformas educacionais sob os vieses do monitoramento do trabalho docente. Os trabalhos nos apresentaram um panorama da dinâmica política brasileira a partir da década de 90 e, nessa esteira, foram problematizando os desdobramentos da abertura neoliberal na educação e suas consequências para as dinâmicas curriculares desde sua concepção até a sua prática.

Na ANPED e no PPGE essa marca discursiva também se apresenta, não apenas quando tomada enquanto objeto de estudo, mas para contextualizar e compreender quaisquer sentidos de currículo e práticas curriculares que foram historicamente se hegemonizando e tencionam com outros sentidos em disputa até os dias atuais.

Contudo, no EPENN, a marca da especificidade enunciativa fica por conta da práxis como dimensão possibilitadora da resistência e ressignificação dos discursos curriculares (compreendidos por nós como movimentos de tradução curricular). Assim, nas trilhas enunciativas das publicações, a práxis, enquanto relação dialética entre a teoria e a prática, integra o palco do saber-fazer curricular contextualmente situado, que coloca em jogo os lugares enunciativos dos sujeitos e as influências que atravessam sua relação subjetiva com os processos pedagógico-curriculares.

Nesse ínterim, a práxis é configurada enquanto ação política, individual (pois leva em conta os horizontes do sujeito que a põem em relação) e também coletiva (sendo atravessada pelos discursos de outros sujeitos, práticas e contextos). Frente a isto, as dissertações e teses do PPGE contribuíram ao mostrar a necessidade de pensar as práticas curriculares na relação com as demais práticas pedagógicas (gestora, discente e epistemológica), enquanto prática institucional e coletiva.

Outro ponto discursivo que articulou as produções dos três *loci* foi a abordagem do currículo enquanto discurso, mesmo que a partir de diferentes vertentes e teorias. Pudemos identificar a ampliação das significações curriculares, afastando-se de fixações e fechamentos, desvelando, por sua vez, um movimento político-curricular que visa



assegurar a pluralidade de saberes-fazer e a valorização das práticas cotidianas que sustentam e consolidam toda e qualquer teorização, sobretudo, traduzindo-a.

As contribuições do Ciclo de Políticas de Ball para as políticas educacionais e curriculares também foi uma marca que perpassou todas as produções, com o intuito de situar que “nas políticas de currículo há dobras, condicionamentos, explicações, interpretações, estabilidades, continuidades, descontinuidades, acontecimentos que se fazem e se refazem a partir de diversos arranjos entre o local e o global.” (LIMA, ANPED, 2008, p.12)

Nesse sentido, todas estas marcas discursivas nos auxiliaram a traduzir o conceito de tradução como prática multireferenciada, que é influenciada pelos contextos, mas não opera apenas sob os registros deles. Sendo assim, pudemos compreender que a prática curricular como um dos modos de tradução do currículo, bem como desvelar que nas práticas curriculares existem modos de traduzir a tradução.

Assim, nesta pesquisa, “uma perspectiva de tradução que, tal como a temos assumido, abala a estrutura de um *logos* curricular que sempre quer controlar.” (CUNHA; COSTA, ANPED, 2015, p.4), pois se vê diante da impossibilidade de fechamento dos sentidos de currículo e da prática curricular mediante as tensões de desconstrução dos fundamentalismos discursivos, na medida em que somos fielmente infiéis em relação à herança curricular.

#### 4 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Ao ouvir, gravar, transcrever, registrar, analisar, recortar, colar, escrever, inscrever e ler as narrativas das professoras sobre suas experiências da formação [e práticas curriculares], não é fatal – em sua ambígua possibilidade semântica, como desígnio e como lamento – que sejam enclausurados os sentidos? Como fazer da escrita (e da pesquisa) um acontecimento? Como produzir na escrita da pesquisa um espaçamento, a abertura, o rastro? Serei capaz de uma escrita que não seja um lastro e cristalize o devir narrativo das professoras, mas que se abra para os sentidos plurais que estas narrativas ensejam, sem querer esgotar, explicar, totalizar? (SAMPAIO, 2008, p.98)

A tarefa de traduzir os movimentos de tradução das práticas curriculares docentes não é um processo de restituição de sentidos. Temos uma dívida com o que observamos, ouvimos, registramos e sentimos nos acontecimentos curriculares, contudo, nunca quitaremos esta dívida.

Esta necessidade impossível da tradução nesta pesquisa e a certeza da dívida impagável com todos os discursos que a atravessam não nos distanciam da fidelidade infiel de dialogar com as cenas curriculares sem deixá-las intactas, conjecturando, lendo, interpretando, traduzindo aquele acontecimento presenciado e experienciado enquanto pesquisadora.

Nesta direção, todos os discursos que acessamos nos foram *doados*, e a esta *herança* somos fiéis. Mas esta dívida já não é mais apenas nossa, pois estes discursos já não nos pertencem também. Pertence aquele (a) que nos lê, pertence também aos (às) autores (as) com os (as) quais dialogamos e a tudo que nos atravessa na construção da pesquisa, pois

Todo conhecimento já é, sempre e de imediato, uma tradução; em outras palavras, constitui-se como um desvio em relação à identidade a si de uma suposta experiência original. Todo conhecimento constitui-se sempre, e já, como uma espécie de metáfora, como derivação em relação ao próprio. A tradução, portanto, não é um processo como outros: ela é o princípio ou a regra originária da articulação do saber. (SISCAR, 2000, p.61)

No quadro destas ideias, “a tradução não buscaria dizer isto ou aquilo, a transportar tal ou tal conteúdo, a comunicar tal carga de sentido, mas a *remarcar* a afinidade entre as línguas, a exibir sua própria possibilidade.” (DERRIDA, 2006, P.44) Nesta direção, nosso percurso teórico-metodológico intenciona abrir as possibilidades de leitura e interpretação dos discursos que nos foram apresentados.

Deste modo, nesta pesquisa, “escrever é dar a palavra. Palavra que já não é minha, que já é outra: palavra por vir”. (SAMPAIO, 2008, p.111) Assim, não nos comprometemos com uma escrita explicativa nem com o fechamento de sentidos sobre currículo e práticas curriculares. Tampouco nos atrevemos a dar a tradução um caráter metódico, ao passo que ela nos acolhe como uma forma de sobrevivência, crescimento e transformação dos sentidos curriculares.

#### **4.1- Tratamento e análise dos dados: Diálogos entre discurso e tradução**

Partimos do pressuposto de que, frente ao que temos delimitado em nossos objetivos de pesquisa, precisamos assumir um olhar pautado em perspectivas teórico-metodológicas que possibilitem a aproximação com o que é diverso à obviedade, nos desfazendo de noções e sentidos fixos do que seja currículo e do que seja prática curricular, conforme sistematicamente estamos enunciando.

Nesse sentido, trataremos sobre o currículo e as práticas curriculares com um enfoque discursivo da tradução. Sendo o discurso um processo de produção social, político e historicamente situado e a tradução caracterizada pelo movimento da não pretensão de construção de um único sentido curricular, da não contenção do fluxo de sentidos de currículo que das práticas curriculares emergem. Assim, “se assumimos a perspectiva desconstrucionista e discursiva, há que se considerar também o que está fora do consenso e da hegemonia discursiva instituída.” (LOPES; BORGES, 2017, p.564)

Mobilizar e produzir conhecimentos curriculares a partir da compreensão do currículo enquanto discurso de tradução de saberes-fazer docentes, implica pressupor que “no contexto da prática, esse processo de tradução há que ser compreendido na medida em que constitui momento de ação criativa.” (FERRAÇO; GABRIEL; AMORIM, 2012, p.81). Ou seja, pressupõe-se um caminho oposto a normatização curricular, que em diferentes níveis e proporções, tolhe e silencia os movimentos de tradução das noções de currículo nas práticas curriculares.

No quadro destas ideias, “operar com a noção de *tradução* coordena a investigação com a compreensão dos *jogos de linguagem* ou campos discursivos que constituem o cenário da investigação (um *texto*) a partir de *fiões* tramados na contingência.” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p.398)

No campo da desconstrução em Derrida, cada coisa é portadora de múltiplas significações. A desconstrução, então, é o trabalho de dentro das unidades de sentido

dos discursos, é encontrar o princípio que os formam e o princípio da ruína dessas unidades, ou seja, de desconstrução destas unidades.

Assim, nos aproximamos da possibilidade de compreender que a prática curricular é tecida por movimentos de tradução, nos quais se produz uma ação que é um posicionamento de mundo daquele que pensa-age (no caso de nosso objeto: a prática curricular docente no âmbito da sala de aula). Nessa direção, compreendemos que toda tradução implica uma interpretação, mas que não tem como fim a recontextualização de um dado discurso original, e sim, uma leitura própria do fazer sentido.

No quadro destas ideias, entendemos que a tradução se difere da recontextualização por esta última manter em seu registro teórico a noção de um contexto de referência, fixado (LOPES, 2017) <sup>15</sup>. Na tradução não há espaço para fixações, posto que sua natureza é criativa, seu espaço é o da invenção, e suas implicações são da ordem do deslocamento de efeitos apriorísticos.

Se estamos a dizer que nos interessa o movimento da tradução na prática curricular docente, é preciso situar que toda prática constitui um texto, pois, a partir dos aportes teóricos de Laclau e Derrida, sua construção se dá de maneira relacional e em contextos não fixados, nos quais o sujeito do discurso assume um compromisso com outros textos, mas a medida que assume o compromisso de os traduzir em suas práticas, os trai. Nesse sentido, a tradução é um processo de invenção discursiva cotidiana, que busca suportes para sua atuação ao mesmo tempo em que extrapola os limites destes suportes, capturando sentidos sem a pretensão de fixá-los.

Na esteira destas ideias, é possível desconstruir o sentido por dentro do próprio sentido, sem necessariamente significar uma atitude de recusa a partir das várias maneiras de produzir sentido, configurando a prática curricular uma prática criativa.

Portanto, ver as ruínas, no sentido derridiano, da sua própria prática enquanto construção discursiva seria dar-se conta do inacabamento, incompletude e inconclusão como sujeito que pensa-pratica um currículo e que nesse espaço do pensar-praticar a desconstrução, traição e a tradução de sentidos são o próprio respirar da prática curricular docente.

No entanto, nos desnudar de sentidos fixos, não significa nos desvencilhar de referentes formativos que atuam como horizontes teóricos da nossa construção profissional. Para tanto, em nossas entrevistas semiestruturadas, que aprofundamos

---

<sup>15</sup> LOPES, Alice Casimiro. Palestra teoria do Discurso e as Políticas Curriculares. UFPE – Auditório do CE. 21 de junho de 2017.

posteriormente, nos interessou saber quais as contribuições do currículo da formação, no curso de Pedagogia (especificamente seus eixos curriculares) para o desenvolvimento das práticas curriculares das professoras e partir das narrativas de suas experiências formativas compreender o lugar da tradução na relação teoria-prática.

Sendo assim, estamos reforçando a noção de que nenhum discurso parte do nada, do vazio absoluto. O que estamos a significar é que para que haja o movimento de tradução na prática curricular, as professoras acessam e são atravessadas por um repertório de discursos (que não estão inscritos apenas na formação inicial, embora esta seja nosso foco) e, nesta linha discursiva, as professoras configuram-se enquanto agentes políticos, suas práticas tornam-se ações políticas centradas na produção de sentidos interpelados também, mas não apenas, por aqueles discursos que os atravessam.

No entanto, recorrentemente associa-se ao currículo da formação, em grande medida ao currículo da formação inicial,

O propósito social de garantir a herança de um conhecimento considerado capaz de guiar as ações, as melhores práticas, as performances, subsidiar as decisões políticas que são julgadas adequadas e corretas, porque baseadas em enunciados construídos sobre um sólido fundamento epistemológico, que se modifica em função das finalidades sociais pretendidas. (LOPES; BORGES, 2017, p.558)

A recorrência socialmente construída deste sentido é atravessada por marcas discursivas de uma formação predominantemente instrumental e técnica, que conceberam um campo de políticas curriculares para a formação centradas no controle das identidades construídas ao longo da formação e, sobretudo, a busca do controle do ato criador, que para nós é compreendido como movimento de tradução frente às múltiplas influências sobre a prática curricular docente.

Para além desta dimensão, ressaltamos que ter passado por um longo processo de formação acadêmica, que é um dos elementos do processo de profissionalização, e se apropriar daqueles conhecimentos, conteúdos, competências e habilidades que balizam os critérios de um credenciamento da formação, não assegura os sentidos e decisões a serem construídas no campo de atuação. Pois, “se toda decisão é contextual e relacional, o conhecimento não é garantidor da decisão correta, ainda que seja uma estrutura que possibilite formas de decidir.” (LOPES; BORGES, 2017, p.562)

Porém, é importante advertir que acompanhar os devires de uma dinâmica curricular não significa rejeitar conhecimentos, abolir tradições ou desqualificar o que foi construído como acúmulo de saber. [...] não se deve igualmente ignorar que reduzir a realidade ao que é conhecido e estável pode ser um conforto perigoso. (SIMONINI, 2015, p.76)

No entanto, não é divergência, em relação a esta ideia, afirmarmos que, justamente por essa impossibilidade de garantias, é preciso saber cada vez mais, se apropriar continuamente da multiplicidade de discursos que pleiteiam influenciar nas nossas produções de sentidos.

Assim, a tradução é a intervenção do sujeito no discurso. Para intervir o professor precisa ser conhecedor de outros discursos, o professor é atravessado por esses discursos, posto que “diversas posiciones de sujeto aparecen dispersas en el interior de una formación discursiva.” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p.185)

É aí que reside o nosso interesse de pesquisa, e, conseqüentemente o nosso trabalho metodológico, compreender através da observação das práticas curriculares das professoras os modos como elas desenvolvem seus currículos, atravessadas pelos discursos da formação e ao mesmo tempo intervindo neles, interpretando-os, *desconstruindo e traduzindo* currículos.

Na esteira destas ideias, as professoras-colaboradoras desta pesquisa “ao operar com a tradução, estão subjetivando e sendo subjetivadas.” (LOPES; BORGES, 2017, p.566), pois movimentos de tradução acontecem, em última instância, na sala de aula nos espaços-tempos das práticas curriculares.

Nesse sentido, nos aproximamos das práticas destas professoras, por meio da técnica da observação, buscando em suas práticas cotidianas saberes-fazer que denotem a efervescência da tradução nos atos de decisão curriculares, uma vez que

tradução implica ato criador, pois não se trata de restituição ou cópia de um original dado, mas exige um complemento já que original e tradução são irreconciliáveis, tocam-se, mas não há entre eles uma totalidade possível, assim na impossibilidade de completude. (FERRAÇO; GABRIEL; AMORIM, 2012, p.81).

Nossa perspectiva concebe-se a partir do entendimento discursivo da tradução. Pois, tal como a tradução, o discurso carrega em si a impossibilidade da completude.

Neste trabalho, o discurso é tomado enquanto uma prática social, ou seja, como uma forma de construção social, cuja condição ontológica

é a política, o que implica em considera-lo como uma forma de ação [...]. Constitui-se, portanto, em ações, seleções, escolhas, linguagens, enfim, todas as produções sociais das quais é expressão, podendo ser um caminho para o entendimento dos sentidos produzidos no ‘cotidiano’. (MARQUES, 2014, p.119)

A aproximação com a Teoria do Discurso (TD) surgiu, em nossa pesquisa, como uma necessidade de compreender o currículo enquanto mecanismo constituído por discursos que expressam as lutas pela produção de sentidos, bem como a prática curricular como produtora de sentidos e, por sua vez, também é discurso. No entanto, a compreensão de que discurso e prática não se dissociam sempre foi problemática diante do caráter dual e contraditório que o senso comum e alguns paradigmas impingem a esta discussão.

A desconstrução da oposição metafísica requer um movimento duplo: de um lado, o deslocamento provocado pela operação de inversão de posições hierárquicas nestas oposições e, afastando-se deste, de outro irrompe um espaço para a emergência de novas possibilidades e conceitos que não se deixam apreender pela dicotomização, “marcas indecidíveis” (DERRIDA, 2001, p.49) que habitam a oposição binária opondo-lhe resistência, desorganizando-a, implodindo-a. Essas figuras arrastam-nos da lógica que nos retém no “ou isto ou aquilo” para a indecidibilidade do “nem isto nem aquilo” (SAMPAIO, 2008, p.101)

Nessa direção, a necessidade de superar a suposta cisão entre discurso e prática nos levou à teorização de Laclau (2000) em torno do discurso, pois, na medida em que compreendíamos que as práticas discursivas englobam as práticas, os discursos, os textos, os gestos, os silêncios, ou seja, o entendimento de que discurso e prática imbricam-se; em Laclau discurso é prática, indubitavelmente.

Tudo que se materializa na prática é discurso, pois o discurso é constituinte da realidade e a realidade é estruturada discursivamente. Laclau (2000) não pressupõe nenhum referencial externo ao discurso, portanto não trabalha com a possibilidade de práticas não-discursivas. (LOPES, 2010)

Frente a estas questões, as categorias/noções teóricas da teoria do discurso possibilitam a compreensão dos movimentos que relacionam e tencionam os múltiplos contextos de produção discursiva, das análises conjunturais das políticas educacionais e curriculares e dos processos articulatórios cotidianos presentes nas práticas curriculares.

Uma das inúmeras desestabilizações que a TD apresenta, articuladamente à noção de tradução, é a não existência de um centro ou estrutura permanente, questionando a ideia de identidade e contexto fixos. Assim,

Incorporar essa discussão teórica e operar com a tradução como uma possibilidade de compreensão dos jogos de linguagem (retórica) que constituem o social oportunizam, à teoria de currículo na perspectiva discursiva, radicalizar a condição inaugural de um contexto, de qualquer contexto. Este contexto pode ser uma aula, um curso, uma política curricular, um campo de conhecimento, uma teoria, pois não pressupõe a positivação de espaços-tempos. Possibilita entender um texto por seu ineditismo, pois a cada encontro (contexto), um texto se traduz em outros sentidos. (LOPES; BORGES, 2017, p.566)

Enquanto pesquisadora em formação esta noção rebate diretamente em um vício de pesquisa que é a necessidade de definições cristalizadas, pois nos convida a romper com nossas próprias sedimentações ao buscar compreender a realidade. A partir da TD compreendemos que as fixações são sempre parciais, provisórias que se estabelecem nos processos de significação e evidenciam a precariedade dos jogos contingenciais de construção de sentidos. Sendo assim, a TD se apresenta como possibilidade de mobilização constante contra autoritarismos, contra fechamentos estruturais e suturas da realidade (a BNCC se configura como uma tentativa de fechamento da política de currículo).

A teoria do discurso e a desconstrução não são teorias anti-cálculo ou anti previsões com bases epistemológicas. São teorias que insistem que quando há previsibilidade, racionalidade e cálculo, não há decisão política. Política envolve decisões em terrenos indecidíveis. (LOPES; BORGES, 2017, p.570)

Ao passo que “toda formação discursiva é o resultado contingente do jogo aberto de diversos discursos” (SOUTHWELL, 2014, p.143) a TD nos possibilita compreender que nenhum discurso se produz isoladamente ou de maneira atemporal e a-histórica.

Assim, o lugar no qual o sujeito produz seu discurso e o lugar que o mesmo ocupa na hierarquia social precisa ser tomado como registro no campo de análise da produção discursiva. Frente a isto, na análise das práticas curriculares das professoras há que se incorporar a noção de formação discursiva enquanto chave de compreensão dos sentidos de currículo que são pensados-praticados, o currículo fora das formações discursivas não teria sentido.

Na trilha destas ideias, nos ancoramos em Derrida que articula sistematicamente no seu pensamento, linguagem e tradução (FERREIRA, 2009). Apropriamo-nos dessa leitura compreendendo que o discurso [linguagem] constitui-se como uma ferramenta da tradução. Nesta direção, mobilizamos categorias da Teoria do Discurso (LACLAU;



MOUFFE, 2000) para compreender os movimentos de Tradução (DERRIDA, 1998) registrados nas observações sistemáticas das práticas curriculares das nossas colaboradoras em sala de aula, articuladamente com os dados oriundos das entrevistas semiestruturadas. Isto porque,

Temos percebido em nossas pesquisas com os cotidianos e registrado nos textos que produzimos que os currículos praticados nas escolas são produzidos com a *poética* dos praticantes que usam, de maneiras singulares e criativas, as normas e definições sociais e curriculares e outras. (OLIVEIRA; MACEDO, 2012, p.67)

Nessa direção, as autoras endossam o fundamental papel das pesquisas sobre os campos do currículo e das práticas curriculares numa perspectiva de retomada do cotidiano como espaço de criação de sentidos sobre, pelo e para estes dois campos.

Como afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 21), “como texto, o currículo é sempre aberto e será contingencialmente fechado por cada leitor para se abrir a novas leituras”, e se, “por um lado, tenta direcionar o leitor, por outro, tenta cativá-lo tornando-o parte de si”. De tal modo que, “as infinitas traduções de um texto [currículo], esse excesso luxuriante, permanecem um lugar de resistência, conservam e estimulam o direito de perguntar “como posso entender isso” em vez de “o que significa isso” ou “o que o autor quis dizer” (SANTOS, 2012, p. 107)

Nessa direção, estamos falando sobre a possibilidade da decisão curricular no movimento da tradução. Decidir sobre a multiplicidade de sentidos possíveis. Analogamente, “a teoria do discurso de Laclau parte da desconstrução de Derrida para produzir uma teoria da decisão política – porque são decisões em terrenos indecidíveis – como o momento da subjetivação.” (LOPES; BORGES, 2017, p.561). Neste viés, como já abordamos anteriormente, entendemos a prática curricular como atuação política de criação de currículos, e analisaremos esta atuação via tradução.

Se as políticas curriculares como fluxos de significação exigem negociação e tradução, esta última não é uma ação simples, passível de realização completa. Na tradução há um resíduo intraduzível, um deslizar de significação que torna a língua estrangeira a ela mesma, numa disjunção temporal que traz a incidência do duplo. (RAMOS, BARREIROS, FRANGELLA, 2012, p. 81)

Em contrapartida, baseadas no que Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam, ao nos aproximar das práticas curriculares com a intenção de analisá-las e compreender os sentidos de currículo que dela emergem, é preciso “levar o contexto a sério”.

Isso significa dizer que o contexto no qual se insere a prática curricular a ser analisada precede a própria prática e precede também, sobretudo, o currículo da formação profissional. Contudo, este contexto não é estático, ele também é traduzido e atravessado pelos sentidos construídos pela prática. Tampouco estamos significando que o contexto é a origem literal do ato de tradução.

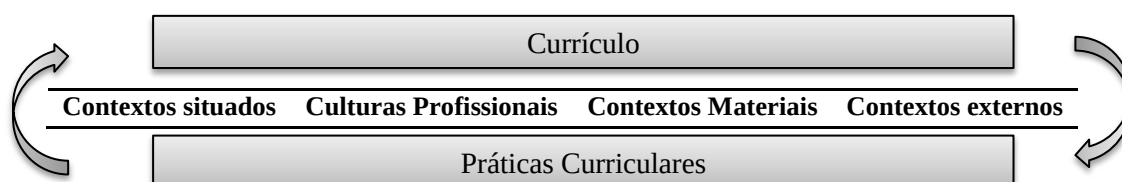
Ball, Maguire e Braun (2016) nos apresentam, tipologias de contextos e suas principais dimensões, às quais utilizamos com a função de antecipação metodológica ao que poderíamos nos deparar na realidade do campo de pesquisa, conforme esclareceremos posteriormente.

No âmbito dos *contextos situados* inscrevem-se fatores como a localidade, as histórias escolares, o público atendido, que atrelado aos *contextos materiais* (infraestrutura, recursos, funcionários, entre outros) remetem-nos aos fatores objetivos que influenciam nos movimentos de tradução do currículo da formação nas práticas curriculares. Já a dimensão das *culturas profissionais* contempla os valores, compromissos e experiências dos professores, gestores entre outros sujeitos educativos de uma dada instituição.

Esta última dimensão encontra-se imbricada aos *contextos externos*, que visam as expectativas do contexto político a nível micro e macro, os requisitos legais, planos e projetos entre outras variáveis que incorporam objetivos e funções sócio educacionais da escola, tanto demandadas por órgãos públicos responsáveis pelos serviços educacionais, quanto pelas expectativas e exigências da própria comunidade educativa.

Nesse sentido, as dimensões supracitadas, e sistematizadas no organograma a seguir, são mobilizadas discursivamente na produção curricular tecida nas práticas curriculares dos *pensantespraticantes* do Currículo, portanto, nem prática docente nem Currículo constroem-se isoladamente.

Figura 04: Baseada (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016)



Fonte: Elaborada pela autora

O que não significa dizer que levamos apenas estas dimensões contextuais em consideração, ou, ainda, que as supervalorizamos. Enquanto pesquisadoras, estivemos sensíveis à identificação e incorporação analítica de outros fatores que as discursividades das práticas curriculares cotidianas sinalizaram.

Sendo assim, mesmo tendo como objeto de nosso estudo os movimentos de tradução do Currículo da formação de professores, Curso de Pedagogia, e suas relações com as práticas curriculares destes professores, não podemos desconsiderar o fato de que não só o currículo da formação influencia a prática do professor, mas também outros fatores, como os apontados por Ball, Maguire e Braun (2016).

Em conformidade com nossa perspectiva discursiva do currículo, há que se ressaltar “que essas análises e interpretações se apresentarão sempre como parciais e provisórias”. (TURA *et.al.*, 2012, p.107). Nesta perspectiva, o Ciclo de Políticas (BALL *et.al.*, 2016), nos permite compreender que o contexto da prática, no qual se inscreve as práticas curriculares docentes, articula-se com outros contextos de influência a nível global e local. Portanto, o currículo da formação, assume um caráter de influência, não de determinação, tampouco se constitui como dimensão isolada.

Assim, os movimentos de tradução do currículo da formação nas práticas curriculares inscrevem-se num campo de indecibilidade. “No entanto, a indecidibilidade não acarreta a impossibilidade da decisão ou que dela possamos prescindir: afirma-se apenas que não há última instância exterior em que se possam basear nossas decisões.” (LEITE, 2012, p.14). Ou seja, o currículo da formação engendra parte de nossas práticas curriculares, mas não é apriorístico, nem determinante.

Buscamos construir sentidos a partir dos discursos envolvidos nos movimentos de tradução do currículo nas práticas curriculares, identificando os elementos que balizam os processos de tradução – mesmo compreendendo que as traduções ocorrem em terrenos indecidíveis –, o que está sendo traduzindo, de quais modos está sendo traduzido e por que está sendo traduzido – a que interesses político-epistemológicos estes movimentos tem se direcionado. Consequentemente, nos mobilizou o interesse em nos aproximar dos sentidos de currículo e prática curricular mobilizados nesses movimentos de tradução.

A discussão da tradução em Derrida se sustenta em nosso aporte teórico metodológico na medida em que, a partir do filósofo, centramo-nos na tradução enquanto processo de produção de *sentidos outros* de currículo, sendo estes sentidos, a

partir de nossa compreensão, manifestados nas práticas curriculares dos professores em suas salas de aula.

De acordo com Santos (2012), historicamente teoriza-se a tradução como a presença do significado ou mensagem original, com poucas perdas, pelo leitor ou pelo tradutor. Contudo, de acordo com os novos estudos da tradução criados pela desconstrução, “a experiência da possibilidade/impossibilidade do ato tradutório, trata-se de assumir a responsabilidade de uma decisão que não se reduz a seguir regras pré-existentes, que desconfia das análises já sedimentadas [...], ao mesmo tempo, não pode prescindir dessa mesma tradição”. (SANTOS, 2012, p. 107)

Assim, compreendendo a produção curricular enquanto dinâmica de contextos e prática de tradução, nesta pesquisa nos centramos na influência do contexto da formação, a partir do currículo do Curso da Formação de Professoras, no curso de Pedagogia, e das Políticas Curriculares que atravessam os currículos escolares e no contexto da prática, mais especificamente no âmbito da sala de aula em que nossas professoras colaboradoras atuam e, conseqüentemente, as influências que concorrem nesse espaço no movimento de tradução em suas práticas.

#### **4.2- A (im)possibilidade da tradução no trato com as práticas curriculares docentes**

O viajante reconhece o pouco que é seu descobrindo o muito que não teve e o que não terá. (CALVINO, *As cidades invisíveis*. 1990)

Nossas análises sobre os atos de tradução mobilizados pelas professoras para traduzirem seus sentidos de currículo e suas relações com as contribuições do currículo da formação nas suas práticas curriculares, bem como os atravessamentos das políticas locais-globais em suas práticas se pautaram numa concepção de currículo como *intraduzível*. Ou seja, não existe um modo e/ou maneira de traduzir o currículo, mesmo esta tradução sendo latente e necessária, assim como não existe um modo e/ou maneira de acessar esta tradução, de interpretá-la ou de analisá-la.

Desta maneira, as práticas curriculares são também intraduzíveis, por serem constituídas pelo “elemento perturbador da reapropriação de sentido que faz parte de

toda tradução[...] O elemento intraduzível diz respeito, portanto, ao nome e àquilo que dele se faz, com ele ou por ele, isto é, em seu *nome*.” (SISCAR, 2000, p.59-60)

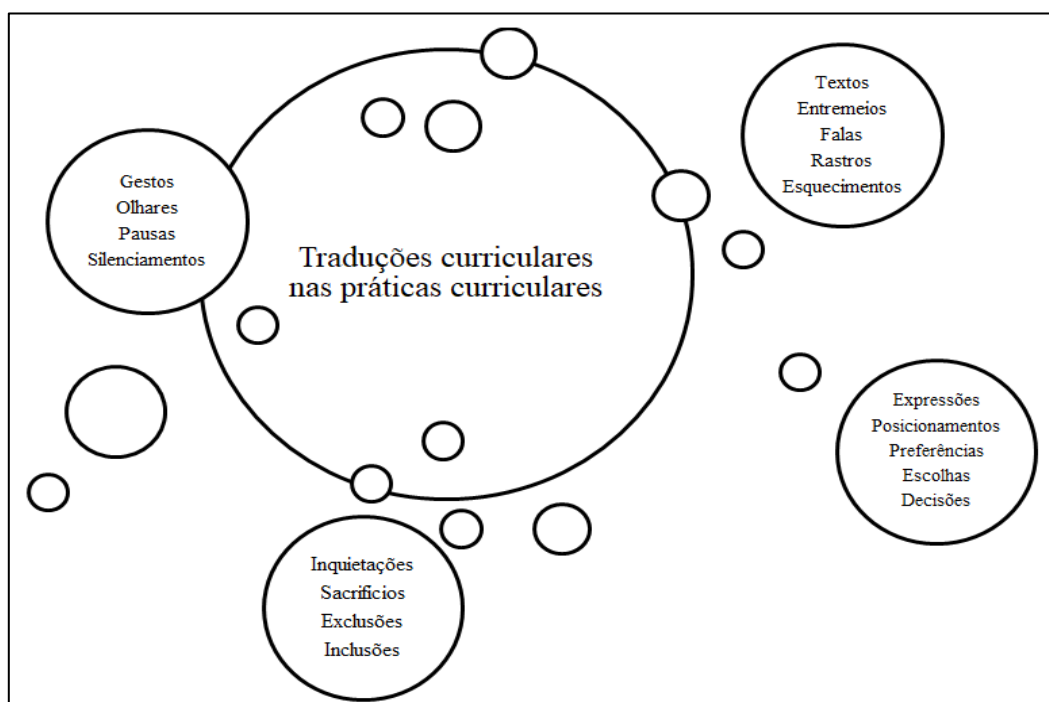
Sendo assim, as práticas curriculares das professoras-colaboradoras desta pesquisa mobilizaram noções de tradução em nome de um currículo – ou de vários discursos em torno do currículo – a que elas têm uma relação de herança e de dívida que mobiliza o processo tradutório.

No entanto, a tradução não é como ação morta – passiva e acrítica – pressupondo “não apenas aceitar essa herança, mas relançá-la de outra maneira e mantê-la viva” (SKLIAR, 2008, p.20). Assim, ao acessarmos as políticas curriculares que atravessam as práticas docentes, os seus horizontes formativos, as dinâmicas institucionais nas quais se situam e a coletividade de práticas pedagógicas vislumbramos os rastros que compõe suas práticas docentes, acessamos os rastros dos rastros que são os modos como estas professoras leem, interpretam, interveem e transformam estes múltiplos discursos.

Todos estes discursos produzem efeitos de sentidos nos interlocutores que são atravessados por eles, e, a partir de nossas entrevistas e observações buscamos a aproximação com os rastros destes efeitos de sentidos, aproximação com o que emerge e demanda deles, por partimos do argumento de que “no fundo, se não há tradução também não há produção de sentidos” (LIMA; SISCAR, 2000, p.108). Se a tradução é uma prática discursiva de produção de sentidos, quais suas formas de manifestação nas práticas curriculares docente?

Não pretendemos aqui responder este questionamento, pois assim estaríamos condicionando o acontecimento curricular, dizendo onde, quando e como ele acontece. No entanto, ao reconhecer o caráter de leitura que envolve os processos tradutórios, lemos as práticas curriculares docentes a partir da noção de que discurso não é apenas aquilo que está posto nas falas, conforme buscamos ilustrar na figura a seguir:

Figura 05- Traduções curriculares nas práticas curriculares



Fonte: Elaborada pela autora

Sendo assim, realizamos as entrevistas e observações sabendo que “a desconstrução não ensina como traduzir, nem exatamente o que é traduzir [...] saber o que é traduzir só acontece, só é acessível, na tradução, traduzindo” (LIMA; SISCAR, 2000, p.102), por isso o nosso modo de operar nossas análises tenha emergido no ato mesmo de analisar, de traduzir aquilo que queremos dizer sobre o que presenciamos, o que acessamos a partir de

Uma escuta densa, uma escuta sensível, uma escuta profunda, uma escuta silenciosa e, ao mesmo tempo, sem a perda do movimento para fora: exposição, expressão, tornadas possíveis pelos jogos de palavras, pelos jogos de negociação de sentidos, movimentos do humor, *líquor* cômico. (LULKIN, 2008, p.124)

No cotidiano das práticas curriculares, presenciamos “compartilhamento, trânsito, negociação que mais que manter um sentido, o abala para abrir espaço para outros que reverberem a partir dele”. (FRANGELLA, 2013, p.4). Deste modo, fomos presenciando as assinaturas singulares (DERRIDA, 2006) de cada uma das professoras, no momento do acontecimento curricular, fomos presenciando as passagens discursivas de um sentido para outro(s) sentido(s) tecidos em suas práticas curriculares

e com elas apre(e)ndemos que “a reflexão sistemática se torna a filosofia crônica da vida cotidiana”. (LULKIN, 2008, p.124)

Na trilha destas ideias, ao “lidar babelicamente com essas narrativas” (SAMPAIO, 2008, p.113) não reproduzimos aqui o “original” delas, mas novos sentidos e novas vidas destas narrativas, habitando nesse jogo discursivo e compreendendo que aquilo que não pode ser mensurável e classificável não é perdido, é o acontecimento que escapa e é livre de estruturas.

Assim posto, “de uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou 77 maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas” (CALVINO, 1990), as cenas curriculares que nos apresentaram as práticas curriculares docentes através das narrativas cotidianas que deram/dão vida a esta pesquisa não nos entregaram um mapa cartográfico de sentidos de currículo, mas nos permitiram criar perguntas a partir de nossas próprias perguntas e foi a nossa dívida impagável com as “respostas” a estas perguntas que nos conduziu metodologicamente em nossas análises.

#### **4.3- Instrumentos e técnicas de pesquisa**

Para tanto, organizamos as entrevistas e observações em categorias mobilizando a teoria do discurso e o pensamento da desconstrução, centradas na noção de tradução<sup>16</sup>, a fim de identificar os núcleos de sentido de currículo e prática curricular a partir dos discursos curriculares das professoras.

Na entrevista semiestruturada, partimos de questionamentos básicos<sup>17</sup>, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que acessamos os discursos das professoras-colaboradoras. Contudo, a entrevista ultrapassa a perspectiva de um jogo de perguntas e respostas, tendo em vista que o entrevistado é mais do que um informante, face ao “caráter de interação social” que a mesma pressupõe, fazendo da entrevista uma “arena de conflitos e contradições” (SZYMANSKI, 2004, p. 11).

Ao fazer uso da entrevista, fez-se necessário também compreender os limites desse instrumento, pois como nos afirma Minayo (1996), ao mesmo tempo que há

---

<sup>16</sup> Mobilizando as noções apresentadas e discutidas nas primeiras seções de nosso capítulo teórico (p. 33-41).

<sup>17</sup> Ver apêndice 2.

representatividade de sentidos e significados da fala, há ocultamentos e distorções inevitáveis. “Por outro lado, a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor [...] (em um) processo interativo complexo e com caráter reflexivo” (SZYMANSKI, 2004, p. 14). Assim,

Os núcleos de sentidos das entrevistas [foram] identificados pela recorrência da significação dos temas abordados. Contudo, não desprezaremos os sentidos semânticos expressados de forma isolada, ou seja, de forma não recorrente, por considera-los também como constitutivos dos discursos a serem analisados. (MARQUES, 2014, p.1207)

Buscamos identificar os mecanismos pelos quais os discursos produzidos na formação de professores – pelas colaboradoras da pesquisa- se relacionam com os movimentos de tradução em suas práticas na sala de aula. Contudo, nos afastamos de uma análise verticalizada, que superdimensiona os discursos do currículo da formação inicial e desconsidera a força de potência da ação tradutora e os movimentos de tradução dos saberes profissionais nas práticas curriculares. “Nesse sentido, o currículo não se limita a ser um conjunto de enunciados constataivos ou teóricos, mas envolve a possibilidade do performativo como promessa de algo que nunca se institui plenamente.” (LOPES; BORGES, 2017, p.566)

Isto significa subverter uma lógica de binômio, em que se concebe a prática curricular como uma mera ação de reprodução ou de negação do currículo. Pelo contrário, as práticas curriculares são concebidas como envolvidas no processo de construção curricular, o que significa que estão permanentemente em uma arena de jogos políticos de negociação entre os sentidos que podem ou não serem hegemonizados em determinado espaço-tempo.

Ao delimitar como campo de pesquisa a sala de aula e assumir a observação como técnica de coleta de dados, “é importante entender que estamos lidando com um campo de pesquisa que é instável, cambiante, repleto de singularidades e nuances e que, em uma primeira análise, podem não ser facilmente apreensíveis.” (TURA *et.al.*, 2012, p.106).

Optando inicialmente pela observação semiestruturada (VIANNA, 2003), tivemos aspectos observados de maneira mais específica, a partir dos nossos objetivos articuladamente aos dados oriundos das entrevistas com as professoras, com possibilidade de registro de diferentes acontecimentos. Nessa direção, tivemos como



cenário das observações as salas de aulas de duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, nas quais foram desenvolvidas as práticas curriculares cotidianas.

No entanto, frente ao decorrer das observações percebemos que a semiestruturação deste olhar para as práticas tem sua importância para não perdermos de vista aquilo que nos comprometemos enquanto objeto e objetivos de pesquisa, mas o próprio cotidiano foi nos direcionando para os acontecimentos curriculares, que por serem da ordem do acontecimento, eram imprevistos para os próprios agentes curriculares daquelas salas de aula – professores, alunos, coordenação etc. – e para nós enquanto pesquisadoras.

Isto nos levou a observar as práticas como narrativas curriculares às quais eram empreendidas sob a movimentação cotidiana das professoras e dos alunos frente às demandas de seus contextos de atuação, dos programas e projetos curriculares que incidiam sob suas práticas, das avaliações internas e externas que atravessavam seus tempos curriculares e dos ritmos de ensino-aprendizagem que se pautavam na repetição-diferença das rotinas escolares.

Também documentamos, a partir de registros em diários de campo (VIANA, 2003), as narrativas cotidianas a partir das cenas curriculares que se passavam nas amenidades da relação professor-aluno, nos conteúdos curriculares e os modos como estes eram desenvolvidos, nas estratégias didático-metodológicas mobilizadas pelas professoras, nos gestos político-pedagógicos frente às questões cotidianas, nos diálogos estabelecidos nos momentos de ensino-aprendizagem e nas relações com os pares e demais profissionais das instituições, dos recursos didático-metodológicos construídos e traduzidos pelas professoras e das perspectivas teóricas, políticas e epistemológicas traduzidas nas suas decisões curriculares cotidianas.

As observações foram realizadas de Julho a setembro de 2019, conforme a disponibilidade das professoras, do calendário letivo das escolas e das necessidades da pesquisa. Como as escolas nas quais realizamos a pesquisa possuem horários de funcionamento distintos, algumas especificidades precisam ser evidenciadas:

TABELA 01 – ESPAÇO-TEMPO DAS OBSERVAÇÕES

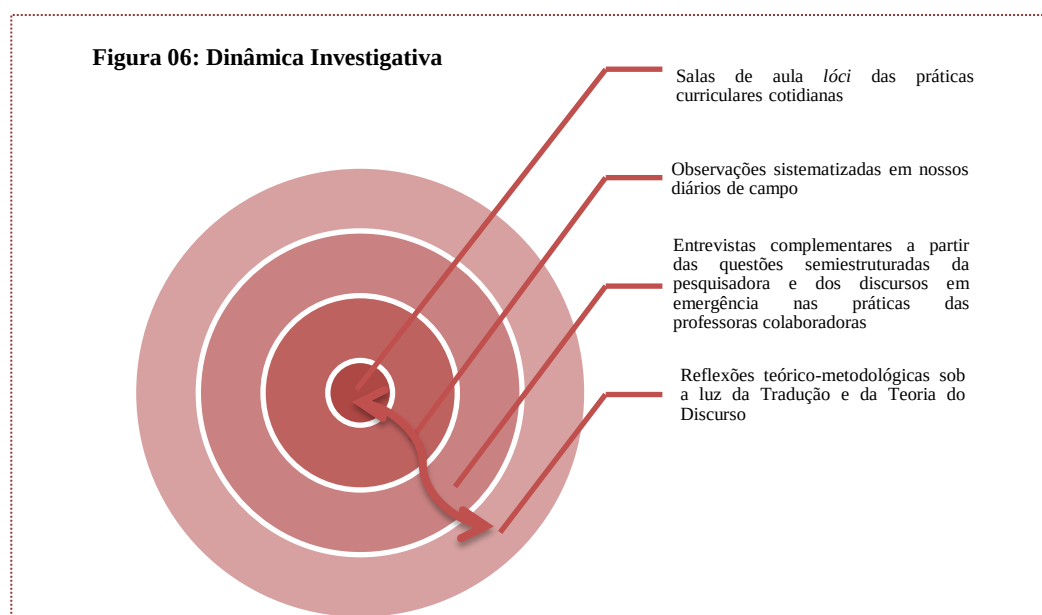
| ESCOLA SALGADO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | ESCOLA ETI                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As observações foram realizadas no turno matutino (07:30 as 11:40)</li> <li>▪ A professora Aline ministrava todos os componentes curriculares da turma.</li> <li>▪ A professora não tinha horário de planejamento e/ou permanência Na escola para além do horário de aula em sala, nesse sentido as entrevistas foram realizadas antes do início das aulas, enquanto a professora organizava a sala, durante os intervalos e no final do horário letivo, enquanto a professora aguardava os responsáveis irem buscar as crianças na sala.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Por ser em tempo integral, foram realizadas observações nos turnos matutinos e vespertinos (07:30 as 11:40 e 13:30 as 16:15), sempre nos horários de aulas da Profª Alice (professora de referência da turma, responsável pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia)</li> <li>▪ A professora permanecia o dia inteiro na escola, mesmo quando não estava em sala de aula. Assim, as entrevistas foram realizadas nos momentos em que ela estava na sala dos professores no seu horário de planejamento, descanso e outras atividades.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora

Frente às singularidades de cada campo e das especificidades das dinâmicas do tempo-espaço curricular dos campos de atuação que se inscrevem as professoras colaboradoras, ressaltamos que a prática nunca se repete e que não se esgota, sendo assim a delimitação dos objetivos e as noções teórico-metodológicas com as quais trabalhamos não tiveram como critério a exaustão ou a mera quantidade de dados.

Nessa direção, observar estas práticas com um olhar de pesquisador significou lidar com “[...] a intensidade da surpresa e do incômodo, ignorando regras estabelecidas e forçando a emergência de outros ritmos que tendem a ser abordados – por aqueles apegados às garantias do antigo terreno – como um descompasso ou uma cacofonia.” (SIMONINI, 2015, p.74).

No quadro destas ideias, nosso percurso investigativo dos movimentos de tradução das práticas curriculares pode ser compreendido como um ciclo em *contínuo processo de tradução da pesquisa*, da seguinte forma:



Fonte: Elaborada pela autora

A partir deste elemento gráfico podemos perceber que nossas observações e entrevistas se delinearam ancoradas nos aportes da Tradução e da Teoria do Discurso, pois todo pesquisador, ao se aproximar da realidade, precisa analisar seu objeto com teorias e metodologias que lhes permitam compreender o fenômeno pedagógico como multifacetado e multirreferenciado. Assim, ao mesmo tempo em que a abordagem teórico-metodológica se configurou como essa dimensão macro em nossa pesquisa, esta lente macro teve como um foco as práticas curriculares, ou seja, esteve o tempo todo a serviço da sistematização e análise das práticas curriculares. E, por estar a serviço, se permitiu ser traduzida pelas práticas curriculares.

Sendo assim, ocorreram redirecionamentos, que consideramos como *movimentos próprios da tradução* no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que exigiu de nós um novo tempo/modo de observação (uma das escolas funcionava em tempo integral), uma nova forma de entender as entrevistas (não houve um momento específico para que acontecessem, foram tecidos diálogos sem momento/tempo fixos ao longo dos períodos de observações), bem como outros olhares sob o objeto, pois os discursos cotidianos foram nos mostrando quais eram de fato os elementos preponderantes para compreender os movimentos de tradução daquelas práticas curriculares.

Nosso cotidiano é, assim, cerceado e somos constantemente levados a (re) existir nos inacabamentos que possibilita construir sentidos outros, a partir da sua incompletude, do seu inacabamento e da sua inconclusão (SANTIAGO, 1998). Tais

dimensões possibilita criar e recriar (ALVES, 2011), sentidos que são sempre parciais, contingências e tencionados por conflitos políticos.

Assim, como no dizer de Simonini (2015), o currículo-cotidiano é atravessado pela ideia do devir, do movimento de pensamento-construção um sobre o outro e um pelo outro em nossas práticas-políticas.

É, portanto, nesse espaço de produções micropolíticas, composto pelas práticas cotidianas, que nos parece pertinente buscar o que efetivamente se produz como currículo. Nesse sentido, faz-se mister adotar formas de compreensão dos currículos que nos permitam acessar o movimento das redes que se produzem nas interações culturais e intersubjetivas e o que produzem essas redes, também buscando nos afastar de perspectivas e soluções definitivas e/ou universalizantes (GARCIA, 2015, p. 296)

Na trilha destas ideias, compreender como o currículo produz e vai sendo produzido pelas práticas curriculares nos desafia enquanto pesquisadoras a olhar para o cotidiano a partir de lentes que sejam *fielmente infiéis em relação à herança* teórico-metodológica da pesquisa em educação, ou seja, que possibilitem a *tradução* dos movimentos de criação curricular sem o aprisionamento em relação aos sentidos já existentes.

Assim, compreender os movimentos de tradução do currículo da Formação de Professores do curso de Pedagogia empreendidos no âmbito das práticas curriculares dos (as) professores (as), nos coloca, enquanto pesquisadoras, num constante processo de *pôr em relação* aquilo que temos como referência formativa e de experiência enquanto docentes.

Se através da análise de como são mobilizados os processos de tradução dos sentidos de currículo e prática curricular no âmbito da produção de conhecimento científico na ANPED, no EPENN e no PPGE-CE/UFPE nos deparamos com uma multiplicidade de possibilidades de pensar-viver currículo, esses aprendizados e sentidos construídos nesse espaço-tempo formativo nos possibilitou ampliar os *horizontes* que movimentam a construção curricular.

Esse olhar para o cotidiano foi, sobretudo, atravessado pelos discursos das professoras que assinalaram os eixos formativo-pedagógicos da Formação de Professores do Curso de Pedagogia que movimentam os processos de tradução e são também traduzidos em suas práticas curriculares. Norteando o nosso olhar para a vastidão de dimensões e influências das práticas curriculares.

#### **4.4- Percursos de construção da rede de Colaboradores (as) e campos da pesquisa**

Delimitamos como campo de pesquisa o curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) no Estado de Pernambuco, a fim de possibilitar a interlocução entre a Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica (PPGE-CE) com a região agreste e vislumbrar perspectivas e contextos diversos, agregando contribuições dos (as) professores (as) como colaboradores na construção de dados para a análise dos sentidos de currículo e práticas curriculares empreendidos nos movimentos de tradução do currículo do curso de Pedagogia no âmbito das práticas curriculares dos (as) professores (as).

Delineamos, portanto, como campo uma instituição pública federal, localizada no município de Caruaru, região do agreste central. Trata-se, pois, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). O critério estabelecido para a seleção desta instituição referiu-se ao processo de interiorização das instituições de ensino superior federais no nosso Estado, sendo esta IES um campus fruto da política de interiorização, uma vez que se tratando de experiências formativas em processo recente de configuração fazem-se necessárias pesquisas que busquem compreender e analisar esse movimento político-formativo em nossa região.

Tendo demarcado nosso campo de pesquisa, tratamos de traçar o perfil dos nossos (as) professores (as) colaboradores (as), pois existem diversos perfis de professores, desde perfis de formação a perfis de experiências na docência diferenciados e é com base nessas dimensões que detalharemos a seguir o perfil que coincide com nosso interesse de estudo.

Por nosso objeto de pesquisa se tratar do movimento de tradução do currículo do da formação de professores, no âmbito do curso de Pedagogia, e suas relações com as práticas curriculares dos (as) professores (as), compreendemos que se faz necessário que nossos (as) colaboradores (as) sejam estudantes egressos do curso de Pedagogia da UFPE-CAA e ao mesmo tempo também atuantes e experientes na docência da educação básica.

A opção pelo perfil de professor egresso se deu pelo fato deste terem passado pela experiência de cursarem todos os componentes e eixos do curso e, desta maneira, conseguir destacar com maior propriedade aqueles que mais percebem, a partir de suas experiências docentes, as presenças nos processos de tradução do currículo da formação em suas práticas curriculares.

No que se refere ao perfil de professor atuante, demarcamos também que este possua experiência entre 3 e 6 anos na docência, não se configurando mais como professores iniciantes e sim em processo de estabilização (HUBERMAN, 2000), por acreditarmos que este marco temporal possibilita uma maior diversidade de experiências e aprendizagens profissionais.

Assim, para além deste critério inicial, nos propomos a trabalhar com um perfil de professor (a) que apresente as seguintes especificidades: a) seja professor (a) dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que o currículo do curso de Pedagogia apresenta uma maior quantidade de componentes curriculares que se referem a esse nível de ensino, b) atue em escolas públicas, por termos como lócus de enunciação um espaço formativo também público como a Universidade e por prezarmos pelo fortalecimento do projeto educativo como direito; c) atuem na região do agreste central, a título de delimitação geográfica que garanta a exequibilidade das entrevistas e das observações; d) tenha cursado integralmente a Licenciatura em Pedagogia pelo Núcleo de Formação Docente da UFPE-CAA .

Sendo assim, para atender a estes critérios realizamos uma pesquisa exploratória com os (as) egressos (as) do curso de Pedagogia. Para tanto recorremos ao levantamento de dados na Escolaridade da UFPE-CAA, juntamente ao secretário do Curso, para acessarmos planilhas com nomes e contatos de e-mail dos (as) egressos (as) dos últimos cinco anos (entre os períodos de 2013.2 a 2018.1).

No entanto, o secretário do curso disponibilizou apenas os dados (e-mails) dos egressos das turmas de 2013.1 (24 egressos), 2014.1 (33 egressos) e 2014.2 (35 egressos), ou seja, são pedagogos/as que colaram grau em 2017.1, 2017.2 e 2018.1, respectivamente. Os egressos referentes aos outros anos não tem dados de e-mail e/ou outros contatos registrados pela secretaria do curso nem pela escolaridade.

Em posse desses dados iniciais, encaminhamos por e-mail o questionário sócio-profissional<sup>18</sup> para o total de 92 egressos, dos quais obtivemos retorno dos dados solicitados apenas de 19 egressos.

Levando em consideração que esta é uma amostra pequena, em relação a universo de estudantes formados e buscamos seguir com o nosso critério de egressos dos últimos cinco anos, no mínimo. Decidimos ampliar o alcance do questionário e divulgá-lo nas redes sociais (Facebook e Whatsapp), para nos aproximar de forma mais

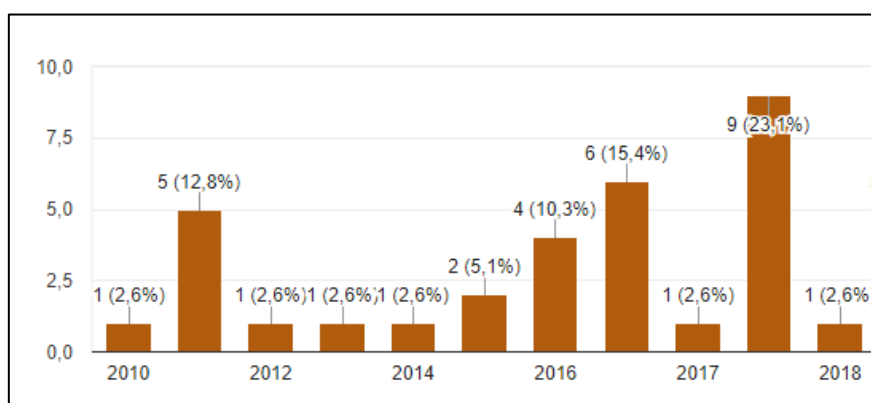
---

<sup>18</sup> Ver Apêndice 1.

rápida de um maior número de egressos e, talvez, ampliar o marco de tempo de conclusão do curso.

Feito isso, obtivemos o retorno de mais 20 pessoas, totalizando, então, um universo de 39 egressos até o momento de construção desta pesquisa. Nesta direção, nosso marco temporal passa a contemplar os anos de 2010 a 2018, como podemos visualizar a seguir:

Gráfico 02: Anos de Conclusão dos Egressos - Pedagogia da UFPE/CAA



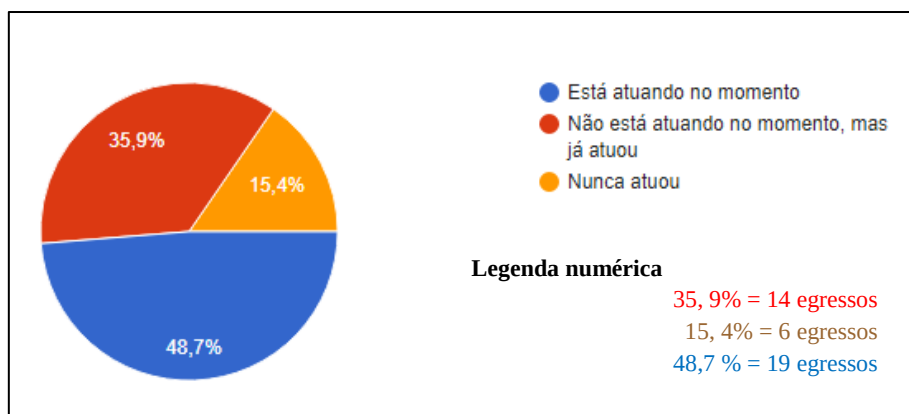
**Legenda:** Após 2016, a próxima coluna se refere ao semestre 2017.1/ Após 2017, a próxima coluna se refere ao semestre 2018.1.

Fonte: Elaborado pela autora

O maior número dos egressos que responderam ao questionário se formou nos semestres 2018.1 (9), 2017.1 (6), 2016 (4) e 2011 (5). Para além do semestre de conclusão do curso de Pedagogia da UFPE-CAA, através do questionário sócio-profissional, também buscamos identificar, basicamente: a) dados pessoais (nome, idade, residência, telefone); b) se está ou não atuando e o tempo de experiência na docência; c) instituições em que trabalham, bem como a natureza destas instituições e nível e modalidade de ensino em que atua (ano/série). A seguir, apresentamos e analisamos o que estes dados significam formativo e politicamente.

Tendo como objetivo compreender os movimentos de tradução do currículo do curso de Pedagogia empreendidos no âmbito das práticas curriculares dos (as) professores (as), nosso sujeito de pesquisa precisa estar atuando na docência, em virtude disso, delineamos um mapeamento da experiência na docência dos egressos em questão:

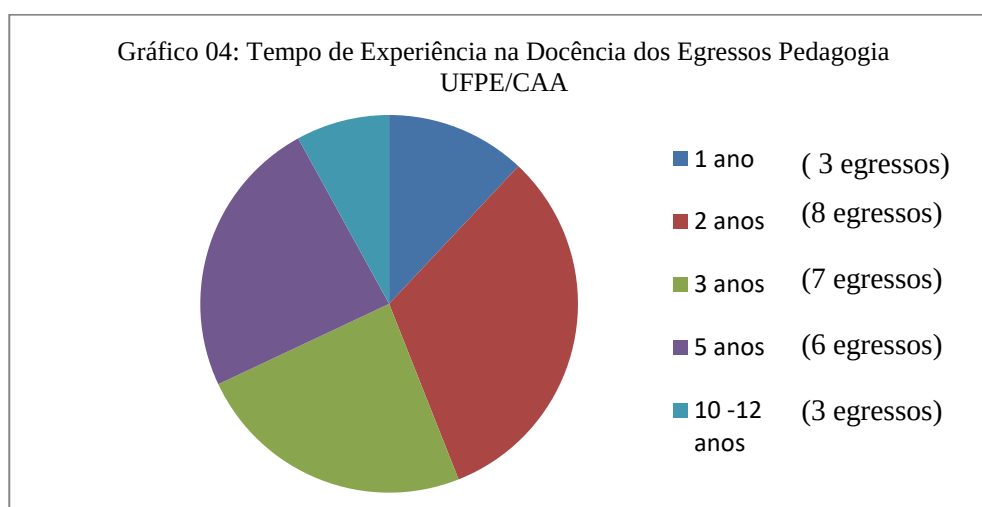
Gráfico 03: Experiência na Docência dos Egressos - Pedagogia da UFPE/CAA



Fonte: Elaborado pela autora

Entre todos os egressos que responderam ao questionário, apenas 6 nunca atuaram na docência. Destes, apenas 1 é recém-egresso do curso (se formou em 2018.1) e encontra-se desempregado, os outros 5 concluíram o curso há cerca de 3/5 anos e atuam em profissões fora do campo educacional. Consideramos ser um número baixo de egressos que não atuam na educação, tomando como referência a amostra que estamos analisando, que corresponde a apenas 15,4% e destes, apenas 5 realmente estão exercendo outras profissões. Sendo assim, podemos analisar que o curso de Pedagogia da UFPE/CAA tem formado um perfil de egresso atuante e que atende às necessidades profissionais da região.

No geral, identificamos que o tempo de experiência entre os egressos tem uma variação muito extensa, entre três meses e doze anos. Sendo assim, podemos resumidamente distribuí-las da seguinte forma:



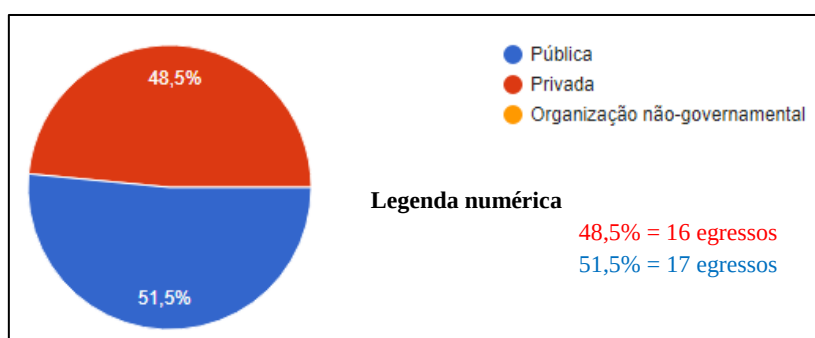
Fonte: Elaborado pela autora



Ao todo, os dados nos apontaram 33 egressos com experiência, ressaltamos que no gráfico anterior não constam os egressos que apresentaram experiências inferiores a 1 ano (identificamos 6 egressos com tempo de experiências entre 3 e 6 meses), pois, não configuram, nem se aproximam, do perfil de interesse desta pesquisa, conforme nossos critérios.

Igualmente importante, em virtude dos nossos critérios pré-estabelecidos para o perfil do colaborador de pesquisa, foi identificar a natureza dos espaços de atuação destes egressos, se públicas, privadas ou outros tipos:

Gráfico 05: Natureza dos espaços de Atuação dos Egressos - Pedagogia da UFPE/CAA



Fonte: Elaborado pela autora

Os que estão na rede privada atuam, em sua maioria, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em contrapartida, a maioria dos que atuam no serviço público trabalham: na EJA, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Salas Multiseriadas, Ensino Médio, Anos finais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Arelada a essa dimensão apresentada no levantamento, foram identificadas escolas-campo de atuação desses egressos nos municípios de Caruaru (públicas e privadas), Agrestina, Cupira, Belo Jardim, Passira, Altinho e Bonito (apenas escolas públicas). Os egressos que trabalham no setor público estão sob o regime de contratação temporária.

Frente a este panorama, torna-se imprescindível assinalar as condições sócio-políticas de carreira profissional que demarcam a região em que se inscrevem esses municípios. Em um estudo coordenado por Gatti, Barreto e André (2011), em todo o Brasil, sobre o estado das políticas docentes um dos principais apontamentos da pesquisa se refere às condições de emprego do professor.

As autoras apontavam que em Caruaru, 48% dos professores trabalhavam em regime de contrato temporário. Desta maneira, observamos que mesmo esse apontamento sendo fruto de uma pesquisa publicada em 2011, ainda em 2018 tivemos a mesma realidade no que se refere à região do agreste pernambucano como um todo, visto que 48,5% dos egressos que responderam ao questionário trabalham sob o regime de contratação temporária na rede privada e 51,5% sob o mesmo regime na rede pública municipal.

A condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional [...] afetam a própria profissionalização docente [...] A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão. São questões importantes a serem consideradas pelas políticas relativas aos docentes, dado que interferem diretamente no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento [...]. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.159)

Esta caracterização ganha importância no nosso estudo uma vez que essa precarização das condições de trabalho corrobora com a fragilização da autonomia docente nas práticas curriculares visto que o saber-fazer docente é exponencialmente regulado por critérios rígidos de eficiência e conformidade com as normas e propostas das secretarias de educação municipais.

Frente a esta contextualização, nos questionamos o que significa o ato de traduzir currículos dentro destas condições profissionais? Como esses movimentos de tradução acontecem quando se é preciso colocar em relação estas questões profissionais que influenciam *o que sou e o que posso fazer* enquanto professor.

Também é preciso ponderar que a maioria dos municípios acolhem propostas de ensino pautadas em sistemas apostilados, como é o caso da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Caruaru que tem no seu histórico de políticas de formação a “parceria com o Instituto Alfa e Beto e o Instituto Qualidade da Educação” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.193). Políticas dessa natureza tem se mostrado histórica e sistematicamente potenciais anuladoras e repressoras de práticas criativas e criadoras de currículo (HYPOLITO; VIEIRA, 2009; SOUZA 2011), tolhendo esses movimentos de tradução que são nosso objeto de estudo.

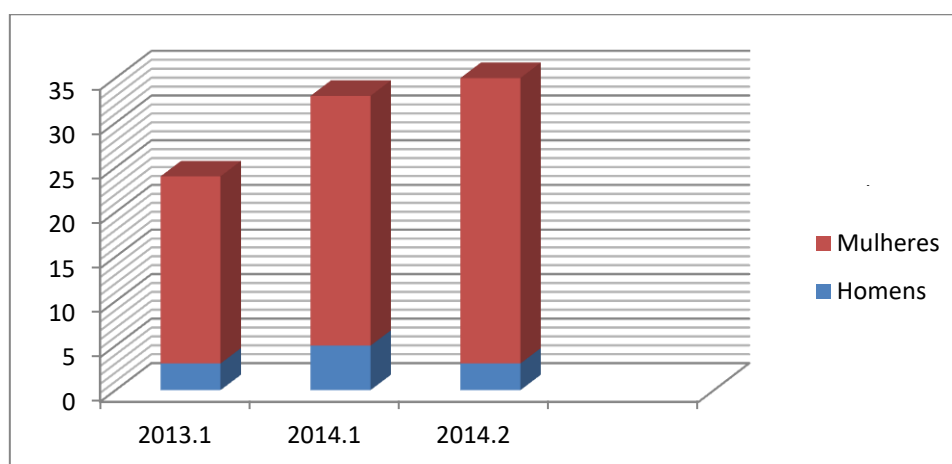
Apesar disto, tais políticas também tem criado uma conjuntura na qual os professores têm construído táticas para lidar com estas estratégias traçadas por políticas que intencionam uniformizar e padronizar as práticas. Nesse sentido, em face das táticas

cotidianas dos professores tais políticas não conseguem regular e controlar absolutamente os sentidos mobilizados nas práticas.

Estes movimentos, em nosso estudo, são compreendidos como processos de tradução, que são a marca de autoria do professor que é interpelado pelos saberes construídos em sua formação inicial ao passo que vai traduzindo esses saberes- fazeres nas/com suas práticas curriculares, pondo em relação as marcas discursivas dos contextos de influência sejam contextos políticos, contextos do texto ou contextos da prática. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Dando continuidade às categorias de análise dos dados oriundos do questionário de perfil-sócio profissional, outro dado importante se refere ao perfil de gênero dos egressos do curso de Pedagogia, conforme podemos observar no gráfico a seguir, analisamos e fizemos o recorte a partir dos dados disponibilizados pela secretaria do curso de Pedagogia, nos quais temos um maior número concentrado de alunos por ano/semestre (diferentemente da amostra que conseguimos pelas redes sociais, que é pulverizada).

Gráfico 06: Perfil de Gênero dos Egressos de Pedagogia da UFPE/CAA, por Ano/Semestre.



Fonte: Elaborado pela autora

Frente aos dados ilustrados no gráfico, podemos identificar a recorrência da marca histórica da predominância feminina nos cursos de Pedagogia, uma dimensão a se considerar quando buscamos traçar um perfil sócio-profissional. No universo de 92 egressos, apenas 11 são homens. Ressaltamos que deste universo, apenas 4 homens retornaram o nosso contato e responderam ao questionário.

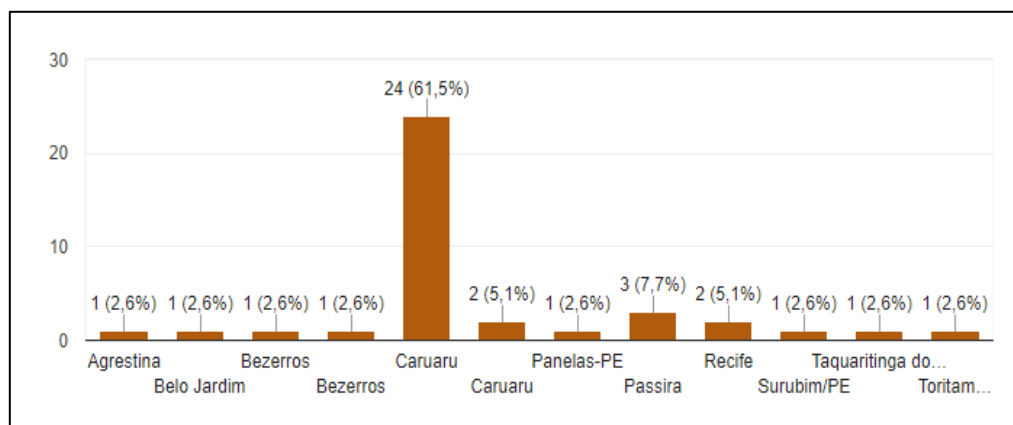
Embora seja uma marca já conhecida e sistematicamente presente na história do magistério no Brasil, queremos destacar a compreensão de que essa presença feminina também se traduz nas práticas curriculares através do lugar da tradução num grupo profissional predominantemente feminino e inscrito numa região de cultura machista<sup>19</sup>.

Quais os desafios de traduzir um currículo sendo mulher e pedagoga em um contexto de desautorização e invalidação do discurso feminino? Como traduzir currículos em práticas curriculares nestas condições político-ideológicas? Quais os desafios de, sendo homem e pedagogo, traduzir um currículo num espaço-tempo em que se hegemonizou que Pedagogia é lugar de mulher e a docência na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental ‘deve ser’ da mulher?

Não podemos nos furtar destas reflexões, mesmo compreendendo que não seja objeto no presente estudo. Contudo, são dimensões que precisam ser consideradas quando refletimos sobre os lugares de sujeito, posições e subjetivações políticas (LACLAU, 2001), elementos que por sua vez são preponderantes nos processos de tradução nas práticas curriculares.

Analogamente, outra dimensão a se observar no perfil desses (as) egressos (as) é que seu lugar de sujeito também é atravessado geopoliticamente. Até o momento da realização desta etapa da pesquisa foram identificados (as) estudantes de 11 cidades de Pernambuco (lembrando que esses dados se referem apenas aos egressos que pudemos contatar), distribuídas nas três microrregiões do estado. Conforme podemos verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 07: Cidades de origem dos Egressos em Pedagogia UFPE/CAA



Fonte: Elaborado pela autora

<sup>19</sup> SARAIVA, Jeiza das Chagas; RODRIGUES, Ana Claudia. A violência contra as mulheres no estado de Pernambuco: Retrato de uma realidade. *Fazendo Gênero* 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. *Anais...* 2010.

Embora seja necessário assinalar que a maioria dos egressos que responderam o questionário (26 dos 39) seja de Caruaru, cidade na qual se localiza o Campus Acadêmico do Agreste – UFPE, há uma diversidade significativa de estudantes de outras cidades da região que se formaram neste mesmo espaço.

Tais dados nos evidenciam que o movimento político-formativo da instituição atende a uma diversidade de contextos e os desdobramentos desta formação reverberam movimentos de tradução que se articulam as influências também diversas, nos permitindo falar em *traduções*.

Traduções porque na medida em que o professor egresso se aproxima do horizonte do seu campo de atuação, se depara com uma multiplicidade de articulações possíveis para construir seu discurso.

Assim, falamos sobre a impossibilidade de fechamento do que é tradução e dos modos como ela acontece, uma vez que a tradução acontece em espaços-tempos de conflitos, “tais conflitos são resultado da articulação, deslocamento, substituição, conquista e retrocesso das relações de poder dentro do social [...] toda formação discursiva é o resultado contingente do jogo aberto de diversos discursos”. (SOUTHWELL, 2014, p.143) E, na esteira destas ideias, o discurso empreendido no currículo da formação vai ser apreendido e mobilizado de diferentes maneiras em processos diversos de tradução.

#### **4.5- Perfis das professoras-colaboradoras da pesquisa**

Nessa direção, para nos aproximar dessa multiplicidade de lugares de sujeito, selecionamos algumas professoras egressas do curso de Pedagogia da UFPE-CAA que correspondem aos critérios traçados para o perfil de colaborador da pesquisa.

Inicialmente, a partir dos dados levantados no questionário sócio-profissional, identificamos três professoras que correspondiam aos critérios estabelecidos na presente pesquisa (no período de qualificação/ novembro de 2018) e poderiam ser nossas potenciais colaboradoras a longo prazo ( no sentido de poderem participar das entrevistas semiestruturadas e das observações de suas práticas curriculares no cotidiano das salas de aula). A seguir apresentamos uma tabela com ano de conclusão

do curso de Pedagogia, tempo de experiência, município/escola de atuação e ano em que atua, bem como o regime de trabalho.

Tabela 02: Perfil das Professoras do Ensino Fundamental

| <b>Jaqueline P4<sup>20</sup> (24 anos)</b>               | <b>Daysiane P39 (24 anos)</b>           | <b>Dayana P40 (23 anos)</b>                       |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Egressa 2018.1                                           | Egressa 2018.1                          | Egressa 2018.1                                    |
| 3anos e 6 meses de experiência                           | 3 anos de experiência                   | 5 anos e 1 mês                                    |
| Escola Municipal<br>Sesquicentenário da<br>Independência | Escola Municipal Maria Félix<br>de Lima | Escola Municipal<br>Professora Laura<br>Florêncio |
| 3º ano                                                   | 3º e 4º ano                             | 3º ano                                            |
| Agrestina                                                | Caruaru                                 | Caruaru                                           |
| Contratada                                               | Contratada                              | Contratada                                        |

Fonte: Elaborada pela autora

A professora Daysiane não retornou nossos contatos (ligação, email e whatsapp), nesse sentido compreendemos que a mesma não apresentou disponibilidade e/ou interesse em contribuir com esta etapa da pesquisa. No entanto, assinalamos que esta professora colaborou para traçarmos os perfis dos egressos da graduação em Pedagogia da UFPE-CAA e nos permitiu identificar a existência e o perfil de professores experientes e atuantes em nossa região.

No que se refere à professora Dayana, verificamos na entrevista que a experiência na docência que ela declarou no questionário de perfil sócio profissional se refere às atividades desenvolvidas enquanto bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), ao qual ela fez parte ainda na graduação. Ou seja, esta professora nunca atuou enquanto regente de uma sala de aula. Também identificamos, na ocasião da entrevista que sua atuação, na época, estava inscrita na condição de professora auxiliar, vinculada ao programa Mais Educação pelo município de Caruaru.

Frente a estes elementos, identificamos que a Dayana não se enquadrava dentro do perfil de professora colaboradora delineado nos critérios metodológicos. Ressaltamos, com isso, a importância da diversidade de instrumentos e técnicas de pesquisa, pois através do diálogo entre eles é possível nos aproximar de maneira fidedigna da realidade e compreender suas nuances, que por vezes não aparecem com tanta facilidade em um ou outro momento da feitura da pesquisa.

<sup>20</sup> Essa nomenclatura corresponde ao número do questionário sócio-profissional respondido por ambas as professoras.

Por fim, realizamos a entrevista piloto com a professora Jaqueline, que possuía 3 anos e 6 meses de experiência na docência e era professora contratada pela rede municipal de Agrestina, atuando no 3º ano do ensino fundamental e egressa 2018.1 do curso de Pedagogia do CAA.

Contudo, não pudemos realizar as entrevistas semiestruturadas e observações com a professora Jaqueline, pois seu contrato com a prefeitura municipal de Agrestina foi encerrado e no ano de 2019 ela estava atuando na rede privada com uma turma da educação infantil. No entanto, sua entrevista foi analisada e dialogada com as demais entrevistas realizadas nesta pesquisa.

Levando em consideração que os dados exploratórios que levantamos no período de qualificação desta tese (2º semestre de 2018) já não eram os mesmos no segundo semestre de 2019, e que, a professora que contribuiu com nossa entrevista piloto já não atendia mais aos critérios traçados em nossa metodologia, retomamos os dados do levantamento que conseguimos realizar a partir do questionário sócio-profissional, nas redes sociais, e, conseguimos identificar mais duas professoras que atendiam aos critérios delineados para escolha dos colaboradores desta pesquisa e se disponibilizaram a participar. Assim, tivemos como professoras-colaboradoras para as entrevistas/observações:

**Tabela 03: Perfil das Professoras-Colaboradoras<sup>21</sup>**

| ALINE                      | ALICE                     |
|----------------------------|---------------------------|
| Egressa 2012.1             | Egressa 2018.2            |
| 6 anos de experiência      | 6 anos de experiência     |
| Escola Salgado             | Escola ETI                |
| 1ª Ano do Fundamental I    | 3º Ano do Fundamental I   |
| Caruaru/ Bairro do Salgado | Caruaru/ Bairro João Mota |
| Contratada                 | Contratada                |

Fonte: Elaborada pela autora

Nesta direção, caracterizamos a seguir a formação discursiva em que se inscrevem as professoras Aline e Alice, para tanto traçamos elementos que apresentam o Curso de Pedagogia da UFPE-CAA e o perfil das escolas-campo de pesquisa. Tratando-se de uma formação discursiva que nos aproxima de uma conjuntura

<sup>21</sup> Os nomes das professoras e os nomes das escolas são fictícios por questões éticas de preservação das identidades.

formativa das possíveis traduções que interligam os campos discursivos supracitados ao passo que os diferenciam enquanto agências específicas e diferenciadas de produção de discursos curriculares.

#### **4.6- A tradução da interiorização do ensino superior no agreste: O Curso de Pedagogia da UFPE-CAA enquanto discurso formativo.**

O Campus Acadêmico do Agreste da UFPE situa-se em Caruaru que possui uma área de 928 km<sup>2</sup> e está a 134 km de Recife, destacando-se como “principais atividades econômicas: Comércio, Prestação de Serviços, Indústria, Educação, com destaque para o comércio de confecções e de artesanato” (Prefeitura de Caruaru, 2019). A cidade possui 351.686 habitantes (IBGE 2016) e, por todas as características supracitadas, “a configuração urbana tem sofrido profundas alterações, conferindo à cidade ares ainda mais claros de *capital do agreste*.” (SANTO, 2018, p.335). Título reforçado pela oferta de ensino superior na região, pois

Enquanto pólo acadêmico, Caruaru apresenta *campi* de três Instituições Públicas de Ensino: a Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA); Universidade de Pernambuco (UPE); e o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), o que acaba por favorecer o intercâmbio de estudantes advindos das mais diversas regiões do estado. Além destas, também comporta instituições como o Centro Universitário Tabosa de Almeida (ASCES - UNITA), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), o Centro Universitário do Vale do Ipojuca (UNIFAVIP DeVry) e a Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU), que se corporificam como as principais que representam o nicho de instituições privadas. (MELO, 2019, p. 110)

Nossa pesquisa teve, a nível macro, uma formação discursiva inscrita na UFPE-CAA, que foi materializado enquanto campus em 2006, conjuntamente com o processo de interiorização da UFPE. De maneira mais específica, interessamo-nos pelo currículo do curso de licenciatura em Pedagogia, situado no núcleo de formação docente,

a criação do Curso de Pedagogia responde à política da interiorização da educação superior, e segue as mesmas orientações da criação do Campus. Reconhece a relevância do Curso para a região, destacando que a formação em nível superior de qualidade é característica da educação pública gratuita. Para isso, toma o ensino, a pesquisa e a extensão como articuladoras de uma proposta de formação que



assume a intenção de transformar realidades educacionais do interior do estado pernambucano, com vistas à melhoria da qualidade da educação, em especial a educação pública. (GUIMARÃES, 2015, p.121)

A tomada desta licenciatura como um campo interdiscursivo de pesquisa advém da intencionalidade de compreender suas traduções curriculares nas práticas curriculares docentes tendo em vista que o curso se compromete com saberes-fazer pedagógicos referentes “à investigação, à reflexão crítica, ao planejamento, à execução e à avaliação de atividades educativas.” (PPC, UFPE-CAA, 2010, p.16) Nesta direção, o seu currículo<sup>22</sup> fundado na tríade ensino, pesquisa e extensão trilha um discurso formativo que traduz marcas discursivas na construção do perfil profissional de seus graduandos.

A formação no Curso de Pedagogia está voltada para a perspectiva transformadora e emancipatória, mas reconhece que esta opção não garante que a atuação profissional a materialize, uma vez que depende da perspectiva político-pedagógica assumida pelo/a profissional, pelas condições de trabalho, dentre outros aspectos. (GUIMARÃES, 2015, p.133)

Então, a herança discursiva da formação pode ser traída visto que além de não ser uma fixação última dos caminhos curriculares da prática docente, está atravessada pelas cotidianidades que tornam a tarefa da tradução intrínseca a todo aquele que toma decisões no campo do indecível. Nessa direção, entendendo que a profissionalização docente é um processo, que estreia na formação inicial, mas que se perpetua na eternidade (no sentido que infundável) da atuação docente e, que, enquanto a prática curricular é um lugar de incertezas não há garantia de materializações, tal qual uma simetria, de uma perspectiva formativa sobre a prática.

A prática, por sua vez, é feita da dinâmica do cotidiano escolar, do fazer pedagógico que se materializa nas rotinas das salas de aula, das escolas e dos sistemas educacionais. A prática é o lugar do confronto, da reconstrução da teoria, da reformulação dos elementos teóricos e da construção de novas práticas e possíveis concepções teóricas. (PPC, Pedagogia UFPE-CAA, p.10, 2010).

---

<sup>22</sup> Ver anexo 1 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia UFPE/CAA

Sendo a prática o lugar do confronto e do porvir, o professor, em sua prática curricular, vê-se intimado pela necessidade de “[recusar] completamente um discurso que atribua um único código, um único jogo de linguagem, um único contexto, uma única situação; afirmo esse direito não simplesmente por capricho ou porque seja de meu gosto, mas por razões éticas e políticas” (DERRIDA, 2016, p.125).

Ou seja, não há uma transposição do teórico para o prático e vice-versa, mas um movimento de construção e formulação que alteram teoria e prática, pois há uma interferência em ambas, nas situações em que se reconstroem e se reformulam. Essas considerações se aproximam da ideia de construção e mobilização dos saberes docentes, que tem a prática e sua dinâmica como contexto de ressignificação dos conhecimentos científicos, através da atribuição de sentido construído por cada professor/a no desenvolvimento de suas atividades. (GUIMARÃES, 2015, p.136)

Estes sentidos construídos por cada professor em sua prática curricular, que nós entendemos como sendo a tradução visto que se vestem de heranças formativas, discursos imponderáveis e acontecimentos curriculares trepidantes, são os movimentos que nos aproximamos ao entrevistar e observar as práticas de duas professoras egressas do curso de Pedagogia da UFPE-CAA.

#### **4.7- Contextualizando as Escolas-campo de pesquisa**

As escolas-campo desta pesquisa também se situam na cidade de Caruaru<sup>23</sup>. A Escola Salgado está localizada no Bairro do Salgado, que por ser um dos bairros mais populosos de Caruaru é considerado “uma cidade dentro de Caruaru” (SANTO, 2018). Apesar de ser considerado periférico, é um dos mais próximos da região central da cidade, bem como “o Salgado constitui, por assim dizer, um bairro-fabrico, com muitas lojas de aviamentos e com uma economia local baseada na produção de vestuários” (Idem, p.348). A escola conta com 19 salas de aula, possuindo um total de 1316 estudantes, destes, 21 atendidos pela Educação Especial (um deles é um aluno autista,

---

<sup>23</sup> Ressaltamos que a realização da pesquisa neste município deu-se, exclusivamente, pelo fato de as professoras que atendiam ao perfil delineado em nossa metodologia e que se disponibilizaram a contribuir, trabalhavam em escolas de Caruaru. Nosso levantamento referente às cidades de origem dos egressos já nos apontava a maior incidência de professores atuantes neste município.

matriculado na sala da Prof<sup>a</sup> Aline) em espaços como biblioteca, sala de recursos e laboratório de informática.

Diferentemente da realidade da Escola Salgado, que se situa em um bairro que possui várias outras escolas municipais e estaduais, a Escola ETI tornou-se um dos maiores patrimônios do Bairro João Mota, pois em anexo à escola há um Centro Municipal de educação infantil (CEMEI) e um Posto de Saúde Familiar, formando uma tríade que presta atenção especial às crianças e adolescentes.

O bairro João Mota também é considerado geopoliticamente periférico e em exponencial crescimento residencial e de comércio local. Conhecido como um dos bairros com maior índice de violência da cidade, sua população também é caracterizada como pertencente a um grupo em vulnerabilidade socioeconômica e, como citado anteriormente, o complexo que circula a Escola ETI tem sido, ao longo dos anos, um referência na prestação de serviços sociais variados a população do bairro.

Funcionando em jornada integral com uma proposta de Educação Integral, processo iniciado no ano de 2018<sup>24</sup> na Escola ETI e a ser implementado progressivamente nas demais, a escola possui 22 salas de aula e atende a 628 estudantes no ensino fundamental I, destes, 19 em atendimento educacional especializado (AEE) que conta com uma sala de recursos multifuncionais.

O processo de implementação da escola em tempo integral na Escola ETI não se desenvolveu junto às transformações na estrutura física da escola, tendo em vista que a supervisora de pátio, em conversa informal conosco, nos disse que: “Os alunos não tomam banho o dia inteiro, aí vão recrear e voltam suados e cansados... depois do almoço eles vão para a escovação [referindo-se ao horário da higiene bucal] e não tem um espaço bom nas pias, fica aquela coisa sem supervisão, pense na agonia” (DIÁRIO DE CAMPO, ALICE, 17/09/2019). Este é um elemento físico que repercute diretamente na dimensão pedagógica, uma vez que em nossas observações relatamos por diversas vezes em nosso diário de campo o quanto a volta dos intervalos, principalmente as aulas pós-almoço, dispendiam um tempo curricular, dentro da prática da professora Alice, para acalmar as crianças e deixar que se refrescassem, para só então poder dar continuidade nas atividades.

---

<sup>24</sup> Foi aprovado, na Câmara Municipal de Caruaru, em 03 de julho de 2019, o Projeto de Lei Complementar nº 83/2019, que implanta o Programa de Educação Integral em todas as escolas municipais. De autoria do Poder Executivo, a matéria foi aprovada em primeira e segunda discussão, com 18 votos favoráveis e quatro contrários. Matéria disponível em <http://sapl.caruaru.pe.leg.br/>

Esta realidade sobre a ampliação da jornada escolar e a precarização da estrutura da escola não é característica exclusiva da Escola ETI, em várias outras escolas do município a educação integral seguiu nestas condições: ampliação do tempo curricular numa mesma estrutura física escolar e escassez de recursos. Durante as observações os únicos espaços extraclasse utilizados pelos estudantes foram a biblioteca (nas atividades de leitura precedentes à escolha dos livros paradidáticos que os alunos às vezes escolhem para levar para casa durante o final de semana) e a quadra de esportes (nas atividades de acolhida, logo pela manhã, e/ou nas aulas de educação física). Ou seja, durante a maior parte do tempo que os alunos estão na escola, permanecem única e exclusivamente na sala de aula (que também não sofreu nenhuma alteração na estrutura e recursos).

Frente a isto, reafirma-se, dentre outras dimensões, que “o projeto Escola de Tempo Integral demanda uma estrutura física e uma organização interna diferentes, recursos humanos capacitados e materiais de qualidade e em quantidade suficientes” (CASTRO, LOPES, 2011, p. 278). No entanto, em nossas observações foi possível identificar discursos em que a professora sinalizava a falta de estrutura escolar:

Gente, como vocês lembram, ontem a gente teve uma situação muito chata, ficamos sem papel higiênico e depois do almoço muitos precisaram ir ao banheiro e alguns para o ‘número 2’ e não tiveram como se limpar. Então, hoje tia trouxe papel higiênico que ela comprou com o dinheiro dela, assim como eu comprei a pá e a vassoura para limpar nossa sala. Esse papel aqui eu comprei porque a escola tá recebendo pouca verba. Tia Diana [nome fictício, referindo-se a diretora da escola] tava contando com um valor, mas veio muito menos e não deu para o papel higiênico. Então esse papel aqui só é para pegar quando for fazer o ‘número 2’, viu? Quando precisar, vem aqui no meu birô e eu dou.” (DIÁRIO DE CAMPO, ALICE, 06.08.2019)

As condições materiais e objetivas do espaço pedagógico são ratificadas enquanto fatores preponderantes nos processos de tradução corporificados nas práticas curriculares, na medida em que as decisões e ações curriculares são interpeladas por estes fatores que ao serem interpretados enquanto reais condições do trabalho pedagógico, as professoras agem (re)inventando seus cotidianos.

Além destas condições estruturais, as condições de trabalho também precisam ser aqui assinaladas. No que se refere ao regime de trabalho, retomamos o panorama já apresentado anteriormente, sobre as condições de emprego no município de Caruaru, reforçando o fato de que o último concurso público para docente ocorreu em 2009. Este

elemento é caracterizador das escolas/professoras colaboradoras desta pesquisa na medida em que nos revela o trato dado à profissionalização docente neste contexto de atuação. Sobre isto, uma das professoras nos diz:

Eu estou aguardando concurso até hoje, mas como não fizeram [expressão de desânimo]... foi feito uma seleção de professores, recente. A gente fez uma prova online e agora vai fazer a segunda prova que é escrita. Depois a gente vai fazer a de título. Eu passei na prova online, aí vamos ver o que vai acontecer. Eu pretendo continuar, porque eu gosto muito de escola pública. (ENTREVISTA, ALINE, 31.07.2019)

Ambas as professoras, atuam sob a condição de contrato, e no momento de realização das entrevistas e observações desta pesquisa (julho-setembro de 2019) estavam sendo submetidas “a Seleção de Professores da Prefeitura de Caruaru, uma iniciativa das Secretarias de Administração e Educação que visa[va] a contratação de 699 (seiscentos e noventa e nove) Professores para o quadro de magistério do município”. (CARUARU, 2019<sup>25</sup>).

A seleção consistiu em uma prova online, uma prova escrita e prova de títulos, assim, em caso de aprovação em todas as etapas e classificação dentro das vagas, os professores serão contratados pelo período de um ano, renováveis de acordo com os interesses e necessidades da secretaria de educação municipal. Para o perfil com requisito de graduação completa em Pedagogia, foram ofertadas, no edital nº 9 de 2019, 539 vagas. Atualmente, o município de Caruaru paga R\$ 7,47 hora/aula aos professores ocupantes do cargo I (Exigência de Pedagogia), que possuem contratos de carga horária de 150 horas/aula.

Este panorama analítico que traçamos até aqui não finda os traços discursivos que se apresentaram nos nossos cenários de pesquisa. No entanto, frente às diferenças que constituem as formações discursivas – discursos formativos, discursos políticos, discursos institucionais, perfis profissionais – nas quais estão inscritos os discursos das professoras-colaboradoras desta pesquisa, ressaltamos a inviabilidade de fixar sentidos a partir do que acessamos no *corpus* discursivo que compôs nossas análises. Assim, a aproximação com os vestígios e rastros dos rastros destes discursos não autorizam a determinação de lastros e/ou estruturas discursivas, “o papel da investigação, nessa perspectiva, não é o de construir panaceias.” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p.1333)

<sup>25</sup> Informação obtida no site oficial da Prefeitura de Caruaru, <https://www.selecoes.caruaru.pe.gov.br>, acesso em 09 de setembro de 2019.

Compreendemos que o cotidiano curricular, constituinte da realidade discursiva curricular, é marcado por demandas e contingências que se transformam continuamente, portanto, os discursos produzidos pelas professoras-colaboradoras traduzem um espaço-tempo sócio-político vivo, que não pode ser aprisionado.

Significar a pesquisa como tradução e afirmá-la no entre-lugar: não se trata de dar respostas, observar o dado. Essa ideia nos arranca de uma zona de conforto da possibilidade de produção de sentidos explicativos - que chamo de totais - mas lança-nos numa prática desconfortável e perturbadora, sempre inacabada, dado seu caráter ambivalente, de duplo - presença/ausência mobilizada no espaço intervalar. (FRANGELLA, 2013, p.7)

Nesta direção, o porvir do cotidiano vai além do que conseguimos esculpir metodologicamente e, na trilha destas ideias, o trabalho de metodólogo daquele que se dispõe a pesquisar não permite descanso. Até a última linha desta pesquisa os aspectos metodológicos nos exigiram o exercício de traduzi-los na relação com as *novidades empíricas* que nosso campo de pesquisa e professoras-colaboradoras possibilitaram presenciar e são estas noções que nos conduzem para as análises.

## 5 - “ELES DIZEM QUE NÃO É CURRÍCULO [...] MAS TEM QUE TRABALHAR CONFORME A BNCC”: POLÍTICAS CURRICULARES EM SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS CURRICULARES

Porque teve outra coisa assim que foi inserido, que foi a BNCC, que querendo ou não... só que ela não é um currículo, ela é uma lei, entendeu? Que agora veio para nortear o currículo, tá entendendo? É mais para nortear o currículo. Porque é como se no Brasil não existisse o currículo, né, que eu acho que existe, porque a gente não tem a LDB? Claro que a escola vai entrar no contexto dela, não é que ele vai fazer aquela coisa engessada. Aqui não teve nenhuma informação sobre a BNCC, a gente é que busca, não tem formação para isso não, pelo menos que eu saiba não, até agora não. Mas, nas formações é inserida a BNCC, eles não falam diretamente, mas a gente vê né? Por exemplo, “usa as habilidades que tem lá na BNCC” [a professora repetindo o que eles dizem], sempre usam a BNCC, não foi falado diretamente, nem explicado. Mas a gente é quem busca né? (ENTREVISTA, ALINE, 31/07/2019)

A desconstrução da ideia de política curricular centrada no Estado tem sido uma constante nos debates curriculares das últimas décadas, através da ampliação e do aprofundamento das discussões que tomam a prática como produtora curricular enquanto contexto (também) político.

Nesta perspectiva, muito mais do que pensar uma política para a escola, almeja-se pensar a política junto da escola, com os professores, nas salas de aula, conhecendo as dinâmicas curriculares já existentes e que podem nos direcionar a outros modos de *pensar-traduzir* o currículo.

No entanto, tais esforços político-epistemológicos têm seus discursos apropriados por grupos político-hegemônicos e deturpado em vistas aos interesses neoliberais e ultraconservadores que tem lastreado a educação brasileira na última década.

Com isso, tais frentes discursivas têm buscado assumir uma postura “não-impositiva” de seus ideais educacionais, dizemos entre aspas porque esta é uma ressalva que circula na maioria das políticas curriculares que demarcam as reformas educacionais atuais no Brasil. Não obstante, reformas que se dizem “não-curriculares”.

Sob as vestes de “Estamos apenas sugerindo, convidando para o debate e propondo uma adoção voluntária” temos presenciado o sucateamento de tudo que temos lutado e construído em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos e todas. Tais enunciados, que emergem de várias frentes discursivas tais como dos

responsáveis por encabeçar a BNCC, dos parceiros do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)<sup>26</sup>, do Instituto Qualidade no Ensino (IQE)<sup>27</sup> e tantos outros grupos “sem fins lucrativos”, estão tomando as rédeas de uma educação voltada exclusivamente para o desenvolvimento econômico do país. Grupos supostamente “não governamentais” estão conduzindo os rumos da educação para esta geração e para as gerações futuras.

É com esse ar de “nossa intenção não é ser um currículo” que estamos enfrentando um dos momentos sociais e históricos mais complexos do debate e da construção curricular para a educação básica brasileira. No site do “Movimento pela Base Nacional Comum”, homologada em 2017, explicava-se que

A BNCC não é o currículo. Ela é referência obrigatória para a construção curricular. Os currículos das redes e os projetos pedagógicos das escolas devem conter os conhecimentos, competências e habilidades explicitados na BNCC, mas podem e devem ir além: incluem metodologias e abordagens pedagógicas, contextualizam as aprendizagens de acordo com a realidade local e tratam de especificidades educacionais e culturais locais, como educação inclusiva, quilombola e indígena. (Acesso em Janeiro de 2020)

Esta tentativa de se isentar da dívida curricular no enunciado “A BNCC não é o currículo”, apenas reforça a sua real intenção: atuar como estratégia política que atua sobre as subjetividades daqueles e daquelas que fazem o currículo, expropriando sua inventividade a partir da imposição de um horizonte de referências (guias e competências gerais) em detrimento das possibilidades de criações curriculares sem fundamentos, distanciadas das metanarrativas. Então, a BNCC não é o currículo, mas se institui como a única referência possível para a construção do “currículo propriamente dito”.

Este cinismo discursivo mascara seu poder impositivo com enunciados que buscam imprimir uma suposta autonomia curricular, ao autorizar “inclusões metodológicas e contextualizações culturais”. Poder realizar adequação é uma concessão dada desde que se seja fiel ao original. E que, estas inclusões e contextualizações, devem funcionar em segundo plano, de maneira artificializada e fragmentada, numa lógica parecida com a configurada sobre os temas transversais à

<sup>26</sup> Responsável pela implantação do ensino em tempo integral nas redes estaduais e municipais de Pernambuco.

<sup>27</sup> Promove um conjunto de ações articuladas em um Programa, adotado pelo município de Caruaru, que abrange a formação continuada de professores em serviço, a assessoria aos gestores escolares, a avaliação da aprendizagem dos alunos, reforço escolar entre outras intervenções.



época dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “postos em um patamar inferior na organização do guia curricular [...] fazendo um processo de divisão social do conhecimento [...] como um poderoso instrumento de diferenciação social” (MACEDO, 1999, p.57)

Incluir e contextualizar, por assim dizer, são elementos à parte do que seria entendido como o “currículo propriamente dito”, numa visão hierarquizada e disciplinar. Elementos à parte que são sinalizados como tentativa de suprir uma “falta inerente” ao que se entende por currículo e que se idealiza para o currículo nesta perspectiva. Falamos em falta inerente porque neste ideal curricular não há espaço para a diferença, a diferença é apenas uma lacuna a ser preenchida na medida do possível, criteriosamente dentro que é referência (conhecimentos, habilidades e competências).

No entanto, há que se ressaltar que a aparência com o que fora o debate sobre os temas transversais não é tão próxima assim. No atual contexto político, com o conjunto das outras políticas sociais e econômicas em curso, dos programas e ações que congregam a reforma educacional desta década, agrava-se a lógica da BNCC. Pois vem na contramão da luta por *currículos outros*, para *outros sujeitos* que demandam *outras pedagogias* (ARROYO, 2012).

Reduzir o reconhecimento das diferenças a ações políticas de inclusão e de igualdade termina enfraquecendo a oportunidade de ir mais a fundo no papel histórico do Estado, de suas políticas e instituições na tensa história de produzir os diferentes em desiguais, porque vistos como inferiores e segregados” (ARROYO, 2012, p.146-147)

Parece desnecessário ou até repetitivo trazer a baila esta discussão, no entanto, esta pesquisa se encontra sendo tecida no auge do emburrecimento histórico desta nação, retornamos ao óbvio porque os discursos de ódio e exterminação do diferente e da diferença estão sendo exaltados e acolhidos neste cenário político no qual todos e todas somos vítimas. Vitimados por ser quem somos e acreditar no que acreditamos.

Nesta perspectiva curricular da BNCC, a adequação significa tomar sempre um original e verdadeiro como referência, como centro do discurso que se pretende estável e hegemônico. Talvez possamos metaforar esta lógica como a ideia do *criador* e da *criatura* e, neste caminho, todos os conhecimentos, competências e habilidades instituídas na BNCC atuam como criadores dos currículos escolares, um criador *onipotente* (poder absoluto sobre todos os discursos curriculares), *onisciente* (um discurso curricular completo, acabado) e *onipresente* (está em toda prática curricular). Enquanto os currículos escolares, movimentados nas práticas curriculares, são as

criaturas, construídos à imagem e semelhança daquele que os origina, ao qual se deve a vida e a obra, numa relação de fidelidade absoluta e incontestável.

Ao tentar eufemizar a sua real intencionalidade com discursos que mascaram o caráter curricular impositivo de sua política curricular, artificialmente nomeada de orientações, a BNCC consegue, enquanto política de Estado pulverizar responsabilidades, centralizar o poder no seu discurso hegemônico e responsabilizar os profissionais da educação pelos fracassos advindos de interpretações errôneas e deturpadas das orientações que por ventura ocasionem “equívocos curriculares” que colocam em risco a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Pois, nesta perspectiva, o currículo do outro que não se adequa aos fundamentos é sempre um desvio, uma anomalia.

Ao afirmar que são apenas orientações curriculares, o Estado visa anular a sua responsabilidade mediante os currículos em desenvolvimento, pois, supostamente ele fornece as bases, os princípios e os fundamentos, e cabe, portanto, a cada profissional da educação incorporar tais orientações às suas práticas.

A forma como esta base chegou às nossas escolas reforça esta lógica. Apesar do *marketing* de que a base foi um desejo dos professores da educação básica e de que ambos foram amplamente consultados e ouvidos, os estudos sobre esta política de Estado versam o oposto (AGUIAR, DOURADO, 2018; MACEDO, 2019). Sem nenhum diálogo e apresentação da proposta, os professores da educação básica apenas foram informados que a BNCC seria a solução dos problemas educacionais e que agora, portanto, precisavam “trabalhar conforme a BNCC” em seus currículos. Ser um bom professor agora, no sentido de corresponder às expectativas sobre sua prática, seria seguir a BNCC na sua prática curricular. Entretanto,

Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. (LOPES, 2018, p.26)

Assim, os argumentos apresentados pela autora parecem ser desconsiderados mediante o corpo que tem tomado a política de implementação da BNCC nas escolas. Para fazer a base virar realidade nas escolas, o MEC “criou, para cada rede pública de ensino estadual em articulação com redes municipais, o Programa “Pró-BNCC” (MEC,

2017), com equipes que apoiarão o processo de (re) elaboração dos currículos e de implementação da BNCC”, apostando na “revisão dos currículos locais, dos materiais didáticos, formação continuada e inicial dos docentes, alinhamento das avaliações” (Idem).

Articulada a grupos do terceiro setor, a base tem forjado uma teia para o aprisionamento dos currículos pensados-praticados nas escolas através de programas e projetos de ensino em concordância com os seus fundamentos, centralizando ainda mais seu discurso no eixo hegemônico do discurso curricular. Estas parcerias têm reverberado uma avalanche de pacotes de ensinamentos que são incorporados nos cotidianos das escolas, impondo aos gestores, professores e demais profissionais da educação uma assimilação passiva e uma incorporação imediata em suas práticas curriculares.

Ao afirmar que “sempre chega projetos, projetos, projetos e mais projetos, entendeu? Aí diz que é para subsidiar, eu não sei qual é o sentido disso, mas a gente vai saber com certeza depois [tom de riso e ironia]” (ENTREVISTA, ALINE, 31/07/2019), a professora nos aponta que, ao conhecer a impossibilidade de implementação mecânica e passiva, o MEC lança mão de estratégias políticas que reforçam o caráter normativo da BNCC e oferece assistência técnica, através de tutorias, guias, orientações, listas de competências e habilidades para cada área do conhecimento entre outros materiais de apoio. Numa clara intenção de ditar as regras do jogo político-discursivo que é o campo curricular, de controlar por várias frentes aquilo que *pode-deve* ser feito nas salas de aula.

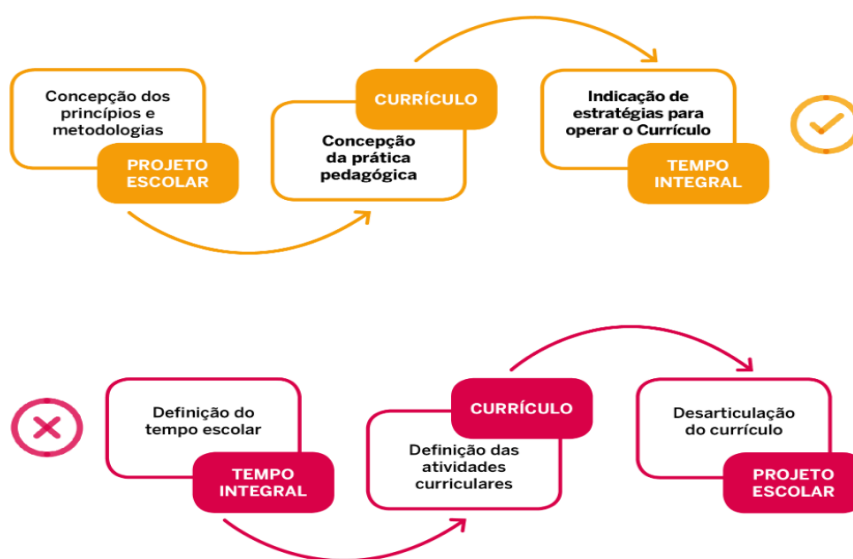
Por mais que a BNCC tenha sido construída sob o lastro discursivo perspectivado na ideia de distinção entre políticas e práticas, como se as segundas coubessem apenas a aplicação das normas e regras pensadas nas primeiras; efetivamente se sabe que não existem políticas sem as práticas, pois são estas que as materializam. Nessa direção,

Toda hegemonia é marcada, desde o seu interior, por uma fratura – o exterior constitutivo – e precisa seguir lutando para suturá-la, sem sucesso (LACLAU, 2011) Ou seja, a BNCC aí está – e isso importa porque ela desloca o poder, o que tem efeitos –, mas, para se manter efetiva na significação da educação e da escolarização, ela tem que seguir reiterando os sentidos que instaura. E esse processo, que vivemos hoje, é tão político e disputado quanto aquele que a instituiu. Será sempre necessário seguir deslocando aquilo que se apresenta como vitória e continuar expondo as fraturas que constituem os universais. (MACEDO, 2019, p.41)

Sabendo desta constante disputa em torno da hegemonização de sentidos a base vai se infiltrando nos cotidianos escolares pela força das articulações de demandas, nas quais diversos grupos, que supostamente comungam com o mesmo discurso e compartilham dos mesmos interesses, resguardadas as especificidades que não são poucas nem superficiais, unem suas forças na arena de disputas em torno do currículo, buscando suturar as fraturas do exterior constitutivo das políticas e minando as forças contrárias e subversivas. Daí, inúmeras tentativas de estabilização do currículo que pode-deve ganhar vida são mancomunados e um exemplo disto pode ser pensado a seguir.

Na escola de tempo integral (ETI) em que atua a professora Alice, conforme já dito anteriormente, o ICE, que é o instituto responsável pela implementação do regime escolar em tempo integral, disponibiliza em seu site um organograma sobre como se dá a operacionalização do currículo no projeto “Escola da Escolha”:

IMAGEM 03 - OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJETO ESCOLA DA ESCOLHA



Fonte: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>

Na imagem, podemos visualizar a dissonância entre o que o ICE nega ser sua compreensão de currículo (esquema inferior em vermelho) e o currículo que de fato seu projeto educativo põe em ação. Segundo o ICE, o currículo não se refere apenas à definição de atividades curriculares de maneira fragmentada e desarticulada. No entanto, os princípios e metodologias curriculares do IQE que, como já dissemos

anteriormente, é o parceiro técnico do ICE, diverge dos princípios e fundamentos da Escola da Escolha.

O IQE fornece às escolas guias curriculares, sequências didáticas para professores e alunos, simulados e provas que pouco ou em nada se articulam com as ações curriculares previstas pelo Aprova Brasil<sup>28</sup>, Aprova Caruaru<sup>29</sup> e coleções de livros didáticos do PNLD que também demandam práticas curriculares adequadas às suas intencionalidades. A concepção formativa do IQE, sobretudo, não se articula aos interesses e necessidades dos professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem.

A definição das atividades curriculares, desde a acolhida dos estudantes até o final do tempo curricular deste aluno na escola é o que direciona a prática pedagógica docente, a formação e o planejamento dos professores se desenvolve de acordo com as orientações estratégicas pautadas nos princípios e metodologias previstos no paradigma da Escola da Escolha e de seus parceiros, que, vale ressaltar, são todos da iniciativa privada (Natura, Itau, Jeep, entre outros).,

No entanto, mesmo o projeto educativo do ICE estando pautando em ações pedagógicas que intencionam outra lógica formativa, pautada na integralidade do ser, a escola da professora Alice não dispõe de uma infraestrutura que acolha um real projeto de educação em tempo integral, visto a ausência de laboratórios, áreas projetadas de lazer entre outras.

Por mais que no esquema de operacionalização do projeto Escola da Escolha sinalize-se a “indicação de estratégias para operar o currículo” dentro desta perspectiva, sabemos que o currículo articula-se também com as condições objetivas de desenvolvimento. Pensar um currículo diferente demanda pensar práticas diferentes, materiais diferentes e, dentre tantas outras coisas, estrutura física escolar diferenciada.

Para além destas condições de trabalho, a organização curricular não conta com uma concepção integral e integrada de currículo, que supostamente seria o lastro discursivo da Escola da Escolha. Em lugar disto, temos um tempo de permanência do

---

<sup>28</sup> Através da Editora Moderna, uma empresa do Grupo Santillana, que edita, publica e distribui livros didáticos, materiais de apoio e livros de literatura são realizadas ações de um projeto de intervenção direcionado ao trato específica das habilidades e competências avaliadas em exames nacionais (Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA), estaduais e municipais.

<sup>29</sup> Adotado desde 2018 em Caruaru, operando a partir do GDA – Sistema de Gestão de Desempenho e Avaliação, o visa estimular melhorias na qualidade de aprendizagem dos alunos da rede municipal de ensino através de avaliações, de forma padronizada e em tempo real de todos os estudantes da rede municipal.

aluno na escola ampliado, sem condições adequadas, e uma estrutura curricular disciplinarizada, que hierarquiza as áreas do conhecimento, uma vez que os componentes curriculares da Língua Portuguesa e da Matemática tem cargas horárias maiores em detrimento dos demais componentes.

Os guias de ensino e aprendizagem do ICE, documentos institucionais que já referenciamos anteriormente, corroboram esta contradição curricular, pois, determinam que conteúdos podem-devem ser trabalhados, a partir de quais estratégias, com base em que referências e atendendo a que instrumentos avaliativos.

De igual forma, na escola em que atua a professora Aline, que não é de tempo integral, e, portanto, só não recebe influência política direta do ICE, mas trabalha com os programas de ensino do IQE, do Aprova Brasil e do Aprova Caruaru, as tentativas de sutura dos sentidos curriculares em ação, através das tentativas de controle das práticas curriculares não cessam:

Agora veja, segunda eu tava na formação e a prefeita já adotou um outro programa do Estado, além de todos que já tem. O material vai vir encadernado, chamam de almanaque. Vão gastar uma fortuna com o programa, mas para o professor não muda nada, não entra um real no salário, não faz um concurso. Agora trás esses programas, mas quem é que faz acontecer? O professor né? Não fazem nada sem a gente, mas nos tratam como se fosse o que menos importa. (DIÁRIO DE CAMPO, ALINE, 11/09/2019)

Os almanaques que a Aline faz referência são um dos materiais produzidos pelo Programa Criança Alfabetizada, criado pelo governo do Estado de Pernambuco. Uma iniciativa que faz parte do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), realizado com a parceria da Fundação Lemann e Instituto Natura, assim como apoio e conhecimento técnico da Associação Bem Comum.

Os Almanques são direcionados para as crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental e a proposta é que os professores usem esses livros como material complementar para ajudar no processo de alfabetização dos estudantes.

Esses almanaques trazem atividades para apropriação da escrita e trabalham com gêneros textuais na perspectiva do letramento. Além disso, o livro articula a alfabetização com as demais áreas do conhecimento, alinhada com as disciplinas de matemática, história, ciências, música, geografia, entre outras. Até o momento, todos os municípios da Mata Sul e das GREs Salgueiro, Caruaru e Nazaré da Mata receberam os materiais. É importante ressaltar que todos os

municípios do estado e Fernando de Noronha aderiram ao programa. (CONSED<sup>30</sup>, 2019, site)

Os almanaques foram elaborados em articulação pela Secretaria Estadual de Educação e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME) e parceria com Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), e, além de estar coadunado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também insere o “Currículo de Pernambuco” como influência política.

O “Currículo de Pernambuco” é um programa composto por quatro cadernos, sendo um volume para Educação Infantil e três para o Ensino Fundamental anos iniciais como um documento curricular de referência obrigatória. Neles, estão orientações para guiar o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas em sala de aula. Tais orientações são organizadas por áreas do conhecimento, organizações bimestrais e cadernos de orientações metodológicas.

Também, na trilha destes materiais de referência para o desenvolvimento das práticas curriculares das professoras Aline e Alice, temos o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que, conforme citamos anteriormente é um exemplo de política que está presente na produção de discursos curriculares mobilizados pelos professores em seus cotidianos e que tem uma relação de endividamento com o contexto micro da sala de aula. Os livros didáticos (LD) trazem um conjunto de discursos curriculares que são fruto de compreensões políticas que buscam estabilizar um sentido de currículo, além da busca do controle sobre o que ensinar, a quem ensinar e como ensinar.

[...] É preciso, de início, reconhecer que os livros didáticos não são objetivos ou factuais, mas produtos culturais que devem ser entendidos como o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais. Ou seja, os livros didáticos expressam a materialização de conflitos entre grupos para hegemonizar suas posições. É claro que esses conflitos não se dão num vazio econômico e social, com visível interferência, por exemplo, de um mercado editorial poderoso [...] (MACEDO, 2004, p. 106-107)

---

<sup>30</sup> Fundado em 1986, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. O CONSED foi uma das entidades parceiras na construção da BNCC.

Os livros didáticos traduzem projetos educativos e podem, dependendo do modo como são assumidos enquanto política, se aproximar de estratégias que tentam regular, controlar e padronizar as práticas curriculares, visto que no discurso hegemônico curricular o LD tem sido traduzido “enquanto um orientador pedagógico do trabalho docente, um elemento ‘unificador’ ou formador de uma ‘matriz curricular comum’.” (ROSA, 2018, p.5)

Além das coleções de livros didáticos para Língua Portuguesa (Ápis) e para Matemática (Buriti Mais), utilizados em praticamente todos os dias de aula observadas, as professoras, Aline e Alice, também trabalharam com os Livros da Aprova Brasil<sup>31</sup> e as sequências didáticas do IQE, que dependendo do tipo de sequência e dos conteúdos abordados chegavam a se configurar como mini-apostilas com inúmeras páginas, ou mini-livros didáticos. Em conversa informal com a professora Aline, ela nos afirmou que todo o município adota as mesmas coleções de LD para cada componente curricular e série/ano e o IQE produz material de Língua Portuguesa e Matemática para os anos iniciais do ensino fundamental.

Os materiais produzidos pelo IQE são definidos como “tipo uma sequência didática que eles dão e a gente faz essa sequência, entendeu... aí é como se fosse fazer com eles, treinar com eles para na prova se saírem bem” (ALINE, Entrevista, 31/07/2019). O que nos permite depreender que estes materiais intencionam centralizar nas práticas curriculares mecanismos de conformação com as avaliações externas, reverberando diretamente nas traduções curriculares em desenvolvimento.

As práticas curriculares das professoras são reguladas também por estratégias políticas que visam assegurar o uso das sequências didáticas e demais materiais fornecidos pelo IQE no cotidiano das salas de aula, como podemos identificar no enunciado a seguir:

Então a formadora do IQE, o formador do IQE, todos dois são formadores, o de matemática e o de português, **eles precisam estar na sala para verem se a gente tá aplicando aquilo que eles...as ideias que eles dão... entendeu?** Que eles dão nas nossas formações e que vem nos materiais. (ALINE, Entrevista, 29/08/2019)

A professora estava se referindo às constantes visitas que os formadores do IQE faziam a sua sala de aula:

---

<sup>31</sup> Através da Editora Moderna, uma empresa do Grupo Santillana, que edita, publica e distribui livros didáticos, materiais de apoio e livros de literatura são realizadas ações de um projeto de intervenção direcionado ao trato específica das habilidades e competências avaliadas em exames nacionais (Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA), estaduais e municipais.



No meio da aula chegou um formador do IQE com uma camisa com a seguinte estampa: “Currículo em Ação”. Chegou interagindo com as crianças, fazendo brincadeiras. **A professora conversou com o formador que os alunos se saíram bem em matemática, já em português... [fazendo expressão negativa]** O formador começou a fazer diversas perguntas às crianças, como uma espécie de sondagem sobre vários conteúdos da área da matemática (noções de espaço, dimensão, peso, altura, localização etc) (DIÁRIO DE CAMPO, ALINE, 07/08/2019)

Além das visitas, a professora também era orientada a registrar constantemente as atividades realizadas em sala que correspondiam às ações previstas nos materiais dos programas e nas formações oferecidas pelo IQE em parceria com a secretaria de educação municipal:

Enquanto a professora está fazendo a atividade, tira o celular da bolsa para fazer fotos e, olhando para mim, diz: **“Tem que tirar foto, Angélica, para mandar para o povo do IQE e dos projetos todos, se não eles dizem que a gente não tá fazendo nada”** (DIÁRIO DE CAMPO, ALINE, 07/08/2019)

Esta regulação e controle da prática docente também puderam ser observados quando a professora Aline sempre chamava a coordenadora para ver as atividades sendo realizadas em sala, nessas ocasiões a coordenadora fazia registros em fotos e acompanhava o desenrolar da atividade por algum tempo. Além disso, semanalmente os cadernos de planejamento da professora eram verificados pela coordenadora.

Estes discursos de controle sobre as práticas são uma tradução do conservadorismo político nas práticas curriculares, fruto de uma atmosfera de homogeneização e neutralização do novo, do diferente, do diverso. Não obstante, retomando o que discutimos anteriormente sobre o papel e o lugar que o livro didático assume neste terreno do discurso curricular, as múltiplas demandas oriundas dos programas de ensino, e dos livros didáticos que os balizam, tentam engessar o professor e suas práticas, como se não houvesse alternativa possível a não ser se “deixar levar” pela onda de materiais didáticos que se dizem “norteadores”, mas que se corporificam como imposições.

As formações continuadas em serviço que as professoras fazem por meio da SEMED, a presença de formadores do IQE constantemente nas salas de aula de ambas as professoras, as exigências dos coordenadores de aprendizagem e todo o arcabouço gestor das escolas nas quais as práticas das professoras Aline e Alice estão inseridas, acabam por se configurar como “lembretes constantes” da dívida que estas professoras

precisam assumir (e quitar!) com relação ao prescrito enquanto texto curricular. Como podemos ver a seguir:

Aí fora isso, por exemplo, hoje o dia é todo dedicado a trabalhar o livro do Aprova Brasil, mas tem horas que eu preciso parar para trabalhar outra coisa que eu sei que os meus alunos precisam. Aí o IQE, por exemplo... aí tem a sequência didática do IQE, se a gente for fazer exatamente o que o IQE quer, a gente passa a semana todinha só trabalhando a sequência didática do IQE. Só que mesmo eles dizendo que aquela sequência vem pro nível do meu aluno... Mas muitas vezes aquela sequência vem para o nível de 70% dos meus alunos, mas eu tenho que cuidar dos 30% também. Entendesse? (ALICE, Entrevista, 05/08/2019)

No discurso desta professora depreendemos que, nesta perspectiva política empreendida pela escola em que trabalha, o livro didático deixa de ser um instrumento curricular e assume vestes de currículo, propriamente dito. Pois, quando Alice nos fala que o dia inteiro de trabalho deveria ser dedicado ao livro do Aprova Brasil, ela nos revela que, não fossem os movimentos de tradução de sua prática curricular, a aula se resumiria ao seguimento do livro didático.

Neste aspecto, são desconsiderados todos os elementos que caracterizam uma aula “como espaço-tempo coletivo de formulação de saberes” (FARIAS *et.al.*, 2011, p.163), como se a aula fosse uma coisa “dada” ao professor (através de um roteiro de livro de didático) e o professor passivamente “transferisse” essa aula para o aluno, como um processo reprodutor e acrítico.

[...] Dada a centralidade do livro na constituição de um currículo nacional, antes mesmo das recentes [não mais tão recentes assim] políticas centralizadoras de currículo e de avaliação, seria de esperar maior preocupação em entender o livro didático como um texto curricular com poder significativo sobre as práticas curriculares. Historicamente o livro se consagrou como a forma mais eficiente de apresentar uma proposta curricular aos professores e alunos [...]. (LOPES, 2007, p. 220).

No entanto, Alice sinaliza a tradução como uma necessidade latente, ao se deparar com os objetivos de ensino-aprendizagem que ela vai identificando a partir das necessidades dos alunos. Ao se referir ao IQE, a professora nos evidencia que nenhum material didático é acabado e suficiente perante o cotidiano de sua sala de aula e a tradução se faz presente e urgente justamente nesta falta, neste inacabamento. O que mobiliza a tradução, segundo os dizeres da professora Alice, é correr atrás daqueles “30%” que a sequência pré-fixada e pré-determinada não prevê e marginaliza.

Nem a professora nem nós, estamos nos referindo literalmente aos “30%”. Esse número é uma metáfora para tudo aquilo que fica de fora e que faz com que a tradução exija que algo seja feito. E esse algo a fazer, que não se sabe exatamente o que é ou como fazer, é o que movimenta o currículo no acontecimento da tradução.

No entanto, esta exigência da tradução se configura como o desafio de articular as múltiplas demandas político-contextuais com um currículo que é vivo e dinâmico, como nos falou Alice:

A gente tem os livros didáticos do PNLD, que é de Português, Matemática, História e Geografia, e tem artes, mas artes é outra professora. Eu só ensino português, matemática, história e geografia. E, fora isso, tem os livros do Aprova Brasil que é de Português e de Matemática. E, fora isso, tem as sequências didáticas do IQE que não é um livro, mas é mesmo que fosse porque tem sequência que tem 30 páginas, então é ruim... **mas é complicado mesmo, trabalhar com tudo. Porque sempre a gente deixa uma coisa faltando, é muito complicado relacionar o material todo que chega para trabalhar. A gente dá uma de doida, pula as páginas que a gente sabe que já trabalhou.** Tipo assim, as vezes a gente já trabalhou isso numa sequência didática, aí vem agora no livro, aí a gente dá a introdução e se sabe que eles estão bem naquilo ali a gente pula para as coisas que eles precisam mais. Agora a gente em matemática tá em localização e movimentação, de mapa... essas coisas, mas a gente já trabalhou na sequência didática do IQE e a gente também já trabalhou antes das avaliações, aí a gente tá dando uma avançada, tá indo mais ligeiro nessa parte, para chegar logo em multiplicação que a gente sabe que é o que precisa e ano passado a gente não conseguiu trabalhar multiplicação e divisão como deveria porque **a gente se atrapalhou com essa questão de muito livro didático e também porque era o ano de implantação do integral aqui, aí foi bem corrido. Aí a gente vai vendo qual é a prioridade.** (ALICE, Entrevista, 05/08/2019)

Alice nos apresenta todas as contingências discursivas advindas dos materiais didáticos incorporados pelas políticas de ensino à sua prática curricular, o excesso de material didático e o lugar que as práticas gestoras tentam imprimir ao livro didático no currículo acabam por sufocar os espaços-tempos de criação de sentidos outros na produção de conhecimento em sala de aula.

Por mais que haja, da parte da professora, o exercício de interpretação e de diálogo, as demandas nunca são plenamente satisfeitas, a dívida nunca é quitada e o original, inevitavelmente é traído, “porque sempre a gente deixa uma coisa faltando, é muito complicado relacionar o material todo que chega para trabalhar.”, as contingências discursivas dos livros didáticos estão “lembrando incessantemente ao

tradutor sua incapacidade de reproduzir a verdadeira intenção do texto original. [...]Esperança e angústia diante do endividamento e da capacidade ou incapacidade de renovar o original, de permitir-lhe uma sobrevida.” (BARRETO, 2006, P.6)

No entanto, ao reconhecer que não consegue contemplar todas as demandas que emergem dos materiais que chegam para ser trabalhados, a professora também evidencia que esse não é seu objetivo, nos indica que prioriza outras demandas que ela analisa como necessárias e que emergem do cotidiano de suas práticas curriculares no processo de ensinar-aprender juntamente com seus alunos.

O excesso de livros didáticos reverbera no problema da repetição de conteúdos/atividades, como a professora abordou em seu discurso, então “a gente dá uma de doida, pula as páginas que a gente sabe que já trabalhou”. Esse “dar uma de doida” é o acontecimento da decisão, a professora sabe que não pode desconsiderar o livro didático em sua prática, mas também sabe que nem tudo que está prescrito nos livros atende aos seus objetos de ensino e intencionalidades pedagógicas.

Assim, a professora faz escolhas, traduzindo pedagogicamente suas decisões em um terreno indecidível e é aí que reside a “loucura”, traduzir o intraduzível e decidir na indecidibilidade. Mas, “a loucura da decisão é, se vocês quiserem, como toda loucura, regulada” (LACLAU, 2016, p.93). Dizer que as decisões curriculares nos processos de tradução não são influenciadas-reguladas por fatores político-epistemológicos trata-se de uma ingenuidade

Uma situação de indecidibilidade total seria aquela em que qualquer decisão seria válida apenas por ser uma decisão; nesse caso, não teríamos indecidíveis estruturas, mas ausência total de estrutura, e a decisão seria feita por aquele que escolhe em condições de onipotência. O que argumento é diferente. (LACLAU, 2016, p.92)

Em seu discurso, Alice nos mostra que suas decisões não são inteiramente livres, em virtude da política reguladora de suas práticas e também porque, conscientemente ou não, a professora é conhecedora de sua dívida e de sua herança com relação a esta estrutura discursiva (seja das políticas curriculares e avaliativas, seja dos materiais didáticos), ela vai configurando sua posição de sujeito mediante o processo de tradução dentro deste contexto. Assim, “toda posição de sujeito é o efeito de uma determinação estrutural (ou de uma regra, o que equivale ao mesmo) – não existe nada que seja uma consciência substancial constituída fora da estrutura.” (LACLAU, 2016, p.92)

Pensando nisso, há que se ressaltar a importância de compreender que os textos políticos das políticas curriculares entram em relação com os textos curriculares locais e

micro situados nos cotidianos institucionais em que se materializam os currículos, deste modo, estas relações produzem efeitos de sentidos que influenciam as práticas discursivas que traduzem os sentidos de currículo produzido pelas professoras, a partir de suas posições de sujeito.

### **5.1- Sentidos curriculares traduzidos pelas professoras nas relações com as políticas curriculares globais-locais**

Frente ao que viemos discutindo até aqui, foi possível identificar que o IQE, o ICE, o PNLD, o Currículo de Pernambuco, o Aprova Brasil e o Aprova Caruaru, constituem-se enquanto textos políticos que concatenam um leque de documentos curriculares que visam regular e controlar as práticas curriculares em desenvolvimento nas escolas nas quais se inscrevem as professoras Aline e Alice.

Nesta direção, a relação destas professoras com estas políticas, pautadas nos atos de tradução curricular, constroem sentidos de currículo frente também ao texto curricular produzidos nos cotidianos onde desenvolvem suas práticas. Neste cenário, temos a marca discursiva da precarização das condições de trabalho docente como uma dimensão curricular preponderante na construção de sentidos de currículo, apesar de não determinarem as relações que as professoras estabelecem com as políticas curriculares que situamos anteriormente.

Não podemos desconsiderar o fato de que “tais documentos circulam pelas escolas em um momento em que muitos professores se sentem sobrecarregados tanto pelas transformações que a BNCC promete quanto pelos ataques constantes aos profissionais amplificados pelo apoio, entre outros, do próprio presidente da República.” (MACEDO, 2019, p.43), e no contexto local do município de Caruaru temos também as marcas discursivas que dizem respeito aos processos de profissionalização docente, como destaca a professora:

Não valoriza o professor, faz 10 anos que teve concurso, aí agora fez uma seleção. Mas porque não faz concurso? Porque não é interessante para ela [se referindo à prefeita de Caruaru, Raquel Lira]. Se ela paga 900 e poucos reais, porque ela vai fazer um concurso para pagar um piso né? Eu recebo 1.022, porque eu tenho graduação e especialização, aí aumentaram coisa de 100 reais, isso é incentivo? Eu mesma estava estudando para concurso, mas parei, porque não tem perspectiva de concurso e com Bolsonaro... agora é que não tem mesmo. (DIÁRIO DE CAMPO, ALINE, 11/09/2019)

Neste cenário, temos um processo de (des)profissionalização advinda do sucateamento do Plano de Cargos e Carreiras docente, as precárias condições de trabalho e remuneração, a falta de incentivo à qualificação, atrelado a um excesso de “formações” oferecidas em parceria com os programas de ensino, que tendem mais para treinamentos para os professores aprenderem a executar as políticas e mobilizar os sentidos de currículo nelas envolvidos. Ou seja, uma perspectiva de profissionalização técnica, burocrática e predatória da intelectualidade docente.

Este discurso da professora emergiu após uma sequência de situações em sala de aula, importantes para compreender as relações globais e locais dos contextos políticos nos quais se inserem as práticas curriculares cotidianas. Em um primeiro momento a professora iniciou uma aula com a aplicação de uma sequência didática do IQE para trabalhar o gênero textual conto de fadas, no entanto, a sequência continha um texto de 2 laudas e meia sobre a história da bela adormecida.

“Agora você vê, tinha tudo para ser uma atividade interessante, tem umas questões aqui tão boas... mas olha esse texto! Fora da realidade, muito grande! Umas coisas sem noção, como esses meninos vão ler, contar e recontar essa história? Fora da realidade!” (DIÁRIO DE CAMPO, ALINE, 11/09/2019), desabafou a professora enquanto distribuía a sequência entre os alunos.

Também frisamos que nesta aula, tanto a coordenadora pedagógica quanto a outra professora do 1º ano passaram na sala da Aline para saber se ela já estava desenvolvendo a sequência. O que, para nós, denota como um discurso de controle e regulação também por parte dos pares, denotando a influência das práticas coletivas na construção da prática curricular da professora.

Durante a aula, a professora se esforçou nas tentativas de traduzir a atividade para as crianças de uma maneira que se aproximasse de suas realidades pedagógicas. Mas, o fato de ter que seguir, inevitavelmente a sequência, acabou por engessar as tentativas de tradução da professora.

Aline foi tentando criar situações de interação das crianças com as questões solicitadas na sequência [circular vogais, consoantes, pintar palavras conhecidas], mas em determinado momento a atividade caiu no automático, pois, por ser uma atividade muito além das possibilidades de desenvolvimento das crianças, os alunos silenciaram e ficaram esperando as respostas por parte da professora. (DIÁRIO DE CAMPO, ALINE, 11/09/2019)

Ao término da aplicação da sequência, uma auxiliar da coordenação chegou na sala para que a professora preenchesse um questionário sobre a turma. Após pegar o documento e ler o que se pedia a professora falou: “Isso aqui tá errado, vou falar com a coordenadora agora. Porque aqui tá perguntando: “São alfabetizados? ( ) sim ou ( ) não?”, e para quem entende sabe que as crianças do 1º ano estão em fase de alfabetização, é um processo, não tem como eu dizer com toda a objetividade se é alfabetizado ou não” (DIÁRIO DE CAMPO, ALINE, 11/09/2019).

As referidas situações curriculares coincidiram com a semana em que estavam sendo lançados os primeiros resultados das etapas da seleção simplificada para professor em Caruaru, bem como havia ocorrido o anúncio da chegada de novos materiais guias para a prática curricular docente, como os almanaques por exemplo.

A saturação dos discursos que atribuem um sentido de controle sobre as práticas curriculares, atrelada ao contexto social, político e econômico em que se encontra a profissão docente no Brasil, constroem uma atmosfera curricular movediça, no qual o professor parece não conseguir se mover sem as amarras dos guias, manuais, cadernos e tantos outros mecanismos de regulação de seus discursos. Entretanto,

Felizmente, as escolas não são um campo vazio, são *espaçotempos* de práticas curriculares de produção e circulação de conhecimentos, para além da difusão deles. Mesmo não sendo considerado ou percebido como existência válida, invisibilizadas por uma abordagem tecnicista e autoritária do espaço escolar, as escolas criam currículos! Vivem existências desconsideradas, nas margens, nas sombras, nas brechas e lacunas de um sistema que busca controlá-las e desqualificá-las, na incontrolabilidade da vida, na "rebeldia do cotidiano". Nas escolas já há currículos! Currículos criados em cada dia, em cada aula! (OLIVEIRA, 2018, p.57)

Assim, as criações deste currículo dá-se em um terreno indecível e não obedecem um sentido único, seja no sentido de avanço ou no sentido de retrocesso, pois o tempo todo são realizadas negociações nas quais hora se hegemonizam e ganham mais força um sentido, e ora se desestabilizam tais sentidos hegemonzados, desconstruindo as cristalizações.

Ao precisar realizar concessões durante a aplicação da sequência didática do IQE, mas ao mesmo tempo se recusar em preencher passivamente um documento que busca classificar e mensurar os processos de ensino-aprendizagem de seus alunos, a professora Aline nos mostra o cabo de guerra entre os múltiplos interesses curriculares,

em que hora se parece não haver alternativa a não ser se render às constantes investidas de aprisionamento curricular, e hora se evidenciam fissuras de um discurso curricular, que, ao tentar constantemente se estabilizar, cria espaços vazios de desestabilização que fazem trepidar sentidos outros de currículo.

Um cabo de guerra também evidenciado nos discursos da professora Alice, que nos mostra o terreno (impossível de se decidir e de se traduzir) no qual toma suas decisões e vai às traduzindo em suas práticas curriculares:

Tem uma série de influências, tem a questão da teoria, tem a questão do que a gestão da escola quer, tem a questão do que a secretaria quer e tem a questão do que o meu aluno precisa... e isso para mim é o mais difícil...conciliar. Veja só, a gente trabalha aqui com o projeto do aprova... não, primeiro o que tem aqui nessa escola é o projeto do ICE, que é o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, que traz essa questão da escola em tempo integral, quem cuida da parte da escola integral, da implantação, é eles. Fora isso, tem a equipe da secretaria de educação, que é a equipe de implantação, certo, que quer implantar esse sistema, modelo, é modelo que chama. Fora isso, tem a questão de outra parte da secretaria de educação, que cuida, por exemplo, da gerência de ensino. Fora isso, tem a gestão da escola, fora isso... [risos e expressão de cansaço] tem a questão dos projetos, que tem o Aprova Brasil e ... deixa eu ver se tem mais outro... o IQE. Fazer o IQE e o ICE concordar numa coisa já é uma complicação, é uma briga, é uma luta eterna. (ENTREVISTA, ALICE, 05/08/2019)

Frente a isto, a tradução se configura também enquanto tentativa de articulação de demandas frente às inúmeras e dissonantes vozes curriculares. Estabelecer um diálogo, embora nem sempre seja possível, mas sempre seja necessário, é o principal desafio na prática curricular da professora Alice. A tradução é inata em sua prática curricular, mesmo que ela não quisesse a tradução estaria lá. Ela é um dever e um devir, é agora e porvir, é decisão, é transformação, é traição, é fidelidade.

A “necessidade da tradução está diretamente relacionada com a sua impossibilidade; é o próprio intraduzível que solicita a tradução” (SISCAR, 2000, p.65), o *saber* da impossibilidade de desenvolver um currículo como cópia ou representação de todas estas influências referenciadas pela professora é o que nos permite enxergar a tradução não apenas como impossível, mas necessária, sobretudo.

É preciso traduzir porque todas estas vozes políticas não podem falar ao mesmo tempo o tempo todo, essas vozes políticas não conseguem chegar à alma do currículo cotidiano, um currículo que se permite ser interpelado por inúmeras vozes, mas que traduz a tradução daquele que o constrói através de sua prática curricular, daquele que



talha sua alma na alma curricular “que ao mesmo tempo se traduz e não se traduz”. (DERRIDA, 2006, p.25)

Na trilha destas ideias, acima de toda essa rede de influências, Alice evidencia que o vetor dos seus processos de decisões perante seus movimentos de tradução nas práticas curriculares é a necessidade do aluno,

[...] porque se a gente for só fazendo o que todo mundo quer não rola. Vou tentando traduzir o meu posicionamento diante disso, a visão que eu tenho, a visão de mundo, vou tentando traduzir para eles, com base no que eu acho certo, né?[...] Então eu tenho que ... mas eu procuro fazer as escolhas de acordo com eles [os alunos], porque eu sei que eles precisam e o resto a gente vai... vai ... [risos]...[levando] (ENTREVISTA, ALICE, 05/08/2019)

Traduzir a si mesmo no ato de traduzir a necessidade do outro se impõe enquanto desafio na prática curricular docente, assim a tradução é uma prática de articulação e é também coletiva. A Alice precisa ser fiel ao que seus alunos precisam, sobretudo. Para isso vai traindo as influências políticas do seu contexto de atuação e traindo a si mesma, vai buscando a conciliação como uma promessa.

Mas uma promessa não é nada, ela não é marcada somente pelo que lhe falta para se realizar. Enquanto promessa, a tradução já é um acontecimento, e a assinatura decisiva de um contrato. Que ele seja ou não honrado não impede o engajamento de acontecer e de legar seu arquivo. Uma tradução que chega, que chega a prometer a reconciliação, a falar dela, a desejá-la ou fazer desejar, uma tal produção é um acontecimento raro e considerável. (DERRIDA, 2006, p.51)

Um contrato que não cria devedores nem gera dívidas, posto que não se controla se o contrato será ou não cumprido e isso “limita” uma tradução “original” do currículo como uma *ordem estrutural* (DERRIDA, 2006) do currículo “verdadeiro” e nessa direção se movimentam as práticas curriculares, pois na medida em que acontecem vão inaugurando um sentido de currículo como um *sistema em desconstrução* (DERRIDA, 2006), como uma promessa que nunca será cumprida e uma dívida que nunca será paga, posto que nunca se encerra.

Esta desconstrução age nas fissuras incutidas na própria estrutura engessada das políticas, pois apesar de soarem orquestradamente articuladas, elas advogam em causas próprias a partir das suas múltiplas demandas (LACLAU, 2000), “que são diferentes, mas que se articulam em cadeias equivalenciais, ou seja, que têm suas diferenças

momentaneamente apagadas objetivando formar uma universalidade (parcial) ao fixar sentidos sobre educação e currículo” (MELO, 2019, p.16)

Nesta lógica, em algum momento a amistosidade entre estas políticas se fragiliza, não apenas porque elas têm uma articulação rasurada entre si, mas porque para que haja ponto de “acordo” entre elas – em vistas o interesse em hegemonizar-se – estas políticas expulsam sentidos contrários e não contam com as resistências, leituras, interpretações e transformações destes discursos políticos na relação com outros discursos curriculares.

Nesta direção, como disse a professora na Alice “fazer o IQE e o ICE concordar numa coisa já é uma complicação, é uma briga, é uma luta eterna.” (ENTREVISTA, 05/08/2019) Pois, são modos curriculares distintos que exigem da prática curricular o diálogo com discursos conflitantes entre si e discrepantes da realidade pedagógica dos professores e dos alunos. O professor, enquanto tradutor curricular situa-se neste entre meio discursivo, “eles se produzem um e outro na borda do mesmo limite.” (DERRIDA, 2006, p.51)

Na trilha destas ideias, as políticas curriculares podem traduzir aproximações com as necessidades do cotidiano educacional, mas também podem traduzir distanciamentos e artificializações deste mesmo cotidiano, em virtude de interesses políticos hegemônicos. A política curricular pode ser **remédio**, não como uma fórmula que soluciona magicamente os problemas, mas um dos veículos promotores de processos que tomam a prática como ponto de partida e ponto de chegada do currículo. Ou pode ser (também) **veneno** (engessando a prática, lhe enfraquecendo por inanição) a indecibilidade deste significante nos permite metaforar a política curricular como **phármakon**. Assim,

É preciso, com efeito, saber que Platão suspeita do **phármakon** em geral, mesmo quando se trata de drogas utilizadas com fins exclusivamente terapêuticos, mesmo se elas são manejadas com boas intenções, e mesmo se elas são eficazes como tais. Não há remédio inofensivo. O **phármakon** não pode jamais ser simplesmente benéfico. Por duas razões e em duas profundidades diferentes. Primeiro, porque a essência ou a virtude benéfica de um **phármakon** não o impede de ser doloroso. [...]Depois, mais profundamente, para além da dor, o remédio farmacêutico é essencialmente nocivo porque artificial. (DERRIDA, 2005, p.46-47)

No entanto, aqui a política não é compreendida como apenas o prescrito, apenas as orientações normativas, não é um conjunto de discursos com sentidos pré-fabricados.

A política é/se faz no/com o cotidiano (ALVES, 2011), ou seja, não é um condensado discursivo artificial.

Se o discurso que se pretende hegemônico das políticas curriculares é o veneno que tenta engessar, paralisar e estabilizar; a tradução funciona como o antídoto que faz trepidar, (sobre)viver discursos outros. “A política de currículo pode ser então compreendida como todo processo de significação do currículo e se desdobra em dimensões da ordem do instituído (política) e do instituinte (político)”. (LOPES, 2014, p.53). Porque política é decisão, é posicionamento e se posicionar é ser político e fazer política.

Neste sentido, “aqui, por mais que tenha tudo isso [mostrando as sequências didáticas do IQE e fazendo referência com as mãos ao espaço enquanto contexto] eu tenho autonomia. Vou fazendo da forma como eu acho melhor.” (DIÁRIO DE CAMPO, Aula de ALINE, 11/09/2019). Por mais que existam tentativas cotidianas e articuladas de controle, por parte dos programas de ensino, o professor é o leitor, intérprete e tradutor destas políticas. É o professor que materializa e corporifica o currículo em suas práticas curriculares cotidianas, pois, “termos, expressões, conceitos, sonoridades, metáforas, construções de frases, pontuações e jogos de palavras não contracenam por acaso.” (BARRETO, 2006, P.7). Toda ação pedagógica envolta na prática docente é carregada de sentidos curriculares, sentidos estes tecidos no acontecimento babélico da tradução (DERRIDA, 2006).

Diante deste jogo político, o currículo se encontra num jogo de negociações e “o que termina por não mudar é que [...] os professores não estão dispostos a abrir mão de sua autoridade pedagógica, mesmo que isso implique realizar concessões frente às exigências das políticas.” (MELO, 2019, p.162), como podemos vislumbrar neste recorte de cena curricular:

Ao desenvolver a sequência didática de matemática do IQE a professora trabalha com o material dourado as noções de unidade, dezena, centena e milhar e juntamente com esse material vai trabalhando as questões da sequência didática. Ela vai lendo cada questão e explicando todos os conteúdos que a envolvem. A aula e exposição dos conteúdos acontecem a partir da sequência didática, no entanto não é uma mera aplicação da sequência com apenas as respostas dos alunos. A professora usa as questões como situações problemas e a partir das hipóteses das crianças e vai desenvolvendo os conteúdos durante a explicação. (DIÁRIO DE CAMPO, ALICE, 20/09/2019)

Conforme discutimos até então, a aplicação da sequência é uma exigência dos programas de ensino adotados pela escola e junto destas sequências existe um conjunto de orientações sobre como desenvolvê-las, visto que o IQE se compromete em “ensinar os professores a ensinar”<sup>32</sup>.

No entanto, a abordagem direcionada pela professora nesta cena curricular não estava prevista neste conjunto de orientações do programa. Alice decidiu traduzir a sequência não como uma mera aplicação curricular de uma prática prescrita, optou por tratá-la como uma ferramenta de apoio à sua atuação, um ponto de partida para problematizar e mobilizar conteúdos curriculares e, desta maneira, não deixou de trabalhar a sequência, no entanto a traduziu conforme seu posicionamento pedagógico diante das necessidades de seus alunos.

Desta feita, depreendemos que no cotidiano, através dos gestos, escolhas e decisões curriculares, a professora vai tecendo sentidos que são construídos sob o efeito das incertezas, das micro-ações e micronarrativas entre professores-alunos e demais agentes pedagógico-curriculares. Sobre estas nuances e gestos cotidianos, que são delicados e da ordem do acontecimento, nos propomos a tratar a seguir.

## 5.2- Sentidos curriculares produzidos nos gestos de tradução cotidianos

“Hoje vamos trabalhar uma coisa que vocês já sabem e usam no dia a dia. Vocês conhecem dinheiro? Vocês gostam de dinheiro?” (ALINE, Diário de Campo, 14/08/2019). Ao iniciar a aula de Matemática deste dia, a professora contextualizou o uso monetário no cotidiano, foi mostrando cédulas de nossa moeda para as crianças e explorando os nomes dos animais que estampam cada nota, pois uma das crianças faz a observação da presença de animais nas cédulas.

As crianças começaram a sugerir animais que poderiam estampar as cédulas e a maioria das sugestões são de animais que não fazem parte da fauna brasileira. Neste momento, a professora explicou: “Gente, os animais que tem nas nossas notas são os que fazem parte da nossa fauna! Por isso não pode ser girafa, a girafa vive no continente Africano”.

---

<sup>32</sup> Expressões encontradas na página institucional do IQE na web: <http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>

Nesta cena, enquanto a professora desenvolvia sua prática curricular, a partir do seu planejamento para aquele conteúdo específico da aula (valor monetário) se viu atravessada pela prática discente, que lhe impõe a tradução dos objetivos de ensino. Problematicar e discutir o porquê de nas cédulas estarem estampados aqueles animais (onça e mico-leão-dourado, por exemplo) e não outros, emergiu enquanto demanda da cotidianidade da sala de aula.

Ao ir explicando quais animais citados pelos alunos existem na nossa fauna, quais fazem parte da fauna de outros países e continentes, porque alguns animais não se adaptariam aqui no Brasil, como eles vivem, o que comem, de onde são nativos, a Aline estava trabalhando um conjunto de conhecimentos (geográficos, históricos, biológicos) que não faziam parte, originalmente, de seu planejamento de ensino para aquele momento pedagógico.

No entanto, o cotidiano como elemento fundador dos movimentos de tradução vai se apresentando como marca discursiva na medida em que as incertezas e imprevistos são incorporados na prática curricular enquanto acontecimento pedagógico. Nesse sentido, a infidelidade da professora e de seus alunos à proposição inicial de conteúdo, não pode ser vista como um desvio do objetivo.

Trair o próprio planejamento é condição para o ato de acolher o acontecimento pedagógico, aquilo que emerge no caminho da construção curricular, o que não nos distancia do fim pedagógico, pelo contrário, nos aproxima deste, uma vez que o objetivo se amplia e se traduz em contato com os olhares daqueles que constroem a prática curricular.

No seguimento da prática curricular, a Aline começou a montar uma barraca na sala, com itens do dia a dia das crianças e enquanto fazia isso, foi explicando às crianças que ela iriam construir e participar de um mercearia e “brincando a gente vai aprender matemática, porque para vender e comprar a gente vai precisar somar e subtrair”. Enquanto organizava a barraca, orientou que os alunos fizessem uma atividade no livro, neste momento, percebeu que a atividade da página indicada em seu planejamento já havia sido realizada, então analisou as páginas seguintes e decidiu por outra atividade.

Decidir por outra atividade, analisando as alternativas no exato momento da vivência curricular nos aproxima de um sentido de tradução enquanto necessidade pedagógica. A Aline ia folheando o livro e dizendo: “Essa é muito complicada, essa é repetitiva, essa aqui vai para casa [...] isso aqui ainda não foi trabalhado. Essa é longa demais. Hum, essa aqui” (ALINE, Diário de Campo, 14/08/2019). Observando esta

cena, identificamos que a professora tomou alguns critérios na sua decisão: a) o nível da atividade, se as crianças conseguiriam realizar sem a sua supervisão direta, já que estaria organizando o cenário para a barraca; b) a relação da atividade do livro com o que as crianças iriam fazer a seguir; c) se as crianças já haviam sido expostas ao tipo de exercício solicitado; d) o tempo curricular a ser despendido para a realização da atividade.

Em meio a esta infinidade de gestos, a tradução é um processo que não tem início, meio ou fim. Não podemos determinar todos os aspectos que conduziram a escolha da professora nem qual deles foi o mais preponderante, mas pudemos identificar as maneiras como se traduzem as necessidades e as escolhas na decisão pedagógica do que supostamente seria “uma simples página com exercício no livro” para que os alunos se ocupassem enquanto a professora organizava outro momento da aula.

Enquanto continuava a organização da barraca, a professora avisa que eles vão receber a outra turma do 1º ano, “eu e tia Joana<sup>33</sup> temos poucos materiais e pouco tempo, então vamos juntar as turmas para esta atividade. Então vamos organizar nossa sala do jeito que vocês já sabem. Vamos sentar dois por cadeira, para abrir espaço para receber nossos colegas”. (ALINE, Diário de Campo, 14/08/2019).

Após a chegada da turma da Joana na sala da professora Aline, ambas as professoras fizeram algumas explicações sobre o sistema monetário, depois explicaram a dinâmica da barraca, definiram quem seriam os vendedores e quem seriam os compradores e iniciaram a simulação da mercearia. Então, deram início a estratégia didático-metodológica.

A proposta da atividade era interessante, no entanto houve mais tempo dispensado ao planejamento da atividade do que a mobilização do ensino-aprendizagem a partir da ideia do mercadinho. Pelo fato das duas turmas se reunirem, poucas crianças puderam participar enquanto vendedores e/ou compradores da mercearia, então muitos se frustraram. Também ocorreram alguns imprevistos que fizeram as professoras encerrarem rapidamente a atividade.

Ao demarcarem os preços das mercadorias as professoras não contaram com a ausência de moedas (elas só tinham cédulas de brinquedo), então, apenas com as cédulas, as crianças não conseguiam passar o troco de cada mercadoria corretamente. As crianças também não sabiam fazer os cálculos para os valores acima de vinte reais.

---

<sup>33</sup> Nome fictício.

Na medida em que a atividade ia acontecendo, as professoras se olhavam e faziam expressões de desagrado, avaliando que não estavam atingindo os objetivos que haviam planejado para aquele momento, em virtude dos fatores supracitados.

Enquanto a turma da professora Joana vai se retirando da sala, a professora Aline foi reorganizando a turma com uma expressão pensativa. Ao acomodar as crianças em seus lugares, em silêncio, a professora se voltou para o quadro e começou a escrever os nomes de todos os itens da barraca. Depois de escrever cerca de 10 itens, as crianças foram a ajudando, olhando para trás e verificando os produtos da barraca para dizer a professora e ela escrever.

Crianças: - Tia, tem café.

- Tem bolacha, tem biscoito.

Professora: - E quem é que sabe me dizer que letras a gente usa para escrever a palavra café?

Crianças: C – A – F – E, e o “E” tem acento.

Professora: - Muito bem, todo mundo agora vai me ajudar, dizendo que coisas tem na barraca e como é que a gente escreve o nome delas.  
(DIÁRIO DE CAMPO, ALINE, 14/08/2019)

A partir desta ação das crianças, a professora começou a perguntar a grafia das palavras, rompendo o silêncio e criando um momento de interação com as crianças. Enquanto pensava no que fazer a partir do fim da atividade prevista, a professora tomou a decisão de escrever as palavras no quadro, no entanto, a interação das crianças auxiliou a professora no redirecionamento do planejamento. Nessa direção, as crianças participaram do ato de traduzir, construindo um discurso em conjunto com a tessitura curricular que a professora estava buscando desenvolver.

O currículo em ação não cessa seu movimento, a aula não para em virtude de uma imprevisibilidade (a aula é imprevisibilidade!), portanto, “o tradutor capaz da obra pode aparecer ou não aparecer, mas mesmo se não aparece isso não muda nada quanto à demanda e à estrutura da injunção vinda da obra”. (DERRIDA, 2006, P.36). Dito de outra maneira, a prática curricular não é uma via de mão única, na qual apenas o professor a põe em movimento enquanto algo está sendo feito.

A quebra do planejamento, o arrombamento do curso da tradução é a própria tradução curricular. A tradução não para de demandar quando a cena se transforma em caos, pois é justamente aí que ela atua. Assim, quando pareceu, na cena supracitada, que o prosseguir (traduzir) daquela aula já não era mais possível, quando a professora (tradutora capaz da obra) se preencheu de um vazio cheio de possibilidades (pois a condução da aula poderia enveredar por inúmeras margens) e silenciou; naquele silêncio

a tradução soava como um grito de necessidade, de emergência. Se tratava da mesma necessidade de traduzir de outrora, de quando tudo parecia estar “dentro do planejado”.

Este a-traduzir do currículo nas práticas curriculares “[...] exige a tradução mesmo se tradutor algum está ali em condição de responder a essa injunção que é, ao mesmo tempo, demanda e desejo na própria estrutura do original. Essa estrutura é a relação da vida com a sobrevida.” (DERRIDA, 2006, P.37) Se por um lado, numa perspectiva conservadora do currículo o acontecimento curricular obedece à ordem da execução simétrica de uma prescrição curricular numa dada realidade e sua “desvirtuação” é vista como erro e “morte” do “sentido original”; por outro lado, na perspectiva derridiana, interpretar, pôr em relação, dialogar, tomar novos rumos, preencher de novos sentidos, TRADUZIR, significa o oposto de morte e de perda de sentido.

O sujeito da tradução como um sujeito endividado, obrigado por um dever, já em situação de um herdeiro, inscrito como sobrevivente [...] agente da sobrevida. A sobrevida das obras, não dos autores. Tal sobrevida dá um pouco mais de vida, mais que uma sobrevivência. A obra não vive apenas mais tempo, ela vive mais e melhor, acima dos meios de seu autor. O tradutor seria assim um receptor endividado, submetido ao dom e ao dado original? De forma alguma. [...] o elo ou a obrigação da dívida não passa entre um doador e um donatário. (DERRIDA, 2006, P.33)

Quando se traduz, algo que já possui vida (o currículo) extrapola os limites da própria vida, sendo levado a um lugar no futuro, em que sua existência é prolongada. A prática curricular é o próprio espaço de tradução, de sobrevida do currículo. O currículo só tem sobrevida quando posto em movimento, quando materializado num lugar que conjuga o presente e o futuro no momento exato do acontecimento.

Não existe currículo sem prática curricular, não existe planejamento apartado da prática e, não menos importante, não existe apenas um sujeito que coloca o currículo em movimento. A tradução curricular, enquanto prática pedagógica, não é de única autoria, é uma tradução feita por múltiplos tradutores. No caso de nossa cena, entrou em cena a tradução dos alunos naquele espaço de silêncio da professora.

Ao avaliar que os objetivos previstos com aquela atividade não haviam sido alcançados a professora se mostrou desnorteada. Após escrever todas as palavras no quadro, a professora pediu que os alunos retomassem a atividade do livro, que estavam fazendo anteriormente. Deixando para trás toda a atividade relacionada aos valores



monetários e à mercearia, além de abandonar completamente tudo que escreveu no quadro.

O redirecionamento do planejamento e das ações didático-pedagógicas pode ser compreendido como um modo de tradução. No entanto, esse redirecionamento pressupõe um movimento de avaliar e traduzir, pois se traduzir é decidir, para tomar uma decisão se faz necessário avaliar o que se pretende alcançar e os caminhos a serem trilhados.

Não retomar o conteúdo sobre o valor monetário foi uma decisão diante da necessidade de traduzir o planejamento e construir uma prática curricular possível para aquele momento. Pareceu-nos que o intervalo de “silêncio” em que a professora decidiu apenas escrever os itens no quadro tenha sido o tempo que a professora precisou para interpretar a situação ocorrida, redirecionar suas ideias e traduzir de uma outra maneira os objetivos previstos para aquela aula.

Este silêncio ao qual nos referimos na verdade tratou-se de um discurso sobre o tempo do pensamento da professora no **ato do traduzir pedagógico**, visto que os acontecimentos e os deslocamentos exigiram da professora um dar a ver e um saber ouvir imediato e concreto, a questão **Que fazer (a partir de) agora?** estava na atmosfera do pensamento pedagógico da Aline. No entanto, esse “que fazer” não denotava uma ausência de possibilidades, e, sim, a agonística de quem fora surpreendida pela necessidade de tomada de novas decisões.

Continuar com a estratégia didático-pedagógica da mercearia com uma nova abordagem? Abordar o conteúdo com uma aula expositiva? Como reconduzir a prática com a aula em curso? Tais questões nos aproximam da compreensão de que traduzir o planejamento numa prática curricular concreta é um desafio diante da impossibilidade de fidelidade absoluta ao prescrito, ao esperado.

O ato de traduzir na prática curricular é incompleto, inconcluso e inacabado, pois a tradução é limitada, o que não quer dizer que é limitante das decisões curriculares. Algo sempre ficará de fora da tentativa de traduzir e essa é a condição primeira da tradução, pois traduzir se impõe como uma exigência do cotidiano e suas incertezas e nenhuma prática é acabada, portanto, a necessidade de tradução nunca cessa.

Durante o desenvolvimento desta prática curricular observamos que a temporalidade pedagógica dispensa os conceitos lineares de começo, meio e fim definidos para cada momento, e que a concepção de planejamento e sua vivência atende a ideias diferentes de tempo, com maneiras diferentes de se traduzir o percurso da aula.

Os movimentos da cena curricular e da prática curricular apontaram para a circularidade de objetivos e decisões subvertem uma “sequência” curricular linear e padronizada, que estabelece conteúdos e fixa o tempo de abordagem dos mesmos, independentemente das condições e necessidades que emergirem. A *dívida* da professora com o seu próprio planejamento não foi o único fio condutor das suas decisões, a *fidelidade* aos seus objetivos a conduziu, mas não a impediu de os *trair* quando a mesma se viu diante da necessidade de reinventar seu próprio planejamento no exato momento de concretização da prática.

Frente ao exposto, a tradução muitas vezes se apresenta como um conflito interno, um processo de convergência e divergência da professora com ela mesma e suas escolhas cotidianas ininterruptas. Assim como encontros e desencontros com a marca da tradução de outra professora, pois, como vimos na referida cena curricular, a tradução da aula da professora Aline, esteve atravessada também pela tradução da professora Joana. Também a tradução implica o diálogo com *outras traduções* em curso, pois, na prática curricular não existe apenas a *assinatura* curricular docente, outras traduções, sejam discentes, gestoras entre outros *autores* curriculares, entoam a sinfonia nem sempre silenciosa, porém, sempre caótica, da tradução.

Enquanto os alunos retomavam a atividade no livro didático de matemática, a professora Aline se aproximou de onde estávamos e comentou: “Joana viu que o dinheiro era só de cédulas e colocou esses valores envolvendo centavos, atrapalhou foi tudo” (ALINE, Diário de Campo, 18/08/2019) e depois de um tempo a professora pede que os alunos façam a separação silábica de todas as palavras do quadro.

Neste enunciado, a professora nos revela o desafio da tradução quando a autoria do processo é coletiva, quando outro modo de interpretar pedagógico entra na arena da tradução, de maneira objetiva e concreta. Por si só, o trabalho coletivo não garante que uma prática seja mais democrática ou menos democrática, mais pedagógica ou menos pedagógica, o que pesa é o modo como a coletividade, como instrumento político-pedagógico, é conduzido, com que finalidades e a partir de que ótica é traduzida.

Importante evidenciar, no entanto, que existem tipos de colaboração que podem levar a uma maior ou menor eficácia, dependendo das formas de interação que os professores constroem com os pares: se permanecem restritos a troca de experiências; se trabalham em uma perspectiva de ensino em equipe; se partilham decisões; se refletem e avaliam conjuntamente as práticas. (MELO, 2019, p.162)

Nossa compreensão de tradução como um movimento de relação de um discurso com outros discursos leva em consideração um ente presente ou ausente ou até mesmo presente-ausente (rastro). Pois, partindo do pressuposto da historicidade discursiva, no qual nenhum discurso é isolado e *ensimesmado*, ou seja, fundado em si mesmo, somos conduzidos à ideia de que na tradução estamos sempre fazendo o exercício da relação.

Relação com o *original* e com a dívida que herdamos da nossa formação ou dos nossos pares, relação com a fidelidade infiel que temos com discursos anteriores e a relação com o compromisso que assumimos com aquilo que ainda *queremos dizer e não sabemos como*. De todo forma haverá uma marca, um traço, um rastro, que pode ser uma outra professora em sala de aula (como na cena da aula da professora Aline) ou pode ser algo invisível a olho nu, algo no campo subjetivo mas que no leva a ideia indubitável de que a tradução é um ato coletivo, pois ninguém, sob hipótese alguma, traduz só.

A coexistência das práticas curriculares das duas professoras que trabalham com o público do 1º ano também foi assinalada em entrevista, a professora Aline ressaltou que sempre realizava seu planejamento e algumas práticas em sala em conjunto com a professora Joana:

A gente sempre trabalha junto, eu não gosto de trabalhar individual. Eu não acho que uma escola pode reger individualmente. **Eu não posso me individualizar como se o conhecimento fosse só meu.** Então a gente aqui compartilha, eu e minha colega, a [Joana], somos dos primeiros anos, a gente sempre compartilha as atividades. [...]

[...]A gente faz um roteiro da semana, **mas querendo ou não cada um tem uma maneira de colocar em prática** porque você sabe que os alunos são diferentes, então a gente tem que ver a necessidade do aluno. [...]

[...]Tanto que o roteiro de aula, o meu e o de Joana, é a mesma coisa, mas eu aplico de uma forma e ela aplica de outra. Porque cada um tem a sua realidade, a realidade dela é uma e a minha é outra, os alunos dela são diferentes dos meus. E eu que tenho que perceber. (ALINE, Entrevista, 29/08/2019)

O posicionamento da professora sobre o conhecimento e o papel do planejamento na sua prática curricular se traduz numa necessidade de compartilhar experiências, tecendo um sentido de prática curricular como prática coletiva (MELO, 2019). Romper a individualidade historicamente imposta ao trabalho pedagógico, pensar a prática docente como uma prática envolta de inúmeras outras práticas,

corresponde a um exercício de desconstrução de uma ordem normativa que aparta e aprisiona a vida curricular das múltiplas formas de sobrevivência.

Mesmo dentro desta coletividade, não nos distanciamos das individualidades, das assinaturas singulares de cada autor curricular, pois mesmo o planejamento sendo um espaço-momento de relação com o outro, diálogo com o outro e tradução junto com o outro, ***querendo ou não cada um tem uma maneira de colocar em prática***. Ou seja, o a-traduzir que exige o planejamento no ato de materializa-lo curricularmente na prática, implica singularidade, implica compreender a coletividade e a individualidade como unidade na prática curricular. “Enquanto traduzo, percebo que isso envolve a *minha* tradução e a *nossa* tradução, e toda a dificuldade dessas passagens fica mais ou menos à mostra” (SISCAR, 2013, p. 204)

Embora inicialmente, no discurso da Aline tenhamos identificado “a intenção de superação do individualismo profissional, pelo menos nos momentos de produção do planejamento” (MELO, 2019, p.154), a todo momento a professora põe em evidência que as diferenças entre ela e a professora, entre os perfis de seus alunos e as necessidades deste coletivo demandam uma sensibilidade pedagógica sobre como dar vida aquele planejamento, que ao ser construído por elas gerou uma dívida.

O que nos move no ato de traduzir, o que nos leva a traduzir, o que nos motiva? A partir destas questões podemos compreender que cada movimento de tradução é singular, pois vai levar em conta as marcas de autoria dos sujeitos que estão em dívida com a tradução e os rastros dos contextos em que a tradução se faz necessária.

Assim, a singularidade da tradução do currículo não deixa seu tradutor impune, pois junto com a dívida, que se sabe, jamais é quitada, emergem os desafios da conciliação dos interesses, da articulação das demandas contingenciais. O planejar coletivo significa a coexistência de múltiplos movimentos de tradução, várias frentes epistemológicas e diversos horizontes referenciais que eclodem em sentidos a-produzir.

**“Tanto que o roteiro de aula, o meu e o de Joana, é a mesma coisa, mas eu aplico de uma forma e ela aplica de outra”**, a partir deste enunciado nos pegamos pensando sobre o processo curricular até chegar neste “mesmo” planejamento, os inúmeros conflitos e negociações que ao mesmo tempo em que foram conduzidos pela tradução, foram também condutores desta. Infelizmente, esta cena curricular não foi possível de ser presenciada por nós, ficamos aqui com o rastro deste discurso, com essa presença ausente que circunda a prática curricular da professora Aline.

No entanto, neste enunciado, chamamos ao diálogo o significante “aplico/aplica” mencionado pela professora, que, através do *todo* de seu discurso, corresponde a um significado diverso ao que se apresenta enquanto forma e corpo. O termo “aplico” diverge da lógica do movimento que as professoras vivenciam, pois quando percebem que cada uma materializa e corporifica esse currículo previsto no planejamento de *maneiras outras*, estão falando da superação do paradigma da “aplicação”, como *reprodução fiel* ou *cópia*, e *dão a ver* a tradução como força motriz da prática curricular. Na trilha destas ideias, Derrida

[...] além de se recusar a tomar o significado como uma unidade ou entidade separável do seu significante, considera que o significado não é mais que o significante posto em determinada relação com outros significantes. A consequência disso é que o significante, não mais se esgotando em sua materialidade, chega a absorver certa idealidade antes conferida somente ao significado. Esse alargamento do significante esboroa a diferença entre os dois lados do signo. (FAUSTINO, 2013<sup>34</sup>)

No entanto, o termo “aplico” se figura como um rastro (DERRIDA, 2006), que ao mesmo tempo é presença e ausência. Presença da influência histórica da prática como espaço de aplicação da teoria que, a despeito dos esforços político-acadêmicos para superação desta cisão entre teoria-prática, não se apaga enquanto sentido, não se silencia, nem se ausenta completamente.

Esse movimento de tradução do próprio planejamento não acontece apenas quando algo dá errado. Também é construído quando, no momento de desenvolvimento da prática curricular, os processos contínuos de avaliação realizados pela professora e torno da sua própria prática e da prática de seus alunos levam a reconduzir objetivos, construir novas táticas.

A professora fez uma atividade para trabalhar soma e subtração, colocando números de 1 a 10 dentro de bambolês. Estes números correspondiam às respostas das perguntas sobre soma e subtração que a professora ia perguntando as crianças e o objetivo era a criança pular no bambolê que contivesse a resposta certa. Aline já estava trabalhando estes conteúdos há algum tempo com a turma. No entanto, durante a atividade a professora percebeu que nas perguntas de adição todas as crianças pulavam rapidamente na resposta correta, nos casos de subtração as crianças eram ajudadas pelos poucos que dominavam esse tipo de operação ou então usavam a lógica da eliminação,

<sup>34</sup> Trata-se de um artigo-matéria publicado no ano de 2013 na Revista Cult, escrito pela professora Silvia Faustino (FFCH-UFBA), sem paginação.

olhando as respostas que já haviam saído e os bambolês que os outros colegas já estavam dentro. (DIÁRIO DE CAMPO, ALINE, 21/08/2019)

Nesta ocasião, depois de realizar algumas rodadas mesclando perguntas de adição e subtração, a professora refletiu junto com a turma: “Ihhh gente, tô vendo que vocês estão fracos na subtração hein?! Na semana passada todo mundo tava indo bem nas questões que coloquei no quadro, parece que vocês não tão sabendo fazer a subtração usando a cabeça e os dedos. Não sei o que foi que deu!” (Ibidem)

Como a atividade estava acontecendo no ambiente externo (pátio do recreio), a professora orientou que todos voltassem para a sala e quando chegou na sala pediu que todos sentassem, pois ia direcionar uma atividade que também seria tipo uma brincadeira para todos aprendessem. Então, começou a distribuir paletas de picolé coloridas e, em seguida, escreveu operações de adição e subtração no quadro, orientando que “não escrevam nada no caderno, é para olhar a continha no quadro e dar as respostas usando as paletas de picolé. Então se a resposta for 5, você vai colocar cinco paletinhas, se for 2, duas paletinhas. Entenderam?” (Ibidem)

No entanto, antes das crianças começarem a fazer a atividade ela apagou as questões de subtração e avisou que todos iam começar pela soma. Como os alunos apresentaram maior facilidade na soma, a professora preferiu fazer uma atividade inicial envolvendo esta operação e, depois que eles entendessem a lógica de somar usando apenas as paletas para dar as respostas, ela introduziria as questões de subtração. Neste movimento de construção curricular, a tradução emerge “quando eu percebo uma necessidade eu tenho que interferir, eu tenho que ter o plano A e o plano B, e o plano B quem vai me ajudando a tomar a decisão são as próprias necessidades das crianças, é a necessidade deles.” (ENTREVISTA, ALINE, 29/08/2019)

No quadro destas ideias, apreende-se que a tradução não é um movimento por parte apenas da prática do professor, a prática discente também cria movimentos de tradução, visto que são *presenças* no acontecimento curricular, práticas docentes e discentes se entrecruzam (SOUZA, 2009) na tradução curricular.

A tradução está, na maioria das vezes, também articulada a ações futuras (não é apenas sobre a herança e/ou sobre a demanda imediata), ao que a professora elabora mentalmente como um desempenho a ser construído e, para tal, ela vai trilhando caminhos que inclusive para a professora são novos e desconhecidos.

Longe de serem improvisadas, suas ações são pautadas em decisões intencionais e sistemáticas. Decisões embasadas nos princípios da professora, seu olhar diagnóstico e formativo sobre a interação de seus alunos com as práticas que ela vai desenvolvendo. É como se o ato de traduzir pegasse a professora de surpresa, como um sopro pedagógico que vai provocando transformações nos percursos, por isso, não há determinação, nem a própria professora que planeja sabe como será o acontecimento da aula enquanto prática curricular.

Assim, o contrato da tradução, feito consigo mesma, é traído, da mesma maneira que a sua dívida consigo mesma é perdoada e a tradução segue sendo um *ato de loucura*, quando o que se entende por loucura – discursos histórica e socialmente recorrentes sobre ela – é que ela se refere a todo pensamento fora dos padrões, momento em que “se perde a razão” e se age diferente do esperado, ficando “fora de si”, traindo a si mesmo e as expectativas externas. Trataremos um pouco mais sobre a articulação desta ideia a partir das práticas curriculares e suas relações com as políticas curriculares nas reflexões a seguir.

## 6 - “A GENTE DÁ UMA DE DOIDA!”: O PODER DE TRADUÇÃO DOCENTE SOBRE AS IMPOSIÇÕES CURRICULARES NÃO DETERMINANTES DAS PRÁTICAS CURRICULARES.

**O IQE é bom. Eu gosto, a política dele é boa, agora, claro que tem coisa que você tem que se adaptar na sua sala.** Eu notei que as provas de português são muito... porque eles querem que as crianças do 1º ano já estejam escrevendo, quando eles não sabem nem o alfabeto. Então eu acho uma coisa meio exagerada, sem contexto. [...] **Muita gente critica, eu também como tô falando dessas coisas, mas é um material interessante, é bom também, porque eu mesmo acho que vai depender do professor.** [...] Eu vou fazendo o que é melhor para minha turma. Vou me adequando, **porque você sabe que existe o currículo oculto né? E todo professor tem sua estratégia.** (ENTREVISTA, ALINE, 31/07/2019)

As reflexões e análises que estabelecemos aqui tem nos encaminhando para a desconstrução da ideia de política como uma fixação última dos sentidos curriculares. Nesta direção, como toda e qualquer política, envolta em processos de tradução, visto que não existe uma aplicação direta como se políticas e práticas fossem separadas e as primeiras determinassem as segundas, Aline evidencia em seu discurso que os materiais do IQE têm suas contribuições e suas limitações quanto ao desenvolvimento das práticas curriculares.

Diferentemente dos discursos recorrentes que tendem a conferir um poder exacerbado as políticas ou a silenciar o poder de agência do professor sobre estas, a professora enfatiza que apesar das críticas que tem quanto às limitações curriculares das propostas do IQE, utiliza os materiais que considera pertinentes às suas necessidades curriculares, traduzindo sempre os usos e tomando decisões quanto à condução das atividades propostas. Ao nos dizer que **vai depender do professor**, que existe o **currículo oculto** e que **todo professor tem sua estratégia**, a professora nos traz enunciados que tecem um sentido de agência, de poder de decisão nas práticas curriculares docentes.

Nesse poder de agência residem as traduções curriculares que agem como interpretações e ações em meio aos sentidos que concorrem incessantemente entre si no espaço-tempo das salas de aula. Na trilha destas ideias, a multiplicidade de discursos no contexto sócio pedagógico não permite que uma política, por mais enviesada ideologicamente que seja, atue como um discurso hegemônico, a constante relação de



forças entre discursos forjam significações múltiplas pautadas em movimentos, que intencionalmente ou não, traduzem discursos.

Apesar desta compreensão, não podemos eufemizar o fato de que a presença do IQE no cotidiano curricular não é uma decisão da professora, no entanto, o trato dado a essa política e suas influências nos processos de ensino-aprendizagem e na prática docente são atravessadas pelos posicionamentos e decisões curriculares que a professora materializa cotidianamente. Assim, esta presença imposta também impõe a tradução enquanto movimento possível de existência e reexistência curricular.

Ao se referir às estratégias que mobiliza no seu cotidiano e associá-las à noção de currículo oculto, a professora Aline nos aproxima da diferenciação entre estratégias e táticas da teoria do cotidiano de Certeau (2014) na qual as estratégias podem ser compreendidas como as normatizações e intencionalidades das políticas em nível macro e as táticas, compreendidas como as práticas desenvolvidas à margem daquilo que está prescrito nestas políticas.

Nessa direção, Aline, enquanto professora tradutora de práticas curriculares cria táticas de sobrevivência perante as estratégias impostas pelo IQE e, em seu discurso, denomina a sua criação curricular como constituinte de um currículo oculto.

No entanto, partindo da perspectiva que direciona esta pesquisa, não compreendemos que esses conjuntos de ações tomadas a partir do posicionamento da professora sejam característicos de um currículo em estado oculto e, sim, de um currículo vivo, latente e cotidianamente emergente. Pensar a prática curricular docente como uma dimensão oculta é afirmar que existe um sentido central e único de currículo e a não existência de sentidos trepidantes e conflitantes.

Tratar as práticas curriculares como ocultas nos leva a produzir a marginalização e o silenciamento dos modos de traduzir a potencialidade subversiva e criadora do poder de agência docente. O processo de (des)invisibilização destas práticas tem sido objeto de estudo dos/nos/com os cotidianos (ALVES, 2011) através de esforços político-epistemológicos que visam romper com o paradigma de cunho neoliberal das políticas educacionais e curriculares que objetivam impor à atuação docente uma prática de consumo e reprodução de políticas standardizadas e polarizadoras da teoria-prática.

Em diversos momentos de seus discursos as professoras evidenciam que o IQE, o Aprova Brasil e todos os outros programas coexistentes em suas escolas enquanto políticas de ensino são imposições curriculares não determinantes de suas práticas curriculares. Ao nos mostrar seu caderno de planejamento, uma das professoras relata:

Aí, aqui olha: no [planejamento] de língua portuguesa... **eu inseri isso daqui, mas eu deveria trabalhar só isso aqui, que é o Aprova Brasil**, aí eu **inseri essa questão do dia nacional da saúde porque é integral** [os alunos ficam o dia todo na escola], aí às vezes a gente precisa: “ não pode chupar pirulito de manhã! [risos] essas coisas básicas. Tomar banho, precisa. Pentear o cabelo, escovar os dentes é preciso, lavar as mãos, certo? Não andar descalço, porque eles andam assim na escola. Tá entendendo?”. **Aí eu coloquei, mas o certo era só esse e esse.** (ALICE, Entrevista, 05/08/2019)

A decisão que a professora vai tecendo nos aproxima da ideia do planejamento como um espaço de articulação de demandas discursivas no qual a professora dialoga com a influência curricular da política e amplia este diálogo com aquilo que a política não previu: a demanda contextual de uma prática curricular que se desenvolve numa escola de tempo integral.

Decidir por não se restringir a trabalhar apenas o que “deveria” ser trabalhado traduz um sentido de sobrevida do currículo dado pelo movimento da prática curricular. A aula da Alice não foi conduzida como uma cópia fiel daquilo que o Aprova Brasil fixou para aquele dia e para aquele conteúdo curricular, posto que esta fixação é apenas parcial uma vez que a prática curricular não é um espaço-tempo de reprodução fiel de discurso pré-moldados, por mais que estes discursos influenciem, ele não fixa sentidos últimos. Assim,

[...]os professores ao praticarem um currículo, inscritos em contextos fixados apenas parcialmente, o recriam a partir das negociações que estabelecem com as políticas curriculares globais e locais que agem e produzem os cotidianos das escolas, mas igualmente o recriam a partir das interferências que sofrem e das negociações que estabelecem com os outros membros da instituição em que atuam. Os processos de homogeneização dos contextos escolares ou de contenção das múltiplas alternativas de produção de projetos curriculares contextuais não impedem as possibilidades de fuga, fabricação e invenção do novo e do diferente. (MELO, 2019, p.208)

Ao enunciar “o certo era só esse” a Alice se refere ao suposto “original” do discurso curricular, ao sentido que se pretende hegemônico e que busca incansavelmente inculcar nas subjetividades dos autores curriculares um sentimento de dívida com o original, mas não uma dívida de quem toma o discurso anterior como referência para tecer seus próprios sentidos de currículo, pois, afinal, está dívida todos temos na medida em que compreendemos que nenhum discurso se produz isoladamente.

Estamos falando de uma pretensão hegemônica que reforça a tradição como uma herança intocável, desconsiderando que aqueles que fazem a prática curricular são decisores e que a “decisão excede qualquer limite no interior de um programa calculável

[...] sempre escapa ao que a regra pode subsumir [...] baseada em si mesma, em sua própria singularidade”. (LACLAU, 2016, p.86). Sendo assim,

Se uma construção hegemônica está em constante ameaça, traduções contextuais constantes estão em cena. Um terreno movediço de negociação, enquanto espaço de poder vazio a ser disputado e nunca preenchido proporciona operar no vazio normativo e não no preenchimento pleno desse espaçamento. (CUNHA; COSTA; BORGES, 2018, p.198)

Nesta esteira, quando no movimento das práticas curriculares são tomadas decisões dentro de um campo discursivo indecível presenciamos a política enquanto acontecimento e “não há uma razão que defina de uma vez por todas como decidir diante de um dado contexto, não há uma condição que seja capaz de definir necessariamente uma determinada forma de agir como melhor, verdadeira ou correta” (LOPES, 2018, p. 103).

Na ocasião das ideias trilhadas até aqui retomamos o discurso da Alice, “o certo era só esse e esse”, para desconstruir a ideia de discurso com um centro, pois o tecer curricular é sempre contingente, precário e provisório, portanto, os deslocamentos são necessários.

Sendo sempre o discurso curricular contingente, enquanto queda de braço, também haverá momentos de imposição e engessamento da prática, pois muitas vezes as políticas assumem um poder deliberativo e prescritivo sobre determinados aspectos do currículo, a exemplo das avaliações em larga escala que são impostas e muitas vezes expropriam das práticas curriculares, em certa medida, as possibilidades de avaliações outras.

No entanto, não estamos aqui apologizando a demonização e a destruição da política, muito pelo contrário, seu papel e lugar são reforçados ao passo que compreendemos que a política está presente em todo e qualquer discurso. E, se entendemos que discursos são práticas (LACLAU, 2002), as práticas curriculares são, indubitavelmente, espaços de criação e assinaturas de políticas curriculares.

As singularidades e as diferenças que as políticas tentam obliterar em seus discursos universalistas existem, na verdade, sob rasura (DERRIDA, 1995b) nos cotidianos curriculares e fissuram as políticas em suas dimensões de maior fragilidade, pois, ao promover uma imposição discursiva que tende a pressionar a prática curricular, a política cria uma superfície de atrito que, diante do movimento de prensa, denuncia seus pontos sensíveis e os, permitindo que a prática curricular atue nestas fissuras.

Em suma, o que se faz necessário é a desconstrução do sentido de que as políticas curriculares são meras imposições, assim como o sentido de que as práticas curriculares se caracterizam como plenamente reprodutoras e/ou subversivas a estas políticas. Escapar a esses binômios nos possibilita garantir uma sobrevivência à política curricular, pois há uma relação de dívida entre as políticas-práticas, visto que se estabelece um contrato de tradução (DERRIDA, 2006) entre ambas.

[...] todo tradutor está em posição de falar da tradução [...]. Pois se a estrutura do original é marcada pela exigência de ser traduzido, é que, fazendo disso a lei, o original começa por endividar-se também em relação ao tradutor. O original é o primeiro devedor, o primeiro demandador, ele começa por faltar – e por lastimar após a tradução. (DERRIDA, 2006, P.40)

Nas práticas é que as políticas são concretizadas, então, a condição da (sobre)vivência da política é a existência de práticas curriculares que as traduzam, não reverenciando a política como o sentido único e estável do currículo, mas garantido que este texto político ganhe forma. O engrandecimento de sentidos e as materializações políticas que o conjunto de ações e decisões curriculares no âmbito das práticas fornece ao texto político o colocam em uma situação de dívida com aqueles e aquelas que assinam as traduções curriculares.

Neste sentido, nos questionamos: Quem deve fidelidade a quem, afinal de contas? Embora não haja uma resposta que suture esta questão (e nem sabemos se esta é a questão!), somos levados a refletir, juntamente com Derrida (2005) e Laclau (2002), que não existe uma política apartada da prática, visto que não se trata de um discurso ensimesmado. A política toma a *prática como ponto de partida e ponto de chegada* (SARTI, 2008) e nessa relação são movimentados textos, pensamentos, gestos, decisões que colocam políticas-práticas em condição de “não acabamento, impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar qualquer coisa que seria da ordem da edificação”. (DERRIDA, 2006, p.11-12)

Frente a esta fuga da lógica das edificações dos sentidos nos deparamos com incomensurabilidade do acontecimento cotidiano, que tem o seu tempo vivido sob a lógica do tempo do pensamento, um tempo que não se pode determinar posto que se atrela as subjetividades curriculares que colocam o currículo em ação. No entanto, o tempo curricular acaba sendo umas das dimensões do currículo que as políticas que influenciam as práticas curriculares das professoras Aline e Alice tentam engrenar, pois através do tempo curricular intenciona-se controlar o tempo do pensamento –

juntamente ao que se pode e se deve ensinar-aprender – reforçado pelo controle rigoroso dos processos avaliativos que também direcionam objetivamente o tempo nas práticas curriculares docentes.

No que se refere ao tempo curricular, pudemos observar que desde a seleção dos conteúdos, as metodologias mobilizadas pelas professoras, a divisão dos momentos das aulas (tempo de cada componente curricular), até as atividades a serem desenvolvidas em sala são planejadas pelas professoras levando em conta o cronograma avaliativo (simulados e provas) previsto dentro cronograma curricular (livros didáticos, sequências didáticas) de todos os guias de ensino aprendizagem que as professoras precisam contemplar em suas práticas curriculares para responder às avaliações, aspectos aos quais nos debruçaremos nas seções a seguir.

### **6.1- Rastros das políticas nos processos de tradução da organização do tempo curricular nas práticas curriculares docentes**

Até aqui viemos analisando os modos como as professoras dialogam com as demandas políticas nas traduções de suas práticas curriculares e o quanto estes sentidos curriculares emergem a partir dos posicionamentos e das decisões que as professoras vão tomando frente aquilo que está sendo demandando do ponto de vista global-local no currículo.

Nesta direção, faz-se necessário compreender quais são estas demandas que exigem das práticas curriculares docentes as leituras, as interpretações e as decisões que traduzem suas compreensões curriculares. A partir das entrevistas e observações realizadas, o tempo curricular emergiu como uma marca discursiva no que diz respeito a organização e desenvolvimento das práticas curriculares docentes.

Sob a égide do conjunto de discursos político-curriculares que interinfluenciam as práticas de Aline e Alice há um consenso de que é preciso “aprimorar, otimizar, modernizar, padronizar”<sup>35</sup> os processos de ensino-aprendizagem em vistas ao alcance das metas e resultados estipulados pelos dispositivos legais e pela vontade dos gerentes da educação no Brasil – frequentemente inscritos no setor empresarial, fator que não podemos eclipsar nos debates em torno dos atuais projetos educacionais.

---

<sup>35</sup> Enunciados que se repetem nos discursos da BNCC, IQE, ICE, Aprova Brasil etc., embora isto não signifique que estejam apropriados a partir dos mesmos sentidos.

Dentro desta lógica, busca-se incessantemente assegurar o controle sob cada “etapa do processo educacional”, pensando a vida cotidiana como uma máquina, repleta de engrenagens que precisam trabalhar harmonicamente, sempre dentro do previsto. E, em sendo assim, controlar o tempo em que este trabalho acontece potencializa o controle sobre o “produto final”, que seria o currículo em ação.

No âmbito deste debate, as políticas atuam sobre este tempo curricular desaguando materiais pré-fabricados nos cotidianos curriculares, aulas pré-planejadas, roteiros semiestruturados e guias de aprendizagens que visam estabelecer uma rotina curricular em detrimento do novo, do diferente.

Na trilha destas ideias, o livro didático é um dos elementos definidores da organização do tempo curricular e, por mais que ele não determine os modos de tradução das aulas, é uma marca discursiva na construção curricular da prática docente. Contudo, esta problemática dos livros didáticos está atrelada aos discursos políticos da atualidade que primam por uma “política concebida como projeto de intervenção direcionado a uma meta suposta como comum a todos os contextos e que tenta apagar os antagonismos e conflitos, apagando as marcas de sua contingência” (LOPES, 2014, p.58)

Nos dois últimos anos, o cenário das políticas educacionais incorporadas à escola na qual se inscreviam as práticas curriculares da professora Alice se transformaram, com a implementação do ensino de tempo integral<sup>36</sup> (executada no ano de 2018) e a ascensão da BNCC (incorporada ao programa municipal de ensino em Caruaru em 2019). As mudanças na política de gestão da educação escolar também se configuraram como discursos traduzidos no tempo curricular, segundo a Alice, pois, o período de transição de escola regular para escola em tempo integral e a avalanche de livros e sequências didáticas, implicaram em demandas político-epistemológicas em toda a estrutura educativa da escola, desde o ponto de vista administrativo até as dimensões didático-pedagógicas em sala de aula.

A necessidade de novos modos de planejar e desenvolver as práticas curriculares foram reflexos do vazio no discurso destas políticas, que apesar de coexistirem em um mesmo tempo-momento histórico, não possuem as mesmas intencionalidades. Desta

---

<sup>36</sup> Política nacional, em desenvolvimento no estado de Pernambuco a partir da Lei Complementar Nº 125, de 10 de Julho de 2008 que cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências, Governador do Estado Eduardo Henrique Accioly, 10 de julho de 2008, Legislação do Estado de Pernambuco.

pluralidade de sentidos que povoam estes discursos políticos deságuam esta quantidade e diversidade de materiais didáticos que se refere à professora Alice.

Porquê tantas coleções de livros didáticos, porquê tantos programas e projetos de ensino com materiais individualizados (que beiram a repetição em alguns momentos)? Apesar da complexidade das inúmeras respostas a estes questionamentos (não objetivamos nos deter a elas), um elemento nos parece consensual: conflito de interesses! A, aqui já mencionada, queda de braço no discurso político-curricular. E, a prática curricular docente se situa no meio desse fogo cruzado, (sobre)vivendo às inúmeras e incansáveis investidas de engessamento.

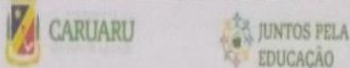
Contudo, os livros didáticos não anulam a potência de tradução daqueles que o utilizam, pelo contrário. Na didática e organização do trabalho pedagógico os livros didáticos podem ocupar funções distintas a partir da intencionalidade que se empreende sobre os processos de ensino-aprendizagem. Enquanto recurso curricular, o livro didático exige a construção de modos de uso, exige ser lido e interpretado e assim traduzido por aquele que lhe dá vida na prática curricular.

Em todas as aulas observadas as professoras Aline e Alice utilizavam os livros didáticos, mas em todos os usos ocorriam adaptações das atividades propostas, mesclando as sugestões que a professora apontava com antecedência em seu caderno de planejamento e releituras que a professora ia realizando no momento da prática em sala de aula.

Observamos momentos em que as professoras iam folheando as páginas, lendo as questões e (re)escrevendo a partir de suas decisões que levavam em conta a adequação dos objetivos das questões aos seus objetivos de ensino e os conhecimentos já construídos pelos alunos. Então, além de indicar as páginas do livro, as professoras escreviam questões complementares no quadro, ou indicavam que os alunos ignorassem algumas questões em virtude dos critérios supracitados.

Quando o trabalho com material didático se referia às sequências didáticas do IQE, fatores diferentes entram em ação, visto que as sequências são sempre recolhidas pelos formadores e coordenadores do programa e esse controle põe em exigência que toda a sequência seja trabalhada, que tudo esteja “preenchido e respondido” em virtude dos simulados e das provas externas que se baseiam nas questões presentes nos simulados, como podemos identificar no cronograma da Escola Salgado, na qual trabalha a professora Aline, a seguir:

### IMAGEM 01 - CRONOGRAMA DAS LIÇÕES/SIMULADOS DO IQE



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 2º ano     | 3º ano     | 4º ano          | 5º ano          | 6º ano          | 7º ano          | 8º ano          | 9º ano          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Unidade                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Lições     | Lições     | Lições          | Lições          | Lições          | Lições          | Lições          | Lições          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Matemática | Matemática | Matemática      | Matemática      | Matemática      | Matemática      | Matemática      | Matemática      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 4 e 5      | 4 e 5      | 6, 7, 8, 9 e 10 | 6, 7, 8, 9 e 10 | 5, 6, 7 e 8     | 5, 6, 7 e 8     | 5, 6, 7 e 8     | 5, 6, 7 e 8     |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Português  | Português  | Português       | Português       | Português       | Português       | Português       | Português       |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 4 e 5      | 4 e 5      | 6, 7, 8, 9 e 10 | 6, 7, 8, 9 e 10 | 6, 7, 8, 9 e 10 | 6, 7, 8, 9 e 10 | 6, 7, 8, 9 e 10 | 6, 7, 8, 9 e 10 |
| <p>OBS: *As lições para o 2º Simulado devem ser vivenciadas de 29 de julho a 16 de agosto.</p> <p>*O 2º Simulado será nos dias 19 e 20 de agosto.</p> <p>*A inserção de dados na plataforma será até o dia 26 de agosto.</p> <p>*DEVOLUTIVA DO 2º SIMULADO – 02/09 GESTORES e SEDUC</p> <p>*DEVOLUTIVA DO 2º SIMULADO – 02/09 Professores de Matemática</p> <p>04/09 Professores de Língua Portuguesa</p> <p>*A devolutiva para os professores dos anos iniciais será feita pelas equipes gestoras e por um técnico da SEDUC.</p> |            |            |                 |                 |                 |                 |                 |                 |

Fonte: Escola Salgado (ALINE)-Campo de Pesquisa

Podemos identificar que a Secretaria de Educação Municipal (SEDUC) de Caruaru constrói um cronograma das lições, para Língua Portuguesa e Matemática, com base no programa de ensino do IQE com abrangência para todas as escolas da rede. Vale ressaltar que, em conversa informal com a professora Maria José, as turmas dos primeiros anos também estão incluídas nesse cronograma, em uma reunião com a gestão da escola este documento foi retificado.

A determinação das lições a serem trabalhadas ao longo das unidades de ensino, a especificação das datas de aplicação dos simulados e dos prazos institucionais para inserção das notas no sistema e devolutiva dos resultados, conota o caráter regulador desta política nas práticas curriculares docentes. Nestas determinações temporais são excluídas toda e qualquer possibilidade de flexibilização do tempo curricular, professores e alunos precisam conformar suas práticas ao tempo cronológico demarcado pelo calendário institucional, regido pelas metas e prazos estipulados pela SEDUC.

Este ritmo pré-determinado, articulado a pré-determinação das sequências didáticas é fruto dos Planos de Ensino do IQE que, por sua vez, também são reverberados nos planos de ensino estabelecidos para as turmas e, conseqüentemente, precisam ser tomados como referências no planejamento curricular docente, como podemos visualizar no guia de ensino para a turma da professora Alice:



IMAGEM 2 – GUIA DE ENSINO PARA A TURMA DA PROFESSORA ALICE

# GUIA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM - ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

| PROFESSOR                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | ANO - TURMA                                                                                | DISCIPLINA                                                                                                                                                                               | BIMESTRE                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 3º ano                                                                                     | Língua Portuguesa                                                                                                                                                                        | 2º                                                     |
| BREVE JUSTIFICATIVA                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| A unidade visa dar continuidade ao estudo dos gêneros objetivando a aprendizagem processual dos mesmos, através do estudo de tais gêneros trabalhar também ortografia e o estudo das palavras.                                                                                                                       |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| CONTEÚDOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Fábula</li> <li>Frase – ordem das palavras</li> <li>História em quadrinhos</li> <li>Onomatopéias</li> <li>Acentuação de palavras</li> </ul>                                                                                                                                   |                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Palavras com C e Ç</li> <li>Carta pessoal</li> <li>Variedades linguísticas: o formal e informal</li> <li>Substantivos: próprio e comum</li> </ul> |                                                        |
| HABILIDADES COGNITIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade; Reconto de histórias ouvidas; Estudo das palavras;                                                                                                                                                                                                   |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| Escuta atenta em situações de interlocução, com intervenções adequadas, formulação de perguntas e opiniões;                                                                                                                                                                                                          |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| Relato de experiências pessoais ou coletivas de forma clara e ordenada;                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| VALORES E FORÇAS PESSOAIS                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade, respeitar a diversidade linguística.                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| SITUAÇÕES DIDÁTICAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Mobilizar os conhecimentos prévios;</li> <li>Analisar suporte, título e/ou imagem referente ao texto;</li> <li>Fazer antecipações do texto a partir do suporte e/ou título do gênero;</li> <li>Questões orais de interpretação, retomando as informações do texto;</li> </ul> |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| ATIVIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| PRÉVIAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | AUTODIDÁTICAS                                                                              | DIDÁTICO-COOPERATIVAS                                                                                                                                                                    | COMPLEMENTARES                                         |
| Rodas de conversa, exibição de vídeos, Contação de histórias, Jogos lúdicos.                                                                                                                                                                                                                                         | Aulas dialogadas, expositivas, exibição de vídeos, audição de músicas, leituras coletivas. | Dramatizações de textos, montagens de jograis, atividades de pesquisa em grupo.                                                                                                          | Visita à biblioteca da escola, atividades ao ar livre. |
| PRÁTICAS EDUCATIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| Atividades em dupla, leitura individual, exercícios de fixação, jogos didáticos.                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| AMBIENTES DE APRENDIZAGEM                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| Hall da escola, sala de aula, biblioteca, brinquedoteca, ateliê da criatividade.                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| Caixa de som, TV, computador, atividades impressas, livros paradidáticos, etc.                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| O sistema de avaliação se dará de forma contínua, processual e serão considerados para verificação os seguintes indicadores: observação do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, nível de interesse e participação desses nas atividades propostas, e avaliação escrita.                             |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| FONTES E REFERÊNCIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |
| TRICONI, Ana. Apis Língua Portuguesa, 3º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3 ed. São Paulo, Ática, 2017. Plano de Ensino IOE.                                                                                                                                                                                  |                                                                                            |                                                                                                                                                                                          |                                                        |

**Fonte:** Escola ETI (ALICE) - Campo de Pesquisa

Afixado em todas as salas de aula da escola em tempo integral, este guia de aprendizagem celebra o IQE e o livro didático como perspectivas curriculares em ação no projeto educativo institucional, sendo o IQE a referência-base para o planejamento e o livro um suporte, de acordo com o discurso da professora Alice.

No entanto, apesar do plano de ensino do IQE ser a maior referência na tessitura do guia de aprendizagem, este guia, enquanto ferramenta pedagógica é um modelo advindo do projeto educativo do Procentro e tem como escopo “dar objetividade, praticidade e clareza à execução dos programas de ensino”. (HENRY JÚNIOR, 2011, p.94) O Procentro<sup>37</sup> é um órgão executor da política da Escola da Escolha, através de cooperação técnica com as ações governamentais em níveis estaduais e municipais, que articula a parceria entre o Governo do Estado e a iniciativa privada, representado pelo

<sup>37</sup> Presidido por Marcos Magalhães, empresário vinculado à Philipis na América Latina. Este empresário também é o presidente do ICE.

ICE. Criado a partir dos interesses de empresários em atuar na gestão das políticas educacionais, a partir da suposta constatação de que o Poder Público, por si só, não tem condições de empreender um projeto educativo de qualidade (MAGALHÃES, 2008), no Procentro

O princípio de gestão adotado foi o do Ciclo PDCA (plan, do, check, act), tem como orientação o aprimoramento dos processos organizacionais a partir de quatro passos consecutivos e contínuos: planejamento, execução, avaliação e ação corretiva. (HENRY JÚNIOR, 2011, p.81-82)

Esse modelo de gestão adotado encontra-se traduzido no guia supracitado, por seu caráter esquemático e prescrito das práticas curriculares, nas dimensões do planejamento, desenvolvimento e avaliação do currículo em ação. Não obstante, O IQE, que é um parceiro técnico do ICE, também comunga com esta marca discursiva da gestão da aprendizagem por etapas, organizando as experiências de aprendizagem por sequências que devem ser “aplicadas” e “avaliadas” religiosamente dentro das orientações dos formadores e coordenadores de aprendizagem da SEDUC e de cada escola.

É preciso reiterar que metodologicamente [o material do IQE – sequências didáticas e simulados] contempla as duas áreas, português e matemática, contendo um cronograma de aplicação milimetricamente pensado para o ensino destes componentes, com horários e datas determinadas. Quanto à hora, os professores são orientados que as sequências devem ser aplicadas nos primeiros horários de cada turno, sempre antes do recreio, para evitar problemas de indisciplina e de desatenção. Quanto aos dias, sugere-se que as sequências não sejam didatizadas de uma só vez, o IQE indica no seu planejamento, um bimestre em cada semestre, para o uso das sequências, alternadamente, a cada semana, entre as disciplinas. De maneira que se nesta semana estão trabalhando LP, na outra será matemática, e se trabalhamos notícia aqui, acolá trabalharemos contos de fada. (SILVA, 2017, p.112)

Além destas orientações sobre os horários e datas para o desenvolvimento das atividades com os materiais do programa, ao analisar os cadernos de sequências didáticas direcionados ao professor<sup>38</sup>, Silva (2017) concluiu que:

O uso excessivo de descrições sobre os modos de pensar e os modos de fazer o ensino faz surgir a ideia de que no material se tem, implicitamente, a intenção de que, um dia, o docente assimile esta fala

---

<sup>38</sup> As sequências didáticas do IQE se apresentam em duas versões, para os alunos e para os professores. Na versão dos professores existem orientações sobre os objetivos a serem alcançados, modos e sugestões de desenvolvimento das sequências no que se referem ao tempo, metodologias e situações didáticas.

alheia, este método de trabalho na sua prática. Retomamos a hipótese inicial, de que o instrumento didático se posiciona no seu discurso como um guia, determinando a todo momento como o professor deve fazer, em relação à metodologia trazida. Cabendo a ele, o professor, apenas, reproduzir as orientações, ‘de fio a pavio’, diminuindo os improvisos e minimizando os desvios da rota do discurso alheio. (p.114)

Nessa direção, este caderno do professor também se configura, juntamente às formações oferecidas pelo programa em parceria com a SEDUC, como um mecanismo de controle sobre os modos como os professores “devem” materializar suas práticas curriculares, buscando hegemonizar os discursos dos programas e determinar os discursos dos professores, em prol da estabilização de um sentido único de currículo que supere o “apagão da educação pública” como diz o presidente do ICE, Magalhães (2008) ao definir a gestão política da educação no estado.

No entanto, o que se quer dizer quando se define a educação pública como incompetente no cumprimento da sua função social? O interesse do empresariado na gestão da educação congrega muito mais sentidos do que o supostamente eleito como demanda única: “cooperar, sem fins lucrativos, com a execução das políticas educacionais”, lema que une o ICE e o IQE.

Este discurso vazio dos problemas educacionais e da má gestão pública da educação engloba uma pluralidade discursiva e incorpora diversos sentidos que atendem a demandas diferentes e específicas. O modelo de gestão da educação adotado pelos programas de ensino do IQE e do ICE pautam-se em paradigmas empresariais da educação, uma gestão por resultados traduzida, dentre as inúmeras maneiras, em materiais como as sequências didáticas e os guias de ensino e aprendizagem que viemos discutindo até então.

No entanto, o único consenso nos discursos destes dois programas se limita a necessidade de imprimir um caráter técnico ao currículo em favor dos resultados educacionais demandados pelo desenvolvimento socioeconômico. No que tange aos modos curriculares para construção de conhecimento, por sua vez, enveredam por caminhos nem sempre convergentes.

Para materializar seus objetivos, o IQE traça cronogramas de ensino com sequências didáticas, simulados e provas que regulam o tempo curricular no processo de ensino-aprendizagem, marginalizando toda e qualquer possibilidade de flexibilização curricular que se disperse daqueles conteúdos prioritários a serem desenvolvidos.

Enquanto o ICE, preconiza ações voltadas ao *protagonismo juvenil, com atividades eletivas, estudos*<sup>39</sup> orientados e ações culturais incorporadas ao cotidiano curricular.

O IQE volta seus esforços formativos e de materiais didáticos para o salto quantitativo dos resultados das escolas nos índices das avaliações externas, e, em face desta demanda, estrutura seus programas de ensino, em vistas a “melhorias no processo de ensino-aprendizagem”, com foco nos componentes curriculares prioritários das políticas avaliativas, ou seja, português e matemática. O ICE, perspectivando a ampliação do tempo das crianças na escola, volta-se para o desenvolvimento de “competências sócio profissionais para o século 21”, uma “Escola da Escolha” que objetiva conduzir seus estudantes a refletirem sobre suas ambições futuras.

Nesta direção, o cronograma das avaliações direciona o ritmo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares e, para isso, regulam o tempo curricular em que as práticas das professoras se inscrevem. O tempo curricular, dentro deste contexto, se restringe a um sentido de tempo *chronos*, um tempo medido quantitativamente para que se garanta o cumprimento de tudo o que fora estipulado.

Dentro desta discussão do tempo curricular também entra a questão do tempo da organização da prática curricular, que é um fator que traduz influências das políticas avaliativas, segundo Hargreaves (1996) o tempo é uma dimensão que tanto estrutura nosso trabalho quanto é estruturado por ele, assim, faz necessário compreender as dimensões envoltas na quantidade de tempo que o professor dispõe e quem controla este tempo e para que propósito.

Esta marca discursiva do ato de planeja, dentro do tempo do planejamento, emergiu associado ao sentido de prática curricular coletiva, que lastreia o discurso da professora Alice: “Meu planejamento, a gente faz semanalmente com as colegas, toda quarta feira a gente faz para a outra semana, aí o dessa semana foi feito na outra quarta-feira, tá entendendo?” (Entrevista, 05/08/2019). No entanto, sendo em tempo integral e regida pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), a escola que a Alice trabalha impõe que o planejamento seja construído em um dia e horário específico entre as professoras do mesmo ano de ensino.

Nessa direção, diferentemente da professora Aline, que opta por realizar seu planejamento conjuntamente com a professora Joana (a professora da outra turma de 1º ano da Escola Salgado), a Alice recebe esta demanda e precisa dialogar com ela, como

---

<sup>39</sup> São componentes curriculares presentes no dia a dia das crianças das Escolas de Tempo Integral (ETI) em Caruaru.

uma contingência da cultura organizacional da instituição. Não estamos aqui dizendo que esta imposição curricular impinge um caráter automático e acrítico à construção coletiva do planejamento, como se fosse um mero cumprimento de ordem política. No entanto, são exigências de traduções curriculares diferentes que movimentam as práticas voltadas ao planejamento das duas professoras em questão.

Pois, também uma diferença importante no tempo-espço de planejamento das professoras é que no caso da Aline, não há tempo para planejamento previsto dentro do seu tempo curricular na escola. O tempo curricular institucional da professora é totalmente direcionado ao momento da aula e o horário do planejamento é “extracurricular”. Sendo assim, a professora dialoga com a demanda da ausência do tempo específico para o planejamento e sua necessidade de compartilhar experiências curriculares com seus pares.

Através do controle do tempo (na dimensão do acontecimento e do planejamento) e da intensificação de tarefas (excesso de aulas prontas e materiais complementares à prática) a serem cumpridas pelas professoras, temos a experiência do momento oportuno para ensinar-aprender atropelada por uma avalanche de imediatismos que deslocam o entendimento da prática curricular como um processo e o direciona para uma compreensão curricular pautada na produtividade.

Em virtude das atividades da semana do protagonismo do ICE e do simulado Aprova Brasil, a dinâmica da aula seguiu de maneira linear, programática e o dia foi dedicado a seguir os livros didáticos. (DIÁRIO DE CAMPO, ALICE, 20/08/2019)

A professora Alice chegou a sinalizar nas entrevistas que na maioria das vezes optava por adaptar as orientações dos guias curriculares para o planejamento e desenvolvimento das aulas, inserindo por escolha própria alguns elementos diversos àqueles prescritos nos livros e sequências. No entanto, em algumas aulas que acompanhamos, como nesta aula do extrato supracitado, identificamos um possível vestígio (rastros) de que as demandas dos programas “silenciavam” as tentativas de tradução da professora.

No entanto, tais vestígios foram tomados como *rasuras empíricas*, porque em vários trechos de nosso diário de campo registramos *marcas* e *memórias* em torno da *ideia da tradução* a partir dos acontecimentos nas práticas curriculares que estávamos presenciando. E pensar estes registros sob o registro da *rasura* possibilitou a não cristalização de sentidos e definições de conceitos fixos. No entanto, naquele momento

registrado ainda não sabíamos se estávamos de acordo com aquilo que a maneira como estávamos observando, lendo e interpretando aquelas gestos, momentos, situações e cenas curriculares, nos conduzia a perceber.

Enquanto pesquisadoras, nestes momentos – de vestígios e *rastros de rastros* (DERRIDA, 2006) - das observações, constantemente nos questionávamos sobre a existência da possibilidade de silenciamento da tradução. Será que seria possível presenciar o acontecimento de um processo tão refinado quanto a tradução e, mais ainda, o silenciamento dela. Entendíamos que a tradução é uma força de potência que não pode ser contida ou marginalizada, mas ao mesmo tempo nos deparávamos com acontecimentos curriculares que apontavam para os sentidos discursivos das forças impositivas das políticas curriculares e avaliativas traduzidas por esses programas e projetos nos cotidianos curriculares das professoras.

Também ficávamos a nos questionar se, enquanto pesquisadoras, nosso olhar não estava caindo em uma tendência de querer enxergar a tradução, como se fosse possível “capturar” o momento em que ela existia ou não existia, o momento que era propício e que não era propício para o *traduzir curricular*. Falamos isso por estarmos, academicamente e profissionalmente, em um processo de desconstrução do que entendemos por currículo. Por inscrever nossa ação de pesquisa como um aprendizado sobre o que é pensar a prática curricular docente a partir da tradução.

Traduzir a tradução no ato de pesquisar significava então, para nós, um duplo desafio: pensar constantemente o que estávamos tomando por tradução e como traduzir, no acontecimento da pesquisa, este nosso pensamento.

Diante disto, traímos a nós mesmas. Ao retornar aos nossos registros das observações, vimos que nos referíamos aos momentos em que as aulas eram conduzidas efetivamente a partir do desenvolvimento daquilo que estava previsto nos livros e sequências didáticas como momentos de “silenciamento” dos processos de tradução. No entanto, a tradução não estava sob o espectro do silenciamento, ela ganhava vida de uma maneira diferente. Manifestava-se de maneira diferente.

Estamos sendo fielmente infiéis às nossas *rasuras empíricas* por entendermos as traduções nas práticas curriculares como gestos, como expressões, como micro-ações, como cotidianidades. Uma tradução enquanto rastro, uma ausência que se faz presente. Nossas *rasuras empíricas* de silenciamento não se confirmaram, mas acabaram por confirmar que os gestos e expressões de descontentamento da professora ao longo de

algumas aulas eram gestos de tradução que revelavam seu posicionamento diante daquele currículo linear em acontecimento.

Observei certa irritabilidade da professora, que neste dia estava falando mais alto e de modo mais impaciente com os alunos. Mostrou descontentamento em ter que enfileirar as cadeiras para aplicar o simulado. Quando ela enuncia as questões do simulado e sabe que os alunos não têm condições de responder e mesmo assim precisam fazer ela mostra desconforto em suas expressões faciais e corporais, desimpaciência. (DIÁRIO DE CAMPO, ALICE, 20/08/2019)

A inquietude da professora diante do desenvolvimento curricular nos permite uma aproximação com um modo de traduzir a latência do outro olhar sobre a prática curricular que Alice possui. Ao ver o seu tempo curricular invadido e se deparar com a diminuição da autonomia sobre as decisões acerca da condução da sua própria prática curricular, a forma de ser e estar neste processo transforma o corpo da professora em um corpo político, que através de suas expressões buscam formas de traduzir o incômodo com esse atravessamento das imposições políticas em suas práticas.

Os corpos políticos e os acontecimentos cotidianos evidenciam que outros fatores atuam sobre o tempo. Assim, não apenas as políticas impõem as necessidades de tradução do tempo curricular nas práticas curriculares, a insurgências cotidianas do currículo em movimento também demandam processos de tradução do tempo, tal que abordaremos a partir de agora.

## **6.2- Permanências e inconstâncias do cotidiano na organização do tempo curricular: O porvir das práticas curriculares**

Apesar de toda a estruturação do tempo curricular a partir das demandas políticas que discutimos anteriormente, escapam a estes discursos políticos as subjetividades e as diferenças dos sujeitos também políticos que cotidianamente constroem práticas curriculares que não se repetem e que são traduzidas em tempos outros.

Na rotina da turma da professora Aline, toda aula iniciava com uma leitura deleite. Desde que nossas observações tiveram início a professora trabalhava com a

turma textos do livro infantil intitulado “As histórias de Marina”, e, na medida em que ia lendo a história, a professora circulava por entre as mesas de cada aluno mostrando as ilustrações do livro, instigando a imaginação das crianças, fazendo perguntas para que eles tentassem antecipar detalhes da história.

Esta dinâmica de leitura interativa foi desenvolvida pela professora porque havia apenas um livro que ficava em suas mãos no momento da leitura, e assim a Aline buscava garantir que todos prestassem atenção a narrativa em todos os seus detalhes. Muitas vezes, após contar as histórias, a professora trabalhava a interpretação do texto com as crianças, a partir de perguntas sobre a narrativa e, ao perceber que muitos detalhes da história se perdia na compreensão de parte dos alunos, a professora ia folheando as páginas do livro e recontando, junto com a ajuda de todos, a história.

Nesta cena curricular identificamos que o uso dos recursos didático-metodológicos disponíveis corporifica um movimento de tradução do trabalho pedagógico, que não é anulado diante da escassez de recursos, e sim, é reinventado. A criação curricular é também a tradução do que é recurso e dos modos de usar esse recurso diante das condições de desenvolvimento da prática curricular.

Apesar de o mesmo livro infantil ser trabalhado por muitas aulas seguidas, este mesmo recurso didático era traduzido de diferentes modos na prática curricular da Aline, apesar de originalmente atender ao mesmo objetivo: a leitura deleite.

Nos momentos de interpretação do texto a professora ia traduzindo o próprio planejamento, pois dependendo da densidade da história contada e da atmosfera pedagógica da turma, a professora utilizava um tempo curricular maior do que aquele que originariamente havia planejado para o momento de leitura.

Podemos assim pensar na ideia da repetição na diferença, que traduz o fenômeno no qual mesmo dentro de uma rotina que carrega em si elementos estruturantes da repetição (a prática da leitura deleite todo início de aula e o mesmo livro infantil de histórias) havia o espaço da diferença, pois esta repetição não é sinônimo de reprodução automática de práticas.

Em um dos momentos de leitura presenciamos o seguinte diálogo:

Aluna: Tia, a lua tá bem magrinha e tá igual um sorriso! (Se referindo a ilustração no livro)

Aline: - A lua quando está sorrindo significa que ela está o que?

Turma: Minguante!

A leitura continua e, depois de um tempo, mais uma criança faz uma intervenção.



Aluno: Tia, na história diz que Marina vai se mudar para o interior [fazendo expressão de questionamento]

Aline: Isso mesmo, quem aqui sabe o que é interior?

Um dos alunos diz: Toda vez que minha mãe vai levar a gente pra a casa da minha avó ela diz ao povo que a gente vai pra o interior.

Aline: E você pode dizer onde a sua avó mora?

Aluno: É lá em Riacho das Almas, tia.

Aline: Pronto, é isso mesmo, interior são os lugares que ficam mais afastados da capital, que geralmente tem cidades menores e tem uma população menor. Recife, que é uma cidade grande e desenvolvida, é capital. Lá tem mais coisas e tem muito mais gente morando. Já aqui em Caruaru já somos interior, entenderam? (DIÁRIO DE CAMPO, ALINE, 14/08/2019)

Nesta cena curricular vimos que no momento da leitura deleite, que sempre está prevista no planejamento de aula da professora Aline, elementos imponderáveis emergem a partir do momento em que a professora vai construindo a sua prática curricular. A interação das crianças no decorrer da leitura incorpora à rotina pedagógica da leitura espaços de construções curriculares acerca de conteúdos que, originalmente, não faziam parte dos objetivos previstos para aquele espaço-tempo de tradução curricular.

As inquietudes dos alunos exigem do momento presente do acontecimento curricular traduções que ampliam o currículo já em ação. Este movimento de entrecruzamento de práticas discentes e docentes, intrínseco do terreno da prática pedagógica, nos mostra que a rotina curricular está em constante a-traduzir.

A existência da rotina não estabelece que os caminhos de sua construção sejam pré-fabricados, a rotina não é uma trilha cujo percurso já se sabe onde vai dar. Assim, a rotina e o cotidiano apresentam elementos que os projetos de ensino não preveem e mesmo quando estes projetos tentam ignorá-los, não conseguem silenciar a urgência de suas necessidades de tradução. No entanto, apesar desta impossibilidade de silenciamento, a depender das intencionalidades que se estabelecem para o lugar da rotina na prática pedagógica, a rotina pode se distanciar das possibilidades de criação e inventividade curricular.

No modelo de Escolha da Escolha, no qual se inscrevem as práticas curriculares da professora Alice, o ICE estabelece uma rotina ao longo do tempo curricular da criança na escola pautada em um modelo pedagógico que direciona o momento, o espaço e desenvolvimento desta rotina nas práticas curriculares, a saber:

- a) acolhida, que se caracteriza pelo “momento em que a equipe escolar, responsabiliza-se pelo acompanhamento da chegada dos estudantes, deve ser realizado de forma planejada, intencional e fundamentado nos princípios da Pedagogia da Presença” (ICE, 2015, p.10) Neste primeiro momento do dia os professores, organizados por anos, geralmente faziam apresentações, com os alunos de suas turmas, sobre temáticas que também são sugeridas pelo ICE, tais como protagonismo, democracia, solidariedade, amizade, alegria etc.
- b) harmonização, que consiste em momentos de recreação e descanso, como atividades de relaxamento, alongamento, músicas ou dinâmicas. Geralmente estes momentos ocorriam na volta dos intervalos, pois as crianças chegavam muito agitadas em sala, ou depois de muito tempo de aula ou de desenvolvimento de alguma atividade extensa.
- c) recreio de possibilidades, que consistia em tempos, espaços e exercícios educativos gerados a partir do interesse dos estudantes durante o intervalo entre os dois períodos de aula do dia, após o almoço.

Toda esta sequência de rotina consta no caderno “MODELO PEDAGÓGICO - Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo Práticas Educativas” (2015), material disponibilizado pelo ICE para os professores com orientações para o desenvolvimento desta mesma rotina, impreterivelmente, em todas as Escolas da Escolha. No entanto, por mais que se tenham orientações e a determinação que estes momentos aconteçam, os modos como eles são traduzidos no cotidiano são diversos, conforme veremos a seguir.

A palavra da semana é solidariedade. As crianças estão, como sempre, em polvorosa ao chegar à escola. Alguns professores chegam um pouco mais tarde, e, por não estarem junto com as suas turmas no início da acolhida, os alunos ficam dispersos na quadra da escola (onde sempre acontece o acolhimento). A professora Alice está a frente da sua turma, todos organizados em fila, de frente para os degraus nos quais estão os professores “motivadores” (como se denominam os responsáveis pelas atividades da semana) da acolhida. Ela está olhando para as crianças, tomando café e comendo bolachas. Depois seguiu para o fim da fila, observando as crianças e tentando controlá-las. Neste dia a atividade de acolhida se encerrou sem que eu percebesse que havia começado de fato, os alunos apenas tentaram descobrir uma frase ligada ao conceito de solidariedade através de cartazes embaralhados, segurados por crianças. Em meio a muito barulho e crianças correndo sem estabelecer nenhum tipo de interação

com a atividade de acolhida (DIÁRIO DE CAMPO, ALICE, 27/08/2019)

Em boa parte das atividades de acolhida presenciadas a dinâmica entre professores e alunos se estabelece da forma como retratamos acima, em algumas pudemos identificar um maior engajamento, dependendo do assunto que estava sendo abordado e das metodologias utilizadas, mas, sobretudo, a depender da atmosfera cotidiana (dias com maior ou menor agitação e/ou concentração entre as crianças).

No entanto, o que nos pareceu ser uma recorrência é que nem sempre se conseguia traduzir o caráter pedagógico ao momento da acolhida, que por muitas vezes se caracterizava apenas por “um momento a se cumprir”, conforme as orientações curriculares do IQE.

Apesar disto, também em alguns momentos a professora Alice buscava trabalhar a acolhida pedagogicamente em sua prática curricular, para além daquele momento coletivo ela, após se direcionar para sua sala com a turma ao término das atividades da acolhida, buscava iniciar sua aula problematizando o que fora abordado no acolhimento, como na seguinte cena curricular:

A acolhida abordou a temática “Democracia”.

Alice: Alguém aqui sabe dizer o que é democracia?

Aluna: Democracia tem a ver com justiça. [todos fazem cara de interrogação]

Aluno: Democracia tem a ver com polícia. [todos riem]

Alice: [rindo] Então vocês não prestaram atenção na acolhida! Democracia é feito quando a gente escolheu Mariana e Fábio para serem representantes da turma. A gente vota e coloca uma pessoa para representar a gente. Então a gente tem que prestar atenção, quando crescer saber votar.

- Enquanto ela está explicando, algumas crianças estão conversando entre si, ainda agitadas do retorno da acolhida, então a professora fala:

Alice: Sabe o que tem a ver com democracia também? [nomeando as crianças que estavam atrapalhando sua fala] Saber ouvir e deixar o outro falar! Por isso a democracia é importante. (DIÁRIO DE CAMPO, ALICE, 06/08/2019)

A professora seguiu o diálogo associando o conceito de democracia com as relações pedagógicas que os alunos vivenciam dentro da escola com os professores, os colegas de sala e demais funcionários, exemplificando a democracia como uma prática cotidiana. Em seguida, a professora esclarece que “a democracia é importante para garantir nossos direitos e às vezes acontecem problemas graves porque quem representa a gente não respeita isso. Por exemplo, a nossa escola está com poucos recursos e até

faltando papel higiênico tá né, como vocês sabem.” (DIÁRIO DE CAMPO, ALICE, 06/08/2019)

Diante destes diálogos curriculares, a professora toma o elemento da rotina como ponto de partida para a construção de sua prática curricular, garantindo uma (sobre)vida à proposta original de acolhida, que conforme as orientações do ICE se restringe ao momento de entrada dos alunos na escola, antes de ir para as salas e “começar a aula de fato”.

Nesta direção, a professora nos aproxima da compreensão de que a prática curricular supera os limites da sala de aula enquanto espaço físico e amplia o conceito de aula para um espaço-tempo coletivo de formulação de saberes (FARIAS 2011). Frente a isto, “a rotina é o currículo em ação. Ela é estruturadora da prática pedagógica.” (CARVALHO, 2019, p.107), se configurando como um campo de forças discursivas mediante as múltiplas demandas locais-globais sobre as práticas curriculares.

Sendo assim, este currículo posto em ação pela rotina cotidiana traduz também as influências dos pressupostos político-pedagógico das políticas educacionais e curriculares que constituem os discursos curriculares. Dito isto, observamos que em ambas as escolas, nos dias de aplicação dos simulados, sequências didáticas ou provas externas há também um padrão rotineiro, um itinerário que nem sempre consegue ser flexibilizado nas práticas curriculares, por mais que haja o esforço das professoras na busca por traduzi-lo.

Muitas vezes, essa rotina estruturada se torna cansativa e empobrecida de sentido pedagógico na prática curricular da professora, principalmente diante da política curricular do IQE baseada em sequências didáticas que não preveem a espontaneidade da vida cotidiana e assim “[...] se arrasta num tédio mortal[...] Porque é alienada aos ritmos, aos desejos, ao pulsar do pensamento do educador e do educando. Porque os dois, nessa rotina, não têm a história e a geografia nem a construção do conhecimento na mão. Por isso, é um tédio”. (FREIRE, 1993, p.163)

Nesta direção, ressalta-se a importância da tradução curricular das professoras nas rotinas pedagógicas, transformando o sentido que se atribui à rotina no âmbito destas políticas, uma vez que “[...] a palavra "rotina" tem, no seu sentido habitual, um caráter pejorativo, porque nos faz pensar em conduta mecânica.” (BASSEDAS; HUGUET; SOLE, 1999, p.2).

Porque a rotina deles é muito puxada e tem horas que a gente percebe que elas não estão mais rendendo. Aí para um pouco e faz alguma coisa para voltarem de novo pro pique. Quando chega do intervalo, aí a gente faz o que chama de harmonização, aí para um pouquinho, bota uma música, relaxa um pouquinho, descansa um pouquinho, para eles irem... Isso faz diferença porque tem uma hora que ninguém aguenta mais, nem eles nem a gente...tudinho...dá um tilte [gíria para erro] no juízo de tudinho [risos]. Aí tem que parar um pouquinho para aliviar a mente né? (ENTREVISTA, ALICE, 30/08/2019)

Ao traduzir o seu olhar pedagógico sobre a rotina na rotina cotidiana a professora nos aproxima do entendimento de que nestes espaços-tempos não se restringem a reprodução do mesmo, por mais que os programas curriculares de sua instituição queiram determinar o tempo, os modos e as intencionalidades das práticas curriculares que, embora pareçam mais do mesmo, são, indubitavelmente diferentes nas suas formas de vida. Assim, o “apequenamento” da rotina é desconstruído nos processos de tradução curriculares, alargando para um sentido em que:

A rotina é um instrumento, uma atitude e prática pedagógica, é um construto teórico-attitudinal de orientações. Dessa forma, ela pode ser espaço de resistência, de reelaboração ou de reprodução, dependerá das concepções que foram assumidas por seus profissionais nesses espaços formativos. (CARVALHO, 2019, p.59)

Sendo assim, a organização do tempo curricular, a seleção dos conteúdos, o planejamento didático-pedagógico da prática curricular, são dimensões atravessadas pela cotidianidade e pelas rotinas curriculares e estritamente articuladas com as políticas-práticas curriculares avaliativas – articulação que aprofundaremos posteriormente numa seção específica desta tese –, pois, junto com as decisões e ações docentes movimentam processos de tradução de demandas contextuais e objetivos de ensino-aprendizagem.

Na trilha destas ideias, rotina e cotidiano são rastros na prática curricular docente, assim como a prática curricular traduz de maneiras fielmente infiéis rotinas e cotidianos. Assim o aprendizado docente *pela* rotina e *pelo* cotidiano é imprescindível nos processos de tradução curricular. Pois, se somos impelidos a decidir no terreno indecível do cotidiano, é através desse mesmo espaço que precisamos buscar os caminhos possíveis, que não são ideais nem findos.

**Quando é do meio-dia para o final, fica tudo comprometido**, porque é uma aula que não rende tanto, eu até coloco coisas que é assim... é menos... que não é tão importante. **Conteúdo novo, por exemplo, eu deixo para o início do dia [...]** Porque geralmente o que é mais importante eu coloco sempre no começo, boto o que é mais importante para vir primeiro. **Agora de tarde é inevitável, chega tudo...** chega colega [risos] chega de tudo, agora quando é no início do dia eu não gosto, porque **atrapalha o tempo deles e é perda de tempo pedagógico**. Entendesse? Mas, é uma coisa que infelizmente não tem como evitar. (ENTREVISTA, ALICE, 30/08/2019)

Estes enunciados destacados, que se referem a sentidos de aprendizagens cotidianas postas pelo discurso da professora Alice, nos mostram que frente a estas permanências e inconstâncias continuamente é preciso fazer escolhas, agenciar sentidos, traduzir intencionalidades e, no meio desse processo a professora vai traduzindo ritmos pedagógicos dentro de suas práticas curriculares, “ritmo que significa abre-fecha, direciona-observa, entra-sai, acelera-acalma (...) o ritmo do tempo é constituído dos vários ritmos de todos.” (FREIRE, 1993, p.163). Assim, acreditamos que as traduções curriculares se constituem enquanto espaços-tempo de construção profissional pautados na construção curricular cotidiana, que rompe com a idealização do *deve-ser* e se aproxima do *como está sendo*.

A tradução é, pois, o respiro da criação no momento das incertezas e surpresas postas pelo cotidiano, frente aquilo que ainda não se sabe. “Quanto mais conflitiva e desconhecida, quanto mais inédita for uma situação, tanto menos será possível comportar-se diante dela conforme as prescrições de um papel”. (HELLER, 2016, p.152), posto que os textos políticos não conseguem prever as minúcias que constituem o cotidiano e impõem a tradução perante as práticas curriculares, como na cena curricular a seguir que mostra fatores que levam a professora a traduzir uma outra forma de organização cotidiana que desconstrói a fixação da organização curricular institucional em serviço das necessidades pedagógicas de seus alunos:

Em conversa informal durante o intervalo da aula a professora explicou que passou a manhã inteira trabalhando matemática porque na quinta-feira não consegue ministrar aula na turma direito, tem um horário muito picotado [pois divide o horário com outras aulas de outros professores] cm isso fica muito corrido. Então, para não atrasar e perder o ritmo do conteúdo ela antecipou todas as aulas e remanejou as outras disciplinas porque eram conteúdos já conhecidos pelos alunos e não necessitavam de tanto tempo para serem trabalhados. (DIÁRIO DE CAMPO, ALICE, 27/08/2019)

Diante destes discursos, podemos depreender que a rotina cotidiana vai mostrando à professora as possibilidades curriculares e a partir disto ela vai tecendo suas práticas, traduzindo o cotidiano dentro do próprio cotidiano. A partir disto, depreendemos um sentido de aprendizagem curricular pelo cotidiano (HELLER, 2016) traduzido nesta prática curricular, uma aprendizagem que se constrói mediante as necessidades da vida curricular e são percebidas e trabalhadas a partir da sensibilidade pedagógica do olhar da professora para o currículo e suas práticas.

O planejamento da professora e os direcionamentos das políticas educacionais que influenciam suas práticas curriculares são flexibilizados mediante o acontecimento curricular que exige a tradução do tempo curricular, da organização didático-pedagógica deste tempo, dos critérios de seleção de conteúdos. Nesse ínterim, não há possibilidades da tessitura de cópias fiéis de discursos, sejam eles nas dimensões do texto político, de propostas curriculares, dos discursos da formação. Pois, o cotidiano nos coloca frente a situações que acionam nossas referências teórico-práticas, mas que estes, na maioria das vezes, não são suficientes para atuar nestas situações.

Nos discursos da professora Alice a marca dos atravessamentos de outras práticas pedagógicas em sua prática curricular se destaca, ao afirmar que no turno da tarde ela precisa atender a muitas demandas externas à sua sala de aula como a chegada dos seus pares para tratar de questões institucionais entre outras questões do cotidiano escolar e que estes atravessamentos influenciam nos seus critérios de organização do tempo curricular. Nesta direção, não apenas os guias de ensino e orientações curriculares das políticas curriculares que estão presentes na política educativa da escola são fatores levados em conta na organização do tempo curricular.

Este tempo curricular é dividido com outras práticas pedagógicas, que juntamente com as tentativas de controle das políticas curriculares, atuam sobre os modos como são organizados e traduzidos o tempo para o desenvolvimento das práticas curriculares docentes. Em uma das aulas observadas, agora na turma da professora Aline, o movimento das práticas curriculares se intensificou com as “intervenções” de inúmeros sujeitos educativos da escola:

Durante a aula, chegou uma auxiliar da coordenação com um formulário sobre a turma para que a professora preenchesse. A professora precisou se direcionar à coordenação para obter alguns esclarecimentos sobre o documento. Enquanto a professora foi à

coordenação chegou o formador do IQE, da área da matemática, e começou a interagir com a turma trabalhando noções de quantidade a partir de uns materiais pedagógicos que tirou de sua bolsa. No meio desta dinâmica a professora retorna, espera o formador terminar sua intervenção com as crianças, conversa rapidamente com ele no corredor, entra na sala e retoma a aula. Depois que consegue acalmar as crianças, que se agitaram em virtude da dinâmica do formador, a professora volta a abordar a família da letra “T”, começa a distribuir alfabetos móveis com a crianças. De repente, chega a bibliotecária, que pede para conversar com as crianças sobre o débito de livros na biblioteca. Passado esse momento e tendo retornado à atividade inicial, chegou mais uma coordenadora do IQE, desta vez, da área da língua portuguesa. A formadora entrou na sala, cumprimentou a turma, sentou no fundo da sala e começou a fazer anotações em um caderno, enquanto isso, a professora Aline seguiu com a sua aula. Depois de algum tempo a formadora começou a circular por entre as bancas, analisando os livros e as respostas dos alunos [era a atividade que Aline estava desenvolvendo naquele momento com a turma]. Identificou que um aluno não escreveu nada no livro de perguntou: “Professora, esse não lê né?”, e Aline respondeu: “Depois eu te conto a história desse”. Ambas seguiram fazendo suas atividades, Aline continuou sua prática e a coordenadora seguiu com suas observações e anotações. Por fim, chega a coordenadora pedagógica da escola para devolver o caderno de planejamento da Aline. (DIÁRIO DE CAMPO, ALINE, 28/08/2019)

O ritmo de todos que atravessaram e construíram esta cena curricular, na aula da professora Aline remontam a noção de que a prática curricular, por ser uma prática discursiva, não se dá de maneira ensimesmada ou restrita à relação professor-aluno. Sendo assim, os formadores do IQE, tanto da matemática quanto da língua portuguesa, a coordenadora pedagógica, a bibliotecária – e todos os agentes pedagógicos que aparecem em cena – são presenças-ausentes na sala de aula da professora Aline ao se constituírem como rastros na prática curricular da professora.

A chegada e permanência da formadora do IQE na sala de aula da professora Aline permite acompanhar os rastros dos modos de atuação das práticas curriculares materializadas pelas políticas curriculares do IQE nos cotidianos escolares.

A postura de *analisar*, a ação de *registrar* e o ato de *questionar* a prática curricular em desenvolvimento pela professora Aline traduzem o *discurso curricular do IQE*, corporificado pela ação da formadora na cena curricular. Estes discursos se pautam na regulação e controle das práticas curriculares docentes, com o objetivo de determinar o que está sendo ensinado-aprendido, como está sendo ensinado-aprendido e em que tempo estes processos acontecem.



Mesmo a formadora do IQE tendo o poder de tradução sobre o discurso “original” do texto político do IQE o seu papel objetivamente é o de mensurar os efeitos de sentidos desta política nas práticas curriculares da Aline. No entanto, a prática da formadora não se dá unilateralmente.

Por mais que estes agentes inscrevam seus discursos no âmbito das práticas pedagógicas que, por sua vez, englobam a prática docente, suas ações são circunscritas na ordem da incerteza, do acontecimento, do inesperado no movimento da aula. E, neste sentido, exigem sempre uma tradução, suas existências exigem sempre um suplemento, pois seus discursos só fazem sentido quando postos em relação com as práticas curriculares docentes.

Frente a isto, a organização didático-pedagógica do tempo curricular mobilizada na prática de Aline traduz estes atravessamentos, posto que este tempo não se desenvolve linearmente e não possuem início, meio e fim demarcados e delimitados.

Na nossa chamada para a cena curricular em questão colocamos entre aspas a palavra *intervenções*, pois em nossos registros do diário de campo foi assim que denominamos esse movimento curricular que descrevemos no extrato acima, contudo esta *rasura empírica* precisou ser traduzida, posto que no dia posterior a esta aula, tivemos a oportunidade de conversar com a professora durante o intervalo, e ao questionar quais os sentidos que ela construía acerca destas “intervenções” na sua aula e, conseqüentemente, na sua prática curricular, a professora nos disse:

Então, essas pessoas que vem eu não acho que elas interferem, eu acho que elas contribuem [...] ontem mesmo você viu que... o tanto de gente que chegou, né, a demanda... aí eu fico [expressão de sufocamento], mas eu não posso deter eles, porque eles fazem parte já da rotina de sala de aula, o dia a dia é assim. (ENTREVISTA, ALINE, 29/08/2019)

Assim, a professora Aline nos levou a outra compreensão sobre o que é cotidiano e quem faz parte dele, nos mostrando que os movimentos dos atores pedagógicos, que apesar de nem sempre estarem em sala, também fazem parte da aula enquanto acontecimento curricular, são vistos como movimentos próprios do cotidiano e embora não previstos no seu planejamento, fazem parte da prática curricular. Ou seja, não são, sob hipótese alguma, “intervenções” no sentido de interrupções ou manifestações alheias à prática curricular.

Tais questões apontam para a possibilidade da desconstrução dos discursos das políticas curriculares que quase sempre estão centrados nas tentativas de obliterar os acontecimentos que fogem de suas margens políticas e que não vistos como curricularmente relevantes.

Nesta direção, viemos tratando até aqui os variados elementos que o cotidiano foi nos apresentando como espaços-tempo de negociações discursivas: a) o planejamento curricular; b) o tempo curricular; c) a relação com os pares e as demais práticas pedagógicas institucionais. No entanto, nossas observações possibilitaram identificar que as políticas-práticas curriculares avaliativas são uma dimensão intrinsecamente articulada com todos os elementos supracitados, atravessando o tempo-vivência curricular cotidiano.

Ao ir discutindo os rastros das políticas nos processos de tradução do planejamento curricular e da organização do tempo curricular nas práticas curriculares docentes, fomos percebendo que o interesse em controlar o tempo e planejamento deste tempo curricular articulava-se incondicionalmente com a rigidez dos cronogramas avaliativos, nos mostrando que o interesse pelo controle do tempo revelava um interesse pelo controle do pensamento, controle do que se ensinava, do que se aprendia, quando e em que momentos.

A relação das práticas curriculares docentes com a demais práticas pedagógicas institucionais também trilhavam a partir do discurso avaliativo. Conforme pudemos perceber a partir da cena curricular com as presenças dos formadores do IQE, a intenção de controlar e fiscalizar as práticas curriculares em desenvolvimento buscam atender as metas de aprendizagem previstas pelos cronogramas avaliativos do IQE – cronogramas direcionados para a elevação dos índices de aprendizagem dos estudantes nas avaliações externas.

Nesta direção, as práticas curriculares avaliativas foram emergindo em nossas observações como uma das dimensões curriculares que corporificam o campo de tensão discursivo entre as políticas-práticas, pois mesmo a avaliação sendo uma constante no cotidiano das práticas curriculares, seus sentidos não se fixam, as intencionalidades se esbarram e em meio a concessões e resistências as traduções ganham palco enquanto práticas discursivas de decisão frente as demandas avaliativas cotidianas.

No entanto, as permanências e as inconstâncias cotidianas foram nos mostrando que as práticas curriculares avaliativas são o espaço-tempo em que as decisões das professoras frente ao conhecimento e o papel que assumem no trabalho pedagógico

colocam os processos avaliativos sob rasura nas práticas curriculares. E é nesta dimensão que o cotidiano curricular nos apresentou que buscamos aprofundar a compreensão das relações entre políticas-práticas curriculares nos atos de tradução curricular docentes.

### **6.3- “No 3º ano reprova ou a senhora tá só fazendo medo a gente com essa história de prova e nota?”: Políticas-práticas curriculares avaliativas.**

Nesta semana os resultados das avaliações do IQE estão fixados na parede da sala, o cartaz contém as habilidades dominadas por cada aluno, nas áreas de português e matemática, de acordo com as categorias dos guias de aprendizagem, que também estão expostos na parede. (DIÁRIO DE CAMPO, ALICE, 27/08/2019)

A exposição de resultados de avaliações externas nas salas de aula já faz parte das rotinas curriculares dos estudantes das nossas escolas públicas. Simulados, testes, provas, são incorporados nos discursos curriculares de professores e alunos desde muito cedo no processo de escolarização. Nestes discursos, circulam sentidos consensuais entre as diversas políticas avaliativas, sejam locais ou globais, de que a avaliação é um dos principais meios de desenvolver uma educação de qualidade que garanta os direitos de aprendizagens dos nossos alunos nos mais diversos níveis e modalidades de ensino.

No entanto, inscrito no campo discursivo curricular, as políticas-práticas avaliativas são objeto de contenda no campo das intencionalidades sobre os projetos educativos e o perfil de aluno que se pretende formar, bem como para que tipo de sociedade. O que se pode afirmar diante desta multiplicidade de intencionalidades é que quanto maior o contexto sócio-político de regulação e controle dos sentidos de currículo e das práticas curriculares, maiores são as estratégias políticas pautadas em mecanismos de avaliação enquanto dispositivos de classificação, exclusão, competitividade e *performatividade* nos processos de ensino-aprendizagem.

Assim como, temos que, independentemente da perspectiva de avaliação que esteja em processo de hegemonização seus processos de tradução reverberam diretamente nas práticas curriculares cotidianas. Seja uma avaliação à serviço do processo de ensino-aprendizagem ou em detrimento dele, a prática docente repercute modos de traduzir curricularmente o papel e o lugar da avaliação.

No quadro destas ideias, avaliação e currículo se entrelaçam, e, no atual contexto de políticas educacionais temos em voga tendências pautadas na uniformidade curricular e na objetividade da avaliação, assim em virtude do suposto reconhecimento da má qualidade da educação pública brasileira as políticas públicas de educação perspectivam-se em exames standardizados que tenta condicionar às práticas curriculares a espaços de cumprimento de metas e desenvolvimento de índices de aprendizagem que correspondam aos objetivos traçados pelos programas, projetos e políticas semi-fabricadas que são cada vez mais incorporadas nos cotidianos das salas de aula.

Diante disto, “o compromisso com a qualidade da educação, vinculado ao sistema de exames standardizados, se inviabiliza por se realizar por meio de procedimentos que promovem a redução do educacional ao campo estritamente pedagógico”. (ESTEBAN, 2015, p.145-146) Os pacotes de ensino e seus sistemas apostilados resumem a prática curricular a instrumentos, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem no formato de aulas-prontas, que pretendem “ensinar ao professor como ensinar” pressupondo percursos e resultados homogêneos.

O excesso de apostilas, sequências e guias curriculares associados às avaliações externas da aprendizagem traduzem as influências das políticas curriculares avaliativas nas práticas curriculares docentes, burocratizando o trabalho do professor e tentando diminuir seu poder de decisão. “Em geral, a burocratização transparece na quantidade de tarefas complementares ao que é essencial e acabam, para fins de valorização, sendo as mais importantes na constelação de atividades.” (CUNHA *et.al.*, 2005, p.8)

Não obstante, se apresentou como marca no discurso curricular das professoras a Alice e Aline a exaustão pedagógica por precisar incorporar tantos programas e projetos de ensino em suas práticas, principalmente nos momentos em que se viam na obrigação de desenvolver as sequências didáticas mesmo quando percebiam que tais materiais não se adequavam às realidades de suas salas de aula.

Na trilha destas marcas, situam-se os rastros das tentativas de homogeneização dos currículos em desenvolvimento que se pautam no controle do que ensinar, como ensinar e quando ensinar e desaguam em instrumentos avaliativos que visam ratificar a padronização de tais práticas curriculares. Neste contexto, o professor tem seu espaço-tempo de criação curricular invadido e o seu poder de decisão continuamente atacada por mecanismos de expropriação da autonomia docente diante do processo de ensino-aprendizagem, logo

A ele cabe ‘apenas’ seguir o cronograma de aplicação das sequências, devendo inclusive trabalhar as demais áreas e utilizar os Livros Didáticos - considerando que os docentes são polivalentes – cumprindo, assim, a meta que se estabelece pela Secretaria de Educação. Não dando ao profissional, nem a opção de questionar se deve ou não didatizar o material, ou se o seu aluno precisa ou não de tal abordagem. Na verdade, a proposta do IQE é melhorar os índices do município nas avaliações externas (Saepe, Saeb), para isso as formações continuadas e o emprego dos materiais didáticos seriam suficientes para superar o baixo rendimento dos tradicionais métodos de ensino. (SILVA, 2017, p.114)

“Tá vendo essa sequência? Essa sequência tá atrasada e tem que dar de todo jeito. Era para ela ter sido trabalhada no início do ano, mas quase não tinha aluno em sala nas primeiras semanas. Mas agora tem que fazer.” (DIÁRIO DE CAMPO, Aula de ALINE, 12/09/2019). A partir deste discurso, a professora denota o caráter técnico e burocrático que tem direcionado a política avaliativa no seu contexto institucional de atuação, uma avaliação apartada da prática curricular e que não está a serviço do processo de ensino aprendizagem (FREITAS, 2009), e, sim, impõe práticas de verificação e mensuração de dados quantitativos do desempenho dos alunos em detrimento da aprendizagem.

Não obstante, esta lógica incorpora-se também como uma marca nos discursos das professoras, que sempre sinalizavam para seus alunos: “Presta atenção que isso vai cair na prova externa!”, “Lembrem que essa agora é só uma atividade, mas tem que levar a sério para estar acostumado na hora da prova de verdade!”, “Isso aqui vocês erraram muito no simulado passado, tem que melhorar!”.

Além desse padrão exaustivo de muitas avaliações previstas no cotidiano das práticas curriculares, existe uma padronização de cunho repetitivo, dos instrumentos avaliativos. Muitas vezes, as questões das provas externas eram idênticas ou muito próximas às questões constantes nas sequências didáticas e simulados, e, esses momentos acabavam por se configurar como uma espécie de treinamento para as “provas de verdade”, nos dizeres das crianças. Os próprios alunos se confundiam e identificavam estas nuances quando em seus discursos evidenciavam: “Tia, essa questão aqui tá igualzinha a que a gente fez naquele dia!”, “Tia, esse que a gente tá fazendo agora é atividade ou é prova?”, “Tia, essa daqui vai valer AT? [termo referente à nota no contexto avaliativo da turma da professora Alice]”.

Esta dinâmica acabava influenciando a avaliação da aprendizagem que as professoras desenvolvem no cotidiano de suas práticas curriculares avaliativas, ou seja,

suas avaliações acabam se valendo, também, dos instrumentos, dos métodos e das técnicas que são recorrentemente utilizadas nas avaliações do IQE, do ICE<sup>40</sup> (no caso da professora Alice), do Aprova Brasil além de todas as outras avaliações externas a nível nacional.

Mesmo compreendendo que a avaliação da aprendizagem se constrói na relação com as avaliações institucionais e as avaliações em larga escala (FREITAS, 2009), há que se reconhecer que neste contexto de disputa ideológica dos múltiplos programas de ensino ocorrem inúmeras tentativas de hierarquizar estas dimensões da avaliação educacional, tentando impingir à avaliação da aprendizagem o papel de trampolim para os resultados desejados nas avaliações externas. Analogamente, a quantidade de programas e políticas, na maioria das vezes conflitantes, que exigem incorporação de suas demandas na prática do professor acaba por criar uma miscelânea curricular-avaliativa que visa o cumprimento de metas educacionais exógenas às necessidades reais de ensino-aprendizagem nas práticas pedagógicas.

Estas tentativas de hierarquização construída entre os processos avaliativos em detrimento das práticas curriculares, no âmbito destes programas de ensino como o IQE, por exemplo, podem ser identificadas nos momentos em que as sequências didáticas buscam responder mais aos conhecimentos previstos nos simulados e avaliações do que responder às necessidades didático-metodológicas dos professores e dos alunos na construção do conhecimento.

‘Lembram daquela sequência didática de matemática? Vamos retomar!’- disse a professora. ‘Nãããã tiaaaa’, dizem as crianças, sem nenhuma empolgação com a proposta. Após distribuir todas as sequências para os alunos, a professora vai lendo, explicando e respondendo junto com eles. Explicando as imagens e as lógicas das questões, fazendo as crianças entenderem o raciocínio. ‘Presta atenção! Tem que entender agora, porque quando vier na hora da prova vocês vão saber responder.’, diz Aline. Uma das questões exige que as crianças deem a resposta 35ª por extenso. E a professora: ‘Eita meu Deus, vou escrever essa, mas vocês não sabem, é muito difícil ainda para vocês’. No entanto, além de escrever a resposta, a professora pede que todos os alunos se levantem, formem uma fila e diz, ‘Tão vendo o Lucas? Ele é o último da fila e a gente contou que aqui tem 35 alunos, então, se ele é o último, no lugar da gente dizer que ele é o trinta e cinco a gente diz que ele é o trigésimo quinto, é só

<sup>40</sup> De acordo com informações contidas em seu próprio site, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários. Visa contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva. Disponível em <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>

uma forma diferente de dizer a colocação dele. Isso vocês sabem, só não conseguem escrever como a sequência tá pedindo, porque todo mundo aqui tá aprendendo a escrever. Eu já disse, todo mundo tá sendo Alfabeti..... [zado], respondem as crianças’. Uma outra questão exige que as crianças escrevam as suas posições individualmente na sala e as posições dos demais colegas. A Alice avalia: ‘Meu Deus, vamos deixar essa em branco, não vou passar o resto da manhã fazendo só isso. Vocês são 35 e já entenderam o principal, já sabem o que é ordenamento. Já conhecem e identificam a ordem das coisas e sabem que quando um número vem com uma bolinha no cantinho ao lado dele é porque tá indicando a ordem, a posição. Já está bom, vamos fechar essa sequência’ (DIÁRIO DE CAMPO, Aula de ALINE, 12/09/2019)

O caráter repetitivo das sequências didáticas e também desconexo da prática curricular em curso, bem como a inadequação aos conhecimentos e habilidades dos alunos frequentemente fazia com que as sequências do IQE não fossem bem recebidas pelos estudantes, e, em virtude do baixo interesse e desatenção deles para a realização das atividades, na maioria das vezes a professora despendia mais tempo que o previsto para o desenvolvimento das sequências.

No caso da professora Aline havia uma especificidade limitante na realização destas sequências, diferentemente da turma de 3º ano da professora Alice, na sua turma a maioria das crianças ainda não tinham o domínio da leitura e da escrita, e, nesse sentido, eram constantemente desmotivados pela extensão e complexidade dos textos e o número exaustivo de questões em boa parte das sequências.

Nesta cena, podemos observar que a professora tentou contextualizar o conteúdo da sequência ao criar uma situação didática com sua turma, no entanto, a própria extensão da sequência e o cronograma pré-definido para a sua realização minimiza as possibilidades de uma maior contextualização da sequência. Nesta direção, um material que teria condições de funcionar como um suporte didático à prática da professora acaba por ser um potencial condicionante desta mesma prática.

No decorrer da atividade a professora vai pedindo para os alunos identificarem as vogais, as consoantes, pedindo para circular as palavras que eles conhecem e sabem escrever, entre outras táticas de aproveitamento da sequência análogo aos objetivos de aprendizagem que a professora tem individualmente com a sua turma, partindo do que é possível e real para os alunos. Mas, estes momentos não conseguem ganhar muito espaço, visto que a demanda do cumprimento da sequência é sempre um vulto na prática curricular da professora.

Assim como na cena apresentada, em inúmeros outros momentos a professora explicava para as crianças que elas não eram incapazes por não conseguirem ler as sequências ou não saber as respostas exigidas pelas questões, para tanto, situava constantemente que eram as atividades que não estavam adequadas ao nível deles. Neste sentido, Aline reconhecia que o juízo de valor que os alunos por ventura constroem a partir desta impossibilidade de realizar autonomamente as atividades repercute nos processos de autoestima que eles constroem sobre suas capacidades de aprender e que a desmotivação pode repercutir nos momentos de ensino-aprendizagem como um todo.

Trazer os alunos para dentro da reflexão da formação como um processo, ao ponderar que eles estão se alfabetizando, aprendendo no tempo-momento possível dentro das potencialidades de cada um pode ser compreendido como uma maneira de traduzir um posicionamento político de que, apesar das concessões realizadas mediante as demandas dos programas de ensino, há uma resistência à incorporação da lógica performática sobre as intelectualidades discentes.

Nesta direção, os cotidianos curriculares não só tem o poder de desconstruir os fundamentos, leis e regras que os discursos políticos pretendem hegemonizar nas práticas curriculares, como também tem o poder de agência – “entendido como a capacidade dos indivíduos para agirem reflexivamente dentro das limitações impostas pelos seus ambientes sociais e materiais” (SAMPAIO, LEITE, 2015, p.718) – na criação de *novidades discursivas* acerca do currículo.

Mais uma vez, isto não significa dizer que as políticas são destruídas e suas presenças nos cotidianos são dizimadas, nosso argumento não é este. Estamos argumentando que os cotidianos curriculares produzem suas políticas, na relação com os discursos políticos, asseverando as singularidades das assinaturas dos sentidos curriculares que produzem nos atos de tradução do currículo, conforme buscamos tratar a seguir.

#### **6.4- Efeitos de sentidos das políticas avaliativas nas práticas curriculares docentes cotidianas**

Ancoradas no argumento sustentado anteriormente, nos direcionamos para compreender os gestos de tradução curriculares no âmbito dos processos avaliativos cotidianos. Entendendo que estes gestos não são tecidos de maneira ensimesmada e sim



na relação com cipoal complexo de demandas avaliativas que traduzem sentidos de currículos diversos.

Esta multiplicidade de demandas avaliativas reverberam, por sua vez, em um número expressivo de avaliações a serem incorporadas nas práticas curriculares docentes. De acordo com o que sinalizamos antes, o excesso de avaliações também se apresentou como uma inquietude pedagógica nos discursos das professoras, como podemos perceber neste trecho: “Gente eu sei que vocês acham ruim, tia também não gosta de algumas dessas [se referindo às avaliações], mas vamos fazer, tem que fazer mesmo assim” (DIÁRIO DE CAMPO, ALINE, 13/09/2019). A professora em um momento informal de observação nos falou que algumas avaliações não são previamente planejadas no cronograma avaliativo e, em virtude disso, o cronograma curricular é prejudicado, porque “às vezes a gente faz mais avaliação, simulado, sequência, do que dá aula”. (Idem)

A partir deste discurso depreende-se que a avaliação, com base nesta perspectiva política, subtrai o tempo curricular que seria voltado aos processos de ensinar-aprender, acentuando o caráter burocrático e técnico que a avaliação ganha nesta direção. Pois, quando a avaliação está à serviço da aprendizagem, os momentos avaliativos também se constituem enquanto espaço-tempo de ensinar-aprender.

Na linha destas ideias, a professora Alice também coloca em destaque o sentido de avaliação como “régua” que “mede” os resultados de aprendizagem para os alunos e que, por sua vez, também “mede” o desempenho de suas práticas: “Vocês acham que isso é dor de cabeça só pra vocês é? [se referindo às provas que estavam sendo aplicadas]. Se as coisas não saírem boas, quem dá satisfação sou eu também” (DIÁRIO DE CAMPO, ALICE, 20/09/2019) Satisfações estas que, pelo que temos discutido até aqui, são tomadas pelas gerências dos programas, e projetos que tem inflado as práticas curriculares destas professoras.

Diante disto, o marco regulatório lastreia a relação das professoras e do alunos com a avaliação, pois, a partir destes discursos é possível identificar a avaliação como um momento de prestação de contas sobre o currículo que *deve(ou deveria)* ser desenvolvido a partir das múltiplas referências políticas. A avaliação se instaura como a *cobradora da dívida* que as professoras assumem frente ao *contrato* com o *original* do texto político.

Criando, currículos obsoletos, para professores que já o fazem, as avaliações voltadas apenas aos resultados têm cerceando a autonomia e o poder de criação

curricular dos professores. Neste cenário pedagógico da quantificação, mensuração e classificação,

o exame rasura conhecimentos e epistemologias e estimula procedimentos que pretendem homogeneizar objetivos da educação, recursos didáticos, técnicas de ensino, escalas de desenvolvimento, parâmetros de aprendizagem [...]. O exame se faz presente na estruturação do cotidiano escolar, prescreve a uniformização curricular e um programa de ação altamente regulador [...] (ESTEBAN, 2015, p.149)

Nas escolas duas professoras-colaboradoras desta pesquisa, o calendário do planejamento pedagógico das professoras é estruturado a partir de consultas contínuas as datas previstas para a realização dos simulados e provas do IQE e dos demais programas de ensino adotados pela secretaria de educação. As formações ofertadas pela SEDUC também acompanham o cronograma de “aplicação” das sequências didáticas, por isso, as formações consistem em um conjunto de orientações aos professores para melhor execução das sequências e apostilas e “sugestões” didático-pedagógicas para serem incorporadas em suas práticas curriculares.

Esta conjuntura político-avaliativa produz no cotidiano a necessidade da tradução curricular-avaliativa, que se dá na impossibilidade da avaliação ser concebida dentro destes moldes, mas também na impossibilidade de ignorar sua existência e suas influências nas práticas curriculares docentes, como podemos vislumbrar a seguir:

Eu mesma não ligo muito não para as avaliações [externas], não vou mentir não [risos] porque se a gente for trabalhar só em cima da avaliação, a gente vai ficar bitolado, tá entendendo? Eu tenho minha avaliação individual, junto com meu coordenador, meu articulador de aprendizagem, e essa para mim é a que mais vale. [...] Porque ele sabendo ler e escrever, ele sendo letrado e não só alfabetizado, ele vai desenrolar o resto [...] Para mim a que mais importa é essa, eu tenho meu caderninho e nesse caderninho a gente vai fazendo a leitura de diagnóstico da 1ª unidade, da 2ª unidade... aí ele me entrega os gráficos de como estão meus alunos... eu geralmente foco nisso aí, na minha avaliação. [...] Eu me concentro, para a minha prática, mais nas que eu faço, o resto para mim é dados que vai servir para a gestão, que vai servir para... e o que eu faço vai refletir nelas, vai ser uma consequência do eu vejo. (ENTREVISTA, ALICE, 05/08/2019)

A avaliação, enquanto um marcador discursivo-curricular, atravessa as práticas curriculares através da mobilização de diversos sentidos. Seja enquanto elemento estratégico das políticas para a regulação das práticas ou como maneira de aproximação entre as necessidades pedagógicas dos alunos e as práticas pedagógicas em desenvolvimento.

Mesmo Alice afirmando que não se importa, em grande medida, com as avaliações externas e o que os resultados delas traduzem, no seu cotidiano situações curriculares revelam que inevitavelmente estas avaliações interferem na sua dinâmica curricular, em algumas dimensões tais como o tempo curricular e o planejamento, exigindo que a professora não apenas se importe, como, sobretudo, dialogue com todas essas demandas das políticas curriculares avaliativas.

Nessa direção, a prática curricular manifestada através da prática avaliativa da professora é permeada por um processo de desestabilização de sentidos. A partir do momento em que se percebe a complexidade do ato de avaliar e o papel e o lugar da multiplicidade de perspectivas, instrumentos e técnicas de avaliação mediante a diversidade de objetivos e intencionalidades educativas, a professora busca traduzir esta reflexão para suas práticas avaliativas.

Sendo assim, nem sempre na prática discursiva é possível negociar e ao mesmo tempo atender todos os nossos interesses, as concessões são necessárias, embora nem sempre as relações de forças entre os discursos sejam equilibradas. Em determinados momentos as políticas globais se hegemonomizam, mas isto não representa uma relação de antagonismo (LACLAU, 2000) com as políticas tecidas localmente nas práticas curriculares, uma vez que suas existências são complementares.

“Em virtude dos simulados percebemos que o desenvolvimento da aula foi bem sistemático, no sentido de otimizar o tempo e garantir que os alunos cumprissem tudo que estava previsto para aquele dia.” (DIÁRIO DE CAMPO, ALICE, 20/08/2019) Entretanto, apesar das concessões realizadas pela professora em face daquilo que estava sob exigência curricular no momento, isso não significou que a tradução estivesse ausente. Na verdade, nestes momentos a tradução é gestada, se enchendo de sentido para emergir no momento possível e necessário, dialogando com todas as demandas que, apesar de nem sempre comungarmos com as mesmas, se faz necessário dialogar ao passo que:

[...] a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. Ao enfatizarmos a sala de aula, não devemos esquecer que ela está inserida em um ambiente maior, a escola (FREITAS, 2009, p. 17).

Frente a estas ideias, a cena curricular a seguir nos permite vislumbrar a tensão discursiva em torno dos sentidos de avaliação que circundam as práticas curriculares ao passo em que também são traduzidos por elas:

Na volta do intervalo a professora reclama da desorganização da sala e do cantinho da leitura. Os alunos dizem: tá desorganizado porque ontem colocaram os resultados aí, tia! Por sua vez a professora responde: “Tô vendo, é o resultado de vocês... vocês estão fracos viu. As turmas que estão melhorzinhas é a de Tia Ana e Tia Vívian. Ó... vocês estão fracos demais, olha para isso”. Enquanto a professora faz essa análise as crianças vão dizendo: ‘Ganhei 7 “X”, ganhei 4 “X”, ganhei 5”X”’ [os X’s se referem aos quadros que categorizam as habilidades, quando consolidadas pelo aluno ocorre a marcação de um X]. Logo Alice afirma: ‘Mas esses X’s não valem nada, o que vale mesmo é esse aqui [apontando para o cartaz que ela produziu junto com a turma sobre os aprendizados em leitura/interpretação e matemática], eu vou até atualizar isso aqui. (DIÁRIO DE CAMPO, ALICE, 27/08/2019)

Em um primeiro momento a professora compara o desempenho da sua turma em relação às outras turmas, pois a lógica das políticas avaliativas fomenta a competitividade como lastro da produtividade curricular-avaliativa. A presença dos guias de aprendizagens e dos resultados das avaliações estarem sempre dispostos nas salas de cada professor e também nas áreas comuns como corredores, secretarias e salas de professores agem como mecanismos que pressionam a busca por resultados e acionam sempre a eterna dívida dos professores a este currículo prescrito tido como “original”.

Em seguida, nesta mesma cena curricular a professora afirma, junto aos seus alunos, que a avaliação mais importante é a que eles fazem frequentemente entre eles, as avaliações que ela constrói desde os instrumentos, as técnicas e os métodos até as formas de socialização dos resultados destas avaliações.

Desta feita, a prática curricular avaliativa encontra-se frente a uma encruzilhada de sentidos, que por força das múltiplas influências discursivas, pode apresentar formas de vida “nômades”, que ora fixa-se em um terreno discursivo do rompimento com os sentidos historicamente construídos acerca da avaliação, ora assenta-se em outro terreno, que desconstrói na cotidianidade o chão cimentado das certezas avaliativas pautadas nas fixações curriculares. Apesar de as práticas curriculares avaliativas poderem habitar na fronteira entre os discursos, podemos afirmar, em suma, que:

Avaliar o aluno consiste em entendê-lo e conhecê-lo cognitivamente, sendo esta uma fundante responsabilidade do trabalho do professor.

Isto nos leva a compreender que a responsabilidade profissional dos professores durante a avaliação não consiste em meramente atestar o que o aluno aprendeu, pois, nesta perspectiva, o professor deixa de ter responsabilidades com a avaliação, transferindo-a para os alunos, que neste momento são responsáveis por mostrar que aprenderam o que foi ensinado pelo professor. Deste modo, a responsabilidade do professor foi transmitir o conhecimento, ao invés de criar condições para que o aluno aprenda, e a responsabilidade do aluno seria atestar por meio da avaliação que absorveu este conhecimento. (GONÇALVES, 2017, P.26)

No entanto, a inevitabilidade das influências destas avaliações padronizadas constrói um abismo entre o currículo e a avaliação, uma necessidade de sobrevida àquela vida curricular cotidiana, que não tem suas formas antecipadamente conhecidas, visto que nascem da imprevisibilidade, mas é uma existência concreta.

A necessidade de uma vida para além desta vida pré-fabricada pelo conjunto de discursos políticos faz da tradução um sopro de vida e arrebatada o professor para o desafio de traduzir. Então, Aline, diante da insuficiência daquilo que se apresenta como avaliação, tece meios para garantir modos de avaliar que não apenas traduzam a sua concepção de avaliação e subvertam os discursos hegemônicos, mas que, sobretudo, sejam capazes de acolher o currículo que ganha vida no cotidiano.

Eu só faço aquele que é coloridinho, que é o amarelo, o vermelho e o verde que no caso é de acordo com... a gente junta o nível de leitura e as hipóteses silábicas, de silábico-alfabético... e a gente vai encaixando os alunos nas cores, aí aquilo sou eu, o resto [os outros cartazes com resultados avaliativos] é tudo o pessoal da coordenação e da gestão. (ENTREVISTA, ALICE, 05/08/2019)

Essa tradução, longe de ser ensimesmada e isolada dos demais contextos que circundam os processos de ensino-aprendizagem, também é traduzida nas avaliações externas, pois, como disse a Alice: “O que eu faço vai refletir nelas [se referindo às avaliações externas], vai ser uma consequência também do que eu faço e de como eu vejo as coisas no dia a dia”. (ENTREVISTA, ALICE, 05/08/2019) Portanto, a sua prática curricular não tem uma vida em função das avaliações externas, apesar de ser constantemente atravessada e também contribuir com estas avaliações.

Ao garantir a aprendizagem, o professor está cumprindo sua função profissional, no entanto, esta função profissional também não se dá de maneira isolada, mas está imersa em um jogo de contextos, sujeitos e políticas que facilitam ou não a atuação do professor. Assim, nem o professor em seu fazer profissional, mais especificamente durante as avaliações nas salas de aula, e muito menos a escola e sua representação social estão isentos de atenderem padrões e normas que regem a sociedade atual. (GONÇALVES, 2017, P.27)

Conforme apontado anteriormente, a professora constrói seus próprios instrumentos, métodos e técnicas de avaliação com objetivo de aproximar sua prática avaliativa de sua prática curricular, avaliando para conhecer os processos de ensinar-aprender e a partir daí seguir tomando suas decisões curriculares mediante os seus objetivos de ensino e as demandas que convergem e também divergem com suas intencionalidades.

A necessidade de construir modos diversos do traduzir avaliativo também surge em função do interesse da professora em convidar os alunos a se reconhecerem como pertencentes a um processo de ensino-aprendizagem, sendo conhecedores de seus saberes e dos seus *ainda-não* saberes.

Deslocar o aluno do sentido de ser apenas objeto da avaliação o levando a um espaço discursivo de sujeito da avaliação, nos permite vislumbrar um movimento de desconstrução de um sentido avaliativo tradicional e cristalizado, que tenta padronizar as experiências curriculares e certificar que os alunos assumam um lugar de temor e passividade mediante a construção do conhecimento e seus processos de avaliação.

Aí quando eu fixo lá [o cartaz que ela produz junto com os alunos sobre as habilidades em português e matemática] eles ficam bem apreensivos, entendesse? Aí sabe do risco que tá, tem uns que tão no vermelho, mas eu disse olhe: ‘você tá a um pulinho para ir para o amarelo’, aí eu explico tudo, aí eles sabem, eu digo olha: ‘os que tão no verde não é porque tá bom não, é porque tão no caminho certo e precisa continuar e os que estão no amarelo precisam fazer um esforço maior e os que estão no vermelho precisam mudar de atitude, porque se não mudar de atitude... [risos]’. Aí eles vão tendo consciência da aprendizagem deles.. porque aqueles que tão lá [se referindo aos resultados do IQE] é como eu disse... tem o que tá lá do IQE que eu não confio. [...] Aquilo ali eu acredito que é mais para a gente [se referindo a ela enquanto professora e os seus pares], ne? Mas eu prefiro aquele ali [se referindo ao cartaz que ela constrói], porque serve tanto para mim, quanto para eles [os alunos]. (ENTREVISTA, ALICE, 05/08/2019)

O modo de traduzir o seu olhar sobre a avaliação e o que a avaliação significa na prática curricular que a professora desenvolve, aproxima os alunos da reflexão sobre sua própria formação. Ou seja, traduzindo o processo de tradução da avaliação cotidiana para os alunos, pois, ainda segundo a professora, “eles tem que entender que eles estão dentro de um processo [...] quanto mais eles estiverem dentro do processo e eles entenderem que eles são a parte principal do processo, mais eles vão estar... vão evoluir.” (Idem). Tais elementos despontam o fato de que “[...] as concepções que os

professores têm sobre a avaliação da aprendizagem têm subjacente concepções de educação e de currículo que fundamentam as suas práticas” (MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014, p. 154).

Na escola em que trabalha a professora Alice, um dos seus princípios educacionais pauta-se na ideia do protagonismo, discurso assumido pelo ICE em sua proposta educativa. Entretanto, o protagonismo, dentro do currículo escolar, trata-se de um dos componentes curriculares, trabalhado em um horário específico com outra professora.

Contudo, em sua prática curricular a professora Alice traduz um sentido outro de protagonismo do aluno. A tradução em sua prática curricular não se refere apenas ao trabalho do protagonismo como um conceito. Trata-se, pois, do desenvolvimento de decisões, ações e atitudes protagonistas com/para as crianças frente ao conhecimento.

Os alunos estão em uma discussão na aula e alguns estão afirmando que não importa se tirarem notas boas ou ruins, porque não reprova. Então, Alice explica: “No 1º e 2º ano é que não reprova, a professora faz prova só para vocês se acostumarem com o 3º ano”. Os alunos: “É tia, a gente passa de qualquer jeito no 1º e 2º ano”. Este debate está acontecendo porque muitos alunos estão dizendo que a professora “só está fazendo medo” aos alunos com “essa história de provas e notas”. (DIÁRIO DE CAMPO, ALICE, 17/09/2019)

A avaliação tanto pode desempenhar um papel formativo, enquanto atividade crítica do conhecimento, como pode ser instrumento de mapeamento de resultados que objetivam para classificar e excluir. “Enquanto funções tão antagônicas não se desligarem, tudo que se relacione com a avaliação estará imbuído e condicionado por um sentimento negativo de que pouco podemos aprender”. (MÉNDEZ, 2001, p.81)

Ao estabelecer, desde o início do seu processo de escolarização uma relação de avaliação como uma atividade apartada do processo de ensino-aprendizagem, os alunos não veem sentido pedagógico na avaliação, construindo então um discurso que atribui à mesma um sentido de algo a se cumprir, de burocracia do cotidiano curricular.

No momento do acontecimento desta cena curricular, ao ouvir a explicação da professora de que o papel da avaliação no 3º ano era diferente do papel habitual que as crianças experienciaram no 1º e 2º anos, havia um sentimento de saudosismo, entre os alunos, a esta época em que a avaliação não possuía esse peso da reprovação, como agora eles haviam descoberto ter.

Em seu discurso, a professora Alice evidencia que apesar da avaliação nos dois primeiros anos dos anos iniciais do ensino fundamental não ter a função de reprovar, ela

possuía a função, embora não a única, de condicionar os estudantes à lógica avaliativa dos anos subsequentes. Sinalizando um processo de ensino-aprendizagem atravessado pela intencionalidade de relega-lo à avaliação, desviando-se do sentido de estar em função de quem ensina e de quem aprende.

No entanto, através das práticas curriculares avaliativas traduzidas no cotidiano da sala de aula da professora Alice outras funções para a avaliação são assumidas, movimentos que não apontam para um sentido fixo e/ou acabado sobre o papel da avaliação, pautados nas tentativas de criação de um espaço onde “não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!” (LUCKESI, 2000, p. 11).

Nesta direção, denotamos que aquilo que se faz com a avaliação, ou seja, o lugar e o sentido que se atribui a ela estão estritamente articulados com a intencionalidade nela traduzida e isto é posicionamento político, é decisão curricular, é olhar sobre a formação e sobre os processos de ensino-aprendizagem. E esse caráter político sobre as decisões, como, por exemplo, as decisões avaliativas nos cotidianos, foram articuladas nos discursos de Alice e Aline com o viés político que atravessou suas experiências formativas no curso de Pedagogia, conforme discutiremos no capítulo a seguir.



## **7 - “EU NÃO ACHO QUE HÁ UMA DISTÂNCIA, ACHO QUE HÁ UMA CONCILIAÇÃO”: RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA PARA ALÉM DOS COMPONENTES CURRICULARES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS**

Esta pesquisa nasceu do interesse em compreender as contribuições do currículo da formação de professores, em especificidade a partir do Curso de Pedagogia, para o desenvolvimento das práticas curriculares docentes na educação básica. Frente a esta curiosidade epistemológica inicial, por um bom tempo no processo de construção desta pesquisa atínhamos na compreensão de que os discursos da formação de professores seriam fatores preponderantes nos processos de tradução curriculares nas práticas docentes, o que, não intencionalmente, remontava uma ideia de rebatimento da formação na prática.

No entanto, ao longo da pesquisa, fomos nos aproximando da ideia de que a prática curricular, enquanto discurso, não possui um ponto de origem, posto que seja atravessada por diversos horizontes discursivos, e a formação seria um destes horizontes, o horizonte formativo. Ao nos aproximar desta compreensão, nos distanciamos do interesse em apenas compreender as contribuições desta formação a partir de eixos formativos e/ou componentes curriculares, buscando compreender as relações estabelecidas entre os discursos formativos e as práticas curriculares desenvolvidas pelas docentes frente às demandas contingenciais e indecidíveis dos cotidianos curriculares. Não entendendo esta herança formativa como algo intocável e/ou uma dívida a ser quitada.

Entendendo os discursos formativos como rastros nas práticas curriculares docentes, nossas análises frente às narrativas cotidianas, permitiram compreender que da mesma maneira que os discursos sobre currículo são traduzidos nas práticas curriculares frente aos discursos das políticas curriculares e avaliativas, os discursos da formação que em Pedagogia das professoras-colaboradoras desta pesquisa foram, e estão sendo, traduzidos no acontecimento curricular cotidiano.

Assim, aquilo que para nós poderia ser um elemento definidor dos processos de tradução acabou por ser um dos elementos que também são traduzidos, um rastro da herança formativa que sempre esteve e estará sob rasura nas práticas curriculares docentes, posto que as professoras dão (sobre)vida a esta formação na medida em que vão sendo professoras, em que vão sendo-estando na docência.

Na trilha destas ideias, as marcas da formação das professoras-colaboradoras foram sendo tecidas a partir da relação das professoras com as políticas curriculares, com as dinâmicas institucionais dos espaços em que elas desenvolviam suas práticas, a partir da relação com seus pares, a partir das diferenças de seus alunos e de suas demandas de aprendizagem. Sem abdicar dos conhecimentos construídos na formação, mas engrandecendo-os, transformando-os, significando-os, longe das pretensões fixas, ou seja, traduzindo-os.

Com isto, estamos a dizer que as entrevistas e observações nos encaminharam para a percepção de que os discursos curriculares da formação de professores são presenças-ausentes nas práticas curriculares docentes que corroboram com a desconstrução da ideia de que teoria e prática são dimensões antagônicas.

Assim, a indissociabilidade da relação teoria-prática no âmbito da formação inicial de professores vem sendo balizada a partir da aproximação com discursos que ressaltam que apenas a prática não é capaz de formar, bem como apenas as discussões teóricas isoladas dos contextos práticos não edificam a construção profissional. Assim, “considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante”. (IMBERNÓN, 2011, p.49)

Esta redefinição, para nós, atravessa as questões curriculares, numa perspectiva de desconstrução do sentido de um *currículo uno* como exclusiva possibilidade de criação curricular cotidiana, o que implica reconhecer que nas práticas curriculares os professores se mostram leitores e intérpretes de visões de mundo suas, e ao mesmo tempo entrelaçadas em outros discursos, que são capazes de traduzir modos de planejar e desenvolver os processos de ensino-aprendizagem, “além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional” (Idem, p.48). Assim,

No curso do trabalho, a prática profissional constitui o húmus a partir do qual se constroem, desenvolvem-se e experimentam-se saberes novos que, por não serem aprendidos na formação, mas na prática, permanecem quase sempre escondidos mesmo quando determinam as maneiras de trabalhar [...] (ULMANN, 2012, p.179)

Nesta direção, as experiências curriculares da formação possibilitam aos professores lançar um olhar científico para as ações “corriqueiras” dos cotidianos escolares, desinvisibilizando e desnaturalizando teorias-práticas que atravessam esses espaços. O que nos leva a pensar a relação currículo-cotidiano-práticas enquanto solos

férteis para processos de tradução de sentidos teóricos, políticos, pedagógicos dentre tantos outros.

A desnaturalização (analisando a construção discursiva de determinado sentido) e a desinvisibilização (reapropriando os sujeitos e os lugares de autoria dos sentidos) curricular, que entendemos como sendo uns dos mecanismos do processo de desconstrução de sentidos pré-estabelecidos de currículo, significa a aproximação com as práticas dos pares numa perspectiva discursiva na qual não se dissocia a prática da formação, agenciando estas aprendizagens *do outro e pelo outro* em processos de tradução em suas próprias práticas curriculares.

Neste sentido, a partir da ideia da tradução vislumbramos a possibilidade de nos aproximar dos movimentos que relacionam teorias-práticas nos cotidianos curriculares das professoras Aline e Alice e através dos seus discursos compreender os rastros teórico-práticos de suas ações e decisões nas práticas curriculares.

Quando fizemos uma pesquisa exploratória na fase em que estávamos construindo o projeto desta pesquisa, emergiu como uma marca no discurso da professora-colaboradora Jaqueline<sup>41</sup> a relação teoria-prática ancorada nas contribuições dos componentes curriculares do eixo das Pesquisas e Práticas Pedagógicas, das Metodologias de Ensino e da Didática. Esta dimensão da relação teoria-prática tem sido recorrente em estudos no âmbito do currículo da formação de professores nas últimas décadas<sup>42</sup>.

Reconhecendo que o lugar de destaque que tais componentes curriculares tem ganhado nas discussões acerca da construção profissional docente e suas contribuições para a tessitura de saberes-fazeres específicos da prática curricular docente, é preciso destacar, no entanto, que esta primazia advém das tentativas de romper com paradigmas formativos que menosprezam a prática como lugar de produção de conhecimento e a colocam num lugar de subserviência à teoria.

Entretanto, se efetivamente partimos da compreensão de que a relação teoria-prática é traduzida enquanto *práxis* educativa, não podemos enveredar pela ideia de que

---

<sup>41</sup> Conforme já explicamos anteriormente, no capítulo metodológico, não pôde continuar colaborando na fase de entrevistas e observações.

<sup>42</sup> Um recorte bibliográfico desta produção pode ser exemplificado pelas pesquisas empreendidas pelo Grupo de Estudos Discursos e Práticas Educacionais (Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq/UFPE-CAA), tais sejam os estudos de Almeida (2012), Carmo (2013), Silva; Almeida (2014), Melo (2014; 2019), Silva (2015), Gonçalves (2017), Magalhães (2018). Tais produções nos indicam sentidos de articulação entre a formação e a atuação, essencialmente no que se refere às contribuições dos componentes curriculares do Curso de Pedagogia na construção profissional dos Pedagogos.

apenas os componentes curriculares didático-pedagógicos são capazes de promover este espaço de *práxis* formativa. “Daí porque é insuficiente e, mais que isto, é falsa a compreensão de que a significação prática das coisas existe na medida em que elas existem, ou são produzidas para satisfazer necessidades imediatas de sua vida cotidiana”. (RIBEIRO, 2011, p.13)

Estando a *práxis* presente em todo discurso curricular, faz-se necessário desconstruir os discursos que tendem a meramente didatizar a formação docente, como se nisto residisse o único caminho possível para o diálogo entre as questões teórico-práticas do trabalho do professor. Uma tendência pautada na distinção entre “disciplinas teóricas” e “disciplinas práticas” e em um sentido de que as dimensões críticas da formação não se ocupam da prática, como se a prática fosse mera instrumentalização desvinculada da discussão sócio-política.

[...] a gente vê que nosso modo de pensar é um pouco diferente de outros colegas que cursaram em outras Faculdades, porque justamente foram cursos focados em Didática... é claro que o nosso curso também focou em Didática, mas [...] De acordo com as conversas com os colegas, eu acho que essa questão assim, de focar no cultural, no tipo de público que a gente tá trabalhando e da questão política eu acho que foram muito diferenciais no curso e ajuda no meu trabalho. (ENTREVISTA, ALICE, 05/08/2019).

Em seu discurso Alice desvela o sentido de que as discussões sociais e políticas embasam a sua prática curricular, isto não significa que nos componentes didático-pedagógicos não se contemple estas discussões, mas nos leva a compreender que a relação teoria-prática se estabelece também em outros espaços-tempos do currículo da formação.

Faz-se necessário contextualizar que o lugar tradicionalmente enraizado do caráter prescritivo e instrumentalizador dos cursos de licenciatura no Brasil tencionam a produção de discursos que separam teoria e prática. Contudo, identificamos nos discursos das professoras a trepidação de sentidos que divergem dessa marca histórico-discursiva da formação de professores, ao afirmarem o sentido de que a teoria não se antecipa a prática, e que a prática não dispensa a teoria, numa relação de *fidelidade infiel* entre ambas.

Por conta dos fundamentos filosóficos da educação eu entendo, por exemplo, que eu tenho uma concepção pedagógica, tenho uma concepção filosófica e o meu colega tem outra concepção. Aí a gente sabe que ele não tem essa concepção por acaso, ele ainda acredita que o aluno é uma tábua rasa, que ele adquire os conhecimentos, mas que não traz nenhum. [...] (ENTREVISTA, ALICE, 05/08/2019)

A nossa formação foi muito política. Eu acho que as disciplinas que mais diferem do comum foram as disciplinas de políticas que a gente cursou lá. Tanto as disciplinas de gestão educacional, de política. Estado e educação tá entendendo? Porque a gente entendendo isso facilita muito o nosso ver, não que facilita o trabalho, porque fácil a gente sabe que não é. (ENTREVISTA, ALICE, 05/08/2019)

E as pessoas dizem assim...não, mas há uma distância[falando da teoria e da prática] mas, eu não acho que há uma distância, acho que há uma conciliação entre a teoria e prática. Porque tem as disciplinas que geralmente aborda [essa relação], como a metodologia da matemática, mas a psicologia ajuda bastante, porque os fundamentos psicológicos ajuda muito você a lidar com a interação com os alunos [...] Os fundamentos sociológicos, filosóficos ajudam principalmente a vida da gente, no pessoal, porque você tem argumento, até para argumentar mesmo, você tem aquele perfil de você ter suas ideias [...] com base naquilo que eu acredito, que são os meus princípios. É posicionamento, é você ter uma visão política das coisas [...] (ENTREVISTA, ALINE, 31/07/2019)

Nessa direção, ao entender os fenômenos da educação a partir das contribuições da sociologia, da psicologia, da filosofia e da história da educação, as professoras têm seus espaços de leituras e interpretações da realidade ampliados, tornando possível *pôr em relação* os discursos sociais e políticos em torno da educação e os seus horizontes teórico-epistemológicos enquanto sujeito que pensa-vive a educação.

Estas bases permitem que o (a) professor (a) seja um negociador no campo das práticas curriculares, pois assume um lugar de sujeito no processo de tradução, agregando um novo conjunto de sentidos nos discursos que traduz. Assim, a partir destes componentes curriculares mencionados por Aline e Alice, torna-se possível o processo de interação entre os discursos, ou seja, o próprio movimento de tradução. Afinal, a contribuição reside na possibilidade de compreender os caminhos sociais, políticos e históricos de construção da sua prática e da prática dos pares, bem como viver sua prática a partir da leitura e interpretação que faz dessa compreensão.

Assim, a função da teoria não é “facilitar a prática”, como ressaltou Alice, e sim permitir o posicionamento, a decisão, a tradução do seu saber-fazer, portanto, a capacidade de traduzir a própria teoria a partir de seus movimentos de tradução. Sendo assim,

É lógico que a teoria é importante, se não fosse a minha formação não tinha como [mostrando a sala e as crianças e expressando a impossibilidade de trabalhar sem a teoria diante daquele espaço desafiador]. Você sabe, a gente tem que fazer bem na linguagem deles, a gente não vai usar essas palavras [se referindo aos discursos teóricos] e dizer essas coisas para esses meninos... mas se não fosse a

teoria, a gente não conseguia fazer aquele...aquela... transição. Veja, a teoria ela é muito importante, porque veja a prática a gente só tem a prática porque tem mais ou menos uma noção por causa da teoria. Porque a gente precisa ler, a gente vai para as formações de professores e lá tem muita coisa que é fora do contexto do trabalho e que a gente trabalhou na nossa faculdade, na nossa Universidade. (ENTREVISTA, ALINE, 31/07/2019)

No discurso da professora podemos perceber o sentido de teoria associada a tarefa da tradução materializada na prática, a “transição” teórica que a Aline se refere diz respeito à passagem de uma linguagem à outra que o diálogo teoria-prática requer. Não está se referenciando uma troca de vocabulário e uma “simplificação” da teoria para que seja aplicável à prática, mas uma passagem atravessada pela subjetividade, pois a teoria, em seu estado bruto, não se relaciona com a prática por si só.

Faz-se necessário a presença de um intermediador, que se trata da professora, que age como uma tradutora da teoria-prática na borda do limite de ambas. A teoria não é plena, por si só, assim como a prática e, nessa relação, o trabalho curricular docente demanda uma práxis produtora da tradução da prática curricular.

E se o original chama um complemento, é que na origem ele não estava lá sem falta, pleno, completo, total, idêntico a si. Desde a origem do original a traduzir, existe queda e exílio. O tradutor deve resgatar, absolver, resolver, tratando-se de absolver-se a si mesmo se sua própria dívida que é, no fundo, a mesma – e sem fundo. (DERRIDA, 2006, P.46)

Assim, nesse movimento de tradução são mobilizadas a herança e a traição, visto que a necessidade de traduzir para se aproximar da realidade as utiliza como um dos mecanismos para alçar uma prática curricular que não se restringe a uma cópia ou uma restituição do original. Assim, “se o tradutor não restitui nem copia um original, é que este sobrevive e se transforma. A tradução será na verdade um momento de seu próprio crescimento, ele aí completar-se-á engrandecendo-se.” (DERRIDA, 2006, P.46)

Diante disto, depreendemos que estabelecer a relação teoria-prática não é algo estanque, e sim processual. Nesse sentido, não há um momento ou conteúdo específico da formação que por si só opere nesta construção. Consequentemente, os sentidos de teoria e de prática e as relações entre os dois também vão sendo construídas ao longo da graduação, e, nesse processo, os (as) professores (as) vão se descobrindo enquanto

profissionais que mobilizam essas dimensões, apercebendo sua construção profissional no chão desse diálogo.

Contudo, também se faz necessário ressaltar que apenas a aproximação ou o domínio de determinadas discussões e a construção de sentidos sobre elas não garante que processos de tradução ocorram ou não. É justamente aí que reside o desafio da tradução, enquanto prática viva a tradução não é algo que se possa garantir, verificar ou regular. Tradução não é transposição ou reflexo daquilo que se constrói subjetivamente.

A tradução se constrói na cotidianidade, concomitantemente à tessitura das práticas curriculares. Nesse sentido, se partimos do entendimento de que não há fixação última e fechamento dos sentidos de práticas curriculares, o mesmo não se pode objetivar com os modos de tradução.

Nesta direção, não existe um momento ou modo exato em que a tradução pode ou deve se manifestar. O próprio desafio da tentativa de traduzir pode ser entendido como um modo de tradução. Frente a isto, a professora Aline situou sua formação no âmbito da pesquisa, influência do currículo da sua formação em sua prática, como um dos mecanismos que lhe auxiliam nos seus processos cotidianos de tradução.

“Para mim a pesquisa é essencial, pois nem sempre a formação e o cotidiano trazem tudo que é necessário para eu fazer minha prática” (ENTREVISTA, ALINE, 31/07/2019). Com isto, a professora nos evidencia que os movimentos de tradução das suas práticas curriculares partem das suas referências formativas e dos saberes-fazeres construídos no cotidiano destas práticas, mas que, ambas as contribuições não são acabadas e completas. Transcender a relação teoria-prática como apenas complementares se faz necessário, visto que individualmente estas dimensões possuem vidas próprias e, quando postas em relação se engrandecem, fornecem sobrevida uma à outra.

Neste sentido, pesquisar, entendendo a pesquisa enquanto mecanismo pedagógico-curricular cotidiano, é um ato de traduzir na medida em que se toma a prática como ponto de partida para o estabelecimento de diálogos com a teoria, um diálogo de dívida, fidelidade e traição. O professor não se aproxima da teoria fazendo reverência, mas sim, um movimento de irreverência, fundado na ação decisória que é a prática curricular.

Essa coisa da relação teoria e prática foi bem complicada no curso [de Pedagogia], porque era assim, vê ... eu sempre fui o erro, tipo: quando eu chegava no curso, aí eu debatia muito com os professores. Tipo... aí os professores: não... porque lá na escola, porque os professores falam

da prática. Mas muitas vezes quem tá ali faz muito tempo que não tá na prática...tá entendendo? E eu, já era aquela pessoa que... na escola não é assim não...na escola é isso e isso e isso. [...] Porque às vezes a gente precisa disso. Então na faculdade eu era aquela pessoa que levava a prática para a teoria. Já aqui eu sempre fui ao contrário, vivia trazendo a teoria de lá para cá [risos]. Aí eu digo: ‘Eu sei que a gente tá aqui na prática minha gente [se referindo aos colegas professores] e que é assim, mas a gente tem que tentar fazer de outra forma. [...] Aí eu sempre fui essa pessoa que traz a teoria pra cá e levava a prática de cá para lá. Então teoria e prática conversa, uma complementa a outra. (ENTREVISTA, ALICE, 05/08/2019)

Alice nos coloca que o lugar que ocupava frente aos embates com os discursos da formação era o lugar do “erro” por que sua relação com a teoria não se pautava numa fidelidade absoluta com a tradição formativa. Este lugar de *dever ser* de uma maneira específica diante dos discursos produzidos historicamente remonta uma herança tradicional de currículo, pautado em um caráter prescritivo e redentor de todos os desafios postos à docência.

Ao afirmar que “a relação teoria e prática foi bem complicada no curso”, a professora nos permite compreender que, por mais que estas duas dimensões não se dissociem, elas resguardam suas especificidades e suas limitações. Conforme já discutimos anteriormente, teoria e prática possuem características e papel distintos no desenvolvimento das práticas curriculares docentes, são vidas próprias que coexistem e se engrandecem à medida que se relacionam.

Assim, ao assumir um lugar de questionadora dos limites curriculares da formação, Alice movimenta os discursos supostamente estáveis da tradição curricular e os convida para o diálogo frente ao horizonte de incertezas que sua prática cotidiana, que está em contínuo processo de mudança, faz emergir. Nesta direção, suas vivências profissionais exigem que Alice traduza sua formação dentro da própria formação.

A própria teoria é endividada com a prática e não apenas o inverso, pois, nenhuma teoria tem a capacidade de abarcar toda a complexidade da realidade, toda a vivacidade da prática. E, esta não é a função da teoria, apesar de politicamente estarmos inscritas em um contexto educacional que tende a atribuir à teoria um lugar de destaque, em detrimento à prática e subserviência dela.

No oposto deste papel criado para a teoria pelos paradigmas utilitaristas e instrumentalizadores da formação, o espaço-tempo da formação docente possibilita que o professor pense sobre a própria formação, sobre os desafios e as possibilidades da



atuação, traduzindo sentidos outros de compreensão curricular e de diálogo teoria-prática.

Ao traduzir a formação dentro da própria formação, Alice desponha um sentido de que a própria relação teoria-prática corporifica um movimento de tradução. Possibilitando refletir sobre a prática e agir sobre ela trazendo a profissão para dentro da formação (NÓVOA, 2009; LEITE, 2016). Na linha destas ideias, pensar a formação tomando o campo prático da atuação como ponto de partida e ponto de chegada da construção do profissional docente pressupõe que estaremos

[...] capacitando-o a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora. A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas [...] (IMBERNÓN, 2011, p.63)

Frente a isto, entender que a prática curricular é criadora de aprendizagens profissionais denota uma perspectiva formativa que desconsidera o status privilegiado dos sentidos e saberes predefinidos que intentam direcionar o que *é* ou o que *deve-ser* a prática docente.

O dever-ser converte-se numa exigência puramente externa minha atitude será uma simples adaptação. [...] descreve sempre, de um modo conceitualmente acessível, a relação do homem com sua obrigação. Por isso, os representantes da teoria do papel são inimigos irreconciliáveis de todo conflito. Interpretam os conflitos como ‘defeitos de organização’ como ‘perturbações funcionais’ [...] (HELLER, 2016, p.137)

Em contraponto a este paradigma, a ideia da tradução assenta-se como uma desconstrução desta incessante busca pelo consenso, pela previsibilidade e pelo controle das práticas curriculares cotidianas.

Sendo a relação teoria-prática uma dinâmica infinita a professora nos diz que também tece o movimento de tradução na escola em que trabalha, juntamente com seus pares, buscando resgatar o elo teoria-prática nas produções discursivas do seu contexto de atuação. Esse é o papel do tradutor, uma função que nunca dá descanso, pois a tradução se impõe como urgência em todo espaço discursivo e a dívida nunca cessa.

Ao convidar seus pares a pensar-agir de outra forma, Alice nos possibilita dizer que a tradução age enquanto espaço-tempo de transformação, de tomada de decisão, de inventividade do novo e do diferente sem que isso signifique destruição. No enunciado “É assim, mas a gente tem que tentar fazer de outra forma” a desconstrução desmonta sobre a suposta estabilidade dos discursos que tentam conformar o caos do cotidiano a partir da reprodução do mesmo, da padronização dos modos de ser e estar curriculares.

Nessa direção, os modos como durante o curso os saberes da experiência docente foram sendo traduzidos e as repercussões dessas socializações na construção profissional da professora desvelam repercussões no campo teórico-prático. As suas vivências são tomadas como referência formativa e se estabelece um movimento de leitura e interpretação, propícios à tradução, dos referenciais teóricos.

[...] tem colegas que, tipo, “eu sou professor e eu só cuido da parte didática”, tá entendendo? [...] A gente aqui é uma escola integral, a gente não é escola integral porque a gente ensina mais horas a criança. A gente é escola integral porque a gente cuida de toda a parte da integralidade do ser, da parte cultural, da parte mental, da parte física, da parte também de valores, tá entendendo?... da parte social. (ENTREVISTA, ALICE, 05/08/2019)

Em seu discurso, a professora traduz sua concepção de prática pedagógica enquanto prática social. No entanto, esta concepção não se constrói apenas pelo fato de a prática curricular da professora se inscrever no âmbito de uma escola de tempo integral, pois, como ela mesma ressalta, outros pares da mesma instituição não comungam com esta concepção que ela apresenta. Nesta direção não apenas o texto político-curricular que baliza a filosofia pedagógica da instituição são elementos influenciadores deste posicionamento política da Alice.

Partindo do que a professora narra acerca da sua própria formação, este situar político de sua ação profissional é um rastro das contribuições curriculares de sua formação no curso de Pedagogia. Quando afirmou em um discurso anterior que a sua formação foi muito política e que isto a ajudou a compreender melhor o cotidiano escolar e se posicionar, a Alice remonta que essa é uma herança formativa, que apesar de não ser intocável – posto que esta compreensão política não traça sentidos fixos – possibilita o estabelecimento de uma dívida da professora com esse rastro político de sua formação.

Nesta direção, o caráter político de sua formação se relaciona com os processos de tradução curricular do papel profissional que a professora assume diante de sua prática curricular nos processos de ensino-aprendizagem cotidianos. Sendo assim, neste discurso da contribuição da formação traduzido por Alice temos que

[...] esta concepção de formação reconhece que a ação dos professores não se esgota no domínio do saber da disciplina ou das disciplinas a que cada professor ou professora se encontra vinculado/a, nem ao domínio do que tem sido designado pelo “trabalho de sala de aula”. Ao contrário, pressupõe uma socialização profissional docente que amplia o campo dos saberes disciplinares aos seus usos sociais e às questões do cotidiano [...] (LEITE, 2018, p.54)

Sendo assim, os movimentos de tradução empreendidos pelas professoras não se tratam de uma mera transposição dos saberes-fazeres construídos na formação para a prática, assim como não há uma linha que defina quais componentes contribuem mais ou contribuem menos para suas leituras, interpretações e decisões cotidianas. Assim como não aponta para a distinção entre discursos que sejam mais práticos ou mais teóricos, visto que todo discurso é prática, indubitavelmente (LACLAU, 2001).

Para tanto, os movimentos de tradução mesclam um conjunto de conhecimentos da formação, da experiência profissional e pessoal das professoras, demandas contextuais dos espaços-tempos de atuação, relações com os pares entre outros discursos que exigem das professoras constantes posicionamentos que não desconsideram as múltiplas influências discursivas, mas, ao mesmo tempo, não se ocupam de restituir estes sentidos e/ou copiá-los. Exigindo que professor reinvente a si mesmo no limite de todos estes discursos.

### **7.1- Traduzir é superar a si mesmo**

A prática curricular nos desafia a ser e estar na docência como um acontecimento que na mesma medida que nos acolhe dentro de nossas singularidades, nos espanta. Somos surpreendidos pelos saberes-fazeres que vamos tecendo no terreno impossível do cotidiano curricular e somos também amedrontados pelos nossos ainda-não saberes-fazeres.

A tessitura da prática curricular se dá num terreno impossível e indecidível e, por conta exatamente disso, ela exige do professor um rasgar-se e remendar-se nos processos de traduções curriculares:

É por que é assim, eu ODEIO matemática [risos] aí eu me esforço muito para que eles não se prejudiquem. Aí acaba que em matemática sempre é umas das melhores habilidades deles, porque eu me esforço muito, porque eu odeio, detesto. Aí eu fico com medo de que isso atrapalhe eles, entendesse? [...] Porque eles são bons também em matemática, aí eu vou aproveitando tudo né? (ENTREVISTA, ALICE, 05/08/2019)

O professor não se apaga diante do currículo, pelo contrário, suas singularidades são potencializadas e mobilizam processos que traduzem marcas de autoria no processo de construção curricular. Assim, não se dá para fugir da tradução nem da dívida pedagógica frente ao processo de ensino-aprendizagem, mesmo quando se parece impossível ensinar-aprender.

No discurso de Alice não é o conteúdo curricular que se impõe à sua frente, Alice enfrenta a si mesma. Não existe conteúdo curricular por si só, é preciso agir pedagogicamente sobre o conteúdo e decidir curricularmente. Nesta direção, Alice precisa traduzir traduzindo-se.

Quanto mais ela *odeia a matemática* mais ela *se entrega a construção curricular do ensino-aprendizagem da matemática*, não parece irônica esta dinâmica? No entanto, não se trata de ironia. Trata-se de compreender o currículo como processo, a prática como construção e a tradução como força motriz desta prática curricular e tudo isto nos leva a mais uma ironia pedagógica: a professora que odeia matemática tem uma turma que além de não odiar a matemática, se desenvolvem muito bem neste componente curricular e que, sobretudo constroem junto com Alice práticas curriculares, como resta claro no enunciado “*porque eles são bons também em matemática, aí eu vou aproveitando tudo né?*”.

Nesta direção, sua prática é aberta ao acontecimento curricular e seu discurso não se funda em princípios absolutos. O currículo não é propriedade da professora e o conhecimento não está num pedestal, fora do alcance da agência curricular dos alunos. Nesta dinâmica o movimento de tradução se manifesta como a superação de si e das limitações de seus saberes-fazeres.

Embora empreendendo essa maestria curricular a professora se sente atordoada por uma dívida:

Mas também se *Juliana* ver [nome fictício da professora que ministrou as disciplinas de Metodologia do Ensino da Matemática no curso de Pedagogia da UFPE CAA]... ela morre, tem horas que eu penso, que eu faço alguma coisa... e digo assim [para ela mesma] mas se *Juliana* vê uma coisa dessas [risos] mas, eu procuro aproveitar o máximo. (ENTREVISTA, ALICE, 05/08/2019)

A sua preocupação com a dívida da formação, com o suposto contrato de fidelidade com aquele discurso que se deveria respeitar e restituir o sentido remonta uma historicidade formativa que, por décadas, fora sustentada por um paradigma curricular prescritivo, que direciona e norteia e que pretende ser a última palavra sobre o sentido de currículo e a origem de toda e qualquer prática curricular. No entanto,

Diante da condição de infinitude do outro, é preciso pensar a tradução também como uma relação de interrupção, como uma relação de corte. E como todo recorte passa a valer o outro, cabe ao tradutor, então, reconhecer a condição em que ele opera esses cortes que fundam o outro da relação. Traduzir o outro, ao invés da idealização de um compromisso *mimético* com a totalidade e com a fidedignidade – horizonte muito distante da condição real em que a tradução (e qualquer outra prática discursiva) acontece enquanto prática de relação com o outro - reorienta-se, portanto, na direção de um compromisso *metético* com a atenção ao corte que assina o outro – princípio fundador de uma ética da escuta e de uma política do traduzir. (CARDOZO, 2018, p.316)

Na trilha destas ideias, o reinventa-se a si mesma enquanto professora significa também criar uma relação de corte, se perdoar desta dívida que é impagável e que estará sempre lá. Ouvir e ao mesmo tempo se distanciar da tradição.

Dentro desta cena curricular acerca do ensino da matemática resta claro a necessidade de desconstruir as metanarrativas que impingem aos componentes curriculares das metodologias de ensino da matemática (à qual a professora se refere em seu discurso) a tarefa de produzir discursos sobre as melhores “formas de ensinar”, frente a um caráter instrumentalizador da prática curricular.

Ao enunciar “se Juliana ver uma coisa dessas...”, Alice retorna ao discurso formativo como um lugar intocável, mas que, apesar de intocável, ela tem sido infiel. No entanto, o papel da formação não é nos fornecer a garantia de *saber tudo*, de *ter certeza de tudo* e/ou *saber como agir diante de tudo*, no espaço-tempo formativo acessamos um horizonte discursivo.

São discursos que nos permitem entender as possibilidades de decisão, nos possibilitam saber o máximo possível para orientar – nunca

programar- uma decisão, ainda que não seja possível saber *tudo*. Esta impossibilidade de saber tudo não é devida a incapacidade das formas de conhecer, limites cognitivos de quem conhece ou ainda uma excessiva pluralidade ôntica. Esta impossibilidade é uma estrutura inarredicável de qualquer decisão. (LOPES, 2018, p.107)

É a agonística própria da construção pedagógico-curricular e isto não poderia ser diferente, pois

Se a responsabilidade não fosse infinita, se a cada vez que tenho que tomar uma decisão ética ou política em relação a outrem esta não fosse infinita, então eu não seria capaz de me comprometer em uma dívida infinita com cada singularidade. [...] como consequência, qualquer escolha que eu possa fazer, não posso dizer com boa consciência que fiz uma boa escolha ou que assumi minhas responsabilidades. (DERRIDA, 2016, p.132)

E a vida curricular nos leva a isso, aceitar a impossibilidade do descanso pedagógico, aceitar o inacabamento, a incompletude e o porvir e não associar a incerteza cotidiana à falta de intencionalidade e de finalidade. Muito pelo contrário, diante da imprevisibilidade e da indecidibilidade buscamos corporificar ao máximo em nossas práticas curriculares aquilo que pode nos traduzir da maneira mais fielmente infiel.

Ou, como nos disse Aline, “algumas vezes dá certo, eu creio que sim. Pelo menos eu tento, né?” (ENTREVISTA, 29/08/2019) e “mesmo quando acredito ter optado por uma decisão, não sei se tomei de fato uma decisão, mas é necessário que eu me refira à possibilidade dessa decisão e pense.” (DERRIDA, 2016, p.134). Nesta ceara, diante da eterna angústia e sentimento de impossibilidade de completude característicos da tradução,

[...]vale manter o *talvez* operando nessas interpretações, se queremos estar abertos às possibilidades impossíveis do acontecimento, ao por vir. [...] talvez seja possível ser de outro modo, porque nenhuma resposta elaborada para a política é capaz de abolir o *talvez*. (LOPES, 2018, p.111)

Frente a isto, vamos à seguinte cena curricular, que nos permitiu presenciar a *abertura às possibilidades impossíveis do acontecimento*:

Na aula de hoje a professora está trabalhando numerais multiplicativos (dobro, triplo etc), enquanto vai lembrando as crianças o que já foi trabalho sobre o conteúdo vai fazendo perguntas. Quando Alice percebe que duas crianças respondem com mais frequência, ela pede que outras respondam: “Sem ser Fábio e César, respondam a próxima pergunta.” As crianças vão respondendo e errando e a professora vai

investigando a hipótese que eles fizeram e o que faltava para eles compreenderem a ideia completamente e vai convidando outras crianças para intervir nas respostas dos colegas, para descobrir onde estão os erros e como corrigi-los. Para resolver as situações de multiplicação a professora vai traduzindo um raciocínio matemático: “Se eu tenho que saber o quádruplo de 8 a gente vai fazendo a soma do 8 quatro vezes. Então a gente vai fazer  $8+8+8+8$  e para fazer essa soma, vamos lá: Quanto é  $8+8$ ? [16, dizem as crianças], e  $16+8$ ?” A partir daí as crianças começam a dizer números aleatórios então Alice diz: “16 na cabeça e 8 nas mãos” e assim vai somando um a um nos dedos e chegam no número 24. “E  $24+8$  é quanto?”, as crianças dizem: 34. Então Alice fala: Não pode ser, se de 24 para 34 a gente soma 10, como é que  $24+8$  pode dar 34? Vamos fazer de novo 24 na cabeça e 8 nas mãos. A professora soma um a um e chega em 32 e pergunta: Qual a multiplicação correspondente a essa soma? E os alunos: É só fazer  $4 \times 8$ . Nesse momento um dos alunos diz: Oh tia, dava pra fazer  $16+16$  na soma porque  $8+8$  é 16. Então Alice responde: Muito bem! A gente pode pensar dessa forma também e chama o aluno para explicar a lógica dele e escrever no quadro para os outros colegas da turma. (DIÁRIO DE CAMPO, ALINE, 27/08/2019)

Neste acontecimento curricular percebemos que a professora utilizou as formas de pensar das crianças que já consolidaram determinadas aprendizagens para conseguir se aproximar do raciocínio e das dificuldades dos demais alunos. Ela partiu das hipóteses das crianças e as experienciou com as outras e assim foi traduzindo sua abordagem didático-metodológica e incorporando no seu planejamento em curso. Assim, através do sentido de movimento e de tradução curricular na dimensão do planejamento,

podemos perceber que o pensado-prescrito-vivido no planejamento de aula estão imbricados de tal maneira que o pensado não é só pensado, o prescrito não é só prescrito e o vivido não é só vivido, mas multifacetadas que se articulam e inter-relacionam-se na complexa e fascinante fabricação das práticas curriculares cotidianas (SILVA, 2016, p.81-82)

Como a professora não pode estar no lugar da criança e saber o que está passando no seu campo subjetivo, entender e captar os processos mentais das outras crianças e traduzir didaticamente foi uma das formas de tradução curricular da professora.

As crianças são curricularmente inteligentes, são agenciadoras do seu próprio currículo na medida em que interpelam a prática curricular da professora. As crianças não apenas vivem um currículo, elas pensam-vivem o currículo. O raciocínio lógico mobilizado e materializado supera aquele previsto pelo livro didático e pela própria professora em seu planejamento.

A forma de ser e estar curricular da professora e das crianças em relação ao currículo em desenvolvimento traduzem modos autônomos de construir o conhecimento. Traduz um movimento de tradução curricular, a maneira como a professora mobilizou e materializou suas decisões curriculares foi traduzindo aspectos didático-metodológicos.

E é por isso que a indecidibilidade não é um momento a ser atravessado e superado. Os conflitos de dever – e só há dever em conflito – são intermináveis e, mesmo quando tomo minha decisão e faço algo, a indecidibilidade não chega ao fim. Sei que não fiz o suficiente [...] a indecidibilidade não é simplesmente um momento a ser superado pela ocorrência da decisão. A indecidibilidade continua habitando a decisão e esta última não se fecha diante da primeira. (DERRIDA, 2016, p.133)

Ao ser conhecedora dos seus limites com a matemática isto não se corporificou como limitação da sua prática curricular com o ensino deste componente curricular. Alice foi lendo, interpretando e decidindo sua prática e as inconstâncias e incertezas continuaram habitando a sua prática. Ter os alunos se desenvolvendo bem na matemática não significou que a professora deixou de “odiar” a matemática ou que agora passou a se considerar melhor nesta área do conhecimento. Significa apenas que a vida da prática curricular seguiu seu rumo, de modo inconcluso, incompleto e inacabado, mas sempre aberta ao porvir.

As reflexões trilhadas até aqui, nos aproximam do sentido de que traduzindo, o professor se traduz, colocando seu planejamento em movimento na aula, ele traduz o seu próprio planejamento. Como se a prática curricular fosse um “rasgar-se e remendar-se” como diria Guimarães Rosa (2009, p.83) sobre a vida, e a tradução fosse tanto o rasgo quanto o remendo:



| TRADUZIR-SE                                                                     |  | outra parte<br>se espanta.                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Uma parte de mim<br>é todo mundo;<br>outra parte é ninguém:<br>fundo sem fundo. |  | Uma parte de mim<br>é permanente;<br>outra parte<br>se sabe de repente.                            |
| Uma parte de mim<br>é multidão:<br>outra parte estranheza<br>e solidão.         |  | Uma parte de mim<br>é só vertigem;<br>outra parte,<br>linguagem.                                   |
| Uma parte de mim<br>pesa, pondera;<br>outra parte<br>delira.                    |  | Traduzir-se uma parte<br>na outra parte<br>— que é uma questão<br>de vida ou morte —<br>será arte? |
| Uma parte de mim<br>almoça e janta;                                             |  |                                                                                                    |
| (FERREIRA GULLAR, 2017, p.30-31)                                                |  |                                                                                                    |

Inspiradas neste poema, compreendemos, juntamente com ele e com todos os discursos mobilizados até aqui, que a tradução, na sua perspectiva discursiva [ou seja, histórica, política, social, econômica], não *acontece* no isolamento, na individualidade. Pois, conjuga a tradição e a herança com a infidelidade e a dívida, construindo discursos que são marcas tão nossas quanto os rastros assinados por outros autores, sem que isso seja uma cópia, por mais que haja herança.

Uma parte da prática curricular é o rastro da herança de todos os discursos já construídos historicamente sobre o currículo, apesar de não ser uma herança intocada, pois somos fielmente infiéis a tradição curricular. Outra parte, no entanto, é fundo sem fundo, é currículo sem fundamentos, visto que não há princípios absolutos (LOPES, 2015), não há estabilidade, nem certezas sobre os (des)caminhos do currículo.

Por assim dizer, traduzir é estranhar, é dialogar com muitos discursos e ao mesmo tempo os deixar em suspensão. No ato de estranhamento curricular, nós pesamos nossas intencionalidades com esse currículo, ponderamos as múltiplas influências [locais-globais] sobre esse currículo e deliramos na possibilidade de lhe dar uma vida dentro da vida já existente, quase como “uma transposição poética no sentido de conferir liberdade ao tradutor.” (DERRIDA, 2006, P.47)

Essa liberdade, que parece um delírio, posto que nos arremessa ao descaminho, ao novo, ao *porvir*, nos acolhe ao passo que nos espanta. Somos acolhidos na loucura da

decisão e assustados pela descoberta da impossibilidade de decidir, pois o campo da prática curricular não nos apresenta variáveis concretas e mensuráveis.

Se as decisões se dão no campo do indecível, o currículo é marcado por essa mesma indecibilidade, uma parte se sabe, outra parte não se sabe. Uma parte é o agora, outra parte quem sabe em que tempo está/estará. Quem sabe, de uma vez por todas, como fazer currículo? Quem sabe, de uma vez por todas, por quê fazer currículo? Quem sabe, de uma vez por todas, para quem é esse currículo? Quem sabe, de uma vez por todas, quem faz esse currículo?

O que fazer então? [com todas essas indagações] É impossível responder aqui. É impossível responder a questão sobre a resposta. É impossível responder a questão por meio da qual nos perguntamos precisamente se é preciso responder ou não responder, se é necessário, possível ou impossível. Essa aporia sem fim nos imobiliza, porque nos ata duplamente (devo e não devo, devo não, é necessário e impossível etc.) (DERRIDA, 1995, p.39)

Nesta direção, a relação daquele (a) que dá vida à prática curricular é incapaz de desenhar uma forma curricular e de igual forma é incapaz de afirmar um lugar onde este currículo não está. “Incapaz de perceber a sua forma, eu encontro você ao meu redor. Sua presença enche meus olhos com o seu amor. Isso torna o meu coração modesto, pois você está em todos os lugares.” (A FORMA DA ÁGUA, 2017) Talvez o trecho desta obra cinematográfica possa nos ajudar a falar sobre a relação da prática curricular docente com o currículo, uma relação de amor, no sentido da amorosidade freireana (FREIRE, 1987) da abertura ao diálogo e do rompimento com a rigidez de sentidos fixos.

Assim, “acompanhemos esse movimento de amor, o gesto desse *amante* que trabalha na tradução. Ele não reproduz, não restitui, não representa; no essencial ele não devolve sentido do original, a não ser nesse ponto de contato ou de carícia, o infinitamente pequeno do sentido.” (DERRIDA, 2006, P.49) Nesse sentido, o ato da tradução na prática curricular se dissipa nesse espaço-tempo *infinitamente pequeno do sentido* curricular, se dissipa porque nunca mais será o mesmo e nunca mais se repetirá.

## 7.2- A prática curricular é como um rio que corre

O tempo é um rio que corre (LUFT, 2014)

Tal como as águas de um rio que nunca retrocedem, que jamais são as mesmas, que não se pode dominar e nem prender, a prática curricular é como as águas de um rio que corre. Não há como repetir um banho nas águas de um rio e afirmar que está se banhando sob as mesmas águas, assim como não há possibilidade de repetição da prática curricular.

Discutimos anteriormente que o cotidiano é constituído de inconstâncias e permanências, mas que estas permanências estão longe de significar o retorno ao mesmo. A organização curricular pautada na rotina pedagógica se refere a um conjunto de situações, gestos e vivências que constroem uma narrativa curricular traduzida cotidianamente e, por isso, lida e transformada continuamente.

A prática curricular, assim como um rio, não possui uma forma única nem um contorno imutável. As margens estão em constante transformação, em decorrência daquilo e daqueles que estão ao seu redor. Assim, as margens curriculares são todos os elementos e dimensões constitutivas dos modos de tradução do currículo, estes elementos que contornam as margens possuem o poder de influenciar o curso do rio e, de igual modo, podem ser arrastados pela força das águas.

Analogamente, os múltiplos discursos em torno do currículo podem influenciar os modos como traduzimos curricularmente nossas práticas, no entanto, não podem determinar as formas de vida que o currículo vai ganhando nos inúmeros espaços-tempos formativos de ser e estar curricular.

Quando aqui nos referimos às margens, estamos a significar os arredores que compõem todo e qualquer rio, e não as comparando com estruturas que oprimem e aprisionam. Há rio sem margens? Acreditamos que podemos afirmar, do ponto de vista geográfico, que não. Assim como não há como ignorar a existente tensão discursiva em torno dos sentidos de currículo e o jogo de interesses que constituem as margens das práticas curriculares.

No entanto, se as margens forem significadas como estruturas que oprimem – ou comportas- precisamos de discursos que nos levem a desconstruir esta significação das margens, caminhando para a construção da ideia de um rio sem comportas, de uma

prática curricular que não permite modelamento e determinação do curso de suas águas. “Por um currículo sem fundamentos significa defender que não há princípios e regras curriculares absolutos” (LOPES, 2015, p.445), o que não significa destruir as margens, pois desconstrução não é destruição (DERRIDA, 2002) e como dissemos anteriormente, não existe rio sem margens, assim como não há prática curricular sem jogo discursivo inscrito na política educacional.

Na trilha destas ideias também há que se ressaltar que a prática curricular não comporta a ideia de transposição de discursos, antecipamos isto uma vez que toda essa metáfora com as águas de um rio pode levar aquele (a) que nos lê a esse lugar interpretativo. Diferentemente do rio que pode ser transposto, embora muitas vezes não sem perda de força e vitalidade, a prática curricular não se permite este *se levar* de um lugar ao outro de maneira esquematicamente engenhosa. Discursos não são “rebatidos” nas práticas, discursos são práticas.

O ato de traduzir o currículo é imponderável, não se sabe ao certo onde as águas curriculares *podem-vão* desaguar, nesta direção, mesmo conhecendo o lugar de onde partimos e traçando uma rota objetiva de onde queremos chegar, não há como garantir e/ou determinar o curso da vida curricular.

Em um dos momentos de diálogo com a professora Aline, ela nos falou que no ano de 2018, na mesma escola, mas com uma turma diferente de 2º ano do fundamental I, teve uma experiência curricular denominada “exitosa” pela equipe gestora:

Nem eu pensei que isso ia acontecer, acredita Angélica? Eu não esperava, eu faço o meu trabalho, assim e foi uma consequência. [...] Então eu mesma me surpreendi, porque eu não esperava e quando chegou [o resultado das avaliações externas], a minha turma foi a que mais se destacou, quer dizer, nas provas externas. [...] Tem prova do IQE, tem outras provas, Prova Brasil, tem não sei o que [expressão de esgotamento] tem várias provas que vem, aí o que é que acontece, eles se destacaram. [...] E de repente, eu me surpreendi com minha sala sendo destaque, aí a diretora disse: “Ela tem que estar no nosso quadro”. (ENTREVISTA, ALINE, 29/08/2019)

Em seu discurso evidencia-se que sua prática curricular junto à sua turma foi mensurada e validada a partir dos resultados de sua turma nas avaliações externas, e a expectativa da gestão com a proposta de manter a professora no quadro funcional da escola se funda na ideia de que seria possível que sua prática curricular, agora tomada como uma “experiência exitosa” se repetisse.

A problemática que subjaz o conceito de êxito no âmbito dos debates educacionais consiste no fundamento de que uma vez que são materializados um conjunto de práticas que reverberam no cumprimento dos objetivos e metas dos programas educativos definidos pelos discursos hegemônicos, instituem-se curricularmente estas práticas como métodos, receitas infalíveis de um percurso curricular que certamente “dará certo” sempre que for “aplicado”.

Tendo sua prática curricular resumida a uma experiência exitosa, a professora Aline passou a trabalhar no ano seguinte a essa experiência (2019) com uma turma de 1º ano do fundamental I, pois, segundo Aline, “me acharam com cara de alfabetizadora, disseram que eu tinha o perfil necessário.” (ENTREVISTA, 29/08/2019)

Este perfil que foi referenciado para a professora através do discurso da gestão escola corresponde às demandas que os programas e projetos educativos almejam para o desenvolvimento das práticas curriculares docentes, tomando o critério exclusivo os altos desempenhos nos índices educacionais. Ao gerar esta expectativa sobre a prática curricular da professora, este discurso do “êxito” e do compromisso com a repetição do “acerto” traduz para Aline um sentido de que além de não poder *trair esta expectativa* institucional ela não pode *trair a si mesma* enquanto profissional, talhando a repetição como uma marca discursiva necessária à sua prática curricular.

[...] Então eu fui me apropriando de práticas de alfabetização, porque na realidade eu não sabia assim, eu tinha alfabetizado 5 [se referindo a quando trabalhou no 2º ano], diferente de um 2º, 3º ano que as vezes tem 4 ou 5 crianças que não sabem ler, mas é 4 ou 5 crianças. É diferente de uma sala de 34 crianças, onde 30 não são alfabetizadas, a diferença é grande. [...] Você tem que se apropriar de outras coisas, de outras situações [...] São realidades diferentes. Eu não sei se vou repetir [se referindo ao êxito da experiência no 2º ano] e não é minha intenção ser destaque, minha intenção é que eles aprendam. [...] E já que eu sou... eu que mando na minha sala... assim, mando no sentido de que eu tenho minha autonomia, entendeu? De fazer como eu acho melhor para os alunos. (ENTREVISTA, ALINE, 29/08/2019)

A professora nos diz que sua experiência curricular foi uma construção respaldada no cotidiano e nas necessidades pedagógicas da sua turma. Assim, a construção da prática adveio de leituras, posicionamentos e decisões inscritas dentro de um contexto pedagógico singular. Desta feita, mesmo Aline evidenciando a compreensão de que as realidades são diferentes e em virtude disto é impossível a ideia da repetição, há o respingo de uma dívida talhada perversamente pelos discursos

conservadores do currículo quando ela hesita no enunciado “eu não sei se vou repetir”. Contudo,

O gênio de cada língua dá a obra traduzida uma fisionomia própria; e o tradutor não é um simples operário. Ele mesmo participa de uma criação derivada cuja própria responsabilidade ele carrega; é que de fato a tradução não é o resultado de um processo automático; pelas escolhas que ele opera entre várias palavras, várias expressões. o tradutor faz uma obra do espírito; mas, seguramente ele não saberia modificar a composição da obra traduzida, pois ele é obrigado a respeitar essa obra. (DERRIDA, 2006, p.61)

Isto não significa que sua obra é intocável ou que deva ser esquecida ou apagada para que novas vidas curriculares tomem forma, mas que suas práticas sejam respeitadas enquanto assinaturas singulares às quais jamais poderemos nos banhar na sua repetição.

## 8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em lugar de alinhar fechamentos de sentidos, nestas considerações finais vemos a possibilidade de refletir sobre as reflexões que viemos tecendo nesta pesquisa, pois, nosso processo de construção de sentidos esteve (está!) sob *rasura*.

Mesmo para isso, rememoramos aquilo com o que nos comprometemos nesta pesquisa e aquilo que foi nos comprometendo ao longo de seu desenvolvimento, posto que as *práticas curriculares em seus atos de tradução são acontecimentos arrebatadores*, que nos convidam a acompanhar os *rastros dos rastros das práticas discursivas* de produção de *sentidos de currículo*.

No processo de dar a ver e saber ouvir as práticas curriculares docentes não apenas nos aproximamos daquilo que traçamos como objetivos de pesquisa, como pluralizamos a questão que nos foi condutora.

Com o interesse em compreender os movimentos de tradução presentes nas práticas curriculares dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que traduzem o Currículo da Formação de Professores, compreendemos que muitas outras vozes são traduzidas junto à prática discursiva da tradução e não poderíamos teórico-metodologicamente pôr “ordem” no acontecimento curricular, posto que estaríamos subtraindo da produção do conhecimento a partir destas práticas a ordem do acontecimento, expropriando o porvir curricular que atuou como uma marca na relação das professoras com as políticas na cotidianidade do currículo.

Frente a isto, a construção das análises nos colocou ante ao desafio de traduzir o intraduzível sobre práticas curriculares também intraduzíveis, e, neste sentido, igualmente às práticas curriculares, nossas análises se constroem como uma narrativa (im)possível. Que foi constituindo sua identidade a partir das diferenças curriculares presenciadas nas cenas curriculares protagonizadas pelas nossas professoras-colaboradoras com as influências de inúmeras outras práticas pedagógicas.

Este desafio das análises se traduziu como um desafio teórico-metodológico, posto que a desconstrução e a teoria do discurso não operam sob o registro de métodos e técnicas, e sim, com noções que demandam ser dialogadas com nossos objetos e com as categorias que as entrevistas e as observações foram despontando no decorrer desta pesquisa. Desta feita, nossas análises também assumiram o lugar de trabalho metodológico, que não se ocupou de talhar modos de operar com a noção da tradução e

do discurso no trato com as práticas curriculares docentes, mas, neste exercício teórico-metodológico, trilhamos os (des)caminhos (im)possíveis desta pesquisa.

Também se apresentou como marca singular de nossa autoria nas análises o atravessamento da literatura na nossa construção enquanto pesquisadora. Junto com a literatura procuramos dizer o im(possível) a ser dito. “Em outras palavras, não sou capaz de separar a invenção da literatura [...] sob o pretexto de ficção, a literatura deve ser capaz de dizer tudo” (DERRIDA, 2016, p.123). Junto com ela nos inspiramos e metaforamos, como “uma operação política, democrática e filosófica” (Ibidem) para dar vida e sentido àquilo que *precisávamos/gostaríamos/deveríamos* dizer, embora nos perdoando da dívida gerada para com esta pesquisa e tudo que dela decorre.

O lugar assumido pelo estado do conhecimento das produções científicas da ANPED, do EPENN e do PPGE também trouxeram a esta pesquisa a possibilidade de um olhar singular para a pluralidade de abordagens teórico-metodológicas curriculares e a importância dessa pluralidade para o trato com as diferenças curriculares, nos distanciando das metanarrativas que buscam homogeneizar e fixar de sentidos últimos de currículo.

O atual cenário político do Brasil atravessou as produções discursivas tanto das nossas professoras-colaboradoras quanto nossas enquanto pesquisadoras, e as traduções destes cenários nas salas de aula e nas práticas curriculares docentes evidenciam que pesquisar a sala de aula e as práticas curriculares docentes não deixa de caracterizar uma pesquisa sobre política, com a política e a partir da política.

Afastando-nos da superficialidade de discursos que argumentam que apenas a política enquanto contexto de influência – onde supostamente as políticas são pensadas – e contexto do texto – onde são produzidos os textos legais, documentos e normas políticas – são espaços-tempos de produção de políticas. As salas de aula e as práticas curriculares docentes atuam politicamente, pensando-vivendo a política através do jogo discursivo de negociação e produção de sentidos curriculares.

As tentativas de construir a falsa sensação de que a atmosfera das políticas se fundam no apaziguamento, porque seus discursos caminham em um único sentido, são frustradas ao se depararem com a trepidação de sentidos que traduzem as diferenças curriculares e fazem emergir as ruínas destas mesmas políticas, que de tão centradas em suas próprias envergaduras enrijecem-se ao ponto da autodesconstrução, frente as suas frágeis estruturas.



Em nossas análises também foi possível destacar as marcas políticas que tendem a querer controlar o tempo do pensamento da mesma forma que tentam incansavelmente controlam o tempo curricular, no entanto, as entrevistas e observações evidenciaram que quanto mais as políticas curriculares, através dos programas de ensino e seus sistemas apostilados, prescrevem o cotidiano mais aumentam a demanda tradutória e, apesar de parecer mais difícil traduzir, estas traduções estão nas nuances e minúcias cotidianas que tem um poder político de negociação frente ao jogo discursivo das políticas.

Assim, mesmo sobre a incidência de diversas estratégias políticas de controle e regulação de seu desenvolvimento, o espaço-tempo da prática curricular avaliativa se configurou, a partir dos discursos das observações e entrevistas, num dos campos mais emblemáticos da tradução enquanto prática discursiva de produção de efeitos de sentido.

Os efeitos de sentidos entre as políticas curriculares avaliativas e as práticas curriculares docentes avaliativas nos mostraram que os discursos dos projetos educacionais atuais ao tentarem impor o que as professoras devem contemplar nos processos de ensino-aprendizagem, pautado nos discursos hegemônicos e hierarquizantes do conhecimento, já deixam rastros do que é preciso traduzir, rastros daquilo que é necessário as professoras se posicionarem, decidirem, interferirem e transformarem, encaminhando as práticas curriculares docentes para o lugar de tessitura de modos de interpretar as questões que o cotidiano precisa impor frente a estas políticas, por mais que pareça impossível.

As marcas singulares das autorias docentes revelaram o poder de agência docente, via tradução, na dimensão política da decisão curricular que não fixa sentidos e por estar sempre em suspenso, visto a ausência de fundamentos, leis e regras, estão sempre em movimento.

Decisões construídas processualmente e contingencialmente, mas sempre marcadas pelos horizontes formativos e o caráter político desta formação sobre a construção profissional docente, que levam estas professoras a estabelecerem uma relação teoria-prática como lugar fronteiro de construção de possibilidades discursivas.

Assim, os discursos das professoras trouxeram para o centro do debate a relação-teoria prática para além dos eixos curriculares formativos didático-metodológicos, sem negar a herança de contribuição destes componentes para as práticas curriculares, desconstruindo, no entanto, o sentido historicamente cristalizado de que a relação

teoria-prática ocorre em decorrência deles ou restritamente com eles. Alice e Aline, em seus discursos, traduziram que a o caráter político, filosófico, ideológico e epistemológico traduzido nos discursos dos componentes curriculares da formação atuam como rastros nas suas decisões, posicionamentos e modos de interpretar as contingências e demandas da cotidianidade.

Nesta direção, ao mobilizar as noções de tradução, rastro, rasura, indecidibilidade sob o diálogo com a desconstrução em Derrida e encarar que discursos são práticas a partir da Teoria do Discurso ressaltamos que a tradução não ensina a traduzir e a compreensão discursiva do currículo não busca a fixação de sentidos. Ambos os pensamentos tratam de currículos (im)possíveis, que são construídos em meio a diferença das práticas curriculares e as marcas de autoria singulares que cada professor constrói na sua relação com os discursos curriculares e os efeitos de sentidos deles nas relações com suas práticas.

Frente a isto assumimos a tese de que as práticas curriculares docentes, encaradas como práticas discursivas, pautam-se nos atos de tradução de sentidos de currículo que se manifestam por meios de gestos, expressões, escolhas, posicionamentos político-pedagógicos e decisões cotidianas empreendidas nas práticas docentes. E que a formação docente é um rastro discursivo no desenvolvimento de suas práticas curriculares, embora não seja uma herança intocada, pois as professoras dialogam com seus horizontes formativos compreendendo-os como uma presença-ausente curricular.

Desta maneira, a relação que as professoras estabelecem com o currículo em suas práticas curriculares não é apenas uma relação de dívida – frente a impossibilidade da restituição de sentidos – mas uma relação de estranhamento, de desconstrução de todo e qualquer discurso curricular que forje estruturas fixas, posto que não há fixações absolutas de sentidos curriculares.

A relação de fidelidade infiel com os textos políticos, com os guias curriculares, com os livros e sequências didáticas que fazem parte dos cotidianos das professoras possibilita a tessitura de espaços-tempos de decisões curriculares que desafiam as professoras a, no ato mesmo de tradução curricular, traduzirem a si mesmas e a todos os discursos que compõem as suas formações discursivas. Assim, a tradução não é uma perspectiva, um método ou um momento e sim uma atitude política frente ao acontecimento curricular.

Nesta direção, o papel político-pedagógico das escolas e, sobretudo, das práticas pedagógicas docentes se sobrepõem aos sistemas de ensino e políticas externas, frente à

potencialidade da tradução como ato curricular cotidiano que se traduz nos gestos, nas expressões, nos diálogos, nas cenas, nas escolhas e nas decisões curriculares direcionadas a um projeto de sociedade comprometido com um pensamento formativo que acolha a novidade e a diferença como marcas curriculares cotidianas e condições primeiras para a educação enquanto ato político.

Frente a isto, esta tese suscitou algumas questões posto que esses atos de traduções curriculares vão construindo novos saberes-fazerem que elevam o campo da prática curricular não apenas como espaço de construção de saberes da experiência, mas como espaço de tradução dos saberes-fazerem pedagógicos, didáticos, disciplinares, avaliativos, experienciais e diante disto nos questionamos em que espaços, dentro da própria formação, o currículo da formação tem se aproximado desses movimentos tradutórios que ocorrem no âmbito das práticas curriculares cotidianas para traduzir seus discursos formativos diante das atuais políticas curriculares desta década no Brasil?

Ao longo da pesquisa fomos compreendendo que as atuais políticas (BNCC, IQE, ICE, PNLD, Aprova Brasil, entre tantas outras) têm sido incorporadas nos cotidianos escolares e, embora não sejam determinantes das práticas, tem traduzido novos modos de ser e estar na docência. Assim, as reformas educacionais, e este conjunto de políticas que elas abarcam, têm traduzindo a curto e a longo prazo novos discursos para a formação de professores e nos inquieta compreender como esses discursos são traduzidos no currículo da formação nos âmbitos da pesquisa, do ensino e da extensão no que se refere as influenciáveis destas traduções na construção de novos perfis profissionais para a docência. Como o ensino, a pesquisa e a extensão, enquanto eixos curriculares da formação de professores, tem se aproximado dos cotidianos escolares e traduzido não apenas as políticas educacionais-curriculares como também as suas relações com as práticas curriculares?

## REFERÊNCIAS

A FORMA DA ÁGUA. Filme. Roteiro de Vanessa Taylor e Guillermo del Toro. Estados Unidos: Bull Productions. Distribuição: Fox Searchlight Pictures. 2017.

AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. **Políticas Curriculares para a formação de professores: uma análise do currículo vivido pelas IES no curso de Pedagogia**. Relatório Técnico Final. Caruaru: CNPq, 2012.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SILVA, Geisa Natália da Rocha. O currículo pensado do curso de pedagogia: a pesquisa em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.12, v.02, p. 1440- 1456, maio/out. 2014

ALMEIDA, Lucinalva; LEITE, Carlinda; SANTIAGO, Eliete. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, Porto – Portugal, v. 23, n. 23, p. 119-135, março/junho. 2013.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. **Políticas Curriculares para a Formação de Professores e processos de reformulação curricular nas Instituições de Ensino Superior**. (139f.) Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE-CE. 2008.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução da Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.

ALVES, Nilda (Orgs.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2011.

AMORIM, Roseane Maria de. **As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife**. (299 f.) Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE-CE. 2011.

ANDRADE, Carlos Drumond. **Poesia e prosa**. Editora Movimento Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis – Rio de Janeiro. Editoras Vozes. 2012.

AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. IN: PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012. P.39-69.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa, Paraná. Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.) **Políticas Educacionais – Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora. 2011. pp. 21- 53.

BALL, Stephen. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando. (orgs.). **Sociologia da Educação – Análise Internacional**. Porto Alegre. Editora Penso. 2013. pp. 177 –189.

BARRETO, Junia. **Nota da Tradutora**. IN: DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLE, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Artes Médicas, 1999. Porto Alegre.

BINGHAM, Charles. Derrida e o ato de ensinar: a economia do apagamento. **Sapere Aude** – Belo Horizonte, v.4 - n.7, p.413-440 – 1º sem. 2013. p.413-440

BOURDONCLE, Raymond. La Professionalisation des Enseignats: Analyses Sociologiques Anglaises et Américaines. **Revue Française de Pédagogie** – recherches em éducation, França, 1991, V.1, n. 94, p. 73-92, jan/fev/mar. 1991.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARDOZO, Mauricio Mendonça. Tradução e o (ter) lugar da relação. IN: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos. (Orgs.) **Pensando a Política com Derrida** – responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo. Cortez Editora. 2018. p.285-321.

CARMO, Priscilla Maria Silva. **Pesquisa e prática pedagógica**: discursos sobre a profissionalidade das estudantes/professoras em formação. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, UFPE, Caruaru, 2013.

CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. **Currículo e prática pedagógica na educação infantil**. (327 f.) Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação – Recife, 2019.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Revista Ensaio**: avaliação de políticas públicas. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. pp.259-282

CECCI SILVA, Juliana. **Derrida e Berman – A tradução como espaço de crítica**. PROMETEUS - Ano 10 - Número 24 – setembro – dezembro 2017 . pp. 27- 38.

CECCI SILVA, Juliana. **Desconstrução da metafísica da linguagem e retradução dos capítulos 1, 2 e 3 do “Des Mots” de Leibniz**. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 21. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Continentino, Ana Maria Amado. **A alteridade no pensamento de Jacques Derrida: escritura, meio-luto, aporia**. (216 f.) Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC. Pós- Graduação em Filosofia do Centro de Teologia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência: aprendendo uma profissão**. Brasília: Liber Livro, 2011.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. Tradução Rogério da Costa. — São Paulo : Iluminuras, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Paixões**. Tradução Lóris Z. Machado. Campinas, São Paulo. Papirus. 1995a.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica. 2001a.

DERRIDA, Jacques. **Mal de Arquivo**. Tradução de Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2001b.

DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. Introdução de Michel Peterson. Tradução de Ricardo Iuri Canko e Ignacio Antonio Neis - São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**, traduzido por Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995b.

DERRIDA, Jacques. **Limited Inc**. Northwestern University Press Evanston, IL. 1988.

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. Trad. de Antonio Romane. Rev. téc. Paulo Ottoni. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DERRIDA, Jacques. O que é uma Tradução “relevante”? **Alfa – Revista de Linguística**. v. 44 - Especial : Tradução, desconstrução e pós-modernidade. São Paulo. 2000. p.13-44.

DERRIDA, Jacques. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. IN: MOUFFE, Chantal (org.). **Desconstrução e pragmatismo**. Tradução Victor Maia. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p.119-134.

DUQUE-ESTRADA, Paulo César. 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 Editora. 2018. p.39-59.

ESTEBAN, Maria Teresa. Quem estamos formando da forma que avaliamos ? IN: GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa; SERPA, Andréa. (Orgs.) **Saberes cotidianos em diálogo**. 1ª Edição. Petrópolis – Rio de Janeiro: De Petrus; RJ. FAPERJ. 2015. p.141-158.

FAUSTINO, Silvia. **Derrida e a linguagem**. Revista Cult. 2013. Acesso em 04 de Janeiro de 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/derrida-e-a-linguagem/>

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, Cotidiano e Conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, p. 1-17, agosto. 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.) **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produções de subjetividades**. Petrópolis- Rio de Janeiro. Editora DP et Alii: Nupec/UFES, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos. (Orgs.) **Políticas de currículo e escola**. Campinas, São Paulo. Faculdade de Educação/UNICAMP, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi Santos; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, Kezia Rodrigues. **Diferentes perspectivas de Currículo na atualidade**. DP et Alii Editora. Petrópolis- RJ. 2015.

FERREIRA, Élida. Tradução/Desconstrução: Um legado de Jacques Derrida. **Rev. Let.**, São Paulo, v.49, n.2, jul./dez. 2009, p.229-242.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **A tarefa da pesquisa como tradução: significando a investigação em educação**. IN:GUEDES, Neide Cavalcante; ARAÚJO, Hilda Mara Lopes; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. (Orgs.) Pesquisa em educação: Contribuição ao debate na formação docente. Teresina: EDUFPI, 2013. V.1. ISBN: 978-85-7463-632-0

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Formação de professores e políticas curriculares para o ensino fundamental**: Produções sob rasura. IN: Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. EdUECE- Livro 2. p. 3459-3469.

FREIRE, Madalena. Rotinas: construção do tempo na relação pedagógica. **Cadernos de Reflexão**. São Paulo, 1993.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: Um estado da arte. 1ª Edição. Editora UNESCO. 2011.

GONÇALVES, Crislainy de Lira. **Práticas avaliativas de estudantes-professoras**: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar. (229 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste, 2017.

GOULART, Audemaro Taranto. **Notas sobre o desconstrucionismo de Jacques Derrida**. Programa de Pós-graduação em Letras Literaturas de Língua Portuguesa. PUC Minas. 2003. Disponível em: [http://portal.pucminas.br/imagedb/mestrado\\_doutorado/publicacoes/PUA\\_ARQ\\_ARQUI20121011175312.pdf](http://portal.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121011175312.pdf). Acessado em 12 de Novembro de 2019.

GUEDES, Marília Gabriela de Menezes. **Contribuição de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino**. (236 f.) Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE-CE. 2012.

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. **O currículo do Curso de Pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência**. (210 f.) Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE-CE. 2015.

GULLAR, Ferreira. 1930-2016. **Na vertigem do dia**. Prefácio de Alcides Villaça. – 1a- ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madri. Morata. 1996.



HENRY JÚNIOR, Raul Jean Louis. **O Ginásio Pernambucano e o Procentro: Os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede.** (521 f.) Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas – Mestrado Profissional em Gestão Pública para o desenvolvimento do Nordeste – Recife, 2011.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** 11ª Edição. São Paulo/ Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2016.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional de professores.** In: Nóvoa, A. (org) Vida de professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA; J. S.. **Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia contestação e controle.** In: Trabalho docente: formação e identidade. HYPOLITO, A. M; VIEIRA, J S; GARCIA, M (Orgs.). Pelotas: Seiva, 2002.285p.

ICE. **Modelo Pedagógico** - Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo Práticas Educativas. 1ª Edição | Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. 2015. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/documents>, Acessado em 28 de Janeiro de 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista** - Hacia una radicalización de la democracia. Siglo XXI, Madrid, 1987.

LEITE, Carlinda. **Uma reflexão sobre a formação inicial de professores na sua relação com desafios que se colocam à profissão.** Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/113133/2/273743.pdf>. Acesso em Novembro de 2018.

LEITE, Carlinda. Ser professor nos dias de hoje... formar professores num mundo em mudança. **Educação, Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 34, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2009.

LEITE, Carlinda. **Para uma escola curricularmente inteligente.** Porto: Edições ASA.2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: Para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. IN: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; D'Ávila, Cristina (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas (SP): Papirus Editora, 2008. p. 59-88.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do ensino fundamental: O caso dos cursos de pedagogia no estado de goiás. Trabalho apresentado ao 15. Encontro Nacional de Pesquisa e Prática Pedagógica, Belo Horizonte, **Anais...** 2010.

LIMA, Érica; SISCAR, Marcos. O decálogo da Desconstrução: tradução e desconstrução na obra de Jacques Derrida. **Alfa- Revista de linguística**. v. 44 - Especial: Tradução, desconstrução e pós-modernidade. São Paulo. 2000. p.99-112.

LINGARD, Bob. Para uma sociologia das Pedagogias. In: APPLE, Michael; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando. (orgs.). **Sociologia da Educação** – Análise Internacional. Porto Alegre. Editora Penso. 2013. pp.190 – 201.

LIRA, Sonia Maria de. **A organização territorial das escolas públicas em Caruaru:** entre a modernização, o clientelismo e a construção do espaço do cidadão. (137 f.) Recife. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-graduação em Geografia do Departamento de Ciências Geográficas do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? IN: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Pesquisas em Educação. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2014. p.43-62.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da Recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Currículo, Conhecimento e Interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos. (Orgs.) **Pensando a Política com Derrida** – responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo. Cortez Editora. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecidível. IN: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos. (Orgs.) **Pensando a Política com**

**Derrida** -responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo. Cortez Editora. 2018. p.83-115.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar?** Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LUFT, Lya. **O tempo é um rio que corre.** 1ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2014.

LULKIN, Sergio Andrés. Derridianas intenções. IN: SKLIAR, Carlos. (Org.) **Derrida & a Educação.** Coleção Pensadores e a Educação. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2008. p.117-125.

MACEDO, Lucinalva da Silva. **As políticas de formação de professores para o ensino fundamental:** Legitimação e Resistência. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

MACEDO, Lucinalva da Silva. O discurso da resistência e a formação de professores. Trabalho apresentado ao 17º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Belém- Pará, **Anais...** 2005.

MACEDO, Elizabeth. A imagem da Ciência: folheando um livro didático. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 103-129, 2004.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: A falácia de seus temas transversais. IN: **Currículo: Políticas e Práticas.** MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Campinas – São Paulo. Editora Papirus. 1999. p.43-58.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. **As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar:** um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. (165 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste, 2018.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio:** Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo – Editora Albatroz/Loqüi, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez Editora. 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. São Paulo: Pontes. Editora da UNICAMP, 3ª Edição, 1997.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum Education** Maringá, v. 36, n. 1, p. 153-164, Jan.-Jun., 2014.

MARQUES, Luciana Rosa. Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. IN: MENDONÇA; Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (Orgs.) **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. 2ª Edição. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2014. pp.109-131.

MELO, Maria Júlia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. (188 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste, 2014.

MELO, Maria Júlia Carvalho de. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. (238 f.) Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (Orgs.) **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. EdPUCRS. Porto Alegre. 2ª Edição. 2014.

MOUFFE, Chantal (org.). **Desconstrução e pragmatismo**. Tradução Victor Maia. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p.119-134.

MORGADO, José Carlos Integração e flexibilização curriculares: fatos e nexos de uma nova política. In: MORGADO, José Carlos; PARASKEVA, J. **Currículo: fatos e significações**. Porto/Portugal: ASA Editores, 2000.

CRITCHLEY, Simon; DERRIDA, Jacques; LACLAU, Ernesto; RORTY, Richard; MOUFFE, Chantal (Org.). **Desconstrução e Pragmatismo**. Editora Mauad X. 1ª Edição. Rio de Janeiro. 2016.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2007.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; BRITO, Aline Pissiali; CONCEIÇÃO, Daniele da Costa. A didática no curso de pedagogia: Necessária ou prescindível? Trabalho apresentado ao 11º Encontro Nacional de Pesquisa e Prática Pedagógica, Belo Horizonte, **Anais...** 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículo e Pesquisas com o cotidiano: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes-pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C; CARVALHO, J. (orgs). **Currículos**,

**pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis, RJ: DP et aliii, Vitória, ES: Nupec/UFES, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares.** In: Alfabetização e Cidadania. Revista da Educação de Jovens e Adultos. Práticas Educativas e a construção do currículo, nº 11. São Paulo: RAAAB, abril/2001. pp. 231-241.

OLIVEIRA, Maria Marli de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.

OTTONI, Paulo Roberto. A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de [la] tradução. **DELTA**, v.19, nº especial, p.163-174, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referências para análise.** Porto Alegre: ArtMed, 2003.

PEDROSO JUNIOR, Neurivaldo Campos. Jacques Derrida e a Desconstrução: Uma introdução. **Revista Encontros de Vista** - Quinta edição. p.9-20.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Globalização e Políticas Educacionais – (Re)ssignificando o currículo. IN: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira. (Orgs.) **Políticas educacionais e (re) significações do currículo.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

ROCHA, Áurea Maria Costa. **A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE.** (166 f.) Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação . UFPE/CE. 2008.

ROSA, Marcelo D'Aquino. O livro didático, o currículo e a atividade dos professores de Ciências do Ensino Fundamental. **Revista Insignare Scientia.** Vol. 1, n. 1. Jan./Abr. 2018. p.1-20.

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia** (Terceiras Estórias). 9 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo** – Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIAGO, Eliete. Paulo Freire e as questões curriculares: Uma contribuição a reflexão. **Revista de Educação AEC.** Paulo Freire. Ano 27. Nº. 106, jan-mar. 1998.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. formação de professores em Paulo Freire: Uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3 DEZEMBRO, 2011. pp.1-19.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Política, proposta e práticas curriculares municipais: campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.125-142, Set/Dez 2012.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: Uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e currículo**, Edição especial de aniversário de Paulo Freire. São Paulo, v.7 n.3, Dezembro, 2011. pp. 1 – 19.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. A pesquisa em educação fundamentada em Paulo Freire e as contribuições de seus referenciais para a formação de professores e a prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 149 – 164 jan./mar.2016. pp. 149-164.

SANTIAGO, Maria Eliete . Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2006.

SANTO, Wecisley Ribeiro do Espírito. No Salgado tem de tudo (ou Uma cidade dentro de Caruaru). **Revista de @ntropologia da UFSCar**, 10 (1), jan./jun. 2018. pp.330-350.

SANTOS, Olívia Niemeyer. Os Estudos de Tradução e Jacques Derrida: Afinal, ‘O que é desconstrução’? **Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores**. Nº 20, Ano 2010. pp.105-112.

SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 715-740, set./dez. 2015. p.715-740.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini. Estilhaços depois da tempestade: Divagações sobre identidade, escrita, pesquisa... IN: SKLIAR, Carlos. (Org.) **Derrida & a Educação**. Coleção Pensadores e a Educação. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2008. p.97-115.

SARTI, Flavia Medeiros. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**. Cidade? - v. 18, n.30, jan.-jun., 2008, p. 47-65.

SILVA, Amanda Jôse Dantas da. **Ações didáticas para o ensino da escrita nos anos iniciais**: O uso das sequências do IQE. (224 f.) Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação (CAC). Programa de Pós-graduação em Letras – Recife, 2017.

SILVA, Geisa Natália da Rocha; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. **Contribuições do currículo vivido no curso de pedagogia para a prática pedagógica do aluno-professor em formação nas IES públicas e privadas na região do agreste**. Relatório PIBIC-UFPE-CNPq. 2013.

SILVA, Geisa Natália da Rocha. **As práticas curriculares de professoras do ensino fundamental fabricadas no cotidiano escolar**: discursos pensados-vividos sobre o

planejamento de aula. (101f.) Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2016.

SILVA, Maria Angélica da. **Sentidos de profissões revelados no movimento discursivo das contribuições da Didática na formação de Pedagogos (as).**

(200f.) Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste, Caruaru, Setembro. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e apolítica do teto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Wanessa Maria da. **Currículo de Pedagogia e ensino dos conhecimentos históricos: Um olhar para as práticas curriculares de estudantes-professores.** (135 f.) Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPE/CE. 2017.

SISCAR, Marcos. **Jacques Derrida literatura, política e tradução.** Ensaios e Letras. Campinas. Editora Autores Associados. 2013

SISCAR, Marcos. Jacques Derrida, o intraduzível. Tradução, desconstrução e pós-modernidade. **ALFA - Revista de Lingüística** (Fundação Editora da UNESP) São Paulo, SP, Brasil. 44(n.esp.), 2000. P.59-70.

SOUTHWELL, Myrian. Em torno da construção da hegemonia educativa. In: MENDONÇA, D; PEIXOTO, L. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso.** Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 115-132.

SOUTHWELL, Myrian. **Em torno da construção da hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão cultural.** In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (Orgs.) **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau.** EdiPUCRS. Porto Alegre. 2ª Edição. 2014.

SOUZA, Fernanda Amaral de. **Políticas educativas, avaliação e trabalho docente: O caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul.** (181 f.) Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2011.

SOUZA, João Francisco. **A educação escolar, nosso fazer maior, des(A)fia nosso saber.** Recife: NUPEP/UFPE, Edições Bagaço. 2004.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** Ensaio para concorrer ao cargo de professor. UFPE, Recife, 2009.

SKLIAR, Carlos. (Org.) **Derrida & a Educação**. Coleção Pensadores e a Educação. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2008.

STRATHERN, Paul. **Derrida em 90 minutos**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor Ltda. 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, Jan./Fev/Mar/Abr, nº. 13,p. 5-13, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

THE GOOD PLACE. Série. Criação: Michael Schur. Estados Unidos: NBC. 2016-2020. 4 Temporadas. Disponível em: <https://www.netflix.com> Acesso em: 05 fev. 2020.

THIESEN, Juares da Silva. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 129-136, jan. /abr. 2012.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. Saberes escolares, didáticas e metodologias do ensino: perspectivas na construção de conhecimento em didática. Trabalho apresentado ao 14º Encontro Nacional de Pesquisa e Prática Pedagógica, Porto Alegre, **Anais...** 2008.

ULMANN, Anne-Lise. **Os saberes da prática profissional**. IN: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. (Orgs.) Aprender pela vida profissional. Coleção Formação de Professores. Campinas – SP. Autores Associados. 2012

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em Educação: A observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.



**APÊNDICE 1- PERFIL SÓCIO-PROFISSIONAL**

UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO



**Pesquisa:** Os movimentos de tradução do currículo do curso de Pedagogia nas práticas curriculares docente

**Doutoranda:** Maria Angélica da Silva **Orientadora:** Lucinalva A. A. Almeida.

**QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE PERFIL SÓCIO-PROFISSIONAL**

Nome: \_\_\_\_\_

Ano de Nascimento: \_\_\_\_\_ Ano/Semestre de conclusão da graduação: \_\_\_\_\_

Cidade onde reside: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

**Experiência Profissional - Atuação na docência**

( ) Atua ( ) Já atuou ( ) Nunca atuou Tempo de Experiência: \_\_\_\_\_

**Caso seja atuante na docência, favor informar:**

Instituição em que atua: \_\_\_\_\_

( ) Público ( ) Privado

Município: \_\_\_\_\_

Turno de atuação: \_\_\_\_\_ Série/Ano: \_\_\_\_\_

**Possui interesse e disponibilidade de contribuir com entrevistas semiestruturadas que farão parte dos dados da presente pesquisa?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Gostaria de saber mais detalhes

**Possui interesse e disponibilidade de contribuir autorizando observações das práticas curriculares que desempenha em sua sala de aula, para que tais dados façam parte da presente pesquisa?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Gostaria de saber mais detalhes

## **APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA PILOTO**

### **Objetivo Geral da Pesquisa:**

- Compreender os movimentos de tradução presentes nas práticas curriculares dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que traduzem o Currículo do Curso de Pedagogia.

### **Objetivo Específico da Entrevista Semiestruturada para a Pesquisa:**

- Identificar, a partir dos discursos dos (as) professores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental, os eixos formativo-pedagógicos do Curso de Pedagogia que movimentam os processos de tradução em suas práticas curriculares;

### **Questões norteadoras da entrevista**

1. Em que momentos você acha que o currículo (ou eixos do currículo) do curso de Pedagogia mais se aproximou do seu saber-fazer enquanto professor?
2. Você poderia destacar eixos curriculares que, na sua experiência formativa, mais contribuíram para a materialização da sua prática?
3. Quais questões estes eixos curriculares trataram que se relacionam com as necessidades de quem é professor?
4. Você consegue perceber na sua prática formas, situações, momentos, estratégias etc. nas quais você materializa, interpreta, traduz os conhecimentos construídos durante a sua formação?
5. Que conceito (s) de currículo e de prática curricular sua formação lhe permitiu construir?



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO



### APÊNDICE 3- CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado (a) Gestor (a) e/ou Responsável da

---

Eu, Maria Angélica da Silva, aluna regular do Programa de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucinalva Almeida, estou realizando uma pesquisa com foco nas práticas curriculares dos alunos egressos do curso de Pedagogia da UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – Caruaru, que atuam nas redes públicas municipais de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental. Este estudo visa compreender as relações estabelecidas entre a formação teórico-prática da graduação e as práticas em desenvolvimento na atuação desses (as) alunos (as) egressos do supracitado curso de Pedagogia.

Para tanto, ao fazer um contato inicial com uma professora de sua escola, a \_\_\_\_\_ (aluna egressa de Pedagogia da UFPE-CAA), identificamos que a mesma poderia contribuir com nossa pesquisa, por meio de entrevista e observações de sua prática em sala de aula. Nessa direção, gostaríamos de solicitar vossa autorização para realizarmos esta pesquisa no âmbito de sua instituição, com a referida professora, preservando a identidade de ambas.

Cientes de vossa compreensão, contamos com a colaboração para a construção desta pesquisa que busca contribuir com os processos formativos no agreste pernambucano.

Atenciosamente,

---

Professora Orientadora

---

Assinatura/Carimbo de Autorização da realização da pesquisa:

---

Gestor (a) e/ou Responsável pela Instituição

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO



#### APÊNDICE 4- CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, \_\_\_\_\_, professora da Instituição  
\_\_\_\_\_, atuante no  
\_\_\_\_\_ ano do ensino fundamental, autorizo a realização da pesquisa de doutorado por  
Maria Angélica da Silva, aluna do PPGE-CE/UFPE, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>  
Lucinalva Almeida, intitulada “*Os movimentos de tradução do currículo do curso de  
Pedagogia: entre a produção acadêmica e as práticas curriculares do agreste  
pernambucano*”, me disponibilizando a contribuir com uma entrevista e observações  
das minhas aulas. Estou ciente que os dados da pesquisa, construídos a partir da minha  
contribuição, se tornarão públicos, mas que a minha identidade e a da instituição serão  
preservadas pela pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
Professora-colaboradora da pesquisa

Caruaru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

## APÊNDICE 5- ROTEIRO PARA ENTREVISTA

### Dados Pessoais e Profissionais

- |                                          |                                             |
|------------------------------------------|---------------------------------------------|
| ➤ Nome Completo/ Ano de Nascimento       | ➤ Nome da Escola em que trabalha/ Série     |
| ➤ Ano/Semestre de conclusão da graduação | ➤ Tempo que atua nesta escola               |
| ➤ Tempo de Experiência na Docência       | ➤ Regime de trabalho: Concurso ou contrato? |

### Questões norteadoras da entrevista

1. O que você considera como relação teoria-prática na formação de professores?
2. Na sua opinião, qual foi a proposta formativa do curso de Pedagogia quando você o cursou?
3. Em que momentos você acha que o currículo (ou eixos do currículo) do curso de Pedagogia mais se aproximou da sua prática enquanto professora?
4. Você poderia destacar eixos/componentes curriculares que, na sua experiência formativa, mais contribuíram para a materialização da sua prática?
5. Quais questões estes eixos/componentes curriculares trataram que se relacionam com as suas necessidades enquanto professora?
6. Você consegue ver contribuições, na sua prática curricular cotidiana, dos componentes curriculares dos Fundamentos (Sociológicos, Psicológicos, Filosóficos, Antropológicos)? Porquê? Se sim, quais as contribuições?
7. E as discussões sobre Política e Gestão da educação, são traduzidas em suas práticas? Se sim, de que modos?
8. Como você vai decidindo a sua prática cotidiana? O que você leva em conta para desenvolver sua prática enquanto professora?
9. O que facilita e o que dificulta suas escolhas e posicionamentos diante das práticas que você desenvolve?
10. As decisões em torno do currículo e da avaliação na sua prática levam em conta que aspectos, o que influencia suas decisões nesse sentido?
11. Você consegue perceber na sua prática formas, situações, momentos, estratégias etc. nas quais você materializa, interpreta, traduz os conhecimentos construídos durante a sua formação?
12. Que conceito (s) de currículo e de prática curricular sua formação lhe permitiu construir?
13. Que conceito (s) de currículo e de prática curricular seu tempo de experiência na docência lhe permitiu construir?

## APÊNDICE 6 – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA

### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do (a) Professor (a): \_\_\_\_\_

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_

Conteúdo da aula: \_\_\_\_\_

Data da observação: \_\_\_\_\_

### 2. ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS

#### Objetivo Geral da Pesquisa:

- Compreender os movimentos de tradução presentes nas práticas curriculares dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que traduzem o Currículo do Curso de Pedagogia.

#### Objetivo Específico da Observação para a Pesquisa:

- Analisar os modos de tradução mobilizados pelos professores para traduzirem as contribuições do currículo da formação nas suas práticas curriculares

### 3. REGISTROS PONTUAIS DA OBSERVAÇÃO

Mediante os dados e análises desenvolvidas até o momento da construção deste projeto de tese (através do estado da arte, dos dados exploratórios do perfil sócio profissional dos egressos e da entrevista com a professora) foi possível identificar marcas discursivas que apontam para tendências de movimentos de tradução do currículo do Curso de Pedagogia nas práticas curriculares do cotidiano. Nessa direção, vimos que as traduções ocorrem através de processos subjetivos, com **desdobramentos epistemológicos (ligados à postura política, a visão de mundo, perspectiva teórica etc.)** e também através de **manifestações concreto-materiais (em diálogos, conteúdos, estratégias didático-metodológicas, gestos, recursos)**. Assim, no conjunto do cotidiano educativo iremos identificar indícios de tradução e os modos como elas são mobilizadas nas práticas curriculares.

## APÊNDICE 7 – CORPUS DISCURSIVO DO LEVANTAMENTO DAS PUBLICAÇÕES

### LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NA ANPED

|                 |                                                                                                                                                                                             |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 31ª ANPED -2008 | LIMA, Idelsuite de Sousa. <b>Múltiplas faces nas políticas curriculares.</b> UFCG                                                                                                           |
|                 | FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres; BARREIROS, Débora Raquel Alves. <b>Buscando o sentido de política nos estudos curriculares – Perspectivas de análise em questão.</b> UERJ               |
|                 | CINELLI, Maria Luiza Sussekind Veríssimo; GARCIA, Alexandra. <b>Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados.</b> UERJ                                                         |
|                 | SOUZA E MELLO, Maria Lucia de. <b>Estudando o currículo como gênero do discurso.</b> SEE-RJ e UERJ                                                                                          |
| 32ª ANPED -2009 | KRETLI, Sandra. <b>Burlas e artimanhas de professores e alunos: Tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... o currículo praticado nas escolas.</b> UFES                              |
| 33ª ANPED -2010 | GARCIA Alexandra; SUSSEKIND Maria Luiza. <b>Práticas de currículos- composição: Desinvisibilizando currículos e políticas nos cotidianos da formação docente.</b> UERJ e UNIGRANRIO. UNIRIO |
|                 | ROCHA, Ana Angelita. <b>Manual do professor como prática discursiva curricular: Uma possibilidade para a discussão de política de currículo.</b> UFRJ.                                      |
|                 | DIAS, Rosanne Evangelista. <b>Política curricular de formação de professores - Um campo de disputas.</b> UFRJ                                                                               |
| 34ª ANPED -2011 | PUGAS, Márcia Cristina de Souza; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. <b>O jogo político nas políticas curriculares: Uma análise a partir das diretrizes curriculares nacionais.</b> UFRJ , UERJ.     |
|                 | PAGANINI, Martanézia Rodrigues. <b>O currículo vivido no discurso dos professores: “Complexidades” para construção de diretrizes curriculares.</b> SSE-Vitória                              |
| 35ª ANPED -2012 | PUGAS, Márcia Cristina de Souza; RAMOS, Ana Paula Batalha. <b>Articulações discursivas sobre conhecimento no currículo de pedagogia.</b> UFRJ, Colégio Pedro II, Colégio Cruzeiro.          |
| 36ª ANPED -2013 | OLIVEIRA, Veronica Borges de. <b>Currículo e formação de professores: discursos da profissionalização docente.</b> UERJ/Proped                                                              |
| 37ª ANPED -2015 | CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA Hugo Heleno Camilo. <b>Currículo, tradução e controle.</b> PPGEdu/UFMT. UERJ – FAPERJ                                                             |
| 38ª ANPED -2017 | LIMA, Paula Eduarda. <b>Implicações para formação de professores via políticas curriculares.</b> PROPED/UERJ                                                                                |
|                 | SOARES, Ana Paula Peixoto. <b>Responsabilização docente nas políticas de currículo: O que dizem os periódicos especializados do campo da educação (2011-2014)?</b> ProPED/UERJ              |

## LEVANTAMENTO TESES E DISSERTAÇÕES PPGE/CE-UFPE

| AUTOR (A) / TÍTULO / NATUREZA DA PESQUISA / ANO DA DEFESA                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ROCHA, Áurea Maria Costa. <b>A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE.</b> Dissertação. 2008.                                            |
| SILVA, Wanessa Maria da. <b>Currículo de Pedagogia e ensino dos conhecimentos históricos:</b> Um olhar para as práticas curriculares de estudantes-professores. Dissertação. 2017.             |
| ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. <b>Políticas Curriculares para a Formação de Professores e processos de reformulação curricular nas Instituições de Ensino Superior.</b> Tese. 2008.     |
| AMORIM, Roseane Maria de. <b>As práticas curriculares cotidianas:</b> um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife. Tese. 2011.                     |
| GUEDES, Marília Gabriela de Menezes. <b>Contribuição de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino.</b> Tese. 2012.                                         |
| GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. <b>O currículo do Curso de Pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência.</b> Tese. 2015 |



## LEVANTAMENTO DAS PUBLICAÇÕES EPENN

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| EPENN 2007 | NASCIMENTO, Débora Maria do; LÔBO, Valdilene Verônica de Albuquerque. <b>A reestruturação do currículo do curso DE Pedagogia/CAMEAM/UERN: Discussões e (in)compreensões.</b> UERN.                                                                                         |
|            | PIZZI, Laura Cristina Vieira; SANTANA, Andréa de Carvalho de; ROCHA, Renata Maria Wanderley da. <b>Currículo e prática docente: uma década de PCN no ensino fundamental de Maceió/AL.</b> UFAL.                                                                            |
|            | SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. <b>Currículo e formação de professores em exercício: Articulação/desarticulação dos saberes da experiência vivida com os saberes veiculados pelo currículo.</b> UFBA                                                                      |
|            | SOARES, Maria do Carmo de Moura Silva; FERNANDES, Angela Maria Dias. <b>A política curricular de PE: As interfaces do atual discurso oficial.</b> UFPB                                                                                                                     |
| EPENN 2009 | SANTOS, Edilene da Silva; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. <b>As Políticas de currículo e o poder no Brasil: a heterogeneidade dos contextos de produção do currículo.</b> UFPB                                                          |
|            | ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. <b>O processo de reformulação curricular para a formação de professores nas IES.</b> UFPE                                                                                                                                            |
|            | SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. <b>Currículo, formação e experiências nas narrativas de professores em exercício.</b> UFBA                                                                                                                                                |
|            | EUGENIO, Benedito. <b>Políticas e reformas curriculares nos anos 1990.</b> UNICAMP                                                                                                                                                                                         |
| EPENN 2011 | GOMES, Antenor Rita. <b>Texto e diversidade: Produção de sentido e práticas curriculares.</b> UNEB                                                                                                                                                                         |
|            | CAMARGO, Arlete Maria Monte de; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. <b>Mudanças curriculares nos cursos de formação de professores.</b> UFPA                                                                                                                                  |
|            | CAMPOS, Helane Cibele do Nascimento. <b>O movimento de reforma curricular nacional para os cursos de Pedagogia no Brasil: A atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação e da Comissão de Especialistas para o Ensino de Pedagogia.</b> UFPA |
|            | ROCHA, Paula Rejane Lisboa da. <b>O monitoramento curricular em Pernambuco e as implicações para o trabalho docente.</b> UFAL                                                                                                                                              |
| EPENN 2013 | OLIVEIRA, Simone Dias Cerqueira de. <b>O currículo na sala de aula: Aprendendo com a própria prática.</b> UFS                                                                                                                                                              |
|            | ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SILVA, Geisa Natália da Rocha. <b>O currículo da formação de professores: o perfil profissional dos estudantes do curso de Pedagogia.</b> UFPE/CAA                                                                                   |
|            | MELO, Maria Julia Carvalho de; CARMO, Priscilla Maria do; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. <b>A constituição da relação teoria e prática no currículo do curso de Pedagogia.</b> UFPE/CAA.                                                                            |
|            | RAMOS, Rosaide Pereira dos Reis; ASSIS, Raimunda Alves Moreira; SANTOS, Cornélia Guimarães dos. <b>Componentes curriculares que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.</b> UESC                                                            |
| EPENN 2014 | MELO, Maria Julia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. <b>A polissemia discursiva no currículo dos cursos de Pedagogia: OS sentidos de estágio supervisionado inscritos no BDTD da CAPES.</b> UFPE/CAA                                                       |
|            | PAIM, Ana Verena Freitas. <b>Atos de currículo, re-existências e relação com o saber no contexto da formação.</b> UFBA                                                                                                                                                     |
|            | SOARES, Reijane Maria de Freitas. <b>Mudanças curriculares no curso de Pedagogia: Limites e possibilidades vivenciadas na formação do pedagogo em Teresina – PI.</b> UFPI                                                                                                  |
| EPENN 2016 | Nenhum trabalho identificado                                                                                                                                                                                                                                               |

## ANEXO 1 – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA UFPE/CAA

| Código                                | Disciplina                                   | Ch Semanal |      | Créditos | Ch Total | Pré-req. Co-req. |
|---------------------------------------|----------------------------------------------|------------|------|----------|----------|------------------|
| COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATORIOS |                                              | Teo        | Prat |          |          |                  |
| EDUC0050                              | Fundamentos Filosóficos da Educação          | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0046                              | Fundamentos Sociológicos da Educação         | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0064                              | Fundamentos e Processos da Educação Popular  | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0048                              | Fundamentos Antropológicos da Educação       | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0044                              | Fundamentos Psicológicos da Educação 1       | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| PSIC0002                              | Fundamentos Psicológicos da Educação 2       | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0036                              | Movimentos Sociais e Educação                | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0045                              | História da Educação                         | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0043                              | Português Instrumental                       | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0047                              | Metodologia do Estudo                        | 45         | 0    | 3        | 45       |                  |
| EDUC0010                              | Curriculos e Programas                       | 75         | 0    | 5        | 75       |                  |
| EDUC0006                              | Didática                                     | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| CINF0003                              | Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 1 | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| CINF0004                              | Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 2 | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| CINF0002                              | Metodologia do Ensino da Matemática 1        | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| CINF0005                              | Metodologia do Ensino da Matemática 2        | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| CINF0006                              | Metodologia do Ensino das Ciências           | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| CINF0007                              | Metodologia do Ensino de História            | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| CINF0008                              | Metodologia do Ensino de Geografia           | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0049                              | Metodologia da Pesquisa Educacional          | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0008                              | Avaliação da Aprendizagem                    | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0059                              | Arte e Educação                              | 45         | 0    | 3        | 45       |                  |
| EDUC0060                              | Educação Especial                            | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0063                              | Educação de Jovens e Adultos                 | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0011                              | Educação Infantil                            | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0061                              | Educação e Lazer                             | 45         | 0    | 3        | 45       |                  |
| EDUC0058                              | LIBRAS                                       | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0002                              | Políticas, Estado e Educação                 | 75         | 0    | 5        | 75       |                  |
| EDUC0004                              | Gestão e Organização da Educação             | 75         | 0    | 5        | 75       |                  |
| EDUC0005                              | Gestão Escolar                               | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0007                              | Avaliação Educacional                        | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0062                              | Legislação e Financiamento da Educação       | 75         | 0    | 5        | 75       |                  |
| EDUC0009                              | Educação e Trabalho                          | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| EDUC0012                              | Pesquisa e Prática Pedagógica 1              | 60         | 30   | 6        | 90       |                  |
| EDUC0013                              | Pesquisa e Prática Pedagógica 2              | 60         | 30   | 6        | 90       |                  |
| EDUC0014                              | Pesquisa e Prática Pedagógica 3              | 60         | 30   | 6        | 90       |                  |
| CINF0010                              | Trabalho de Conclusão de Curso 1             | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| CINF0011                              | Trabalho de Conclusão de Curso 2             | 60         | 0    | 4        | 60       |                  |
| ESTAGIO SUPERVISIONADO                |                                              |            |      |          |          |                  |
| EDUC0015                              | Estágio Supervisionado 1 (Educação           | 45         | 45   | 6        | 90       |                  |

Fonte: PPC, Pedagogia UFPE-CAA (2010, p. 34).

|                             |                                                                       |    |    |   |    |  |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----|----|---|----|--|
|                             | Infantil)                                                             |    |    |   |    |  |
| EDUC0016                    | Estágio Supervisionado 2 (Ensino Fundamental)                         | 45 | 45 | 6 | 90 |  |
| EDUC0017                    | Estágio Supervisionado 3 (Gestão Educacional)                         | 45 | 45 | 6 | 90 |  |
| EDUC0018                    | Estágio Supervisionado 4 (Práticas Educativas nos Movimentos Sociais) | 45 | 45 | 6 | 90 |  |
| <b>COMPONENTES ELETIVOS</b> |                                                                       |    |    |   |    |  |
| EDUC0020                    | Gestão de Pessoas em Educação                                         | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
| EDUC0021                    | Planejamento Educacional: Planos, Programas e Projetos                | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Supervisão           | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
| EDUC0024                    | Teorias da Educação                                                   | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Psicologia Ecológica para a Educação                                  | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Educação e Ciência                                                    | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
| EDUC0032                    | Educação Ambiental                                                    | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
| EDUC0033                    | Educação e Diversidade Cultural                                       | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Educação e Juventude                                                  | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
| SOCL0002                    | Movimentos Sociais de Afirmação Cultural                              | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
| EDUC0038                    | Educação Intercultural                                                | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
| EDUC0039                    | Gênero e Educação                                                     | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Educação do Campo                                                     | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Educação e Tecnologias                                                | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
| EDUC0034                    | Educação e Inclusão Social                                            | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Educação e Desenvolvimento Local                                      | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Educação e Direitos Humanos                                           | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
| EDUC0065                    | Recreação Educativa                                                   | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Formação Continuada                                                   | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Projeto Político Pedagógico e cotidiano escolar                       | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
| EDUC0001                    | Introdução à Educação                                                 | 75 | 0  | 5 | 75 |  |
|                             | Teoria da Educação Popular em Paulo Freire                            | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Pesquisa de Campo em Ciências Humanas e Sociais                       | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Tópicos Especiais em Educação 1                                       | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Tópicos Especiais em Educação 2                                       | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Tópicos Especiais em Educação 3                                       | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Tópicos Especiais em Educação 4                                       | 30 | 0  | 2 | 30 |  |
|                             | Tópicos Especiais em Educação 5                                       | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Tópicos Especiais em Educação 6                                       | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Tópicos Especiais em Educação 7                                       | 30 | 0  | 2 | 30 |  |
|                             | Tópicos Especiais em Educação 8                                       | 30 | 0  | 2 | 30 |  |
|                             | Tópicos Especiais em Educação 9                                       | 45 | 0  | 3 | 45 |  |
|                             | Tópicos Especiais em Educação 10                                      | 45 | 0  | 3 | 45 |  |

Fonte: PPC, Pedagogia UFPE-CAA (2010, p. 34).