

RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – CONFRONTANDO CONCEPÇÕES: PROFESSORES E COORDENADOR PEDAGÓGICO

*Curricular recontextualisation in Portuguese Language on High
School – Confronting conceptions: Teachers and Pedagogic
coordinators*

Lindinalva Ferreira de Queiroz¹, Natália de Pontes Leite Monte
1.lindyqueiroz@yahoo.com.br

Resumo

Esta pesquisa situa-se no campo do currículo e das políticas educacionais e buscou: analisar como se dá a recontextualização curricular na disciplina de Língua portuguesa, no Ensino Médio, na Escola Madre Lucila Magalhães no município de Vitória/PE a partir dos discursos dos professores da referida disciplina, bem como do coordenador pedagógico. Assim, a partir de Bernstein (2006) entendemos que a recontextualização do discurso pedagógico se dá através da relação entre estes dois campos, a saber: o campo de recontextualização oficial (CRO), e o campo de recontextualização pedagógica (CRP). A pesquisa desenvolvida caracterizou-se como pesquisa-ação, pois consiste em “um tipo de pesquisa qualitativa”. A fonte principal de coleta de dados foi à aplicação de um questionário. Os sujeitos da pesquisa foram 05 (cinco) professores da disciplina de Língua Portuguesa e 01 (um) coordenador pedagógico. Quanto aos resultados, permitem compreender o currículo, enquanto prática, como um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da retórica, uma vez que nas propostas de currículo se expressam mais os anseios do que as realidades.

Palavras-chave: Recontextualização Curricular. Currículo. Ciclo de Políticas.

Abstract

This research is situated in the curriculum and educational policies areas and aimed to analyze how the curricular recontextualisation in Portuguese Language on High School is in the Madre Lucila Magalhães School, in Vitória de Santo Antão city, PE from the Portuguese teachers speeches, as well as the pedagogical coordinator. This way, from Bernstein (2006) we consider that the recontextualisation of the pedagogical speech happens through the relation between the following areas: the official recontextualising area (CRO), and the pedagogical recontextualising area (CRP). The developed research is characterized by an action-research, because it consists in “a kind of qualitative research”. The main source for the data collect was a questionnaire. The research subjects were five Portuguese teachers and a pedagogical coordinator. The results allow us to understand the curriculum, while being a practice, as a privileged area to analyze the contradictions between the intentions and the educative practice that is beyond the declarations,

the documents, the rhetoric, once in the curriculum proposals they express more the desires than the reality.

Key-words: Curricular recontextualisation. Curriculum. Cycle policies

Introdução

Currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 2003).

Nos últimos anos, as questões referentes ao currículo passaram a ter um papel de protagonista, tendo em vista ser esta temática motivo de várias inquietações por parte dos diversos segmentos educacionais. Tais inquietações surgem a partir de múltiplas questões que precisam ser pensada e refletida visando adequar o currículo as reais necessidades de seu público alvo, os estudantes. Uma questão imprescindível, neste contexto, seria definir o que ensinar, numa sociedade que é considerada como a sociedade do conhecimento e como estabelecer quais são as aprendizagens indispensáveis, das quais ninguém deveria ser excluído. Corroboramos que esta pesquisa situa-se no campo do currículo e das políticas educacionais e buscou: analisar como se dá a recontextualização curricular na disciplina de Língua portuguesa, no Ensino Médio, na Escola Madre Lucila Magalhães no município de Vitória/PE a partir dos discursos dos professores da referida disciplina, bem como do coordenador pedagógico. Tal objetivo nos direciona para as nossas questões de pesquisa, a saber: quais as concepções de currículo dos professores de Língua Portuguesa? Como os professores de Língua Portuguesa corporificam o currículo prescrito? Como essa corporificação é concebida/validada pelo coordenador pedagógico?

O currículo vivenciado pela escola campo dessa investigação trata-se do “Currículo de Português para o Ensino Médio com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco”. O mesmo é proposto com o objetivo de facilitar o trabalho sistemático dos conteúdos didáticos apresentados ao professor e apresenta em sua conjunção: análise linguística, oralidade, leitura, letramento literário e escrita. A cada um desses eixos relacionam-se as expectativas de aprendizagem descritas nos parâmetros curriculares com os seus respectivos conteúdos. O documento em questão orienta que deve haver complementação por parte de cada rede de ensino com vista a garantir as abordagens de conhecimento, bem como a diversidade das manifestações culturais locais.

Nesse contexto, a partir de Bernstein entendemos que a recontextualização do discurso pedagógico se dá através da relação entre estes dois campos, a saber: o campo de recontextualização oficial (CRO), e o campo de recontextualização pedagógica (CRP). Entendendo-se assim, que recontextualizar, inicialmente nos direciona ar um processo de descontextualização, reposicionamento e finalmente, refocalização. Corroboramos que todo esse processo de conhecimento eclode em comunicação pedagógica. Assim, a relevância deste estudo caracteriza-se como defesa de que os sujeitos que corporificam o currículo no chão da escola devem ganhar visibilidade como “construtores das políticas curriculares”. (ALMEIDA & SILVA, 2014, p. 1442).

Nessa direção, o referido artigo está organizado em três partes, a saber: inicialmente apresentamos o aporte teórico: Contextualizando o Currículo de Língua Portuguesa; O que entendemos por currículo; e Recontextualização Curricular; na sequência apontamos o percurso metodológico através do qual informamos sobre os procedimentos e os instrumentos na coleta dos dados para operacionalização da pesquisa; a última parte refere-se a análise e discussão dos resultados. Por fim, apresentaremos as considerações finais através da qual retomaremos o propósito do artigo apresentando uma reflexão sobre os contributos do estudo que realizamos referente à temática estudada.

Referencial Teórico

No contexto educacional a Língua Portuguesa se inseri na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que abrange ainda a Língua Estrangeira Moderna e, educação Física e Arte. Nessa direção, tomamos como conceito de linguagem “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com

as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentidos.” (PCNEM, 2000). O mesmo documento nos leva a refletir eu “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é interação”. Ela nos conduz, nas práticas sociais, a linguagem verbal e a fala nos possibilitando a reproduzir e transformar espaços produtivos.

O currículo de Língua Portuguesa proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco tem origens, além das bases legais que as preconizam, na Base Curricular Comum - BCC para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (2008), a mesma é resultado de um projeto proposto pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/PE. O documento foi elaborado de forma conjunta por várias instituições educacionais do Estado de Pernambuco e consta como saldo de um “processo democrático e participativo” (BCC/PE, 2008). Assim sendo, a responsabilidade de elaboração coube aos gestores das redes municipais e estaduais respaldados pela coordenação do projeto, bem como de comissões de elaboradores (assessores de universidades, professores especialistas das redes públicas).

Desse modo, a BCC/PE preconiza como objetivo “contribuir e orientar os sistemas de ensino, na formação e atuação dos professores da Educação Básica” (p. 09). Nesse sentido, a proposta de uma base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco perspectiva elevar o patamar da educação em nosso estado.

O currículo não pode ser compreendido longe de suas condições reais de construção, queremos assumi-lo em sua dimensão prática, em construção permanente, que assume os educadores e os educandos, como sujeitos protagonistas no processo educacional. (FELÍCIO & POSSANI, 2013).

Assim, comungamos das ideias de Pacheco (2005, p. 34) apud, Ferraço & Nunes (2012, p.83) que nos leva a refletir que não existe uma verdadeira e única definição de currículo que aglutine todas as ideias acerca da estruturação das atividades educativas, admitir-se-à que o currículo se define essencialmente, pela sua complexidade. Trata-se de um conceito que não tem sentido unívoco, pois se situa na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adotam o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo.

Assim, para além da ideia de currículo oficial ampliamos o conceito de currículo em Ferraço & Nunes (2012, p.84) “como redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares que não de limita a esses cotidianos, mas de prolongam para além deles, enfrentando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes”. Nessa direção, “o currículo não pode ser compreendido longe de suas condições reais de construção, queremos assumi-lo em sua dimensão prática, em construção permanente, que assume os educadores e os educandos, como sujeitos protagonistas no processo educacional”. (FELÍCIO & POSSANI, 2013).

Em Roldão (2005, p. 117) apud André (2012, p. 40) encontramos uma ênfase na importância da atuação do professor como responsável pela mediação entre o saber e o aluno considerando ser o “professor aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém”. Remetendo-nos assim à especificidade da função do professor, caracterizando sua profissionalidade: ser capaz de organizar a ação de ensinar de forma que os conteúdos possam ser aprendidos pelos alunos favorecendo uma aproximação entre o conhecimento global, universal e o conhecimento local primando pela (re) contextualização.

As reformas curriculares no sistema básico de ensino é uma realidade que se amplia em vários países na contemporaneidade. Isso acontece uniformemente e conduz essas reformas, de forma inevitável, a múltiplas interpretações que são conduzidas por questões globais e locais. (BALL, 1998 apud MELLO, 2011). No início da década foram sancionadas leis de educação em diferentes países, com vista à construção de políticas de currículo nacionais quais se inserem no contexto de globalização de propostas curriculares, implicando assim, numa tentativa de estabelecer novos discursos sobre o currículo. Corroboramos assim, que “as políticas de currículo são processos de negociação complexos nos quais momentos como a produção de documentos curriculares e o trabalho de recriação dos professores na escola devem ser entendidos como imbricados”. (MELLO, 2011, p. 167).

Nessa perspectiva, o ciclo de políticas constitui-se “uma estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas” (BALL, 1994, p. 26 apud LOPES & MACEDO, 2011, p. 257) apresenta três contextos principais, a saber: o contexto de influência, de produção e o contexto da prática. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 21 apud MELLO, 2011, p. 167). Destacamos que

este ciclo apresenta um caráter contínuo e a despeito disso, o contexto de influência é visto como aquele em que as “políticas públicas normalmente se iniciam, [...] [onde] os discursos políticos são construídos”. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 257). Acrescentamos ainda de acordo com estas autoras, que os princípios básicos orientadores das políticas, em meio às lutas de poder contemplam como atores desde partidos políticos, esferas de governo, a grupos privados e agências multilaterais englobando nesta última as comunidades disciplinares, bem como institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias procedentes de intercâmbios diversos.

No que concerne ao contexto de produção é aquele onde os textos políticos são produzidos. Trata-se de documentos oficiais, de textos legais, dos materiais elaborados a partir desses textos, na perspectiva de ampliar sua aplicação o que resultará numa popularização dos mesmos. Corroboramos que é neste contexto onde são colocados no papel as normas e regras que deveriam nortear as escolas. É relevante registrar sobre o contexto de produção que o mesmo surge como resultado de embates e acordos realizados por diferentes grupos que se confrontam buscando o controle das representações políticas, e assim, possuindo uma relação simbiótica com o contexto de influência.

Quanto ao contexto da prática, possibilita a interpretação e recriação da política a partir dos atores que se utilizam dela de alguma forma. Assim para Ball, Bowe, Gold, 1992 apud Lopes & Macedo, 2011, p. 258 a prática constitui-se o lugar através do qual as consequências reais (dos textos) são experienciadas, ou seja, a arena a qual a política se refere e para qual se destina. Entretanto, convém ressaltar que essa transposição não se apresenta como linear, pois as políticas se confrontam com outras realidades na medida em que outras políticas emergem no contexto da prática.

Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. As políticas currículo são processos de negociação complexos, nos quais momentos como a produção dos documentos curriculares e o trabalho de recriação dos professores na escola devem ser entendidos como imbricados. (LOPES, 2011).

Na pesquisa em questão trabalhamos com o contexto da prática, considerando ser através do mesmo que a política está sujeita à interpretação e recriação. Trata-se assim, de uma dimensão a qual são possíveis as definições e reinterpretções curriculares, bem como os textos das políticas. (LOPES, 2011). Concordamos que os professores “têm uma ação importante, senão na (definição) do currículo, pelo menos ao nível da sua recontextualização e nas condições que criam para a construção dos seus significados”, (LEITE, 2002, p. 86), constituindo-se como sujeitos que ao se defrontarem com as diversas situações problema se sobressaem como profissionais reflexivos e críticos.

Recontextualizar em Bernstein (1996, 1998) apud Lopes (2008, p. 27) “constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro”. Nesse contexto, a partir de Bernstein (2006) entendemos que a recontextualização do discurso pedagógico se dá através da relação entre estes dois campos, a saber: o campo de recontextualização oficial (CRO), e o campo de recontextualização pedagógica (CRP). Entendendo-se assim, de acordo com Lopes (2008, p. 28), que recontextualizar, inicialmente nos direciona a um processo de descontextualização, reposicionamnete e finalmente, refocalização. Corroboramos que os “campos de recontextualização precisam ser entendidos como campos contestados: várias frações sociais, com diferentes graus de poder social, patrocinando regimes pedagógicos distintos (MULLER, 2000 apud LOPES, 2008, p.30)

Partimos então de Bernstein quando nos afirma que há recontextualização nos diferentes contextos escolares, considerando não ser possível analisar a recontextualização dessas políticas no contexto escolar sem considerar a capacidade de o Estado atuar como regulador das ações nessas instituições. (LOPES, 2008, p.30). Nas escolas, nos diferentes contextos pelos quais circulam os textos das políticas curriculares, sempre há processos de recontextualização por hibridismo, fazendo com que as políticas curriculares precisem ser interpretadas para além do que está prescrito. (LOPES, 2011, p. 167). O hibridismo é uma zona de escape dos sentidos, em que não se estabelece um processo de perda dos sentidos já existentes, mas se dá num processo de resignificação dos discursos e dos sentidos a partir dos múltiplos contextos nos quais se inscrevem os sujeitos. Para Garcia Canclini (1998) apud Lopes (2008):

A hibridização refere-se aos fenômenos difusos da cultura em virtude do mundo se tornar cada vez mais complexo e fragmentado. Pelos processos de

hibridização os discursos perdem suas marcas originais: são rompidas coleções organizadas pelos sistemas culturais e novas coleções formadas, os processos simbólicos são desterritorializados e os gêneros impuros se expandem. (p. 31)

Corroboramos ainda que o hibridismo é entendido como um processo em que distintos discursos são mobilizados, selecionados, incorporados, misturados e traduzidos para um dado ambiente.

Confirmamos assim, que os trabalhos de Bernstein oferecem a possibilidade de analisar a formulação de políticas educacionais tanto no nível macro da produção do texto quanto no nível micro (escolas, salas de aula). Ball (1998) argumenta que as ideias de Bernstein contribuem para analisar comparativa e globalmente as complexas relações entre as ideias, sua disseminação e recontextualização. De fato, diversas pesquisas do campo das políticas sobre políticas e reformas educacionais e curriculares têm explorado conceitos da teoria de Bernstein, em especial a teoria do dispositivo pedagógico

Metodologia

A metodologia é um “processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos” (OLIVEIRA, 2005, p.48) a referida autora pressupõe o estabelecimento de procedimentos didáticos, metodológicos e técnicos. Tais procedimentos definem os instrumentos e equipamentos para coleta de dados no campo e permitem a operacionalização da pesquisa que visa o desenvolvimento da capacidade de escolha de temáticas e implicando na habilidade de transformar ideias em problemas de investigação, contextualizando-a.

A pesquisa desenvolvida caracterizou-se como pesquisa-ação, pois consiste em “um tipo de pesquisa qualitativa” (PERNAMBUCO, 2013, p. 10 – MÓDULO I), e estabelecendo uma relação dinâmica entre o mundo real e subjetivo oportunizando a análise de dados. Do ponto de vista de Oliveira, 2010, P. 74 apud Thiollent, (1988, p.15) a pesquisa-ação corresponde a:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A fonte principal de coleta de dados foi à aplicação de um questionário composto por cinco perguntas abertas, sendo uma delas com questões (A e B), a saber: 1. Na sua concepção, o que é currículo? 2. O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática? Por quê? 3. O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino? Por quê? 4. O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação? 5. a) Quais são os principais desafios na aplicação do currículo prescrito? b) como vem se dando efetivamente a aplicação desse currículo? Ressaltamos que as questões 2, 3 e 4 tem origem no texto: O que se entende por Currículo? (PACHECO, 2005, p. 34), as demais são de produção do pesquisador.

Os questionários foram entregues pessoalmente, de forma individual a todos os professores de Língua Portuguesa da escola, um total de 06 (seis), mas apenas 05 (cinco) foram recolhidos. Nesse contexto, os sujeitos da pesquisa foram 05 (cinco) professores da disciplina de Língua Portuguesa e 01 (um) coordenador pedagógico da Escola Madre Lucila Magalhães pertencente à Rede Pública de ensino no município de Vitória de Santo Antão/PE.

No que se refere à escolha do componente curricular Língua Portuguesa justifica-se pela consolidação do processo de formação continuada na referida escola. Formação esta preconizada pela Secretaria de Educação do Governo do Estado, onde cada dia da semana corresponde à formação de uma área de conhecimento, tendo o coordenador pedagógico como formador.

Para analisar os dados adotamos uma análise qualitativa, servindo-nos das técnicas metodológicas da análise de conteúdos sugerida a partir das considerações de Bardin (1977, p.103) que nos afirma que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas das comunicações”. O mesmo nos recomenda três pólos cronológicos: “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” (Oliveira, 2010, p. 150 apud Bardin, 1977, p. 95-96). A fim de nos aproximarmos dos temas centrais e periféricos que permearem os discursos dos sujeitos. Retomaremos as pesquisas bibliográficas considerando o contexto investigativo. Quanto à tabulação dos dados utilizamos como recurso a elaboração de quadros.

Resultados

Compreendemos a escola como uma instituição através da qual são priorizadas as atividades educativas formais sendo reconhecida como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, enquanto o currículo, em seu sentido mais amplo, precisa abarcar todas as experiências vivenciadas em seu contexto. “Isto significa considerar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre os diferentes segmentos”. (DESSEN & POLONIA, 2007).

De acordo com as mesmas autoras “o currículo escolar estabelece objetivos e atividades, conforme a série dos alunos, facilitando o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem nas diferentes faixas etárias.” E, a partir do desenvolvimento de atividades sistêmicas, a articulação dos conhecimentos culturalmente organizados, oportuniza a apropriação da experiência acumulada, bem como as formas de pensar, agir e interagir no mundo, que se constituem consequências originárias dessas experiências.

Conforme já foi mencionado, a relevância deste estudo caracteriza-se como defesa de que os sujeitos que corporificam o currículo no chão da escola devem ganhar visibilidade como “construtores das políticas curriculares”. (ALMEIDA & SILVA, 2004, p. 1442).

Assim, à luz desta afirmação serão apresentados os dados coletados através dos questionários aplicados junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Ressaltamos que os mesmos serão identificados como: sujeito 1 (Carlos), sujeito 2 (Paulo), sujeito 3 (Maria) e sujeito 4 (Carmem), sujeito 5 (Fátima). Esta identificação faz alusão aos professores participantes. Quanto ao coordenador pedagógico participante será identificado como CP (Luís). Os dados serão apresentados numa perspectiva qualitativa, com o objetivo de apresentar de forma fidedigna as ideias e concepções dos sujeitos participantes.

Os professores sujeitos da pesquisa atuam no Ensino Médio são graduados em Letras, um deles possui também graduação em Pedagogia. Apenas 02 informaram possuir especialização. Quanto ao tempo de exercício na função de professor a média varia entre 05 a 26 anos letivos.

Na primeira pergunta com o intuito de identificar as concepções que os docentes possuíam acerca do currículo questionamos: Na sua concepção, o que é currículo? Podemos observar que de forma geral a concepção de currículo dos docentes da Escola Madre Lucila Magalhães é a de que se trata de um documento que norteia o trabalho docente no contexto escolar. Isso fica evidente no que traz o sujeito 3 (Maria) “Currículo é um documento que norteia a prática escolar, atendendo aos eixos da Língua Portuguesa” e sujeito 4 (Carmem) “É um instrumento que norteia atividades de ensino e aprendizagem, com perspectiva de trazer conteúdo de relevância social”. Interessante registrar que tais concepções são validadas pelo sujeito CP (Luís) quando nos afirma que ser o currículo “É um documento que norteia o ensino e a aprendizagem partindo do pressuposto de que pessoa queremos formar perpassando pelas estruturas psicológicas, ideológicas, sociológicas e históricas. Nessa direção, concebemos a partir de Moreira (2011, p. 68) que currículo constitui-se todas as experiências organizadas pela escola que se desdobrem em torno do conhecimento escolar. Porém, é importante ressaltar que independente da concepção que adotamos o currículo é de suma importância no processo educativo no contexto escolar, e precisa ser concebido como movimento.

A segunda questão nos levou a interrogar os sujeitos sobre: O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática? Por quê? Esta pergunta, de acordo com Pacheco (2005) apresenta um dualismo. Entretanto, de forma geral os sujeitos apresentam consenso que o currículo é o que se deve ensinar e aprender e também o que se ensina e aprende na prática. Percebemos esta evidência através do sujeito P2 (Paulo) quando

nos afirma; “São ambos, pois a aprendizagem e seu processo é dinâmico e contínuo. Ampliamos esta respostas a partir do sujeito 3 (Maria) que colabora justificando “[...] Porque na medida que ensinamos sempre aprendemos”. O sujeito 4 (Carmem) é enfático nos afirmando que “o currículo pode ser repensado, a partir do cotidiano escolar” nesta perspectiva o sujeito CP (Luís) amplia esta ideia no informando que “[...] tendo em vista que é um projeto inacabado, dinâmico e mutável.” Oliveira (2003) *apud* Ferraço & Nunes (2012 p. 84) nos oportuniza a conceber cotidiano escolar como um espaço-tempo privilegiado de produção curricular para além do que está preconizado nas propostas oficiais. Pois, ao participarem da experiência curricular cotidiana, mesmo que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores e alunos tecem alternativas práticas com os fios que as redes das quais fazem parte, dentro e fora da escola, lhes fornecem. Sendo assim, podemos dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores. (ALVES et al, 2002 *apud* FERRAÇO & NUNES (2012, p. 84)

Corroboramos então, que pensar currículo é pensar em movimento, pois “o currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida”. (SACRISTÁN, 1998, p. 201 *apud* FELÍCIO & POSSANI, 2013). Esse currículo assumido como movimento, nos impulsiona a ousar questionar nossos saberes e nossas ações didático-pedagógicas, a rompendo com concepções tradicionais de currículo e assim como de fragmentação do conhecimento consolidando a compreensão da que a educação é construção coletiva.

A terceira questão se propôs, a saber, se “O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino?” Por quê? Percebe-se que as respostas apresentadas pelos sujeitos 2 (Paulo), 5 (Fátima) e CP (Luís) de acordo com nosso entendimento, se complementam conforme podemos analisar abaixo:

A metodologia e os processos de ensino são a essência de um currículo de qualidade, pois orientam, organizam e direcionam a prática pedagógica. (Paulo)

Sim, porque o currículo é todo o processo de construção de conhecimento. (Fátima) CP – O processo de construção e desenvolvimento do currículo escolar é por natureza interativo e depende de várias estruturas (metodologias, estratégias e métodos) para sua aplicação e eficácia. (Luís)

Nesse sentido, com base em Pacheco (2005) concordamos que “o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (política / administrativa, econômicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”. Entretanto, torna-se necessário que os professores ousem ir mais além do prescrito, demonstrando autonomia em seu fazer docente e tomando decisões em prol do conjunto concreto de alunos com que trabalham. (MORGADO, 2010). E, ainda reconhecendo a importância de seu papel enquanto educador do processo curricular. Ele é um dos grandes artífices da construção e materialização do currículo, no chão da escola.

Destarte, “a escola vai se tornando cada vez mais, refém das diretrizes emanadas pela administração educativa e converte-se num espaço propício para a aplicação de políticas educativas definidas a nível central. (MORGADO, 2010, p. 24). Nesse contexto, no que concerne à quarta questão “O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?” Percebe-se ao analisar a resposta do sujeito 1 (Carlos) que têm uma visão de que o currículo é algo pronto, e acabado. Contradizendo-se quando faz referência a sua delimitação em seu processo de aplicação. Conforme podemos conferir, nos diz que “o currículo está ali pronto. Porém, sua execução varia de sala para sala, dependendo do grau de ensino da turma trabalhada”.

Esta mesma visão abarca as respostas dos sujeitos 2 (Paulo) e CP (Luís) mesmo sem uma concordância de forma direta, na verdade o que nos leva a esta percepção é a palavra ‘deve’ e ‘pode’ conforme nas respostas dos referidos sujeitos e que apontamos abaixo:

Deve ser aberto, apesar de que deve ocorrer a partir de temas específicos. (Paulo)

O currículo pode ser aberto que se delimita no próprio processo de aplicação. (Maria)

O currículo deve ser aberto e se delimitar no próprio processo de aplicação uma vez que resulta das múltiplas relações que estabelecem entre diferentes sujeitos em contextos diversos e complexos. O currículo deve transcender os guias curriculares oriundos das secretarias municipais, estaduais e nacionais. (Luís)

Entretanto, percebe-se que existe uma compreensão em comum a cerca da aplicabilidade e delimitação no próprio processo de aplicação do currículo, pois todos concordam com tal processo. Incluindo a essa compreensão a resposta o sujeito 4 (Carmem) que ratifica as demais respostas: “Ele se delimita no próprio processo de aplicação”. Assim como o sujeito 5 (Fátima): “O currículo se delimita no próprio processo de aplicação, pois as mudanças no mundo acontecem com muita rapidez e o currículo não pode ser delimitado”. Este último sujeito justifica a não delimitação do currículo corroborando que ‘as mudanças no mundo acontecem com muita rapidez’. Esta justificativa nos remete ao processo de globalização, o qual é um ponto bastante significativo nas discussões acerca do currículo. Nesse sentido, corroboramos com base em Ball (1998) apud Lopes & Macedo (2006) que:

A globalização é um conceito contestado, dada à polissemia dos sentidos que enfoca, reconhecendo suas interfaces com os aspectos cultural, político, econômico. Independente de como venham a ser definidos, é certo que os processos de globalização acarretam “consequências sérias na transformação do ensino e da aprendizagem”. (p. 245)

Acerca da quinta e última questão, subdivide-se em dois questionamentos (A e B) e versa sobre os desafios e aplicabilidade do currículo prescrito. Assim, na questão “A”, buscamos saber: Quais são os principais desafios na aplicação do currículo prescrito? A resposta do sujeito 2 (Paulo) corresponde a uma crítica aos curriculistas conforme podemos conferir abaixo:

“Os currículos geralmente são criados e orientados por quem não possui conhecimento prático, ou seja, não atuaram em regência de sala de aula. São feitos por professores de gabinetes”.

Diante do dito, os professores não se percebem como construtores-fazedores de currículo. Acreditamos que isso se deve pela forma que os currículos são inseridos no contexto escolar, de forma hierarquizada, *top down*.

Assim, com base nas análises identificamos como principais desafios na aplicabilidade do currículo prescrito:

“A leitura, a escrita e compreensão”. (Carlos)

“Que ele atenda as necessidades e anseios do alunado ajustando-se as necessidades reais da turma”. (Maria)

“Ele fica cristalizado sem a possibilidade de ser moldado”. (Carmem)

“A compreensão e a adaptação para cada realidade escolar, visto que o nosso país possui muitas diferenças culturais em cada região, estado, cidade que precisam ser valorizadas”. (Fátima)

“O currículo escolar é um dos pontos mais difíceis a serem enfrentados na escola devido à concepção restrita do currículo como simples grade curricular a ser seguida sem as devidas adaptações e articulação entre as áreas do conhecimento com os aspectos da vida cidadã em seus diferentes contextos”. (Luís)

Chamamos a atenção para o que nos traz o sujeito 5 (Fátima), pois nos remete a discussão da Base Nacional Comum – BNC que estabelece diretrizes gerais para o desenvolvimento das diversas áreas da Educação Básica. Preconiza-se que deve ser compreendida como parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborados pelas escolas, independente a rede a que pertencem. Assim, de acordo com as orientações do Ministério da Educação – MEC, “professores e dirigentes dos sistemas e de escolas poderão escolher outros componentes curriculares, na parte diversificada, além de optar pelos melhores caminhos de como ensinar, “respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão”.

Podemos inserir nessa discussão um recorte da resposta de CP (Luís) na qual afirma ser a aplicação do currículo na escola um desafio considerando à visão restrita que permeia o contexto escolar: “devido à concepção restrita do currículo como simples grade curricular a ser seguida sem as devidas adaptações e articulação entre as áreas do conhecimento com os aspectos da vida cidadã em seus diferentes contextos”. Sobre isso, Morgado (2010, p. 24) nos afirma que “os professores limitam-se a cumprir normas e executar os programas prescritos para cada disciplinas e/ou ano de escolaridade – prevalece o interesse pelos resultados (produto) em detrimento da importância dos processos de ensino-aprendizagem e da seleção dos conteúdos”.

Nesse contexto, avançamos para a questão “B” na qual interrogou: “Como vem se dando efetivamente a aplicação desse currículo?” Com base nas respostas dos sujeitos 3 (Maria), 4 (Carmem) e 5 (Fátima) percebemos que na prática dos conteúdos os professores se passam por copistas do currículo, mesmo alguns alegando fazer adequações no dia a dia. Vejamos na íntegra o que eles registraram.

“Na íntegra do que vem sendo aplicado e determinado, mas às vezes adequamos as nossas necessidades reais”. (Maria)

“Ele é aplicado da forma mais próxima do que se pede”. (Carmem)

“Na prática, quase sempre é transcrito, mas algumas mudanças já acontecem no ambiente escolar”. (Fátima)

Entretanto, através do que diz CP (Luís) há indicativo de avanços na aplicabilidade do currículo, como consequência da para efetivação do PPP e também das formações continuadas, já citadas anteriormente.

“É perceptível um avanço na aplicação do currículo impulsionando necessidade da efetivação do PPP e pelas formações continuadas direcionadas a essa temática, contudo a escola ainda precisa construir sua identidade com competência e nesse sentido, o currículo torna-se algo imprescindível”. (Luís)

Os resultados permitem compreender o currículo, enquanto prática, como um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da retórica, uma vez que nas propostas de currículo se expressam mais os anseios do que as realidades. Assim, para tornar nítida a realidade curricular é necessário compreender os contextos e as práticas que nele interagem.

Considerações Finais

Propomo-nos inicialmente a retomar neste ponto o propósito do artigo apresentando uma reflexão sobre os contributos do estudo que realizamos referente à temática estudada pontuando que a relevância do mesmo caracterizou-se como defesa de que os sujeitos que corporificam o currículo no chão da escola devem ganhar visibilidade como construtores das políticas curriculares. Assim, ao analisar como se dá a recontextualização curricular na disciplina de Língua portuguesa, no Ensino Médio, na Escola Madre Lucila Magalhães no município de Vitória/PE a partir dos discursos dos professores, bem como do coordenador pedagógico.

Percebemos que não existe uma verdade absoluta acerca do conceito de currículo, de modo que assumimos da ideia de que o currículo não pode ser compreendido longe de suas condições reais de construção. Desse modo, torna-se necessário concebê-lo em sua dimensão prática, em construção permanente, assumindo os educadores e os educandos, como sujeitos protagonistas no processo educacional. Sendo imprescindível vivenciá-lo como redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, buscando não limitá-lo a esses cotidianos, mas numa perspectiva de prolongarmos para além deles, enfrentando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes. E, conceber o cotidiano escolar como um espaço-tempo privilegiado de produção curricular para além do que está preconizado nas propostas oficiais.

Nesta perspectiva, consolidamos a ideia de que a recontextualização, constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro. Contudo no chão das escolas, assim como nos diferentes contextos pelos quais circulam os textos produzidos no âmbito das políticas curriculares, sempre há processos de recontextualização por hibridismo, fazendo com que as políticas curriculares precisem ser interpretadas para além do que está prescrito.

A valoração de qualquer currículo emerge de seu contexto, na forma como é concretizado nas situações reais. Portanto, faz-se necessário que os professores usem ir mais além do que aquilo que lhes é prescrito, assumindo-se como profissionais autônomos que tomam decisões em prol do conjunto concreto de alunos com que trabalham. Percebemos que o currículo na ação é a última expressão de seu valor, corroborando que é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra. Porém, é importante ressaltar que independente da concepção que adotamos o currículo é de suma importância no processo educativo no contexto escolar, e precisa ser concebido como movimento.

Neste contexto, observamos que de forma geral a concepção de currículo dos docentes e do coordenador pedagógico é a de que se trata de um documento que norteia o trabalho docente

no contexto escolar. Isso revela uma visão limitada acerca do currículo quando o defendemos como redes de saberes, fazeres e poderes, construídas e compartilhadas no chão da escola cotidianamente e que ultrapassam os muros da escola. Nossos interlocutores pensam ainda que o currículo é o que se deve ensinar e aprender e também o que se ensina e aprende na prática e inclui metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino. Sendo sua aplicabilidade e delineamento realizados no próprio processo de aplicação.

Quanto aos principais desafios sobre a aplicabilidade do currículo, apontamos: o desenvolvimento da leitura, a escrita e compreensão; a expectativa dos interlocutores de que o currículo atenda as necessidades e anseios do alunado ajustando-se as necessidades reais da turma, ou seja, a compreensão e a adaptação para cada realidade escolar, visto que o nosso país possui muitas diferenças culturais em cada região, estado, cidade que precisam ser valorizadas; superar a concepção restrita de currículo como simples grade curricular a ser seguida sem as devidas adaptações e articulação entre as áreas do conhecimento com os aspectos da vida cidadã em seus diferentes contextos.

Por fim, os resultados permitem compreender o currículo, enquanto prática, como um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da retórica, uma vez que nas propostas de currículo se expressam mais os anseios do que as realidades. Assim, para tornar nítida a realidade curricular é necessário compreender os contextos e as práticas que nele interagem.

Referências

ALMEIDA, Lucinalva; SILVA, Geisa. **O currículo pensado do curso de pedagogia: a pesquisa em questão**. Revista e-Curriculum. São Paulo, n. 12, v2, p. 1440-1456, maio/out 2014. <<http://www.redaliv.org/pdf/766/76632206018.pdf>> acesso 20 de janeiro de 2016

ANDRÉ, Marli. **O trabalho docente do professor formador e as práticas curriculares da licenciatura na voz dos estudantes**. In: SANTOS, L. L. de C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Orgs.) Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos. Curitiba, PR: CVR, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias**, Brasília, 2000. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> acesso 20 de janeiro de 2016

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2007, vol.17, n.36, p. 21-32. In: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2007000100003&lng=pt&nrm=iso. acesso 20 de janeiro de 2016

FELÍCIO, H. M. dos; POSSANI, L. de F. P. **Análise crítica do currículo: um olhar sobre prática pedagógica**. In: Currículo sem fronteiras, v 13, n. 1, p. 129-142, Jan/Abr, 2013.

FERRAÇO, Carlos; NUNES, Késia. **Currículos, cultura se cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimento dos sujeitos praticantes**. In: FERRAÇO, C.: CARVALHO, J. (Orgs.). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis, RJ: DPet Alii: Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (2002). In: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/leite.pdf> acesso 20 de janeiro de 2016.

LOPES, Alice Casimiro. **A recontextualização por hibridismo**. In: política de integração curricular. Rio de Janeiro: EdURJ, 2008. (Cap. 2)

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo**. Ball, Stephen; Mainardes, Jefferson (org). In: Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. (cap.10)

MELLO, Josefina. **Políticas de currículo: sentidos produzidos em escolas de formação de professores.** In: LOPES, A.; DIAS, R.; ABREU, R. (Orgs). Discursos nas políticas de currículo. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MORGADO, José Carlos. **Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares.** In: Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, p. 15-42, Ago, 2010.

OLIVEIRA, **Maria Marly de. Projetos, relatórios e textos na educação básica: como fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3. Ed. Revista e ampliada Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005. Cap.II. p. 29-42.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar: curso de especialização em gestão e avaliação em educação pública: Módulo I – Princípios da política e administração pública aplicada à gestão escolar: Metodologia da pesquisa-ação /** Texto elaborado por Roberto JarryRichardon. – Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2013.30 f.: il.

_____. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa /** Secretaria de Educação. Recife: SE. 2013. < <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/bccport.pdf>> acesso 20 de janeiro de 2016.