

**MOVIMENTOS DE TRADUÇÃO DAS  
POLÍTICAS-PRÁTICAS CURRICULARES  
DOCENTES NO AGRESTE PERNAMBUCANO**

**TRANSLATION MOVEMENTS OF TEACHING  
CURRICULAR POLICIES-PRACTICES IN THE  
AGRESTE OF PERNAMBUCO**

**MOVIMIENTOS DE TRADUCCIÓN DE LAS  
POLÍTICAS-PRÁCTICAS CURRICULARES  
DOCENTES EN EL AGRESTE  
PERNAMBUCANO**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i3.68265

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Maria Angélica da Silva**

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal de  
Pernambuco, Brasil.

E-mail: [mariaangelica.silva@ufpe.br](mailto:mariaangelica.silva@ufpe.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8738-6900>

**Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida**

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal de  
Pernambuco, Brasil.

E-mail: [lucinalva.almeida@ufpe.br](mailto:lucinalva.almeida@ufpe.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3577-1716>

**Carlinda Leite**

Doutora em Ciências da Educação

Professora da Universidade do Porto,  
Portugal.

E-mail: [carlinda@fpce.up.pt](mailto:carlinda@fpce.up.pt)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9960-2519>

**Resumo:** Considerando que é importante compreender movimentos de tradução das políticas curriculares mobilizados por professores, foi realizado um estudo que analisou práticas curriculares tradutórias de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, em Caruaru, Pernambuco. O estudo recorreu à compreensão dos atos de tradução (DERRIDA, 2006) de sentidos de currículo presentes nas práticas curriculares docentes, vislumbrando que os discursos (LACLAU, 2000) das demandas das políticas atravessam as práticas curriculares docentes sem, no entanto, que estas se ocupem da restituição de sentidos desses mesmos discursos em suas práticas. Assim, o currículo e as práticas curriculares foram estudados em diálogo com a noção desconstrucionista da tradução em Derrida (2001, 2006, 2016) articulada à Teoria do Discurso em Laclau (1987, 2000) por ressaltarem a impossibilidade da transparência da constituição curricular e do controle e da fixação de sentidos de currículo, posto o seu caráter flutuante e contingencial demarcado pela indecidibilidade que habita em toda a decisão curricular. A análise realizada permitiu constatar que quanto mais as políticas curriculares intencionam prescrever o cotidiano, mais aumentam a demanda tradutória. Isso aponta para a compreensão de que a relação de fidelidade infiel com os textos políticos que fazem parte dos cotidianos das professoras possibilita a tessitura de espaços-tempos de decisões curriculares que desafiam as professoras a, no ato de tradução curricular, traduzirem a si mesmas e a todos os discursos que compõem as suas formações discursivas. Assim, a tradução não é uma perspectiva, um método ou um momento, mas, sim, uma atitude política frente ao acontecimento curricular.

**Palavras-chave:** Políticas curriculares. Práticas curriculares. Tradução curricular.

Recebido em: 13/10/2023

Aceito em: 24/11/2023

Publicação em: 21/12/2023

**Como citar este artigo:**

SILVA, M. A.; ALMEIDA, L. A. A.; LEITE, C. MOVIMENTOS DE TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS-PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES NO AGRESTE PERNAMBUCANO. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, p. 1-18, 2023. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i3.68265>.

**Abstract:** Considering that it is important to understand translation movements of curricular policies mobilized by teachers, a study that analyzed curricular translation practices of teachers from the early grades of elementary school, in Caruaru, state of Pernambuco, Brazil, was carried out. The study resorted to the understanding of the acts of translation (DERRIDA, 2006) of curricular meanings present in teaching curricular practices, envisioning that the discourses (LACLAU, 2000) of policy demands permeate teaching curricular practices without, however, the latter being concerned with restituting the meanings of these same discourses in their practices. Thus, the curriculum and curricular practices were studied in dialogue with the deconstructionist notion of translation in Derrida (2001, 2006, 2016) articulated with the Theory of Discourse in Laclau (1987, 2000) as they highlight the impossibility of transparency in the curricular constitution and the control and establishment of the senses of curriculum, given its fluctuating and contingent character demarcated by the undecidability that inhabits every curricular decision. The analysis carried out revealed that the more curricular policies intend to prescribe everyday life, the more they increase the translation demand. This points to the understanding that the relationship of unfaithful fidelity with the policy texts that are part of the teachers' daily lives enables the weaving of spaces-times of curricular decisions that challenge the teachers to, in the act of curricular translation, translate themselves and all the discourses that make up their discursive formations. Thus, translation is not a perspective, a method or a moment, but rather a political attitude towards the curricular occurrence.

**Keywords:** Curricular policies. Curricular practices. Curricular translation.

**Resumen:** Considerando que es importante comprender movimientos de traducción de las políticas curriculares movilizadas por profesores, fue realizado un estudio que analizó prácticas curriculares traductoras de profesoras de los años iniciales de enseñanza primaria, en Caruaru, Pernambuco, Brasil. El estudio recurrió a la comprensión de los actos de traducción (DERRIDA, 2006) de sentidos de currículo presentes en las prácticas curriculares docentes, vislumbrando que los discursos (LACLAU, 2000) de las demandas de las políticas atraviesan las prácticas curriculares docentes sin, entretanto, que estas se ocupen de la restitución de sentidos de esos mismos discursos en sus prácticas. Así, el currículo y las prácticas curriculares fueron estudiados en diálogo con la noción desconstruccionista de la traducción en Derrida (2001, 2006, 2016) articulada a la Teoría del Discurso en Laclau (1987, 2000) por resaltar la imposibilidad de la transparencia de la constitución curricular y del control y de la fijación de sentidos de currículo, dado su carácter fluctuante y contingencial marcado por la indecidibilidad que habita en toda decisión curricular. El análisis realizado permitió constatar que, cuanto más las políticas curriculares intentan prescribir lo cotidiano, más aumenta la demanda traductora. Eso apunta hacia la comprensión de que la relación de fidelidad infiel con los textos políticos que hacen parte de los cotidianos de las profesoras posibilita la tesis de espacios-tiempos de decisiones curriculares que desafían las profesoras a, en el acto de traducción curricular, que traduzcan a sí mismas y a todos los discursos que componen sus formaciones discursivas. Así, la traducción no es una perspectiva, un método o un momento, pero, sí, una actitud política frente al acontecimiento curricular.

**Palabras clave:** Políticas curriculares. Prácticas curriculares. Traducción curricular.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo se inscreve nas discussões acerca do currículo e das práticas curriculares docentes, recorrendo à compreensão dos atos de tradução (DERRIDA, 2006) de sentidos de currículo presentes nas práticas curriculares docentes e vislumbrando que os discursos (LACLAU, 2000) das demandas locais-globais das políticas atravessam as práticas curriculares docentes sem que, no entanto, estas se ocupem da restituição de sentidos destes mesmos discursos em suas práticas. Tendo por base este referencial, objetivamos analisar as traduções curriculares mobilizadas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em Caruaru-PE<sup>1</sup> na concretização de políticas curriculares locais-globais.

Ao dialogarmos com a noção desconstruccionista da tradução em Derrida (2001; 2006; 2016)

<sup>1</sup>Tese de doutorado de Silva (2020), desenvolvida no âmbito do grupo de estudos Discursos e práticas Educacionais que integra a Rede CAFTe (Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias digitais em educação), coordenado por Carlinda Leite - Professora Catedrática e Emérita da Universidade do Porto.

articulada à Teoria do Discurso em Laclau (1987; 2000), ressaltamos a impossibilidade da transparência da constituição curricular e do controle e fixação de sentidos de currículo, posto o seu caráter flutuante e contingencial demarcado pela indecidibilidade que habita em toda a decisão enlaçada nos movimentos de tradução curricular, enquanto prática discursiva de produção de sentidos.

Vive-se um contexto, mesmo que não apenas desta época, de construção de políticas educacionais e curriculares que primam por tentativas de anular a possibilidade de *traduzir* as referências teórico-práticas singulares e próprias de cada docente e de *traduzir* os seus sentidos de currículos nas suas práticas curriculares. A par disso, ocorrem rupturas da relação teoria-prática que se desdobram na segregação de políticas-práticas e reduzem a prática docente e o cotidiano escolar a meros espaços de consumo e reprodução de políticas e teorizações curriculares. Estas perspectivas concebem as políticas curriculares centradas no Estado ignorando as disputas que ocorrem entre a formulação e a sua concretização pelos professores que atuam nas escolas. Em linha com Ball (2001), assinalamos a desconstrução da ideia de política curricular centrada no Estado reivindicando a prática como produtora curricular enquanto contexto (também) político. Nesta perspectiva, muito mais do que pensar uma política para a escola, almeja-se pensar a política junto da escola, com os professores, nas salas de aula, conhecendo as dinâmicas curriculares já existentes e que podem nos direcionar a outros modos de *pensar-traduzir* o currículo.

Na trilha destas ideias também há que se ressaltar que a prática curricular não comporta a ideia de transposição de discursos, pois discursos não são *rebatidos* nas práticas, discursos são práticas. O ato de traduzir o currículo é imponderável, não se sabe ao certo onde as águas curriculares *podem-vão* desaguar, nesta direção, mesmo conhecendo o lugar de onde partimos e traçando uma rota objetiva de onde queremos chegar, não há como garantir e/ou determinar o curso da vida curricular.

## 2 NO LIMIAR DA PROBLEMATIZAÇÃO CURRICULAR

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

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

No quadro destas ideias, “operar com a noção de *tradução* coordena a investigação com a compreensão dos *jogos de linguagem* ou campos discursivos que constituem o cenário da investigação (um texto) a partir de *fiões* tramados na contingência.” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p.398). Por outro lado, em linha com Derrida (2006), cada coisa é portadora de múltiplas significações. Neste sentido, a desconstrução pressupõe encontrar o princípio que formam as unidades de sentido dos discursos e o princípio da ruína dessas unidades, ou seja, de desconstrução destas unidades.

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

No quadro destas ideias, entendemos que a tradução difere da recontextualização por esta última manter em seu registro teórico a noção de um contexto de referência, fixado (LOPES, 2017). Na

tradução não há espaço para fixações, posto que sua natureza é criativa, seu espaço é o da invenção, e suas implicações são da ordem do deslocamento de efeitos apriorísticos.

Se estamos a dizer que nos interessa o movimento da tradução na prática curricular docente, é preciso situar que toda prática constitui um texto, pois, a partir dos aportes teóricos de Laclau (1987; 2000) e Derrida (2001; 2006; 2016), sua construção se dá de maneira relacional e em contextos não fixados, nos quais o sujeito do discurso assume um compromisso com outros textos, mas à medida que assume o compromisso de os traduzir em suas práticas, os trai. Nesse sentido, a tradução é um processo de invenção discursiva cotidiana, que busca suportes para sua atuação ao mesmo tempo em que extrapola os limites destes suportes, capturando sentidos sem a pretensão de fixá-los.

Portanto, ver as ruínas, no sentido derridiano, da sua própria prática enquanto construção discursiva seria dar-se conta do inacabamento, incompletude e inconclusão como sujeito que pensa-pratica um currículo e que nesse espaço do pensar-praticar a desconstrução, a traição e a tradução de sentidos são o próprio respirar da prática curricular docente. No entanto, nos desnudar de sentidos fixos, não significa nos desvencilhar de referentes formativos que atuam como horizontes teóricos da nossa construção profissional.

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

Daí a necessidade de compreender o currículo enquanto mecanismo constituído por discursos que expressam as lutas pela produção de sentidos, bem como a prática curricular como produtora de sentidos e que, por sua vez, também é discurso. No entanto, a compreensão de que discurso e prática não se dissociam sempre foi problemática diante do caráter dual e contraditório que o senso comum e alguns paradigmas impingem a esta discussão.

Nessa direção, a necessidade de superar a suposta cisão entre discurso e prática nos levou à teorização de Laclau (2000) em torno do discurso, na medida em que compreendemos que as práticas discursivas englobam as práticas, os discursos, os textos, os gestos, os silêncios, ou seja, o entendimento de que discurso e prática imbricam-se; como já foi referido, em Laclau discurso é prática, indubitavelmente. Tudo que se materializa na prática é discurso, pois o discurso é constituinte da realidade e a realidade é estruturada discursivamente. Laclau (2000) não pressupõe nenhum referencial externo ao discurso, portanto não trabalha com a possibilidade de práticas não-discursivas. (LOPES, 2015)

Frente a estas questões, as categorias/noções teóricas da teoria do discurso possibilitam a compreensão dos movimentos que relacionam e tencionam os múltiplos contextos de produção discursiva, das análises conjunturais das políticas educacionais e curriculares e dos processos articulatórios cotidianos presentes nas práticas curriculares. Uma das inúmeras desestabilizações que a teoria do discurso apresenta, articuladamente à noção de tradução, é a não existência de um centro ou estrutura permanente, questionando a ideia de identidade e contexto fixos.

Nesta linha, nos ancoramos numa abordagem derridiana que articula sistematicamente pensamento, linguagem e tradução (FERREIRA, 2009). Apropriamo-nos dessa leitura compreendendo que o discurso [linguagem] constitui-se como uma ferramenta da tradução. Nesta direção, mobilizamos categorias da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2000) para compreender os movimentos de Tradução (DERRIDA, 1988) registrados nas observações sistemáticas das práticas curriculares das professoras dos anos iniciais a que este estudo diz respeito, articuladamente com os dados oriundos de entrevistas semiestruturadas.

Nessa direção, estamos falando sobre a possibilidade da decisão curricular no movimento da tradução e na possibilidade de decidir sobre a multiplicidade de sentidos possíveis. Analogamente, “a teoria do discurso de Laclau parte da desconstrução de Derrida para produzir uma teoria da decisão

política – porque são decisões em terrenos indecidíveis – como o momento da subjetivação.” (LOPES; BORGES, 2017, p.561). Neste viés, como já abordamos anteriormente, entendemos a prática curricular como atuação política de criação de currículos, e analisamos esta atuação via tradução.

### 3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: diálogos entre discurso e tradução na pesquisa sobre/com o currículo

No ensejo da nossa problematização curricular balizamos que a tarefa de traduzir os movimentos de tradução das práticas curriculares docentes não é um processo de restituição de sentidos. Temos uma dívida com o que observamos, ouvimos, registramos e sentimos nos acontecimentos curriculares, contudo, nunca quitaremos esta dívida.

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

Nesta direção, todos os discursos que acessamos nos foram *dados*, e a esta *herança* somos fiéis. Mas esta dívida já não é mais apenas nossa, pois estes discursos já não nos pertencem também. Logo, nosso percurso teórico-metodológico intencionou abrir as possibilidades de leitura e interpretação dos discursos que nos foram apresentados.

Desta maneira, as práticas curriculares são intraduzíveis, por serem constituídas pelo “elemento perturbador da reapropriação de sentido que faz parte de toda tradução [...] O elemento intraduzível diz respeito, portanto, ao nome e àquilo que dele se faz, com ele ou por ele, isto é, em seu nome.” (SISCAR, 2000, p.59-60) Nesta perspectiva, as práticas curriculares docentes são atravessadas por elementos que fazem parte da sua história e das suas vivências e experiências.

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

Partindo destes pressupostos, nos aproximamos das práticas curriculares docentes sabendo que “a desconstrução não ensina como traduzir, nem exatamente o que é traduzir [...] saber o que é traduzir só acontece, só é acessível, na tradução, traduzindo” (LIMA; SISCAR, 2000, p.102), por isso o nosso modo de operar na análise emergiu no ato de traduzir aquilo que queremos dizer sobre o que presenciamos, o que acessamos a partir de

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

No cotidiano das práticas curriculares, presenciamos “compartilhamento, trânsito, negociação que mais que manter um sentido, o abala para abrir espaço para outros que reverberem a partir dele”. (FRANGELLA, 2013, p.4). Deste modo, fomos presenciando as assinaturas singulares (DERRIDA, 2006) de cada uma das professoras, no momento do acontecimento curricular, fomos presenciando as passagens discursivas de um sentido para outro(s) sentido(s) tecidos em suas práticas curriculares e com elas apre(endo)mos que “a reflexão sistemática se torna a filosofia crônica da vida cotidiana”. (LULKIN, 2008, p.124)

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

Assim posto, as cenas curriculares que nos apresentaram as práticas curriculares docentes, através das narrativas cotidianas que deram/dão vida a esta produção discursiva, não nos entregaram um mapa cartográfico de sentidos de currículo, mas nos permitiram criar perguntas a partir de nossas próprias perguntas e foi a nossa dívida impagável com as respostas a estas perguntas que nos conduziu metodologicamente em nossas análises.

Conforme mencionamos, aqui apresentamos dados sobre as traduções curriculares mobilizadas por professoras traduzindo as políticas curriculares locais-globais do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental em Caruaru-PE. Na tabela 01 conhecemos o perfil dessas professoras:

Tabela 01 - Perfil das Professoras<sup>2</sup>

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

Fonte: Elaborada pelas autoras

Ambas<sup>3</sup> são professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, com seis anos de experiência e atuam em escolas públicas da região do agreste central, sob a condição de contrato, e cursaram integralmente a Licenciatura em Pedagogia pelo Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (NFD/CAA/UFPE). Como as escolas nas quais realizamos a pesquisa possuíam horários de funcionamento distintos, algumas especificidades precisam ser evidenciadas, a saber, no quadro a seguir:

Quadro 01 – Espaço-tempo das observações

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

Fonte: Elaborado pelas autoras

Também documentamos, a partir de registros em diários de campo (VIANNA, 2003), as narrativas cotidianas a partir das cenas curriculares que se passavam nas amenidades da relação professora-aluno, nos conteúdos curriculares e os modos como estes eram desenvolvidos, nas estratégias didático-metodológicas mobilizadas pelas professoras, nos gestos político-pedagógicos frente às questões

<sup>2</sup> Os nomes das professoras e os nomes das escolas são fictícios por questões éticas de preservação das identidades.

<sup>3</sup> Chegamos até estas professoras por meio de questionário sócio-profissional divulgado pelas redes sociais.

cotidianas, nos diálogos estabelecidos nos momentos de ensino-aprendizagem e nas relações com os pares e demais profissionais das instituições, dos recursos didático-metodológicos construídos e traduzidos pelas professoras e das perspectivas teóricas.

Frente a isto, buscamos construir sentidos a partir dos discursos envolvidos nos movimentos de tradução do currículo nas práticas curriculares, identificando os elementos que balizam os processos de tradução – mesmo compreendendo que as traduções ocorrem em terrenos indecíveis.

#### 4 TRADUÇÃO COMO EXPERIÊNCIA DE RESISTÊNCIA CURRICULAR

Na literatura acadêmica brasileira há muito se aponta que a maioria das escolas públicas das redes municipais acolhem propostas de ensino pautadas em sistemas apostilados (SILVA, 2020; MELO, 2019; MAGALHÃES, 2018), como é o caso da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Caruaru que tem no seu histórico de políticas de formação a “parceria com o Instituto Alfa e Beto e o Instituto Qualidade da Educação” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.193). Políticas dessa natureza têm se mostrado histórica e sistematicamente potencialmente anuladoras e repressoras de práticas criativas e criadoras de currículo (HYPOLITO; VIEIRA, 2002; SOUZA, 2011), tolhendo esses movimentos de tradução que são nosso objeto de estudo.

Na escola de tempo integral (ETI) em que atua a professora Alice, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que é o instituto responsável pela implementação do regime escolar em tempo integral, disponibiliza em seu site um organograma sobre como se dá a operacionalização do currículo no projeto *Escola da Escolha*:

Imagem 01- Operacionalização do projeto escola da escolha



Fonte: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>

Na imagem 01 podemos visualizar a dissonância entre o que o ICE nega ser sua compreensão de currículo (esquema inferior em vermelho) e o currículo que de fato seu projeto educativo põe em ação. Segundo o ICE, o currículo não se refere apenas à definição de atividades curriculares de maneira fragmentada e desarticulada. No entanto, os princípios e metodologias curriculares do Instituto Qualidade no Ensino (IQE), que é o parceiro técnico do ICE, diverge dos princípios e fundamentos da Escola da Escolha.

O IQE é um instituto que “vem atuando em Caruaru desde 2017, na promoção de formações e incorporação de materiais pedagógicos nas escolas que buscam centralizar nas práticas curriculares dos/as professores/as mecanismos de conformação com as avaliações externas.” (VELOSO; ALMEIDA, 2022, p.10)

Neste sentido, este instituto fornece às escolas guias curriculares, sequências didáticas para professores e alunos, simulados e provas que pouco ou em nada se articulam com as ações curriculares

previstas pelo Aprova Brasil<sup>4</sup>, Aprova Caruaru<sup>5</sup> e coleções de livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que também demandam práticas curriculares adequadas às suas intencionalidades. A concepção formativa do IQE, sobretudo, não se articula aos interesses e necessidades dos professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem, isto porque “o IQE vai se assumindo, portanto, como “provedor privado da educação”, construindo um discurso em que as respostas às problemáticas da escola pública seriam dadas por agentes a ela externos.” (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2023, p.11)

A definição das atividades curriculares, desde a acolhida dos estudantes até o final do tempo curricular deste aluno na escola, é o que direciona a prática pedagógica docente. A formação e o planejamento dos professores se desenvolvem de acordo com as orientações estratégicas pautadas nos princípios e metodologias previstos no paradigma da Escola da Escolha e de seus parceiros, que, vale ressaltar, são todos da iniciativa privada (Natura, Itaú, Jeep, entre outros). Portanto, “inscrito nessa articulação entre o público e o privado, o IQE não aposta na autonomia das escolas e de seus (suas) professores(as), nem na descentralização curricular.” (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2023, p.11) Ao contrário, assume a ideia de que o currículo prescrito é concretizado sem qualquer interferência de decisão e de tradução dos professores, no uso do seu poder de agência. (SANTOS; LEITE, 2020)

No entanto, e embora o projeto educativo do ICE esteja pautando ações pedagógicas que intencionam outra lógica formativa, orientada para integralidade do ser, a escola da professora Alice não dispõe de uma infraestrutura que acolha um real projeto de educação em tempo integral, devido à ausência de laboratórios e áreas projetadas de lazer, entre outras.

Por mais que no esquema de operacionalização do projeto Escola da Escolha se sinalize a “indicação de estratégias para operar o currículo” dentro desta perspectiva, sabemos que o currículo articula-se também com as condições objetivas de desenvolvimento. Pensar um currículo diferente demanda pensar práticas diferentes, materiais diferentes e, dentre tantas outras coisas, estrutura física escolar diferenciada.

Para além destas condições de trabalho, a organização curricular não conta com uma concepção integral e integrada de currículo, que supostamente seria o lastro discursivo da Escola da Escolha. Em lugar disto, temos um tempo de permanência do aluno na escola ampliado, sem condições adequadas, e uma estrutura curricular disciplinarizada, que hierarquiza as áreas do conhecimento, uma vez que os componentes curriculares da Língua Portuguesa e da Matemática têm cargas horárias maiores em detrimento dos demais componentes. Ou seja, “o significativo aprendizagem articula-se, portanto, a sentidos de educação restritos à Língua Portuguesa e à Matemática, tendo em vista que os testes padronizados e as avaliações em larga escala se concentram nessas disciplinas”. (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2023, p.14)

Os guias de ensino e aprendizagem do ICE, documentos institucionais que já referenciamos anteriormente, corroboram esta contradição curricular, pois, determinam que conteúdos podem/devem ser trabalhados, a partir de quais estratégias, com base em que referências e atendendo a que instrumentos avaliativos.

Dessa forma, consideramos que o ponto nodal que condensou as demandas do ICE (consequentemente da BNCC a que o ICE faz referência) e do IQE na produção de políticas curriculares no contexto caruaruense, diz respeito à tentativa de conter a tradução de todo texto, de conter a heterogeneidade de respostas frente ao texto, incorporando a escola uma única forma de lê-lo.

<sup>4</sup> Através da Editora Moderna, uma empresa do Grupo Santillana, que edita, publica e distribui livros didáticos, materiais de apoio e livros de literatura são realizadas ações de um projeto de intervenção direcionado ao trato específica das habilidades e competências avaliadas em exames nacionais (Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA), estaduais e municipais.

<sup>5</sup> Adotado desde 2018 em Caruaru, operando a partir do GDA – Sistema de Gestão de Desempenho e Avaliação, o visa estimular melhorias na qualidade de aprendizagem dos alunos da rede municipal de ensino através de avaliações, de forma padronizada e em tempo real de todos os estudantes da rede municipal.



(MELO; VELOSO; ALMEIDA, 2021, p.192)

De igual forma, na escola em que atua a professora Aline, que não é de tempo integral, e, portanto, só não recebe influência política direta do ICE, mas trabalha com os programas de ensino do IQE, do Aprova Brasil e do Aprova Caruaru, as tentativas de sutura dos sentidos curriculares em ação, através das tentativas de controle das práticas curriculares não cessam:

Agora veja: segunda eu estava na formação e a prefeita já adotou outro programa do Estado, além de todos que já tem. O material vai vir encadernado, chamam de almanaque. Vão gastar uma fortuna com o programa, mas para o professor não muda nada, não entra um real no salário, não faz um concurso. Agora trás esses programas, mas quem é que faz acontecer? O professor né? Não fazem nada sem a gente, mas nos tratam como se fosse o que menos importa. (DIÁRIO DE CAMPO, ALINE, 11/09/2019)

Os almanaques a que a professora Aline faz referência são um dos materiais produzidos pelo Programa Criança Alfabetizada, criado pelo governo do Estado de Pernambuco. Uma iniciativa que faz parte do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), realizado com a parceria da Fundação Lemann e Instituto Natura, assim como apoio e conhecimento técnico da Associação Bem Comum.

Os almanaques são direcionados para as crianças dos 1º e 2º anos do ensino fundamental e a proposta é que os professores usem esses livros como material complementar para ajudar no processo de alfabetização dos estudantes.

Esses almanaques trazem atividades para apropriação da escrita e trabalham com gêneros textuais na perspectiva do letramento. Além disso, o livro articula a alfabetização com as demais áreas do conhecimento, alinhada com as disciplinas de matemática, história, ciências, música, geografia, entre outras. Até o momento, todos os municípios da Mata Sul e das GRES Salgueiro, Caruaru e Nazaré da Mata receberam os materiais. É importante ressaltar que todos os municípios do estado e Fernando de Noronha aderiram ao programa. (CONSED<sup>6</sup>, 2019, site)

Os almanaques foram elaborados em articulação pela Secretaria Estadual de Educação e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME) e parceria com Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), e, além de estar coadunado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também insere o *Currículo de Pernambuco* como influência política. No que tange à BNCC,

É visível, que por meio dos diversos programas e projetos adotados pelas secretarias e incorporados nas práticas curriculares como “auxiliares”, a BNCC vai se reforçando enquanto discurso político e esses passam despercebidos, como se fossem meros coadjuvantes e como se a política mesmo fosse a BNCC, criando um “manto” discursivo por vezes “turvo”, desviando as atenções da complexidade da trama político-discursiva. (VELOSO; ALMEIDA, 2022, p.13)

No que se refere ao *Currículo de Pernambuco*, este é um programa composto por quatro cadernos, sendo um volume para Educação Infantil e três para o Ensino Fundamental, anos iniciais, e proposto como um documento curricular de referência obrigatória. Neles, estão orientações para guiar o processo de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas em sala de aula. Tais orientações são organizadas por áreas do conhecimento, organizações bimestrais e cadernos de orientações metodológicas.

Também na trilha destes materiais de referência para o desenvolvimento das práticas curriculares

<sup>6</sup> Fundado em 1986, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. O CONSED foi uma das entidades parceiras na construção da BNCC.

das professoras Aline e Alice, temos o PNLD, que, conforme citamos anteriormente, é um exemplo de política que está presente na produção de discursos curriculares mobilizados pelos professores em seus cotidianos e que tem uma relação de endividamento com o contexto micro da sala de aula. Os livros didáticos (LD) trazem um conjunto de discursos curriculares que são fruto de compreensões políticas que buscam estabilizar um sentido de currículo, além da busca do controle sobre o que ensinar, a quem ensinar e como ensinar.

[...] É preciso, de início, reconhecer que os livros didáticos não são objetivos ou factuais, mas produtos culturais que devem ser entendidos como o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais. Ou seja, os livros didáticos expressam a materialização de conflitos entre grupos para hegemonizar suas posições. É claro que esses conflitos não se dão num vazio econômico e social, com visível interferência, por exemplo, de um mercado editorial poderoso [...] (MACEDO, 2004, p. 106-107)

Os livros didáticos traduzem projetos educativos e podem, dependendo do modo como são assumidos enquanto política, se aproximar de estratégias que tentam regular, controlar e padronizar as práticas curriculares, visto que no discurso hegemônico curricular o LD tem sido traduzido “enquanto um orientador pedagógico do trabalho docente, um elemento ‘unificador’ ou formador de uma ‘matriz curricular comum’.” (ROSA, 2018, p.5)

Além das coleções de livros didáticos para Língua Portuguesa (Ápis) e para Matemática (Buriti Mais), utilizados em praticamente todos os dias de aula observadas, as professoras Aline e Alice também trabalharam com os Livros do Aprova Brasil<sup>7</sup> e as sequências didáticas do IQE, que dependendo do tipo de sequência e dos conteúdos abordados chegavam a se configurar como mini-apostilas com inúmeras páginas, ou minilivros didáticos. Em conversa informal com a professora Aline, ela nos afirmou que todo o município adota as mesmas coleções de LD para cada componente curricular e série/ano e o IQE produz material de Língua Portuguesa e Matemática para os anos iniciais do ensino fundamental.

Os materiais produzidos pelo IQE são definidos como “tipo uma sequência didática que eles dão e a gente faz essa sequência, entendeu... aí é como se fosse fazer com eles, treinar com eles para na prova se saírem bem” (ALINE, Entrevista, 31/07/2019). Esta observação nos permite depreender que estes materiais intencionam centralizar nas práticas curriculares mecanismos de conformação com as avaliações externas, reverberando diretamente nas traduções curriculares em desenvolvimento.

Assim, “a atividade de ensino é, por conseguinte, regulada por meio dessas avaliações que dizem mais respeito ao que o programa compreende ser necessário que os(as) estudantes saibam, e menos ao que os(as) professores(as) compreendem ser necessário que eles(as) saibam.” (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2023, p.12)

As práticas curriculares das professoras são reguladas também por estratégias políticas que visam assegurar o uso das sequências didáticas e demais materiais fornecidos pelo IQE no cotidiano das salas de aula, como podemos identificar no enunciado a seguir:

Então a formadora do IQE, o formador do IQE, todos dois são formadores, o de matemática e o de português, *elas precisam estar na sala para verem se a gente tá aplicando aquilo que eles...as ideias que eles dão... entendeu?* Que eles dão nas nossas formações e que vem nos materiais. (ALINE, Entrevista, 29/08/2019)

A professora estava se referindo às constantes visitas que os formadores do IQE faziam a sua sala de aula:

No meio da aula chegou um formador do IQE com uma camisa com a seguinte

<sup>7</sup> Através da Editora Moderna, uma empresa do Grupo Santillana, que edita, publica e distribui livros didáticos, materiais de apoio e livros de literatura são realizadas ações de um projeto de intervenção direcionado ao trato específica das habilidades e competências avaliadas em exames nacionais (Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA), estaduais e municipais.

estampa: “Currículo em Ação”. Chegou interagindo com as crianças, fazendo brincadeiras. A professora conversou com o formador que os alunos se saíram bem em matemática, já em português... [fazendo expressão negativa] O formador começou a fazer diversas perguntas às crianças, como uma espécie de sondagem sobre vários conteúdos da área da matemática (noções de espaço, dimensão, peso, altura, localização etc.) (DIÁRIO DE CAMPO, ALINE, 07/08/2019)

Além das visitas, a professora também era orientada a registrar constantemente as atividades realizadas em sala que correspondiam às ações previstas nos materiais dos programas e nas formações oferecidas pelo IQE em parceria com a secretaria de educação municipal:

Enquanto a professora está fazendo a atividade, tira o celular da bolsa para fazer fotos e, olhando para mim, diz: “Tem que tirar foto para mandar para o povo do IQE e dos projetos todos, se não eles dizem que a gente não tá fazendo nada” (DIÁRIO DE CAMPO, ALINE, 07/08/2019)

Esta regulação e controle da prática docente também puderam ser observados quando a professora Aline sempre chamava a coordenadora para ver as atividades realizadas em sala. Nessas ocasiões a coordenadora fazia registros em fotos e acompanhava o desenrolar da atividade por algum tempo. Além disso, semanalmente os cadernos de planejamento da professora eram verificados pela coordenadora, indicador de um sentido de “performatividade única, engessada e anteriormente definida que os(as) professores(as) devem garantir por meio do cumprimento do programa.” (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2023, p.12) e que ignora a significação que podem adquirir as práticas curriculares quando os professores atendem às situações reais.

Estes discursos de controle sobre as práticas são uma tradução do conservadorismo político nas práticas curriculares, fruto de uma atmosfera de homogeneização e neutralização do novo, do diferente, do diverso. Não obstante, retomando o que discutimos anteriormente sobre o papel e o lugar que o livro didático assume neste terreno do discurso curricular, as múltiplas demandas oriundas dos programas de ensino, e dos livros didáticos que os balizam, tentam engessar o professor e suas práticas, como se não houvesse alternativa possível a não ser se deixar levar pela onda de materiais didáticos que se dizem norteadores, mas que se corporificam como imposições.

As formações continuadas em serviço que as professoras fazem por meio da SEMED, a presença de formadores do IQE constantemente nas salas de aula de ambas as professoras, as exigências dos coordenadores de aprendizagem e todo o arcabouço gestor das escolas nas quais as práticas das professoras Aline e Alice estão inseridas, acabam por se configurar como *lembretes constantes* da dívida de restituição do sentido original (DERRIDA, 2006) que estas professoras precisam assumir com relação ao prescrito enquanto texto curricular. Como podemos ver a seguir:

Aí fora isso, por exemplo, hoje o dia é todo dedicado a trabalhar o livro do Aprova Brasil, mas tem horas que eu preciso parar para trabalhar outra coisa que eu sei que os meus alunos precisam. Aí o IQE, por exemplo... aí tem a sequência didática do IQE, se a gente for fazer exatamente o que o IQE quer, a gente passa a semana todinha só trabalhando a sequência didática do IQE. Só que mesmo eles dizendo que aquela sequência vem para nível do meu aluno... Mas muitas vezes aquela sequência vem para o nível de 70% dos meus alunos, mas eu tenho que cuidar dos 30% também. Entendesse? (ALICE, Entrevista, 05/08/2019)

No discurso desta professora depreendemos que, nesta perspectiva política empreendida pela escola em que trabalha, o livro didático deixa de ser um instrumento curricular e assume vestes de currículo, propriamente dito. Quando a professora Alice nos fala que o dia inteiro de trabalho deveria ser dedicado ao livro do Aprova Brasil, ela nos revela que, não fossem os movimentos de tradução de sua prática curricular, a aula se resumiria ao seguimento do livro didático.

Neste aspecto, são desconsiderados todos os elementos que caracterizam uma aula “como

espaço-tempo coletivo de formulação de saberes” (FARIAS, 2011, p.163), como se a aula fosse uma coisa *dada* ao professor (através de um roteiro de livro de didático) e o professor passivamente *transferisse* essa aula para o aluno, como um processo reprodutor e acrítico.

[...] Dada a centralidade do livro na constituição de um currículo nacional, antes mesmo das recentes [não mais tão recentes assim] políticas centralizadoras de currículo e de avaliação, seria de esperar maior preocupação em entender o livro didático como um texto curricular com poder significativo sobre as práticas curriculares. Historicamente o livro se consagrou como a forma mais eficiente de apresentar uma proposta curricular aos professores e alunos [...]. (LOPES, 2007, p. 220).

No entanto, a professora Alice sinaliza a tradução como uma necessidade latente, ao se deparar com os objetivos de ensino-aprendizagem que ela vai identificando a partir das necessidades dos alunos. Ao se referir ao IQE, a professora nos evidencia que nenhum material didático é acabado e suficiente perante o cotidiano de sua sala de aula e a tradução se faz presente e urgente justamente nesta falta, neste inacabamento. O que mobiliza a tradução, segundo os dizeres da professora Alice, é correr atrás daqueles 30% que a sequência pré-fixada e pré-determinada não prevê e marginaliza.

Nem a professora, nem nós, estamos nos referindo literalmente aos 30%. Esse número é uma metáfora para tudo aquilo que fica de fora e que faz com que a tradução exija que algo seja feito. E esse algo a fazer, que não se sabe exatamente o que é ou como fazer, é o que movimenta o currículo no acontecimento da tradução.

No entanto, esta exigência da tradução se configura como o desafio de articular as múltiplas demandas político-contextuais com um currículo que é vivo e dinâmico, como nos falou a professora Alice:

A gente tem os livros didáticos do PNLD, que é de Português, Matemática, História e Geografia, e tem artes, mas artes é outra professora. Eu só ensino português, matemática, história e geografia. E, fora isso, tem os livros do Aprova Brasil que é de Português e de Matemática. E, fora isso, tem as sequências didáticas do IQE que não é um livro, mas é mesmo que fosse porque tem sequência que tem 30 páginas, então é ruim... *mas é complicado mesmo, trabalhar com tudo. Porque sempre a gente deixa uma coisa faltando, é muito complicado relacionar o material todo que chega para trabalhar. A gente dá uma de doida, pula as páginas que a gente sabe que já trabalhou.* Tipo assim, as vezes a gente já trabalhou isso numa sequência didática, aí vem agora no livro, aí a gente dá a introdução e se sabe que eles estão bem naquilo ali a gente pula para as coisas que eles precisam mais. Agora a gente em matemática tá em localização e movimentação, de mapa... essas coisas, mas a gente já trabalhou na sequência didática do IQE e a gente também já trabalhou antes das avaliações, aí a gente tá dando uma avançada, tá indo mais ligeiro nessa parte, para chegar logo em multiplicação que a gente sabe que é o que precisa e *ano passado a gente não conseguiu trabalhar multiplicação e divisão como deveria porque a gente se atrapalhou com essa questão de muito livro didático e também porque era o ano de implantação do integral aqui, aí foi bem corrido. Aí a gente vai vendo qual é a prioridade.* (ALICE, Entrevista, 05/08/2019)

Nesta fala, a professora nos apresenta todas as contingências discursivas advindas dos materiais didáticos incorporados pelas políticas de ensino à sua prática curricular, o excesso de material didático e o lugar que as práticas gestoras tentam imprimir ao livro didático no currículo acabam por sufocar os espaços-tempos de criação de sentidos outros na produção de conhecimento em sala de aula, situação que está em linha com resultados de um outro estudo:

Como podemos compreender, inscrito em processos de significação de padronização curricular, o programa do IQE assumido pelo município de

Caruaru produz sentidos de docência vinculados às perspectivas tecnicistas, em que o(a) professor(a) é percebido(a) como aquele(a) que não tem, nem lhe compete ter, poder de decisão, precisando de intervenção externa para organizar os seus modos de atuar nos processos de ensino-aprendizagem. (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2023, p.16)

Por mais que haja, da parte da professora, o exercício de interpretação e de diálogo, as demandas nunca são plenamente satisfeitas, a dívida nunca é quitada e o original, inevitavelmente é traído, “porque sempre a gente deixa uma coisa faltando, é muito complicado relacionar o material todo que chega para trabalhar”, isto é, e como foi lembrado por Barreto (2006, p.6), as contingências discursivas dos livros didáticos estão “lembrando incessantemente ao tradutor sua incapacidade de reproduzir a verdadeira intenção do texto original. [...] Esperança e angústia diante do endividamento e da capacidade ou incapacidade de renovar o original, de permitir-lhe uma sobrevida”.

No entanto, ao reconhecer que não consegue contemplar todas as demandas que emergem dos materiais que chegam para ser trabalhados, a professora também evidencia que esse não é seu objetivo e nos indica que prioriza outras demandas que ela analisa como necessárias e que emergem do cotidiano de suas práticas curriculares no processo de ensinar-aprender juntamente com seus alunos. Por isso, corroboramos a ideia que “é talvez por considerar que basta atuar sobre os (as) professores (as), que o IQE tem também seu foco voltado à produção de materiais didático-pedagógicos que devem ser implementados em sala de aula.” (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2023, p.13)

O excesso de livros didáticos reverbera no problema da repetição de conteúdos/atividades, como a professora abordou em seu discurso quando referiu: *a gente dá uma de doida, pula as páginas que a gente sabe que já trabalhou*. Esse *dar uma de doida* é o acontecimento da decisão, a professora sabe que não pode desconsiderar o livro didático em sua prática, mas também sabe que nem tudo que está prescrito nos livros atende aos seus objetos de ensino e intencionalidades pedagógicas.

Assim, a professora faz escolhas, traduzindo pedagogicamente suas decisões em um terreno indecível e é aí que reside a *loucura*, traduzir o intraduzível e decidir na indecibilidade. Mas, “a loucura da decisão é, se vocês quiserem, como toda loucura, regulada” (LACLAU, 2016, p.93). Dizer que as decisões curriculares nos processos de tradução não são influenciadas-reguladas por fatores político-epistemológicos trata-se de uma ingenuidade

Uma situação de indecibilidade total seria aquela em que qualquer decisão seria válida apenas por ser uma decisão; nesse caso, não teríamos indecíveis estruturas, mas ausência total de estrutura, e a decisão seria feita por aquele que escolhe em condições de onipotência. O que argumento é diferente. (LACLAU, 2016, p.92)

Em seu discurso, a professora Alice nos mostra que suas decisões não são inteiramente livres, em virtude da política reguladora de suas práticas e também porque, conscientemente ou não, a professora é conhecedora de sua dívida e de sua herança com relação a esta estrutura discursiva (seja das políticas curriculares e avaliativas, seja dos materiais didáticos), ela vai configurando sua posição de sujeito mediante o processo de tradução dentro deste contexto. Assim, “toda posição de sujeito é o efeito de uma determinação estrutural (ou de uma regra, o que equivale ao mesmo) – não existe nada que seja uma consciência substancial constituída fora da estrutura.” (LACLAU, 2016, p.92)

Alinhadas à ideia expressa, há que se ressaltar a importância de compreender que os textos políticos das políticas curriculares entram em relação com os textos curriculares locais e micro situados nos cotidianos institucionais em que se materializam os currículos, e que estas relações produzem efeitos de sentidos que influenciam as práticas discursivas que traduzem os sentidos de currículo produzido pelas professoras, a partir de suas posições de sujeito.

Diante deste jogo político, o currículo se encontra num jogo de negociações e “o que termina por não mudar é que [...] os professores não estão dispostos a abrir mão de sua autoridade pedagógica, mesmo que isso implique realizar concessões frente às exigências das políticas.” (MELO, 2019, p.162), como podemos vislumbrar neste recorte de cena curricular:

Ao desenvolver a sequência didática de matemática do IQE a professora trabalha com o material dourado as noções de unidade, dezena, centena e milhar e juntamente com esse material vai trabalhando as questões da sequência didática. Ela vai lendo cada questão e explicando todos os conteúdos que a envolvem. A aula e exposição dos conteúdos acontecem a partir da sequência didática, no entanto não é uma mera aplicação da sequência com apenas as respostas dos alunos. A professora usa as questões como situações problemas e a partir das hipóteses das crianças e vai desenvolvendo os conteúdos durante a explicação. (DIÁRIO DE CAMPO, ALICE, 20/09/2019)

Conforme discutimos até aqui, a aplicação da sequência é uma exigência dos programas de ensino adotados pela escola e junto destas sequências existe um conjunto de orientações sobre como desenvolvê-las, visto que o IQE se compromete em *ensinar os professores a ensinar*<sup>8</sup>. Corroboramos a ideia que:

Um outro elemento importante de ser evidenciado é que as sequências didáticas, para além de serem produções que não consideram as especificidades de cada turma e dos(as) alunos(as) que a formam, partem da perspectiva de que é necessário, inclusive, dizer ao(à) profissional como ela deve ser desenvolvida, chegando mesmo a anunciar o passo a passo das atividades. (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2023, p.15)

No entanto, a abordagem direcionada pela professora na cena curricular supramencionada não estava prevista neste conjunto de orientações do programa. Alice decidiu traduzir a sequência não como uma mera aplicação curricular de uma prática prescrita, optando por tratá-la como uma ferramenta de apoio à sua atuação, um ponto de partida para problematizar e mobilizar conteúdos curriculares e, desta maneira, não deixou de trabalhar a sequência; no entanto a traduziu conforme seu posicionamento pedagógico diante das necessidades de seus alunos.

Desta feita, depreendemos que no cotidiano, através dos gestos, escolhas e decisões curriculares, a professora vai usando o seu poder de agência (SANTOS; LEITE, 2020) para tecer sentidos que são construídos sob o efeito das incertezas, das micro-ações e micronarrativas entre professores-alunos e demais agentes pedagógico-curriculares.

Assim, decidir por outra atividade, analisando as alternativas no exato momento da vivência curricular nos aproxima de um sentido de tradução enquanto necessidade pedagógica. A professora Aline ia folheando o livro e dizendo: “Essa é muito complicada, essa é repetitiva, essa aqui vai para casa [...] isso aqui ainda não foi trabalhado. Essa é longa demais. Hum, essa aqui” (ALINE, Diário de Campo, 14/08/2019). Observando esta cena, identificamos que a professora tomou alguns critérios na sua decisão: a) o nível da atividade, se as crianças conseguiriam realizar sem a sua supervisão direta, já que estaria organizando um cenário para outra atividade; b) a relação da atividade do livro com o que as crianças iriam fazer a seguir; c) se as crianças já haviam sido expostas ao tipo de exercício solicitado; d) o tempo curricular a ser despendido para a realização da atividade.

Nessa direção, as necessidades pedagógicas emergidas nos movimentos de tradução nos remetem para o sentido expresso por Veloso e Almeida (2022, p. 3): “as práticas curriculares enquanto práticas sociais discursivas, constituídas sobre a primazia do político, ao produzirem articulações em seus processos de negociações curriculares cotidianos, atuam também produzindo políticas curriculares”.

No âmbito destas negociações, os/as professores/as têm como frente o uso do poder de agência e que, como foi referido por Melo, Almeida e Leite (2023, p. 8), “ajuda-nos a perceber a capacidade de os (as) professores(as) assumirem a posição de decisores curriculares, entendendo que não apenas aplicam as demandas das políticas, mas constroem respostas às situações que emergem na especificidade de sua atuação profissional.”

<sup>8</sup> Expressões encontradas na página institucional do IQE na web: <http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas curriculares em seus atos de tradução são acontecimentos arrebatadores, que nos convidam a acompanhar os rastros dos rastros das práticas discursivas de produção de sentidos de currículo. Neste movimento, afastamo-nos da superficialidade de discursos que argumentam que apenas a política enquanto contexto de influência – onde supostamente as políticas são pensadas – e o contexto do texto – onde são produzidos os textos legais, documentos e normas políticas – são espaços-tempos de produção de políticas. Com Ball (2001), entre outros, consideramos que as salas de aula e as práticas curriculares docentes atuam politicamente, pensando-vivendo a política através do jogo discursivo de negociação e produção de sentidos curriculares.

As tentativas de construir a falsa sensação de que a atmosfera das políticas se funda no apaziguamento, porque seus discursos caminham em um único sentido, são frustradas ao se depararem com a trepidação de sentidos que traduzem as diferenças curriculares e fazem emergir as ruínas destas mesmas políticas, que de tão centradas em suas próprias envergaduras enrijecem-se ao ponto da autodesconstrução, frente às suas frágeis estruturas.

Em nossas análises foi possível destacar as marcas políticas que tendem a querer controlar o tempo do pensamento da mesma forma que tentam incansavelmente controlar o tempo curricular. Essas marcas, no entanto, evidenciaram que quanto mais as políticas curriculares, através dos programas de ensino e seus sistemas apostilados, prescrevem o cotidiano, mais aumentam a demanda tradutória e, apesar de parecer mais difícil traduzir, estas traduções estão nas nuances e minúcias cotidianas que têm um poder político de negociação frente ao jogo discursivo das políticas.

Assim, os discursos dos projetos educacionais atuais, ao tentarem impor o que as professoras devem contemplar nos processos de ensino-aprendizagem, pautado nos discursos hegemônicos e hierarquizantes do conhecimento, já deixam rastros do que é preciso traduzir, rastros daquilo que é necessário as professoras se posicionarem, decidirem, interferirem e transformarem, encaminhando as práticas curriculares docentes para o lugar de tessitura de modos de interpretar as questões que o cotidiano precisa impor frente a estas políticas, por mais que pareça impossível.

As marcas singulares das autorias docentes revelaram o poder de agência docente (SANTOS; LEITE, 2020; MELO; ALMEIDA; LEITE, 2022, 2023), via tradução, na dimensão política da decisão curricular que não fixa sentidos e que, por estar sempre em suspenso, visto a ausência de fundamentos, leis e regras, estão sempre em movimento.

As práticas curriculares docentes, encaradas como práticas discursivas, pautam-se nos atos de tradução de sentidos de currículo que se manifestam por meios de gestos, expressões, escolhas, posicionamentos político-pedagógicos e decisões cotidianas empreendidas nas práticas docentes.

Desta maneira, a relação que as professoras estabelecem com o currículo em suas práticas curriculares não é apenas uma relação de dívida – frente à impossibilidade da restituição de sentidos – mas uma relação de estranhamento, de desconstrução de todo e qualquer discurso curricular que forje estruturas fixas, posto que não há fixações absolutas de sentidos curriculares.

A relação de fidelidade infiel com os textos políticos, com os guias curriculares, com os livros e sequências didáticas que fazem parte dos cotidianos das professoras possibilita a tessitura de espaços-tempos de decisões curriculares que as desafiam a, no ato mesmo de tradução curricular, traduzirem a si mesmas e a todos os discursos que compõem as suas formações discursivas. Assim, a tradução não é uma perspectiva, um método ou um momento e sim uma atitude política frente ao acontecimento curricular.

Nesta direção, o papel político-pedagógico das escolas e, sobretudo, das práticas pedagógicas docentes se sobrepõem aos sistemas de ensino e políticas externas, frente à potencialidade da tradução como ato curricular cotidiano que se traduz nos gestos, nas expressões, nos diálogos, nas cenas, nas escolhas e nas decisões curriculares direcionadas a um projeto de sociedade comprometido com um pensamento formativo que acolha a novidade e a diferença como marcas curriculares cotidianas e condições primeiras para a educação enquanto ato político.

## REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf> Acesso em: 10 de set. de 2023.
- BARRETO, Junia. Nota da Tradutora. In: DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 7-9.
- DERRIDA, Jacques. **Posições**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.
- DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- DERRIDA, Jacques. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. In: MOUFFE, Chantal (org.). **Desconstrução e pragmatismo**. Tradução Victor Maia. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 119-134.
- DERRIDA, Jacques. **Limited Inc**. Northwestern University Press Evanston, IL. 1988.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência: aprendendo uma profissão**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos. (Orgs.) **Políticas de currículo e escola**. Campinas, São Paulo. Faculdade de Educação/UNICAMP, 2012.
- FERREIRA, Élide. Tradução/Desconstrução: Um legado de Jacques Derrida. **Revista de Letras**, São Paulo, v.49, n.2, p. 229-242, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/article/view/2050> Acesso em: 10 de set. de 2023.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. A tarefa da pesquisa como tradução: significando a investigação em educação. In: GUEDES, Neide Cavalcante; ARAÚJO, Hilda Mara Lopes; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. (Orgs.) **Pesquisa em educação: Contribuição ao debate na formação docente**. Teresina: EDUFPI, 2013, p.13-24.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte**. 1ª Edição. Editora UNESCO. 2011.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA; Jarbas Santos. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves (Orgs.). **Trabalho docente: formação e identidade**. Pelotas: Seiva, 2002, p. 271-283
- LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista - Hacia una radicalización de la democracia**. Madrid: Siglo XXI, 1987.
- LACLAU, Ernesto. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFE, Chantal (org.). **Desconstrução e pragmatismo**. Tradução Victor Maia. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 77-106.
- LIMA, Érica; SISCAR, Marcos. O decálogo da Desconstrução: tradução e desconstrução na obra de Jacques Derrida. **Alfa- Revista de linguística**. v. 44, n. 1, p. 99-112, 2000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4282> Acesso em: 10 de set. de 2023.
- LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v.21, n.45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581> Acesso em: 10 de set. de 2023.
- LOPES, Alice Casimiro. **Palestra teoria do Discurso e as Políticas Curriculares**. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Auditório do Centro de Educação (CE). 21 de junho de 2017.



LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Currículo, Conhecimento e Interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf> Acesso em: 10 de set. de 2023.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da Recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n. 3, p. 392-410, 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf> Acesso em: 10 de set. de 2023.

LULKIN, Sergio Andrés. Derridianas intenções. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) **Derrida & a Educação**. Coleção Pensadores e a Educação. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2008. p.117-125.

MACEDO, Elizabeth. A imagem da Ciência: folheando um livro didático. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 103-129, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ngxp4HwXpmpG7b87N7rmyFB/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 de set. de 2023.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. **As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar**: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30885>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

MELO, Maria Júlia Carvalho de. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35261>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

MELO, Maria Julia Carvalho de; VELOSO, Tamires Barros; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Processos de negociações-articulações no terreno do indecível: produção de políticas-práticas curriculares no agreste pernambucano. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (Org.). **Políticas curriculares, alfabetização e infância**: por outras passagens. Curitiba: CRV, 2021, p.183-201

MELO, Maria Julia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Currículos de formação de professores: o poder de agência em questão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e247432, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Bzd4JbzmXBDLP3tMYFgQGHb/>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

MELO, Maria Julia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Negociação das políticas/práticas curriculares: o desenvolvimento profissional de professores(as) orientado para a decisão curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87031, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Dw8zPDcjPh4mV7tY7Rv9nCj/>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

ROSA, Marcelo D'Aquino. O livro didático, o currículo e a atividade dos professores de Ciências do Ensino Fundamental. **Revista Insignare Scientia**. V. 1, n. 1, p.1-20, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/7664> Acesso em: 10 de set. de 2023.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini. Estilhaços depois da tempestade: Divagações sobre identidade, escrita, pesquisa... In: SKLIAR, Carlos. (Org.) **Derrida & a Educação**. Coleção Pensadores e a Educação. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2008. p. 97-115.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; LEITE, Carlinda. Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal. **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, v.13, p.1-21, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2810/281068067009/html/>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

SISCAR, Marcos. Jacques Derrida, o intraduzível. Tradução, desconstrução e pós-modernidade. **ALFA - Revista de Linguística**, v. 44, n. especial, p.59-70, 2000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/301>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

SOUZA, Fernanda Amaral de. **Políticas educativas, avaliação e trabalho docente**: O caso de um

programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2011. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1618>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

VELOSO, Tamires Barros; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Processos de negociações-articulações de políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/62480> Acesso em: 10 de set. de 2023.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em Educação: A observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).