

---

# CURRÍCULO COMO TEIA DE SIGNIFICADOS

Talita Vidal Pereira<sup>(\*)</sup>

## RESUMO

O artigo apresenta reflexões suscitadas no desenvolvimento de uma pesquisa de cunho etnográfico. Tais reflexões dizem respeito às concepções de currículo que norteiam as ações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio) e que circulam na sala de aula escolhida como *lócus* de pesquisa. A centralidade do discurso na constituição da realidade e da cultura como processo de produção de significados contingentes e provisórios sustenta o entendimento de currículo como teia de significados que escapam e proliferam apesar das tentativas de controle exercidas para contê-los. Discursos híbridos que circulam nos diferentes contextos de produção curricular.

**Palavras-chave:** Currículo; Cultura; Pós-estruturalismo.

Neste texto, são apresentadas reflexões suscitadas no desenvolvimento da pesquisa realizada durante o curso de doutorado. Trata-se de um estudo de cunho etnográfico (TURA, 2005), realizado em uma perspectiva interpretativista de cultura (GEERTZ, 2008) com o objetivo de apreender o processo de produção curricular no contexto da sala de aula, a partir dos significados que a professora envolvida na pesquisa conferia as suas práticas.

Nessa perspectiva, é importante destacar que os referenciais teóricos e metodológicos que orientaram a pesquisa me autorizam a abandonar conceitos como currículo oficial, currículo vivido e/ou currículo oculto e me possibilitam operar com o conceito de currículo como texto/discurso; como prática de significação, criação ou enunciação de sentidos (LOPES, MACEDO, 2011).

Dessa forma, não houve no estudo a pretensão de produzir generalizações totalizantes ou de identificar nas práticas da professora características intrínsecas que possibilitem definir o que é o currículo. Concordo com Lopes e Macedo (2011) quando afirmam que essas definições só são possíveis “a partir de acordos sobre sentidos do termo, sempre parciais e localizados historicamente” (p. 19).

Por isso, assumindo a provisoriedade e a contingência dos sentidos que emergem no cotidiano da sala de aula observada, não houve a preocupação de julgar a adequação ou não das práticas, pois o objetivo era buscar entender o funcionamento da sala de aula como espaço-tempo singular atravessado por inúmeras demandas e situações de contingência. Algumas dessas

---

<sup>(\*)</sup> Professora substituta na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

---

demandas têm a ver com a produção de padrões de desempenho desenhados *a priori* que, na maioria das vezes, não levam em consideração a especificidade das instituições escolares.

Na contramão dessa tendência, o esforço foi o de captar no campo de pesquisa o impacto dessas demandas e as negociações de sentidos articulados, tendo em vista as condições concretas de trabalho que têm possibilitado que a escola cumpra seus objetivos formativos.

## **O CAMPO DE PESQUISA**

O estudo de cunho etnográfico foi realizado em duas escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro observando diretamente uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental(EF), em uma instituição denominada Escola A (EA).

Situada em um bairro nobre da zona sul do município do Rio de Janeiro, a EA apresenta bons resultados de Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) e conta com uma localização privilegiada em relação à maioria das demais escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Esses fatores poderiam indicar um determinado grau de homogeneização do público atendido. Contudo, contrariando essa primeira impressão, não é o que acontece. Além de atender alunos de bairros próximos, a EA também recebe crianças de diferentes pontos da cidade, e até mesmo da região metropolitana da Baixada Fluminense, por exemplo. O reconhecimento social dessa escola também contribui para a grande procura de vagas.

Na avaliação do desempenho das escolas da rede, promovida pela Secretaria Municipal de Educação (SME-Rio), a EA alcançou o segundo lugar geral, entre as turmas do nono ano, e o décimo segundo lugar geral, entre as turmas do quinto ano, considerando um quantitativo de 1.063 escolas participantes à época. Essa informação é importante, pois os resultados eram apresentados como motivo de orgulho entre os profissionais, ainda que sem ufanismo em relação ao desempenho dos alunos e das alunas. Entre os(as) docentes, havia o entendimento de que a avaliação externa era realizada com critérios de exigência abaixo daqueles estabelecidos pela instituição. Foi possível identificar um descontentamento com os resultados de aprendizagem dos(as) alunos(as) que, na opinião dos docentes, não atenderia às suas expectativas.

Nessa escola, acompanhei as aulas da professora Ana durante o primeiro semestre do ano letivo de 2010, quando ela assumia a turma 1501, com 37 alunos inscritos, com idade entre 10 e 11 anos. Ana é uma profissional experiente. Era aposentada em uma matrícula e estava prestes a se aposentar na segunda, o que realmente aconteceu ao final do primeiro semestre. Ela é formada em Nutrição e, no magistério, atuou sempre nos anos iniciais de escolaridade. Antes de atuar como

---

nutricionista, já atuava como professora, e retornou à sala de aula após abandonar aquela atividade em 1998. Em nenhum momento a professora estabeleceu qualquer restrição ou se mostrou constrangida com a minha presença. Sempre franqueou minha entrada, a qualquer momento, em suas aulas.

O espaço era um problema visível na sala de aula. Em uma estimativa generosa, calculei que o espaço destinado a cada aluno não chegava a um metro quadrado. O quadro verde, pendurado na parede oposta à porta de entrada e três grandes janelas voltadas para a área arborizada do lado esquerdo à entrada do prédio eram os destaques no local. Um quadro branco de tamanho médio dividia ao meio o quadro negro. Acima dele, a televisão e o aparelho de vídeo. Ao fundo da sala, do lado esquerdo da porta de entrada, estava o armário com os materiais usados pelas professoras do quinto ano nos dois turnos. O número de cadeiras dificultava o deslocamento da professora e das crianças. Mesmo sendo considerada uma instituição privilegiada em muitos aspectos, a EA sofre muito com a falta de espaço, não só com relação à quantidade de alunos por turma, mas também com relação a espaços que permitam o bom andamento de outras atividades curriculares.

### **OS REFERENCIAIS QUE ORIENTARAM O ESTUDO**

As contribuições das reflexões pós-estruturalistas foram fundamentais no processo de compreensão do currículo e de seu funcionamento, como sugerem Lopes e Macedo (2011). Dentre elas, a adoção de uma perspectiva antirrealista de cultura e de conhecimento, que passam a ser concebidos como produções discursivas e não como se expressassem uma realidade material.

Dessa forma, conhecimento e cultura são concebidos como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes, o que possibilita romper com a ideia de currículo como artefato que reúne repertórios de sentidos fixos que serão ensinados e aprendidos no processo pedagógico e, nessa perspectiva, pensá-lo como um dos espaço-tempo em que sentidos de conhecimento e de cultura são permanentemente produzidos, disputados e negociados (MACEDO, 2003; 2006).

Assim, busco pensar o currículo como teia de significados, numa apropriação da proposta de Geertz (2008) ao sugerir que a cultura seja pensada como teia de significados que dão sentidos ao fazer humano. O currículo, sob essa perspectiva, dá sentido ao fazer pedagógico sempre de forma contingente e provisória e em uma dinâmica discursiva específica.

A associação entre currículo e cultura está presente nas teorias curriculares ao longo do século XX. No entanto, via de regra, trata-se de uma concepção realista de cultura entendida como

---

repertório fixo de significados socialmente partilhados e que permitem aos sujeitos se identificarem uns com os outros. Desse repertório, seriam selecionados os conteúdos trabalhados pelo currículo.

Ao afirmar a realidade como uma operação discursiva em que sentidos de mundo são produzidos, o pós-estruturalismo põe em questão o realismo atribuído à cultura e à fixidez dos significados que possibilitam os processos de identificação.

Dessa maneira, se os significados não são fixos, não é mais possível pensar que todos são capazes de partilhar uma mesma cultura da mesma forma, o que tem impacto nas formas de pensar o funcionamento do currículo. Nessa perspectiva, a opção por uma abordagem interpretativista de cultura (GEERTZ, 2008) é um esforço de reflexão com o objetivo de compreender o funcionamento do currículo a partir dessas contribuições e do reconhecimento da centralidade que a cultura assume como elemento constitutivo das relações sociais (HALL, 1997). Uma cultura não essencializada que é concebida como processo permanente de produção de sentidos, que envolve relações de poder e produz identidades sociais (HALL, 2000). Entendendo a produção de sentidos é sempre uma operação discursiva e trata-se de um processo cultural. O que significa dizer que, mesmo sendo conceitos diferenciados, cultura e linguagem se mesclam.

Macedo (2006) destaca que a compreensão do currículo como espaço-tempo cultural tem sido o foco de estudo de diferentes autores, que lançam mão de abordagens diferenciadas, em geral assumindo um viés pós-crítico, ainda que com grande influência das teorias críticas. Para a autora, nessas abordagens, o conhecimento, ainda que problematizado, tem papel central e dessa forma, “a despeito de falar em práticas de significação, cultura, identidade, as preocupações da teorização política (e crítica) ainda informam os debates sobre currículo” (p. 287).

Concordo com a autora quando ela afirma “que essa aproximação tem dificultado a compreensão da dinâmica do currículo como cultura e prejudicado a análise da diferença no interior do espaço-tempo da escola e do currículo” (p. 287). E é partindo dessa concordância que a investigação foi realizada com base na compreensão do currículo como “espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo” (*ibidem*, p. 288). Nessas interações os significados são tecidos.

Na ideia de teias de significados está implícita a compreensão de que se trata de construções discursivas contingentes, provisórias e produzidas em processos de negociação e tradução (BHABHA, 2007). Esse pressuposto foi fundamental na investigação no campo de pesquisa. Assim, as interpretações feitas a partir das situações observadas nas escolas também estão implicadas em

---

redes de significados e em processos de negociação/tradução experimentados nas leituras realizadas e nos encontros com a professora.

Dessa forma, as observações realizadas no campo de pesquisa expressam as minhas interpretações sobre os significados que a professora Ana conferia ao seu fazer (GEERTZ, 2008). São construções contingentes e provisórias em um contexto específico e ganham contorno a partir do olhar da pesquisadora e das negociações de sentidos nos momentos de diálogo que fomos estabelecendo ao longo do percurso. São os pressupostos teórico-metodológicos e as expectativas que dão concretude aos fenômenos observados.

No caminho trilhado, os referenciais teórico-metodológicos foram fundamentais na orientação no campo de pesquisa. A apropriação do discurso como categoria teórico-analítica, como propõe Laclau (2000), possibilitou ir a campo sem roteiro pré-estabelecido, mobilizada pelas indagações que foram surgindo e conduzindo – como *flanêuse* – para “um certo lugar, uma circunstância específica”. (TURA, 2005, p. 185).

Por outro lado, operar com o discurso como categoria analítica implica assumir que o objeto de estudo escapa às evidências perceptivas, carece de consistência e forma e não se apresenta como um dado facilmente observável. Nessa perspectiva, a opção por uma observação de cunho antropológico e naturalístico permitiu captar de forma mais apropriada a complexidade dos processos que aconteceram nas salas de aula, percebendo “a rede de significados e as múltiplas dimensões da vida social e o hibridismo próprios da cultura escolar” (TURA, 2005, p. 189).

Foi assim que, sem protocolos fixos previamente estabelecidos, foi possível ficar disponível para o inusitado, assumindo a condição de *flâneuse* que recusa as certezas para “negociar a cena cotidiana do hibridismo pós-moderno” (McLAREN, 2000, p. 88). Nessa negociação, assume-se, epistemologicamente, a posição de sujeito e objeto da observação, como parte integrante da rede de significados produzidos naqueles encontros.

Como afirma Tura (2005), “a observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive” (p. 184), um mundo em que os fenômenos sociais acontecem em meio a relações de poder que lhes conferem significados socialmente compartilhados.

Cultura, recontextualização por hibridismo, negociação e tradução foram categorias que adquiriram sentido na medida em que a ideia de currículo como espaço-tempo de fronteira ganhava significado no estudo. Currículo como entre-lugar de produção de sentidos que não se deixam aprisionar, por maior que sejam os esforços para que isso aconteça.

---

Assim, embora sem desconsiderar as hierarquias que se dão tanto dentro quanto fora da escola, é nesse espaço-tempo específico e singular que são recontextualizados os textos curriculares (o oficial, o livro didático, os discursos dos especialistas, as práticas as resistências e as alternativas) como resultado de ações contingentes.

Seguindo as pistas de McLaren (2000), o objetivo da investigação foi captar o impacto das tentativas de controle da proliferação de sentidos do currículo que a SME-Rio buscava implementar nas escolas no período em que a pesquisa foi realizada.

Entendendo o currículo como processo de produção de sentidos incessante e acompanhado de iniciativas, sempre infrutíferas de fixá-las, foi necessário desenvolver um olhar atento para captar as minúcias cotidianas que revelam as formas pelas quais a professora Ana negociava e recontextualizava com os sentidos articulados no texto oficial produzindo novos sentidos. Isso porque os discursos, que dão sentido ao social, são construções relacionais que se constituem a partir do que está fora dele, daquilo que ele não é (LACLAU, 1998; LACLAU, MOUFFE, 2010).

Nesse sentido, foi construída uma perspectiva de pesquisa que busca valorizar os discursos da escola – e da sala de aula – como microinstâncias de análise articuladas a outros contextos socioculturais e temporalidades, constituindo subjetividades em processos de identificação que ali acontecem (TURA, 2005, 2011). Permitindo chegar:

bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de viver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 2007, p. 41).

A proposta etnográfica serve ao propósito de buscar entender as ações dos sujeitos, levando em conta as formas pelas quais elas são compreendidas por eles. Além de permitir “o acesso ao 'discurso situado' e às táticas específicas dos sujeitos educativos”, (TURA; SILVA, 2010, p. 73), tal proposta possibilita também “ouvir as vozes da autoridade e da influência, assim como aquelas divergentes ou marginalizadas, sem, no entanto, cair em um romantismo das margens e da periferia” (p. 73).

O referencial estabelecido possibilitou a captação dos sentidos que Ana atribuía às suas práticas, permitindo “reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica”. (ANDRÉ, 2007, p. 45). Dessa forma, é menos pelo caráter intensivo da presença no campo e mais pelo esforço de reflexão para trazer elementos dessa experiência para que os leitores e leitoras possam acompanhar as interpretações e análises, produzindo também suas próprias interpretações.

---

## CURRÍCULOS COMO TEIAS DE SIGNIFICADOS TECIDOS NAS AULAS DE ANA

A intensificação dos mecanismos de controle nos processos de desenvolvimento das políticas educacionais, em especial das políticas curriculares, tem contribuído para o aumento de uma percepção verticalizada dos processos de formulação e implementação das mesmas. No estudo, essa intensificação, que prolifera em diferentes sistemas de ensino e no âmbito da SME-Rio, é entendida como um esforço de controlar a proliferação de sentidos sobre o currículo, fixando aqueles que os gestores municipais da educação julgam os mais adequados (PEREIRA, 2011).

Na rede de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, os inúmeros mecanismos de controle, formulados e acionados pela SME-Rio na tentativa de controlar a produção de sentidos nas escolas e nas salas de aulas, tendem a reforçar essa percepção verticalizada das políticas. Neste texto caracterizo os Cadernos de Apoio Pedagógico (CAP) como um desses mecanismos.

Os CAP são elaborados pela Coordenação Técnico-Pedagógica (CTP) da SME-Rio, com base nas Orientações Curriculares, que por sua vez são adequações feitas periodicamente ao *Núcleo Curricular Básico Multieducação*, documento de feição construtivista que desde 1996 é o texto curricular oficial da rede municipal de ensino. Eles apresentam, a cada bimestre, os conteúdos a serem desenvolvidos em todos os anos do EF, inicialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e a partir de 2010 também nas Ciências Naturais. Esses conteúdos são organizados com base nos descritores que servem de orientação para a elaboração da *Prova Rio*, que é o instrumento de aferição de desempenho utilizado bimestralmente pela SME-Rio para acompanhar os resultados de aprendizagem dos alunos do EF.

Na entrevista realizada com gerente da CTP foi destacado que o material tem o objetivo de funcionar como suporte do trabalho do professor, e que sua elaboração conta também com a participação de professores e professoras das diferentes áreas em atuação na rede. Para além dessas contribuições diretas são incorporadas sugestões dos profissionais das escolas, o que tem possibilitado não só a atualização periódica dos CAP, como também a atualização das Orientações Curriculares.

Se a elaboração dos CAP se insere em uma dinâmica que expressa de forma significativa as tentativas de controle de sentidos que mencionei anteriormente, na medida em que se tratam de ações meticulosamente articuladas pela instância central, com a pretensão de assumir as funções de formulação, implementação e controle do currículo, também é possível perceber a presença de sentidos da prática nesse processo, afinal, para que o controle de sentidos possa ser efetivo, ainda que parcial, os professores e professoras, na prática, precisam se identificar com o texto/discurso

---

curricular. O que corrobora a perspectiva do ciclo de políticas formulada por Bowe, Ball e Gold (1992).

Trata-se de uma abordagem pós-estruturalista que, recusando a verticalização das políticas, procura apreender os processos de disputa, negociação e recontextualização que as mesmas sofrem nos diferentes contextos em que são produzidas (nesse trabalho os autores definem três contextos: o de influência, o de produção de texto e o da prática).

É importante destacar que a produtividade dessa abordagem está na possibilidade de pensar esses diferentes contextos em processos dinâmicos e mútua interação, sem hierarquizá-los, destacando as relações assimétricas de poder que estão difusos nos diferentes contextos de produção da política. Isso porque as análises verticalizadas tendem a favorecer compreensões maniqueístas desse processo que, a meu ver, podem reforçar sentimentos de impotência por parte dos agentes envolvidos no contexto da prática, no caso a escola, que nessa perspectiva é identificada apenas como *locus* de reprodução e/ou resistência das mesmas.

Nessa perspectiva, Pereira e Araújo (2010) destacam a pluralidade e a riqueza das alternativas encontradas nas escolas em que desenvolveram suas pesquisas. Para as autoras o respeito

ao tempo, às especificidades locais são elementos fundamentais no processo de desenvolvimento de qualquer política educacional e que os mecanismos de controle podem tentar impor uma direção sem, necessariamente, conseguirem impedir a emergência de significados que os sujeitos atribuem as suas experiências. (p. 989).

Os resultados da investigação corroboram com as observações das autoras. Na primeira vez que acompanhei a turma de Ana, as crianças realizavam uma atividade de Língua Portuguesa nos CAP enviados pela SME-Rio. A professora comentou que costuma cronometrar o tempo de realização, pois acha importante que as crianças sejam habituadas ao ritmo do sexto ano.

Essa é uma preocupação que se destaca na atuação de Ana em sala de aula. A professora é muito comprometida com a formação de seus alunos e alunas e, em função disso, esforça-se para que as crianças incorporem os rituais da cultura escolar, rituais estes diferenciados nos dois segmentos do EF. Essa diferença tem sido identificada em inúmeros estudos como uma das razões para as dificuldades encontradas pelas crianças no momento da mudança, com importante consequência nos resultados de aprendizagem. Dora sempre conversa com as crianças sobre isso, e o faz procurando valorizar a condição de pré-adolescentes das mesmas. Associo essa preocupação da professora com aquelas ligadas às estratégias de letramento que Azevedo (2011) identifica em seu estudo. Trata-se de letrar as crianças em uma cultura específica, que é a escolar.

---

Pude observar outro exemplo significativo dessas estratégias de letramento em uma cultura escolar durante uma aula em que as atividades de Matemática propostas pelo CAP prescindiam de cálculos. Ana informava às crianças que “as respostas devem ser perguntadas aos neurônios”. E explicava: “significa botar o cérebro para funcionar”. Embora em termos estritamente científicos a afirmação não tenha sentido, é correto afirmar que se trata de uma estratégia de que Dora lança mão, tendo em vista um objetivo específico do contexto de ensino e que nele ganha significado, tornando-se inteligível para as crianças, que era o objetivo da professora.

A professora também se empenha na formação de hábitos e atitudes, solicitando que as crianças sentem direito, que não coloquem materiais na boca, etc. Terminada a aula, alerta para a necessidade de não deixar lixo no chão e nem as cadeiras e mesas desarrumadas.

Sua abordagem é sempre clara e afetuosa, embora firme. Sempre atenta, orienta seus alunos na execução das tarefas, explicando inclusive como deve ser feito o uso do rascunho, a utilização do espaço para realizar as atividades, etc.

Em uma das aulas, ela conversou sobre a infestação de piolhos. Achei a abordagem muito interessante, pois a professora destacava que não existe vergonha em pegar piolho, mas que é preciso estar atento e não deixá-los proliferar. “Vergonha é deixar o piolho morar na cabeça”, dizia ela para as crianças.

A partir daí, começou a explicar como fazer para evitar a fixação do piolho. Alertou que as crianças já podem tomar algumas iniciativas e, naquilo que não podem fazer sozinhas, devem pedir auxílio de um responsável: “Não é tarefa da professora verificar a existência de piolhos, mas o que se aprende na escola é para melhorar a vida na escola e fora dela” (Ana). Essa fala da professora, a meu ver, expressa sua compreensão sobre a importância dos conteúdos de ensino e também a preocupação em marcar bem as distinções entre o que é trabalho da escola e tarefa da família.

A preocupação de Ana com os cuidados com o corpo, com os hábitos de higiene e com a preservação do ambiente – a limpeza da sala, por exemplo, – expressam uma recomendação presente em vários estudos que defendem a necessidade da aprendizagem se iniciar do local, daquilo que está próximo, para o geral, possibilitando sucessivas apropriações que vão ganhando sentido no processo. Outro aspecto importante que destaco, diz respeito aos objetivos que orientam as ações da professora. Na entrevista, Ana disse claramente que está comprometida em favorecer o engajamento das crianças com os cuidados que precisam assumir desde cedo. Dessa forma, não ter vergonha de ter sido contaminado com piolhos ou de vir a ter qualquer outro problema mais grave é um passo importante para enfrentar a situação.

---

A posição de Ana, com relação aos CAP pode ser classificada como pragmática: “Sabe que eu até gostei? Porque assim a gente sabe o que eles (a SME-Rio) querem da gente. A gente sabe o que vai ser cobrado na prova (Rio)”. No entanto, esse pragmatismo não significava a renúncia à postura autônoma com que realizava seu trabalho. Não comprometia a análise crítica dos conteúdos apresentados no material.

Ana utilizava o livro didático, revistas e diversos materiais disponíveis de forma a complementar os conteúdos apresentados nos CAP, adaptando algumas atividades propostas de forma a possibilitar às crianças a compreensão dos mesmos. Em suas aulas, foi possível constatar um esforço de contextualização com as experiências cotidianas das crianças.

A preocupação com a contextualização também é uma característica dos CAP. Pude perceber isso nas aulas que tiveram como tema as unidades de medidas com exercícios propostos no CAP de Matemática para o primeiro bimestre de 2010. Eram atividades sobre estimativas de medidas que, além de bem elaboradas, eram contextualizadas e permitiriam associações com outros campos de conhecimento.

Várias atividades propostas sugeriam que as crianças investigassem as informações nutricionais contidas nas embalagens de alimentos. Uma delas solicitava que pesquisassem a quantidade de calorias presentes em uma barra de 30g de chocolate. Ana alertou que não havia necessidade de comprar o doce para conseguir essa informação e destacou que tais informações são importantes; estão disponíveis nas embalagens e devem ser motivo de atenção por parte dos consumidores.

Essas observações são pistas que evidenciam que a professora está atenta e procura contextualizar as atividades, de forma a tornar os conteúdos mais próximos do cotidiano da criança, inclusive pelo reconhecimento das dificuldades financeiras de alguns de seus(suas) alunos(as).

Entretanto, apesar do potencial integralizador dessa temática, penso que ela não possibilitou a realização das atividades com uma abordagem menos disciplinarizada do que o conteúdo favorecia, mas isso não foi explorado pela professora.

Refletindo sobre isso e analisando as propostas de atividade, cheguei à conclusão de que a apresentação desses conteúdos no CAP procura atender a uma perspectiva de trabalho interdisciplinar, mas, ao mesmo tempo, esses conteúdos são apresentados no volume de Matemática sem uma indicação clara que possibilite ao docente fazer essa reflexão e explorar o material, pelo menos naquele que analisei, não tive acesso às atualizações. De qualquer forma, afirmo que a organização dos CAP pelas áreas de conhecimento reforça o caráter disciplinar e a dimensão

---

fragmentada dos mesmos. Portanto, trata-se de uma contradição entre as concepções de organização curricular que não contribuem para problematizar a disciplinarização como modelo de organização curricular que é uma característica marcante entre os profissionais da EA.

Ana e outras professoras com quem conversei, no período de aproximação com o campo, sempre fizeram questão de destacar que, na instituição, “o espaço das disciplinas é bem demarcado, a coordenação pedagógica – quando a gente tinha – e a direção fazem questão de deixar tudo bem definido... os dias da semana que vamos trabalhar Matemática, Ciências, Português” (Ana).

Em vários momentos, tive a impressão de que essa marca é preservada como um modelo de organização que explica a qualidade da EA e que se expressa nos resultados das avaliações externas.

Também é fato que a ênfase na disciplinarização que caracteriza a organização da EA é favorecida pela postura assumida pelos docentes e se constitui em um obstáculo à realização de um trabalho mais integrado. Porém, essa dificuldade não está restrita ao espaço da sala de aula e, apesar do discurso interdisciplinar, a disciplinarização se impõe em diferentes contextos de produção curricular. Trata-se inclusive de uma demanda externa que a EA procura responder. A proposta dos CAP se encaixa nessa perspectiva, na medida em que incorpora perspectivas mais integradas de currículo, mantendo um formato disciplinar.

Lopes (2004, 2008) nos ajuda a pensar essa ambiguidade como resultado de processos de recontextualização por hibridismo, os quais também foram observados nas ações de Ana que, mesmo não se dando conta, em alguns momentos acaba desenvolvendo as atividades com uma abordagem mais integrada dos conteúdos.

Foi o que aconteceu, por exemplo, durante uma aula cujo tema era “As Estações do Ano”. A professora estava exultante porque a atividade deu a oportunidade de trabalhar conteúdos de Geografia, na medida em que ela precisou explicar as regiões do globo terrestre aos alunos. Na apresentação, ficou nítida uma abordagem mais integrada dos conteúdos, que não consegui perceber na atividade de medidas, já citada.

No decorrer da aula, a professora solicitou às crianças que elaborassem, em grupo, um gráfico para representar as estações do ano com o título: “*As estações preferidas da Turma 1501*”. Interessante notar que ao comentar a atividade, ela só fez referência à interdisciplinaridade entre os conteúdos de Ciências e de Geografia. A elaboração do gráfico, pelo menos naquele momento, não foi percebida como uma atividade integrada. Penso que acontecimentos como esses são comuns em

---

turmas do EF I, em função das características específicas das situações de ensino e do perfil generalista do docente que atua nesse espaço.

No entanto, a postura marcadamente disciplinar da EA e da professora acabam dificultando que a potencialidade dessa integração se efetive. Nesse sentido, penso que, para além do esforço declarado pela equipe técnico-pedagógica da SME-Rio, o CAP contribui pouco para a superação dessas resistências, dado que sua própria organização é tensionada pelo dilema disciplinaridade X interdisciplinaridade. Isso ainda que, para Ana, o material permita que o aluno experimente uma abordagem mais interdisciplinar do processo de aprendizagem.

No volume de Língua Portuguesa, uma das aulas propostas tinha como tema a classificação dos animais. Seria um tema propício para a realização de um trabalho integrado, mas o texto e os exercícios apresentados pecavam pelo excesso de termos técnicos que não agradaram a professora e se demonstraram confusos para as crianças, que tiveram muitas dificuldades para executá-las. Por outro lado, esse conteúdo específico não apresentava uma relação direta com aqueles que a SME-Rio estabelecia nas Orientações Curriculares para os conteúdos das Ciências Naturais para o 5º ano e, dessa forma, as possibilidades de contextualização ficaram restritas e, mais uma vez, não se pode atribuir essa deficiência apenas às concepções da professora.

### **ALGUMAS REFLEXÕES SUSCITADAS NO DECORRER DO ESTUDO**

Na exposição de parte das reflexões suscitadas pelo estudo, assumo o risco de expor a precariedade e a contingência do mesmo, mas apoiada no referencial de análise escolhido. Concordando com Bourdieu (1989), afirmo que essa exposição aumenta as perspectivas de contribuir para um debate sobre a escola e sobre os limites e possibilidades dos processos de escolarização.

Toda ação educativa é marcada por uma intencionalidade sempre orientada, de forma mais ou menos sistematizada, por objetivos avaliados como os mais adequados. Objetivos que têm a ver com a produção/formação de identidades para atuar na realidade e/ou transformá-la. No entanto, a ideia de centralidade da linguagem, e em consequência, de descentramento do sujeito, presente nas perspectivas pós-estruturalistas, tornou possível pensar nas formas pelas quais as múltiplas experiências, que vivenciamos em diferentes contextos, constituem quem somos ou o que pensamos que somos e, dessa forma, entender, como afirma Hall (2000), que “tal qual como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade” (p. 84).

---

A apropriação dessa perspectiva teórica implica na necessidade de repensar as expectativas que orientam as ações educativas. Isso não significa, no meu entender, abandoná-las, mas implica necessariamente em entendê-las como provisórias e contingentes e que as tentativas de fixá-las nunca se realizarão completamente. Essa compreensão não diz respeito apenas ao desempenho esperado dos alunos e alunas, ela também se aplica na maneira de avaliar os desempenhos dos professores e professoras, rompendo com concepções idealizadas de identidades profissionais. Essa idealização também se sustenta em concepções realistas de currículo, visto que a ideia de bom(boa) professor(a) se confunde com a do profissional capaz de transmitir os conteúdos culturais considerados conjunturalmente como os mais adequados para atender às demandas de escolarização, garantindo a apreensão dos mesmos por todos(as) alunos(as).

Essa lógica é sustentada por uma concepção objetivada dos conteúdos escolares, que favorece a naturalização desses conteúdos e a compreensão de que basta encontrar a melhor forma de transmiti-los para que os resultados sejam alcançados. Ela norteia as ações da SME-Rio: a elaboração dos Cadernos de Apoio Pedagógico (CAP) e dos descritores que definem exatamente que habilidades serão aferidas na Prova-Rio, realizada bimestralmente pelos(as) alunos(as) da rede. Mas também está presente como significado que Ana atribui à sua prática, ainda que sejam evidentes os sinais de negociação/tradução que a professora estabelece com os discursos da SME-Rio. Negociações que possibilitam a Ana se diferenciar, não se reconhecer em uma política que ela percebe como imposta.

Nesse aspecto, foi possível perceber a circulação de sentidos nos diferentes contextos de produção curricular (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Nas aulas de Ana, era presente a preocupação de atender às demandas postas pela SME-Rio e manter os índices de desempenho que conferem reconhecimento social à EA. Na postura e nas ações desenvolvidas em suas aulas, ficou evidente que a professora não contesta a importância dos conteúdos definidos para serem ensinados e nem a lógica de que, ao final do processo de ensino, os resultados estabelecidos devem ser alcançados. Foi possível perceber que, embora valores, posturas e afetos se constituam como currículo enunciado nos contextos observados, a professora tinha dificuldade de romper com a concepção de currículo como artefato e que pressupõe a possibilidade de introdução do educando em uma cultura previamente estabelecida.

As observações no campo de pesquisa possibilitaram captar a circularidade de sentidos, os quais se hibridizam e passam a orientar formas de pensar e de fazer. A professora incorpora as críticas feitas ao ensino que realiza; entende que não consegue obter os resultados desejados e acredita que seria realmente possível alcançá-los. Ana vê nos CAP essa possibilidade e continua

---

sonhando com condições ideais de trabalho e de salário que tornariam os objetivos – idealizados – alcançáveis. Dessa forma, lança mão dos mesmos argumentos daqueles que culpabilizam os(as) docentes, e a lógica de uma instituição que se organiza a partir desses padrões não é questionada, ou, mais que isso, ela é naturalizada. Assim, as expectativas não realizadas acabam se transformando em fator de insegurança, de incapacidade, de impotência.

---

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- AZEVEDO, Patrícia B. *História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento*. 2011. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 59-73.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London, New York: Routledge, 1992.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Científicos, 2008.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- \_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu; \_\_\_\_\_. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- LACLAU, Ernesto. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFLE, Chantal. (Ed.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 97-136.
- \_\_\_\_\_; BUTLER, Judith; ZIZEK, Slavoj. *Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left*. London: Verso, 2000.
- \_\_\_\_\_; MOUFFLE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- LOPES, Alice R. C. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e Matemática. In: \_\_\_\_\_. MACEDO, Elizabeth. *Currículo de Ciências em debate*. São Paulo: Papirus, 2004. p. 45-75.
- \_\_\_\_\_. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.
- \_\_\_\_\_. MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco: Questões Contemporâneas de Currículo*, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, mar./ago. 2003, set./fev. 2003/2004.
- \_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32 maio/ago., p. 285-296, 2006.
- McLAREN, Peter. O etnógrafo como um flâneur pós-moderno: reflexividade crítica e o pós-hiperismo como engajamento narrativo. In: \_\_\_\_\_. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 83-117.
- PEREIRA, Talita Vidal. *Tradição e inovação: sentidos de currículo que se hibridizam nos discursos sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental 2011*. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- \_\_\_\_\_. ARAÚJO, Teresa Cristina Oliveira. Aspectos culturais do cotidiano das escolas públicas do município do Rio de Janeiro (Brasil). In: Colóquio Luso Brasileiro/Colóquio sobre Questões Curriculares, 5/9. 2010, Porto/Portugal. *Debater o currículo e seus campos, políticas, fundamentos e práticas*. Porto/Portugal, 2011b, p. 982- 991. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/coloquio2010/>>. Acesso em: 12. jun. 2011.
- TURA, Maria de L. R. A propósito dos estudos culturais. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes R. (Orgs.). *Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005. p. 101-135.
- \_\_\_\_\_. SILVA, Sofia M. Etnografia da prática pedagógica em contextos de multiculturalidade: o caso de uma Escola do rio de Janeiro e de uma Escola do Porto. In: \_\_\_\_\_. LEITE, Carlinda (Org.). *Questões de currículo e trabalho docente*. Rio de Janeiro: Faperj/Quartet, 2010. p. 71- 95.

---

*Recebido em fevereiro de 2012*  
*Aprovado em março de 2012*

## **CURRICULUM AS WEB OF MEANINGS**

### **ABSTRACT**

The article presents reflections excited in the development of a research of ethnography form, The reflections concern the conceptions of curriculum that guide Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio) and that circulate in the classroom chosen as research *lócus*. The basis of discourse in the constitution of reality and culture as processes of producing contingent and provisory meanings support the agreement of curriculum as a web of meanings that escape and proliferate in spite of the attempts of control exerted to contain them. Hybrids discourses that circulates in the different contexts of curricular production.

**Keywords:** Curriculum; Culture; Post-structuralism.