

POLÍTICA DE CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS DE FORMAÇÃO E NOÇÕES DE CONHECIMENTO DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES DE UMA FORMAÇÃO DISCURSIVA

Jucilene Oliveira de **Moura** – SME/UFMT

Ozerina Victor de **Oliveira** – UFMT/UNEMAT

Agência Financiadora: CAPES/CNPq

Resumo

Neste ensaio apresentamos uma análise das noções de conhecimento de professores a partir de uma política de currículo organizado por ciclos de formação humana. O objetivo é dar visibilidade e problematizar essas noções em relação ao currículo seriado e à hipertrofia do conhecimento na compreensão do currículo. Em termos teórico-metodológicos, exercitamos uma análise de discurso (LACLAU, 2011) articulada à consideração do *ciclo de política* (BOWE e BALL, 1992) e à compreensão da política de currículo como política cultural. A empiria da pesquisa compõe-se pelas vozes de professores, coletadas por meio de entrevistas. Na análise, depreendem-se noções de conhecimento que aglutinam concepções díspares, compondo um ciclo de política e um discurso configurados sob-rasura, mantendo, pela via da equivalência com outros significantes, a ênfase ou hipertrofia no/do conhecimento na política de currículo em análise e a manutenção da lógica do currículo seriado.

Palavras-chave: Política de Currículo, Ciclos de Formação, Conhecimento Escolar.

POLÍTICA DE CURRÍCULO ORGANIZADO POR CICLOS DE FORMAÇÃO E NOÇÕES DE CONHECIMENTO DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES DE UMA FORMAÇÃO DISCURSIVA

Uma interpelação marca o que foi denominado como momento de reconceptualização no campo do currículo no Brasil: “ ‘Por favor, definam currículo’ ” (Saul, 1985, p. 39). Muito embora essa não seja uma questão que tenha sua origem nesse momento, desde então muito se produziu sobre o que significa ser currículo, com corolários merecedores de atenção. Neste, existem acordos, mas também existe uma

beligerância discursiva em torno dos significados de currículo, indicando confrontos e conflitos políticos que o configuram.

Sem uma preocupação com a linearidade do tempo ou com a quantidade de repostas já enunciadas, seguimos pistas de Macedo (2012), destacando recortes das concepções de autores influentes nacionalmente. O propósito mais amplo do ensaio é problematizar e compreender políticas de currículo organizado em ciclos de formação humana frente a um contexto de crescente defesa do currículo disciplinar, organizado por séries.

Ao longo do tempo, o conhecimento foi se tornando um elemento constitutivo do sistema discursivo que configura o campo do currículo, seja pela denúncia de uma hipertrofia no currículo, seja na perspectiva teleológica de se pensar uma educação de qualidade para todos e para grupos sociais em específico, ou por se colocar em questão o significado de conhecimento.

Passamos a expor um recorte da referida beligerância, destacando o que dizem alguns influentes pesquisadores. Assim considerados pela presença em eventos da educação, em políticas públicas de currículo, na academia ou em publicações que circulam nacionalmente; ou por tudo isso junto.

Inicialmente destacamos o posicionamento de Sacristán (2000). Este autor, ao chamar a atenção para a dimensão epistemológica do currículo, argumenta que as concepções dos professores, entre elas a de conhecimento, funcionam como um filtro, como critério, como mecanismo de tradução na hora de cada professor ponderar, selecionar, distribuir conteúdo ou atividades de aprendizagens, e de estabelecer critérios de valorização das aprendizagens escolares. Com isso, ele coloca a concepção e a seleção de conhecimentos em lugar favorável frente às decisões curriculares. Outro raciocínio sobre o lugar da seleção e organização do conhecimento escolar que merece atenção é o de Young (2011). Em teorizações recentes, esse autor se contrapõe ao que chama de modelo tradicional, que trata o conhecimento como algo dado e associal. Ele argumenta que, embora o modelo que defende também trate o conhecimento como algo externo aos alunos, essa externalidade não é dada, mas possui uma base histórica e social. Com essa perspectiva, crítica as políticas atuais, as quais, para ele,

[...] quase sistematicamente, negligenciam ou marginalizam a questão do conhecimento. A ênfase é posta invariavelmente nos aprendizes, em seus diferentes estilos de aprendizagem e em seus interesses, em

resultados e competências mensuráveis de aprendizagem e em tornar o currículo relevante para sua experiência e para sua futura empregabilidade. O conhecimento é de certa forma, visto como um dado natural, ou como algo que podemos adaptar aos nossos objetivos políticos (Young, 2011, p. 396).

Nessa crítica, o autor estabelece uma oposição entre aprendizagem e transmissão de conhecimento, enfatizando o segundo. Temos, mais uma vez, todos os esforços voltados para a seleção e distribuição do conhecimento no currículo.

Frente a essa discussão, Moreira (2012) defende que os fenômenos culturais contemporâneos e a diversidade cultural sejam considerados no currículo, mas, argumenta também que isso ocorra sem se desprezar a importância do conhecimento disciplinar. Muito embora haja um exercício de deslocamento da ênfase do currículo para fenômenos culturais, a insistência na defesa do conhecimento disciplinar mantém a tradicional centralidade deste, especialmente no que diz respeito a políticas curriculares.

Mais recentemente, Macedo (2012) problematiza a definição do currículo seja pela via do conhecimento ou da aprendizagem, entendendo que ambas reduzem currículo a ensino. Ao expor referida redução a partir do que nomeia de fragmentos de teorias e de documentos, a autora alerta para a concepção de conhecimento reiterada nesses fragmentos e para a hipertrofia deste no currículo: “o conhecimento é algo pré-dado, selecionado de um repertório maior para constituir um conjunto de conteúdos a ser ensinado/aprendido.” (Macedo, 2012, p. 734). O que considera problemático, por entender o currículo “como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação.” (Macedo, 2012, p. 735-736). Ainda ancorada nessa compreensão de currículo, a mesma pesquisadora argumenta que a hipertrofia do conhecimento no currículo e a redução deste ao ensino minam a solidificação de projetos curriculares que buscam a construção de significados no espaço da escola. O que demanda pensar a escola e o currículo para além de uma ferramenta de transmissão de conhecimentos, como possibilidade e espaço para a criação e manifestação da diferença. A partir dessa crítica, Macedo (2012, p. 734) coloca para o campo do currículo, a responsabilidade de bloquear “a hipertrofia da ideia de que o conhecimento é o núcleo central do currículo.”

Concordamos com citada autora no que diz respeito aos efeitos despotencializadores de uma hipertrofia no campo e nas políticas de currículo, seja ela no conhecimento, na aprendizagem, nas capacidades, nas competências ou em

identidades. No entanto, isto não significa dizer que não tenhamos de colocar em pauta o conhecimento, seja no campo ou nas políticas de currículo.

Considerando os autores já citados, mesmo que haja diferenças por nós não evidenciadas entre os mesmos, vemos que o conhecimento e sua transmissão se apresentam como significantes demarcadores do currículo. Para nos inserir nessa discussão de ênfases, centralidades, hipertrofias e deslocamentos, necessitamos retomar o que dizem Veiga-Neto e Nogueira (2010). Referido pesquisador, ao considerar a recorrência das palavras conhecimento e saber no campo dos Estudos de Currículo e nas políticas curriculares, questiona e demarca significados distintos dessas palavras. Mais do que diferenciações semânticas, o autor nos mostra que tratar conhecimento conceitualmente é uma questão sem fim, porque as

palavras estarão sempre abertas, disponíveis para mais e mais discussões e, assim, sempre será possível agregar novos e mais novos entendimentos, fazer novos e mais novos acordos sobre como as entendemos, como lidamos com elas e como as usamos. (Veiga-Neto e Nogueira, 2010, p. 72)

É nessa perspectiva que reafirmamos a validade de problematizarmos significados de conhecimento. Assim, reconhecemos o conhecimento como lugar de fixação de sentidos, mesmo reconhecendo, também, seu caráter parcial e precário. O fazemos na perspectiva de que vale a pena exercitar, aprofundar, ampliar ou manter o debate já existente.

Colocar o significante conhecimento em discussão é aceitar a autorreferência como princípio de articulação discursiva, de produção de sentido; é reconhecer este significante como limite de significação e, ao mesmo tempo, de produção de discurso no campo e nas políticas de currículo, entendendo que, nesse contexto, esse significante indica uma sutura no processo de significação do currículo escolar.

Compreendemos todo o processo exposto até então como política de currículo, como configuração de um discurso. Essa política encontra-se formada por movimentos cíclicos não lineares ou verticais; movimento esse impulsionado por discursos, os quais, por sua vez, ganham materialidade pelas conexões estabelecidas e demandas articuladas em linguagens e ações mobilizadas, entre outros elementos, pelos autores aqui mencionados, pelos documentos que eles analisam ou participam da elaboração, pelo próprio campo do currículo. No entanto, o ciclo dessa política não se fecha; muito

menos se fecha com tais elementos e articulações. E como pretendemos entender uma política de currículo em específico, como é o caso da política de currículo organizada por ciclos de formação, necessário se faz levar em conta outros elementos e articulações.

Lançando essa preocupação sobre uma política de currículo contemporânea, indagamos: qual o lugar do conhecimento em uma política de currículo organizado por ciclos de formação humana? Ele tem ocupado uma posição central? O que professores que atuam em currículos organizados por ciclos de formação entendem por conhecimento? Essas compreensões guardam alguma proximidade com práticas de significação?

O propósito não é polarizar concepções teóricas e saberes docentes, mas reconhecer que o senso comum pedagógico dos professores compõe, de modo precário e contingente, o processo de configuração das políticas de currículo. Por isso, qualquer análise que pretenda compreendê-las, precisa considerar o que dizem os professores.

Concepções de conhecimento dos professores: *repetição do mesmo* sob a lógica da equivalência

A delimitação espacial da política de currículo em análise se dá no município de Cuiabá-MT, denominada de *Escola Sarã*¹. Em consonância com o cenário nacional, referido município desencadeou a organização do currículo organizado em ciclos de formação humana ao final dos anos de 1990. Transcorridas duas décadas, temos a oportunidade de compreender desdobramentos de uma reforma de currículo, focalizando essa pesquisa na concepção de conhecimento de professores.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas realizadas no segundo semestre de 2014 com cinco professores (quatro professoras e um professor) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, selecionados a partir de um questionário que acionava os seguintes critérios: aceitar participar livremente da pesquisa e ter mais tempo de experiência como docente em escolas com currículos organizados em ciclos de formação na rede pública de ensino de Cuiabá. Mantemos o anonimato dos entrevistados a pedido dos mesmos. Por isso, serão identificados por letras do alfabeto

¹ A organização curricular em ciclos de formação humana da rede pública de ensino de Cuiabá denomina-se Escola Sarã. O Sarã faz referência ao Saranzal- terreno coberto de sarãs, vegetação característica da Bacia do Cuiabá e outros rios, cujas raízes e copas se entrelaçam, formando um contínuo a ocupar espaços degradados pelo homem, evitando o processo de erosão (ESCOLA SARÃ..., 1999).

grego. Cada entrevista durou em média 30 a 45 minutos, sendo gravada em um aparelho de telefone celular.

As questões que orientam esta análise indagam sobre as concepções de conhecimento dos professores e suas implicações na operacionalização da organização e seleção do conhecimento em um currículo organizado por ciclos de formação. As respostas dadas pelos professores afetam a definição do currículo, sua organização em ciclos e aquilo que se acredita ser a finalidade da escola.

Para os professores entrevistados, o conhecimento

é tudo aquilo que você adquire com a aprendizagem. É... Digamos assim.. são as informações científicas, informações com base, pesquisa né, isso é o conhecimento, você acrescentar aquilo que você sabe. Eu falo assim para os alunos, ninguém nasce sabendo, vem pra escola para aprender. A escola é o melhor local para se aprender. Porque aqui os professores são preparados para ensinar aquilo que eles necessitam. (Delta).

é você adquirir algo assim, ter um aprofundamento daquilo que adquiriu. É a abertura de novas possibilidades, a criança entra num nível sai em outro completamente diferente, tem criança que entrou [...] principalmente as crianças especiais [...] conhecimento é transformação, é transformador. (Beta).

é tudo aquilo que eu trago e é significativo para mim, porque na verdade nós temos muitas informações, mas o conhecimento cada um filtra pra si o seu conhecimento, [...] é aí que a escola peca, porque muitas vezes, nós achamos que o conhecimento é aquilo que nós achamos que é importante para ele (aluno) [...] achamos que aquilo que levamos para sala de aula é importante para o aluno; é aquilo que eu acumulo, [...] que me faz sentido; muitos conhecimentos que trabalhamos não fazem sentido para o aluno (Gama).

é tudo aquilo que nós aprendemos no dia a dia, tudo aquilo que precisamos saber até para fazer um delicioso bolo é... uma culinária qualquer é um aprendizado importante, se não souber fazer, a gente não tem um aproveitamento daquilo que a gente busca. Então, esse conhecimento em toda situação é importante. Então pra mim eu considero conhecimento é todos os dias, uma troca de ideias com um colega, amigo, uma leitura diferente, uma página de uma revista, uma página de jornal. (Épsilon).

O peso da formação discursiva, que se compõe com a resposta dos professores, se apresenta, em um primeiro momento, na afirmação de que o conhecimento “é”, conjugação verbal com grande poder de fixação e fechamento de sentidos e

significados, sem abertura para outras possibilidades. Em um segundo momento, agrega-se outro significante com poder de fixação e fechamento, “*tudo*”. Se assim o for, nada existe além, o universal está posto, ele é o centro do currículo.

Outros significantes e enunciados se mostram valiosos para a análise do discurso: “é pesquisa”, “é científico”, “*aquilo que eu trago*”, “*adquirir algo*”, “*aprofundamento do que adquiriu*”, “*aquilo que nós aprendemos*”, “*um aprendizado importante*”, “*tudo aquilo que precisamos saber*”. Nestes, evidencia-se o conhecimento como algo dado, externo ao sujeito, legitimado pela ciência, hierarquizado, acima do senso comum e utilitário. Pode ser apropriado, acumulado, transferido e se confunde com a aprendizagem.

Considerando os excertos citados, encontramos diferentes concepções de conhecimento: relacionadas com capacidades e interesses individuais do aluno; como algo objetivo e universal, ou como algo ligado a construção pessoal e social.

De modo ambivalente, possibilidades de ir além do universal se anunciam: “*é transformação*”, “*é aquilo que faz sentido*”, “*é uma troca de ideias com um colega, amigo, uma leitura diferente, uma página de revista, uma página de jornal*”. Nestes, em um movimento antagônico com os significantes e enunciados destacados nos parágrafos anteriores, emergem o inesperado, o sujeito e uma multiplicação interminável do que vem a ser *conhecimento*.

No decorrer da análise, alguns significados vão fortalecendo o lugar central do conhecimento, especialmente quando os professores relatam sua operacionalização no currículo:

Quando nós fomos organizar o PPP aqui na escola, no PPP constava os conteúdos que agente achava que cada série deveria ter. Os conteúdos não, vou falar as capacidades, não era usado, na época a gente falava: quais conteúdos os alunos devem dominar para ele ir com uma boa base para a série seguinte. (Alfa).

em 1990, quando eu comecei trabalhar na rede é... a gente recebia aquela lista de conteúdos programáticos para a gente trabalhar aquilo durante o ano letivo [...]. E eu vejo que com o ciclo, você tem que trabalhar aquilo e muito mais. (Delta).

eu tento trabalhar o conteúdo, porque na verdade não é só conteúdo, tem outros eixos que você tem que trabalhar nesse momento, não é só conteúdo [...] passa pelo ciclo humano e eu to vendo que eu não estou dando conta, fica muita coisa que tem que ser trabalhado no bimestre que ficam sem trabalhar [...] Nós estamos trabalhando com uma

temática, estamos trabalhando mais com a sequência didática [...] os professores ainda não têm noção da sequência didática; tema gerador é amplo, é complexo também, ele precisa ser muito bem entendido pra ser trabalhado. Minha escola não trabalha com tema gerador; ela trabalha com projeto de trabalho, eu não sei como é que se define o que estamos trabalhando. Escolhemos um tema maior, eixos temáticos que acabam se perdendo porque tem uma lista de conteúdos, tem os eixos temáticos que podem ser trabalhados no bimestre, mas quando a gente volta para o planejamento, tem uma lista de conteúdos ali pra ser trabalhado [...] Prevalece a listagem de conteúdos, sabe porque? Porque tem que cumprir aquela listagem [...] aquela temática que a escola escolheu, mas falar que eu trabalhei sobre Cuiabá, como está ali, eu não trabalhei, a preocupação maior é com as capacidades que o aluno tem que atingir. (Gama).

Se nos excertos iniciais os professores se referiam a conhecimento, ao se referir à sua atuação no currículo, abandona-se referido significante; outros passam a ocupar o seu lugar. Essa ocupação se dá de modo instável, onde um significante é substituído por outro, mas lhe sendo atribuído um mesmo sentido: “*lista de conteúdos*”, “*conteúdos programáticos*”, “*capacidades que o aluno deve aprender*”. O mesmo nos parece acontecer com os significantes “*ciclo humano*”, “*temática*”, “*eixo temático*”, “*tema gerador*”, “*projeto de trabalho*”, “*sequência didática*”. Todos são colocados no lugar de uma organização desejável para o conhecimento, que transcenderia o currículo organizado por série, mas não há enunciação de seus significados. Muito embora a constante substituição, em ambos os casos há uma finalização nos *conteúdos* e *capacidades*, ou seja, ao final, o núcleo do currículo parece se reduzir a *conteúdos* e *capacidades*.

No que diz respeito, em específico, ao *tema gerador*, torna-se importante observar que, ao se contrapor à pedagogia bancária, centrada na transmissão de conteúdos, Freire (1987) dá enfoque ao diálogo como definidor da pedagogia. Ao expor a operacionalização dessa pedagogia, ele enfatiza que o conteúdo programático dessa educação só ganha existência quando se inicia o diálogo entre educador e educando. No entanto, ao cair na seara da tradição pedagógica brasileira, os *conteúdos programáticos* ganham força e a relação dialógica se vê subtraída.

Outros significantes citados nos últimos excertos merecem destaque, principalmente, por estarmos analisando uma política de currículo organizada por ciclos de formação. Contrariando essa forma de organização curricular, alguns termos e afirmações que identificam o currículo seriado são reiterados, definindo o discurso configurador da política em análise, são eles: “*série*”, “*bimestre*”, “*ano letivo*”,

“conteúdos que os alunos devem dominar para ir para a série seguinte”, “eu não estou dando conta, fica muita coisa que tem que ser trabalhada no bimestre que ficam sem trabalhar”. Nessa perspectiva, o significado do que venha a ser conhecimento, sua organização e distribuição espaço-temporal também são reiterados. Chegaremos a conclusão semelhante no que diz respeito aos significados de currículo e educação escolar.

Mesmo quando os professores questionam o foco no conteúdo, identificam possível fonte de sua força e se referem às mudanças ocorridas no currículo, o conhecimento reverbera como ponto de articulação de um discurso que torna hegemônico o currículo seriado, onde até a “*questão das relações raciais*” equivalem a conteúdos curriculares:

ainda é o conteúdo que é resquício do tradicional, até porque, não tem como separar o passado do presente, por mais que a gente escolhe, o conteúdo é aquele que você teve na sua formação. Mudou, [...] passamos a ter inclusão, por exemplo, a questão das relações raciais, até um tempo atrás no currículo não tinha, não era obrigatório trabalhar a questão racial, era visto como um conteúdo não importante para trabalhar (Gama).

Ainda que tenhamos delimitado voz dos professores como nossa única fonte de dados, observamos que não são somente eles que nos falam. Sob o movimento do ciclo da política, não é somente o que dizem os professores que compõem a formação discursiva configuradora da política de currículo em análise, dando-nos a impressão de estarmos diante de ventríloquos:

O que está dentro da matriz que a gente trabalha, os PCNs e o PENAIC. Estamos fazendo agora o trabalho com gênero, gêneros textuais, todo o planejamento tem que estar embasado no gênero, nas capacidades, nos projetos [...] a gente considera muito a realidade da comunidade, os professores daqui conhecem muito bem a realidade daqui, isso já facilita bastante, mas a gente sempre trabalha com a realidade (Beta).

A orientação que a gente tem, a gente acha que é a gente que elabora por aqui, mas na verdade vem de cima também. E eu até não sou tão contra isso. Quando eu comecei no município, a gente recebia um mínimo de conteúdo que a gente tinha que trabalhar naquele ano, aí começou uma onda de democratização nas escolas, que a própria escola fazia o currículo, no que ela queria trabalhar naquele ano e eu achei assim que ficou bastante solto, solto nessa elaboração desse

currículo, exatamente porque nós não tínhamos tanto conhecimento assim pra gente ter essa liberdade. (Alfa).

Temos crianças que não estão conseguindo acompanhar, mas estamos num desespero tão grande que temos que cumprir algo ali posto, estamos muito aquém na questão da aprendizagem das crianças. Estamos muito direcionados para o preenchimento de papéis, cumprimento de prazos e na verdade nós trabalhamos com o ciclo, mas não estamos seguindo o que tem que ser feito. [...] Nós temos no nosso dia a dia a avaliação², está muito presente e marcante na nossa vida hoje, uma avaliação que chega até a mexer assim... com o psicológico da gente, porque você tem que alcançar determinadas coisas, [...] muitas vezes a gente faz coisas pra gente documentar, faz as coisas que tem que mostrar; não fazer o trabalho com a criança. Eu fiquei um tempo afastada do município, quando voltei, já encontrei dessa forma, então pra mim foi impactante porque eu voltei numa expectativa de um trabalho mais próximo do aluno e chega na escola eu tenho um monte de coisa para cumprir, então minha preocupação é se eu não fizer tal coisa eu não tenho ponto para uma avaliação lá no final do ano. (Gama).

A gente trabalha acima da lei, dos PCNs, o que vem para cada série/etapa e, conforme as temáticas vão sendo trabalhadas e os conteúdos de cada bimestre que tem que ser trabalhado, daí, parte-se para o planejamento. (Delta).

Perante uma *realidade* abstrata e a um conjunto de elementos – os PCN, o PENAIC, as avaliações padronizadas e homogeneizantes, a reiterada afirmação de falta de conhecimentos por parte dos professores –, clama-se por um fechamento frente a um “currículo solto”, parecendo que estão a abdicar da liberdade. “Papéis”, “documentos”, “prazos”, “coisa para cumprir”, a “matriz”, compõem uma lógica burocrática, ameaçadora do protagonismo docente nesta política de currículo.

Os professores estão diante de situações conflitantes que, tanto remetem à autonomia para construção do currículo, com vistas a produzir seu significado a partir das práticas culturais, quanto também remetem à *seleção cultural* (Williams, 2011) aos conteúdos considerados legítimos de serem ensinados nessa instituição, favorecendo a significação do currículo como produto. Entre as orientações para a definição de conteúdos baseados no universo cultural e social dos alunos, bem como a consideração do desenvolvimento cíclico do humano, prevalece à *tradição seletiva* (Williams, 2011) dos conhecimentos considerados legítimos de serem ensinados na escola.

² A professora refere-se à avaliação de desempenho de professores instituída pela SME a partir de 2013, com foco em produtividade.

As inquietações dos professores nos remetem à reflexão sobre as (*in*) possibilidades de transformação na maneira de organizar e selecionar o conhecimento escolar a partir da reforma curricular da Escola Sarã. Os questionamentos dos professores nos permitem afirmar que, embora tenha ocorrido um esforço em contemplar as temáticas oriundas do universo social e cultural dos alunos, com vistas a inserir no currículo os conhecimentos, ou *saberes* e *experiências* (Veiga-Neto e Nogueira, 2010), que não fazem parte de uma seleção prévia, estes perdem espaço para os conhecimentos considerados universais.

A análise exposta até o momento compartilha análises já apresentadas sobre teorias de currículo, políticas educacionais e políticas curriculares. Macedo (2012), por exemplo, ao mostrar a distinção entre educação e ensino, chega à conclusão da existência de uma hipertrofia do conhecimento no currículo escolar e da redução deste e da educação escolar ao ensino. Esta análise vai ao encontro, ainda, das conclusões a que chegam Veiga-Neto e Nogueira (2010) e Vieira e Hypólito (2013). Os primeiros por desconstruírem discursivamente o falso antagonismo entre saber/conhecimento, e os demais por evidenciarem o que pode ser nomeado de psicologização da pedagogia e de *performatividade*, materializadas contemporaneamente por meio da concepção de desenvolvimento humano que prevalece nas políticas de currículo, da avaliação em larga escala nas escolas e da gestão do trabalho docente nas políticas públicas.

Concordamos com a pesquisadora e os pesquisadores anteriormente referidos. A lógica, o *modus operandi*, a formação discursiva que configura a política de currículo em análise relega a diferença, a qual é esquecida ou está sempre em relação de posição ao mesmo – o conhecimento, o conteúdo, as capacidades, a identidade –, sempre guiados pela semelhança, pela generalização, pela universalização. Como nos dizem Vieira e Hypólito (2013, p. 129), “generalizar é conduzir-se como um mercador, que troca equivalentes, que substitui o igual pelo mesmo. Com efeito, a educação vem sendo então cada vez mais invadida por esse discurso colonizador”. Chegamos, pois, à compreensão de que as concepções de conhecimento dos professores são configuradas pela *repetição do mesmo* sob a lógica da equivalência, na perspectiva de se estar trabalhando com o universal, válido e legítimo para todos, com poderes, inclusive, para materializar a liberdade.

Entretanto, os excertos já citados das entrevistas com os professores, de modo sutil, também deixam escapar os confrontos e conflitos implicados na formação

discursiva da política em análise. Além de mostrarem insatisfação para com a política de currículo, os professores, constantemente, indicam suas leituras dos problemas apresentados e enunciam abertura para novas formações discursivas, tal como no excerto que segue:

O trabalho do ciclo busca o aprendizado com mais facilidade, a oportunidade é maior do que tinha antes [...] então o aluno tem uma oportunidade maior, então eu falo que para o aluno é melhor, porque ele tem oportunidade, ninguém é incapacitado, existe conhecimento e saber diferente. Então, a escola busca isso, de trabalhar de forma diferenciada. (Épsilon).

Temos, pois, o anúncio de termos e afirmações tais como: “*facilidade*”, “*oportunidade*”, “*ninguém é incapacitado*”, “*saber diferente*”, “*forma diferenciada*”. Estes podem vir a considerar as múltiplas finalidades associadas a diferentes significados que estão em disputa, buscando o espaço e a possibilidade de significação no currículo.

Algumas considerações

Inicialmente consideramos importante alertar para duas questões. A primeira é que se posicionar no campo do currículo interpela a um exercício de fixação de significado do que venha a ser currículo. A segunda é que a política de currículo pesquisada transcende os dados aqui expostos e analisados. Feito os alertas, apresentamos algumas possíveis conclusões.

A política de currículo organizado por ciclos de formação, empreendida na virada do século, não apresenta força de deslocamento no processo de significação do currículo, se mantendo a hipertrofia do conhecimento no currículo por meio do conteúdo curricular como significante equivalente. Existe um constante exercício de equivalência entre currículo, conhecimento, conteúdo e ensino.

Há que se manter a problematização de deslocamentos dos significantes currículo e conhecimento, sob o risco de se perder ligações entre palavras e ações na discussão do que significa educação e currículo, sob o risco de não se abstrair, mesmo que de modo precário e contingente, os discursos constitutivos das políticas contemporâneas de currículo, perdendo, portanto, força analítica.

A formação discursiva configuradora da política de currículo da Escola Sarã não priorizou as fases do desenvolvimento humano, como se propõe nos currículos organizados por ciclos de formação humana. A ênfase ainda é dada à listagem prévia de conteúdos/capacidades que são estabelecidas como metas a serem cumpridas em cada bimestre ou ano letivo. Neste contexto do ciclo de política, não podemos dizer que a Escola Sarã esteja pautada nos princípios da Psicologia, com foco nos processos cognitivos individuais no ato de construção do conhecimento. Este, ainda continua sendo entendido como natural, alheio aos sujeitos e suas práticas de significação, à dimensão social, cultural e política.

Esta conclusão não significa que estejamos defendendo uma centralidade no desenvolvimento humano, mas um deslocamento para elementos, significantes e significados que potencializem a diferença.

Parafraseando Macedo (2012), não precisamos deixar de discutir conhecimento e conteúdos curriculares, mas precisamos tirá-los do centro nevrálgico das decisões nas políticas de currículo. Se o deslocamento precisa ser feito rumo às práticas de significação, isso também não pode implicar uma nova hipertrofia, mas uma atenção constante para a emergência da diferença.

Seguir a diante na compreensão da política de currículo como política cultural, do currículo como prática de significação e na atenção constante à diferença, demanda, por sua vez, a visualização de pontos de articulação com discursos já existentes.

Seguindo pistas visualizadas por esta e por outras pesquisas, concluímos que o significante *tempo* se apresenta como um ponto de articulação discursiva e como terreno fértil para a emergência da diferença no currículo.

Primeiro, as pistas deixadas pelos próprios professores entrevistados quando, no processo discursivo, anunciam a implicação do *tempo* na política de currículo organizado por ciclos de formação:

O ciclo possibilita a construção do conhecimento, a proposta é muito boa, acontece que ela não está na sua essência na escola, entendeu? Porque o ciclo é... O professor tem que correr mais, tem que planejar mais, e o tempo que a secretaria disponibiliza para isso é pouco, 4 horas é pouco. O professor de 20 horas, ele tem 4 horas para planejar, corrigir atividade, acompanhar avaliação do aluno, fazer relatório, é pouco. (Delta).

Então eu acho que o ciclo favoreceu sim a aquisição do conhecimento e eu, eu fico abismada quando eu vejo que ele adquiriu maturidade de

um ano para o outro, maturidade suficiente para ele aprender aquilo que ele não aprendeu, para se comunicar mais, a linguagem oral dele está muito mais ampliada. Aí eu fico pensando, se ele tivesse ficado lá? Como que ele estaria? Teve aluno que reprovou, a gente viu que... Parece que socialmente falando ele regrediu, porque ele ficou para trás, com os mais novos, ele fez a interação não com as crianças daquela idade, ele não continuou com aqueles que foram adiante [...] Eu acho que o ciclo favoreceu sim, ele vai junto com os coleguinhas dele, ele não ficou para trás. Vigotsky dizia que o aluno aprende pela interação. Como que um aluno mais velho vai ter uma boa interação com um aluno mais novo? (Alfa).

Então eu acho que o ciclo favoreceu sim a aquisição do conhecimento e eu, eu fico abismada quando eu vejo que ele adquiriu maturidade de um ano para o outro, maturidade suficiente para ele aprender aquilo que ele não aprendeu, para se comunicar mais, a linguagem oral dele está muito mais ampliada. Aí eu fico pensando, se ele tivesse ficado lá? Como que ele estaria? Teve aluno que reprovou, a gente viu que... Parece que socialmente falando ele regrediu, porque ele ficou para trás, com os mais novos, ele fez a interação não com as crianças daquela idade, ele não continuou com aqueles que foram adiante [...] Eu acho que o ciclo favoreceu sim, ele vai junto com os coleguinhas dele, ele não ficou para trás. Vigotsky dizia que o aluno aprende pela interação. Como que um aluno mais velho vai ter uma boa interação com um aluno mais novo? (Alfa).

Eu considero que sim, que o ciclo dá essa condição sim, porque eu vejo o ciclo como algo que respeita a criança, ela tem assim um tempo para a aprendizagem, a questão do seriado não, é uma coisa bem mecânica, eu acho que o ciclo dá esse respeito para o ser humano, não tem como não trabalhar com o ciclo, ele dá certo sim, ele tem como dar certo, ele dá certo, para mim é tudo uma questão de didática, de metodologia. (Beta).

O que os professores dizem sobre o *tempo* não nos leva a simplesmente solicitar a sua ampliação cronológica; é preciso indagar sobre que tempo é esse. Ele implica outra lógica, outro *modus operandi*; outra formação discursiva; implica uma *temporalidade*.

Para seguir adiante nessa compreensão, recorreremos às considerações de Passos (2005, p. 140), sobre a insurgência de uma *temporalidade* pautada pela diferença:

qualquer temporalidade que se expresse na diferença, relativiza a hegemonia *temporal* pretendida pela dominação. E a diferença cultural quando viva administra – apenas pelo fato de existir – um golpe mortal nos pressupostos que só possa existir um *único* modo humano cultural legítimo e universal para todos. Toda a temporalidade diversa constitui-se como uma temporalidade antagonista, para temporalidades que se creem dominantes e

hegemônicas. Elas se supõem como uma temporalidade objetiva única, a *se*, universal e legítima para todos.

Temos um *tempo* compreendido para além da lógica linear, universal, objetiva. Esta *temporalidade* se apresenta como possibilidade porque se expressa na diferença. De certa forma, da análise da política de currículo organizada em ciclos de formação, emergem conflitos entre *tempo* e *conhecimento*. Avançar na análise requer o aprofundamento e ampliação dessa *temporalidade*.

Referências

BOWE, R.; BALL, S. *Reforming Education & Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London, New York: Routledge, 1992.

CUIABÁ, Mato Grosso. *Escola Sarã: um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá*, Secretaria Municipal de Educação, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

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

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximação entre educação e ensino. In: *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 147, p.716-737, set/dez. 2012.

MOREIRA, A. F. B. A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas: UNICAMP. *Anais do XVI ENDIPE*, Campinas, 23-26, julho. 2012.

PASSOS, L. A. A centralidade do tempo e da temporalidade para a educação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá: EdUFMT, v. 14, n. 26, p. 131-145, jul/dez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Rosa.- 3ed.- Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAUL, A. M. Considerações a respeito do conceito de currículo. Seminário de Currículo, 1984, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo. *Anais do Seminário Tendências e Prioridades de Currículo na Realidade Brasileira*, São Paulo, 1985. p. 37-42.

VEIGA-NETO, A.; NOGUEIRA, C. E. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, L. L. de C. P. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, standardização do conhecimento e ressignificação da aprendizagem. In: RANGEL, M. de L.; GARCIA, M. M. A. (Orgs.). *Currículo, políticas e ação docente*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

WILLIAMS, R. *Cultura e materialismo*. Trad. André Glasser.- São Paulo: Editora Unesp, 2011.