

Recontextualização curricular dos PCNEM por professores de Física: posicionamentos sobre o currículo nacional

Curricular recontextualization of PCNEM by Physics teachers: positions on national curriculum

*Roberta Comissanha de Carvalho*¹

*Josiane de Souza*²

*Fernanda Ostermann*³

*Flavia Rezende*⁴

¹ Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, *comissanha@hotmail.com*

² Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, *josiane.zilios@gmail.com*

³ Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, *fernanda.ostermann@ufrgs.br*

⁴ Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, *flaviarezende@uol.com.br*

Resumo

Neste trabalho analisamos o discurso de 20 professores de Física que participaram de um curso de formação continuada à distância. Tendo discutido os PCNEM de Física e um texto de pesquisa sobre as reformas curriculares, o documento foi assumido pelos professores como uma proposta de currículo nacional. Identificamos processos de recontextualização do documento quando: os professores aceitam os PCNEM como currículo nacional; recontextualizam os PCNEM, modificando algumas de suas características; e recontextualizam os PCNEM, opondo-se à ideia de um currículo nacional. A maior parte dos professores (doze professores) investigados defende o currículo nacional, recontextualizando-o em função de suas culturas locais. Cinco professores aceitam o currículo nacional como um documento capaz de abarcar os conhecimentos necessários a todos, homogeneizando-os, independentemente de aspectos sociais ou culturais específicos. Apenas três professores recontextualizam o currículo nacional, opondo-se a ele, argumentando que a qualidade anda no sentido contrário ao que o currículo nacional prega.

Palavras-chave: Recontextualização curricular, currículo nacional, professores de Física.

Abstract

In this paper we examined the speech of 20 physics teachers who participated in a teacher training distance learning course. The PCNEM of Physics and a text on curriculum reform have been discussed and the teachers assumed the first as a national curriculum proposal. We have identified processes of recontextualization of these documents as: teachers accept

PCNEM as a national curriculum; recontextualize the PCNEM, modifying some of its characteristics, and recontextualize PCNEM, opposing the idea of a national curriculum. Most of the investigated teachers (twelve) defend the national curriculum, adapting it according to their local culture. Five teachers accept the national curriculum as a document that could encompass all the necessary knowledge for all students, homogenizing them, regardless of social or cultural specific contexts. Only three teachers recontextualize the national curriculum in opposition to it, arguing that the quality goes in the opposite direction to what the national curriculum advocates.

Keywords: Curricular recontextualization, national curriculum, Physics teachers.

Problematização

Com a adoção dos parâmetros curriculares, o Brasil se configurou como mais um país com um projeto de currículo nacional e se inseriu no contexto da globalização das políticas educacionais (LOPES, 2006b). Para compreender a reforma educacional brasileira recorremos a Ball (2004), que tece uma crítica à mercantilização da educação a partir dos conceitos de performatividade e de privatização. Em sua concepção, o Estado age como um negociante estrategista investindo em setores econômicos-chave e no desenvolvimento de seu capital humano, modelando assim a economia nacional. Os setores da educação (ensino básico e superior), por sua vez, estão sendo cada vez mais afetados pela articulação de políticas sociais e educacionais com o intuito de aumentar a competitividade econômica através do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. As metas sociais da educação acabam sendo esquecidas e ficam sujeitas a formas de como ser e o que ensinar, ditados pelo economicismo.

A performatividade desempenha um papel crucial nesse cenário. Ela objetiva e mercantiliza o trabalho do setor público e das instituições educativas, transformando-o em resultados, níveis de desempenho, formas de qualidade (BALL, 2004). O ensino torna-se uma espécie de produção em série, com controle de qualidade e eficiência no cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos. Dessa forma, a performatividade também implica a redução de valores morais que deveriam ser integrados à educação, fazendo com que as instituições do setor público tornem-se cada vez mais parecidas com as do setor privado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) representam um conjunto de saberes válidos para todos os sujeitos e, segundo as análises de Lopes (2004; 2006a), ambos estão voltados para a formação para o mercado de trabalho, ou seja, são instrumentos concebidos na perspectiva da mercantilização da educação, como critica Ball (2004).

Lopes (2006a) posiciona-se contra a adoção de um currículo nacional visto que propostas desse tipo incorporam sempre a pretensão de homogeneizar, a suposição de que há padrões comuns e saberes universais a serem ensinados. Embora possam ser diferentes as finalidades desses saberes – aqueles voltados ao mercado de trabalho, à vida, a uma cidadania crítica, à formação de uma elite dirigente, a uma sociedade democrática, entre outras – a autora critica a ideia de que exista um conjunto de saberes, senão garantidor, ao menos constituinte da possibilidade de chegar às finalidades pretendidas.

Hall (1997) contribui para o entendimento do processo pelo qual cada instituição e cada prática social geram seu próprio universo de significados e práticas e, portanto, a própria cultura. Segundo este autor, uma cultura consiste num conjunto diferenciado de significados que dão sentido às nossas ações. Tais significados nos auxiliam a aclarar as ações alheias e

garantem que toda ação social¹ seja também cultural, que todas as práticas sociais expressem um significado constituindo-se, assim, em práticas de significação. Admitindo esse ponto de vista, não há como negar a estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s).

A partir da expressão “centralidade da cultura”, Hall (1997) significa a forma como a cultura permeia cada espaço da vida contemporânea, mediando tudo. Atualmente, a cultura não é mais um elemento sem importância ou com importância secundária, mas deve ser encarada como algo relevante e constitutivo de todos os aspectos da vida social, do modo como o cotidiano se configura e se modifica (HALL, 1997).

Então, se a cultura regula nossas práticas sociais a todo o tempo, os que querem influenciar o que se passa no mundo ou o modo como as coisas são feitas precisarão ter o domínio da “cultura” para moldá-la e regulá-la de alguma forma ou em certo grau (HALL, 1997). Transpondo tal concepção para a educação, este autor é capaz de admiti-la como um processo pelo qual a sociedade suscita um conjunto de normas, padrões e valores, ou seja, a “cultura”, em determinados sujeitos a fim de moldar as ações e crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do que predomina na sociedade vigente.

Lopes (2006a) prevê que, em tempos de centralidade da cultura, a questão da diferença deve ser assumida como central. Nesse ponto, é enfática ao criticar o projeto de cerceamento das diferenças a partir da adoção de uma cultura comum (tal como definida pelos PCNEM) e as finalidades sociais excludentes ditadas pelas exigências do mercado. Definir uma cultura comum é pretender uma homogeneidade que mascara e silencia as diferenças. Ao invés de serem concebidas formas distintas de significar o mundo, esse projeto busca impor uma única forma ou uma maneira primordial de significação como a mais correta e a única capaz de alcançar as finalidades pretendidas, quer democráticas ou não (LOPES, 2006a).

Tanto os parâmetros curriculares quanto os exames oficiais são elementos da reforma curricular (Lopes, 2004) instaurada no Brasil há quase duas décadas. No estudo de Co-autor (2011), tanto a proposta curricular oficial do estado (elaborada a partir dos PCNEM) como os exames oficiais foram considerados como parâmetros de qualidade pelos professores das Ciências Naturais, ainda que os exames oficiais parecessem exercer uma força maior que os parâmetros curriculares sobre a realidade das escolas públicas que investigou. Tanto os professores da escola pública de ENEM alto como os da escola de ENEM baixo compartilhavam como principal concepção de qualidade a aprovação dos alunos no ENEM ou no vestibular, embora os da escola que apresenta média baixa não conseguissem alcançar esta meta.

A ideia do presente trabalho foi ir além do resultado obtido por Co-Autor (2011) no sentido de aprofundar essas perspectivas que relacionam PCNEM, ENEM e qualidade da educação científica. Em particular, este estudo investiga a compreensão de professores das Ciências Naturais sobre a ideia discutida anteriormente, de que tanto PCNEM como ENEM, ao instituírem padrões nacionais de qualidade, instituem um conjunto de saberes válidos para todos os sujeitos.

Quadro Teórico

A concepção de que um discurso é responsável por estabelecer os princípios de ordenamento intrínsecos à produção, reprodução e mudança do discurso pedagógico é um dos aspectos da

¹ Hall (1997) define uma ação social como um comportamento diferente daquele que é parte da programação genética, biológica ou instintiva. De acordo com o autor, é significativa tanto para quem a pratica quanto para quem a observa em razão dos inúmeros e variados sistemas de significados que os sujeitos usam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros.

abordagem de Basil Bernstein (1996). Para ele, um discurso não representa apenas um texto ou um fenômeno linguístico, mas é articulado às práticas e identidades dos sujeitos assim como submetido a mudanças e constituído enquanto repertório que conforma as relações sociais. Um discurso seria assim, um conjunto de normas que regula a produção, reprodução, distribuição, transmissão, aquisição, avaliação e inter-relação dos textos, entendidos, no âmbito educacional, como qualquer representação pedagógica expressa pela fala, pela escrita, visualmente, espacialmente, nas posturas assumidas, na maneira de vestir, as quais expressam materialmente as relações sociais. Bernstein (1996) se interessou pelo processo de produção do discurso pedagógico de professores a partir das trocas que estabelecem com os diversos discursos que circulam no ambiente educacional.

A este processo, Bernstein (1996) dá o nome de recontextualização, que acontece sempre a partir do deslocamento de textos de um contexto para outro – textos transferidos da academia para o contexto oficial de um Estado ou do contexto oficial para as escolas podem ser bons exemplos – sendo cada um desses contextos reinterpretado como um campo recontextualizador.

São dois os campos recontextualizadores identificados por Bernstein (1996). O primeiro diz respeito ao campo de recontextualização oficial (CRO), criado, composto e gerenciado pelo Estado e dependente dos discursos ideológicos e políticos dominantes. Mantém relações estreitas com o campo internacional, constituído prioritariamente por agências financiadoras internacionais e por outros Estados nacionais, com o campo de produção, relacionado à esfera econômica, e com o campo de controle simbólico, ligado à esfera cultural. O campo de recontextualização pedagógica (CRP), ou não-oficial, relativamente autônomo, é entendido como o campo de produção de teorias educacionais que orientam a prática pedagógica, sendo formado por pesquisadores em educação de forma geral, pela universidade e por congressos e revistas especializadas. A recontextualização do discurso pedagógico se dá justamente através da relação entre estes dois campos.

As principais atividades dos campos recontextualizadores são as de “criar, manter, mudar e legitimar o discurso, a transmissão e as práticas organizacionais que regulam os ordenamentos internos do discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 271).

Na medida em que o CRP afeta a prática pedagógica oficial, Bernstein (1996) define uma certa autonomia do discurso pedagógico:

Os exames públicos feitos nos níveis secundários da educação, com frequência direta ou indiretamente ligados à universidade, têm uma influência crucial sobre as práticas dos campos recontextualizadores pedagógicos, com referência à determinação de livros didáticos e rotinas de ensino. Ao mesmo tempo, as práticas do campo recontextualizador podem influenciar a forma e o contexto dos exames públicos. Não é incomum que membros desses comitês sejam extraídos do campo recontextualizador pedagógico, onde atuam como agentes de funções diferentes (BERNSTEIN, 1996, p. 277).

Ambos os campos recontextualizadores, o oficial e o pedagógico, “são afetados pelos campos da produção e do controle simbólico” (BERNSTEIN, 1996, p. 278). As teorias, práticas e relações sociais nesses campos também exercerão influência sobre o discurso a ser transmitido (o ‘que’ do discurso pedagógico), e sobre como eles são transmitidos (o ‘como’ do discurso pedagógico).

No processo de recontextualização, um texto passa, inicialmente, por uma transformação mediante processos de descontextualização, reposicionamento e refocalização. Os textos, advindos ou não da esfera oficial, são fracionados, algumas de suas partes são mais valorizadas em detrimento de outras e estas são associadas a outras partes de textos capazes

de ressignificá-las e reposicioná-las. Todas essas operações transformam o conhecimento (teórico, prático, expressivo, oficial ou local) em comunicação pedagógica.

Na medida em que o texto é deslocado e relocado, ele sofre alterações: (i) mudança em relação a outros textos, práticas e situações, (ii) processos de seleção, simplificação, condensação e elaboração e (iii) reposicionamento e refocalização do texto.

Todo esse processo se dá em meio a conflitos de diferentes interesses que estruturam os campos recontextualizadores. Além disso, o processo de transformação de um texto em outro, expressa movimentos ideológicos e é, justamente, o princípio recontextualizador que regula o novo posicionamento ideológico do texto em seu processo de relocação no campo de reprodução do discurso, ou contexto secundário. Uma vez naquele campo, o texto sofre uma transformação ou um reposicionamento adicional, na medida em que se torna ativo no processo pedagógico.

Para Bernstein (1996), quando os campos recontextualizadores oficial e não-oficial se associam, mais facilmente se exerce o controle sobre o que acontece nas escolas. No entanto, se houver uma autonomia relativa entre esses dois campos, origina-se uma arena de luta, que facilita a criação de espaços para as escolas trabalharem em uma direção questionadora dos padrões estabelecidos. Por isso, Bernstein (1996) afirma que todo discurso pedagógico é uma arena de conflito e, potencialmente, de mudança.

Através de processos de recontextualização, os campos recontextualizadores oficial e pedagógico produzem o discurso pedagógico. Por isso é que este é definido não como um discurso propriamente dito, mas como um princípio recontextualizador, um princípio de apropriação de outros discursos e das relações sociais que o geraram a partir de posições dominantes no interior dos campos de produção e de controle simbólico. Uma vez que todo discurso pedagógico é um discurso recontextualizado, todo discurso e seus subsequentes textos são, para Bernstein (1996), ideologicamente reposicionados no processo de sua transformação do campo original de sua produção para o campo de sua reprodução. Neste processo, se dão complexas relações entre o poder, o discurso pedagógico da reprodução e a distribuição de formas de consciência, por meio dos efeitos desse discurso sobre a consciência e sobre o posicionamento específico de quem o recebe, neste caso, os estudantes.

Assumindo-se o discurso pedagógico enquanto um princípio recontextualizador, buscamos ter indícios do que professores das Ciências Naturais do ensino médio julgam ser um currículo de Ciências de qualidade tomando como referência o embate entre a perspectiva do currículo nacional e a do currículo como produção cultural. Os discursos dos professores, na medida em que têm relação com sua prática docente, foram aproximados do discurso pedagógico proposto por Bernstein (1996).

Procedimentos Metodológicos

Descrição dos sujeitos e contexto da pesquisa

O contexto desta pesquisa é um curso de extensão à distância para formação continuada de professores de Física de nível médio oferecido em um ambiente virtual ao longo de 10 semanas. O curso abordou os Parâmetros Curriculares Nacionais e os objetivos do ensino de Física e consistiu em leituras de textos de pesquisa, na participação em fóruns de discussão com a orientação de tutores e em atividades que envolviam o posicionamento crítico dos professores a partir da interação com textos de pesquisa, com os colegas e com os tutores.

O *corpus* analisado neste estudo se refere à participação de 20 professores² em uma das atividades propostas, na qual eles deveriam postar, no fórum de discussão, trechos de um texto de pesquisa³, selecionados por eles, concordando ou discordando, com uma justificativa à crítica apresentada.

O grupo era composto por 16 professores do gênero masculino e 4 do gênero feminino, com tempo de atuação no magistério variando de recém formado a mais de vinte anos de experiência, oriundos de todas as regiões do Brasil. Quatorze participantes fizeram curso de graduação em instituições públicas. Todos lecionam para o Ensino Médio e a maioria, exclusivamente para esse nível de ensino. Doze professores trabalham em escolas públicas, cinco em instituições privadas, dois em ambas e um professor optou por não declarar onde leciona.

Ainda que o discurso pedagógico dos professores esteja certamente relacionado a todos os aspectos socioculturais listados no parágrafo anterior, neste trabalho não temos a pretensão de investigar estas relações por considerarmos que para tal, seria necessário um estudo muito mais aprofundado de cada um deles, incluindo outros procedimentos metodológicos como, por exemplo, entrevistas e até mesmo a observação participante das realidades particulares em que esses sujeitos estão inseridos.

Procedimentos de Análise

Nesta seção, apresentamos os princípios que sustentam a análise do discurso pedagógico dos professores, argumentando em prol da adequação dos conceitos propostos por Bernstein (1996) ao nosso trabalho.

Recorremos aos conceitos do quadro teórico para compreender como os professores de Física de diferentes regiões do Brasil constroem seus discursos a partir de outros discursos que circulam no ambiente educacional. Buscando identificar os processos de recontextualização realizados pelos professores, pretendemos compreender a leitura que estabelecem dos documentos oficiais representados neste trabalho pelos PCNEM.

Tendo lido e discutido sobre os PCNEM de Física no início do curso, esse documento foi assumido pelos professores como uma proposta de currículo nacional. Identificamos processos de recontextualização do documento, quando:

- (i) os professores aceitam os PCNEM como currículo nacional, não sendo possível captar indícios de recontextualização do documento.
- (ii) os professores recontextualizam os PCNEM, modificando algumas de suas características.
- (iii) os professores recontextualizam os PCNEM, opondo-se à ideia de um currículo nacional.

Análise dos dados

Identificamos no discurso de P1, um processo de recontextualização do currículo nacional que deixa explícito o quanto essa professora defende a ideia de “um referencial de qualidade mínima exigida, mas sem definir a prática ou seus conteúdos em todos os detalhes”. Ao posicionar-se contrária à regulação da prática docente e dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, ela estabelece uma relação direta entre a formação e a prática do professor:

² Esse quantitativo se refere aos professores que participaram de uma atividade de discussão específica, mas não configura o total de inscritos no curso.

³ LOPES, A.R.C. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, A.R.C. & MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006a. (o texto foi digitalizado para que se tornasse acessível aos professores no próprio ambiente virtual).

Defendo que o professor deve ter uma formação muito boa, de modo que sabendo o referencial de qualidade mínima exigida e o conteúdo a ser ensinado, ele possa definir para cada uma de suas classes como será a sua prática, visto as diversidades que encontramos em cada uma delas. Tentar imputar a prática é não conhecer uma escola na realidade e não observar as diversidades que nós professores nos defrontamos.

Com seu discurso, percebemos que essa professora recontextualiza as políticas educacionais atuais como autoritárias e acaba por selecionar conteúdos que valorizem as características culturais dos seus alunos, alterando o currículo nacional.

No discurso de P3, notamos que ele promove uma recontextualização do currículo nacional através de sua oposição à proposta, por entendê-la como algo imposto. Parece acreditar que a qualidade é algo em sentido oposto ao que o currículo nacional defende. No trecho a seguir é possível perceber que esse professor toma para si a responsabilidade por garantir um ensino de Ciências de qualidade aos estudantes:

[...] dar aula não é somente entrar na sala e falar o tempo todo e achar que os alunos devem escutar, totalmente quietos e depois mostrar que aprenderam. É muito mais complexo que isso, não é somente estudar a sua disciplina, é saber um pouco de tudo o que acontece ao seu redor, é participar ativamente de conhecimentos variados.

P16 defende a existência de um referencial de qualidade mínima por acreditar que “sem uma base curricular comum seríamos um estranho no ninho. Cada escola viveria um mundo diferente, e como aconteceria uma avaliação que servisse de base para medir o conhecimento e o desenvolvimento do povo brasileiro?” Nesse trecho de seu discurso, não conseguimos perceber a recontextualização do currículo nacional, mas a aceitação do documento como necessário e importante para homogeneizar e, conseqüentemente, medir os saberes dos estudantes. Esse professor também considera o currículo nacional como uma espécie de bússola responsável por orientar a prática docente, embora admita que é capaz de complementá-lo em função dos aspectos culturais específicos do ambiente escolar em que está inserido, evidenciando mais um processo de recontextualização.

Ainda que reconheça as especificidades regionais do Brasil, P4 defende um currículo nacional como forma de socializar as aspirações e dificuldades da educação que, segundo ele, seriam as mesmas em todo o país. Esse professor parece aceitar a proposta oficial como um instrumento capaz de homogeneizar os saberes através da promoção de discussões comuns nos espaços escolares das diferentes regiões. Notamos que ele classifica a Física como uma disciplina diferente das demais em função dos conteúdos específicos que aborda e a recontextualiza como um conjunto de conhecimentos distantes da realidade dos estudantes, segundo ele, “não recontextualizáveis”, admitindo por isso sua dificuldade em aproximá-los do dia a dia dos estudantes.

P17 também se coloca a favor de um currículo nacional, aceitando-o como um elemento importante para garantir a homogeneização dos conhecimentos e, assim, assegurar que os exames nacionais de avaliação aconteçam. Por outro lado, esse professor também parece recontextualizar o currículo nacional em função das diferenças culturais, questionando seu posicionamento frente a uma base curricular comum por reconhecer as particularidades de cada região do país, o que configura, por exemplo, dificuldades educacionais específicas das quais um mesmo currículo não dará conta.

Ao sustentar o vínculo entre cultura e conhecimentos científicos específicos, P12 promove a recontextualização do currículo nacional como um documento “maleável”, ou seja, aberto a modificações dependentes da cultura regional. Visando um ensino de qualidade, ela acredita que as particularidades de cada região devem ser valorizadas e aproveitadas em sala de aula e,

em sua prática, acrescenta ao currículo aspectos culturais relacionados ao dia a dia dos estudantes.

P2 tece uma crítica aos PCNEM de Física, ao afirmar que seus conteúdos “privilegiam e regulam determinadas culturas na medida em que não contemplam esses brasileiros que vivem à mercê das tecnologias”. Quanto ao currículo nacional, parece recontextualizá-lo pela oposição à proposta:

O currículo é uma seleção particular da cultura, bem particular, que durante muito tempo privilegiou e continua privilegiando de maneira velada, as classes dominantes e quem detêm o poder.

Seu discurso dá indícios de que, em sua prática, busca oferecer aos estudantes um ensino que promova a igualdade entre eles, o que deixa evidente outro processo de recontextualização do currículo nacional. No trecho a seguir, esse professor é capaz, ainda, de relacionar alguns aspectos sociais imbricados na educação:

Na minha cidade, temos acesso a ambientes informatizados, mas basicamente eles funcionam para as aulas de informática, dificilmente se tem acesso a ele para uma aula diferenciada. Porém, temos escolas e alunos que [...] sobrevivem com as mínimas condições necessárias. Moram em casas onde há apenas um cômodo e abriga 6, 7 ou mais pessoas e não possui luz elétrica, água encanada e nem mesmo banheiro. Estes alunos têm acesso a tecnologias da informação somente na escola, quando ela oferece. Sem falar que muitos deles vivem em ambientes que não permitem que se utilize a sua realidade para trabalharmos com a contextualização.

Ao admitir a existência de uma realidade impossível de ser contextualizada com os conteúdos ensinados em sala de aula, P2 dá continuidade à sua crítica ao currículo nacional e denuncia que “antes, tínhamos uma escola para poucos, e muitos excluídos [...] hoje temos uma escola para todos, mas que continua a excluir”.

P15 também recontextualiza o currículo nacional selecionando saberes que privilegiam a cultura dos estudantes de modo a promover o acesso de todos à educação bem como a possibilidade de ascensão social e cultural. Ao tratar a cultura como elemento fundamental do processo educacional e a democracia como um marco de respeito às diferenças e igualdade de oportunidades, defende que tratando os desiguais na medida exata de suas desigualdades é possível promover a igualdade de oportunidades. Vê a educação democrática como uma ferramenta capaz de distribuir uniformemente a cultura com vistas a garantir uma distribuição de renda justa e a melhoria da qualidade de vida para todos e não somente para alguns poucos.

No que se refere especialmente à Física, ainda que reconheça o fenômeno da globalização e da tecnologia, P15 recontextualiza o currículo como algo “flexível” e os conteúdos específicos da disciplina através da inserção de aspectos culturais, a fim de assumi-los como conhecimentos em construção e “não como saberes prontos e acabados”.

P10 nos dá pistas de que aceita o currículo nacional como um documento capaz de nivelar os conhecimentos para promover a aproximação entre culturas distintas:

A seleção de conteúdos busca uniformizar os saberes ensinados no Brasil. Devido sua extensão e realidades diferentes vejo que é difícil uniformizar tal nação, e que devido às realidades dos variados estados serem diferentes temos que preparar nossos alunos de modo que eles possam em qualquer lugar que chegar, conhecer e entender toda a realidade do lugar.

Nesse sentido, ele acredita que pode, enquanto professor, garantir a formação de estudantes capazes de reconhecer, valorizar e transitar em culturas diferentes, produzindo o que chamou de “cultura intermediária”.

Segundo P18 é papel da escola estimular os alunos a seguirem para o Ensino Superior (via vestibular ou ENEM) com vistas a ingressarem no mercado de trabalho. Tece uma crítica a esse processo por excluir grande parte dos estudantes dos “melhores processos seletivos” já que não dispõem de oportunidades equivalentes pela falta de alguns conhecimentos e dificuldade de acesso aos locais de prova.

Esse professor parece valorizar o ENEM em detrimento do vestibular por acreditar que se configura enquanto processo acessível a todos. Com este instrumento, crê que a formação dos estudantes pode ser uniformizada, ampliando a oportunidade de participação no exame. P18 defende um currículo nacional que contemple conteúdos comuns a todas as realidades sociais e educacionais, entremeados àqueles específicos de cada região, que parta de uma “cultura comum para uma cultura específica”. Possibilitar o acesso aos exames nacionais de avaliação é, para esse professor, parte de uma educação de qualidade, mas para atingi-la de forma plena é necessário preparar os estudantes de maneira “mais igualitária”, o que remete novamente à defesa de um currículo comum. Assim, P18 recontextualiza o currículo nacional através da seleção dos saberes necessários para preparar seus alunos para os exames nacionais de avaliação e, conseqüentemente, para o mercado de trabalho.

P7 defende um currículo comum construído através de um diálogo entre pesquisadores e professores e capaz de garantir a qualidade da “educação como um todo”. Nesse processo, ela sustenta que as singularidades de cada realidade e as culturas de cada região devem ser respeitadas e valorizadas, o que deixa evidente a recontextualização que estabelece.

P7 também tece uma crítica a esses exames por considerar que desconsideram as realidades cultural e social às quais os estudantes estão submetidos e, em função disso, vê como utópico um mesmo ensino para todo o território nacional. Essa professora acusa os parâmetros de terem a pretensão de homogeneizar as culturas e os saberes dos alunos bem como os exames nacionais de servirem apenas como índice para estabelecer um *ranking* entre os estados. Ao reconhecer sua incapacidade em perceber a influência das políticas educacionais no ambiente escolar em que transita, denuncia a “cópia do índice de algum livro didático” como prática comum no processo de seleção de saberes escolares que compõem o currículo escolar.

Percebemos que P13 aceita o currículo nacional, considerando-o como um instrumento capaz de universalizar os saberes disciplinares. Destaca que nesse processo a Física e as demais disciplinas exatas levam vantagem sobre as outras em função dos saberes “universais” que abordam, ou seja, dos conteúdos uniformizados apresentados nos livros didáticos e no currículo do ensino básico. Aponta como maior dificuldade definir a metodologia através da qual os conteúdos serão apresentados, uma vez que parece valorizar a relação entre os conhecimentos específicos e os valores e culturas necessários à formação dos estudantes.

P11 critica o livro didático enquanto metodologia de ensino que dê conta de abarcar todos os saberes necessários aos estudantes e responsabiliza o professor pela busca de práticas capazes de democratizar os conhecimentos:

Discordo que os conteúdos da Física estejam uniformizados, uma vez que não acredito na ditadura do livro didático. Não somos, enquanto professores, reféns do livro didático. Temos várias formas de trabalhar e nestas o livro didático é um mero coadjuvante que poderá ou não ser utilizado. A busca de práticas educativas mais eficazes e eficientes perpassa por uma pesquisa incessante por parte de todos nós, que temos o dever de democratizar os conhecimentos sedimentados pela humanidade.

Esse professor encara a Física como um conjunto de saberes “que inevitavelmente estarão a serviço de todos, algum dia e em algum tempo. Isso faz com que tenhamos nas mãos uma poderosa arma para equipar o mundo e fazer com que a vida de todos melhore”. Seu discurso

dá indícios de que aceita o currículo nacional como a proposta capaz de transmitir a todos os saberes já “sedimentados pela sociedade”.

Denunciando interesses políticos por trás da defesa do currículo nacional, dos exames nacionais e de uma cultura comum, P6 parece recontextualizar a proposta, opondo-se a ela. Ao queixar-se também das dificuldades de pôr em prática suas orientações, ele admite que as discussões sobre o currículo nacional não são comuns em sua realidade educacional, mas “giram em torno das competências e habilidades, o que por sinal gera uma confusão danada”.

P8 aceita o currículo nacional como um documento obrigatório, essencial para homogeneizar os conhecimentos:

[...] os PCN servem, de certa forma para uma homogeneidade, ou seja, um padrão para o ensino público, pois em sua proposta podemos perceber que é um documento bem elaborado e que visa o cotidiano do indivíduo. O que temos que considerar é que no Brasil, a homogeneidade do ensino não é algo fácil de se alcançar, acredito que impossível [...] devemos levar em conta que cada estado possui uma cultura, ou seja, um hábito de vida diferente

Admitindo que essa homogeneidade não é possível por conta da diversidade cultural do país, em sua prática, promove a recontextualização da proposta através de abordagens e recursos didáticos que aproximem os saberes disciplinares específicos do “dia a dia das pessoas”.

Buscando garantir as particularidades culturais da região onde leciona, P19 estabelece um processo de recontextualização do currículo nacional por meio da seleção de saberes oriundos da realidade de seus alunos. Essa professora chama a atenção para a importância do conceito de comunidades epistêmicas no papel de esclarecer quem discute e define as políticas educacionais e tece uma crítica ao fato de os professores e alunos não serem ouvidos nesse processo. Apesar de decisões centralizadas somente nas comunidades epistêmicas globais ou nacionais, P19 lamenta que “os professores e alunos, ainda que atores principais, não são vistos individualmente, em suas particularidades, em um processo educacional em âmbito nacional” e sugere que haja participação de comunidades epistêmicas locais, responsáveis por estabelecer as diretrizes educacionais para cada região, garantindo suas características culturais específicas e complementando o conteúdo prescrito no currículo nacional.

P20 afasta as decisões das comunidades epistêmicas da prática docente, apontando que os professores têm se posicionado apenas como reprodutores de um conhecimento previamente estabelecido. Critica o pouco questionamento dos professores acerca das políticas e se pergunta: “Estamos reproduzindo o conhecimento, instigando o aluno a pensar e a questionar ou simplesmente formando tecnicistas para atender ao mercado?”

Os comentários sobre o trecho do texto de pesquisa selecionado por P20 evidenciam a aceitação do currículo nacional através da recontextualização da proposta como um documento obrigatório, que trata da temática adequada para nortear a prática docente, ainda que reconheça que este currículo falha na formação integral do estudante e se volta à preparação para o mercado de trabalho.

Temos uma obrigação de seguir o currículo nacional por uma questão legal. No entanto, quando analisamos o currículo a partir da formação de indivíduos éticos, com ampla capacidade criativa, total liberdade para o pensar e sobretudo indivíduos críticos quanto ao mundo e quanto a si mesmo, acredito que o currículo nacional trata da temática ideal que deve nortear os professores, mas falha na formação do ser integral.

P9 defende uma cultura nacional comum e, conseqüentemente, um currículo nacional como forma de viabilizar a construção de uma sociedade democrática, garantindo igualdade de condições a todos, com base num referencial de qualidade, ainda que sejam feitas adaptações:

É claro que ao analisar o currículo mais profundamente perceberemos que ele falha na formação de um ser integral, nosso aluno. Acredito que é neste ponto que cada professor faça a diferença. Independente da sua região de atuação, o currículo serve para nortear nosso trabalho, dar um direcionamento, mas devemos sempre vincular ele com a nossa realidade. É claro que neste ponto a formação do professor é importantíssima. Porém, ao mesmo tempo, devemos dar condições a todos de forma igualitária e não excludente como é nos dias atuais.

Esse professor seleciona um trecho do texto de pesquisa, recontextualizando-o para defender sua concepção de que as culturas locais devem ser consideradas na composição do currículo posto em prática na sala de aula. Ao apontar uma falha da proposta, P9 responsabiliza o professor por adequá-la à realidade educacional em que está inserido, o que, segundo ele, exige uma formação docente de qualidade. Seu discurso nos dá pistas de que promove a recontextualização do currículo nacional como um documento obrigatório, que deve ser seguido pelos professores em sua prática e adequado às características culturais de cada local.

Percebemos que P14 defende a ideia de um currículo nacional, mas não consegue vislumbrar quais saberes estariam agrupados nesse currículo, mostrando divergência à proposta. Seu discurso dá indícios de uma recontextualização da proposta que toma por base as características sociais, culturais e educacionais do ambiente escolar em que leciona.

Chamando a atenção para os PCNEM de Física, P5 denuncia que “a Física que é ensinada em sala é a do século XIX e estamos no século XXI! Muita coisa evoluiu!”, apontando a desatualização dos conteúdos ensinados nas escolas atualmente e ressaltando a importância de sua adequação às inúmeras mudanças observadas na sociedade dos dias de hoje. Embora pareça eximir-se de reflexões mais profundas sobre o currículo nacional, seu discurso dá indícios de que recontextualiza a proposta oficial em função dos saberes específicos da cultura do seu tempo.

Considerações Finais

A maior parte dos professores (doze professores) investigados defende o currículo nacional, recontextualizando-o em função de suas culturas locais. Entretanto, identificamos duas concepções distintas nesse grupo. Há professores que consideram que o currículo nacional não contempla suas culturas locais e não dá conta de abarcar as particularidades de cada região. Eles tendem a chamar para si a responsabilidade por recontextualizar o currículo com base nas características sociais e culturais dos estudantes e da comunidade onde estão inseridos. Por outro lado, há professores que identificam no próprio currículo nacional um espaço para sua adaptação em função da diversidade regional, recontextualizando-o como um documento flexível.

Outro grupo (cinco professores) aceita o currículo nacional como um documento capaz de abarcar os conhecimentos necessários a todos, homogeneizando-os, independentemente de aspectos sociais ou culturais específicos. Entre os professores que defendem essa concepção também identificamos abordagens diferentes. A necessidade de existir um conjunto de saberes básicos como forma de viabilizar o diálogo entre escolas e estudantes de diferentes regiões foi um dos argumentos utilizados pelos professores.

Ainda nesse grupo, identificamos uma relação entre a homogeneização dos saberes e a validação dos exames nacionais de avaliação que, segundo os professores, poderia garantir a qualidade da educação. Uma tendência possível para essa aproximação pode ser o fato de que os exames nacionais têm se configurado como uma imposição do Estado e indicador de qualidade, cabendo aos professores a tarefa de preparar seus alunos para cumprir essa exigência. Entendendo o currículo nacional como o conjunto de conhecimentos exigidos pelas

avaliações nacionais, as quais possibilitam o ingresso nas universidades, os professores tendem a assumi-lo como o roteiro capaz de garantir o alcance desse objetivo.

Apenas três professores recontextualizam o currículo nacional, opondo-se a ele, sem ressalvas. Esse grupo argumenta que a qualidade anda no sentido contrário ao que o currículo nacional prega. Segundo eles, o currículo nacional se apresenta como regulador do trabalho docente e privilegiador das classes dominantes, ao contemplar somente as escolas munidas de recursos tecnológicos, realidade diferente da maioria das escolas brasileiras na atualidade.

Ainda que o grupo de professores sujeitos dessa pesquisa tenha representantes de todas as regiões do país, foi possível perceber uma certa homogeneidade de suas posições em relação à instituição de um currículo nacional. A maior parte assume uma postura acrítica, reconhecendo nessa política de estado a forma de garantir a qualidade da educação nacional. A concepção de currículo como produção cultural, apesar das particularidades de cada região do Brasil, foi pouco defendida nos discursos dos professores, aproximando o discurso pedagógico da idéia de que é necessário um currículo nacional mínimo que, eventualmente, poderá ser adaptado em função da diversidade regional.

Referências

BALL, S.J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./ dez. 2004.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico - classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

Co-autor. **Dissertação de Mestrado**. Rio de Janeiro. 2011.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, K. (ed.). **Media and Cultural Regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. (Cap. 5).

LOPES, A.R.C. 2004. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109-118, 2004.

LOPES, A.R.C. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, A.R.C. & MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006a. (Série Cultura, memória e currículo).

LOPES, A.R.C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./ dez. 2006b.