

REFLEXÕES EM TORNO DAS EXPECTATIVAS CURRICULARES: O QUE DESEJAM ESTUDANTES E DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Priscylla Karollyne Gomes Dias²

Karina Mirian da Cruz Valença Alves³

RESUMO: Este artigo é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo investigar as expectativas curriculares de estudantes e professoras das séries finais dos anos iniciais de uma escola pública da rede municipal de Recife (Pernambuco), localizada no bairro da Várzea. O currículo da escola é aqui compreendido a partir de uma perspectiva pós-estrutural ou discursiva, fazendo reverberar reflexões em torno dos limites críticos do currículo praticado hoje na instituição de ensino escolar. De abordagem qualitativa e de objetivo exploratório, esta pesquisa teve a participação de estudantes e professoras do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em relação ao que desejam aprender/ensinar na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Expectativas curriculares. Ensino fundamental. Currículo.

PRIMEIRAS PALAVRAS: MOTIVAÇÕES DA PESQUISA E APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

O desenvolvimento desta pesquisa tem início com as experiências da estudante/concluinte do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) durante seu percurso de formação inicial de professores/as. Experiências que se referem ao curso de disciplinas curriculares acadêmicas, e obrigatórias, que obtiveram dentre os objetivos a reflexão em torno do currículo da/na escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a promoção de vivências práticas em diferentes realidades/contextos escolares a partir dos

¹ Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife, sob a coordenação da Profa. Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque.

² Concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife. E-mail: priscylla.karollyne@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Orientadora deste Trabalho de Conclusão de Curso, e Professora/Pesquisadora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife. E-mail: karinamirian@gmail.com

estágios curriculares⁴. Desta forma, as motivações para o tema da pesquisa serão melhores desenvolvidas a seguir.

Os estágios curriculares cursados em disciplinas acadêmicas do curso de Pedagogia da UFPE proporcionam visitas em escolas da rede pública de ensino, em que objetiva a realização de pesquisas e de intervenções que se constituem como mergulho em realidades educativas e educacionais. Sendo assim, emerge a defesa pelo o interesse em estudos acadêmicos que tenham como objetivo realizar a escuta de estudantes e de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede pública.

Destarte, tanto a vivência em estágios curriculares, quanto o percurso em estágio não-obrigatório⁵ durante o período letivo escolar de um ano em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Recife (PE), desencadeiam na estudante/concluinte reflexões em torno das proposições curriculares do/no ambiente escolar, dos aspectos relacionados ao fazer pedagógico na escola e do trabalho realizado em sala de aula. As experiências em ambientes escolares fazem eclodir inquietações de âmbito educativo e educacional, como: a identificação da presença de saberes difusos e proeminentes na escola e a hipótese de que atuações de estagiários e de profissionais da educação são instauradoras de um currículo legitimado pelos os sujeitos escolares que fazem parte de tais culturas escolares.

Sob o interesse de ouvir como estudantes e docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental localizam seus saberes no currículo da/na escola, o encontro com a Profa. Dra. Karina Mirian da Cruz Valença Alves, que orientou este Trabalho de Conclusão de Curso, insere na trajetória desta pesquisa alguns caminhos metodológicos e teóricos com base na perspectiva contemporânea sobre este objeto de estudo que, até aqui, foi referenciado como currículo. Também foi durante as discussões, os encontros e os estudos no Grupo de Estudos Foucault e Educação da Universidade Federal de Pernambuco (GEFE/UFPE), coordenado pela referida professora, que a investigação e as reflexões em torno das possibilidades da construção

⁴ As referidas disciplinas curriculares acadêmicas do curso de Pedagogia da UFPE se referem a: Didática, Teoria Curricular, e PPP3 - Práticas curriculares na escola e na sala de aula. Também foram importantes as demais disciplinas durante o curso, tanto no que se referem ao âmbito de discussões teóricas quanto ao âmbito teórico-práticas sob a forma de estágios supervisionados.

⁵ Estágio como auxiliar de desenvolvimento pedagógico com crianças com deficiência na rede municipal regular de ensino da cidade de Recife (PE).

de um currículo socialmente referenciado e participativo foi se consolidando como desejo de pesquisa.

As reflexões das dimensões projetadas, referenciadas e vivenciadas do currículo são inseridas por esta pesquisa no campo dos estudos pós-críticos, considerando, inclusive, o currículo da/escola a partir de uma perspectiva pós-estrutural ou discursiva. Para tanto, a pesquisa teve como referência as reflexões de Lopes e Macedo (2011), e os trabalhos de Alves (2009), Orlandi (2015), Fischer (2001, 2013) e Foucault (2014).

A problemática da localização dos saberes de estudantes e de docentes na organização, projeção e referência curricular, conformaram algumas questões em torno do desenvolvimento desta pesquisa: Quais são as expectativas curriculares de docentes e estudantes? Como estão permeadas no currículo da escola as diferentes culturas? O que dizem estudantes e docentes do currículo?

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as expectativas curriculares de estudantes e de professoras das séries finais dos anos iniciais de uma escola pública da rede municipal de Recife (Pernambuco), perguntando aos sujeitos escolares o que desejam aprender/ensinar na escola. Para tanto, apresentamos as concepções do currículo desejado a partir de uma análise discursiva⁶ sobre o que apresentaram estudantes e docentes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

A contribuição deste trabalho consiste em reiterar sugestões de estudantes e professores/as sobre a montagem de um currículo desejado e referenciado de forma social e local, fazendo com que a universidade pública não somente proporcione a escuta das vozes dos sujeitos escolares, como também possa evidenciar ações políticas do/no currículo no âmbito de uma sociedade contemporânea.

A primeira aproximação com o objeto em estudo e a primeira realização de uma pesquisa nos termos acadêmicos, se constituíram como alguns dos limites colocados para a ampliação desta pesquisa. Entretanto, tais limites serão melhor apresentados durante este artigo.

⁶ Foram utilizados alguns princípios e procedimentos em torno da Análise de Discurso como Repetição e Regularidade dos enunciados discursivos (ALVES, 2009) e intradiscursos (ORLANDI, 2015).

O trabalho está estruturado sobre a seguinte forma: apresentação de um olhar sobre a escola, os saberes e o currículo no contexto das significações que se constituíram como ideias que influenciaram análises empreendidas. Logo em seguida, serão apresentados os fundamentos e os procedimentos metodológicos utilizados para realização da pesquisa. Por fim, após a apresentação dos relatos das entrevistas com as professoras e os/as estudantes, realizamos algumas considerações do estudo desenvolvido, considerando uma pausa no desenvolvimento da pesquisa, apontando, inclusive, possíveis formas para a sua ampliação.

A ESCOLA, OS SABERES E O CURRÍCULO NO CONTEXTO DAS SIGNIFICAÇÕES

Localizamos, a seguir, algumas compreensões em torno de conceitos sobre escola, saberes e currículo que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa. Todas as leituras aqui empreendidas, corresponderam ao campo amplo de estudos contemporâneos na área de educação.

1.1. Escola e saberes no âmbito da sociedade contemporânea: implicações para o campo do currículo

As decisões de âmbito educacional, escolar e educativo influenciam o trabalho docente e pedagógico a partir de concepções que não somente direcionam a atividade em sala de aula como também demonstram funções e objetivos sociais da instituição de ensino. São matrizes de referência para planejamento, atuação e avaliação dos sujeitos na/da escola que se configuram em um determinado projeto curricular.

A sociedade moderna, cujo pensamento social e político é consolidado com o Iluminismo⁷, tendo como cerne as ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso, insere princípios de uma sociedade “(...) nalguma noção humanista de que o ser humano tem certas

⁷ De acordo com Alves (2009, p. 64), “é no seio do Iluminismo que a razão, tomada como poder de julgamento, dedução e estabelecimento do que se deve fazer para alcançar quaisquer fins, é soerguida a vetor da Ordem do mundo: deverá ser ela quem irá conduzir o homem a um futuro pleno de realizações, tempo privilegiado da felicidade, quando o homem, enfim, encontrar sua maioridade. Civilização da ciência e da técnica, a cultura ocidental elege a razão científica como o mais válido, senão como o unicamente válido, paradigma de toda racionalidade possível, suspendendo a validade dos valores estéticos, religiosos e políticos na definição das verdades”.

características essenciais, as quais devem servir de base para construção da sociedade” (SILVA, 2013, p. 113).

Destarte, a instituição de ensino surge como forma de legitimar conhecimentos que permeiam valores necessários para a formação de sujeitos que deverão atuar na manutenção da sociedade. Silva (2013) considera que as compreensões de educação, pedagogia e currículo estão alinhadas às ideias da Modernidade, seguindo determinado campo de pensamento socialmente difundido e aceito que faz com que a educação escolar se volte para a formação de um sujeito racional, autônomo, e que seja capaz de participar dos espaços sociais de forma a exercer plena autonomia política.

É importante considerar que em uma sociedade contemporânea, entretanto, a escola se torna um espaço em que diferentes identidades e culturas se entrelaçam, tendo como referência a hibridez da construção de sentidos (LOPES e MACEDO, 2011). Sendo assim, a formação de um sujeito plenamente racional e voltado para a atuação nos espaços sociais de maneira autônoma já não é o bastante no âmbito de uma sociedade contemporânea, pois além da hibridez de sentidos nas relações entre sujeito e história, há que se considerar a fluidez e as possibilidades de ressignificação em torno de termos já construídos socialmente. Em consonância com estas ideias, as compreensões de Gabriel (2013, p. 233) apontam para o reconhecimento de “(...) que os sentidos atribuídos não se encontram apenas nos saberes ensinados e aprendidos, mas também nos sujeitos que ensinam e aprendem (...)”.

No campo do pertencimento de diferentes significados, uma sociedade contemporânea instaura as possibilidades de uma pedagogia pós-crítica, acabando “(...) com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação” (SILVA, 2013, p.115). Uma pedagogia pós-crítica permite pensar o lugar da escola como espaço de formação política que considera conhecimentos e saberes híbridos em diferentes contextos da prática, introduzindo nos termos de uma educação pós-moderna “(...) um novo paradigma caracterizado pelo reconhecimento e resgate de culturas e histórias locais. É nesse paradigma onde se auto afirmam e se legitimam os saberes locais” (BASÍLIO, 2012, p. 82 e 83).

Refletir sobre uma pedagogia pós-crítica no âmbito de uma sociedade contemporânea contribui para a possibilidade de compreensão em torno da escola e dos conhecimentos que nela circulam como inserções em campos de dúvidas e de incertezas. Tanto a função social da escola quanto o conhecimento legitimado por ela se localizam em um campo de ordenação

discursiva que encontram também fissuras que permitem a emergência de ideias contrárias. Sendo assim, um currículo pautado como prática discursiva permite compreender o campo de criação e contestação em que poderá ser subvertido, desviado, contestado e/ou aceito o currículo da/na escola.

Desta forma, as contribuições do campo multidirecionado dos estudos pós-modernos fazem com que consideremos que não somente especialistas podem falar (constituir) o currículo, mas convida também outros sujeitos inseridos na relação entre ensino e aprendizagem na escola (como as crianças, por exemplo) a fazerem parte do currículo.

1.2. Pós-modernismo, Pós-estruturalismo e a introdução no campo dos estudos curriculares

As teorias em torno do currículo⁸ estão localizadas historicamente e produzem o conceito de currículo a partir de quem o dita (SILVA, 2013; LOPES e MACEDO, 2011). Com isso, é importante considerar que não é possível identificar uma verdade em relação ao currículo, em que seria possível, por exemplo, chegar até ela a partir de um processo de desvelamento do que está oculto. É então a partir de uma visão pós-estruturalista que “(...) é impossível separar descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – de seus ‘efeitos de realidade’. (...) Ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o” (SILVA, 2013, p. 11).

As tentativas de compreender as produções de bens simbólicos da sociedade pós-industrial alteram concepções até então presentes, “o pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, que convivem com as discussões modernas” (LOPES e MACEDO, 2010, p. 16). Entretanto, embora o pós-modernismo e o pós-estruturalismo compartilhem críticas à instauração de um sujeito moderno⁹ nos termos de uma formação educacional, é preciso compreender que ambos pertencem a perspectivas epistemológicas diferentes (SILVA, 2013).

⁸ De acordo com Silva (2013), as diferentes perspectivas em torno do currículo podem estar situadas como pertencentes ao campo de Teorias Tradicionais, de Teorias Críticas ou de Teorias Pós-Críticas. Ainda segundo o autor, “a teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede” (Ibidem, p. 11).

⁹ “O sujeito moderno é guiado unicamente por sua razão e por sua racionalidade. O sujeito moderno é fundamentalmente centrado: ele está no centro da ação social e sua consciência é o centro de suas próprias ações. O sujeito da Modernidade é unitário: sua consciência não admite divisões ou contradições” (SILVA, 2013, p. 113).

De acordo com Lopes e Macedo (2010), a insurreição de estudos curriculares sob o viés pós-moderno e pós-estrutural torna possível dizer que se trata de um campo multidirecionado a partir dos anos de 1990, em que as inclinações teóricas advêm do pensamento de autores como Michel Foucault, Jacques Derrida, Félix Guatarri e Edgar Morin. Destarte, “ao mesmo tempo em que o hibridismo de diferentes tendências vem garantindo maior vigor ao campo, observamos uma certa dificuldade na definição do que vem a ser currículo” (LOPES e MACEDO, 2010, p. 16).

Os “Tempos pós” (GABRIEL, 2013) sugerem que é possível e preciso construir e reconstruir sentidos e significados em torno de temas como conhecimento escolar, cultura e currículo (LOPES e MACEDO, 2011), em que as relações de poder configuram as práticas das relações sociais, e vice-versa (FOUCAULT, 2014).

Na significação de que as relações de poder na sociedade contemporânea configuram relações sociais, e vice-versa, a escola se torna um espaço em que diferentes identidades e culturas se entrelaçam, tornando híbridos os processos de construção de sentidos, fazendo com que o currículo signifique uma prática discursiva e cultural (LOPES e MACEDO, 2011). Contudo, segundo Gabriel (2013, p. 240) se torna importante “hibridizar, todavia, sem abrir mão de pensar a escola pública como um espaço político, ainda importante no cenário atual, na disputa ou negociação de projetos de sociedade nos limites do campo de possibilidades, ainda que contingenciais, em que eles são pensados”.

1.3. O currículo como prática discursiva e cultural: contribuição para pensar as expectativas curriculares dos sujeitos escolares

Compreendemos que a circularidade de saberes na escola perpassa a ideia de que algo dito e concebido como verdadeiro, tanto em dado período de tempo quanto em dado lugar, está significado por procedimentos de controle e de regularidade que envolvem a formação discursiva emergente na/da instituição de ensino escolar. Sendo esse um dos fatores para a utilização das contribuições de Michel Foucault para o campo dos estudos sobre/do currículo da/na escola, utilizamos as considerações de Alves (2009) quanto “(...) pensar como se produzem efeitos de verdade no interior dos discursos que, em si mesmos, não são nem verdadeiros nem falsos”, pois “a verdade se dá *no* discurso” (ALVES, 2009, p. 27, grifo da autora).

A investigação das expectativas curriculares de estudantes e professores/as permite identificar como e em que medida o compartilhamento de discursos irá contribuir para o exercício da descrição e de análise dos fenômenos “de continuidade, de retorno e de repetição” (ALVES, 2009) a partir da emergência de uma formação discursiva em torno do currículo, embora Foucault (2014) já considere que os discursos não são simples atos de fala. Sendo assim, “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 2014, p. 9 e 10).

O conhecimento em torno deste objeto de estudo, que é o currículo, se configura a partir de sujeitos que têm participação em grupos que garantem a autoridade em torno das apreensões a respeito do currículo em uma dada formação discursiva já socialmente legitimada¹⁰ (LOPES e MACEDO, 2010). O currículo como prática discursiva significa que está permeado por relações sociais engendradas por relações de poder. Por sua vez, significa que nem tudo poderá ser enunciado no/do/pelo currículo (LOPES e MACEDO, 2011).

Consideramos, que é a partir da instauração de uma pedagogia do outro que se reverbera permanentemente (SKLIAR, 2010) que as diferenças localizadas no currículo se estendem a partir de um olhar cultural (MACEDO, 2006) que significa que o sujeito influencia a composição curricular ao mesmo tempo em que é também influenciado por ela. Isso também significa que o currículo está inserido no campo da circularidade entre culturas (TURA, 2010) fazendo com que ocorra uma influência recíproca entre culturas dominadas e culturas dominantes, impulsionadas tanto de cima para baixo quanto de baixo para cima.

¹⁰ “Desta forma, entendemos que analisar a produção do campo do currículo inclui tomar como objeto o conhecimento produzido por sujeitos investidos da legitimidade de falar sobre o currículo. Tal legitimidade é conferida por sua presença em instâncias institucionalizadas, tais como: as instituições de ensino e pesquisa, nas quais atuam como professores, pesquisadores e orientadores; as agências de fomento, em que são pareceristas e definem que tipos de estudos serão financiados; os fóruns de pesquisadores, dentre os quais o mais significativo é o GT de Currículo. A participação dominante nesses grupos vem se constituindo como um dos principais fatores capaz de garantir legitimidade e a autoridade para falar sobre o Currículo” (LOPES e MACEDO, 2010, p. 18).

FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO DA PESQUISA

Esta pesquisa de abordagem qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 2010) e de objetivo exploratório (GIL, 2006), buscou apreender as expectativas de estudantes e de docentes em torno das questões dispostas para o foco deste estudo, que teve como objetivo investigar as expectativas curriculares de docentes e estudantes quanto à construção de um currículo escolar socialmente referenciado e participativo. Consideramos que um currículo nesses termos significa um currículo emergente na ordem discursiva, que tem como referência a participação social de sujeitos inseridos em determinado campo de atuação e de vivência no âmbito dos interesses para a organização do trabalho e da atuação pedagógica e escolar.

Para o alcance do objetivo proposto por esta pesquisa, foram utilizadas as contribuições da entrevista narrativa (SILVA e PÁDUA, 2010), de alguns procedimentos e pressupostos da Análise de Discurso (ORLANDI, 2015), e das ideias de Michel Foucault em torno a configuração de uma formação discursiva (ALVES, 2009; FISCHER, 2001, 2013; FOUCAULT, 2014).

O entrecruzamento do diálogo realizado nessa pesquisa com a entrevista narrativa e a análise de discurso diz respeito a considerar que os resultados obtidos com a entrevista narrativa (por ter sido um primeiro exercício de aproximação com este tipo de instrumento) não foram suficientes quanto a discriminação de uma análise das narrativas da qual sugere Silva e Pádua (2010). Sendo assim, consideramos a importância da realização de uma análise de discurso em torno da identificação das falas dos sujeitos. Ou seja, perceber em qual ordenação discursiva se localizam os sujeitos escolares quando ditam o currículo, fazendo também emergir os efeitos de sentidos empreendidos pelas as entrevistas realizadas. Assumindo os riscos em realizar o diálogo com dois procedimentos metodológicos de pesquisa que se aproximam, mas também se divergem em diversos aspectos, dada as suas particularidades, a seguir apresentamos no que consiste a entrevista narrativa e a análise de discurso.

2.1. A entrevista narrativa como forma de aproximação com a escola

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos a entrevista narrativa em que “(...) com as marcas de cada sujeito, é possível encontrar nas narrativas as influências de processos coletivos vivenciados” (SILVA e PÁDUA, 2010, p. 112). A entrevista narrativa nesta pesquisa

contribuiu para apreender sugestões e percepções de estudantes e professoras em torno do currículo escolar, bem como mapear alguns aspectos que influenciam o currículo como uma prática cultural e discursiva que inserem os sujeitos a partir de posições que ocupam quando no discurso propagado por eles.

Em um período contemporâneo de incertezas, a narrativa se constitui como uma vantagem a ser utilizada nas pesquisas, pois, no processo de comunicação com o outro no que diz respeito às experiências vividas, quem narra seleciona o que mais importa, configurando uma espécie de sabedoria prática no momento de compartilhamento de saberes, histórias e de memórias (SILVA e PÁDUA, 2010).

Consistindo de apenas uma questão gerativa, a entrevista narrativa proporcionou que os sujeitos pudessem discorrer sobre as expectativas curriculares através das seguintes perguntas: “*O que você – estudante - gostaria de aprender na escola?*” e “*O que você – docente – gostaria de ensinar na escola?*”. De acordo com Silva e Pádua (2010), a entrevista narrativa permite oferecer uma maior liberdade aos sujeitos. Sendo assim, acreditamos que o direcionamento das perguntas aos sujeitos escolares entrevistados (aprender-estudante; ensinar-docente) corresponde fazer pulsar quais são os papéis tradicionais legitimados por uma ordenação discursiva escolar. Ao escolher a ordem das perguntas, localizadas na correspondência de quem ensina e de quem aprende na escola, acreditamos que as respostas poderiam ser extrapoladas para outras questões que ficam no nível das enunciações dos sujeitos.

Participaram da pesquisa estudantes e professoras das turmas de 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Recife (PE), localizada no bairro da Várzea, próximo ao campus da UFPE. Foram duas professoras (4º e 5º anos) e oito estudantes (quatro estudantes do 4º ano, e quatro estudantes do 5º ano).

Cada professora indicou os/as estudantes participantes da entrevista. Quanto a esse aspecto determinante na escolha das crianças, dada a limitação de uma pesquisa com o objetivo exploratório (primeira aproximação com o objeto em estudo), a não realização de uma inserção mais intensa no campo investigado, como por exemplo a execução de uma pesquisa de tipo etnográfica, dimensiona a redução das possibilidades de ampliação quanto aos critérios da escolha da participação das crianças na pesquisa. Acreditamos também que a inserção da pesquisadora na instituição de ensino se reverberou como visitante a determinada cultura

escolar já consentida por quem faz a escola no dia a dia, cabendo, assim, o respeito às posições de autonomia e de autoridade referenciadas na instituição de ensino.

As/os estudantes possuem entre 9 e 13 anos de idade. Tanto as entrevistas com as professoras, quanto as entrevistas com os/as estudantes, foram realizadas nos dias 21 e 27 de setembro de 2016 no próprio ambiente da escola, durante horários como o desenvolvimento das aulas e o intervalo destas. A maioria das entrevistas foram registradas através de gravação de áudio e de anotações em um caderno de campo. O tempo disposto para a realização da pesquisa na escola e o prazo de finalização do trabalho de conclusão de curso, foram alguns dos fatores que não permitiram o aprofundamento da pesquisa no que se refere, por exemplo, à realização de observação no ambiente escolar quanto a perceber as relações de poder nas quais estão inseridas professoras e estudantes que perpassam os desejos em torno do currículo a qual se referem.

No primeiro momento de diálogo com os/as estudantes e as professoras foram apresentadas as características da entrevista narrativa, bem como a identificação na pesquisa¹¹. Os nomes apresentados correspondem aos nomes verdadeiros de quem optou por se identificar, sendo os nomes fictícios devidamente sinalizados. Durante a realização da entrevista narrativa com os sujeitos, foram realizadas algumas questões (constituídas como questões de aprofundamento) que emergiram da primeira narrativa dos sujeitos (resposta à pergunta gerativa). Considerando que dentre as características da entrevista narrativa está a liberdade dos sujeitos participantes da pesquisa em conduzirem os aspectos que importam compartilhar, em um sentido de aprendizagem coletiva, a finalização de cada entrevista ficou a cargo de quem estava sendo entrevistado/a.

2.2. A análise de discurso como caixa de ferramentas

Considerando que Alves (2009) denota os conceitos em Michel Foucault como pertencentes a uma “caixa de ferramentas”, também utilizamos essa mesma significação empreendida pela autora para a análise das entrevistas realizadas nesta pesquisa. A utilização de alguns conceitos e algumas contribuições da Análise de Discurso considera a atribuição de alguns procedimentos e princípios. Neste sentido, segundo Orlandi (2015), quando nos

¹¹ Conforme apontam Silva e Pádua (2010), em uma entrevista narrativa os/as entrevistados/as podem preferir que seus nomes sejam revelados. Considerando que nesta pesquisa não é identificada a escola na qual a pesquisa foi realizada, foi optado pela manutenção da revelação dos nomes de quem assim desejou.

referimos ao discurso, não estamos pautando a ideia de uma transmissão de informações, pois no funcionamento da linguagem há presença de “(...) sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história” (ORLANDI, 2015, p. 19).

Sendo assim, “(...) na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (Ibidem, p. 23). O discurso apresenta certa regularidade, conjunto de regras, fazendo reverberar a seguinte compreensão em torno de sua análise: “(...) a linguagem não é transparente. Desse modo, ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa?” (Ibidem, p. 15 e 16). Com isso, procuramos não tentar desvendar o que os sujeitos escolares disseram sobre o currículo, mas sim realizamos um exercício em torno de considerar o que eles/as dizem a partir de suas próprias falas, das coisas ditas.

No que se refere à realização de uma análise discursiva, é importante considerar alguns aspectos como: a relativa autonomia da língua quanto à sua regra própria; as implicações do simbólico na história, no real (em que os fatos reivindicam os sentidos); e a descentração do sujeito da linguagem (um sujeito que é afetado pelo o real da história e também é afetado pelo o real da língua). Todas essas considerações em torno de uma Análise de Discurso, dizem respeito à sua relação com filiações teóricas advindas de disciplinas como a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, sobretudo a partir dos anos de 1960 (ORLANDI, 2015).

Destarte, os sentidos se referem à exterioridade, sendo produzidos em condições que não dependem somente de intencionalidades dos sujeitos, mas que se inserem em um contexto histórico, social e específico, compreendendo tanto o que é dito em determinado lugar como o que é dito em outros lugares, assim como também tudo aquilo que não é dito. Em consonância com essas ideias, uma das regras empreendidas como método de uma análise de discurso consiste em considerar a exterioridade “(...) a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras” (FOUCAULT, 2014, p. 49 e 50).

Considerando o aspecto de exterioridade do discurso, as condições de sua produção envolvem o sujeito, a situação e a memória. As condições de produção podem ser analisadas em sentido estrito (contexto imediato) e em sentido amplo (contexto sócio-histórico, ideológico). A memória, por sua vez, quando pensada em relação ao discurso, é considerada como interdiscurso (ORLANDI, 2015). Entretanto, a partir dos limites amplos desta pesquisa

(limites que compreendem aspectos de horizontalidade e de verticalidade que não permitiram a ampliação da pesquisa para uma análise propriamente discursiva), optamos pela a realização de uma análise pautada na ideia em torno de intradiscorso, que se refere ao que o sujeito está dizendo, a formulação do sentido em determinado contexto, “em condições dadas” (ORLANDI, 2015). É certo que, apesar de considerar uma análise baseada em torno da intradiscursividade, o dizer não pode estar dissociado da concepção de interdiscursividade, apresentada acima.

No primeiro momento da análise, apresentamos o que aparece nas falas dos sujeitos entrevistados. Em seguida, demonstramos como essas falas se agrupam e como se ordenam a partir da movimentação de alguns conceitos da análise discursiva, tais como repetição, persistência e regularidade dos enunciados (ALVES, 2009; FISCHER, 2001). Os conceitos de repetição e de regularidade irão contribuir para a realização de uma análise crítica pautada nos aspectos de afirmação e de negação em torno dos dizeres que aqui se apresentam como forma de aproximar determinados enunciados emergentes das falas dos sujeitos escolares.

De acordo com Fischer (2001), a partir das contribuições de Michel Foucault, um enunciado compreende quatro elementos que dizem respeito a: algo que identificamos como referência; alguém que possa assumir a posição de sujeito no enunciado; a associação deste enunciado com outros enunciados (do mesmo discurso ou de outros discursos); e a materialidade do enunciado. É importante considerar ainda, de acordo com a autora, que os enunciados se localizam em um espaço discursivo, em que cada um dos conjuntos de enunciados se localiza em um determinado sistema de formação ou em determinada formação discursiva.

Alves (2009, p. 49) considera que para a instituição de um grupo de relações entre enunciado é preciso considerar a persistência “(...) como repetição e recorrência de conceitos, noções, temas, problemas e imagens que conformam o campo de enunciação (...)”. Neste sentido, ocorre um processo pré-discursivo em que as palavras significam porque já possuem significados dada uma relação de sujeito e história (cf. ORLANDI, 2015).

A repetição, nesses termos, apresenta a compreensão do que as palavras, as ideias e os conceitos causam como efeitos quando localizadas em uma ordem discursiva. A regularidade consiste em fazer saber que as coisas ditas regulam a própria formação de efeito dos enunciados a partir de, por exemplo, alusões, formato e vocabulário que compõem um mesmo grupo de enunciados (cf. ALVES, 2009).

EXPECTATIVAS CURRICULARES: O QUE DESEJAM ESTUDANTES E DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Em um primeiro momento, serão apresentadas as entrevistas com professoras e com os/as estudantes de modo a apreender suas sugestões curriculares. Em seguida, será realizada uma análise das falas desses sujeitos de modo a perceber alguns dos aspectos que influenciam o currículo como uma prática cultural e discursiva, e quais são os grupos de enunciados que emergem das entrevistas a partir de conceitos aqui mobilizados (repetição e regularidade dos enunciados), e que contribuem para desenhar as concepções em torno do currículo desejado.

3.1. Da entrevista com as professoras

Silvia¹², professora do 5º ano A, relata que não tinha realizado o exercício de pensar sobre o que gostaria de ensinar, porque os conteúdos já são encaminhados à nível nacional para as escolas, e estão de acordo com o que vai ser requerido posteriormente nos sistemas de avaliações educacionais (exemplifica citando o Saeb, SAEPE, Prova Brasil¹³). Comenta que gostaria de retirar conteúdos porque o currículo é pautado por uma idealização em torno do alcance do desenvolvimento de aprendizagem que não corresponde à realidade dos/as estudantes. Considera que na escola pública, por exemplo, uma turma de quarto ano de ensino fundamental não tem o mesmo nível de formação educacional da qual exige os documentos oficiais. Aborda também durante sua fala sobre a distorção série-idade, em que muitos/as alunos/as não concluem no tempo orientado pelos parâmetros oficiais.

A professora Silvia comenta que realiza visitas a museus como estratégia de complementar a Formação Artística que não consegue abarcar em sala de aula devido a lacunas durante o seu processo de formação profissional. Sendo assim, a professora questionada sobre os conteúdos que têm de trabalhar, responde que antes realizava o planejamento, mas que hoje as orientações de planejamento da aula são elaboradas e dispostas no sistema eletrônico.

Em breve avaliação do planejamento curricular disposto no sistema eletrônico que orienta o trabalho das/os docentes da rede municipal de ensino, a professora comenta que aproxima as escolas da mesma rede, já que os/as alunos/as ao chegarem em outra escola com

¹² Nome fictício.

¹³ Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE); A Prova Brasil também é conhecida como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

certo grau de dificuldade, tal dificuldade poderá ser ressarcida pela a instituição de ensino que acolherá aquele/a estudante. Em contraposição, apresenta a limitação do sistema eletrônico, porque elas [as professoras] não podem alterar o preenchimento do conteúdo. Inclusive, a apresentação dos objetivos a serem alcançados por todas as turmas, acaba não permitindo “uma brecha para a gente poder dosar”, relata a professora.

Um eixo que diferencia as falas das professoras diz respeito à evidência de Silvia, professora do 4º ano A, da retirada de alguns conteúdos propostos e desenvolvidos na escola, enquanto que Marta, professora do 4º ano A, considera ser importante o acréscimo de conteúdos relevantes de forma socialmente, principalmente no que se refere o atendimento educacional da escola à comunidade local que a frequenta.

Marta, professora do 4º ano A, quando questionada sobre o que gostaria de ensinar na escola, apresenta certa dúvida quanto se a sua composição curricular corresponderia a um currículo conformado por conteúdo ou por disciplinas. Considero que a professora pode abarcar em sua entrevista tanto sobre conteúdos, quanto disciplinas, assim também como temas que desejaria no currículo. A professora responde que:

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

A professora Marta gostaria de ensinar temas e disciplinas como Sexualidade, Ambiente, Sustentabilidade, Reciclagem e Língua Inglesa, pautando como justificativa de suas sugestões o reconhecimento social destes conteúdos, e a devida conscientização da população que frequenta a escola pública. Enfatiza, na narrativa principal, também temas ligados à relação dos seres humanos com a natureza, advogando uma ideia de que as pessoas que não são da área da educação precisam se aprofundar mais nas consequências provocadas de uma má atuação para com o meio social. Quando questionada sobre o porquê da Língua Inglesa no currículo, a professora argumenta que nossa sociedade está permeada de palavras provenientes desse idioma, e que mesmo “(...) que eles [os/as alunos/as] podem não ter acesso a viajar pra fora,

tudinho, mas, assim, até pra compreender, né?! As palavras que são utilizadas... Meu Deus... Corriqueiramente, né?! Eu acho que é importante” (MARTA, PROFESSORA, 4º ANO A).

3.2. Da entrevista com os/as estudantes

Diego¹⁴ (10 anos), achou difícil responder o que gostaria de aprender na escola. O estudante se declarou tímido e, após longas pausas durante a entrevista, relata que gostaria de estudar Geometria alegando que a professora de sua turma (5º ano A) informou que no próximo ano eles/as (os/as estudantes) deveriam ter o conhecimento desse assunto para o 6º ano. O estudante ainda considera que gostaria de aprender Educação Física, e justifica: “a gente também não brinca no recreio”. Ainda considera que pouca coisa queria aprender na escola, porque muitas coisas ele já sabe.

A Educação Física aparece como primeira referência quanto ao que Valdemir¹⁵ (11 anos) gostaria de aprender na escola, considerando ser uma disciplina interessante. Já Carol (13 anos), cita que gostaria de aprender Natação e justifica sua resposta dizendo que faz bem para a saúde e para o corpo. Entretanto, acredita que tal sugestão não poderá ser acatada devido à falta de infraestrutura física da escola, realizando a seguinte ponderação: “é claro que não pode ser Natação porque aqui [na escola] é pequeno, né?!”, afirma. Valdemir menciona também que gostaria de aprender Futebol, devido ter apreço por esse esporte.

Carol complementa em sua entrevista que gostaria de aprender sobre Computação “pra aprender mais mexer no... computador... essas coisas” (CAROL, ESTUDANTE, 13 anos), completando que antes tinha Computação na escola, mas que agora não tem mais. Pâmela (11 anos) afirma que já aprende muita coisa e que tem apreço pela escola em que estuda, desde 2013, não querendo melhorar nada nela. A estudante comenta sua vontade a respeito de usar mais vezes os livros da biblioteca. Assim como Carol gostaria de aprender Computação na escola, Pâmela ressalta como aspecto negativo a não frequência de sua turma na sala de informática: “A gente só foi uma vez na [sala de] informática - da nossa sala. Que foi no ano passado, nesse não” (PÂMELA, ESTUDANTE, 11 ANOS).

Lívia (10 anos) diz que gostaria de aprender na escola como se comportar nos lugares, relatando que quando frequenta os lugares tem o sentimento de muita vergonha. Quando

¹⁴ Nome fictício.

¹⁵ Nome fictício.

questionada sobre o que mais gostaria de aprender na escola, responde que Matemática, por considerar dificuldades na resolução de questões-problemas.

A dificuldade de aprendizagem em Matemática também aparece na entrevista de Maria Júlia (10 anos), que considera como primeiro aspecto mencionado em sua fala a aprendizagem de Ciências, “porque eu queria saber mais sobre o conhecimento” (MARIA JÚLIA, ESTUDANTE, 10 ANOS), e também acrescenta que não conseguiu apreender determinado assunto (Erosão). Além da estudante demonstrar apreço por essa disciplina, cita o livro didático como apresentação do assunto citado acima. Ainda complementa que gostaria de aprender História, e justifica:

História fala sobre os negros e os índios. Porque a metade da minha família foi índio. Aí... a família do meu pai é tudo índio porque... a minha bisavó foi uma índia. A minha tia, o meu tio... é tudo índio. Eu sou parente de índio. Por isso que eu quero saber mais de... de História (MARIA JÚLIA, ESTUDANTE, 10 ANOS).

Daniele (9 anos) comenta que gostaria de aprender Matemática, Português, Ciências e também desenhar “porque eu só sei desenhar vendo. Só sei copiar”, afirma. A estudante apresenta seu desejo de que na escola houvesse um dia voltado para a frequência dos animais de estimação. Ingrid (11 anos) considera que gostaria de aprender mais sobre Artes como forma de diferenciar as atividades em sala de aula. A estudante tem apreço por Matemática, História e os projetos que têm na escola (cita como exemplo o Projeto Nas Ondas de Leitura), mas aponta Artes como uma maneira de mudança no modelo de ensino, em que possa se aproximar de aspectos diferentes e novidades.

3.3. Reflexões das expectativas curriculares de docentes e estudantes: enunciados em torno do currículo desejado

Os sujeitos entrevistados apresentam enunciados que retornam a uma configuração do discurso pedagógico inserido e constituído na e pela instituição de ensino. Os significados atribuídos ao currículo indicam que os conteúdos sugeridos por docentes e discentes não escapam à formulação das orientações curriculares de âmbito oficial. Entretanto, consideramos que cada sujeito empreende sentidos nas sugestões que apontam sobre/do/no currículo.

É possível perceber, na base de uma análise em que emergem alguns aspectos do contexto da produção dos enunciados, que os sujeitos escolares retornam seus desejos ao campo de experiências tanto vivenciadas quanto projetadas, localizando seus saberes e compreensões

em torno do currículo como pertencentes a um campo de confluência das diferenças sobre o que desejariam aprender e ensinar na escola.

As falas dos sujeitos apontam para aspectos como: as compreensões em torno do currículo no âmbito do pensamento da relação de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar; o apreço pelos os conteúdos já ensinados na escola e a valorização de saberes apreendidos fora dela; a ressignificação do currículo que já existe na instituição de ensino a partir de reflexões do percurso de sua própria inserção na escola, seja enquanto docente ou discente.

Alguns enunciados emergem a partir da regularidade das falas que fazem corpo à repetição de temas, conceitos, palavras e noções apresentadas nas entrevistas. Desta forma, realizamos um exercício de análise de perceber como essas falas se agrupam e como se ordenam. Mesmo considerando os limites para a realização de uma análise discursiva nos termos referenciados de forma breve na fundamentação metodológica desta pesquisa, é a partir destas ideias que iremos pôr em perspectiva o que os sujeitos dizem a partir de suas próprias falas.

A dificuldade em pensar o que gostariam de ensinar ou de aprender na escola, por exemplo, revela uma compreensão de currículo como pertencente a um campo de planejamento realizado por outras instâncias educacionais, não abarcando os sujeitos escolares. Alguns enunciados apresentam um afastamento entre dizer e vivenciar o currículo.

Desta forma, os seguintes enunciados corroboram para esta compreensão: “não havia pensado de forma anterior no que gostaria de ensinar, pois os conteúdos já são encaminhados à nível nacional para as escolas, e estão de acordo com o que vai ser requerido posteriormente nos sistemas de avaliações educacionais”, “as orientações de planejamento da aula são elaboradas e dispostas no sistema eletrônico”, “a conscientização da população que frequenta a escola pública se dá através da relevância social de assuntos e temas”, “é difícil responder o que gostaria de aprender na escola”.

Os trechos dispostos acima se referem ao apreço por diferentes lugares (nacional, eletrônico, avaliativo, social) de significação do currículo da/na escola. O encaminhamento à nível nacional dos conteúdos a serem ensinados nas escolas e sua relevância social, os planejamentos elaborados pelo sistema eletrônico, e a apresentação da dificuldade em um

primeiro momento de pensar sugestões para o currículo da/na escola inserem esses enunciados no campo do discurso pedagógico e curricular já fomentado em articulação a outros discursos, sejam eles midiático, publicitário ou acadêmico.

Neste âmbito de compreensão, é importante considerar que as entrevistas também apresentam o apreço pelos conteúdos já ensinados na escola e a valorização de saberes fora dela. Isso pode ser conferido em enunciados como “Eu acho que já aprendo muita coisa. E também é bem legal essa escola. Faz tempo que eu tou nela. Eu acho que desde de 2013. E até agora não quero melhorar nada nela”, “considera que pouca coisa queria aprender na escola, porque muitas coisas ele já sabe”, apresenta apreço por “Matemática, História e os projetos que têm na escola”, e sugere “mais tempo na biblioteca”. Neste contexto de produção dos enunciados, é possível perceber que a não sugestão de conteúdos ou temas se reverbera a partir da afirmação de uma aprendizagem localizada tanto na escola como possivelmente fora dela, importando seus efeitos na perpetuação de um currículo já instituído pela instituição de ensino escolar.

Apesar da confluência dos saberes que já circulam na escola, sejam eles apreendidos fora ou dentro dela, surge nas entrevistas a ressignificação em torno do currículo já existente na instituição de ensino a partir de reflexões do percurso de sua própria atividade, seja docente ou discente.

A ideia de que os sujeitos imprimem suas vivências escolares na significação do currículo, faz eclodir os seguintes enunciados: visitas a museus “como estratégia de complementar a Formação Artística que não consegue abarcar em sala de aula devido lacunas durante seu processo de formação profissional”, estudantes relatam o desejo de aprender educação física, natação e futebol porque são “disciplinas interessantes” e fazem “bem para a saúde e para o corpo”, gostariam de aprender computação porque “muita gente mexe em computador”, gostariam de aprender como se comportar nos lugares “porque sente muita timidez”, apresenta o desejo de que na escola houvesse “um dia voltado para a frequência dos animais de estimação”, “mesmo gostando de disciplinas como matemática e história, considera que artes poderia lhe oferecer coisas diferentes e mudar um pouco o que já faz todos os dias”.

No âmbito de inserção das falas dos sujeitos é possível perceber que o percurso escolar vivenciado tanto por estudantes quanto por professoras é constituído de desejos e expectativas

que ora estão presentes no que os parâmetros curriculares dispõem em suas orientações, ora estão ausentes de uma vivência prática em torno de suas vontades.

A conformação de um currículo desejado pelos sujeitos que participaram desta pesquisa confere o entendimento de que os enunciados proferidos pelas as entrevistas se inserem em um campo discursivo já existente: o pedagógico. Em torno do currículo enquanto prática discursiva, os sujeitos localizam suas expectativas curriculares na configuração de uma formação discursiva pedagógica já comumente referenciada de forma ampla nos debates institucionais. Lembrando algumas considerações teóricas em torno de uma formação discursiva, é preciso reiterar que nada totalmente novo será afirmado se não estiver dentro de regras que regem a ordenação discursiva, que compreendem regularidades próprias de funcionamento.

Refletindo em torno do que desejam estudantes e docentes ao currículo, é possível considerar que suas indicações dizem respeito a um campo difuso e híbrido, que se constitui através da presença de diferentes significações e desejos, aspectos e elementos que se inserem tanto em considerações de âmbito pessoal e de aprendizagem, quanto pertencentes a um eixo de exercício de avaliação em torno do campo profissional docente e pedagógico.

As concepções em torno do currículo desejado por docentes e estudantes se configuram em: concepção de currículo como pertencente ao meio escolar e significação de currículo localizado em um campo de aprendizagem não institucional. O currículo como pertencente ao meio escolar se refere à valorização do conhecimento já projetado e desenvolvido no ambiente da escola, considerando, inclusive, apreço a conteúdos já ensinados na escola. Já o currículo localizado em um campo de aprendizagem não institucional diz respeito a inserção do objeto currículo a um campo de aprendizagem em que suas apreensões são vivenciadas para além das orientações curriculares dispostas no ambiente educacional e institucional.

Na montagem de uma composição curricular que abarca os dois formatos curriculares mencionados, a confluência de diferentes currículos no espaço da escola torna este um ambiente de significações, em que os currículos consideram características de projeção/vivência/referência no âmbito das compreensões curriculares.

É preciso, pois, saber quais são as fissuras em torno do currículo da/na escola possível a partir dos sujeitos escolares que torna possível efetivar a construção de um currículo desejado e localizado de forma social e local. Considerando os limites amplos desta pesquisa, reverberar

as vozes dos sujeitos escolares em torno da produção do conhecimento no campo dos estudos curriculares já se constitui como o começo de um longo caminho a ser trilhado no que se refere a localização de saberes no desenvolvimento de políticas institucionais. Desta forma, acreditamos que as sugestões dos sujeitos escolares em torno de uma montagem curricular seja um dos caminhos possíveis para a emergência da configuração de uma nova formação discursiva em torno de um currículo socialmente referenciado e participativo.

UMA PAUSA NA CAMINHADA

As reflexões sobre o currículo projetado/vivenciado/referenciado no ambiente escolar, fazem reverberar sentidos, contradições e aproximações em torno deste objeto que se denomina currículo. É preciso reconhecer que se torna importante a realização de pesquisas com os sujeitos escolares como principais vozes no âmbito da produção do conhecimento acadêmico.

Foi possível perceber que alguns dos sentidos empregados por estudantes e docentes localizam o currículo em diferentes meios de pertencimento, tanto em nível pessoal quanto institucional. A ideia de que a escola oferta um saber apreciado faz com que também apareça nas falas dos sujeitos que participaram desta pesquisa a possibilidade da localização de um saber apreendido fora dela, caracterizando contradições em torno da conformação de um currículo que se evidencia na fala por/de estudantes e professoras.

O caminho trilhado por esta pesquisa indica que o currículo é um fenômeno pouco discutido dentro da escola por quem faz a relação de ensino e de aprendizagem (no interesse desta pesquisa, docentes e discentes). Tal apreensão pode ser observada durante a realização das entrevistas, em que tanto professoras quanto estudantes, apresentaram dúvidas em torno da consideração do que queriam ensinar ou aprender na escola.

Desta forma, se faz presente a compreensão do pouco estímulo que as crianças e docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm ao opinarem sobre temas e aspectos relacionados ao campo educativo e educacional, em que estão inseridas. O que não significa, entretanto, que as crianças não tenham o que contribuir para a produção de conhecimento acadêmico. Pelo contrário, as crianças trouxeram em seus relatos a extensão do debate para as relações sócioafetivas que empreendem no ambiente de ensino, as preferências pessoais como

sugestões ao trabalho pedagógico da/na escola, e as (in)certezas quanto às expectativas de aprendizagem dispostas a elas.

No que se refere às professoras, é possível perceber que ambas ressignificam o currículo oficial da escola, fazendo emergir apreensões no que se refere ao apreço de conteúdos já ensinados, bem como a relevância dos saberes apreendidos fora do ambiente escolar como complementação da aprendizagem educacional. Neste sentido, consideramos que as confluências em torno do fazer docente e pedagógico são orientadas por um projeto curricular institucional pertencente a um campo da educação escolar que, hoje, apesar de se inserir nos liames da sociedade contemporânea, ainda apresenta parâmetros de atuação e de ordenação do pensamento moderno e de racionalidade técnica-científica.

É importante ressaltar que o uso de entrevista narrativa com os sujeitos escolares se torna bastante fundamentado a partir da necessidade de fazer emergir e tornar evidentes os dizeres das crianças e das professoras em torno de temas como o conhecimento escolar, o currículo, os saberes e a escola. Importa também compreender que os sujeitos aqui participantes da pesquisa ocupam posições diferenciadas de significação do pensamento pedagógico. Mesmo assim, optamos pela realização de uma pesquisa que proporcionasse a escuta de vozes (docentes e discentes) pertencentes a um mesmo ambiente de atuação de ensino e de aprendizagem, mas que tais vozes admitissem a referência diferenciada do mesmo objeto de atenção, o currículo.

No âmbito de elaboração e desenvolvimento das expectativas iniciais quanto à realização da pesquisa, é fundamental considerar que pensávamos em abarcar como um dos objetivos do trabalho, uma discussão em torno da efetivação da construção de um currículo desejado a partir da montagem de um mapeamento das sugestões dos sujeitos. Entretanto, dadas as compreensões em torno dos limites de um trabalho de conclusão de curso, das primeiras aproximações com o exercício de uma pesquisa de caráter acadêmico e das determinações em torno de prazos e tempo disponível para a realização da pesquisa, localizamos nossos estudos acerca da apresentação das concepções em torno do que desejam docentes e estudantes para o currículo da escola através de perguntas sobre o que gostariam de ensinar e de aprender.

No que se refere ao campo de possibilidades para a ampliação da pesquisa, e no desdobramento de investigações em torno de outras realidades pertencentes à escola pública, consideramos que as contribuições têm como eixo a realização do mapeamento de sugestões,

tanto de docentes quanto de estudantes, em torno do currículo da/na escola. Abrindo caminhos para a reafirmação da parceria da universidade pública, por exemplo, com a educação básica de ensino público, no que tange à elaboração de políticas curriculares e educacionais desde o campo social e cultural em que se realizam os atos curriculares (MACEDO, 2013).

Importa considerar, entretanto, que a universidade não é o único meio de legitimar os saberes quando em uma sociedade, visto que a instituição de ensino de cunho acadêmico nesta pesquisa localiza-se como meio de pautar sua funcionalidade social no que diz respeito à divulgação da produção de conhecimento científico e influências na elaboração de políticas públicas.

As perguntas desenvolvidas nesta pesquisa como questões gerativas, em torno do que as professoras gostariam de ensinar e do que as crianças gostariam de aprender, se configuraram como uma aposta desta pesquisa em torno da crítica do desejo quanto aos papéis já instituídos por estudantes e docentes. Desta forma, é importante considerar que os desejos apontam limites daquilo que o sujeito já desempenha em sua atividade social. Consideramos então, nos termos desta pesquisa, que o currículo desejado tanto por professoras quanto por estudantes do ensino fundamental se refere a um campo de possibilidades em torno de sua construção quando considerada a participação dos sujeitos escolares em torno da efetivação de seus desejos.

Não foi objetivo dessa pesquisa defender a institucionalização de saberes marginais, plurais e diferenciados no âmbito de uma ordenação discursiva curricular. Entretanto, pautamos a consideração de que a escola pública quando envolvida em disputas por diferentes projetos de sociedade, deve não somente considerar o que desejam os seus sujeitos escolares como também compreender que estes efetuam seus âmbitos de aprendizagens curriculares para além da instituição de ensino. Considerando os discursos e as posições que os sujeitos ocupam nas formações discursivas, esta pesquisa localiza os sujeitos escolares como formuladores de enunciados que se localizam na composição curricular escolar que, embora já legitimada pelo o discurso pedagógico, possui potencialidades de rupturas a partir das atuações/referências/projeções dos sujeitos.

A escuta das sugestões curriculares de estudantes e docentes dos anos iniciais de ensino reafirma a importância de pautar uma discussão em torno da reverberação dos limites e das possibilidades da construção de um currículo socialmente referenciado e participativo pelos os sujeitos escolares, bem como aqueles pertencentes à comunidade local do em torno da escola.

Indica, ainda, a possibilidade da emergência de uma formação discursiva em torno do currículo popular, participativo e socialmente referenciado pelos os sujeitos escolares, que hoje emerge como um dos signos de descontentamento radical com esse dispositivo tão poderoso que é o currículo na escola.

REFERÊNCIAS

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

BASÍLIO, Guilherme. O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais. **Educação e Fronteiras Online**, Dourados, v. 2, n. 5, p. 79 – 97, maio-ago., 2012. Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php?journal=educacao&page=article&op=view&path%5B%5D=2149>>. Acesso em 04 abr 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 nov 2016.

_____. FOUCAULT. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 24ª ed. 2014 – (Leituras Filosóficas).

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Editora Vozes, 10ª ed. 2013.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas. In: _____ **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 6ª ed. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Revista Linhas Críticas**. Distrito Federal: Brasília, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735>. Acesso em: 20 abr 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____ **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Editora Cortez, 3ª ed. 2010 — (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

_____. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 1ª ed. 3ª reimp. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: Editora E.P.U., 2ª ed. 2014.

MACEDO, Elisabeth. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, jul/dez., 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>. Acesso em: 11 abr 2016.

MACEDO, Roberto Sidinei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 3ª ed. 4ª reimp. 2013.

SILVA, Santuza Amorim da.; PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. (Org.). **Pesquisa, Educação e Formação humana – nos trilhos da História**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Editora Cortez, 2010 – 3ª ed. – (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Editora Cortez, 2010 – 3ª ed. – (Série cultura, memória e currículo, v. 2).