

2012

**Coleção
E-book
GT Currículo**

POLÍTICAS DE CURRÍCULO E ESCOLA

**Carlos Eduardo Ferraço
Carmem Teresa Gabriel
Antonio Carlos Amorim
(Organizadores)**

ISBN 978-85-7713-142-6



9 788577 131426 >



Carlos Eduardo Ferração
Carmem Teresa Gabriel
Antonio Carlos Amorim
(Organizadores)

POLÍTICAS DE CURRÍCULO E ESCOLA



2012

Elaboração da ficha catalográfica

Rosemary Passos (Bibliotecário)

Coleção:

E-book GT Currículo

Conselho Editorial – 2012

Janete Magalhães Carvalho, Jarbas Santos Vieira,
Maria Eliete Santiago, Rita de Cássia Frangella,
Rosanne Evangelista Dias

Revisão dos textos

Alda Regina Tognini Romaguera
Pamela Zacharias Sanches Oda

Capa e diagramação

Gildenir C. Santos

Formatação

Maicon Rafael Braga, Cristiane Alves de Almeida
Bolsistas – Trabalho/UNICAMP

Apoio

Faculdade de Educação – UNICAMP
Av. Bertrand Russell, 801 – Cid. Universitária
13083-970 – Campinas – SP

Tiragem digital

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Rosemary Passos – CRB-8ª/5771

P759 Políticas de currículo e escola / Carlos Eduardo Ferraço, Carmem
Teresa Gabriel, Antonio Carlos Amorim (organizadores). --
Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012.
(E-book GT Currículo)

ISBN: 978-85-7713-142-6

1. Currículos. 2. Pesquisa educacional. 3. Metodologia.
4. Prática docente. I. Ferraço, Carlos Eduardo. II. Gabriel,
Carmem Teresa. III. Rodrigues, Antonio Carlo Amorim. IV. Série.

12-0164-BFE

20ª CDD - 375

Índice para catálogo sistemático:

1. Currículos	375
2. Pesquisa educacional	370.78
3. Metodologia	001.42
4. Prática docente	371.102

Agosto - 2012

ISBN: 978-85-7713-142-6



A P R E S E N T A Ç Ã O

Dando continuidade à criação inaugurada no ano de 2005, o Trabalho Encomendado do GT Currículo, também neste ano de 2011, configura-se a partir do debate de textos escritos por pesquisadores que participam de grupos de pesquisa sobre currículo no Brasil e que, após convidados, interessaram-se em dialogar a respeito da temática *Políticas de Currículo e Escola*.

O debate do Trabalho Encomendado foi proporcionado pelas Profas. Dras. Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Eliete Santiago (UFPE), Rita de Cássia Frangella (UERJ) e Rosanne Evangelista Dias (UFRJ) e Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira (UFPE) e da publicação dos textos integrais em um blog, com ferramentas de discussão e comentários.

Carlos Eduardo Ferrazo e Carmem Teresa Gabriel
Coordenação do GT Currículo (Biênio nov.2009- out.2011)

SUMÁRIO

“Campos gravitacionais” discursivos sobre as políticas de currículo e a escola – GT Currículo 2011.....	1
<i>Janete Magalhães Carvalho</i>	
Ágoras culturais: cena escolar e atos de currículo.....	25
<i>Roberto Sidnei Macedo</i>	
Produção de políticas curriculares de formação de professores para a escola básica.....	37
<i>Rosanne Evangelista Dias e Rozana Gomes de Abreu</i>	
Composições possíveis em pesquisas sobre políticas curriculares.....	49
<i>Thiago Ranniery Moreira de Oliveira, Daniela Amaral Silva Freitas, Livia de Rezende Cardoso, Maria Carolina da Silva e Shirlei Rezende Sales</i>	
Políticas de currículo e escola: invenções cotidianas e tensões políticopráticas.....	63
<i>Inês Barbosa de Oliveira e Regina Coeli Moura de Macedo</i>	
Políticas de currículo e escola: entre fluxos e negociações.....	73
<i>Aura Helena Ramos, Débora Barreiros e Rita de Cássia Frangella</i>	
O pensamento de Paulo Freire na construção de políticas curriculares: dando voz às escolas	85
<i>Ana Maria Saul e Antonio Fernando Gouvêa da Silva</i>	
Olhares etnográficos: investigando a produção de currículos na escola	103
<i>Maria de Lourdes Rangel Tura, Talita Vidal Pereira, Luciana Velloso e Teresa Cristina Oliveira Araujo</i>	
Políticas de currículo: a luta pela significação no contexto da prática.....	119
<i>Ana de Oliveira, Danielle Matheus e Alice Casimiro Lopes</i>	
Políticas de currículo e escola: questões da pesquisa no contexto da prática.....	135
<i>Miriam S. Leite</i>	
ProvocARTE e(m) currículos, provocados, (som)dados?.....	147
<i>Elenise Cristina Pires de Andrade, João Paulo Prioli e AC Amorim</i>	
Políticas de currículo e cotidiano da escola: a experiência do Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN) da Universidade Federal da Paraíba e seus desafios no processo de formação docente.....	155
<i>Ana Luisa Nogueira de Amorim, Maria Zuleide da Costa Pereira, Rita de Cassia Cavalcanti Porto, Samara Wanderley Xavier Barbosa</i>	

“Campos Gravitacionais” discursivos sobre as políticas de currículo e a escola – GT CURRÍCULO 2011

Janete Magalhães Carvalho¹

A intenção desta escrita foi realizar um sobrevoo, com pretensões analíticas, dos discursos expressos nos 16 Trabalhos Encomendados (TEs) encaminhados pelos distintos grupos de pesquisa e/ou seus coordenadores sobre a temática “Políticas de currículo e escola”, do ponto de vista de suas perspectivas conceituais, buscando conduzir tal análise pelo critério da complementariedade das perspectivas apresentadas. A advertência de Pais (2003, p. 40) faz para nós sentido, quando aponta: “[...] investigadores transformam-se em ouriços, enrolando-se como uma bola, eriçando espinhos, recusando tudo que contradiga suas verdades, fechados às outras concepções que perpassam a ciência”. Contrária a esse fechamento, consideramos que é preciso ter capacidade de teorização para produzir conhecimento, não se devendo usar o quadro teórico como certezas e, nesse sentido, apontamos algumas características vinculadas às distintas ênfases dadas nos TEs às definições de políticas curriculares e aos mapas conceituais decorrentes, reivindicando a busca de uma perspectiva epistemológica não comprometida com formas reificadas de produção do conhecimento.

No âmbito da formação sócio-histórica discursiva, são engendrados “regimes de verdade” nos quais se incluem os processos de produção do conhecimento, assim como as práticas discursivas e não discursivas que incidem na produção das políticas curriculares. Sendo assim, conduzimos nossa análise buscando identificar complementariedades e cumplicidades onde as teorias e disciplinas veem rivalidades e contradições.

Procuramos, enfim, não efetivar nosso posicionamento pelo critério de adesão excludente, porém buscando destacar as características marcantes nos diferentes modos que os grupos de pesquisa, que compõem os TEs 2011, do GT Currículo da ANPEd, apresentaram para pensar as políticas curriculares, em sua relação com diferentes perspectivas filosófico-epistemológicas.

¹ Doutora em Educação (UFRJ); professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Líder do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq: Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos.

Nesse sentido, agrupamos os 16 trabalhos em três grupos, subdivididos entre si. Pais (2003, p.48) lembra que: “[...] as teorias assemelham-se a campos gravitacionais, ao agruparem-se em escolas, entretanto, não garantem a produção de novos conhecimentos científicos”. Assim, mais que classificar coisas e fenômenos ou analisá-los a partir do fechamento teórico em “campos gravitacionais”, buscamos manter a abertura destes campos e, desse modo, concebemos os aqui denominados GRUPOS como grandes “constelações”, sob as quais se abrigam, o mais das vezes, diferentes posicionamentos. Propomos, portanto, que as características pontuadas sejam lidas como indícios e/ou atratores de diferentes *nuances* dos GRUPOS aqui tomados como “campos gravitacionais” que ora se repelem, ora se atraem.

Mas quem fala e de onde falam os autores dos Trabalhos Encomendados (TEs), de 2011, do GT Currículo da ANPEd?

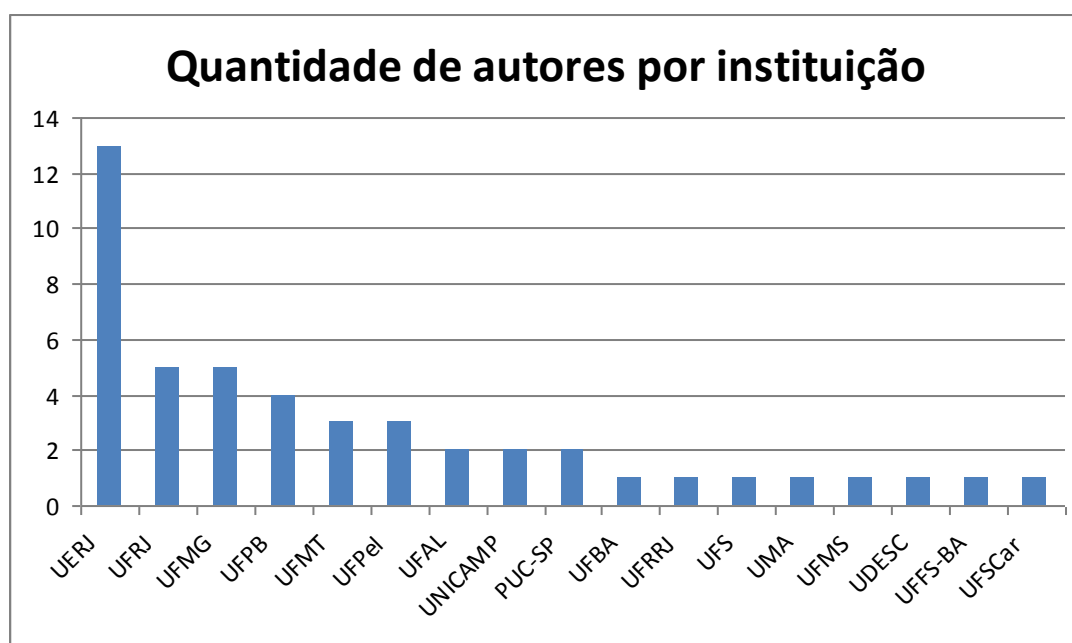


GRÁFICO 1 – Quantidade de autores por instituição

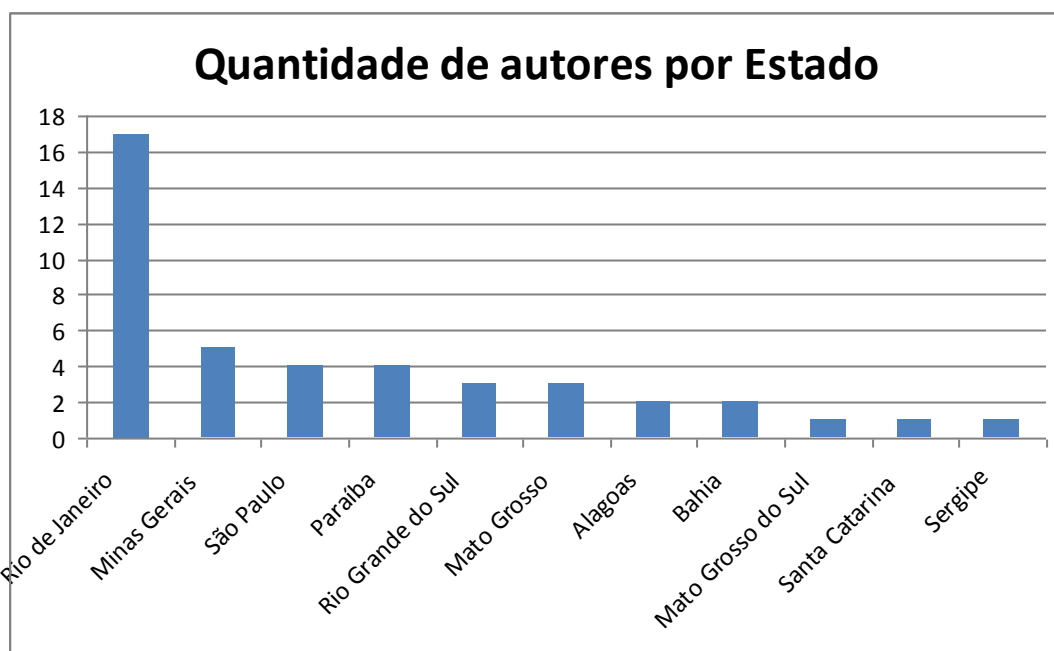


GRÁFICO 3 – Quantidade de autores por Estado

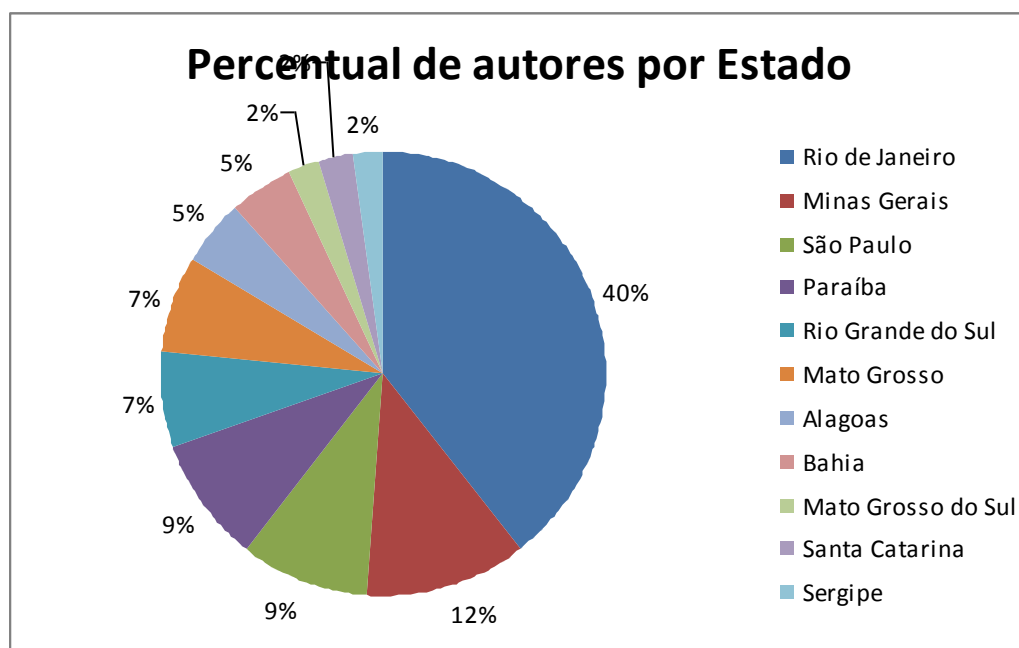


GRÁFICO 4 – Percentual de autores por Estado

Com relação aos posicionamentos expressos reiteramos que concebemos os aqui denominados GRUPOS como grandes “guarda-chuvas”, sob os quais se abrigam, o mais das vezes, diferentes posicionamentos, por isso, como afirmado anteriormente,

sugerimos que as características pontuadas sejam lidas como indícios e/ou atratores de diferentes *nuanças* dos GRUPOS tomados como “campos gravitacionais” que ora se repelem, ora se atraem.

O primeiro grupo (doravante chamado GRUPO 1), denominado “**Da articulação entre macro e micropolítica: o ciclo contínuo de produção de políticas**” apresenta *nuanças* que ousamos, pelas ênfases apresentadas, agrupar em três subgrupos: o primeiro pela articulação entre as instâncias micro e macropolíticas; o segundo por uma ligeira ênfase à dimensão macroestrutural; e o terceiro pela ênfase à instância micro. O que aproxima os três grupos é a adoção da perspectiva de ciclo contínuo de produção de políticas, às vezes expressa de modo contraditório.

Falando sobre a articulação entre a macro e a micropolítica, Lopes (2006) alerta contra a dualidade da investigação sobre macroestruturas político-sociais e econômicas e sobre microcontingências, envolvendo sujeitos, ações e instituições, comumente denominadas como relações macro/micro. Caracteriza, portanto, esse enfoque a busca de uma análise das relações entre as instâncias macro e micro, sem dicotimizá-las ou pensá-las como autônomas, ou seja, como portadoras de autonomia de uma dessas **instâncias** diante da outra, ou estabelecendo relações causais imediatas entre elas. Observa-se, entretanto, que a defesa da articulação entre o micro e o macro se faz pela concepção de que constituem **instâncias específicas do real social**.

No primeiro subgrupo, destaca-se a interpenetração entre a macro e a micropolítica. Utilizando o conceito de ciclo contínuo de produção de políticas, cinco trabalhos apresentam uma definição de política curricular que coloca em foco a necessidade de coengendramento entre as instâncias macro e micropolíticas nas pesquisas do campo curricular. Todos, porém, entendem o micro como um dos *espaçostempos* do currículo e/ou como uma dimensão do real social, ou seja, entendem que os currículos que se efetivam no contexto das práticas.

Nesses cinco trabalhos, as definições de política curricular são bastante convergentes, assim como há recorrência nos conceitos utilizados. As definições colocam em foco, como dito, a necessidade de se articular as instâncias macro e micro nas pesquisas do campo curricular. Nesse sentido, ampliam o movimento conceitual de ciclo contínuo de produção de políticas de Stephen Ball, pela interlocução com a teoria do discurso de Ernesto Laclau. Esses TEs partem do pressuposto da compreensão dos processos que se estabelecem quando as políticas migram de um contexto a outro ou

quando os discursos pedagógicos se constituem. Assim, as políticas curriculares são processos que envolvem relações de poder não fixas que acabam por desterritorializar os sentidos que se pretendiam fixos, ressignificando-os em novos discursos e textos. Compreendem as políticas de currículo como políticas culturais e, como tais, são uma política da diferença, sem significados fixos, como propõem os diferentes estruturalismos. Dito de outro modo, as políticas de currículo não se dividem em oficial e alternativa, mas é uma só – plural e múltipla –, produzida em diferentes contextos de forma circular e híbrida. Nesse sentido, não cabe a hierarquização entre os diferentes contextos em que são produzidas (OLIVEIRA; MATHEUS; LOPES – UERJ, 2011).

Sendo assim, não se pode compreender a política curricular de forma simplista, como meio de ordenação do sistema educativo ou mera validação, evitando, dessa forma, a apreensão dos processos de produção de política curricular como uma luta polarizada entre forças excludentes, o hegemônico e o contra-hegemônico como entidades fixas. Nesse sentido, a perspectiva assumida é de compreensão/associação da política de currículo como cultura e, assim, como fluxo, desterritorializada, mas, paradoxalmente, reterritorializada na produção de localidades, em contextos próprios de alteridade que permitem fechamentos e articulações provisórias. As políticas curriculares são (re)construídas em espaços de decisão e negociação que não se esgotam nas esferas do Estado, cujo poder, portanto, não é absoluto (RAMOS; BARREIROS; FRANGELLA – UERJ, 2011).

Desse modo, a política de currículo é resultado de um processo de negociação complexo que implica a atuação de diferentes sujeitos e grupos sociais em prol de uma determinada proposta. Trata-se do currículo como política cultural pública, em que a produção de hegemonia depende de articulações provisórias e precárias entre demandas educacionais. Assim, a consolidação de políticas curriculares envolve uma prática de significação no âmbito público, caracterizando a sua produção como dinâmica e imprevisível. Dessa forma, torna-se pouco produtivo pensar os processos de produção e definição de políticas curriculares que focalizam centralmente a atuação do governo nessas políticas. Logo, compreender a política curricular como produção da cultura se direciona na perspectiva de produzir variados discursos (DIAS; ABREU – UFRJ/UERJ, 2011).

Compreendem-se, então, as políticas curriculares como uma construção política e cultural inserida não só nos discursos e textos que explicitam interesses diversos, mas também na dimensão de um contexto mais amplo que as define no tempo e no espaço, e

de um contexto mais específico da organização escolar que concretiza essas políticas. Daí a necessidade de relacionar aspectos estruturais do nível macro e do nível micro do sistema educacional, visto que é preciso destacar que, nesse processo de mudanças da política curricular, circulam práticas, discursos e textos que têm como base uma concepção de escola, de currículo e de atores educativos, que não pode ser desconsiderada. Este texto, ao apontar que as políticas se desdobram em três vertentes (Secretarias e organização das escolas em ciclos; OGNs; Mercado educacional) e ao advogar a articulação entre elas, parece, entretanto, separar os contextos dos ciclos de política, assim como a macro da micropolítica (FERNANDES; ANDRADE; SILVA – GPCFOPE, 2011).

No contexto deste primeiro grupo, num dos TEs, associado à proposição do caráter cíclico e contínuo das políticas curriculares e construções da teoria do discurso, como a noção de indecidibilidade e do lugar do sujeito e da agência em estruturas deslocadas, como possibilidades de encaminhamento – embora não propriamente de superação – de tais desafios, aparece a perspectiva do entendimento da política curricular em termos cíclicos e contínuos como alternativa, ainda que entre outras demandas, à dicotomização e à hierarquização teoria-prática/projeto-implementação, assim como de superação das proposições eficientistas/neoficientistas .

Este TE apresenta os conceitos de **estudos eficientistas** como aqueles centrados no privilégio concedido ao planejamento da atividade educacional e à superioridade que se atribui ao plano teórico-intelectual, em detrimento da sua operacionalização, entendida, por sua vez, como espaço de risco de deturpação e desvios. Para a autora, esse seria o enfoque dos trabalhos críticos nos quais, por muitos anos, predominaram as abordagens estadocêntricas, com destaque para modelos que ficaram conhecidos como “top/down” ou mesmo “down/top” (MACEDO, 2011, p. 87), em que se trabalha com uma visão de política curricular como imposição do Estado à qual a escola se submete ou resiste. Já o conceito de **estudos neoficientistas** é atribuído àqueles centrados em adjetivações dadas ao currículo, tais como ativo/pré-ativo, formal/vivido, assim como na constatação da subalternização da prática do dia a dia escolar. Nesse sentido, tais estudos reforçariam o binarismo que sustenta essa hierarquia e a desvalorização do trabalho docente que ela implica. Como protagonistas dos estudos neoficientistas, são apontados neste TE, além das reflexões de Ezpeleta e Rockwell, “[...] os trabalhos de Stake – amplamente divulgados no contexto local por intermédio, entre outras publicações, do livro *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, de autoria de

André & Lüdke (1986)” (LEITE, 2011, p. 3), assim como “[...] – os conceitos de professor-pesquisador e professor reflexivo (Schön, Elliot, Stenhouse apud PIMENTA, 2002) e os estudos sobre o saber docente” (TARDIF, LESSAR, LAHAYE, 1991, p. 3-4). Neste TE, é identificada, como elemento comum a tais estudos neoefficientistas, a recusa à abordagem prescritiva e/ou denunciata na pesquisa acadêmica sobre a escola, justificada pelo reconhecimento da complexidade desse *espaçotempo* e/ou da capacidade de criação dos profissionais que nele atuam direta e diariamente. Assim, e por caminhos distintos, essa abordagem, priorizando o diálogo com Michel de Certeau e, posteriormente, Gilles Deleuze e Boaventura de Souza Santos, converge, segundo a autora, “[...] nos estudos sobre o cotidiano escolar (ALVES & OLIVEIRA, 2002) e [...] em certa medida, como os anteriores, na valorização do conhecimento não científico e criativo que se expõe nas soluções que os docentes ‘praticantes’ desse cotidiano desenvolvem para enfrentar os desafios” (LEITE, 2011, p. 5). Nesse mesmo sentido, poderiam ainda ser citadas as diversas adjetivações atribuídas ao currículo – formal, em ação, pré-ativo, ativo etc. – que expressam movimentos generalizados nos estudos sobre currículo na direção da crítica à subalternização de construções culturais de grupos sociais situados em posições não hegemônicas na hierarquia da política curricular (LEITE – UERJ, 2011).

Desse modo, esse é o único caso, dentre todos os TEs apresentados, em que a justificativa do campo conceitual se fez em oposição a outras perspectivas de análise filosófico-epistemológicas possíveis, ou seja, pelo critério da adesão excludente e classificatória. Este TE inclui-se neste grupo por explicitamente advogar os pressupostos do ciclo contínuo de produção de políticas em sua inter-relação entre os níveis macro e micro, nos seguintes termos: “A proposição do caráter cíclico das políticas curriculares [...] permite abordar tais políticas partindo do reconhecimento da incompletude constituinte do texto curricular, cujos sentidos não se unificam ou se controlam sequer no momento de sua escrita nos documentos oficiais [...]” (LEITE, 2011, p. 7). E prossegue: “Ao se entender o currículo como texto e como discurso (Ball, 1993) [...] sempre sujeito a diferentes interpretações” (p. 7), com legitimidade variada em seu poder de intervenção no social “[...] construímos argumentos que julgamos potentes para o confronto de hierarquizações apriorísticas dos sujeitos atuantes no contexto da prática – positivas ou negativas que sejam” (LEITE, 2011, p. 7).

Neste subgrupo, do GRUPO 1, os conceitos mais recorrentes foram: Ciclo contínuo de produção de políticas; Teoria do discurso; Hegemonia; Relações de poder;

Significante vazio; Significante flutuante; Hibridismo; Recontextualização; Indecidibilidade.

No segundo subgrupo do GRUPO 1, destacam-se dois TEs que, embora partindo do pressuposto das práticas articulatórias no ciclo contínuo de produção de políticas, colocam um relativo peso ou ênfase na análise macro. As definições de políticas curriculares convergem, portanto, nesse sentido.

Assim, é dito que as políticas curriculares, por intermédio de processos de gestão e de organização da escola e da educação, atribuem sentido e significado às práticas escolares, regulando práticas curriculares por meio de processos de avaliação e contratação de pacotes pedagógicos, interpelando o magistério a uma identidade que passa a ser regulada por processos de intensificação, autointensificação e práticas colaboracionistas. Nesse sentido, “[...] como colocado por Ball (2005, 2008), da articulação entre mercado, gerência e performatividade, somos interpelados pelas políticas de regulação do Estado, como processos de fabricação de um modo de ser, para muito além das políticas de governo” (p. 4) (HYPÓLITO; LEITE; VIEIRA, 2001).

Trata-se, portanto, de uma construção discursiva que desempenha papel determinante na construção desse modo de ser, como necessidade vital, como algo inevitável no contexto de globalização, assim como da necessidade de uma competência para disputar posições no mercado internacional e numa sociedade cada vez mais baseada no conhecimento. Tal construção envolve a colaboração dos atores educacionais, devendo-se, então, reconhecer que “[...] políticas estão em disputa em torno de hegemonia e significados. Nas escolas, em várias investigações, podem-se encontrar exemplos de práticas de resistência e de busca de alternativas ao modelo hegemônico” (HYPÓLITO; LEITE; VIEIRA, 2011, p. 7). Deve-se, assim, procurar “[...] entender as políticas educativas e curriculares, em seus diferentes contextos e inter-relacionadas com as forças que atuam nas definições das políticas e das práticas educativas” (p. 7). O conceito de articulação é um passo adiante no aprofundamento da noção de hegemonia, não como algo estabelecido, mas como algo em construção. **“A partir de um contexto mais global das políticas conservadoras neoliberais,** podem-se analisar experiências locais observando muitos sentidos sendo atribuídos e em disputa” (HYPÓLITO, LEITE, VIEIRA – UFPel, 2011, p. 8).

Desse modo, a definição das políticas curriculares ocorre num quadro de significação no qual os sentidos de “escola”, “política”, “currículo” e “conhecimento” são apreendidos e fixados a partir de entrecruzamento de jogos de linguagem que são

percebidos como a dinâmica do jogo político em meio ao qual se define e se legitima o conhecimento fixado nos currículos escolares. “**Na perspectiva macro de análise que adotamos**, um projeto democrático de sociedade implica [...] a democratização do conhecimento escolar” (GABRIEL; PUGAS; ROCHA, 2011, p. 3). “[...] a centralidade por nós atribuída à questão do conhecimento escolar diz respeito ao fato de ela nos remeter às condições de produção dos discursos sobre escola e currículo [...]” (GABRIEL, PUGAS, ROCHA – UFRJ, 2011, p. 3-4).

Os conceitos mais recorrentes neste grupo, além do ciclo contínuo de políticas, são: Gerencialismo; Modos de gestão; Performatividade; Hegemonia; Articulação; Práticas articulatórias; Teoria do discurso; Significante vazio; Universal/particular/local.

Destaca-se, no conjunto dos textos deste subgrupo, diferentemente do subgrupo anterior, a tensão entre o universal e o particular, estando explícito que o que está em jogo não é eliminar a ideia de **universal**, mas sim deslocar a fronteira; investir na produção de outros significantes vazios, de outros universais, de outros antagonismos em meio a novas práticas articulatórias diferentes das até hoje hegemônicas; pensar, pois, o universal como horizonte sempre mais longínquo, desvinculado de um conteúdo particular, permitiria problematizar algumas das posições presentes no campo. Nesse sentido, o universal aparece como condição de possibilidade para pensar a própria tensão entre perspectivas universalistas e particularistas.

No terceiro subgrupo do GRUPO 1, destacam-se três TEs que, também partindo do pressuposto das práticas articulatórias no ciclo contínuo de produção de políticas, colocam o peso ou ênfase na análise micro e/ou no cotidiano escolar. As definições de políticas curriculares convergem, portanto, nesse sentido, para a cultura escolar (um TE) e o cotidiano escolar (dois TEs).

No primeiro caso, a definição de políticas de currículo afirma que elas podem ser entendidas como uma fixação autoritária de valores, dado que constituem uma retórica operacional, com intenção prescritiva e congregam um complexo e heterogêneo conjunto de elementos cruciais para a sua compreensão. Devem, por isso, ser entendidas como um sistema e uma cultura com especificidade, uma vez que não podem se cingir aos fatos isolados da administração, como a produção e a regulação dos textos normativos. Desse modo, o currículo deve ser visto como um instrumento de codificação e comunicação dos sentidos do processo de escolarização, sustentando escolhas culturais, pela via da coesão e da diferenciação, e suas implicações no universo escolar. “Diante disso, partimos da hipótese de que a escola é desconsiderada como uma

instituição capaz de produzir cultura e de estabelecer uma interlocução dessa cultura com as mudanças sócio-econômicas e políticas mais amplas, muito embora seja considerada palco de realização do currículo” (SILVA; MENDES – UFMS/UEDESC, 2011, p. 1).

No segundo caso, a definição de políticas curriculares aparece como uma dinâmica rede de relações que se estabelece entre os praticantes das escolas e as instâncias de gestão e coordenação dessas escolas e dos sistemas de ensino, portanto uma relação dinâmica entre as políticas de currículo e as escolas, em que são tecidas redes provisórias de *políticaspráticas* educacionais. Assim, os autores entendem as relações e tensões entre as políticas de currículo e as escolas como redes nas quais estão presentes negociações permanentes de sentido entre os discursos em luta por hegemonia no campo social e da educação, configurando os textos que emergem dos debates entre os grupos em luta e as práticas desenvolvidas pelos praticantes cotidianos das escolas (OLIVEIRA; MACEDO – UERJ, 2011).

Logo, conviver com as políticas do currículo e seus nexos com o cotidiano da escola é resgatar o papel do movimento de educadores construídos a partir das políticas oficiais advindas do MEC e das políticas institucionais das universidades e dos sistemas de ensino, as quais representam desafios e um campo de disputa e negociação por um projeto de educação. Nesse sentido, faz-se necessário compreender, nesses espaços, como se dão as lutas para conservar ou transformar esse campo de forças (AMORIM; PEREIRA; PORTO; BARBOSA – UFPB, 2011).

Os conceitos mais recorrentes, neste subgrupo, além do de ciclo contínuo e contextos de produção de políticas curriculares, são: Cotidiano escolar; Práticas educativas; Negociações; Praticantes cotidianos; Cultura escolar.

Destacaram-se no todo do denominado GRUPO 1 os seguintes conceitos:



GRÁFICO 5 – Conceitos do GRUPO 1



GRÁFICO 6 – Conceitos recorrentes do GRUPO 1

Um segundo grupo (doravante denominado GRUPO 2), aqui nomeado “**Da micropolítica**”, insere-se na perspectiva das chamadas filosofias da diferença – compostas pelas filosofias de Foucault, Deleuze e Guattari, Derrida, entre outros... –

que oferecem um conjunto de conceitos. Este GRUPO 2 é composto por quatro TEs, três deles mais centrados na teorização deleuziana e um na teorização focaultiana. .

Diferentemente da perspectiva do GRUPO 1, os conceitos de macro e micropolítica **não são referidos a uma instância específica do real**, significando a micropolítica as linhas moleculares, de fuga, de resistência.

Nessa perspectiva, o molecular, a microeconomia e a micropolítica não se definem por uma **instância do real** (Estado/Escola, por exemplo), pela pequenez de seus elementos, pela particularidade ou localidade ou por sua diferença em relação à linha de segmentos molar.

Desse modo, os segmentos, as linhas coexistem sempre um pressupondo o outro. Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo **macropolítica** e **micropolítica** (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Para a filosofia da diferença, não há oposição entre molar-molecular e macro-micro. Tanto o molecular como processo pode nascer no macro, como o molar pode se instaurar no micro. Assim, não há lógica de contradição entre os níveis/linhas molar e molecular, pois os mesmos tipos de componentes estão em jogo num determinado espaço social, podem funcionar em nível molar, de modo emancipador, e, coextensivamente, em nível molecular, serem reacionários ou microfascistas. Os problemas se colocam sempre e, ao mesmo tempo, nos dois níveis. "A questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante" (GUATTARI, 1986, p. 133).

As definições de políticas curriculares presentes nos TEs expressam tais relações nos seguintes termos:

Quando operamos as pesquisas de modo a tomar currículo como poder-saber-verdade, currículo como subjetivação, currículo como prática, currículo como produção, currículo como política, é por entendermos política como práticas, inscrições e disputas culturais estabelecidas em meio a exercícios de poder e sob efeito de regimes de verdades que definem aquilo que somos e podemos ser. Políticas de currículo tornam-se não apenas aquelas delineadas pelo Estado, seus órgãos legisladores ou ditos competentes, mas aquilo que é desenhado e redesenhado em múltiplos espaços, por muitos/as, para outros/as ou para si mesmos/as. Políticas de currículo como aquilo que produz, impõe e engendra, mas também como o que acontece, escapa e atualiza. Políticas de currículo como os recortes que um currículo faz em determinado espaço ou

em determinado tempo, os modos pelos quais um currículo povoa esse espaço com sujeitos e objetos e com o ritmo que ele confere. As políticas de currículo também são apontadas como espaços de produção de subjetividades. Isso porque o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. Nesse sentido, política de currículo é também aquela que modifica o contexto, que atua sobre o funcionamento das coisas, das pessoas e dos seus mundos. Logo, a política de currículo tornar-se-ia, então, exercício afirmativo, imanente, que recusa a identidade fixa ou qualquer forma estável de representação e de vida. Trata-se de criar mundos a partir da experimentação, da composição e da contínua produção de subjetividade (SALES; OLIVEIRA; FREITAS; CARDOSO; SILVA – UFMG, 2011).

Pensar as políticas de currículos exige sua pluralização e a compreensão dos múltiplos *espaçostempos* nos quais se realizam. Sendo assim, quando se pretende “[...] discutir como os currículos se realizam, o melhor é considerar seus ‘praticantes’[...], para além da análise de imagem fixada da ‘grande política’, a política dita ‘oficial’ (ALVES; BERINO; SOARES, 2011, p.1). Os currículos tecidos nas/com as escolas não são apenas reativos ao Estado; eles são, também, o resultado de disputas e negociações que acontecem localmente, em cada escola, *dentrofora* das escolas. Sendo assim, os currículos são uma realização que decorre das situações mais próximas dos indivíduos que vivem os cotidianos escolares, em seus *dentrofora*, embora, inevitavelmente, sempre relacionais às redes que compõem o conjunto do real social (ALVES; BERINO; SOARES – UERJ/UFRRJ, 2011).

Políticas de Currículo são como pensamento-currículo em experimentação. Política que conceitualmente convida – por meio da experimentação da escrita – a uma experiência do currículo sem a memória do já vivido. No já vivido – nesse passado que nem sempre quer ecoar como fonte fixa –, a força de registro das imagens que queremos (des)lembrar. Outra parte do corpo *escritapolítica* que não esse currículo. Memória que arrebenta o que não faz sentido. Currículo experimentação que, buscando minar os pressupostos de uma linguagem representacional, apresenta a postura política de movimentar os devires das/nas articulações com a experiência estética, numa *escritaemexperimentação* que se contamina pela arte, filosofia, por diferentes forças da cultura, que não consegue e não quer ser uma voz sobre as outras, mas que entra no jogo de sobreposições de ruídos, sons e silêncios do mundo. Currículo como sinfonias (ANDRADE; PRIOLI; AMORIM – UNICAMP/UEFS –BA, 2011).

Assumindo a definição de política curricular na perspectiva foucaultiana, encontramos a definição de políticas curriculares como relações de força entre grupos sociais, que inscrevem as decisões curriculares no processo de construção e reconstrução, em disputa, sobre seus significados e seus rumos no âmbito educacional. Desse modo, um currículo é um dispositivo político que, como prática social, envolve processos e práticas de seleção, legitimação, distribuição social da cultura e identifica as formas pelas quais as relações sociais se expressam nos agenciamentos oficiais e na vida escolar. Assim sendo, as políticas curriculares envolvem disputas, contradições e conflitos sociais que atravessam cultura, sociedade e saber/poder, não apenas em relação com as diferenças, mas também às diferenças como desigualdades ou assimetrias de poder, produtoras de injustiças sociais (PIZZI; LIMA – UFAL, 2011).

Cabe destacar, neste último TE, a predominância de uma visão de biopolítica de currículo como assujeitamento, sem considerar o poder de resistência e criação que a teorização foucaultiana engendra.

Neste GRUPO 2, os conceitos mais destacados foram: Processos de subjetivação; Relações de poder; Micropolítica; Devir; Regimes de verdade; Currículo como experimentação; Currículo como composição; Tempo e virtualidade; Estratégias e táticas.

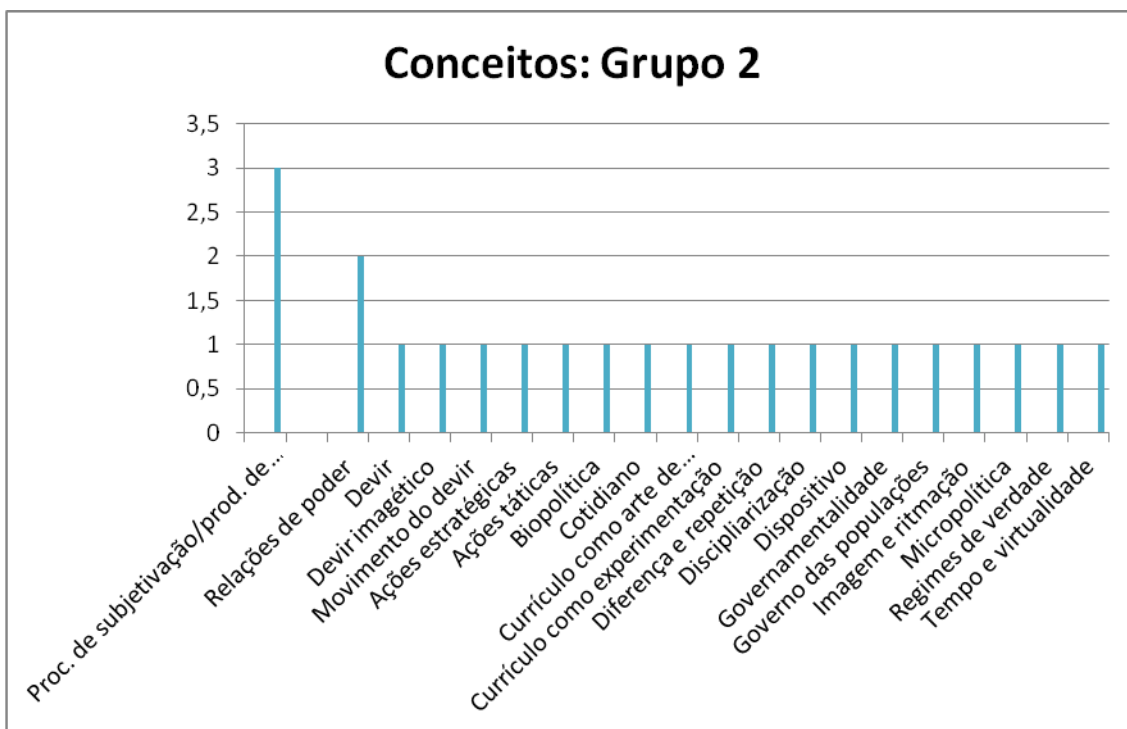


GRÁFICO 7 – Conceitos do GRUPO 2

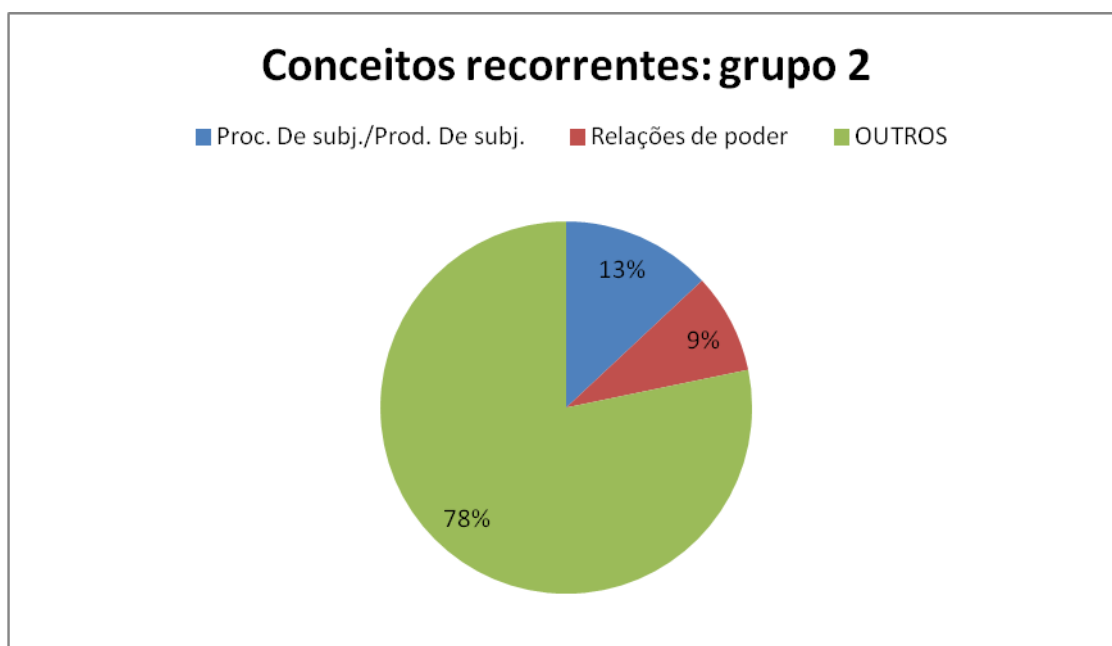


GRÁFICO 8 – Conceitos recorrentes GRUPO 2

No GRUPO 3, agrupamos dois TEs que não se referem aos pressupostos do GRUPO 1 (Ciclos contínuos de contextos e produção de políticas curriculares –Stephen Ball – e a teoria do discurso de Ernesto Laclau) ou do GRUPO 2 (Filosofia da diferença – Gilles Deleuze, Felix Guattari e Michel de Foucault). O primeiro na perspectiva freireana, e o segundo, predominantemente, na conceituação de multirreferencialidade (Jacques Ardoíno) e mediação intercrítica (Henri Atlan).

Na perspectiva conceitual de Paulo Freire, o TE define políticas de currículo como uma nova lógica na concepção e prática que busca inverter o vetor que define o currículo “de cima para baixo”, relegando às escolas a função de aplicar políticas que são centralmente traçadas e apoiar as escolas em seu papel legítimo de conceptoras de currículo. Política que se expressa por uma nova racionalidade na construção de políticas curriculares, na direção de uma autonomia compartilhada entre Secretarias de Educação e escolas, que objetiva implementar uma política curricular comprometida com a construção de uma escola pública, popular e democrática, com qualidade social, regida pela lógica da racionalidade emancipatória, colocando o acervo científico acumulado pela humanidade a serviço da emancipação dos sujeitos. Para tanto, além do compromisso com a transformação da realidade injusta, são princípios indispensáveis: a dialogicidade político-epistemológica, “[...] a autenticidade, o antidogmatismo e uma prática científica modesta que rompa a arrogância do currículo tradicional, calcado em

relações autoritárias de poder e na dicotomia teoria e prática” (p. 2) (SAUL; GOUVÊA da SILVA –PUC/SP – UFSCar, 2011).

Os conceitos recorrentes nessa perspectiva são os de: Escola democrática; Descentralização; Autonomia; Participação; Problematização; Trabalho coletivo.

O TE que define as políticas curriculares conceitual e predominantemente na perspectiva da mediação intercristica e da multirreferencialidade aponta as políticas curriculares como atos de currículo construídos no âmago da própria escola e suas relações, a partir da sua bacia semântica, tomando a escola como o lugar de contextualizações, descontextualizações, recontextualizações, subjetivações, alterações e autorizações curriculares; “Atos de currículo como políticas, como políticas de sentido” (MACEDO, 2011, p. 4), em que a ideia de mediações intercristicas emerge como princípio formativo e processo mediador do currículo como uma disponibilidade conceitual, uma proposição político-metodológica e uma política cultural para as escolas e seus currículos. “[...] uma ética do debate e do argumento entre intencionalidades curriculares e formativas em que o currículo e a formação seriam propostos e implementados” (MACEDO, 2011, p. 8). A linguagem é tomada como um tipo de condensador sociocultural e, desse modo, a multirreferencialidade não é a mobilização de um certo número de campos de conhecimentos, de campos de competências que, num momento dado, seriam mobilizados no auxílio da análise de uma situação plural e heterogênea. Não se refere à pluri, à multi, à interdisciplinaridade e mais ainda à transdisciplinaridade. Ele jamais exigiria de um educador domínios totais; a ele seria solicitada a manifestação de uma certa poliglossia, condição de acesso à perspectiva do outro. “Falar nossa língua não implica o interdito da língua do outro” (p.10) (MACEDO – UFBA, 2011).

Os conceitos recorrentes nessa perspectiva são os de: Mediação intercristica; Multirreferencialidade; Negociação.

De modo geral, nos três grupos, as referências (num total de 213) dos TEs, sem considerar o processo de autorreferenciação, remetem à seguinte configuração:

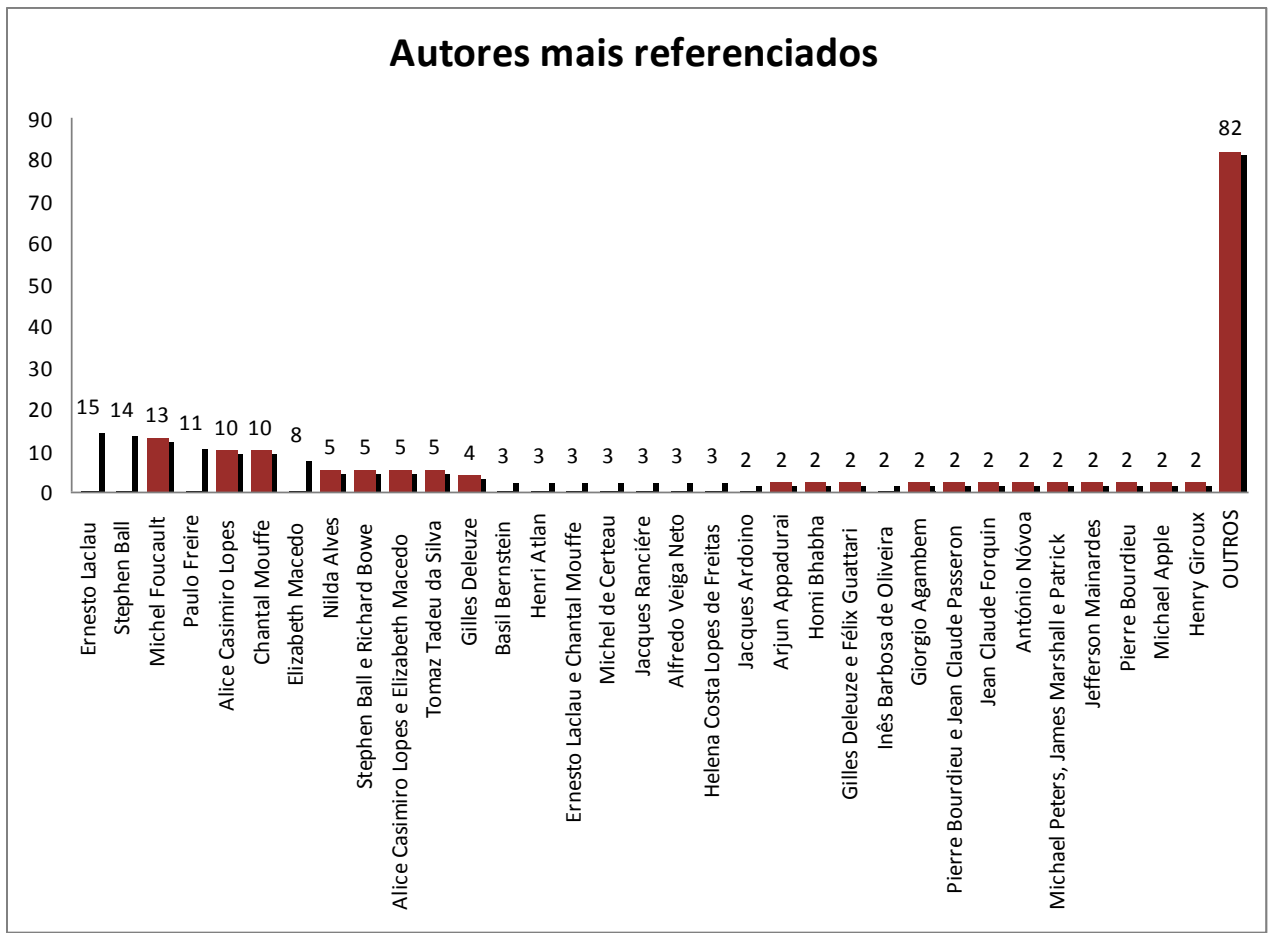


GRÁFICO 9 – Autores mais referenciados

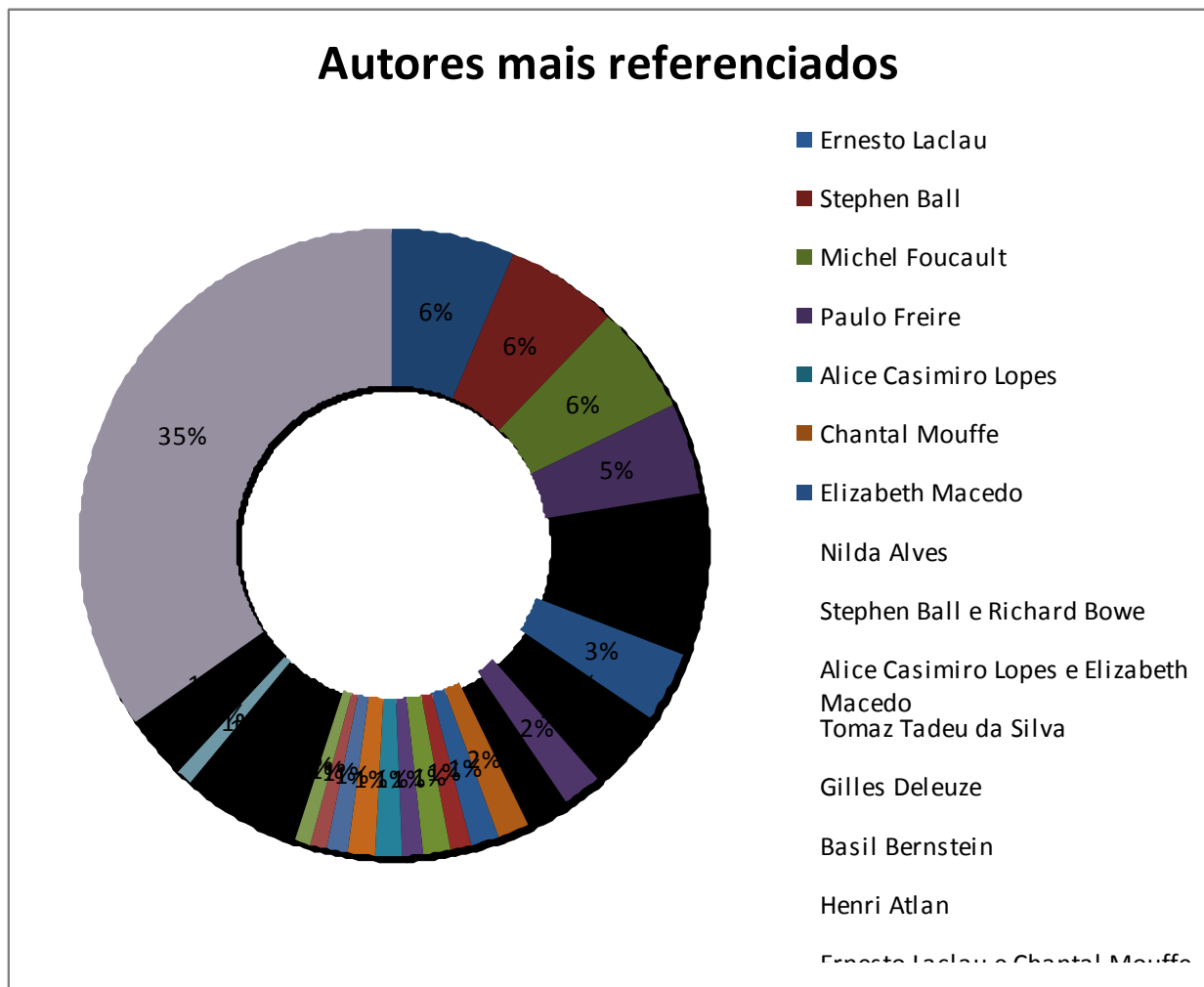


GRÁFICO 10 – Autores mais referenciados

Na comparação entre autores referenciados nacionais e internacionais, obtém-se a seguinte configuração:

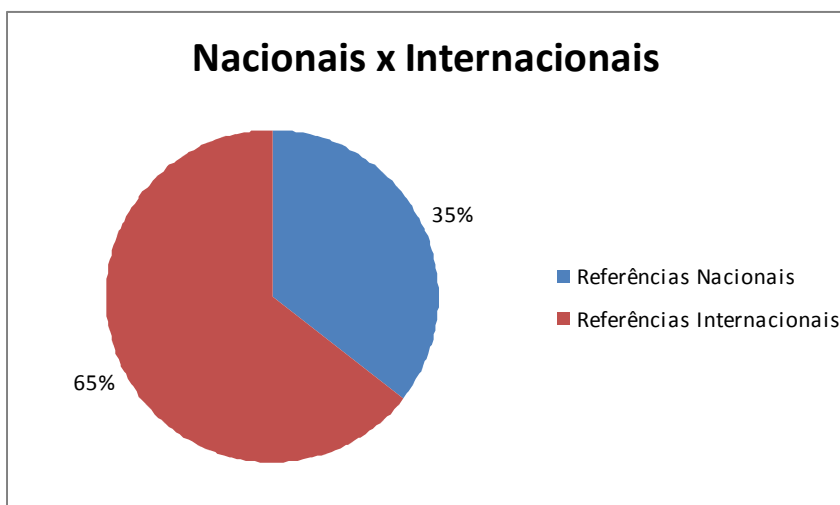


GRÁFICO 11 – Autores referenciados nacionais e internacionais

Conclusões/problematizações

Tentando provocar o debate, concluímos colocando algumas perguntas que, se fortes ou fracas, não o sabemos:

1. Os TEs apresentados em 2011 são um conjunto representativo dos grupos de pesquisa em currículo existentes no Brasil?
2. Há pluralidade de enfoques e perspectivas epistemológico-conceituais?
3. Os mapas conceituais e as referências bibliográficas, internacionais e nacionais, apresentadas nos TEs, são representativos do pensamento sobre e com as políticas curriculares no Brasil da atualidade?

Enfim, em caminhos sem fim, pontuamos que, neste sobrevoo cartográfico, buscamos o traçado dos mapas conceituais e processuais que compõem o território existencial dos TEs de 2011, do GT Currículo da ANPEd. Delineou-se, do nosso ponto de vista, um território **coletivo**, em diferentes *nuances*, sabores e cores, voltado para a defesa de uma escola e uma educação de qualidade, de um currículo menos hierárquico e centralizado, mas, sobretudo, porque se manifestou de modo **relacional**. Um território **político**, porque envolveu interação entre forças. Um território **ético**, porque partiu de um conjunto de critérios e referências para existir. Um território **estético**, porque há nele uma forma, uma configuração, um conjunto que, para além das formas, tangencia os modos de expressão dos pesquisadores em currículo, constituindo-se como um campo de relações de forças que compõem um campo específico de experiências concretas: pensadas, vividas, experimentadas...

Referências

ALVES, N.; BERINO, A.; SOARES, C. “*Como e até onde é possível pensar diferente?*”: micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. Trabalho encomendado GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, A.; MACEDO, E. ***Currículo: debates contemporâneos***. São Paulo: Cortez, 2002.

- AMORIM, A. L. N. de et al. *Políticas de currículo e o cotidiano da escola: a experiência do Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN) da Universidade Federal da Paraíba e seus desafios no processo de formação docente*. Trabalho encomendado GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011.
- ANDRADE, E. C. P. de; PRIOLI, J. P.; AMORIM, A. C. *ProvocARTE e(m) currículos provocados (som)dados?* Trabalho encomendado GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, S. **The education debate**. Bristol: The Policy Press, 2008.
- BALL, S. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.
- BALL, S. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, Londres, v. 13, n. 2, 1993.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. *Produção de políticas curriculares de formação de professores para a escola básica*. Trabalho encomendado GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERNANDES, J. E.; ANDRADE, É.; SILVA, M. E. da. *Política curricular e escolas públicas: diferentes contextos, estratégias e processos*. Trabalho encomendado GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011.
- GABRIEL, C. T.; PUGAS, M. C. de S.; ROCHA, A. C. N. da. *Escola e conhecimento em meio ao jogo político no campo do currículo*. Trabalho encomendado GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986
- HYPOLITO, Á. M.; LEITE, M. C. L.; VIEIRA, J. S. *Políticas curriculares, gestão e trabalho docente*. Trabalho encomendado GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011.

LEITE, M. *Políticas de currículo e escola: questões da pesquisa no contexto da prática*. Trabalho encomendado GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011.

LOPES, A. C. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006.

MACEDO, E. Curriculum as enunciation. In: PINAR, W. (Org.). **Curriculum studies in Brazil**. Nova York: Palgrave McMillan, 2011.

MACEDO, R. S. *Ágoras culturais: escolas em cena e atos de currículo*. Trabalho encomendado GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011.

OLIVEIRA, A. de; MATHEUS, D.; LOPES, A. C. *Políticas de currículo: a luta pela significação no contexto da prática*. Trabalho encomendado GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011.

OLIVEIRA, I. B. de; MACEDO, R. C. M. de. *Políticas de currículo e escola: invenções cotidianas e tensões político-práticas*. Trabalho encomendado GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011.

OLIVEIRA, T. R. M. de et al. *Composições possíveis em pesquisas sobre políticas curriculares*. Trabalho encomendado GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIZZI, L. C. V.; LIMA, W. M. *(Re)pensando políticas e culturas identitárias no currículo: as contribuições de Foucault*. Trabalho encomendado GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011.

RAMOS, A.; BARREIROS, D.; FRANGELLA, R. de C. *Políticas de currículo e escola: entre fluxos e negociações*. Trabalho encomendado GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. da. *O pensamento de Paulo Freire na construção de políticas curriculares: dando voz às escolas*. Trabalho encomendado GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011.

SILVA, F. de C. T. S.; MENDES, G. M. L. *Políticas de currículo e implicações no contexto escolar: contribuições do Observatório de Cultura Escolar*. Trabalho encomendado GT Currículo: Políticas de Currículo e Escola. **34ª Reunião Anual da ANPEd**, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber, esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

Ágoras culturais

cena escolar e atos de currículo

Roberto Sidnei Macedo¹

Tanto as abordagens do cotidiano quanto as teorias acionalistas, que chegam ao campo das ideias educacionais, guardam algumas identificações fundantes, que nos favorecem na realização de algumas inflexões significativas em termos da compreensão sobre a perspectiva *instituinte* e *multirreferencial* das políticas educacionais, aí incluindo as políticas de currículo.

É no cotidiano das práticas *indexicalizadas* que emergem os *etnométodos* que instituem, para todos os fins práticos, os jogos de opções e escolhas que os agrupamentos humanos edificam e que acabam, por vezes, travando lutas por significados. Nestes termos, seria inaceitável a escola, como lugar de cultura, ser perspectivada como um produto especular das grandes políticas estadocentradas de currículo, por exemplo. Em sendo assim, estaríamos percebendo-a por uma lógica *conjuntista identitária* (CASTORIADIS, 1975), ou mesmo como um *epifenômeno* cultural. Ademais, seus atores políticos seriam perspectivados como *idiotas culturais*, como se posicionou criticamente a etnometodologia de Garfinkel na metade do século passado, a respeito de como as sociologias funcionalistas e de “gabinete” tratavam em suas pesquisas os atores sociais e suas realizações, ao reduzi-los a dados. Se esses atores e suas singularidades produzem *describibilidades*, *inteligibilidades* e *analísibilidades*, edificam pontos de vista e *definem situações*, enfim, produzem posicionalidades, eles são, por “natureza”, atores/autores políticos das ordens sociais. Neste caminho argumentativo, podemos dizer que a escola, como instituição em estado de fluxo, vivendo suas temporalidades, por mais que se constitua de forma relacional, faz-se e refaz-se por lógicas *próprias e apropriadas*, auto-organizativas, levando em conta forças sociais e culturais com as quais se envolve ou é envolvida.

Entendemos, assim, que a *escola faz* a sua política curricular pela *autopoiésis* da sua *práxis* cotidiana. Há, portanto, uma cultura curricular instituída por ela ao eleger *conhecimentos que formam*: isso é currículo como cultura e ação política. Ademais, não

¹ FORMACCE FACED-UFBA

há como compreender essa política se não formos ao encontro dos *etnométodos* que os atores curriculares da escola instituem no dia-a-dia das suas práticas opcionadas. Nestes termos, na escola se constituem *competências curriculares únicas* através de seus *membros*, definidos pela etnometodologia *como aqueles que cultivam e praticam a linguagem natural*, ou seja, os sentidos da cultura. Por esses argumentos, o ambiente escolar configura-se como um “sítio de pertencimento simbólico” com suas ações *indexicalizadas* e *indisciplinadas* como perspectivam Harold Garfinkel (1976) e Hassan Haoual (2003).

Interessante atentar para o fato de que, ao eleger conhecimentos que formam, a escola está valorando politicamente o currículo. No momento, entendemos que este é um bom mote provocativo para compreendermos melhor as ações curriculares instituídas pela escola, quando, por este veio, entretecemos currículo e formação (MACEDO, 2010). A ideia filosófica de *formação* vai na direção, acima de tudo, de um gesto ético-político em relação ao currículo produzido como cultura. O formativo é configurado por *escolhas simbólica e moralmente orientadas* (MACEDO, 2011). Aliás, nos inspirando em Sartre, a escolha é mais importante do que a vontade, pelo seu aspecto fundamentalmente político.

É assim que queremos compreender as políticas curriculares como *atos de currículo*, construídos no âmago da própria escola e suas relações, a partir da sua *bacia semântica*, tomando-a como o lugar de contextualizações, descontextualizações, recontextualizações, subjetivações, alterações e autorizações curriculares.

Na escola também “se faz aquilo que ainda não é” (CASTORIADIS, 1975). Nela se obedece, legitima-se, produz-se errâncias, ao mesmo tempo em que se instituem transgressões, traições, como atos de criação política. Não há aqui, portanto, uma caixa preta epifenomênica, como concebiam os behavioristas lógicos, ou uma caixa de ecos, como poderiam pensar reprodutivistas sociais, mas fenômenos que emergem do âmago da *alteração*, da *negatividade*, que se configuram como realidades socioculturais onde compartilhar estratégias e desjogar o jogo do outro constitui a alteridade se fazendo por processos *alter-ativos*, por processos de *autorização*. É por aí que a escola e seu currículo se constituíram *co-autores de si mesmos*, seriam *enactantes*, como preconiza Varela (2001). Aliás, em níveis da relação que estabelecemos com os saberes eleitos como formativos, esta é uma das faces formidáveis do fenômeno formação, que jamais pode ser reduzido a alguma coisa do âmbito da exoterodeterminação. A escola é,

portanto, um lugar de possibilidades, criadas por dinâmicas culturais que nela se institucionalizam, acontecendo aí processos constitutivos de negociação de forças.

Atos de currículo como política, como políticas de sentido

Inspirado em Mikhail Bakhtin, e na sua emblemática obra *Pour une philophie de l'acte* (2003), publicada originalmente em 1924, temos que ato/atividade e evento não se confundem *de per si* com a ação física, ainda que a englobem, sendo sempre entendidos como agir humano, ação situada, a que é atribuído ativamente um sentido no momento mesmo em que é realizada. Acentua, assim, a ideia de ato como o elemento que realiza a potência que o originou, destacando o processo como transformação constitutiva da potência em ato. O que Bakhtin incorpora criticamente da fenomenologia de Husserl é a ênfase no caráter situado, corporificado, peculiar, historicamente material de cada ato humano. Nestes termos, o ato tem que ter sua materialidade constitutiva, a par do seu conteúdo. Trata-se, porém, de uma materialidade já mediada, não de um ato estritamente físico. Aqui, é a existência que forma a consciência; ato concreto em realização e não apenas *post factum*.

Trata-se da ação concreta, ou seja, inserida no mundo vivido, intencional, praticado por alguém situado. Destaca-se, assim, como centralidade no pensamento do filósofo o caráter da responsabilidade e da participatividade, resultante de um pensamento não-indiferente; aquele que não separa os vários momentos constitutivos dos fenômenos, que não admite a exclusão “ou/ou” da dialética clássica, mas a inclusão “tanto/como”. Nesse sentido, o ato responsável envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os à valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato, vinculada ao pensamento participativo.

Situando a identidade bakhtiniana, principalmente dentro do seu posicionamento ético-político, através dos objetivos que nos trazem até esta sessão, ou seja, explicitar de forma adensada e expandir o conceito de *atos de currículo* como ação política, podemos nos autorizar a conjugar de forma multirreferencial o pensamento de Bakhtin com a concepção de ação da fenomenologia social de Alfred Schutz e as correntes acionalistas e interacionistas, capitaneadas por Mead e Garfinkel, onde linguagem, interação, sentido, definição de situações, produção de pontos de vista, a partir de bacias semânticas interativamente constituídas, produzem mediações importantes para a compreensão de como a ordem social se realiza e se institui pela

ação socialmente configurada. Dentro de uma perspectiva *multirreferencial* e *intercrítica*, são abordagens complementares para nossos propósitos de texto.

Ato, em Bakhtin, não se resume, portanto, nem a *akt* (ato puro, simples), nem a *tat* (ação), do alemão filosófico. Bakhtin conjuga *akt* ao termo russo *deiatel'nost* para significar ato/atividade. Assim, a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, ao qual ele confere sentido a partir do mundo como materialidade concreta. O ato, portanto, *postula, cria*.

Em síntese, é assim que a ênfase no aspecto do sujeito em ato e no caráter relacional da sua construção, bem como na construção “negociada” do sentido, levam Bakhtin a recusar tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico; também se insere nessa concepção um sujeito fonte pura de sentido, ou um sujeito assujeitado. Bakhtin acredita num sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsível, que lhe dá sentido.

Ao enfatizar o processo do ato, Bakhtin destaca sua atualidade, seu caráter concreto e unicorrente, irrepetível, sem, no entanto, desprezar o que todos os atos têm de repetível como ato, seu “conteúdo”, por assim dizer, formal.

Em sua definição de ato/atividade e evento, Bakhtin critica as tendências filosóficas, principalmente as kantianas, que privilegiam o conteúdo do ato e desprezam seu processo, e as que veem o processo em detrimento do conteúdo e, com base nisso, propõem uma concepção que entende que o ato é *junção necessária de processo e conteúdo ou sentido*.

Nesta perspectiva, real é o ato apreendido na sua inteireza. Esta é uma visão em que Bakhtin conjuga ato/atividade com a responsabilidade, a participatividade, com o agir situado, não-indiferente.

Essa é uma filosofia que pode ser reconfigurada como uma filosofia curricular fundamentalmente moral, pois, para Bakhtin, o ato está na base da participação singular do *Ser*, tem nome próprio e datas particulares da vida.

Responsável e assinado, para o filósofo da linguagem, *o ato é um gesto ético-político*.

É dessa forma que, filosoficamente, nos inspiramos para conceber a ideia de *atos de currículo*, com nosso interesse pela sua radical processualidade e pela sua implicação ético-política, como já deixamos transparecer em outras obras. Além disso, a

valorização do *ato de currículo* passa, ao nosso ver, pelo que Bakhtin denomina de responsabilidade/participatividade.

É assim que a ideia de *atos de currículo* realça a sua inerente processualidade criativa, sua instituinte materialidade, mais ainda, e acima de tudo, a responsabilização/participatividade como concebeu Mikhail Bakhtin na sua filosofia do ato. *Atos de currículo*, como noção, levando em conta a *práxis* curricular, é um conceito-chave, um gesto ético-político, um potente analisador da *práxis* curricular-formativa, principalmente *quando a escola entra em cena*.

Levando em consideração que os atores escolares, para todos os fins práticos, instituem *atos de currículo* e que a escola é, de alguma maneira, uma *ágora cultural* onde os significantes curriculares entram num processo de legitimação e deslegitimação, e, com isso, instituem políticas de conhecimento, faz-se necessário lançarmos olhares mais atentos para este cenário instituinte de culturas curriculares e, portanto, de processos formativos importantes enquanto *políticas de formação*.

Um outro elemento deste pragmatismo heterodoxo está ligado profundamente à noção de *autorização*. Isso é fundamental. Significa que o que caracteriza o *ato de currículo* é que ele é sempre, e ao mesmo tempo, uma consequência de certas mediações, que há nele permanentemente um “já lá”, mas que o essencial é que todo ato *é sempre um começar*. Em função desta ideia de *ator* que se torna *autor*, nenhuma ato é deduzido, nenhum ato pode ser apreendido, seja por uma análise das necessidades quando trata-se de ações de formação, seja por um diagnóstico quando se trata de intervenção; ele é sempre da *ordem do projeto*, do início radical, mas de um início radical que é, ao mesmo tempo, reconhecimento desse “já lá”.

Mediações intercríticas como perspectiva de política cultural de currículo para escola

Os cenários curriculares especializados e seus atos sempre deixam perceber os não-especialistas em currículo como “idiotas culturais do campo curricular”, em geral, não levando em conta suas experiências na relação estabelecida com os saberes de possibilidades formativas. Podemos, nestes termos, afirmar que, predominantemente, percebem professores, alunos, famílias, comunidades, o mundo do trabalho, as dinâmicas culturais, movimentos sociais como *epifenômenos curriculares e formativos*,

quando se ocupam em conceber, propor e implementar currículos. Neste mesmo veio, podemos dizer que estes atores/autores sociais são percebidos como desprovidos da capacidade crítica de contribuir para a estruturação e implementação curricular, assim como no que concerne ao ato de pensar, demandar e avaliar a formação como experiência própria e do *outro*. Quando chegamos às escolas, quase sempre, currículos prescritos já estão prontos para serem “oferecidos” num “cardápio único”.

Não há entre nós *mediações intercríticas* no que concerne à construção curricular e da formação. Trabalha-se com a hipótese de que as pessoas (os não-especializados) e seus *etnométodos* são incapazes de contribuir com os *curricula* e suas culturas, com os quais estão de alguma forma implicados.

É assim que acabam por perceber a escola como um lugar de aplicação das políticas curriculares, não sabendo que a aplicação de políticas nunca está separada da *implicação nas políticas*, para todos os fins práticos. Onde habita e age o sujeito/ator/autor dos cotidianos curriculares.

O que seriam então essas *mediações* que estamos denominando de *intercríticas*? Tomando a ideia de *mediação* como uma atividade intencionada, em que as ações, individuais e coletivas, interativamente *alteram* os diferentes polos da relação, temos que nos questionar sempre sobre o lugar político em que estamos, sobre a qualidade dessas mediações, já que a vida antropossocial já é produto de processos humanos mediados.

Levando em conta que é do âmbito da atividade humana a condição da crítica, por se apresentar sempre como *negatividade*, considerando, *a fortiori*, que todos nós, absolutamente todos, temos a possibilidade de exercitar a criticidade como instituinte das construções curriculares e das condições para a formação, a questão então é, como existencial e socialmente, estamos disponibilizados e nos preparando para tal. Desse modo, a intercriticidade é uma possibilidade concreta a ser construída, como princípio e como dispositivo, assim como o que estamos denominando, em termos curriculares e formativos, de *mediações intercríticas* como política cultural para as escolas e seus currículos.

Com Henri Atlan (1972; 1993; 1996), uma das nossas fontes de inspiração conceitual, verifica-se uma construção crítica, onde o significativo é a passagem obrigatória pela relatividade da moral e da cultura, nos seus confrontos, que permitirá a existência de múltiplos “eus”, cada um deles centro do mundo, ao mesmo tempo em que

reconhece no *outro* a sua irredutibilidade como único traço comum e, em verdade, universal. Aqui, localiza-se a centralidade do seu conceito de *intercrítica*.

A ideia de *mediações intercríticas* por nós forjada, como princípio formativo e como processo mediador do currículo, emerge, ao mesmo tempo, como uma disponibilidade conceitual e uma proposição político-metodológica. É do encontro tenso e generativo de *etnométodos* curriculares e formativos, constituídos por uma ética do debate e do argumento entre intencionalidades curriculares e formativas, que o currículo e a formação seriam propostos e implementados. Uma *ágora cultural polínia*, composta de intérpretes propositivos, como filósofos críticos do currículo e da formação, como cronistas de si e do mundo, responsabilizados pela qualidade da educação, instituiriam os ideários, a estrutura e, de certa forma, o dinamismo formativo pleiteado através de suas mediações críticas constituídas em relação. É aqui que realçamos nossa ideia da escola como uma *ágora cultural*.

Vale realçar que, para nós, mesmo compreendendo que sem a crítica não existe escola, aquela não é propriedade privada desta. Este raciocínio nos leva a uma constatação preocupante, quando percebemos que muitas vezes a escola, como um cenário de importância indiscutível para as pretensões contemporâneas de qualificação da formação, coloca-se como a única possibilidade de constituição do pensamento crítico. Uma arrogância etnocentrada, com consequências “epistemicidas”, como percebe Boaventura de Souza Santos. Num mundo onde o conhecimento eleito como formativo torna-se um *território tanto desejado, quanto contestado e negociado tensamente*, se a escola não experimentar como centralidade formativa *mediações intercríticas*, ela não realizará sua missão educacional contemporânea. Possivelmente, neste sentido, será substituída por *outras* ações culturais, até porque as “novas” *heterogêneses* que marcam a cena social e escolar com suas tradições afirmativas são os *cronistas e atores principais* de várias práticas culturais e educacionais significativas. Entre nós, levando em conta o conjunto das ações afirmativas e movimentos sociais que tomam a educação como pauta de luta, esta já é uma realidade com a qual lidamos no dia-a-dia do nosso trabalho educacional.

Da nossa perspectiva, *atos de currículo e experiência formativa*, por posições ontológicas e políticas, devem ser constituídos, necessariamente, por *mediações intercríticas*.

Escola e currículo multirreferenciais: etnocurrículos como uma proposição política

No contexto da visão formalista da organização escolar, há uma ênfase acentuada no funcionamento, na competência, na produção de indicadores/resultados, enfim, na organização. Nesse contexto há uma dificuldade constatada de se entender a escola como algo que emerge da *heterogeneidade* das práticas e seus *etnométodos*. Não se tenta compreender com mais ênfase a escola *em vida*, algo que se revela fundamentalmente através do seu dinamismo cultural.

Fundamental para os objetivos desta sessão, entendermos a *heterogeneidade* como um conceito fundante para falarmos de uma *escola multirreferencial* e de *etnocurrículos como proposta político-curricular*.

Para Jacques Ardoino (1993; 1998), o verdadeiro plural só existe na *heterogeneidade*. A *heterogeneidade* reenvia sempre a alguma coisa da ordem do vivido e da irredutibilidade da temporalidade, do existencial.

Creemos que isso introduz algo importante para compreendermos o que Jacques Ardoino entende por *multirreferencialidade*. A *multirreferencialidade* em Ardoino não tem nada a ver com a noção de pluridisciplinaridade. Creemos que há, aí, algo fundamental. A *multirreferencialidade* não se enriquece em um debate sobre a pluridisciplinaridade. Nisso há ambiguidade porque, de uma parte, sabemos que as ciências da educação são plurais, no sentido de que elas mobilizam campos de conhecimento, campos de disciplinas que vão da economia à psicologia, passando pela sociologia e a antropologia, etc. A disciplina é, sobretudo, um instituído tão formal que é em nome da disciplina que na maior parte das escolas se fazem as atribuições de espaços, de postos, de recursos. A *multirreferencialidade* renova/remove/desloca, de alguma forma, o poder instituinte das disciplinas.

Colocaria a *multirreferencialidade* muito mais em relação a duas *démarches*: formas de agir, por um lado, e por outro, o trabalho sobre a linguagem. A linguagem, para multirreferencialidade, é tomada como um tipo de condensador sociocultural no qual se inscrevem sucessivamente um certo número de traços que são irrefutáveis, que são irredutíveis e que vão em seguida funcionar não importa o que se faça. Existe uma relação muito profunda entre essa ideia de troca de sentido, de condensação, de presença permanente de todos os eventos, de todos os elementos históricos que constituem a forma de agir e seus processos, que, ao mesmo tempo, se articulam entre

eles, e, em certos casos, se fundem. Penso que é no espaço-tempo deste agir, que se torna *perlaboração*, que inscreve-se a *multirreferencialidade*.

A *multirreferencialidade*, por consequência, não é a mobilização de um certo número de campos de conhecimentos, de campos de competências que, num momento dado seriam mobilizados, de forma encantatória, no auxílio da análise de uma situação, aliás plural e heterogênea. Ela está muito mais longe, e seria em vão aproximá-la, de formas como a pluri, a multi, a interdisciplinaridade e mais ainda a transdisciplinaridade. Ele jamais solicitaria a um educador domínios totais, mas, segundo uma bela fórmula de Ardoino, lhe seria solicitado a manifestação de uma certa *poliglossia, condição de acesso à perspectiva do outro*. Falar nossa língua não implica o interdito da língua do *outro*. A *multirreferencialidade* está no processo mesmo do pensamento, na mobilização do pensamento se fazendo. E, nesse sentido, as críticas que nos são endereçadas e que consistem em dizer que é talvez uma teoria interessante, mas que torna impossível a pesquisa, por exemplo, porque uma pesquisa não poderia se constituir se não a partir de um campo rigoroso de conhecimentos ordenados, situados e construídos, nos parecem não pertinentes, na medida em que a *multirreferencialidade* não é um tipo de agrupamento, *a priori*, de um certo número de competências estruturadas, está muito mais no movimento mesmo da pesquisa. A *multirreferencialidade* não é uma espécie de encantamento ao qual recorreremos antes de começar o estudo de um campo qualquer.

Há todo um trabalho a fazer sobre o sentido epistemológico do trabalho de Jacques Ardoino e o que nós gostaríamos de retomar é o que nos parece, talvez, resumir ou exprimir o essencial que se afasta do construtivismo abstrato: a dupla ideia de *autorização e política*. Em cada um desses campos, e isso nos parece fundamental para trabalharmos a relação entre política de currículo e a escola, é a afirmação paradoxal, para muitos dentre nós, de que não há “pré-requisitos” que funcionarão, que não há exigências definidas de antemão que “pegarão”, ou ainda, que não há conhecimentos que seriam necessários a novos conhecimentos de forma programática, o que é importante, aliás, na formulação do que seja uma formação permanente; ademais, o ato de saber não é a reinscrição permanente do novo sem o antigo, e a *multirreferencialidade*, por consequência, está muito mais nessa rearticulação, não de campos disciplinares diferentes, mas de um trabalho sobre o saber, sobre a construção de si e sobre a construção do mundo e do social, que é sempre político. A *multirreferencialidade* não é uma teoria particular da epistemologia plural, mas, sim,

uma *epistemologia do heterogêneo*, isto é, de rearticulação de campos que, normalmente, são totalmente separados pelo *ethos* modernista, e que toda a obra de Ardoino reúne sem jamais, entretanto, uni-los. Nesse sentido, a *multirreferencialidade* reenvia, também, a uma dimensão trágica, *a do luto definitivo da totalidade e da unidade*.

É neste registro e com esta política de sentido que queremos *encontrar a escola* e as políticas de currículo aí acolhidas/negadas/desenvolvidas. Aliás, imaginamos que só por este caminho a encontraremos, quando chegarmos próximos dos seus *atos de currículo* enquanto política de formação como uma competência única da própria escola.

A ideia de um *etnocurrículo* (MACEDO, 2007), como uma política de sentido para o currículo, vai justamente ao encontro dessa perspectiva. Não há repetição, até porque, em cena, a escola e seus currículos produzem, incessantemente, seus atos singulares. Para nós, aliás, a escola antes de ser cientificamente pedagógica, ela se configura numa *bacia semântica* dialética e dialógica.

Por concluir

Escolas como *ágoras culturais* e seus *atos de currículo* jamais podem ser avaliados como cenários politicamente improdutivos ou que produzem apenas ecos políticos. Há um *imaginário radical* (CASTORIADIS, 1975) político que se faz e se refaz nestes âmbitos. Nestes termos, temos *alterações* e *autorizações* curriculares instituintes que fazem das políticas de currículo que aí chegam e são criadas, *singularidades curriculantes*. A questão é que, no imaginário social constituído historicamente via a ideia antinômica de especialização, constituída e orientada pela histórica divisão social do trabalho das nossas sociedades, os atores da escola estariam vinculados ao sentido simplificante de *agentes que aplicam políticas*. Esclarecer esta política de sentido e explicitar/conceber uma política de sentido *outra*, onde a *implicação* como competência *histórico-existencial* e *estruturo-profissional* (BARBIER, 2004) substitua as disponibilidades aplicacionistas, é um ato político a se perspectivar e se mobilizar.

Para pensar com as escolas e seus atores:

Mas você não leva em conta a passagem, o sofrimento, a coragem da aprendizagem...Você se crê duplo, ambidestro, e ei-lo triplo ou mestiço, habitando as duas margens e vagando pelo meio, ali para onde convergem os dois sentidos, mas o sentido do rio que corre, o sentido do vento, mais as inclinações inquietas produzidas pelas braçadas e as numerosas intenções que provocam decisões, neste rio dentro do rio, rachadura no meio do corpo, forma-se uma bússola, ou rotunda, de onde divergem vinte sentidos ou cem mil. Você o acreditara triplo? Equivocou-se outra vez, ei-lo múltiplo. Fonte ou intercambiador de sentido, problematizando para sempre a esquerda, a direita, a terra de onde saem todas as direções, ele integrou um compasso em seu corpo líquido. Pensava que ele estivesse convertido, invertido, virado ao avesso, transtornado? Sim. Mas ainda universal. Sobre o eixo móvel do rio e do corpo, estremece, como-vida, a nascente do sentido (SERRES, 1993, p. 14-14).

Referências

- ARDOINO, Jacques. **Penser l'hétérogène**. Paris: Desclée de Brouwer, 1998.
- _____, L'approche multirréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. **Pratique de Formation** (Analyses) Paris, n° 24,26, p. 15-34, 1993.
- ATLAN, Henri. **Com razão e sem ela: Intercrítica da ciência e do mito**. Tradução de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- _____, Du bruit comme principe d'auto-organization. **Communications**. 18, Ed. Du Seuil, Paris, 1972, p. 21-36.
- _____, **Tudo, não, talvez. Educação e verdade**. Tradução de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. **Pour une philophie de l'acte. Lausanne: L'age de l'Homme**, 2003.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodology**. New Jersey: Prentice Hall, 1976.
- HAOUAL, Hassan. **Globalização e diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MACEDO, Roberto S. **Compreender/mediar a formação: O fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.
- _____, **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica**. Brasília: Liber Livro; Salvador: EDUFBA, 2007.

_____, **Atos de currículo, formação em ato**. Ilhéus: Editus: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2011.

MATURNA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana**. Tradução de Jonas P. dos Santos, São Paulo: Palas Athena, 2001.

SERRES, Michel. **A filosofia mestiça. Le tiers instruit**. Tradução de Maria Inez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1993.

Produção de políticas curriculares de formação de professores para a escola básica¹

Rosanne Evangelista Dias²
Rozana Gomes de Abreu³

Nossa investigação sobre políticas curriculares de formação de professores tem colocado no centro da discussão a questão da escola básica, pois não poderia deixar de fora essa importante protagonista. Se discutimos as políticas curriculares para a formação de professores, fazemo-no dentro da perspectiva da produção que é pensada e disputada por diferentes sujeitos e grupos sociais a partir de um projeto de escola. Assim, difundem-se diferentes discursos sobre o lugar em que o professor vai atuar e para que escola ele está sendo formado. Essa perspectiva nos mostra como as demandas da formação de professores estão entrelaçadas com as demandas da escola: o papel da escola e do professor, o conhecimento que a escola deve valorizar e trabalhar, o modo como o professor deve atuar. Por este motivo, entendemos que não se faz pesquisa sobre as demandas para as políticas de formação de professores sem estar, a todo o momento, pensando as demandas destinadas à escola básica.

É preciso salientar que a centralidade da escola nessas discussões remete a outras questões igualmente relevantes. A investigação que desenvolvemos no Colégio de Aplicação da UFRJ analisando uma de suas práticas - a formação de professores-, tem se revelado importante para a consolidação do espaço de uma escola básica universitária na produção de pesquisa, como também se constituído em *locus* de discussão e reflexão das suas práticas. Tratamos de uma temática que envolve a escola de modo contundente porque tem na formação de professores uma das suas finalidades. A pesquisa empreende o desenvolvimento de um trabalho que está implicado nas relações cotidianas da instituição. Questões essas que devem ser incentivadas e

¹ Este trabalho é resultado das discussões realizadas no Grupo de Pesquisa *Processos de articulação e produção de sentidos nas políticas curriculares de formação de professores* - UFRJ, financiado pelo CNPq, pela FAPERJ e pela UFRJ, no qual as autoras são coordenadoras.

² Professora do Colégio de Aplicação da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, e pesquisadora do Grupo de pesquisa *Políticas de currículo e cultura* – UERJ.

³ Professora do Colégio de Aplicação da UFRJ e pesquisadora do Grupo de pesquisa *Políticas de currículo e cultura* – UERJ.

ampliadas em diferentes contextos escolares por facilitar a compreensão da produção e significação das políticas curriculares.

A investigação realizada deriva da pesquisa desenvolvida por Dias (2009), no doutorado, na qual foram analisadas as políticas curriculares para a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, ao longo da década de 1996 a 2006 (DIAS, 2009). Da conclusão dessa pesquisa, verificamos algumas questões sobre a formação de professores da educação básica que mereciam ser exploradas, a exemplo do realizado com a formação para os anos iniciais. Teriam aproximações e distanciamentos as questões envolvendo as demandas que orientam projetos políticos para a formação de professores de outros campos disciplinares e atuação? Quais os sentidos que a prática assume nas proposições analisadas? Quando a integração curricular se faz presente e quais os sentidos produzidos nos textos políticos analisados? Que demandas vêm sendo produzidas nos textos políticos no contexto ibero-americano e como são disputados os sentidos dessas demandas na produção das políticas curriculares para a formação de professores?

Consideradas as questões acima, investigamos a produção de políticas curriculares para a formação de professores da Educação Básica, no período de 1997 a 2012, no âmbito do espaço ibero-americano. Analisamos a atuação de sujeitos e grupos sociais que participam nas arenas de luta em defesa de seus projetos, ou dos projetos que representam, influenciando em maior ou menor grau a definição dessas políticas. Por isso, a seleção de textos recai sobre três importantes núcleos de produção de discurso⁴ nesse âmbito: 1) organismos internacionais: OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos e Orealc/Unesco; 2) rede política: Rede Kipus; e, 3) documentos brasileiros de definição curricular: Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. Também são selecionados textos políticos dirigidos às políticas curriculares para formação de professores no Brasil. A seleção dos textos tem como base as demandas e os processos de articulação sobre a organização curricular e a centralidade da prática nas políticas de formação de professores.

Focalizamos o currículo como uma política cultural pública cuja produção dos sentidos expressa o resultado de articulações políticas em torno de demandas formuladas, defendidas e difundidas pelas diferentes comunidades epistêmicas. A atuação dessas comunidades epistêmicas se faz presente em redes que ocupam

⁴ Entendemos discurso como prática social, não havendo dissociação entre a linguagem e a ação, ou entre as regras que as constituem.

diferentes contextos de produção de políticas produzindo discursos curriculares (BALL, 1994, 1998). Os discursos são disputados nesses contextos e visam a constituir propostas hegemônicas em meio ao processo complexo de articulação discursiva que envolve tensões e conflitos (LACLAU, 1993, 2005, 2006).

Dessa forma, na construção da legitimidade da política curricular concorrem textos de variados contextos e discursos sobre a formação de professores. Nos contextos em que circulam os discursos sobre as concepções e finalidades das políticas curriculares, constroem-se o consenso com relação às ações do Estado tendo por base a legitimação da ideia de mudança e de qualidade da educação, aspectos enfatizados nas reformas (DIAS & LOPES, 2003).

Em nosso grupo, analisamos os textos políticos da formação de professores para os anos iniciais a fim de avançarmos em aspectos que não puderam ser explorados com maior profundidade na pesquisa anterior, ainda sob o nosso foco, e os currículos para a formação de professores de geografia e de química. A partir dessa escolha, estendemos o trabalho a diferentes níveis da escola básica de forma a investigarmos como as políticas curriculares atuam em diferentes contextos. Tencionamos desconstruir os textos políticos entendendo-os como textos produzidos por sujeitos e grupos, considerando a pluralidade de leitores e de textos e os múltiplos sentidos e significados em disputa nas arenas políticas (LOPES, 2006), sempre marcadas pela contingência e provisoriabilidade (LACLAU, 1993, 2005, 2006).

O currículo como uma política cultural pública

Defendemos a ideia do currículo como uma política cultural pública, como central nos processos de reformas educacionais desenvolvidas no Brasil e em diversos países do mundo. Trabalhar com tal pressuposto remete-nos às perspectivas que possibilitam análises relacionais com aspectos das políticas sociais do país. Entendemos que a produção de conhecimentos, e mais amplamente de cultura, e a sua organização em propostas curriculares não podem ser aspectos secundários nas análises sobre as políticas públicas, ao contrário, devem ser explorados de forma intensa nas investigações, se compreendemos a importância do currículo como uma política cultural.

Consideramos as políticas curriculares como o resultado de um processo de negociação complexo que implica na atuação de diferentes sujeitos e grupos sociais em

prol de uma determinada proposta. Defendemos o currículo como uma política cultural pública, na qual a produção de hegemonia (LACLAU, 2005) depende de articulações provisórias e precárias entre demandas educacionais. Na luta pelo reconhecimento de demandas em torno dos sentidos para o currículo da formação de professores, há processos de incorporação pelo Estado dos discursos em defesa de determinadas demandas. Essa incorporação se desenvolve em fluxos que permeiam a produção, circulação e disseminação de textos e discursos das (e nas) políticas curriculares, como analisado por Ball (1994).

Para o estudo dos processos de negociação, defendemos o ciclo de políticas e a teoria do discurso como abordagens teórico-metodológicas que permitem uma análise relacional das políticas curriculares, a produção de investigações que focalizam as diferentes disputas em torno das definições curriculares, bem como a multiplicidade de diferentes contextos de produção das políticas, possibilitando a sua melhor compreensão.

Com a abordagem do ciclo contínuo de políticas (BALL & BOWE, 1998), conteúdo e processo assumem importância nos diferentes contextos primários (influência, definição de textos e prática) da produção curricular. Os discursos produzidos nestes contextos são recontextualizados (BERNSTEIN, 1996; 1998) por processos de hibridização (CANCLINI, 1998), caracterizando a produção das políticas nos variados contextos de definição curricular. Tal processo resulta na produção de textos políticos caracterizados pela bricolagem com a finalidade de garantir às políticas a legitimidade, por parte de diferentes grupos, bem como de articular demandas desses mesmos grupos. No processo de produção de um discurso legitimado e legitimador de determinadas orientações curriculares, os documentos curriculares mobilizam recursos humanos, materiais e simbólicos para alcançar esse fim (LOPES, 2001). Assim, todo texto político é um texto híbrido, mas a legitimidade desse texto não é dada apenas pela incorporação dos diferentes discursos nos documentos curriculares, mas sim pelo complexo processo de negociação de sentidos em torno das políticas pelos diferentes sujeitos e grupos sociais que o influenciam e produzem.

No decorrer dos processos de negociação de sentidos das políticas curriculares, estão presentes conflitos e acordos tencionando um consenso possível em torno delas. A consolidação de políticas curriculares envolve uma prática de significação no âmbito público, caracterizando a sua produção como dinâmica e imprevisível, uma vez que as lutas por poder em torno dos processos de significação nas arenas de produção cultural

são sempre contingentes (MACEDO, 2006). O consenso que resulta dessas políticas muitas vezes não é abordado em análises que têm como temática as políticas curriculares ou, por vezes, seu processo de produção não é explorado na análise da política. O consenso, então, deve ser pensado como um dos resultados do processo de decisão política, mesmo que seja provisório e contingente, pois as práticas articuladoras são subvertidas e transformadas constantemente (MOUFFE, 1996). Assim, na luta pela política não há posição que esteja assegurada *ad infinitum* nem *a priori*, elas são disputadas continuamente e mesmo que, no caso do currículo, constituam definições curriculares, podem ser substituídas por outros textos políticos em novos processos de articulação e significação do currículo. São as posições dos sujeitos que influenciam os processos de articulação (MOUFFE, 1996; LACLAU, 2005). Essas diferentes posições que um mesmo sujeito pode ocupar são analisadas por Laclau (1996) como um processo de hibridização das identidades políticas devido às diferentes partilhas que um único sujeito tem com diferentes grupos sociais. Sendo assim, analisar interações entre esses sujeitos implica ter uma visão diferenciada daquela que atribui às forças externas a responsabilidade total e inexorável pelo empreendimento da política contra a qual não há espaço para *negociação*.

A partir dessas considerações, torna-se pouco produtivo pensar os processos de produção e definição de políticas curriculares que focalizam centralmente a atuação dos governos nessas políticas. É preciso reconhecer a existência de processos de articulação nos quais diferentes sujeitos e grupos atuam com conhecimento autorizado na produção de políticas, relativizando a centralidade do Estado e dos governos (DIAS, 2009).

Processos de articulação e produção de sentidos das políticas

Além da abordagem do ciclo de políticas e da teoria do discurso, como já mencionado, nossa pesquisa orienta-se também pela vertente analítica das comunidades epistêmicas. Em um primeiro momento, a permanência das mesmas comunidades, e de seus principais discursos, na produção das políticas de currículo nos últimos doze anos no Brasil pode explicar a continuidade de discursos nessas políticas. Consideramos, no entanto, que tais explicações são apenas parciais, se não forem analisados os processos que constituem a possibilidade de hegemonização dessas propostas. Como explicar a continuidade de discursos nas políticas se os grupos ou os indivíduos envolvidos na produção não são sempre os mesmos e se possuem diferentes posições e demandas?

A luta por projetos em busca da hegemonia de uma determinada política curricular implica em uma luta que envolve conhecimento e poder (ANTONIADES, 2003) em diferentes articulações políticas, em torno das demandas educacionais que são produzidas por diferentes sujeitos e grupos, em diversas escalas (global e local). As demandas encarnam as expectativas pelas quais sujeitos e grupos sociais lutam no processo político e com que negociam, visando a um projeto que alcance a legitimidade e a hegemonia. A mobilização em torno de demandas se realiza tendo em vista a oposição a algo. Por exemplo, a luta por um currículo integrado da formação de professores da educação básica opõe-se, no caso da reforma brasileira, a uma formação mais acadêmica do professor que supostamente o afastaria da prática (DIAS, 2009). Da mesma maneira, a defesa de um currículo integrado no ensino médio brasileiro opõe-se à compartimentalização e descontextualização do conhecimento, bem como à formação do professor (ABREU, 2010).

Nas investigações sobre políticas curriculares, defendemos a importância da análise dos discursos produzidos pelas comunidades epistêmicas nos processos de produção e disseminação de ideias sobre as políticas. Os discursos produzidos e disseminados sobre as políticas curriculares disputam diferentes sentidos nas diversas arenas nas quais estão postos, e são assumidos por lideranças que lutam pela legitimação de seu projeto. Tais comunidades influenciam e são influenciadas pela política ao disputarem discursivamente a hegemonia de seus projetos. Resultam desse processo complexo de produção de políticas, documentos de definição curricular marcados pela ambivalência ao incorporar diferentes projetos em disputa nos quais diferentes grupos e sujeitos lutam pela legitimidade de suas proposições, em meio a uma intensa negociação de diferentes sentidos.

Por ser o currículo “uma síntese de elementos culturais” (SOUTHWELL, 2008, p. 126) a produção de sua política envolve uma pluralidade de setores sociais com diferentes interesses, muitas vezes em conflito (SOUTHWELL, 2008). Lutas essas que estão vinculadas a visões de mundo e modos de vida singulares e assimétricas que de modo algum favorece a produção de propostas que visem à homogeneização. Sendo assim, existe um permanente campo de disputas na direção das opções sobre as significações e de sua legitimação. Como um híbrido, o currículo permite a inclusão de *relações oblíquas de poder*. Tais relações de poder são típicas de processos de transações de sentidos e significados nos quais diferentes forças atuam no complexo processo de produção de políticas curriculares. Esses pressupostos nos permitem

extrapolar as análises bipolares para avançar nas ações de poder descentralizadas, permeadas por processos de mediação multideterminada, que caracterizam as relações sócio-políticas em busca de soluções intermediárias (CANCLINI, 1998).

Compartilhamos da posição de Lopes (2004) de que devemos compreender a política curricular como produção da cultura ao entender que ela envolve “embate de sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 193), nos múltiplos espaços em que participa no contexto social. Desse modo, as políticas de currículo devem ser analisadas na perspectiva que beneficie “a heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades” (LOPES, 2005, p. 56-7). Em outras palavras, na perspectiva de produzir variados discursos.

Ao examinar as demandas emergentes dos discursos da formação de professores presentes nas proposições, focalizamos os diferentes sentidos, atribuídos por diferentes indivíduos e grupos, de alguns significantes que se destacam na construção dos consensos. Lembramos que o enfoque no currículo da formação de professores no âmbito de uma política cultural pública não circunscreve sua produção centralmente ao Estado. Mas envolve todos os sujeitos que produzem o discurso curricular nos vários contextos em que ele circula, seja na escola ou para a escola, como resultado das lutas de vários sujeitos e grupos sociais. A formação de professores no âmbito de uma política cultural pública é resultado da construção de sentidos sobre o que vem a ser o professor no Brasil e o que se espera de sua ação para a escola e para o ensino. Também resulta da incorporação de uma série de questões que abrange ideias, interesses, poder de influenciar e definir sobre os significantes que essa política venha a assumir no país, como é o caso dos significantes qualidade, integração, e prática, dentre outros. Nesse caso, as análises relacionais envolvendo o ciclo de políticas, a teoria do discurso e a vertente analítica das comunidades epistêmicas contribuem muito com o desenvolvimento desta investigação. Para analisar o contexto de definições curriculares em que se produz e se consolida a política de formação de professores, é fundamental compreendê-lo considerando a complexidade na qual são produzidas as relações e os discursos (ABREU, 2010; DIAS, 2009; LOPES, 2004), que permitem o alcance da legitimidade das definições curriculares no contexto educacional.

Neste tipo de análise, faz-se necessário considerar a relação entre as comunidades epistêmicas e o papel do conhecimento e do poder na produção dessas políticas. O poder da comunidade epistêmica está associado ao conhecimento ou a

autoridade cognitiva, aplicados à implementação de políticas (MELO & COSTA, 1995), mas não só a isso. Também nesses processos de formação de agenda e difusão de conhecimento, em escala global e local, faz-se muito importante não apenas o conhecimento técnico-científico, mas, sobretudo, os aspectos relativos à produção de *consenso* como base para coordenação de políticas. Assim, não basta dominar o conhecimento em questão – ser especialista em educação, por exemplo –, é preciso produzir consensos, mesmo que provisórios e contingentes, a fim de garantir a legitimidade das propostas no processo político.

Salientamos que, nessa análise, o foco sobre os aspectos macro e micro de forma relacional se torna relevante, ao contrário do que algumas investigações apontam ao reforçar a dicotomia e a unilateralidade entre as instâncias. Assim, ambos os enfoques devem ser considerados nas contribuições que podem trazer às investigações. Ball incorpora em sua análise as relações entre os contextos micro e macro e as complexas influências que marcam a produção das políticas educacionais, como um processo dinâmico, introduzindo a questão da convergência de políticas que, para o autor, são influenciadas por processos que transcendem os limites da territorialidade de um Estado-nação. Nessa mesma linha de pensamento, defendemos que é preciso entender as convergências e os distanciamentos entre as políticas de formação de professores e as políticas para a escola básica, na medida em que a escola é o espaço principal de atuação do professor.

No processo de legitimação das políticas, diferentes discursos sobre a formação de professores concorrem na construção da base curricular reforçando ainda mais o caráter híbrido dessas políticas. A incorporação dos diferentes discursos nos textos políticos é resultado da complexidade de negociações de sentidos em torno das políticas pelos diferentes sujeitos e grupos sociais. Essa complexa produção acaba por transformar esses textos em ambivalentes, marcados pela presença de discursos com variados sentidos, resultando em textos políticos híbridos, garantindo desse modo uma possível legitimidade do texto diante de uma comunidade reconhecida. A ambivalência presente nos textos das políticas reflete a disputa que também ocorre no campo acadêmico ou mesmo dos organismos internacionais, redes, entidades associativas que se dedicam às discussões em torno da formação de professores.

Nesse sentido, é importante não esquecer como pressuposto de análise que o currículo é uma arena de negociação de sentidos, marcado pela dinâmica de complexidade, sempre contingente e provisória (LACLAU, 1996, 2005, 2006).

Concluindo...

As reformas curriculares têm focalizado com centralidade a formação do professor como um “eixo estratégico” para o sucesso das reformas educacionais (DIAS, 2008), na medida em que a mudança na escola básica é apresentada como dependendo essencialmente da postura e da formação do professor. Assim, as análises políticas sobre a formação de professores são de fundamental importância para também entender o ciclo que envolve as políticas curriculares para a Educação Básica. Propomos uma análise focalizando a investigação na produção de discursos (conteúdo das políticas) e nos sujeitos e grupos sociais/políticos que formulam, defendem e negociam demandas em torno dessas políticas (processo das políticas).

O estudo das políticas curriculares para a formação docente tem nos permitido evidenciar as diferentes concepções que marcam essas políticas. Tais concepções estão relacionadas aos grupos e indivíduos que participam do processo de produção e, potencialmente, trazem repercussões ao exercício profissional do professor. Nesse processo, representantes do Estado, membros da comunidade epistêmica da formação de professores, membros da comunidade epistêmica dos diferentes campos disciplinares, associações e organizações locais e globais, representantes da escola, participam de várias formas, com a finalidade de influenciar nas decisões sobre as políticas. Como consequência dessas participações e articulações, por exemplo, promovem-se mudanças na relação da prática docente com o conhecimento, no processo de formação docente e no conhecimento a ser desenvolvido nos processos educativos com seus alunos nas escolas.

Cabe ressaltar que muitas das concepções que afetam o exercício profissional do professor aparecem fortemente associadas aos discursos sobre o aluno que se pretende formar na escola básica. Dessa maneira, a compreensão do processo de definição de políticas para a formação de professores torna-se relevante para pensar a escola e o ensino. Igualmente relevante para visualizar a escola como protagonista ativa no processo de produção de políticas curriculares.

Referências

ABREU, Rozana Gomes de. **A comunidade disciplinar de Ensino de Química na produção de políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010, 207 p.

ANTONIADES, Andreas. Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics. **Global society**, vol. 17, n. 1, 2003, p. 21-38.

BALL, Stephen J. **Education reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, p. 121-137, 1998.

BALL, Stephen. & BOWE, Richard. El currículo nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios de Currículum**. vol. 1, nº 2, abril/1998, p.105-131.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil . **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas **Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2ª Edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação - UERJ, 2009, 248p.

DIAS, Rosanne Evangelista. Produção de políticas curriculares para a formação de professores. In: Lopes et al (orgs.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008, p. 215-232.

DIAS, Rosanne Evangelista & LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.85, p. 1155-1177, dez. 2003.

LACLAU, Ernesto. Poder y representación. In: **Politics, Theory and Contemporary Culture**. Tradujo Leandro Wolfson. Editado por Mark Poster, Nueva York: Columbia University Press, 1993.

LACLAU, Ernesto. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Difel, 1996.

LACLAU, Ernesto. **La Razón Populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2005.

LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: BURITY, Joanildo & AMARAL, Aécio. **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Annablume, 2006. p.21-37.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/Campinas: Anped/Autores Associados. vol. 9 , nº 26, Maio/Agosto, 2004, p. 109-118.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**. v. 5, nº 2, pp. 50-64, Jul/Dez. 2005. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em 3 de nov. 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**. v.6, nº 2, pp. 33-52, Jul/Dez. 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em 23 de out. 2006;

MACEDO, Elizabeth. Currículo, política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**. v.6, nº 2, pp. 98-113, Jul/Dez. 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em 23 de out. 2006.

MELO, Marcus A. B. C. de & COSTA, Nilson do R. A difusão das reformas neoliberais: análise estratégica, atores e agendas internacionais. In: REIS, Elisa. ALMEIDA, Maria Hermínia e FRY, Peter (orgs.) **Pluralismo, espaço social e pesquisa**. ANPOCS e Editora HUCITEC: São Paulo, 1995, p.153-175.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Trajectos, 32. Tradução: Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: PEIXOTO, Léo & MENDONÇA, Daniel (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

Composições possíveis em pesquisas sobre políticas curriculares

Thiago Ranniery Moreira de Oliveira¹
Daniela Amaral Silva Freita²s
Lívia de Rezende Cardoso³
Maria Carolina da Silva⁴
Shirlei Rezende Sales⁵

Linhas introdutórias

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC), sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), constitui-se em um espaço de produção, discussão de pesquisas e divulgação de conhecimentos sobre currículos e culturas. O Grupo reúne, atualmente, competências já existentes nesse campo, que se encontravam espalhadas na Faculdade de Educação, na UFMG e em Belo Horizonte, além de pesquisadores/as de outras instituições do país e internacionais⁶. Tem como principais objetivos: produzir conhecimentos sobre currículos e culturas; estudar e discutir teorias que subsidiam as pesquisas no campo curricular; integrar pesquisadores/as que trabalham com o tema; promover encontros e debates que contribuam para problematizar os currículos das diferentes áreas e de diferentes artefatos culturais, como também as políticas e as práticas que os orientam.

Pensar uma política de currículo e seus desdobramentos na educação tornou-se para o GECC uma prática de pensamento que atravessa de muitos modos os sentidos de nossas pesquisas⁷. Seguindo a mesma pluralidade teórica e conceitual que caracteriza o campo do currículo no Brasil, as pesquisas desenvolvidas pelos/as membros/as do GECC têm se utilizado de diferentes abordagens, de diferentes referenciais teóricos e conceituais para se pensar políticas de currículo. Entre eles, as incursões pelas sendas das correntes teóricas que conhecemos sob os rótulos de pós-estruturalismo e de pós-

¹ Mestrando em Educação na FaE/UFMG

² Doutoranda em Educação na FaE/UFMG e professora da UEMG

³ Doutoranda em Educação na FaE/UFMG e professora da UFS

⁴ Mestre em Educação pela FaE/UFMG e professora da UNA

⁵ Doutora em Educação pela FaE/UFMG e professora da UFMG

⁶ Ver lista dos participantes ao final deste texto.

⁷ Abordaremos neste texto os trabalhos das/os pesquisadoras/as que, quando de sua escrita encomendado pelo GT Currículo para a 34ª Reunião da ANPED, responderam ao chamado e apresentaram informações sobre suas abordagens de políticas de currículo.

modernismo – expressas no que se convencionou chamar no território curricular de teorias pós-críticas, articuladas com os estudos feministas e de gênero, os estudos culturais, as narrativas étnicas e raciais, o pós-colonialismo – têm influenciado nossos modos de olhar e formas de dizer a política de currículo. Ao preferir a experimentação teórica e metodológica, tomamos a “política como um intensificador do pensamento, e a análise como um multiplicador das formas e dos domínios de intervenção da ação política” (FOUCAULT, 2010a, p. 5).

Ao operarmos em nossas pesquisas de modo a tomar currículo como poder-saber-verdade, currículo como subjetivação, currículo como prática, currículo como produção, currículo como política, entendemos política como práticas, inscrições e disputas culturais estabelecidas em meio a exercícios de poder e sob efeito de regimes de verdades que definem aquilo que somos e podemos ser. “A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (RANCIÈRE, 2005, p. 17). Políticas de currículo tornam-se não apenas aquelas delineadas pelo Estado, seus órgãos legisladores ou ditos competentes, mas aquilo que é desenhado e redesenhado em múltiplos espaços, por muitos/as, para outros/as ou para si mesmos/as. Políticas de currículo como aquilo que produz, impõe e engendra, mas também como o que acontece, escapa e atualiza. Políticas de currículo como os recortes que um currículo faz em certo espaço ou em determinado tempo, os modos pelos quais um currículo povoa este espaço com sujeitos e objetos ou ao ritmo que ele confere.

Ao esmiuçarmos, problematizarmos e ressignificarmos diversas políticas de currículo, desejamos mapear como se estabelecem exercícios de poder e, nesse movimento, se produzem verdades, saberes, realidades, culturas, sujeitos. Enfim, como um currículo determina uma forma de experiência específica, define maneiras de ser e estar no mundo, formas de vida em reunião ou em solidão, em conformidade ou em ruptura com outras formas da cultura. Afinal, demoramo-nos em estudar políticas de currículo para compreendermos aquilo que produzimos e nos produzem; para compreender aquilo que acontece quando os espaços e os tempos que um currículo recorta e as formas de povoamento que ele determina interferem no recorte dos espaços e tempos, dos sujeitos e objetos, do privado e do público de uma comunidade política. Ousamos dizer que tal modo de olhar nos coloca diante do que parece ser nossa tarefa política: entre a vida de um currículo e aquilo que ela pode.

Rabiscos entre currículos e políticas de estado

As políticas curriculares oficiais têm sido objeto de análises de diferentes pesquisas desenvolvidas no GECC. Grande parte dessas pesquisas tem problematizado as políticas de Estado com base em referenciais pós-críticos e têm procurado analisar os efeitos que essas políticas têm nos currículos que orientam. É importante destacar que, nas perspectivas pós-críticas, não se compreende que o Estado é a única fonte da qual emana o poder. Como afirma Foucault (2006a, p. 104), “o poder vem de baixo”. Isso significa que há correlações múltiplas de força que se formam em diferentes espaços e convergem, em algum momento, para o Estado, mas que não são criações exclusivas dessa instância.

Nesse sentido, ao analisar políticas estatais, não se entende que o Estado define sozinho aquilo que será criado, mas compreende-se que as políticas são sínteses, são expressões de uma guerra de forças, de lutas e negociações de diferentes movimentos e discursos existentes na sociedade que se materializam sobre a perspectiva estatal. Esse movimento, por sua vez, institui regimes de verdade, “o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado” (VEIGA-NETO, 2005, p. 122). As políticas estatais, pela força legal que têm, acabam conformando os currículos existentes na medida em que definem regras e padrões a serem seguidos pelas escolas e por grande número de pessoas.

As pesquisas do GECC, ao analisarem políticas estatais que funcionam como políticas de verdade, não têm como objetivo “libertar a verdade de todo o sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento” (FOUCAULT, 2010b, p.14), ou seja, de desconstruir e desnaturalizar os regimes de verdade criados por políticas curriculares estatais, mostrando os processos pelos quais se constituíram. Isso porque, para essas pesquisas, “pensar o currículo como ato político consiste precisamente em destacar seu envolvimento em relações de poder” (SILVA, 2003, p. 24) que o forjaram tal como ele é e fazê-lo sonhar outras possibilidades de ser constituído.

Nessa direção, estudos do GECC analisam, por exemplo, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em currículos escolares formais (currículos de Língua Portuguesa de alguns estados brasileiros e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa), buscando averiguar os conteúdos e as estratégias enunciativas,

pressupostamente destinados a orientar o/a professor/a, que são apresentados nesses artefatos⁸. Investiga-se a colocação em jogo do debate político e das lutas sociais na confecção desses currículos, pois, por um lado, há um investimento na produção de um saber que se quer incontestável, coletivo e, de certa forma, atemporal e, por outro, a necessidade de fortalecer grupos, valores e conhecimentos minoritários.

Outros estudos se propõem a analisar propostas de formação de Programas de Pós-Graduação de Mestrado em Lazer/Tempo Livre/Recreação, identificados na América Latina, e suas interfaces com os cursos desenvolvidos no Brasil, Argentina, Costa Rica, Equador e México, com vistas a aprofundar conhecimentos sobre a temática do Lazer nesse contexto⁹. Mais do que analisar e problematizar essas propostas curriculares que funcionam como políticas de verdade locais, esses estudos visam a estimular intercâmbios políticos, científicos, tecnológicos e culturais entre países, instituições, pesquisadores/as, gestores/as, docentes e estudantes.

Além de investigar os regimes de verdade criados pelas políticas estatais, as pesquisas desenvolvidas pelo GECC têm procurado entender as relações entre currículo e o governo das populações. Governo é entendido aqui como “a condução de condutas” por meio de determinadas técnicas e estratégias (FOUCAULT, 1993) e está assentado sob dois eixos “o governo como relação entre sujeitos e o governo como relação consigo mesmo” (CASTRO, 2009, p. 190). Assim, ao voltar seu olhar para as políticas estatais, procura-se entender como, por meio delas, são construídas técnicas que pretendem conduzir determinados grupos sociais e fazer com que se conduzam de determinada forma.

É esse modo de significar as políticas que está presente na análise das subjetividades demandadas às/aos adolescentes, no discurso das políticas de saúde e políticas curriculares, no que se refere à gravidez tida como “precoce”¹⁰. O objetivo é compreender as formas de regulação e controle das condutas marcadas pelas relações de gênero, sexualidade, maternidade/paternidade, presentes nas políticas em foco. Assim, tal pesquisa procura entender como políticas de saúde e de currículo se articulam para criar modos de ser adolescente, que atuam na condução das condutas.

⁸ *Práticas de leituras em currículos formais e não-formais* (Marildes Marinho).

⁹ *Formação de recursos humanos na área do lazer na América Latina: análise das propostas de pós-graduação stricto sensu (mestrado) na Argentina, Brasil, Costa Rica, Equador e México* (Marlucy Alves Paraíso).

¹⁰ *A construção da gravidez na adolescência no discurso político: do (in)desejável ao empoderamento de gênero?* (Shirlei Rezende Sales).

Os Kits de literatura afro-brasileira, criados pela Prefeitura de Belo Horizonte com o objetivo de incluir na escola as discussões relacionadas à diversidade também são analisados como uma política estatal de âmbito local¹¹. Os conceitos foucaultianos são utilizados aqui para perceber como essa política pretende modificar os currículos escolares, incluindo nele questões que até pouco tempo se constituíam em campos de silêncio do currículo, culturas negadas ou currículos turísticos na escola, quais sejam – raça/etnia, gênero e sexualidade. Essa inclusão pode ser analisada como uma forma de governar sujeitos no sentido de construir subjetividades mais afeitas à discussão da diferença no contexto escolar.

O conceito de governo na perspectiva foucaultiana também tem sido produtivo para analisar os Projetos de Intervenção Pedagógica desenvolvidos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte¹². Essas práticas de intervenção são desenvolvidas com alunos/as que não conseguem alcançar os resultados esperados, sobretudo no que se refere ao processo de alfabetização. Assim, para garantir o controle dessa população desviante (constituída em sua maioria por meninos negros ou pardos), são criadas políticas que visam conduzir suas condutas de determinada forma. O processo de condução de condutas não atinge apenas os/as alunos/as. As docentes que atuam nesses Projetos de Intervenção Pedagógica também aprendem como conduzir-se a fim de garantir os resultados esperados pelo programa governamental. Elas são convidadas a exercer uma série de práticas sobre si mesmas e também sobre os/as estudantes a fim de garantir que o processo de aprendizagem ocorra da forma que se considera a melhor.

Outro modo de significar essa mesma política tem sido seguir as experimentações conceituais da filosofia profana (LARRAURI, 2005) numa intersecção privilegiada com os conceitos de potência e desejo. Analisar a política dos currículos de Intervenção Pedagógica interrogando-os com base nesses conceitos significa entender que eles são também espaços de criação, invenção e fugas. Em vez de interrogar o que esse currículo faz em termos de governo, procura-se ver como crianças e professoras se encontram nesse currículo, criando aprendizagens alegres e produzindo o inesperado em um espaço no qual tudo é feito para garantir o controle das condutas. Ali, se vê brotar aprendizagens diferentes e insuspeitas, afectos diferenciados e alegrias múltiplas.

¹¹ *Currículo e literatura infanto-juvenil* (Daniela Silva Amaral Silva Freitas).

¹² *Currículos dos Projetos de Intervenção Pedagógica: sistemas de pensamentos operados, relações de gênero e processos de subjetivação* (Marlucy Alves Paraíso).

Essas mesmas políticas curriculares analisadas por estudos do GECC são significadas também como espaços de produção de subjetividades. Isso porque o currículo “está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2003, p. 27). Assim, analisa-se a produção de um sujeito em meio a relações de poder-saber produzidas e divulgadas por políticas curriculares estatais que enunciam e sonham determinados modos de existência para sujeitos-professores/as e sujeitos-alunos/as.

Traços de vida em currículos

Um outro agrupamento das pesquisas do GECC tem deslocado seus olhares para a presença dos fatos ordinários da vida de um currículo. A política curricular, para essas pesquisas, assume, primariamente, um caráter de política cultural, em que a luta se articula em torno dos modos pelos quais os currículos presentificam culturas, distinguem certos modos de ser e estar no mundo como partes ou parcelas de um grupo cultural. Posição de investigação que remete à centralidade da cultura¹³ na regulação dos modos de vida, entendendo, por sua vez, que a cultura é constituída em relações de poder. A escola e o currículo são arenas da política cultural envolvidas em práticas de produção da realidade, erguendo aí ontologias provisórias. Aqui, os embates acerca da produção de subjetividades se dão segundo relações assimétricas de poder em torno dos atravessamentos de gênero, sexualidade, raça, etnia, religiosidade, geração, classe social, etc.

Tais pesquisas têm buscado cartografar os problemas políticos específicos e talvez originais com os quais certos currículos estão relacionados. Conhecer as políticas desses currículos tornou-se para alguns dos nossos estudos o mesmo que conhecer os jogos de poder presentes nos processos de significação dos quais os currículos participam. Tome-se por objeto, a exemplo, o currículo de aulas experimentais de ciências, ao se analisar as relações entre diferentes discursos – da ciência moderna, da psicopedagogia, ambientalista, médico – e os múltiplos processos de subjetivação¹⁴; ou ainda as práticas curriculares de escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), mapeando os conhecimentos que têm sido considerados válidos nos

¹³ Sobre a centralidade da cultura, ver, especialmente, Hall (1997), Jameson (1996); Williams (2008); Silva (2003), Veiga-Neto (2003) e Paraíso (2004).

¹⁴ *Currículo de aulas experimentais de Ciências: a minuciosa produção do Homo Experimentalis* (Lívia de Rezende Cardoso).

currículos ofertados aos/as camponeses/as do MST, as marcas culturais atribuídas a esses/as nas suas práticas curriculares, assim como as posições de sujeito divulgadas nessas práticas e as relações de poder presentes nesse processo¹⁵.

A ligação entre sistemas de raciocínio de currículos específicos, como o currículo das ciências experimentais ou o currículo da escola diferente do MST, e sua dimensão política é, sem dúvida, uma evidência muito clara, e cara, às pesquisas do GECC. O problema levado a cabo por essas investigações, seguindo uma sugestão de Michael Foucault (2006b), tornou-se, agora, saber o que se tem feito nos currículos com um dado tão evidente. Essas pesquisas debruçam-se sobre como formas de pensamento de um currículo têm materializado, tornado visíveis, “humanamente viáveis” (BUTLER, 2002) certas formas de vida e não outras. Os currículos, tal como nós os tomamos, estariam implicados, pois, em um deslocamento sensível que estaria na gênese da política: a “passagem da voz à linguagem” (AGAMBEN, 2004). Espécie de transporte, passagem que se apresenta na forma da percepção, de reconhecimento de uma existência, de uma voz que pode, agora, ter nome e razão: quem são aqueles que passam a existir pela palavra? Quem são aqueles cujo murmúrio torna-se reconhecível como linguagem? A política é feita, pois, de uma cisão, cuja lâmina e o corte são a linguagem: o modo como, pela linguagem, cria-se e partilha-se um mundo.

O que é teoricamente crucial para esse outro grupo de estudos, nesse momento, é a necessidade de, ao se analisar políticas de currículo, focalizar os momentos e processos em que os currículos atuam na constituição de mundos e formas de neles existir e a política como o espaço e o tempo da criação de modos de vida (LAZZARATO, 2006). Se a política é o que exige, pois, a criação da cena de um currículo e dos sujeitos que dela participam, as partes de um currículo não preexistem ao conflito da política, elas se nomeiam e nomeiam o mundo do qual querem fazer parte. O que na prática, por sua vez, essas pesquisas têm apontado é uma transformação da política de currículo na gestão dos corpos e dos lugares. A política, aqui, torna-se a arte pela qual os currículos geram comunidades e populações de sujeitos, nos quais todo “mundo” encontra seu lugar, um estatuto social adequado. Estas investigações dão indícios, ainda que pequenos, de uma política aprisionada em um sistema de pensamento universal que regula o que se vê e o que se pode dizer sobre o que é visto

¹⁵ *Escolas do MST: currículos e sujeitos demandados* (Vandiner Ribeiro).

em um currículo, de quem nele tem a competência para ver e qualidade para dizer, das suas propriedades e possibilidades de existência.

Nesse exercício de pensamento da política de currículo como gerenciamento da inteligibilidade das formas vida, o GECC tem alimentado pesquisas que levam em conta também os atravessamentos da diferença, especialmente do que se refere às questões de gênero. Há, por exemplo, um debruçar-se sobre a constituição de corpos e posições de sujeito meninos-alunos por discursos relacionados a gênero presentes em um currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental¹⁶. Pesquisa que se soma tanto a uma investigação sobre os mecanismos e tecnologias de governo por meio dos quais o currículo do forró eletrônico nos torna sujeitos de gênero¹⁷ como a um exercício analítico sobre vigilâncias constantes exercidas em um currículo da educação infantil sobre as fronteiras da sexualidade de meninos e meninas e sua implicação na produção de identidades generificadas.

Em termos de conjunto, o que essas pesquisas têm tematizado é a contingência insidiosa de uma versão específica de política de currículo em torno dos problemas de gênero. Essas investigações desnudam os modos pelos quais um currículo é construído mediante exclusões e hierarquizações de gênero. Na contramão dessas noções, as pesquisas do GECC têm se perguntado pelo processo de construção dos sujeitos de gênero nos currículos e pelo significado político dessas construções, bem como pelas consequências de se tomar um sujeito de gênero como um requisito ou pressuposição da existência de um currículo. Em última instância, denunciam que estamos diante de um fosso que transforma a ação política em gestão das questões sociais dentro do marco das atuais relações de gênero.

Outras pesquisas do GECC, contudo, têm despertado a necessidade de forçar a política curricular a dizer outra coisa sobre si mesma, torná-la estranha estrangeira em sua própria língua, para seguir o exercício proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977). São objetos de investigação as brincadeiras infantis e os movimentos de encontros e afetos que são construídos, adaptados, reconstruídos em um plano no qual o brincar acontece, no qual os sujeitos que brincam afetam e se deixam afetar por uma brincadeira, os fluxos de intensidades atravessam esses corpos e os encontros os

¹⁶ *Currículo escolar e gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos* (Cristina D'Ávila Reis).

¹⁷ *Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?* (Marlécio Maknamara da Silva Cunha).

arrastam para lugares outros, inéditos, improváveis¹⁸. Também o desafio de juntar Currículo + Teatro + Artaud, com o objetivo de mapear, nos escritos de Antonin Artaud, indicações para novos agenciamentos e composições para se experimentar em um currículo, tem indicado um outro espaço para a política de currículo¹⁹. A política torna-se, para essas pesquisas, ao seguir caminhos de investigação com a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze, o lugar, portanto, da criação e da resistência, ou melhor, da resistência pela criação: uma máquina de subjetividades, de modos de vida, de mundos. Na provocação de Jacques Rancière (1996), a política não é feita de relações de poder, ou pelo menos não seria só isso, mas é constituída de relações de mundos.

A política refere-se, aqui, mais a um processo desestabilizador, exercício que rompe com a ordem do dia de um currículo, suas configurações de espaço e tempo de possibilidades, impondo uma partilha inaudita. Essa definição refuta certa noção circulante, segundo a qual, tudo seria político. Nada é, por si, político. O exercício político de um currículo não está simplesmente em qualquer coisa que funcione em um contexto de relações existentes. Se como diz Deleuze (1988) as relações são exteriores aos objetos que descrevem, o que as pesquisas do GECC têm sugerido é que uma política de currículo é também aquela que modifica o contexto, que atua sobre o funcionamento das coisas, das pessoas e dos seus mundos. Aqueles que surgem em um currículo, em seu eterno movimento de devir, estão ao mesmo tempo dentro e fora da cena, não são ainda reconhecidos como participantes da comunidade política, mas já criaram a fratura, a partir da qual outra cena terá que ser inventada. É, aqui, tudo pode vir a se atualizar politicamente no encontro com os corpos que irrompem a cena no infinitesimal movimento de diferenciação mobilizando a vida de um currículo.

A política de currículo tornar-se-ia, então, exercício afirmativo, imanente, que recusa a identidade fixa ou qualquer forma estável de representação e de vida. Trata-se de criar mundos a partir da experimentação e da contínua produção de subjetividade. Como nos lembra Giorgio Agamben (2000), a política não deve ser vista nem como a esfera dos meios para se atingir certos fins, nem como a esfera dos fins em si mesmos, mas como o lugar onde a linguagem se expõe enquanto tal. Não só algumas de nossas pesquisas evitariam recorrer à conhecida definição de política como arte do possível, mas tem proposto que uma política de currículo é exatamente sua distensão: “a política

¹⁸ *Territórios, Territorializações e Desterritorializações no Currículo das Brincadeiras de Rua* (Juliana Prochnow dos Anjos)

¹⁹ *Chegar a um currículo com Antonin Artaud e o teatro* (Thiago Ranniery Moreira de Oliveira).

como a arte do impossível” (ZIZEK, 1998), o permanente movimento de tensão dos parâmetros do que se considera “possível” na constelação existente de um currículo. A arte de dar vida ao irrepresentável, de ouvir o inaudível, de olhar o invisível, de dizer o indizível, de tocar o impalpável e, até, de viver o invivível. A tarefa política de um currículo estará, desse modo, sempre por se fazer e nos coloca, novamente, diante de sua potência. Afinal, uma das tarefas fundamentais da prática da liberdade consiste justamente, como sugere Foucault (2006c), em não aceitar jamais algo como definitivo, intocável, imóvel, óbvio, em pensar de outro modo.

Nesse sentido, evoca-se, em primeira ordem, a capacidade de a comunidade escolar envolver-se nos processos de construção curricular de cada estabelecimento de ensino. Defesa que já tinha sido acionada pelos dispositivos da legislação, mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei 9.394 de 1996, que atribui aos estabelecimentos a tarefa de construir coletivamente o projeto político pedagógico que, entre outras coisas, vai estabelecer o currículo escolar. Contudo, esse exercício só parece fazer sentido à medida que reconhecemos a inteligibilidade dos mundos sensíveis envolvidos na constituição de um currículo, deixamo-nos contaminar por eles para que as atuais formas de gestão e gerenciamento da vida com que estes currículos estão envolvidos sejam minadas e reconfiguradas pelos movimentos de forças que as atravessam. Dar foco aos desentendimentos, às microconflitualidades que forçam um currículo a se movimentar, como vão se fazendo furos e vazamentos, rasgando o céu do firmamento dos currículos existentes.

Ensaio de pesquisas e políticas curriculares

Essas são algumas das pesquisas realizadas atualmente pelas/os integrantes do GECC que dão mostra de como tem sido entendida a política curricular pelo grupo. Percebe-se que as variadas pesquisas analisam ora políticas estatais, ora políticas curriculares desenvolvidas em escolas e salas de aula, ora políticas vividas fora do espaço escolar. O entendimento ampliado de política curricular permite ao grupo ensaiar trânsitos entre os mais diversos objetos, procurando neles captar os modos de subjetivação, as relações de poder, as técnicas demandadas, os encontros, afectos e composições produzidos. Nesse processo, os/as componentes do GECC têm construído olhares específicos tanto para esses objetos, como para o próprio modo como definir política curricular. Há, portanto, uma multiplicidade de abordagens em torno de política

de currículo visto que o grupo tem incentivado distintos usos do termo para ampliá-lo de forma heterogênea.

Ao se voltar para tais políticas, as pesquisas do GECC têm se somado a tantas outras produzidas em diversos grupos, ou individualmente, que vão aumentando a compreensão que dispomos do campo curricular. As pesquisas realizadas sinalizam os quereres dos currículos. Quereres em torno da constituição de sujeitos de certos tipos. Evidenciam que as políticas curriculares estão envolvidas nos processos de subjetivação, que demandam determinados modos de existência no mundo. Sinalizam ainda outras vontades, como a vontade de poder, poder que tenta controlar, governar e regular as condutas. Mas também a vontade de potência de um currículo, quando as pesquisas investigadas no GECC sinalizam para os escapes, vazamentos e fugas, o modo pelo qual a vida de um currículo se projeta para além de si mesma.

As pesquisas do GECC indicam que políticas curriculares são compostas de diferentes materiais, montagens de partes diversas, colagens de elementos divergentes, mistura de substâncias heterogêneas e voláteis, são, portanto “a arte da composição e do encontro” (CORAZZA, TADEU, 2003). Afinal, todo currículo é multifacetado, plural, híbrido. Para finalizar, destacamos a potencialidade do nosso próprio encontro, pesquisadoras/es, educadoras/es, curriculistas, “gecceanas/os” empenhadas/os no estudo das políticas que nos constituem e que marcam nosso fazer educacional. Exercício de pensamento por meio do qual almejamos e lutamos pela desconstrução das relações de poder vigentes, pela construção de outros modos de vida e pela possibilidade de experimentar outras formas de pensar. Nossas pesquisas expressam, desta forma, uma vontade política de intensificar, de crescer, de entender, de multiplicar as experiências investigativas no campo das políticas curriculares.

Referências

AGAMBEM, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

_____. **Means Without End: Notes on Politics**. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press, 2000.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importam: sobre los limites discursivos e materiales do sexo**. Buenos Aires. Paidós, 2002.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

- CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- FOUCAULT, Michael. Introdução à vida não fascista. In: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. Coleção Ditos & escritos, v. 6. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010a.
- _____. Verdade e Poder. In: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do Poder**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Edições Grael, 2010b pp. 1-14.
- _____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2006a.
- _____. Omnes et Singulatim: por uma crítica da razão política. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Coleção Ditos & escritos, v. 6. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2006b.
- _____. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. São Paulo: Graal, 2006c.
- _____. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*. Lisboa, n. 19, 1993.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.º2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.
- LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LARRAURI, Maite. **La potência según Nietzsche**. Valência: Tàndem, 2005.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Contribuição dos Estudos Culturais para a Educação. **Presença Pedagógica**, v. 10, n. 55, jan/fev. 2004c.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Ed. 34, 2005.
- _____. **O desentendimento: Política e Filosofia**. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003, p. 5-15.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 3. ed Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2008.
- ZIZEK, Slavoj. **Em defesa de la intolerância**. Madrid: Sequitur, 2008.

Pesquisadores/as participantes do GECC**Professores/as da UFMG**

Prof^ª. Dr^ª. Lucíola Licínio de C. Paixão Santos (Faculdade de Educação - Coordenadora)

Prof. Dr. Marlucy Alves Paraíso (Faculdade de Educação - Vice-coordenadora)

Prof^ª. Dr^ª. Shirlei Rezende Sales (Faculdade de Educação)

Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho (Faculdade de Educação)

Prof^ª. Dr^ª. Christianne Luce Gomes (Escola de Educação Física)

Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama (Escola de Educação Física)

Prof. Dr. Eduardo Marques Arantes (DEMC - Engenharia Civil)

Prof^ª. Msc. Ana Maria Chagas Sette Câmara (Escola de Fisioterapia)

Professores/as de Outras Instituições

Prof. Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira (UCP – RJ)

Prof^ª. Dr^ª. Maria das Mercês Ferreira Sampaio (PUC – SP)

Prof^ª. Dr^ª. Alda Junqueira Marin (PUC – SP)

Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha (UFS)

Prof. Msc. Frederico Assis Cardoso (Centro Universitário UNA – MG)

Prof. Msc. Hilton Fabiano Boaventura Serejo (UFVJM – MG)

Prof^ª. Msc. Danielle Lameirinhas Carvalhar (Faculdade Pitágoras – MG)

Prof^ª. Msc. Maria Carolina da Silva (Centro Universitário UNA – MG)

Prof^ª. Msc. Clara Tatiana Dias Amaral (Centro Universitário UNA – MG)

Prof^ª. Msc. Cristina d'Ávila Reis

Mestrandos e Doutorandos da FAE/UFMG

Lívia de Rezende Cardoso (Doutoranda em Educação FAE/UFMG)

Vândiner Ribeiro (Doutoranda em Educação FAE/UFMG)

Maria Elena Ortiz Espinoza (Doutoranda em Educação FAE/UFMG)

Daniela Amaral Silva Freitas (Doutoranda em Educação FAE/UFMG)

Thiago Ranniery Moreira de Oliveira (Mestrando em Educação FAE/UFMG)

Juliana Prochnow (Mestranda em Educação FAE/UFMG)

Estudantes de Graduação

Camila Amorim Campos (Graduanda da FAE/UFMG)

Hayne Schuab Gonçalves (Graduanda da FAE/UFMG)

Professores do Equador (Quito)

Prof. Juan Sebastián Granda Merchán (Mestre em Educação Intercultural de Quito)

Prof. Hugo Ernesto Sánchez Mena (Universidade Andina Simón Bolívar)

Prof^a. Maria Verónica Di Caudo (Universidade Salesiana de Quito)

Prof^a. Grimaneza Chávez (Mestre em Educação Intercultural de Quito)

Prof. Moisés Arcos (Mestre em Educação Intercultural de Quito)

Políticas de currículo e escola invenções cotidianas e tensões *políticopráticas*

*Inês Barbosa de Oliveira*¹
*Regina Coeli Moura de Macedo*²

A educação tem estado em alta na mídia brasileira nos últimos anos. A educação e o futebol. Pensando melhor, no caso do futebol, não é correto dizer nos últimos anos, pois ele esteve sempre em alta para os brasileiros em geral. Mas no domingo, 08/05/2011, dia das mães, o assunto de Luis Fernando Veríssimo em sua coluna no jornal O GLOBO era futebol. O título da crônica era *Os inventores* e a leitura do seu texto fez-nos lembrar de educação, essa que também está em alta no momento: a educação pública. Por quê?

Veríssimo diz, numa crônica de tom fatalista, que “não há muito o que inventar no futebol” que “a criatividade do técnico hoje se resume em variar os números” ... “ele interfere no jogo pela quantidade de jogadores que escolhe por setor”. Veríssimo diz também que “houve, no entanto, um tempo de inventores” e sobre os relatos que contam essa inventividade de outras épocas, diz, como haveríamos de dizer sobre qualquer relato: “nunca fica claro onde termina a memória e começa a fantasia”. Contudo, ele parece sentir certa nostalgia desse tempo que passou e constata, ao mesmo tempo, um fato, quando fala da falta de criatividade atual. Basta dizer que, depois de citar os exemplos de técnicos estrategistas de outrora, termina a crônica dizendo que “não há mais nada a ser mudado”. É bem verdade que ele deixa uma possibilidade para a invenção e a criatividade no futebol quando fala sobre o bom jogador: “que dentro do campo inventa muitas maneiras diferentes de jogar”. Nessa situação, “o mérito do treinador é o de tê-lo escalado”.

E o que o futebol da crônica de Veríssimo teria a ver com a educação pública e a alta de que desfruta no momento, em matéria de notícias, reportagens e comentários dos cidadãos, sujeitos comuns, participantes das redes sociais na internet?

¹ Professora adjunta da UERJ e coordenadora do grupo de pesquisa “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar”.

² Professora do Colégio Pedro II e doutoranda do Proped/UERJ.

Tomando as últimas semanas de maio de 2011 como exemplo³, o jornal O GLOBO e a Rede Globo de Televisão, no Jornal Nacional, tiveram a educação pública como um de seus temas mais importantes e a ela deram destaque publicando uma sequência de matérias especiais. Enviaram o seu avião a cinco cidades do Brasil para mostrar e analisar a realidade de duas escolas de cada lugar, a de menor e de maior IDEB⁴. Junto a isso, uma professora do Rio Grande do Norte, em greve por melhores salários e condições de trabalho, teve seu discurso proferido na e para a Assembleia Legislativa de seu estado gravado e divulgado através do *You tube*, como um dos temas mais comentados nas redes sociais. Numa entrevista concedida ao Jornal da Rede Bandeirantes, a professora, respondendo à pergunta do repórter sobre o porquê de seu discurso ter tido tanta repercussão, disse que o fato se deve à urgência da questão. Segundo a professora, “vivemos uma situação limite na educação pública”.

Diferentemente de Veríssimo, que recorda em sua crônica um tempo de inventores, quando o futebol se prestava à experiência e à novidade, e assume quase como uma fatalidade da qual não se poderá escapar, que não há mais nada a ser mudado, a professora diz que temos de transformar nossa indignação em ação, confiando, portanto, que há o que fazer e mudar, assim como quem o faça. Provavelmente, não como indica o Jornal Nacional, ao supor que as escolas que apresentaram boas medidas nos aspectos avaliados pelo MEC, e assim obtiveram as melhores notas, os melhores IDEBs, são modelos a serem seguidos pelas demais que não estão nessa condição, divulgando a falsa ideia de que são simples e fáceis as respostas que essas têm de dar aos problemas que enfrentam, fazendo “como as boas escolas fazem”. Mas, talvez, acreditando nas muitas maneiras que, dentro do campo (a escola), são inventadas pelos professores no cotidiano das escolas, tal como os jogadores citados por Veríssimo.

Oliveira apontava, em texto sobre futebol publicado em 2000 (OLIVEIRA, 2000), algumas artes de fazer (CERTEAU, 1994) dos praticantes da vida cotidiana – naquele caso os craques de futebol – de subverter essa ordem instituída, desencantada e supostamente repetível *ad infinitum*, que nos condenaria a um futuro repetição do

³ Data em que uma primeira versão deste texto foi produzida. Este texto foi escrito em junho de 2011.

⁴ Índice de desenvolvimento da Educação Básica.

presente, em uma discussão com Galeano, que na linha do texto de Veríssimo, afirmava.

A história do futebol é uma triste viagem do prazer ao dever. Ao mesmo tempo em que o esporte se tornou indústria, foi desterrando a beleza que nasce da alegria de jogar só pelo prazer de jogar. (...) A tecnocracia do esporte profissional foi impondo um futebol de pura velocidade e força, que renuncia à alegria, atrofia a fantasia e proíbe a ousadia. (GALEANO, 1995, p.2)

Em defesa dos craques, naquela ocasião, e dos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares nesta, (re)afirmamos, e vimos confirmando nossas ideias com nossas pesquisas, o que também já se dizia então, aqui adaptado para atender às finalidades da discussão proposta. Embora este “dragão da maldade” da mesmice, dos modelos, das normas, procure, desde há muito, vencer os guerreiros da invenção, da alegria e da paixão, tentando domá-los com toda sorte de mecanismos regulatórios e coercitivos, eles insistem! A rebeldia da vida cotidiana nos mostra na história e na vivacidade das criações curriculares cotidianas percebidas nas escolas, mais uma das manifestações das possibilidades que a vida comum e seus protagonistas têm de dizer não!

O que temos aprendido com as pesquisas que fazemos

Assim como os limites impostos pela ação pouco criativa do técnico de futebol da atualidade produzem uma tensão com a criatividade dos jogadores dentro de campo, a ação das autoridades e dos “especialistas” em educação, sejam os que acompanham o voo do Jornal Nacional no horário nobre da televisão ou os que ocupam os cargos de coordenação e gestão nas escolas e nos sistemas de ensino, estão em tensão com as diversas maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) dos professores das escolas públicas brasileiras, sempre mal faladas, como se as mazelas que enfrentam fosse fruto apenas de seus limites e impossibilidades e não tivesse relação com as políticas educacionais, as determinações legais ou o modelo social, ou seja, com as escolhas dos técnicos.

Com Certeau (1994), entendemos que essa tensão, longe de ser fruto apenas dos limites dos praticantes da vida cotidiana, se produz a partir da multiplicidade de modos de fazer e de usar as regras que lhes são dadas para consumo que estes desenvolvem em suas ações cotidianas. Nossas pesquisas nos/dos/com os cotidianos

têm-nos possibilitado perceber a dinâmica rede de relações que se estabelece entre os praticantes das escolas e as instâncias de gestão e coordenação dessas escolas e dos sistemas de ensino. Dentre os fios dessas redes estão os sentimentos de preocupação e busca de soluções para problemas como os apontados pela professora do Rio Grande do Norte, de falta de condições dignas de trabalho para os professores e de estudo para os estudantes, entre outros que ela não cita, mas estão presentes.

Como atividade de uma de nossas pesquisas, participamos, recentemente, de uma reunião da equipe técnico-pedagógica de uma secretaria de educação de um município do Rio de Janeiro e de um conselho de classe de uma escola de ensino fundamental desse mesmo município. Assistimos, nas duas ocasiões, uma apresentação seguida de debate sobre índices de reprovação e evasão dessa rede. Eram altos os índices de reprovação e de evasão apresentados, dados divulgados pelo Ministério da Educação a partir da sistematização dos dados do Censo Escolar, realizado todos os anos com base em informações enviadas pelas próprias escolas. Esses dados, conjugados com o aproveitamento dos estudantes nas provas Brasil de 5º e 9º ano aplicadas em 2009 no contexto do SAEB⁵, resultavam em baixos IDEBs⁶.

A reunião organizada pela secretária e sua equipe e o conselho de classe organizado pelo professor coordenador da escola tinham o objetivo de observar, analisar e discutir os fatores que contribuem para constituir essa realidade e o que poderia ser feito, no âmbito da secretaria e da escola, para melhorar o que aqueles índices indicam. Antes dessas reuniões, a secretária já havia feito outra com as diretoras, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e supervisores com o mesmo objetivo: apresentar os dados, pensar nos seus possíveis significados e discutir maneiras de reduzir os índices de reprovação e de evasão e melhorar o rendimento dos alunos. Em ambas as reuniões, a intenção colocada por quem coordenava era a de que pudessem, na secretaria e na escola, alterar procedimentos para que obtivessem melhores resultados ainda este ano, já que estávamos ainda no primeiro bimestre. A partir daí, esperava-se que a criatividade daqueles ‘jogadores’ em campo, agora informados e sensibilizados, pudesse dar conta de inventar maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) e de usar aqueles dados que contribuíssem para solucionar os problemas da rede e dos alunos. Os professores discutiram as

⁵ Sistema de avaliação da educação básica.

⁶ Índice de desenvolvimento da educação básica, calculado em função das notas obtidas pelos alunos nas provas Brasil e dos índices de evasão e reprovação das escolas.

informações, elaboraram planos de ação, contestaram alguns critérios de avaliação, indicaram medidas administrativas e pedagógicas que poderiam ser tomadas para toda a escola e combinaram entre si que tentariam modificar algumas estratégias nas aulas, principalmente os professores das disciplinas que tinham índices mais altos de reprovação, para melhorar a aprendizagem e os resultados.

O movimento desses professores e da equipe pedagógica aqui narrados não é uma novidade. Temos percebido em nossas pesquisas com os cotidianos e registrado nos textos que produzimos que os currículos praticados nas escolas são produzidos com a *poética* dos praticantes que usam, de maneiras singulares e criativas, as normas e definições sociais e curriculares e outras.

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1994, p.39).

É essa *produção qualificada de “consumo”* que encontramos nas escolas com quem pesquisamos e que permite que compreendamos as relações entre as políticas de currículo e as escolas como uma relação dinâmica na qual são tecidas redes provisórias de *políticapráticas* educacionais cotidianas (OLIVEIRA, 2010). Assim percebemos as relações e as tensões entre esses currículos *pensadospraticados*, cotidianamente reinventados pela criatividade de professores desqualificados pelos discursos da mídia e das autoridades educacionais, “técnicos” sem criatividade, como aqueles a quem se referem Veríssimo e as políticas curriculares. Nesse sentido, entendemos que dissociar políticas e práticas como se fossem campos diferenciados, com sujeitos e lógicas próprias e excludentes impede perceber as permanentes interpenetrações entre ambas, que não existem enquanto tais, isoladamente. Nessa perspectiva que consideramos equivocada, caberia às políticas – as autoridades, os treinadores – estabelecer o que deveria ser feito e aos praticantes – jogadores, professores e alunos, executar o receituário.

Não causa surpresa a fala de muitos treinadores e formuladores de políticas de que os problemas não resolvidos da realidade, que provocam derrotas, baixos IDEBs, são sempre “culpa” de quem não entende ou não sabe usar as ideias e determinações, sempre bem pensadas, que buscam ensinar à realidade aquilo que ela deveria ser. Entendemos ser mais apropriado e profícuo compreender sua complexidade, as redes

de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam, as articulações entre as diferentes dimensões do real que dão origem às *políticapráticas* educacionais cotidianas e partindo dessa ideia vimos desenvolvendo nossas pesquisas.

Por outro lado, ainda em busca de pretender compreender as realidades cotidianas e também os modos de produção das políticas educacionais, percebemos que estas, tanto em seus debates quanto nos textos que deles emergem, sempre respondem, de algum modo, às demandas das práticas, que por sua vez, se desenvolvem sempre por meio de um diálogo entre aquilo que advém dos textos e discursos oficiais – mas não por isso únicos – e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos *políticopraticantes*.

Nesse diálogo, posições e concepções diferenciadas a respeito do que é e deve ser a educação, o currículo, a sociedade e a prática educativa se expressam mais ou menos, em virtude do seu poder de intervenção sobre a produção das políticaspráticas curriculares, tanto em sua oficialidade textual quanto em sua realidade oficiosa. Ou seja, as políticas educacionais e as práticas cotidianas são produtos e produtoras de diálogos que as constituem e por elas são constituídos. Edgar Morin advertia para a impossibilidade de sabermos, nos processos sociais, quem é produto e quem é produtor. “O processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz (MORIN, 1995, p. 182)” (OLIVEIRA 2010, p. 4).

Na compreensão dessas redes nas quais estão presentes essas tensões entre as políticas educacionais e as práticas cotidianas nas escolas, podemos lançar mão da noção do “ciclo de políticas” formulada por Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2007), que busca novas possibilidades de compreender os processos de formulação e implementação das políticas educacionais. Essa noção nos ajuda a reconhecer e a compreender o movimento contínuo de produção e implementação das políticas de educação nas escolas, bem como o papel da mídia nesse cenário. Os autores apresentam o ciclo de políticas como

um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o da produção do texto e o da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates (MAINARDES, 2007, p.28).

No caso da profusão de matérias sobre educação, podemos compreendê-la como manifestação do contexto de influência – aquele representado pelas lutas sociais por hegemonia – num momento em que muitas medidas estão sendo debatidas e tomadas no contexto da produção de textos das políticas curriculares. Está em

tramitação no Congresso Nacional o projeto de lei n. 8.305/2010, proposta de um Plano Nacional de Educação (2011 – 2020) apresentada pelo ministro da educação, após sistematização pelo Fórum Nacional de Educação, composto por várias entidades acadêmicas e sindicais, das resoluções da CONAE. A conferência nacional de educação foi realizada em abril de 2010, após longo processo de realização de conferências municipais, regionais e estaduais para discussão e elaboração de propostas para o Plano Nacional, a partir de documento base, estruturado em seis eixos por esse mesmo Fórum Nacional, organizado pelo MEC. A apresentação da proposta gerou um debate em vários grupos e organizações que haviam participado dos processos de construção do Plano, assim como a formação ou reorganização de Fóruns de Educação, com o objetivo de participar de sua discussão no Congresso Nacional, principalmente após a constatação de que parte do que havia sido decidido pela CONAE não constava do texto, pelo menos não do modo como havia sido aprovada.

Também em 2010 foram aprovados o parecer CNE CEB 07/2010 e a resolução CNE CEB 04/2010 do Conselho Nacional de Educação, com as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Ainda no contexto da formulação de políticas curriculares, foi lançada e distribuída para todas as escolas municipais e estaduais do Brasil em 2008 uma coleção de cinco cadernos chamada “Indagações sobre Currículo” produzida por um grupo de professores universitários convidados pelo MEC, como consultores. Depois de uma série de encontros e debates com professores e gestores de secretarias de educação, esse grupo elaborou esses textos com a pretensão de que eles pudessem ser orientadores da escrita, a ser feita pelos professores das diferentes redes de ensino, das orientações curriculares locais.

Emudecido, mas sempre presente, o contexto da prática dialoga com esses outros, os influencia do mesmo modo que é por eles influenciado, na produção dos currículos praticados nas escolas de todo o Brasil. Mais do que isso, entendemos que não existem, separadamente, políticas e práticas educacionais. Entendemos, com Alves (2010)

que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana (p. 1).

Reconhecendo esta influência mútua entre as diferentes dimensões constitutivas das *políticapráticas* educacionais cotidianas e mais do que isso, que

políticas são práticas, como ensina Alves, assumimos uma convicção quanto aos estudos e pesquisas no campo. As escolhas que fazemos pelo estudo desta ou daquela dimensão das *políticapráticas* não anulam a existência da outra, nem a articulação entre ambas. Sempre as temos presentes, mesmo que de modo invisível aos nossos métodos e objetivos de investigação, o que muitas vezes nos perturba a percepção da complexidade dessa multidimensionalidade e pode nos induzir a equívocos na interpretação de dados e circunstâncias que as envolvem. As escolhas nos levam a centrar nosso foco sobre uma ou outra dimensão, dificultando a percepção daquilo que ficou de fora daquilo que focalizamos, mas sem suprimi-lo enquanto existência e, portanto, influência sobre aquilo em que estamos focados.

O enredamento entre as diferentes dimensões da educação, independentemente daquilo que selecionamos estudar, exige perceber as relações e tensões entre as políticas de currículo e as escolas como redes nas quais estão presentes negociações permanentes de sentido entre os discursos em luta por hegemonia no campo social e da educação, os textos que emergem dos debates entre os grupos em luta e as práticas desenvolvidas pelos praticantes cotidianos das escolas. Nesse sentido, vamos compreender que as determinações oficializadas sempre se modificam em virtude do campo que encontram (ou que as encontra) e são influenciadas por eles, mesmo antes de serem oficializadas, visto que, ao buscarem legitimidade, o fazem por meio de diálogos “mudos” com a realidade desse mesmo campo.

Assim, percebemos as práticas curriculares locais, não como mero campo de aplicação de políticas supostamente exteriores a elas, mas como lócus de expressão das normas que modificam em virtude de suas especificidades e pelas quais são, também, modificadas. Podemos, com isso, afirmar que as escolas são co-produtoras das políticas curriculares às quais são, supostamente, submetidas, mesmo que sejamos obrigadas a reconhecer, também, que sua força é menor do que a de outras instâncias, em virtude do emudecimento e desqualificação de que é vítima tanto nos discursos da mídia quanto no de muitas autoridades educacionais.

No entanto, continua sendo nesses *espaçostempos* desqualificados, despidos de sua condição de espaços de produção de conhecimentos, subjugados a normas e discursos que os desconsideram, que as novidades vêm sendo criadas, que professoras, professores, alunas e alunos, entendidos como meros aplicadores de normas e conhecimentos que os transcendem, criam currículos, utilizam-se de diferentes *artes de fazer* para mostrar ao mundo possibilidades que transbordam as

oficialidades autorizadas. Desenvolvem táticas astuciosas movimentos de praticantes, burlando e subvertendo as estratégias de dominação e controle estabelecidas pelos poderosos, reinventando a escola a cada dia.

Referências

ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: ENDIPE, 16., 2010, Belo Horizonte. [Anais do...]. Belo Horizonte: [s.n.], 2010. (Tema: Currículo e cotidiano escolar).

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

GALEANO, Eduardo. **Futebol ao sol e à sombra**. Porto Alegre: LP&M, 1995.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

OLIVEIRA, Inês B. Os santos guerreiros contra o dragão da maldade. In: CARRANO, Paulo. **Futebol: paixão e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA, Inês B. Políticaspráticas educacionais cotidianas: currículo e ensinoaprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu, MG. [Anais da...]. Caxambu, MG: ANPEd, 2010. (Tema: Educação no Brasil: o balanço de uma década).

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Os inventores. **O Globo**, 08/05/2011, p. 7.

Políticas de currículo e escola entre fluxos e negociações

*Aura Helena Ramos*¹
*Débora Barreiros*²
*Rita de Cássia Frangella*³
GCEDH - FEBF/UERJ

Políticas de currículo e escola: entre fluxos e negociações

A proposição de discutir política de currículo e escola nos convida e desafia a pensar de que forma articulamos os tópicos postos em debates, principalmente pela necessidade de rompermos com distinções como currículo formal, vivido, oculto, que tendem a tornar a escola o “outro” dentro do discurso da produção do conhecimento. Os estudos que temos desenvolvido no Grupo de Pesquisa: Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos (GCDEH)⁴ abordam a elaboração de políticas curriculares a partir da perspectiva discursiva; assumimos o currículo como texto – seja ele escrito, falado, velado –, que envolve diferentes sujeitos, espaços e interesses. Como afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 21), “como texto, o currículo é sempre aberto e será contingencialmente fechado por cada leitor para se abrir a novas leituras”, mas que, “por um lado, tenta direcionar o leitor, por outro, tenta cativá-lo tornando-o parte de si”.

Ao enfatizarmos a relação entre os diferentes contextos de produção curricular e os processos de significação, assumimos a concepção de currículo como campo de produção cultural, espaço-tempo de negociações que hibridizam discursos, concepções e práticas produzidas nos diferentes contextos que concorrem para sua produção, a partir do marco teórico dos estudos culturais e pós-coloniais. Nesse sentido, nas investigações em curso argumentamos que as políticas curriculares não podem tomar a escola como ponto de referência ou ancoragem, pelo fato de ser também na escola que

¹ Doutora em Educação pela UERJ. Professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ e do Programa de Pós-graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias urbanas – FEBF/UERJ. Coordenadora do NEC – Núcleo de Educação Continuada da FEBF e do Grupo “Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos”, da FEBF/UERJ.

² Doutora em Educação pela UERJ. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ e do Programa de Pós-graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias urbanas – FEBF/UERJ. Pesquisadora do grupo “Currículo: sujeitos, cultura e conhecimento” – www.curriculo-uerj.pro.br, do Proped/ UERJ e do Grupo “Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos”, da FEBF/UERJ.

³ Doutora em Educação pela UERJ. Professora adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap/UERJ, da Faculdade de Educação da UERJ e do Programa de Pós-graduação em Educação - Proped/UERJ. Coordenadora do Grupo “Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos” da FEBF/UERJ e pesquisadora do grupo “Currículo: sujeitos, cultura e conhecimento” – www.curriculo-uerj.pro.br, no Proped/UERJ

⁴ IN: www.curriculo-febf.pro.br

as políticas de currículo se constituem, via disputas e negociações de saberes e poderes que legitimam e hegemonomizam provisoriamente sentidos.

Apoiamo-nos na perspectiva de Ernesto Laclau (1998) quando defende que as políticas são produções político-discursivas, cuja matriz é a contingência. Em outras palavras, pensar o currículo e a escola nessa perspectiva é assumir que a sua constituição não se dá com base em sentidos apriorísticos, mas tomam forma no campo da indecibilidade, nas articulações entre diferentes contextos. A discussão sobre ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball (1998) nos sustenta do ponto de vista metodológico, pela preocupação central do autor com a recontextualização e a produção de novos sentidos nas políticas que ocorre nas escolas.

O entendimento de políticas de currículo como produção político-discursiva reforça o nosso argumento de que é a partir das negociações e disputas que os sentidos e interesses se hibridizam na formulação curricular, evidenciando sua condição de processo político inacabado. É no ato de negociar que significados são construídos dialogicamente, muitas vezes construindo com base em consensos conflituosos, uma vez que os sentidos são instáveis, fluidos e permeados por demandas e interesses distintos.

Escola e políticas de currículo: arenas de disputa de significados em fluxos

Ao longo de muitas décadas, os estudos sobre políticas de currículo e escola têm caminhado entre binarismos e superposições. Seja adotando-se modelos *top down* ou *bottom up*, essas diferentes abordagens dicotomizam o processo que envolve uma proposta curricular. Nessa perspectiva, a escola figura como cenário em que se desenrola uma ação prevista fora dela – uma espécie de palco onde se movimentam os atores, que se conformam ou reagem às proposições advindas de instâncias externas a ela.

Em nossa análise partimos do questionamento da centralidade do Estado no estabelecimento das políticas curriculares, em perspectivas que percebem a política como elaboração do Estado e a sociedade como campo da sua implementação, quando muito, de contestação e resistência. Assumindo currículo como produção cultural, argumentamos que a prática curricular não apenas cumpre certas determinações, mas produz novos sentidos enunciando outras possibilidades, visto que as políticas

curriculares são (re) construídas em espaços de decisão e negociação, que não se esgotam nas esferas do Estado, cujo poder, portanto, não é absoluto. Macedo e Frangella (2008) corroboram como essa discussão, quando afirmam que:

Num quadro ampliado, a noção de política de currículo como texto e discurso, elaborada num ciclo que envolve múltiplos contextos, nos permite compreendê-la na ambivalência, atentando para que, se a análise do papel do Estado não pode ser suprimida, ela precisa se dar na articulação com processos micropolíticos presentes não só na esfera estatal, mas em outros contextos (p. 53).

Com base nessa percepção, a delimitação do campo empírico dos estudos do nosso Grupo, condiz com o entendimento de que a produção curricular ocorre como processo não linear e não hierárquico, sendo uma configuração de diferentes sujeitos em múltiplos contextos e em tempos concomitantes. Isso significa dizer que a definição de políticas públicas não exaure a produção curricular com prescrições construídas exclusivamente nas instâncias de poder – currículo como fato ou pré-ativo –, como também não se reduz a experiências forjadas tão somente por professores/as e alunos/as no contexto escolar, à margem das prescrições oficiais – currículo como prática ou currículo ativo (MACEDO, 2006).

Nessa direção, orientamo-nos pela formulação de ciclo de políticas curriculares (BALL, 1989), segundo a qual a produção curricular é uma dinâmica que se desenvolve continuamente em três contextos associados: *contexto de influência* – no qual são firmados os princípios basilares das políticas educacionais; *contexto de produção de textos* – onde os documentos são elaborados; *contexto da prática* – no qual os documentos são lidos, interpretados e recriados pelos sujeitos nas suas práticas cotidianas.

Os estudos de Ball (1989), ao defenderem que a política curricular se constitui de forma cíclica e no entrecruzamento de diferentes contextos, fazem da Escola um espaço de significação e produção de sentidos, não mais um cenário pronto para receber os atores. Ao mudar a função da escola na política curricular, assumimos a necessidade de observar não apenas a política como fim, mas a sua trajetória, por envolver sujeitos, espaços, poderes e saberes no processo de tradução/atuação. Nessa complexa articulação não se trata de plasmar o que foi pré-estabelecido, mas de ressignificar sentidos por meio de lutas, expectativas, acordos e ajustes.

Ball (1998) propõe como direção para o desenvolvimento de estudos que abarquem ou se aproximem da complexidade das políticas curriculares, que se associem tanto à produção quanto à implementação, concebendo-as como processo, considerando também seus efeitos e produtos. Assim, define política como “uma economia de poder, um conjunto de tecnologias e práticas que são realizadas ou não em espaços locais. Políticas são tanto textos e ações, palavras e obras que são executadas bem como as intencionadas” (p.10).

Seguindo essa linha, o autor ainda argumenta a favor da compreensão da política como texto e discurso, considerando o texto como as representações, propostas e intervenções nas práticas, que redistribuem e reestruturam relações; em relação à política como discurso, a compreende como esfera de produção de conhecimentos, efeitos que fornecem a moldura de interpretação das políticas. Ao defender essa perspectiva, Ball (1998) afirma que pode-se efetuar uma análise que supere os binarismo antes apresentados, problematizando tanto as políticas – enquanto texto – quanto seus efeitos.

Não se pode compreender a política curricular de forma simplista, como meio de ordenação do sistema educativo ou mera validação. Tampouco é possível vislumbrar somente os interesses das instâncias políticas, por isso a análise da política curricular exige um cuidadoso alinhamento do elemento político ao administrativo. Torna-se necessário ter como perspectiva a combinação entre os diferentes elementos, como eles se articulam de forma a estabelecerem mecanismos de intervenção-regulação. Isso impõe o desafio de análise de modelos políticos nem sempre claros, indo além das orientações técnico-pedagógicas, retirando delas as articulações que as sustentam, na compreensão do componente político.

A complexidade apontada por Ball se evidencia ao considerarmos que os sujeitos não estão confinados em um único lugar. Transitam em múltiplos contextos atuando simultaneamente em diferentes arenas de negociação discursiva instituintes dos sentidos curriculares. Assim, os contextos não são instâncias estanques, isoladas, que possam ser apreendidas como uma totalidade. São, sim, em uma leitura apoiada em Laclau e Mouffe (2004) arenas de emersão de demandas e articulação hegemônica, produtoras de significados, espaços heterogêneos e dinâmicos no interior dos quais a diferença está presente, negocia, hibridiza e institui consensos provisórios que não as apaga – consensos conflituosos –, enunciando sentidos para as demandas comuns (como

educação de qualidade, educação democrática, educação para a cidadania etc.) em função das quais as identidades provisórias são instituídas pela equivalência dos significados que enunciam.

Situar a questão do currículo no marco teórico de Laclau e Mouffe (2004), possibilita evitar a apreensão dos processos de produção de política curricular como uma luta polarizada entre forças excludentes, o hegemônico (prescrição que emana do poder) e o contra-hegemônico (prática pedagógica escolar) como entidades fixas. Tal apreensão permite compreender que os contextos de produção curricular são instituídos e atravessados por múltiplas significações discursivas, hegemônicas e não-hegemônicas, e que no seu interior, a diferença se move identificada por demandas contingentes, que produzem articulações provisórias, instituintes de consensos precários forjados no que os autores denominam como o trabalho de significação.

Cabe-nos, então, pensar sobre o modo como, no processo de produção curricular, as relações inter e intra-contextuais operam. O que é construído e o que é silenciado nesse fluxo de hibridização? Que novas representações e deslocamentos são produzidos e como, nesse fluxo, a diferença se move, sendo também instituinte de significados? Para discutir tais questionamentos, tomamos de Appadurai (1997) a idéia de fluxo cultural na contemporaneidade. O autor problematiza a questão da territorialidade discutindo a idéia de identidade, cultura e pertencimento, arguindo a concepção de cultura como processo de naturalizar um subconjunto de diferenças que foram mobilizadas a serviço da articulação da identidade de grupo. Assim, o que propõe é a compreensão de cultura não como propriedade de um indivíduo e/ou grupo, mas articulação, produção situada, contextualizada, na nossa leitura, contingencial. Em sua análise sobre a problemática dos processos culturais no mundo atual e dos fluxos culturais globais, afirma que irrompe novos processos culturais, práticas sociais como forma de negociação que envolve o fluxo e a desterritorialização de pessoas, tecnologias, finanças, concepções, no dizer do autor, diferentes paisagens.

Assim, a crescente disjuntura nos vínculos entre essas diferentes paisagens demonstra a complexidade do entendimento da cultura, não mais local/ território do próprio, evidenciando a desterritorialização, os deslocamentos, a não fixação ou estrutura essencial, mas movimento fluxo, o que permite o diálogo com Laclau (1998):

[...] uma indecibilidade constitutiva penetra toda disposição estrutural. Dito de outro modo: nenhum sistema pode estar inteiramente protegido, dada a

indecidibilidade de suas fronteiras (ou seja, nenhum sistema pode ser uma eternidade spinoziana) [...] isto explica nossa primeira tese: o deslocamento é o traço da contingência, dentro da estrutura (p. 112 – tradução livre).

Dessa forma, assumimos, ao buscarmos diálogo com Appadurai, a compreensão/associação da política de currículo como cultura e assim como fluxo, desterritorializada, mas que paradoxalmente é reterritorializada na produção de localidades, em contextos próprios de alteridade que permitem fechamentos, articulações provisórias. O pluralismo de localidades tensiona e desnaturaliza a narrativa da escola como singularidade, mas trabalha na tensão dessa articulação como também desestabiliza essa localidade, não como ensimesmada, mas espaço de fluxos, cruzamentos e disjunturas.

Não deixo de dizer que todos nós deveríamos analisar esta relação entre o global e o local: será uma instância mais real do que a outra? E hoje penso que a localidade é um lugar onde os processos de circulação, ou seja, as alterações constantes acontecem de modo a produzir o cotidiano [...] Reformulando, creio que os sujeitos produzem o local ou o cotidiano, e a localidade é produzida pelos sujeitos. Existe um círculo que, hoje em dia, não pode ser entendido a não ser no contexto desta circularidade de elementos. A localidade torna-se assim como que uma apropriação de, se quisermos, elementos circulantes e globalizados de pessoas que produzem a sua subjectividade a par da sua localidade. Este seria o modo como eu poria as coisas agora. Então, sim, acho que existe uma mudança radical, no sentido em que, e deixe-me acrescentar uma palavra mais, a relação directa entre os sujeitos e a sua produção do quotidiano ou da localidade é mediada pelo trabalho da imaginação, e é através dela que estes elementos circulantes são capturados; não apenas porque nos movemos fisicamente, mas simplesmente porque captamos o que se move. Ainda que estejamos parados. (APPADURAI apud FERREIRA, 2009, p.136).

Assim, cabe destacar que o fato de não haver uma estrutura a priori, não implica descentramento absoluto ou total falta de estrutura. Laclau e Mouffe (2004), a partir do conceito de indecidibilidade, explicam os embates enfrentados no espaço político em torno dos sentidos – nunca fixos e cristalizados –, que evidenciam os deslocamentos e os antagonismos em disputas para hegemonizar um dado sentido. Em outras palavras, uma política curricular na escola, só terá sentido dentro de um contexto ampliado, visto que é nas formações discursivas que se enunciam e na heterogeneidade de discursos que são esvaziados os sentidos particulares, para ganhar um sentido amplo, de forma a atender demandas não só de grupos particulares, mas de interesses comuns a todos ou de uma grande maioria – significantes vazios (LACLAU, 2005). Nas palavras do autor:

[...] a idéia de significante vazio sustenta que quanto mais ampla certa cadeia de equivalência for, menos a demanda que assume a responsabilidade de representá-la como um todo vai possuir um laço estrito com aquilo que constituía originariamente como particularidade, que dizer, para ter a função de representação universal, a demanda vai ter que se despojar de seu conteúdo preciso e concreto, afastando-se da relação com seu(s) significado(s) específico(s), transformando-se em um significante puro que é o que conceitua como sendo um significante vazio (LACLAU, 2005, p. 3).

Nesse sentido, a condição hegemônica não é absoluta e definitiva, visto a tensão incessante para a manutenção da hegemonia. A existência de antagonismos regula e coloca em movimento uma fronteira que faz com que as formações hegemônicas se dêem no espaço indecidível. O que confere legitimidade aos adversários é a idéia de inerradicabilidade do conflito que, para Mouffe (2005) é condição para a própria democracia, entendida como experiência permanente de estabelecimento de relação com a diferença, vivência na qual o poder está sempre presente como elemento crucial da política.

Essa acepção desloca sensivelmente o sentido de democracia configurado pelo pensamento moderno, no qual o conflito é algo a ser superado e o poder é uma figura esvaziada de conteúdo próprio, uma vez que existe como representação da vontade coletiva, expressando a soberania popular. Nas palavras de Mouffe (2001, p. 19): “se nós aceitarmos que as relações de poder são constitutivas do social, a principal questão já não seria como eliminar o poder, e sim como constituir formas de poder que sejam compatíveis com os valores democráticos”.

O modelo de democracia delineado conceitualmente por Laclau e Mouffe (2004) parte da diferenciação entre “*a política*” e “*o político*”. O princípio democrático “*da política*” é o espaço de instituição da igualdade, e sua prática se volta para a administração dos antagonismos com vistas ao estabelecimento do consenso social. O princípio democrático “*do político*” é o espaço de emersão da diferença, e sua prática se pauta pelo reconhecimento do antagonismo como inerente a todas as sociedades humanas (Mouffe, 2001), pelo que se abdica do consenso entendido como um estado de concordância ao qual é desejável e possível chegar. Em outras palavras, imaginar a celebração de um consenso final em torno de um determinado projeto social (consenso pelo qual diferentes forças parecem se mover) seria o mesmo que supor (e desejar) uma situação de inexistência de conflito e, com isso, o fim da própria política e da democracia.

Para o desenvolvimento de nossas pesquisas acreditamos que o diálogo entre Laclau, Mouffe e Ball conflui nos termos da micropolítica da escola (Ball, 1989). Coerentemente com a abordagem da organização escolar na perspectiva da micropolítica, nossos estudos empíricos privilegiam os significados e experiências dos envolvidos, especificamente os professores, alunos e gestores, como o ponto de partida da investigação.

Examinando o que frequentemente é entendido como uma dificuldade das escolas em operar coerentemente com as metas das políticas curriculares instituídas, Ball (1989) argumenta que a escola é uma organização peculiar por operar concomitantemente com distintas formas de controle. No entanto, o autor argumenta que esses campos estão sujeitos a negociações, renegociações e disputas e que, portanto, os limites de controle se modificam continuamente.

[...] a escola contém em seu seio membros que aspiram a, e buscam alcançar, metas muito diferentes. As próprias experiências dos professores, seu aprendizado como professores, e mais especificamente, sua socialização dentro de uma subcultura de interesses, assim como suas preferências políticas, tudo, pois, contribui para esta diversidade de metas. Por outro lado, as escolas se deparam com uma série de exigências e expectativas muitas vezes contraditórias de públicos e organismos externos. Tudo isto traz dificuldades para a formulação de metas e prioridades que tenham algum valor de permanência. Além do mais, a importância de tais formulações abstratas para a prática concreta dos professores é duvidosa (BALL, 1989, p.29).

Na nossa acepção, não se trata de um descontrole sugestivo de mediações para se chegar a um comum desejado – consenso. Trata-se da complexidade da escola e dos processos de produção de políticas curriculares, o que pode ser compreendido pela idéia de que não há determinação absoluta, mas acordos negociados de forma provisória e contingenciais, que como “[...] todas as outras instituições educativas, se caracterizam pela ausência de consenso. Na verdade, a estrutura das escolas permite e reproduz o dissenso e a diversidade de metas.” (BALL, 1989, p.29).

A possibilidade sempre presente – ou inerradicável, como propõe Mouffe (2005) – do conflito também é sugerida por Ball (1989, p. 32) quando afirma que:

[...] praticamente todas as questões relacionadas com a organização e o ensino dos alunos, a estrutura do currículo, as relações entre professores e alunos e as normas de tomada de decisões na instituição tem fortes bases ideológicas. Isso significa que contem as sementes do dissenso político e filosófico, e da parcialidade.

Assumir a compreensão de escola como arena de disputas políticas, nas quais a luta pelo controle da organização é permanente, implica numa compreensão de poder

que se expressa não “por uma referência a uma posição ou ocupação como tal, mas como o desempenho, o resultado e a luta” (Ball, 1989, p.40).

Em palestra proferida⁵ no Brasil, Ball (2009) destacou o conceito de tradução, afirmando que essa passagem entre os contextos exige o ato de traduzir – processos de apropriação/adaptação que são feitos pelos sujeitos na negociação em diferentes circunstâncias e entre os diferentes contextos –; uma vez que, para recuperar exemplo dado pelo próprio autor, uma política proposta entra em cena coabitando o espaço com outras já em ação, o que exige negociação, recomposição, deslocamentos. Assim, no contexto da prática, esse processo de tradução há que ser compreendido na medida em que constitui momento de ação criativa.

A questão da tradução entrelaça a perspectiva metodológica enunciada por Ball com as acepções de Bhabha acerca da enunciação. Se as políticas curriculares como fluxos de significação exigem negociação e tradução, esta última não é uma ação simples, passível de realização completa. Na tradução há um resíduo intraduzível, um deslizar de significação que torna a língua estrangeira a ela mesma, numa disjunção temporal que traz a incidência do duplo. Assim, o que Bhabha (1998) insinua é a condição paradoxal da tradução: possibilidade impossível, articulação na/com a incomensurabilidade da linguagem. Necessidade como impossibilidade uma vez que tradução implica ato criador, pois não se trata de restituição ou cópia de um original dado, mas exige um complemento já que original e tradução são irreconciliáveis, tocam-se mas não há entre eles uma totalidade possível, assim na impossibilidade de completude, “não se pensa um sem o outro. Eles se produzem um e outro na borda do mesmo limite” (DERRIDA, 2002, p.51).

Apontamentos finais...

A partir desse entendimento, a escola se reconfigura como um espaço ambivalente, contraditório e fronteiro de negociação, que inscreve o currículo como produção cultural híbrida, efeito de práticas de significação e diferenciação cultural. Bhabha (1998) nos ajuda a compreender a escola, o currículo e seus sujeitos, visto que essa construção não se dá na busca de um sentido único, mas considerando a interação e o diálogo como forma de produção, de enfrentamento entre diferentes discursos, atos de

⁵ Palestra proferida pelo professor Stephen Ball no dia 9 de novembro de 2009 com o tema “Ciclo de Políticas/Análise de políticas” no âmbito das ações do grupo de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura” no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UERJ – Proped.

enunciação cultural que remetem a grupos diferenciados. Assim, pensar a escola como espaço de produção curricular nos leva aos conceitos de: poder, disputas ideológicas, conflitos, interesses, controle, regulação, emancipação etc., que permitem uma compreensão das estruturas da organização escolar.

Assim, pensamos que, à medida que concebemos a prática curricular como lugar enunciativo, assumimos, na acepção de Bhabha (1998, p. 248) o processo “dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais – subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural”. Assumimos também que nas escolas, as histórias, experiências, propósitos e interesses dos profissionais direcionam as leituras possíveis dos documentos elaborados. Para além do binarismo dominação/resistência, Ball (1997) acentua que entender política também como prática exalta a liberdade, demonstrando que há mais vida de sala de aula e da escola do que nesse binarismo. Na prática, existem outras preocupações, demandas, pressões, propósitos e desejos que não se inserem necessariamente nos textos das políticas.

Com base em Lopes e Macedo (2011), acreditamos que o sujeito não existe antes da ação política, visto que o mesmo se constitui por essa ação. Nesse sentido, currículo e escola também não existem fora da ação política, por serem construídos na medida em que os sujeitos atuam politicamente. Nas palavras de Laclau (1993, p. 10): “Se a política é o conjunto de decisões adotadas em um terreno indecível – ou seja, um terreno no qual o poder é constitutivo –, o social só pode consistir das formas sedimentadas de um poder que tem apagado os traços de sua própria contingência”. Ao assumirmos que o discurso político está circunscrito ao terreno da contingência, numa lógica pautada nos sentidos contextuais em que cada palavra é enunciada e no significado que esta ganha a cada vez que é pronunciada, estaremos também assumindo que a tarefa da escola em negociar com a política curricular envolve momentos enunciatórios, díspares interesses e múltiplas relações de força.

Referências

APPADURAI, Arjun. Soberania sem territorialidade - notas para uma geografia pós-nacional. **Novos Estudos**, São Paulo, CEBRAP n. 49, 1997.

_____. **Dimensões culturais da globalização**. Lisboa: Teorema, 2004.

BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós, 1989.

_____. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1997.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London and New York: Routledge, 1992.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

FERREIRA, Teresa. Entrevista a Arjun Appadurai. **Comunicação & Cultura**, n. 7, p.133-140, 2009.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estratégia socialista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LACLAU, Ernesto. **Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía**. In: MOUFFE, C. (Org.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

_____. **Conferência de abertura. Seminário Internacional Inclusão Social e as Perspectivas Pós-estruturalistas de Análise Social**. 2005. Disponível em: <www.fundaj.gov.br/geral/inclusao/ernestolaclau.pdf>. Acesso em: 10 maio 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth F. **Currículo**. Rio de Janeiro, 2011. Mimeo.

MACEDO, Elizabeth F. **Currículo: política, cultura e poder**. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, p. 98-113, jul./dez., 2006.

_____. **Currículo, cultura e diferença: o caso da multieducação com ênfase nas Ciências**. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq. 2007. Disponível em: <www.currículo-uerj.pro.br>. Acesso em: 10 maio 2006.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/publicacoes.html>>. Acesso em: 10 set. 2012.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1992.

_____. Globalização e cidadania democrática. **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**, Paraná, p. 17-25, 2001.

_____. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e Sociedade – Revista de Sociologia Política**, v. 1, n. 3, Florianópolis, UFSC, p.11-26, out. 2003.

_____. **Por um modelo agonístico de democracia**. *Rev. Sociol. Polít.* [online], n. 25, p. 11-23, 2005.

_____. **La nueva lucha por el poder.** 2002. Disponível em: <http://www.politica.com.ar/Filosofia_politica/La_nueva_lucha_por_el_poder_Mouffe.htm>. Acesso em: 25 jan. 2007.

O pensamento de Paulo Freire na construção de políticas curriculares dando voz às escolas

*Ana Maria Saul¹
Antonio Fernando Gouvêa da Silva²*

Primeiras palavras

A tradição brasileira em torno do currículo evidencia que as instâncias centrais dos sistemas/redes de ensino têm sido responsáveis por definir e controlar as políticas de currículo que são implementadas nas escolas. Essa prática tem sido responsável por uma relação verticalizada e autoritária das esferas decisórias da administração pública para com as escolas.

Trabalha-se, nesse texto, com argumentos e evidências, referenciados no pensamento de Paulo Freire, que visam a demonstrar ser possível e desejável inverter o vetor dessa relação, na direção de construir uma práxis na qual as escolas tenham voz e autonomia, caracterizando-se como conceptoras de currículo.

Como ilustrações, serão apresentadas pesquisas desenvolvidas em diferentes municípios que tomaram como referência o trabalho de construção de políticas curriculares da gestão Paulo Freire, em São Paulo (1989-1992), com destaque para oito estudos de caso, recentemente realizados, integrados à pesquisa temática da Cátedra Paulo Freire, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), realizados no município de Diadema/SP.

A Cátedra Paulo Freire, criada em 1998, tem o seu lócus no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, onde Paulo Freire trabalhou por

¹ Doutora em Educação. Dedicou-se à docência e pesquisa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo onde é Professora Titular. Coordena a Cátedra Paulo Freire da PUC/SP no Programa de Pós - Graduação em Educação: Currículo. Linhas de pesquisa: políticas públicas e curriculares e avaliação educacional.

² Doutor em Educação. É docente e pesquisador da Universidade Federal de São Carlos – SP. Desenvolve pesquisa sobre o legado de Paulo Freire junto à Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. Atua na linha de pesquisa sobre políticas de currículo.

dezessete anos, desde sua volta do exílio até poucos dias antes de falecer. A Cátedra é um espaço de docência e pesquisa no qual se trabalha com o legado freireano, com a intenção de estudá-lo criticamente, para compreendê-lo e reinventá-lo³.

O trabalho que vem se desenvolvendo na Cátedra tem o compromisso de não dicotomizar ensino e pesquisa, teoria e prática. Nessa perspectiva, dialoga-se com a prática em dois contextos que interagem e se interpenetram: o ensino e a pesquisa.

A voz da escola no campo de forças das políticas de currículo

A cultura brasileira, no tocante às políticas de currículo, tem como marca a lógica do controle técnico. A construção e reformulação de currículos têm se caracterizado por um conjunto de decisões tomadas em gabinetes das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação sobre “grades curriculares”, disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e procedimentos de avaliação. Tais decisões passam a constituir a “Pedagogia dos Diários Oficiais”, que se deriva em publicações complementares do tipo: “Guias Curriculares”, “Propostas Curriculares”, “Subsídios para Implementação do Currículo”, “Jornais Pedagógicos” e outras, chegando às escolas como pacotes que devem ser aplicados pelos professores em suas salas de aula.

Mais recentemente, esse quadro torna-se mais exacerbado, especialmente, devido a duas ordens de circunstâncias. A primeira delas diz respeito ao privilégio de setores privados que, com anuência do poder público, adquirem o poder de decidir, compor, divulgar e vender os chamados kits de programação para as redes de ensino. Os bonitos e bem cuidados invólucros desses kits ajudam a seduzir gestores e professores das escolas, alunos e seus familiares. A segunda circunstância refere-se à ingerência dos sistemas de avaliação externa sobre as escolas fazendo com que as decisões curriculares sejam condicionadas às expectativas do que será exigido nas avaliações.

3 Reinventar o legado freireano significa, na Cátedra Paulo Freire, fazer uma releitura crítica da obra do autor cuidando, no entanto, de não descaracterizar as suas propostas fundamentais, tendo em vista discuti-las frente aos novos desafios do mundo atual. E, sobretudo, construir e sistematizar uma práxis coerente com os princípios fundamentais da obra freireana. Rejeitamos, pois, qualquer compreensão de reinvenção que possa significar rompimento com o pensamento do autor para que se ‘faça tudo de novo’. Também repudiamos movimentos e práticas que, em nome da reinvenção, aproximam ou reduzem a filosofia e a pedagogia de Freire a métodos e técnicas, muitas delas chanceladas por modismos e pela ‘grife’ das chamadas inovações pedagógicas.

Nesse contexto, as escolas têm sido, cada vez mais, o repositório de decisões das políticas curriculares reguladas por um estado avaliador que se utiliza de inúmeros condicionamentos, tais como distribuição de bônus, ranqueamento das escolas e outros, para submeter os professores a rígidos controles, de modo a garantir a efetividade das políticas geradas em instâncias centrais da administração da educação.

O presente trabalho objetiva demonstrar que a proposta de educação crítico-transformadora de Paulo Freire, que traz a utopia⁴ da construção da escola pública popular e democrática com qualidade social, se contrapõe à lógica autoritária de construção de políticas curriculares, defendendo que as escolas tenham voz na definição e prática de políticas de currículo, como condição para concretizar os valores e a prática das escolas democráticas. Na concepção freireana, a escola democrática tem, como princípios inerentes, a participação e a autonomia. Isso significa admitir que todos os sujeitos envolvidos com a escola: professores, educandos (jovens, crianças e adultos) e também os pais ou responsáveis pelos alunos, têm o direito de tomar decisões, tanto na elaboração como na prática das políticas de currículo. É preciso, no entanto, compreender, com Freire, que esses sujeitos que estão na escola ou em seu entorno, têm contribuições de natureza diferente nas políticas de currículo e que cabe, ainda, à escola, potencializar essas diferentes participações nas decisões e ações sobre o currículo.

Em *Educação na cidade*, texto que registra entrevistas de Paulo Freire sobre o período em que foi secretário da Educação de São Paulo, ele assim se manifesta, a respeito do significado da participação no contexto da administração:

(...) Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches ou se limpam ruas ou praças. A participação para nós, sem negar esse tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História” e não simplesmente nela estar representado. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o que já foi programado. (...) Para nós, também, os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. (FREIRE, 1996, p.75)

Em *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996), o autor afirma que a participação é condição para a construção da escola democrática. Destaca a importância de os

4 A palavra utopia vem do grego onde *topo* significa lugar e *U* é o prefixo de negação para lugar. Por isso utopia significa ainda não. Nesse sentido, a utopia da escola democrática é, na obra de Paulo Freire, um *inédito viável*.

educadores terem voz para participar, efetivamente, do processo de decisão sobre as políticas curriculares no âmbito da escola. Entende, assim, que a escola democrática somente se faz em um espaço/tempo no qual são gestadas e praticadas as políticas curriculares. Ele critica severamente os ‘pacotes’ curriculares que, em nome da sabedoria pedagógica ostentada pelas elites intelectuais, silenciam os docentes, privando-os de liberdade e autoridade docente. Freire faz questão de assinalar, porém, que a “liberdade e a autoridade docentes, democráticas, precisam estar apoiadas na competência profissional dos professores” (ibid ., p. 103). Todavia, ressalta a importância do exercício da decisão, pois, só decidindo é que se aprende a decidir e só pela decisão se alcança autonomia. (ibid., p.119-120)

A questão da descentralização, ou do *locus* das decisões, aqui considerada no âmbito das políticas curriculares, tem sido tema relevante que atravessa os debates e as práticas dos diferentes setores das políticas públicas. Porém, como também nos alerta Nóvoa (1992), [a descentralização] não pode ser confundida com uma dinâmica que se limite a reproduzir, ao nível regional, as lógicas burocráticas e administrativas do poder central, acrescentando novos espaços de regulação e de controle. (NÓVOA, 1992, p.18).

Com pertinência, observa Lima:

(...) a autonomia da escola, a autonomia da pedagogia (ou do campo pedagógico), não é concretizável à margem da mobilização organizacional dos sujeitos pedagógicos, isto é, sem as ações e as decisões individuais e coletivas dos indivíduos, grupos e subgrupos concretos, que fazem a educação e que são a escola”. (LIMA, 2000, p. 94).

Conclui-se, pois, que defender a autonomia da escola significa reconhecer e apoiar a voz da escola no exercício do seu direito de participar, com autonomia, da construção das políticas curriculares.

Todavia, é importante que se observe que a autonomia da escola não é uma concessão ou benesse de determinadas administrações, nem tampouco uma conquista beligerante que tem como objetivo a inversão do poder. A autonomia, na moldura de uma educação e administração democráticas, se constitui na tensão entre a autoridade e a liberdade. Nas palavras de Freire: *Inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade.* (1996, p. 122).

Corroborando essa posição, Barroso esclarece:

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia é um *campo de forças*, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, e outros membros da sociedade local. (BARROSO, 1997 apud LIMA, 2000, p. 101).

Há que se observar, no entanto, que em nome da participação e da autonomia não se poderão admitir decisões locais que sirvam para privar indivíduos ou grupos de seus direitos legítimos e legais, fomentar a segregação e disseminar a opressão. É preciso que a participação nas decisões seja orientada por princípios de uma ética da vida, como diz Paulo Freire. Logo, as políticas de currículo gestadas na escola e as diretrizes mais gerais definidas pelo Estado necessitam, em diálogo, inventar e viver uma autonomia compartilhada, o que não se faz sem tensões e conflitos.

A gestão Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: invertendo a lógica da construção curricular

Paulo Freire foi Secretário da Educação da cidade de São Paulo, no período 1989-1991⁵, no governo da Prefeita Luiza Erundina de Sousa, do Partido dos Trabalhadores. Objetivou, em sua gestão, implementar uma política curricular comprometida com a construção de uma escola pública, popular e democrática, com qualidade social. Em sua gestão, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo trabalhou na perspectiva de criação e vivência de um novo paradigma curricular presidido pela lógica da racionalidade emancipatória, colocando o acervo científico acumulado pela humanidade a serviço da emancipação dos sujeitos. Para tanto, além do compromisso com a transformação da realidade injusta, são princípios metodológicos indispensáveis: a dialogicidade político-epistemológica, “a autenticidade, o antidogmatismo e uma prática científica modesta”⁶, que rompa a arrogância do currículo tradicional, calcado em relações autoritárias de poder e na dicotomia teoria e prática.

5 Paulo Freire deixou o cargo de Secretário em maio de 1991, para escrever e responder aos inúmeros convites internacionais. O período 1989-1992, no entanto, ficou conhecido como gestão Paulo Freire, uma vez que as suas propostas de política educacional prosseguiram, coordenadas pelo Secretário Mário Sérgio Cortella.

6 Consultar Orlando Fals Borda (1990).

Construir e reorientar o currículo nessa perspectiva exigiu, portanto, uma nova compreensão do próprio currículo, com clara explicitação de sua ideologia, dimensão frequentemente ocultada nas formas de abordar o currículo. A reorientação curricular proposta e desenvolvida na rede municipal de São Paulo caracterizou-se por um processo de construção coletiva da qual participaram diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e os especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Esse diálogo permeou, todo o tempo, o que se denominou Movimento de Reorientação Curricular, e que envolveu três momentos: a problematização da escola, a sistematização e análise das informações e a criação coletiva de novas possibilidades/propostas.

A problematização da escola significou o momento da análise crítica sobre as propostas e práticas curriculares, bem como a expressão de expectativas, por parte de todos aqueles que fazem a escola. Pretendeu-se identificar o que estava sendo considerado adequado e, portanto, deveria ser mantido e reforçado, e o que deveria ser alterado ou substituído, tendo como horizonte a construção de uma escola pública popular e democrática, de qualidade. Professores, alunos, gestores e as famílias dos educandos participaram ativamente desse momento que foi proposto com diferentes estratégias, para que, desde as crianças pequenas até os jovens e adultos e as famílias pudessem, de modo dialógico, ter voz nesse processo. Assim, construiu-se um “retrato sem retoques” da escola pública municipal de São Paulo. Essa expressão foi registrada em relatórios/documentos sistematizados, que voltaram às escolas para subsidiar novas discussões e oportunizar a criação de propostas de ação. Os textos da problematização apontaram diferentes possibilidades que deram prosseguimento à reorientação do currículo. Cabe destacar que a “visão dos educandos” sobre a escola mostrou pontos fundamentais que ultrapassaram muito o “gostar ou não gostar da escola” e apontou aspectos significativos, tais como: concepção de aprendizagem, avaliação, relação escola-trabalho e escola-vida, que fizeram com que as equipes escolares refletissem sobre as práticas que estavam realizando.

Dentre as diferentes ações desencadeadas no bojo do processo de reorientação curricular destacou-se o trabalho das escolas na elaboração de projetos pedagógicos próprios, que pudessem responder às necessidades das escolas. Coube à Secretaria da Educação discutir e apoiar esses projetos, tanto do ponto de vista financeiro como

pedagógico. A problematização da escola, ao indicar necessidades e expectativas de formação, constituiu-se em um referencial importante para a organização do Programa de Formação Permanente dos Educadores⁷. Ainda, em decorrência da análise da problematização, constatou-se a necessidade de elaborar e discutir a concepção das áreas do conhecimento subjacente ao trabalho das diferentes escolas. As concepções de área geraram valiosos documentos que suscitaram estudos e discussões importantes com todos os professores da rede. Após análise crítica, esse material passou a subsidiar o planejamento e/ou aprofundamento do trabalho. Na sequência, as escolas foram estimuladas a registrar suas novas práticas, geradas nesse processo de reorientação curricular.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo demonstrou, por meio de uma prática pedagógica nova, na realidade brasileira, a possibilidade de construção do currículo com participação e autonomia das escolas. Esta prática educacional ousada foi vivida não sem dificuldades, tendo se mostrado, no entanto, altamente valiosa, quer pelos resultados de aprendizado dos educandos (conhecido à época como rendimento escolar), quer por indicadores que davam significado ao conceito de qualidade social da educação: democratização da escola e apropriação pelas comunidades escolares, do direito de ter voz na elaboração e prática das políticas curriculares.

A partir de 1992, vários sistemas e redes de ensino municipais e estaduais, no Brasil, no bojo das administrações populares⁸, inspirados pela gestão Paulo Freire, em São Paulo, optaram por construir políticas curriculares com pressupostos freireanos. A análise de catorze desses sistemas/redes públicas municipais e estaduais do Brasil consta da tese de doutoramento de Silva (2004).

A característica comum, mais marcante, presente na construção das políticas dessas administrações foi a participação efetiva da comunidade, concretizada pelo diálogo constante entre os protagonistas da prática educativa.

Em relação à qualidade social do ensino, os movimentos de reorientação curricular e de implementação da gestão democrática caracterizaram-se pela valorização das práticas pedagógicas emancipatórias nas redes analisadas, pela construção/conquista

⁷ Consultar Saul e Silva (2009).

⁸ As administrações populares caracterizaram-se por governos do Partido dos Trabalhadores que valorizaram e promoveram a participação popular em todas as instâncias decisórias das políticas públicas.

de autonomia das unidades escolares, pela introdução do trabalho coletivo nas escolas e pela formação permanente dos educadores. A opção dessas Secretarias de Educação sinaliza a construção de políticas curriculares de resistência que partem da contradição vigente na sociedade contemporânea para a transformação dialógica das realidades vivenciadas.

Pesquisando políticas de currículo na Cátedra Paulo Freire

Desenvolve-se, na Cátedra Paulo Freire, uma pesquisa que articula diferentes focos de investigação para analisar a influência do pensamento de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino no Brasil, em especial, a criação/recriação de políticas e práticas de currículo na perspectiva crítico-emancipadora. Pretende-se, com essa pesquisa, subsidiar o fazer político-pedagógico das redes públicas de ensino comprometidas com a democratização da educação⁹.

Essa pesquisa vem se fazendo coletivamente, por pesquisadores em nível de mestrado e doutorado, do curso de Pós-Graduação Educação: Currículo da PUC/SP, e a cada ano tem sido possível observar ganhos no sentido da sistematização e organicidade dos seus processos e resultados. Trabalha-se, com uma abordagem qualitativa, assumindo-se como princípios metodológicos: a dialogicidade problematizadora, a autenticidade e o antidogmatismo. Nos diferentes sistemas de ensino, campos da pesquisa, são realizados estudos de caso que incluem os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica sobre os temas investigados, análise de documentos produzidos pelas Secretarias de Educação, análise de dissertações e teses sobre as políticas curriculares estudadas, registros fotográficos e videográficos, entrevistas e observações que adentram as salas de aula. Os focos temáticos sobre os quais se debruçam os pesquisadores para analisar a presença do pensamento freireano nas redes de ensino, e sua reinvenção, se articulam em torno da prática pedagógica, construção curricular, formação de educadores e política curricular, focos esses que se interpenetram.

⁹ A produção da Cátedra, no decorrer dos seus catorze anos de existência, inclui livros e textos preparados para apresentação em congressos nacionais e internacionais.

O aprofundamento da reflexão sobre as pesquisas desenvolvidas em torno do pensamento de Paulo Freire nas redes públicas de ensino, desenvolvidas no âmbito da Cátedra Paulo Freire, sugeriu a possibilidade de desenvolver essa investigação, em um mesmo município, com a articulação de diferentes focos de análise. No período 2006 a 2010, oito pesquisadores assumiram o desafio de direcionar as suas investigações para um mesmo campo de pesquisa: o Município de Diadema, São Paulo. Esse município foi selecionado por demonstrar opção explícita pelos referenciais freireanos, como orientadores da política pública de educação, na gestão municipal.

A opção por realizar pesquisa em um mesmo município teve a vantagem de oferecer uma leitura densa, articulada e complementar da política curricular dessa rede de ensino.

Diadema é um município da Região metropolitana de São Paulo. Localiza-se numa posição intermediária entre o município de São Paulo, o Porto de Santos e o município de São Bernardo do Campo. O município tem uma área total de 30,72 Km², sendo o seu território cortado pela Rodovia dos Imigrantes.

No ano de 1983, esse município transforma-se em um dos primeiros, no Brasil, a ser governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Por uma série de mandatos de caráter democrático e popular, as gestões municipais tomaram como desafio tornar realidade a democratização da administração municipal, pela criação de mecanismos de participação da sociedade na gestão pública, com o objetivo de fortalecer o poder local. As gestões se pautaram pela inversão de prioridades sociais; foram desenvolvidas políticas públicas que redirecionaram os recursos do orçamento municipal para investimentos nas áreas sociais, principalmente, saúde e habitação. Grande parte das favelas foi urbanizada e transformada em núcleos habitacionais, passando a contar com postos de saúde.

A qualidade social da educação tem sido uma meta das ‘administrações populares’ que assumiram o governo municipal nos últimos anos. Conforme consta no Caderno *Introdutório ao Movimento de Reorientação Curricular de Diadema* (2007, p. 11):

O conceito de qualidade social da educação está vinculado com o desenvolvimento integrado de todo cidadão e cidadã. (...) A noção de qualidade, aqui defendida, está estritamente ligada ao direito à vida digna e ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças sociais. Está relacionada também à certeza de que a Educação é um espaço de construção da identidade social e individual dos sujeitos, ou seja, um instrumento fundamental de compreensão da vida, o que inclui sua transformação.

O pensamento de Freire nas políticas de currículo do município de Diadema

O Movimento de Reorientação Curricular desencadeado pela gestão da Secretaria Municipal de Educação (SME) Diadema /SP, a partir do ano de 2001, fundamentado nos princípios da educação libertadora freireana, teve como compromisso político a efetiva democratização dos diferentes fazeres pedagógicos, concebidos como práticas socioculturais escolares, que se consubstanciam na práxis curricular participativa e transformadora. Para tanto, a opção não foi centralizar a produção de um currículo preconcebido pela SME ou por especialistas por ela contratados, mas desencadear um processo de construção com a participação efetiva de todos os educadores da rede, reavaliando propostas curriculares anteriores para o município e colocando à mesa as práticas pedagógicas das escolas municipais, através de sucessivas sínteses. Assim, chegou-se a sete eixos que expressaram as intencionalidades político-pedagógicas da proposta curricular do município em relação aos aspectos socioculturais a serem contemplados nas práticas educativas.

Os eixos definidos e sistematizados pela SME de Diadema, no ano de 2004, foram assim nomeados: 1. *Dignidade e Humanismo*, na perspectiva da compreensão da estrutura socioeconômica, explicitando as relações de poder existentes na sociedade; 2. *Cultura*, como possibilidade de garantir a expressão da multiplicidade cultural presente na escola, em busca da autonomia, da liberdade e do respeito pelo outro; 3. *Democratização da Gestão*, compreendida como processo de participação de todos os envolvidos na construção do Projeto Político-Pedagógico e de democratização dos saberes; 4. *Formação de Formadores*, como proposta de formação permanente de todos os segmentos escolares, concebendo o conhecimento de forma processual e significativa em busca da qualidade social do processo de ensino-aprendizagem; 5. *Diferentes Linguagens* na busca da construção do conhecimento a partir dos sujeitos concretos, garantindo-lhes o direito à voz, à diversidade de expressão; 6. *Meio Ambiente*, no sentido de assumir como função social da escola desenvolver atividades que explorem os aspectos políticos, econômicos e sociais como temas de aprendizagem, não só das questões de cunho local, mas também no plano global; 7. *Educar / Cuidar*, entendido

como o compromisso com as necessidades dos educandos, seus direitos e de suas famílias¹⁰.

Sucintamente, pode-se afirmar que a discussão sobre os sete eixos sistematizados, como primeiro movimento de reflexão curricular sobre as práticas pedagógicas dos diferentes níveis e modalidades de ensino promoveram, durante o ano de 2005, o desvelamento de muitas das dificuldades observadas no processo de ensino-aprendizagem. Buscando superar obstáculos observados no diálogo interdisciplinar, em 2006, foi implementado um processo de formação permanente envolvendo todos os educadores da rede, em que o mote foi a análise histórica e metodológica do ensino das diferentes disciplinas, explicitando como foram organizadas e delimitadas suas práticas curriculares. Como síntese parcial desse processo, a equipe da Secretaria debateu com os educadores a relação entre os objetivos finais de aprendizagem, os eixos da Proposta Curricular e a concepção das áreas do conhecimento.

A concepção crítica e dialética da construção científica, sua historicidade, sua não neutralidade, bem como seus limites, corresponderam à base comum de análise para as diferentes disciplinas, estabelecendo relação com os eixos curriculares que foram sistematizados em cadernos de *Visões de Área*¹¹.

Os cadernos de *Visões de Área* registraram práticas interdisciplinares que caracterizaram a política de reorientação curricular desenvolvida em Diadema, caracterizando-se como um dos sinais concretos da autonomia da escola.

A política curricular que se desenvolvia em Diadema/SP, no período 2006 a 2010, foi alvo de oito estudos de caso, realizados no âmbito da Cátedra Paulo Freire, com focos de investigação que se articulam e se complementam.

Os temas-títulos dessas Dissertações e Tese¹² que integram o projeto de pesquisa: *o pensamento de Paulo Freire nos sistemas de ensino da realidade brasileira*, a partir da década de 90 e os seus respectivos autores, estão indicados a seguir:

1. *A força do coletivo na construção curricular*: um estudo de caso em Diadema/SP, na perspectiva freireana. (ABENSUR, 2009).

10 Ver Caderno Introdutório do Movimento de Reorientação Curricular. SME/ Diadema, 2007.

11 Para desencadear esse processo de reflexão foi utilizado como subsídio o material de *Visão de Área* produzido pela SME/SP (1989 a 1992), durante a gestão de Paulo Freire.

12 As dissertações e a tese, mencionadas nesse texto, foram orientadas pela professora Ana Maria Saul, e defendidas no período de 2008 a 2011.

2. *A contribuição da pedagogia freireana na implantação dos ciclos da infância numa escola do município de Diadema/SP.* (AGUIAR, 2011).
3. *Referenciais freireanos para o ensino da matemática: um estudo de caso em Diadema/SP.* (CAVALLARO JÚNIOR, 2009).
4. *Referenciais freireanos para o ensino da leitura: um estudo de caso no Município de Diadema/SP.* (FANTINI, 2009).
5. *A educação de jovens e adultos na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência municipal de Diadema/SP.* (FONSECA, 2009).
6. *Formação para a participação: perspectivas freireanas para a educação infantil no Município de Diadema/SP.* (OLIVEIRA, 2008).
7. *Em busca da escola democrática: meios e modos de participação na escola São Vicente - Diadema/SP.* (PAULINO, 2009).
8. *Perspectivas freireanas para a formação de educadores: a experiência de formação em Diadema/SP.* (VIEIRA, 2008).

O quadro a seguir apresenta, sinteticamente, os objetos de investigação selecionados em cada uma dessas pesquisas, bem como as categorias de análise, extraídas do referencial freireano, trabalhadas em cada uma das dissertações e tese, para a análise das evidências coletadas no conjunto dos estudos de caso realizados.

QUADRO 1

Olhares investigativos sobre a política curricular do município de Diadema / SP

Temáticas /Objetos de investigação	Referências conceituais/Conceitos articulados às temáticas
Participação como processo de construção das políticas educacionais	Práxis Ser mais Conscientização
Formação permanente dos educadores	Reflexão sobre a prática Saber da experiência feito Trabalho coletivo
Construção curricular no Ensino Fundamental	Construção coletiva Participação Unidade teoria-prática Formação permanente
Prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos	Dialogicidade Saber da experiência feito Ser mais

Política curricular para a Educação Infantil	Formação democrática Diálogo Construção coletiva
Ensino da Leitura	Diálogo Formação permanente Trabalho coletivo Autonomia
Ensino de Matemática	Diálogo Práxis Formação permanente Conhecimento prévio
Ciclos de aprendizagem	Participação Ensino-aprendizagem Autonomia

No quadro 1, no qual foram apresentados, sumariamente, os olhares investigativos sobre a política educacional de Diadema, figuram três ou quatro conceitos, utilizados pelos pesquisadores, em cada um dos estudos. Esses conceitos permitiram, aos pesquisadores, trabalhar com diferentes ‘arranjos conceituais’, dado que a obra de Paulo Freire tem uma característica relacional. Isso significa a possibilidade de articulação dos conceitos, com critérios que emergem da própria obra do autor, construindo-se, assim, diferentes tramas que foram os crivos analíticos dos objetos de conhecimento selecionados nesses estudos de caso.

A leitura conjunta desses diferentes crivos analíticos, construídos a partir da obra freireana, permite concluir que a compreensão de uma proposta de política curricular *participativa e democrática* envolve um *trabalho coletivo* que parte do *saber de experiência feito*, ou seja, do *conhecimento prévio* de educandos e educadores, condição para um processo de *ensino-aprendizagem dialógico*, fundamental para a construção de uma *autonomia* curricular compartilhada. Nesse processo, a indissociabilidade entre *teoria e prática* se faz na *práxis* permanente, na busca sócio-histórica do *ser mais*, de uma *conscientização* coletiva.

A experiência da SME / Diadema, ao conceber a política curricular como interface entre as dimensões micro e macro do sistema educacional, pôde criar as condições organizacionais propícias para a permanente construção e reconstrução crítica da prática educativa. Portanto, reorientar o currículo coletivamente é, também, uma forma de recriar

a escola como espaço sociocultural comunitário, onde as práticas pedagógicas inovadoras e emancipatórias possam se arraigar.

Cumprido destacar, ainda, que a Secretaria de Educação de Diadema, inspirada na prática de Paulo Freire, esteve atenta à necessidade de articular processos de formação permanente de educadores às ações dos movimentos de reorientação curricular, com a perspectiva de promover influências recíprocas, tanto na criação como na construção coletiva do novo fazer escolar.

Considerações finais

Esse texto defendeu o argumento de que as políticas de currículo são gestadas em diferentes instâncias da educação, insistindo no fato de que a construção da escola democrática é um *locus*, por excelência, de criação/recriação do currículo; por isso precisa ter/reivindicar direito à voz, à participação e à construção de uma autonomia compartilhada.

A gestão Paulo Freire, em São Paulo, aliada ao conjunto de municípios que fizeram opção por trabalhar com princípios freireanos e a investigação mais recente, em Diadema, puderam demonstrar outra lógica de construção curricular voltada para a democratização da educação e autonomia das escolas.

Essas evidências, na direção de construir um currículo na perspectiva crítico-emancipatória apontaram, porém, que uma condição fundamental para essa *mudança da cara da escola*, no dizer coloquial de Paulo Freire, exigiu um intenso e rigoroso trabalho de formação de educadores.

É fundamental que se distinga, nesse ponto, de que formação de educadores se está tratando. Ou seja, qual é a formação que se propõe, coerente com a construção de políticas de currículo orientadas por referenciais freireanos. É importante ressaltar que não se trata de uma *formação em serviço que se volta para o aumento da eficiência* do sistema educacional, a partir de uma atualização técnica dos conteúdos. Nem mesmo, da *formação continuada* que consiste em apresentar, ao longo do ano letivo, eventos e palestras pontuais e descontextualizadas que, na maioria das vezes, não têm relação com as necessidades concretas das escolas e, em acréscimo, podem criar uma falsa idéia de

que se está refletindo sobre a prática pedagógica. Torna-se oportuno, pois, nesse ponto, trazer a compreensão de Paulo Freire sobre a formação.

A formação de educadores, tema amplamente tratado na obra de Freire, sob diferentes ângulos, deriva-se, ao mesmo tempo, de inspirações de sua prática e de suas análises e construções sobre a questão da docência. Freire discute a docência no conjunto de sua obra, em meio a uma trama conceitual em que várias categorias do seu pensamento se entrelaçam: diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização e politicidade da educação, entre outras (SAUL; SILVA, 2009).

Formação permanente, para Paulo Freire, implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e tem sempre a perspectiva de *ser mais*. Educação permanente, portanto, não se destina somente aos educandos em momentos de sua escolarização, mas a todo o ser humano em qualquer etapa de sua existência. A educação permanente está aliada à compreensão de que ela incide sobre a realidade concreta. Daí o entendimento de que um programa de formação permanente de educadores exige que os professores trabalhem a partir de suas práticas, em um movimento de ação-reflexão-ação. Dizia Paulo Freire: a partir da prática que eles [os educadores] têm é que se deve descobrir qual é a *teoria embutida* ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores, mesmo que não se saiba qual é essa teoria (SAUL; SILVA, 2009)

E ainda, destaca Freire: (...) Na formação permanente da educadora, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural têm sobre nós, sobre a nossa maneira de agir, sobre nossos valores (FREIRE, 1998, p.108).

A obra de Paulo Freire segue sendo, neste novo milênio, uma matriz importante que continua a inspirar a teoria e a prática de todos aqueles que assumem o compromisso com uma educação democrática e que proclamam o direito e o dever de mudar o mundo, na direção de um projeto social fundado na ética do ser humano e em princípios de justiça social e solidariedade.

A pesquisa que investiga a presença do pensamento de Paulo Freire nos sistemas de ensino já está assumindo abrangência nacional, por meio da criação de uma rede freireana de pesquisadores, coordenada pela Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. O objetivo

é o de pesquisar, em várias regiões do país, o legado de Paulo Freire e sua reinvenção, nos sistema de educação do Brasil.

Referências

ABENSUR, Patrícia de Lima Dubeux. **A força do coletivo na construção curricular: um estudo de caso em Diadema/SP, na perspectiva freireana.** Dissertação de Mestrado em Educação. PPGEd/Currículo/PUC, São Paulo, 2009.

AGUIAR, Denise Regina da Costa. **A contribuição da pedagogia freireana na implantação dos ciclos da infância numa escola do município de Diadema/SP.** Tese de doutorado em Educação. PPGEd/Currículo/PUC, São Paulo, 2011.

APPLE, W. Michael; NÓVOA, António. **Paulo Freire: política e pedagogia.** Porto: Porto Editora, 1998.

BORDA, Orlando Fals (1981). Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

CAVALLARO JÚNIOR, João. **Referenciais freireanos para o ensino da matemática: um estudo de caso em Diadema/SP.** Dissertação de Mestrado em Educação. PPGEd/Currículo/PUC, São Paulo, 2009.

FANTINI, Elenir Aparecida. **Referenciais freireanos para o ensino da leitura: um estudo de caso no Município de Diadema/SP.** Dissertação de Mestrado em Educação. PPGEd/Currículo/PUC, São Paulo, 2009.

FONSECA, Maria Fátima da. **A educação de jovens e adultos na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência municipal de Diadema/SP.** Dissertação de Mestrado em Educação. PPGEd/Currículo/PUC, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo (1968). **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo (1993). **Política e educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FREIRE, Paulo (1993). **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'água, 1998.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2000.

MACEDO, Elizabeth et al. (Org.). **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António. A formação da profissão docente. In: _____. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, Solange Aparecida de Lima. **Formação para a participação**: perspectivas freireanas para a educação infantil no Município de Diadema/SP. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGEd/Currículo/PUC, São Paulo, 2008.

PAULINO, Simone Fabrini. **Em busca da escola democrática**: meios e modos de participação na escola São Vicente –Diadema/SP. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGEd/Currículo/PUC, São Paulo, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DIADEMA-SP/SME. **O movimento de reorientação curricular em Diadema**: caderno introdutório. Diadema: SME, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO-SP/SME. **Movimento de Reorientação Curricular**: cadernos de visão da área. São Paulo: SME, 1992.

SAUL, Ana Maria (Org.). A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michel; NÓVOA, António (Org.). **Paulo Freire política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade/ Escola, 2000.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores, no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.90, n.224, p.223-244, jan/abr.2009.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. Tese de doutorado em Educação. PPGEd/Currículo/PUC. São Paulo: 2004.

VIEIRA, Sonia Aparecida. **Perspectivas freireanas para a formação de educadores**: a experiência de formação em Diadema/SP. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGEd/Currículo/PUC, São Paulo, 2008.

Olhares etnográficos

investigando a produção de currículos na escola

Maria de Lourdes Rangel Tura¹

Talita Vidal Pereira²

Luciana Velloso³

Teresa Cristina Oliveira Araujo⁴

Introdução

Participando da Linha de Pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura do Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPEd/UERJ, nosso grupo se caracteriza por desenvolver reflexões e discussões em estudos de cunho etnográfico que focalizam práticas curriculares realizadas em escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro e tem assumido como referencial teórico as contribuições dos Estudos Culturais, do Pós-estruturalismo e do Pós-colonialismo.

Buscamos, assim, apreender os sentidos conferidos às práticas pedagógicas, tendo como pressuposto que elas também constituem o currículo concebido como espaço-tempo de fronteira, como propõe Macedo (2003; 2008; 2009) na apropriação que faz para pensar a produção curricular a partir das contribuições de Bhabha (2007).

Nesse sentido, há que se ter em conta a centralidade que o currículo assumiu nas reformas educacionais a partir da década de 1990, conforme analisou Lopes (2004). Reformas essas que decorrem das novas demandas de formação do cidadão que têm origem no processo de globalização que tem transformado a dinâmica produtiva e estabelecido uma nova ordem política e social.

Procuramos, também, desenvolver nossas pesquisas identificando os mecanismos pelos quais os discursos curriculares produzidos no nível global e nacional são recontextualizados localmente.

Sinalizamos que nossas pesquisas têm se realizado em escolas de Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro⁵, que atendem crianças e jovens de seis a

¹ PROPEd/UERJ

² Doutoranda PROPEd/UERJ

³ Doutoranda PROPEd/UERJ

⁴ Doutoranda PROPEd/UERJ

⁵ A Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro é composta atualmente por 1061 escolas de Ensino Fundamental, localizadas nos diferentes bairros da cidade.

dezesseis anos de idade e onde estudam alunos/as majoritariamente pertencentes a grupos sociais mais afastados dos benefícios sócio-culturais e econômicos. Ressaltamos que as diferentes escolas pesquisadas são marcadas por uma grande diversidade cultural e que desde 1996 estão orientadas pelo Núcleo Curricular Multieducação, que nos últimos anos vem passando por atualizações que buscam atender às demandas citadas acima, o que têm contribuído para a intensificação de uma cultura da performatividade, que pretende orientar o funcionamento e a organização das escolas da rede.

Essa cultura da performatividade é definida por Ball (2001, 2004) como um conjunto de expectativas de produção do trabalho pedagógico dirigidas aos processos de escolarização e que “reforça a concepção de uma cultura comum voltada para a formação de desempenhos adequados ao mercado ou ao contexto social mais amplo...” (LOPES, 2006a, p. 49).

Dessa forma, sem desconsiderar o peso que a performatividade exerce no currículo, controlando e legitimando os desempenhos considerados mais adequados, procuramos construir referenciais teórico-analíticos que têm nos permitido captar a dimensão global-local, que se expressa nas ações dos/as professores/as nas escolas. Buscamos, também, romper com perspectivas de análises verticalizadas que, ao superdimensionar os aspectos macro econômicos, sociais e políticos, desconsideram o potencial criativo e as estratégias de ação desenvolvidas nos espaços escolares.

Por outro lado, o referencial teórico utilizado também tem nos permitido pensar o local sem perder de vista a dimensão macro em que as questões educacionais estão implicadas (LOPES, 2006b) e, por isso, a abordagem do ciclo de política proposto por Bowe, Ball e Gold (1992) e por Ball (1994) tem se mostrado produtiva como metodologia de análise do movimento de produção e circulação de uma proposta curricular. Nesse sentido, vale destacar nos estudos de Ball (1994) uma perspectiva de análise que nos tem permitido refletir sobre as formas como as escolas que são objeto de nossa investigação têm se apropriado das diferentes propostas curriculares.

Esse autor indica que a organização escolar e sua dinâmica interna se interrelacionam com os espaços macro das instituições escolares, o que confere à prática pedagógica uma “autonomia relativa” (BALL, 1989).

Nesse caso, Ball (1989) parte de duas premissas: primeiro que a escola como

organização social não pode ser considerada independente do entorno; segundo, que não é possível analisá-las simplesmente em termos de sua adaptação a esse entorno. O Estado e a autoridade local podem limitar o conjunto de possibilidades de que dispõem os/as professores/as, porém, não exercem o controle absoluto sobre a ação docente.

Nesse sentido, as nossas pesquisas têm focalizado as práticas curriculares concebendo-as como envolvidas no processo de construção curricular, o que nos permite romper com a lógica de entendimento da escola como lócus de reprodução de políticas ou de resistência às mesmas.

Com essa perspectiva teórica, temos investido em estudos de cunho etnográfico fundamentados em Geertz (2008), McLaren (2000) e André (2007). Estudos estes que nos têm permitido apreender a escola como espaço-tempo em que diferentes padrões e lógicas culturais entram em interação (TURA, 2002). Nessa empreitada recorreremos também aos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, com destaque para os trabalhos de Garcia Canclini (2006) e Stuart Hall (1997; 2003), cujos conceitos de hibridismo cultural têm sido fundamentais para a apropriação da formulação analisada por Lopes (2004; 2005; 2006) da recontextualização por hibridismo, que ressignifica o conceito de recontextualização proposto por Bernstein (1996; 1998), tendo por referência a produção de hibridismos culturais. Ou seja, a recontextualização por hibridismo nos permite repensar as tentativas de fechamento do texto curricular oficial, que não levam em conta as ações que são desenvolvidas nos espaços da prática pedagógica.

Essas reflexões têm sido, também, fundamentais para romper com aquilo que distinguimos como perspectivas verticalizadas de currículo em que ele é concebido “como um pacote ‘lançado de cima para baixo’ [grifo da autora] nas escolas, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a esse pacote” (LOPES, 2006a, p. 39).

Subsídios da etnografia na busca do entendimento da relação entre as políticas curriculares e as escolas

A ideia de circularidade das políticas curriculares compreendidas como processos de negociação em nível macro e microssocial sustenta a opção metodológica

das pesquisas - de cunho etnográfico - desenvolvidas em nosso grupo. Esta abordagem favorece as investigações que buscam captar a dinamicidade do contexto da prática na produção das políticas curriculares pela possibilidade de perceber a forma como os sujeitos das escolas recontextualizam os discursos e textos curriculares.

É importante entender que estamos lidando com um campo de pesquisa que é instável, cambiante, repleto de singularidades e nuances e que, em uma primeira análise, podem não ser facilmente apreensíveis.

Tura e Silva (2010) entendem a etnografia como “um procedimento de pesquisa que se dirige a pequenas populações, em desenhos de pesquisas que não exigem tão alto grau de formalidade, mas que pretendem priorizar os contatos pessoais e as relações face a face” (p.72).

As autoras recomendam a permanência no campo de investigação por um tempo mais prolongado, em função da necessidade de um contato mais próximo entre o/a pesquisador/a e com os sujeitos do estudo. Isto possibilita um melhor entendimento das redes de significados partilhados pelo grupo. Nossos estudos têm buscado articular as políticas curriculares com suas apropriações e (re)criações em distintas instituições educacionais. Nessa perspectiva, temos feito uso de técnicas muito caras ao campo da Antropologia, como a observação sistemática e entrevistas semi-estruturadas (gravadas e transcritas). Cotejamos este material empírico com pesquisas em *sites* (por exemplo, as notícias veiculadas no *site* oficial da SME/RJ), consulta a documentos curriculares (como o currículo Multieducação e suas atualizações) e demais materiais divulgados em veículos oficiais da Prefeitura (revistas, folders e produções audiovisuais) e não oficiais (por exemplo, em jornais de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro).

No desenvolvimento desses estudos, recorreremos a uma “descrição densa” que, segundo Geertz (2008), se distingue por três características “ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social; e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (p.31).

Ou seja, Geertz lembra da ação interpretativa do discurso – da análise do discurso – e também que a cultura é dinâmica e , por isso, nossa observação irá captar fatos, situações, comportamentos que podem vir a representar em pouco tempo “coisas

passadas” e que tendem ao esquecimento. Fala, também, do cuidado em relação às formas de comunicação daquilo que foi objeto de nossa análise e interpretação.

Nesse contexto e diante dessas questões, devemos acrescentar que essas análises e interpretações se apresentarão sempre como parciais e provisórias, circunscritas que estão a diferentes teias semióticas que produzem diversas culturas escolares.

Também concordamos com Martin- Barbero (2004), quando este autor alerta para o fato de que a questão do “estar lá” no campo de análise não garante uma suposta “autoridade” etnográfica, pois a mesma estaria condicionada por uma série de variáveis como o “para quem se fala”; as relações estabelecidas com o grupo; e o manejo das diferentes táticas discursivas.

Desse modo, assumimos que a análise apresentada em nossos trabalhos representa uma versão dos fatos, numa perspectiva que compreende as culturas enquanto conceitos semióticos, balizados em signos e símbolos que requerem sempre uma adequada contextualização.

Seguimos, então, a corrente *interpretativista* da cultura, conforme o que propõe Geertz (2008) e, nesse caso, as pesquisas de feição etnográfica apresentadas por Tura (2000, 2002, 2008 e 2010) fornecem subsídios para que possamos lançar um olhar para o interior das instituições escolares, encarando-as como espaços de abertura de oportunidades de formação humana e de articulações sócio-culturais muito amplas. É nessa perspectiva que Tura (2000) chama a atenção para o valor heurístico da noção de circularidade entre culturas – como foi proposto por Bakhtin (1999) e Ginzburg (2001) – que pode ser percebida nas relações escolares. Assim, é no cotidiano escolar que podemos distinguir aquilo que se coloca como resultado das diferentes interações culturais, proporcionando não só a recontextualização das propostas curriculares, mas também aquilo que se produz enquanto resistências e alternativas, produtos de ações contingentes.

McLaren (2000), ao analisar o trabalho do “etnógrafo como um *flâneur* pós-moderno”, explica que ele consiste naquilo que pode ser considerada a metodologia da *flânerie*, que determina uma forma de produzir e consumir textos, atividades de observação, escuta e leitura. O *flâneur* (a *flâneuse*) interpreta o contexto em que se insere mediante uma postura epistemológica que os(as) situa enquanto sujeitos e objetos

do olhar. Eles/elas observam a teia social no seu interior enquanto parte integrante da mesma, numa concepção de engajamento narrativo.

Seguindo as pistas de McLaren (2000), buscamos este trânsito pelas diferentes esferas em que se condensam as políticas curriculares, desenvolvendo a postura de um olhar atento e arguto para captar as minúcias cotidianas que revelam as formas como os sujeitos em seus contextos escolares específicos irão se apropriar (ou não) de orientações oriundas de outros espaços e contextos.

Ressaltando a relevância das pesquisas de cunho etnográfico, Mainardes (2007), assevera que as mesmas podem contribuir para a análise de propostas políticas educacionais, bem como a avaliação dos seus resultados, efeitos e impacto. De forma análoga ao que discutiu Lopes (2006b), ao tratar das articulações micro-macro nas pesquisas educacionais, o autor destaca a importância deste tipo de estudo que, para se tornar consistente, deveria estar devidamente articulado com o contexto mais amplo do campo educacional.

Guardadas as especificidades de cada escola que tem sido enfocada por nossas diferentes pesquisas, temos nos dedicado a acompanhar o cotidiano dessas instituições e a ação dos sujeitos que delas fazem parte. É um processo que demanda tempo e dedicação dos(as) pesquisadores (as), que, por mais que se esforcem por estarem integrados nesses espaços, serão sempre alguém “de fora”.

A partir do olhar para esses sujeitos educativos que buscamos pistas para melhor compreender as estratégias para “recontextualizar/ ressignificar/ traduzir/ refocalizar o proposto nos currículos escolares” (TURA, 2009, p. 4), respeitando e compreendendo as peculiaridades de cada contexto.

Passamos então a apresentar alguns exemplos de como esses pressupostos teórico- analíticos têm sido apropriados em pesquisas em andamento em nosso grupo.

Enfoques de pesquisa: múltiplos sentidos de currículo que circulam nas escolas

Investigando o ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade, objeto de sua tese de doutoramento, Talita Vidal utiliza o conceito de discurso desenvolvido por Laclau (1996; 1998; 2000; 2001; 2005; 2006a; 2006b; 2009) e Laclau e Mouffe (2010)

como categoria de análise para investigar o processo de legitimação do saber científico que se dá no ambiente escolar que esteve pesquisando. A autora parte do pressuposto de que, apesar da emergência de novos paradigmas que questionam o privilégio epistemológico atribuído à ciência, os discursos produzidos sobre o ensino de ciências (EC) – com foco nos anos iniciais de escolaridade – ainda estão carregados dos sentidos tradicionalmente conferidos à Ciência.

No estudo, investigou, então, a dinâmica discursiva que, como afirma Macedo (2008), apresenta como inovador algo carregado de novos e velhos significados “que habitam o interstício entre certo ‘sentido original’, historicamente construído, e aquele que se constrói ininterruptamente” (p.95).

A pesquisa em seus diferentes momentos tem confirmado a tese de que os discursos sobre o ensino de ciências expressam sentidos em disputa, que estão balizados em uma configuração do mesmo que oscila entre a incorporação dos novos paradigmas da ciência e a manutenção de marcas que procuram preservar o seu *status* como a forma mais perfeita e completa do conhecimento humano, de acordo com o sustentado pela perspectiva iluminista.

Com base na análise do discurso, como proposta por Laclau (1998; 2000), Talita Vidal procurou caracterizar os discursos envolvidos na produção curricular para e sobre o ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, - com destaque para os contextos de produção de texto e da prática -, identificando, nos mesmos, os elementos que estão sendo articulados na disputa por hegemonia.

As reflexões iniciais resultaram na necessidade de aprofundar as análises desenvolvidas no campo do currículo de forma a concebê-lo como produção cultural e como espaço de enunciação (MACEDO, 2003; 2008; 2009), pois essas emergiam como mais produtivas para apreender os discursos híbridos que buscam fixar sentidos sobre o ensino de ciências que circulam nos diferentes contextos de produção curriculares, rompendo com a lógica de implementação vertical dessas políticas, de acordo com o que propõem Bowe, Balll e Gold (1992).

Nessa aproximação foi fundamental a compreensão do conceito de recontextualização por hibridismo que Lopes (2004; 2005; 2006a) utiliza para explicar o processo de produção das políticas curriculares, entendidas como políticas culturais

“que visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou para uma transformação social almejada” (LOPES, 2004, p. 113).

Esse estudo procura captar, também, a circulação de um discurso que busca fixar sentidos sobre o que é e o que deveria ser o ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade, lançando mão de uma pesquisa de cunho etnográfico, assumindo professores e professoras como produtores(as) de um saber singular em um contexto específico e em meio a toda complexidade presente no processo educativo. Isso sem a pretensão de realizar generalizações ou prescrever modos de fazer, mas movida pela necessidade de compreender as diferentes formas de ação docente, acreditando na possibilidade e na produtividade de com elas negociar. Atuando como *flâneuse* que, recusando “qualquer ideia fixa, (...) deve negociar a cena cotidiana do hibridismo pós-moderno” (McLAREN, 2000, p.88).

Focalizando outro objeto de estudo, Luciana Velloso se propõe a analisar um dos projetos que atualmente tem sido desenvolvido através de uma parceria entre o Governo Federal e a Gerência de Mídia e Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ): o “Um Computador por Aluno” (UCA), baseado no projeto “One Laptop per Child” (OLPC). Tal projeto tem sido difundido internacionalmente por Negroponte, Papert e Jepsen. Apresentado no Brasil em 2005, ele vem recebendo incentivos do Governo Federal⁶.

Embora tal projeto já venha sendo apropriado internacionalmente e por diferentes cidades do Brasil⁷, no formato de “projetos-pilotos”, a primeira escola da cidade do Rio de Janeiro a receber os computadores portáteis foi uma escola no bairro de Vila Isabel, na Zona Norte dessa cidade. Na ocasião em que a Prefeitura assinou o acordo para receber os computadores do UCA, a então Secretária de Educação fez questão de enfatizar a importância que atribui às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a melhoria do ensino. Em seus dizeres, esse acordo com o Governo Federal para a aquisição dos *netbooks* tornará as aulas do segundo segmento

⁶ Em junho de 2005, Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen vieram ao Brasil especialmente para conversar com o presidente e expor a idéia com detalhes. O presidente não só a aceitou, como instituiu um grupo interministerial para avaliá-la e apresentar um relatório, após reuniões com especialistas brasileiros para debates sobre a utilização pedagógica intensiva das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) nas escolas.

⁷ As primeiras cidades brasileiras associadas ao projeto foram: Barra dos Coqueiros/SE; Caetés/PE; Santa Cecília do Pavão/PR; São João da Ponta/PA; Terenos/MS; Tiradentes/MG.

do Ensino Fundamental mais instigantes e também ajudarão no reforço digital, entendendo assim que:

Os alunos dos anos finais gostam de lidar com as novas tecnologias. Com a possibilidade de ter computadores nas salas, os alunos poderão utilizar todas as ferramentas da Educopédia, que além de instrumentalizar o professor, tem toda uma linguagem que fala diretamente com nossos adolescentes. A Educopédia foi preparada pelos próprios professores da rede municipal com base nas orientações curriculares da Secretaria e possui aulas de todas as disciplinas estruturadas com jogos, vídeos, podcasts (RIO DE JANEIRO-SME, 2011)⁸.

Segundo informações da Gerência de Mídia e Educação da SME/RJ, o projeto encontra-se em fase inicial. A escola de Vila Isabel recentemente recebeu o equipamento, passou por reformas de infraestrutura para melhoria da rede elétrica e os/as professores/as estão em fase de capacitação, realizada por integrantes da Gerência de Mídia da SME/RJ, do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) do Estado do Rio de Janeiro e do Governo Federal⁹.

Luciana Velloso tem buscado focar o desdobramento do Projeto UCA e analisou como ele será apropriado por essa escola da rede municipal do Rio de Janeiro. A investigação se pauta na tentativa de observar o impacto das novas determinações e regulamentações - que são oriundas das atuais políticas educacionais - na prática pedagógica e os processos de ressignificação e tradução empreendidos nesse ambiente cultural. Em síntese, uma pesquisa com foco no microcontexto educacional, mas que atua sem desconsiderar o macrocontexto das políticas educacionais que se orientam para a prática educativa.

A opção metodológica por priorizar a dinamicidade da prática educativa na produção das políticas curriculares da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro justifica-se pela possibilidade de perceber de que forma os sujeitos das escolas recontextualizam os discursos curriculares elaborados no contexto de produção de textos e no contexto de influência (BALL, 1994). Assim, em consonância com a perspectiva adotada para análise, ressalta-se o interesse de não desconsiderar a interrelação do contexto da prática com os demais espaços de produção do currículo,

⁸ Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1410909> (7/02/2011)

⁹ O Governo Federal ficará responsável pela capacitação à distância, pois todos/as os/as professores/as da escola foram cadastrados na plataforma virtual do Proinfo (<http://eproinfo.mec.gov.br/>), para que possam fazer parte de chats, fóruns e assistir aulas online.

pois todos representam arenas onde sujeitos disputam a hegemonia dos discursos concernentes aos usos das TICs, estabelecida, mesmo que de forma contingente e precária, no intuito de legitimar visões particulares de currículo.

No que tange à metodologia de pesquisa, por se afinar com um trabalho de cunho qualitativo, Luciana Velloso lançou mão de entrevistas semi-estruturadas com professores/as das diferentes disciplinas da escola, no sentido de compreender como articulam o uso dos computadores *netbooks*¹⁰ do projeto com suas práticas pedagógicas, integrando as TICs com os conteúdos curriculares que pretendem trabalhar e que são objeto de avaliações e mensurações a nível local e nacional.

Foram, também, utilizados outros recursos como a observação sistemática e registros em um caderno de campo, no sentido de acompanhar o desdobramento dessa proposta curricular e os discursos produzidos no sentido de apoiar o uso das TICs nessa escola.

Em sua pesquisa, Teresa Cristina Araujo se propõe a analisar a ação do/a coordenador/a pedagógico/a¹¹ como mediador/a das políticas de currículo no contexto das práticas escolares. Esclarecemos que a proposta deste trabalho de pesquisa de doutorado está marcada por muitas transformações que estão acontecendo na Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME/RJ). Estas mudanças estão relacionadas a questões administrativas, no que diz respeito ao cotidiano das escolas, bem como, às transformações curriculares e à presença de novos projetos pedagógicos.

A pesquisadora tem refletido sobre as práticas pedagógicas realizadas por três coordenadores/as pedagógicos/as em suas respectivas escolas, analisando como esses profissionais contribuem para os processos de produção e recontextualização das políticas curriculares da SME/RJ e para a reflexão do projeto pedagógico da escola. Entendendo, como propõe ORSOLON (2009), que:

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo,

¹⁰ O *netbook* refere-se ao computador recebido. Este difere dos tradicionais notebooks por seu tamanho bem menor e por sua baixa capacidade de armazenamento de dados. Conforme se observa, é um aparelho com recursos limitados ao acesso à internet e ao uso de programas com finalidades didáticas.

¹¹ O cargo de coordenador /a pedagógico/a foi instituído na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, no final da década de 1990, através da Lei Municipal 2619 (Rio de Janeiro, 1998, p.4-5).

mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político pedagógico transformador. (p. 19)

Como já sinalizamos anteriormente, a rede está orientada pelo Núcleo Curricular Multieducação, que nos últimos anos vem sofrendo algumas atualizações. E desde 2009 estão presentes nas escolas as Orientações Curriculares e Cadernos Pedagógicos¹² e diferentes tipos de avaliação do desempenho dos alunos/as, tais como provas bimestrais, prova Rio, Prova Brasil.

Buscando compreender esse processo, Teresa Cristina Araujo lança mão da abordagem do ciclo de políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992) e por Ball (1994), cujos estudos entendem as políticas curriculares como processos que resultam em recontextualizações por hibridismo, como analisado por Lopes (2004; 2005; 2006a) e já destacado acima. Parte, então, do pressuposto de que os processos de ressignificação acontecem no contexto de influência, da produção de texto e da prática, possibilitando identificar o protagonismo de diferentes atores, que atuam nos diversos espaços, implicados no processo de produção curricular.

O desenvolvimento deste trabalho está baseado em um estudo de tipo etnográfico com a realização de observações sistemáticas nas escolas e entrevistas semi-estruturadas com coordenadores/as pedagógicos/as e também análise de documentos referentes às ações destes profissionais nas diferentes unidades.

Apoiada em Andre (2007), entende que:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo internacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (p. 41)

A pesquisa vem apontando na direção do papel ativo exercido pelos coordenadores/as pedagógicos/as no processo de interpretação e de reinterpretação das políticas curriculares.

¹² As Orientações Curriculares e Cadernos Pedagógicos são materiais didáticos elaborados pelos professores que atuam no Órgão Central da SME/RJ e por professores que atuam nas diferentes escolas da Rede Municipal de Ensino.

Considerações finais

A partir do que temos tido oportunidade de colher como material empírico de nossas investigações, alargamos nosso olhar em relação ao que se pode distinguir como a multiplicidade de formas de realizar a prática pedagógica, dando ênfase àquilo que tem afirmado como as recontextualizações por hibridismo, tendo por centro as propostas curriculares da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

As propostas em relação ao ensino de Ciências, o projeto UCA, o trabalho dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, que investigamos, estão sendo realizados em conexão com as muitas transformações do tempo em que vivemos e com as múltiplas culturas – docentes e discentes – que se interrelacionam no ambiente escolar.

Temos podido observar, então, a construção de currículos escolares que estão sendo produzidos em diálogo com o entre-lugar da diferença, como propõe Bhabha (2007), estando diante do que se desenha como o confronto entre diferentes discursos em relação àquilo que deve se entender como o propício à realização de uma educação de qualidade e à formação do cidadão.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed., Campinas: Papyrus, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 4. ed. Brasília / São Paulo: Edunb e HUCITEC, 1999.

BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós, 1989.

_____. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**. v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.volliss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2009.

_____. Performativities and Fabrications in the Educational Economy: towards the performative society In: BALL, Stephen J. (ed.) **The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education**. Londres: Routledge Falmer, 2004, p. 143-155.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 4. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BOWE, R; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London, New York: Routledge, 1992.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Científicos, 2008.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. 2.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LACLAU, Ernesto. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Ariel, 1996.

_____. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFLE, Chantal (Ed.) **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998, p. 97-136.

_____; BUTLER, J; ZIZEK, S. **Contingency, hegemony, unisersality: contemporary dialogues on the left**. London: Verso, 2000.

_____. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. In: MENDES, Cândido (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 229-250.

_____. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2006a.

_____. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL JÚNIOR, Aécio; BURITY, Joanildo de A. (Org.). **Inclusão social, identidade e diferença:**

perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006b, p. 21-37.

_____. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2009.

_____. ; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica, 2010.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, maio/ago, 2004.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

_____. Políticas de currículo: tensões entre recontextualização e hibridismo.

Currículo sem Fronteiras, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2008.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 2,

p.33-52, jul./dez. 2006a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em 20 maio 2008.

_____. Relações macro/micro na pesquisa em Currículo. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez., 2006b.

MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura.

Educação em Foco – Questões Contemporâneas de Currículo, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, mar/ago. 2003, set/fev 2003/2004.

_____. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES et al (Org.)

Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008, p. 89-114.

_____. Como a diferença passa do centro a margem nos currículos: o exemplo dos

PCN. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

McLAREN, Peter. O etnógrafo como um flâneur pós-moderno: reflexividade crítica e o pós-hibridismo como engajamento narrativo. In: _____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 83-117.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. A recontextualização por hibridismo na prática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.133-148, jul/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/tura.pdf>>. Acesso em 18 out. 2009.

ORSOLON, L. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 7 ed., 2009, p.17-26.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **O olhar que não quer ver: histórias da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 150-173.

_____. Políticas de currículo no cotidiano escolar. In: LOPES, Alice Casimiro et al. (Org.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008, p.139-166.

_____. A recontextualização por hibridismo na prática pedagógica da disciplina Ciências. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.133-148, jul/dez, 2009.

_____. ; SILVA, Sofia Marques da. Etnografia da prática pedagógica em contextos de multiculturalidade: o caso de uma Escola do Rio de Janeiro e de uma Escola do Porto. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel ; LEITE, Carlinda (Org.). **Questões de currículo e trabalho docente**. Rio de Janeiro: Quartet/ FAPERJ, 2010, p. 71-105.

Políticas de currículo

a luta pela significação no contexto da prática

Ana de Oliveira¹
Danielle Matheus²
Alice Casimiro Lopes³

Os estudos de Ball (1989; com Bowe & Gold, 1992; 1994) colocam em foco os processos micropolíticos e a necessidade de se articular as instâncias macro e micro nas pesquisas do campo curricular. Nesse sentido, o movimento conceitual de Stephen Ball, expresso sob a designação de *ciclo contínuo de produção de políticas* ajuda a compreensão dos processos que se estabelecem quando as políticas migram de um contexto a outro ou quando os discursos pedagógicos se constituem. São processos que envolvem relações de poder não fixas que acabam por desterritorializar os sentidos que se pretendiam fixos, ressignificando-os em novos discursos e textos, da micropolítica (LOPES; MACEDO, 2011).

Com a intenção de dar ao *ciclo de políticas* uma potência na investigação dessas conexões que se estabelecem ao longo do movimento das políticas, Ball (1994) propõe a inclusão de outros dois contextos à sua estrutura conceitual⁴ de análise das políticas: o contexto dos efeitos/resultados e o contexto da estratégia política, ambos ainda pouco utilizados nas pesquisas do campo curricular. No que concerne particularmente ao contexto de estratégias políticas, Ball o considera parte do ciclo do “processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (BALL, 2009).

Defendemos, contudo, que essa solução acaba por comprometer a concepção dos contextos como arenas políticas, como lugares e grupos de interesse atravessados por disputas e embates, na medida em que reforça a ideia que Ball busca desnaturalizar da ação política circunscrita, dentre outras, à esfera do Estado. A forma como Ball concebe esses dois contextos, ou mesmo como vêm concebendo os pesquisadores que os utilizam (Mainardes, 2007), parece não dar conta ainda desse comprometimento, pois

¹ Doutoranda do Proped/Uerj

² Doutoranda do Proped/Uerj

³ Professora do Proped/Uerj e Pesquisadora do CNPq

⁴ Inicialmente, Ball & Bowe (1998) defenderam que as análises deveriam levar em conta a distinção entre a política que se pretende implantar, a política atual e a política em uso, em três contextos: influência, produção de textos e prática, respectivamente.

reforça a concepção de um Estado ou de uma instituição a quem compete elaborar estratégias no sentido de garantir as finalidades educacionais de sua agenda política e de um contexto a quem compete avaliar seus resultados com relação à implementação dessa agenda, circunscrito ao contexto da prática. Ou seja, mantém a ideia de que as políticas têm origem no contexto de influência, capaz da proposição de ações políticas que modifiquem ou mantenham determinadas finalidades, bem como mantém uma relação determinista de avaliação de políticas, conectada à consecução de finalidades na prática.

Tencionamos, então, nas pesquisas que realizamos no *Grupo de Pesquisa Políticas de currículo e cultura* não apenas apresentar o que nos parecem fragilidades associadas à ideia de um contexto de estratégias a ser incluído no ciclo de políticas de Ball, mas também reforçar os argumentos, inicialmente apresentados em Lopes e Macedo (2011), de que a teoria do discurso pode aprofundar a interpretação do ciclo de políticas sem separações entre proposta e implementação.

O contexto de estratégia no ciclo de políticas⁵

O conceito de estratégia vem sendo utilizado por diferentes autores do campo das Ciências Sociais e do campo do Currículo. Foucault (2003), que fornece a Ball algumas de suas concepções, entende as estratégias como procedimentos que têm efeitos de poder específicos, obedecem a funcionamentos lógicos e podem produzir uma alteração fundamental nas instituições da ordem e do saber. Bourdieu (2009), autor no qual Ball também busca apoio, ainda que não necessariamente cite, se preocupa com esses procedimentos, denominando-os estratégias. Com relação ao conceito de contexto de estratégia, Ball, define-o como um campo formulador inicial das políticas, deixando “de fora”, dessa forma, a dimensão de representação do contexto da prática.

Tendemos a aceitar a ideia de que essa concepção acaba por comprometer a própria ideia de circulação de políticas. Mostra-se mais produtivo entender tal circulação na sua mediação com o discurso, entendido como uma totalidade relacional que busca limitar a significação de determinadas práticas. Por outro lado, faltam em Ball categorias de análise que possam dar conta das relações de força que se estabelecem por sujeitos, em diferentes contextos, na produção de suas ações políticas.

⁵ As questões apresentadas nesta seção estão mais amplamente desenvolvidas em Oliveira e Lopes, 2011.

A compreensão sobre como sujeitos atuam na produção de políticas em diferentes contextos de produção, de como os textos e discursos que são produzidos por esses sujeitos adquirem significado, de como determinados sentidos se hegemonomizam e que processos de articulação permitem tal hegemonomização depende de outros aportes teórico-metodológicos. Para um desenvolvimento dessa concepção, há necessidade de uma teorização em que o poder, o sujeito e os discursos sejam compreendidos de diferentes formas. É visando a essa perspectiva que na seção a seguir apresentamos como a teoria do discurso de Ernesto Laclau pode contribuir para outra compreensão do ciclo de políticas.

A teoria do discurso em Ernesto Laclau

Stephen Ball, ao entender as políticas curriculares como um conjunto de textos e discursos, reafirma a existência de estruturas permanentes, responsáveis pelas políticas curriculares, nos cinco contextos que constituem seu modelo analítico. Em suas pesquisas evidencia uma relação – considerada necessária – entre o discursivo e o não-discursivo. Para Ball e para Foucault, em quem o primeiro se apóia, são práticas não-discursivas que definem as regras que constituem o discurso e que o atualizam.

Na teoria do discurso de Ernesto Laclau, diferentemente, cada ato social tem um significado e é constituído na forma de sequências discursivas que, articulando elementos linguísticos e extralinguísticos, superam o condicionamento mútuo entre o discursivo e o não-discursivo. Com isso, avança no sentido de compreender o ciclo contínuo de produção de políticas para além da dicotomia ação-estrutura e para além da ênfase no macro-contexto de influência. Possibilita compreender, de forma mais efetiva, as relações macro-micro, para além da enunciação de dois polos tornados opostos, e a multiplicidade de significados que circulam na produção das políticas.

O discurso como estrutura descentrada (LACLAU, 2005) é mais potente também, na medida em que a política como discurso implica, para o autor argentino, negociações de sentidos em busca da hegemonia de uma determinada demanda que, provisória e contingencialmente, ocupa um centro capaz de aglutinar os sentidos postos em disputa. Este centro nunca é pleno e nem implica a possibilidade de fechamento total da significação.

Embora os dois autores concordem com a ideia de que o social deve ser percebido a partir da lógica do discurso, para Laclau essa perspectiva é mais radical. O

discurso deve ser entendido como uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e simbólica simultaneamente, na medida em que o material não existe separado de sua significação. Discurso é prática – toda prática é discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, instituições são ações de significação. O social não é “algo” a ser revelado, mas uma trama a ser compreendida ao mesmo tempo que é produzida. Trata-se de uma multiplicidade de sentidos que se articulam com infinitas possibilidades de constituir um discurso hegemônico, contingente e precário. Um desses sentidos pode assumir o papel de representar a multiplicidade de sentidos articulados, perdendo sua significação original e antagonizando-se a outro sentido “expulso” da cadeia articulatória de sentidos.

Assim, a prática articulatória é estabelecida entre elementos (particularismos/diferenças/demandas) que se articulam entre si, tornando-se momentos apenas em relação à articulação estabelecida. Tal articulação é garantida pelo antagonismo a uma diferença expulsa da cadeia articulatória. No limite, esses elementos não deixam de continuar sendo elementos, mas, apenas contingencialmente, tornam-se elementos-momentos em uma determinada prática articulatória, organizando-se em um discurso.

Nessa perspectiva, o conceito de formação discursiva ganha centralidade na teoria do discurso e é definido por Laclau como um conjunto articulado e heterogêneo de discursos, regras de produção de sentido, já hegemônica por um determinado discurso dentro de uma pluralidade: produz efeitos de posicionamento, de autorização e de restrição sobre os sujeitos que nela se constituem e daí se expressam (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p. 42).

A articulação é garantida também pela produção de significantes vazios, demandas que se despojam de seus conteúdos precisos. Laclau (2006) denomina significante vazio a um termo vago e impreciso o bastante para representar a totalidade de elementos heterogêneos (idem, p. 25). O significante vazio é um elemento importante na constituição de todo sistema de significação, já que tem a função de articular elementos equivalentes, apagando, provisoriamente, as diferenças.

Na interlocução que temos estabelecido com o ciclo contínuo de políticas, modelo analítico de Stephen Ball, no sentido de compreendermos as políticas curriculares, destacamos nosso entendimento de que as políticas de currículo são políticas culturais e que como tais, são políticas da diferença, sem significados fixos como propõem os diferentes estruturalismos. Realizamos, portanto, algumas pesquisas

em instituições escolares – ou como propõe Ball, no contexto da prática – que evidenciam, nesse espaço, a luta pela significação. Nessas investigações, o contexto da prática vem se apresentando como um espaço-tempo formulador de estratégias políticas e a teoria do discurso tem oferecido bases mais sólidas, no entendimento da relação ação-estrutura e no questionamento da hierarquização que subjaz ao modelo analítico do ciclo de políticas. São algumas dessas pesquisas que apresentamos a seguir.

A dimensão da representação do contexto da prática: o Colégio Pedro II

A abordagem do ciclo de políticas tem colocado no centro dos debates do campo do currículo a necessidade de se articular os processos macro, vinculados às dinâmicas do Estado e do mercado – ou da interconexão entre os dois –, e os processos micro, vinculados à prática pedagógica nas escolas. Nesse movimento, mesmo que o modelo analítico proposto por Ball busque dissolver a concepção de que a prática é um espaço de implementação de definições externas a seu contexto, por vezes apresenta deslizamentos nos quais se observa um privilégio de macroestruturas. Ainda que consideremos que se possa delimitar um contexto onde ocorre a formulação inicial das políticas e no qual os discursos políticos são construídos no sentido de garantirem legitimidade e impor limites às leituras, essa formulação não é inicial ou original. Ao se deslocarem, esses discursos são ressignificados e hibridizados em meio a processos políticos articulatórios, que colocam em xeque a verticalidade do poder em nome de um caráter oblíquo. De igual modo ao se constituírem, esses discursos e textos recontextualizam por hibridismo sentidos de outros contextos.

Orientadas por essa forma de interpretar as políticas, buscamos compreender como, em uma determinada escola, os sujeitos atuam na produção de políticas, como os textos e discursos que são produzidos por esses sujeitos adquirem significado, como determinados sentidos se hegemonizam e que processos de articulação são acionados, permitindo tal hegemonização. Nesse sentido, o ciclo de políticas de Ball, precisa de novos modelos analíticos e a teoria do discurso mostra-se bastante potente na compreensão da micropolítica escolar.

Na investigação da política institucional aqui apresentada, selecionamos como fontes os guias curriculares editados no Colégio Pedro II no período compreendido nos anos de 1990. A análise desses primeiros guias curriculares nos permite, primeiro, afirmar que a concepção neles privilegiada era a do currículo único. O segundo ponto a

destacar na análise desses documentos curriculares é a concepção de que a escola é, por excelência, o espaço reservado à transmissão da cultura erudita, única capaz de garantir a aceitação social em todos os círculos, associando-se a um discurso pedagógico mais amplo de que o currículo deve apontar para a defesa de uma cultura comum (LOPES, 2006). Por fim, nos guias curriculares analisados são privilegiados os discursos de valorização do saber acadêmico e científico, “conteudistas”, marca da tradição da escola.

Não se constituiu, portanto, em novidade para o Colégio Pedro II atender, nos finais dos anos de 1990, à orientação oficial no sentido de elaboração do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), expressa nos documentos curriculares do Estado brasileiro. As ideias de currículo único, de privilégio de uma cultura única – mesmo que apresentada sob a forma de aceitação da pluralidade cultural –, e de vinculação do conhecimento escolar ao conhecimento de referência, marcas identitárias do Colégio ao longo de sua história, estavam, dentre outras, também presentes nos documentos oficiais.

Editado em 2002, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão do Ministério de Educação e Cultura – INEP/MEC –, o PPP do Colégio Pedro II pretendia adequar o currículo do colégio às novas determinações da política educacional do Estado brasileiro, dos anos finais da década de 1990, esperando-se que ele contribuísse para a legitimação das reformas em curso, na expectativa de novos recursos para a instituição.

Os sentidos das práticas do colégio, no momento da escrita desse documento curricular, foram a ele incorporados, hibridizando-se aos sentidos das propostas curriculares centrais, também, hibridizadas a outras, presentes no colégio. Um conjunto de estratégias foi desenvolvido na instituição, indicando a tensão, anterior a reforma do Estado, isto é, o questionamento ao caráter de erudição e academicismo de seus guias curriculares associados a uma prática docente centrada na transmissão dos conteúdos. Outros sentidos aglutinavam-se em torno de um significante, vazio como em Laclau: a busca pela qualidade da educação, preconizada também nos documentos das reformas do Estado. A questão, dentre outras, a resolver, no colégio, era, então, a tensão entre os que defendiam a centralidade dos conteúdos na organização curricular e aqueles que já acumulavam discussões no sentido das alterações dessa tendência, na busca pela qualidade de ensino.

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), editados pelos órgãos centrais em 1998, se tornaram elemento legitimador dos grupos questionadores do caráter conteudista dos planos curriculares e marca identitária do colégio. A despeito das profundas críticas desenvolvidas pela comunidade acadêmica e pelos movimentos sociais de docentes no Brasil aos documentos oficiais, por sua vinculação com um ideário instrumental de formação para o mercado, críticas que também circulavam na instituição, os PCN representavam a possibilidade de superação do academicismo do colégio, vistos como *“estoque de informações” e não como meios para construção de um instrumental conceitual e aquisição de competências* (PPP, 2002, p. 69). Possibilidade reforçada pelo próprio caráter híbrido dos parâmetros que incorpora, nos documentos disciplinares, discursos atualizados e legitimados das áreas de ensino das disciplinas específicas. Outro conjunto de atores sociais na escola defendia que a qualidade de ensino pretendida dependia de que a escola se afirmasse como o espaço reservado, por excelência, *à transmissão da cultura erudita, cujos produtores e detentores fazem parte da elite política, econômica e cultural (...)* e que o caminho para *a aceitação em todos os círculos* depende do acesso *à cultura dominante* (PPP, 2002, p. 67).

No processo de produção do texto curricular, tensionaram-se, então, por um lado a defesa de uma proposta baseada no conhecimento conceitual, com um enfoque interdisciplinar e contextualizado, para formar competências cognitivas e de cidadania e, de outro, a intenção de manter a organização por disciplinas e a ordenação de conteúdos. O texto final do PPP assume o caráter híbrido entre competências e disciplinas, evidenciando uma característica já presente na reforma curricular brasileira (Lopes, 2008), porém cabendo às competências uma posição ainda mais subalterna do que em documentos oficiais da reforma, quase limitada à função de objetivos, sequer balizando centralmente os processos de avaliação, e mantendo as disciplinas escolares como orientadoras da organização curricular.

A concepção do ciclo de políticas de Ball, tomada nessa investigação como aporte teórico metodológico, permite-nos afirmar que a política de currículo não se divide em oficial e alternativa, mas é uma só – plural e múltipla –, produzida em múltiplos contextos de forma circular e híbrida. Nesse sentido não cabe a hierarquização entre os diferentes contextos em que são produzidas. Em cada um desses contextos, estratégias são definidas e processos articulatórios são estabelecidos, fazendo com que sentidos diferentes se aglutinem com vistas à hegemonização, provisória e precária, de

um sentido, sempre híbrido, mas capaz de condensar as diferenças que são postas em disputa.

Políticas de Currículo em Niterói: lutas pela significação da proposta de integração curricular

Outra pesquisa (MATHEUS, 2009) que apresentamos neste trabalho é a que analisou a política curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói, Rio de Janeiro, produzida no triênio 2005-2008, procurando compreender o processo de significação da proposta curricular apresentada pela Fundação Municipal de Educação (FME). Os documentos curriculares produzidos pelo órgão gestor central - a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania (Niterói, 2007a), o Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares (Niterói, 2007b), a Portaria FME nº 125/2008 (Niterói, 2008a) e a Portaria FME nº 132/2008 (Niterói, 2008a), bem como as interpretações dos professores de uma das escolas⁶ de Ensino Fundamental da rede, foram analisados como totalidades discursivas, sujeitas a processos de hegemonização de sentidos.

A política curricular niteroiense foi produzida na relação estabelecida entre as escolas municipais e a FME por meio de discursos (textos e práticas) que estiveram sujeitos a múltiplas influências e a inter-relações entre políticas locais e globais. Num processo de articulação política e negociação de sentidos, a formulação dos documentos curriculares foi controlada pela FME e a participação das escolas esteve restrita à leitura e análise de textos preliminares e ao envio de sugestões, por escrito, ao contexto de produção dos textos. As versões finais dos documentos, quando chegaram ao contexto da prática, foram interpretadas e recontextualizadas pelos professores e pedagogos, produzindo significações imbricadas às demandas da escola e ao jogo discursivo estabelecido nos contextos de produção da política.

A análise da referida política curricular pressupôs a complexidade que envolve tanto a formulação dos textos curriculares, quanto os processos interpretativos que são experimentados na escola. Os documentos curriculares analisados expressaram sentidos particulares colocados em disputa na arena de produção dos textos; tais sentidos, face às cadeias de equivalências produzidas nas articulações políticas, representaram, contextualmente, o todo da significação do currículo, sendo hegemonizados. Do mesmo

⁶ Optou-se pelo sigilo institucional nesta pesquisa.

modo, a interpretação dos textos no contexto da prática envolveu disputas por significação, já que *autores não podem controlar os sentidos dos seus textos* (Ball, 1994, p. 16) e que os leitores são capazes de produzir múltiplas leituras, limitadas pela esfera discursiva criada pelos textos.

Alguns temas que, com base na teoria do discurso de Laclau, chamaremos de significantes, representaram centralmente a referida política curricular municipal, mesmo que atravessados por diferenças e equivalências em seus significados: escola em ciclos de formação, ciclos de aprendizagem, avaliação formativa, interdisciplinaridade e integração curricular. Neste trabalho, focaremos nos processos de significação de integração curricular e interdisciplinaridade, buscando dar relevo à teoria do discurso como possibilidade de análise.

A integração curricular e a interdisciplinaridade foram defesas caras tanto no contexto de produção dos textos, quanto no contexto da prática. Em ambos os contextos, o discurso produzido associou sentidos de integração curricular à interdisciplinaridade de forma a torná-las uma consequência da outra; o currículo integrado foi entendido como o currículo no qual as disciplinas trabalham de forma interdisciplinar. Apesar de a FME e de os professores da escola pesquisada terem defendido uma política de integração curricular, os significados que cada grupo atribui a essa modalidade curricular se distinguiram. A unanimidade em torno da integração curricular e da interdisciplinaridade foi permeada por diferentes sentidos que essas temáticas assumiram nos grupos em disputa, caracterizando esses significantes como flutuantes. *Quando temos essa situação de competição equivalencial, falamos não de significantes vazios, mas de significantes flutuantes* (Laclau, 2006).

Nessa flutuação de sentidos, o currículo integrado e interdisciplinar, na acepção dos documentos curriculares, representava a busca por um currículo capaz de recuperar a totalidade do conhecimento, no qual as disciplinas, supostamente, representariam um obstáculo. As disciplinas escolares, nessa perspectiva, foram entendidas como o ícone da fragmentação do conhecimento e como o espelho do conhecimento acadêmico-científico na escola e, na tentativa de enfraquecer o currículo disciplinar, a FME propôs um currículo organizado em eixos⁷ com objetivos próprios, aos quais as disciplinas estariam vinculadas. Apesar de um discurso de oposição ao currículo disciplinar, na proposta da FME, as disciplinas escolares permaneceram sob as mesmas regras de

⁷ Linguagem, Identidade e Autonomia; Tempo, Espaço e Cidadania; e Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável.

antes: sob a responsabilidade de um professor que ingressou na função devido à formação disciplinar e sob a estrutura de hora/aula que é distribuída de forma desigual na grade curricular.

Em dissonância com a perspectiva defendida pela FME nos documentos, os professores da escola pesquisada defenderam a integração curricular não como o apagamento das disciplinas, mas sim como a possibilidade de inter-relacionar os conhecimentos disciplinares de forma a tornar a apropriação destes mais articulada e ampla. As disciplinas, para eles, são a expressão das diversas formas de se entender o objeto de estudo e a interação dessas formas significaria maiores benefícios à aprendizagem do aluno. Diante dessa interpretação, os eixos foram entendidos não como categorias que visam a substituir as disciplinas, mas como possibilidades de articular disciplinas afins. A matriz disciplinar, no caso dos professores, esteve, diferentemente da proposta da FME, associada ao discurso que critica a hierarquia entre as disciplinas; eles declararam acreditar que estas disciplinas deveriam ocupar o tempo e o espaço no currículo escolar de forma equiparada.

O que também distinguiu a significação do currículo integrado/ interdisciplinar pelos dois contextos de produção analisados e pelo contexto da prática foi a forma como a instituição dessa modalidade curricular deveria dar-se no contexto da prática. Para a FME, o sucesso da integração curricular demandaria, sobretudo, a sensibilidade do professor para com a causa; é como se a integração dependesse somente do empenho dos professores. Já para os professores, muitos dos quais demonstraram estar sensibilizados para um trabalho interdisciplinar, o sucesso dessa modalidade curricular dependeria de condições favoráveis ao planejamento coletivo do trabalho pedagógico entre os pares.

A demanda central da proposta de currículo integrado da FME, portanto, foi ao mesmo tempo o enfraquecimento do poder disciplinar no currículo e a articulação dos conhecimentos curriculares com vistas à compreensão totalizante dos objetos de estudo. Os que defenderam essas demandas curriculares, a despeito de seus interesses particulares, estabeleceram, provisoriamente, certo grau de solidariedade, gerando uma cadeia de equivalência que fixou sentidos para currículo integrado e interdisciplinaridade. O fechamento desta cadeia foi determinado tanto pelo que estava dentro da cadeia – integração curricular/ interdisciplinaridade, quanto pelo que estava fora da mesma – matriz disciplinar.

Face à tarefa de significar a política de integração curricular, os professores, do mesmo modo, mobilizaram e articularam sentidos que criaram entre si equivalências. A cadeia de equivalência produzida no contexto da prática teve como demandas fomentadoras a presença não-hierárquica das disciplinas no currículo e a inter-relação dos conhecimentos disciplinares. Mobilizados por tais demandas, os professores do contexto da prática, também a despeito de suas diferenças, se articularam na tentativa de hegemonizar o discurso que confere importância ao constante diálogo entre os conhecimentos disciplinares no currículo e à garantia de condições de trabalho adequadas a essa proposta.

A posição dos sujeitos no processo de produção da política curricular teve por base demandas comuns e, ao mesmo tempo, a oposição a um inimigo, um exterior constitutivo, contra o qual o grupo desejava se diferenciar. A configuração dos grupos, no caso pesquisado, foi influenciada também pelas relações de poder estabelecidas nos contextos de produção: tensões entre professores e pedagogos da escola, bem como entre professores e FME, já povoavam a dinâmica da relação entre esses pares, deixando rastros nos processos de identificação estabelecidos na política atual, mas não determinando a posição dos sujeitos. Outra questão que influenciou essa configuração foi a forma como a FME conduziu a produção dos textos da política, privilegiando a participação dos profissionais que atuam no órgão central e dos pedagogos das escolas, em detrimento da participação dos professores que estavam em sala de aula.

Dessa breve incursão pelos principais sentidos que estiveram em jogo nos documentos curriculares e na escola pesquisada, essa pesquisa (MATHEUS, 2009) concluiu que determinados temas foram apresentando interpretações consonantes com as demandas defendidas pelos grupos em disputa pela hegemonia das suas concepções de currículo. Tais interpretações também denotaram aproximações e distanciamentos entre o contexto de produção dos textos e o contexto da prática: sentidos da proposta da FME circularam no contexto da prática, assim como o contexto de produção dos textos compartilhou de sentidos em uso na escola.

A política curricular niteroiense, como totalidade discursiva, pode ser analisada como uma amálgama de sentidos hegemonizados pela FME, nos textos e nas ações institucionais, e pela escola, nos debates travados para interpretar os textos curriculares, nas propostas de atuação produzidas em resposta aos documentos e nas práticas pedagógicas levadas a cabo. Tais sentidos foram legitimados por sujeitos que, no

contexto de produção dos textos e no contexto da prática, lutaram pelo controle simbólico do discurso curricular.

Conclusões

Apresentamos nesse texto a interlocução que temos estabelecido com o ciclo contínuo de políticas, modelo analítico de Stephen Ball, no sentido de compreendermos as políticas curriculares. Ao invés de concebermos as políticas como emanadas de um poder fora das ações cotidianas das escolas, parece-nos promissor entender os discursos produtores dessas políticas como híbridos culturais que, se não são produzidos dissociados das relações político-econômicas que configuram o Estado, a eles não se limitam.

Defendemos que a inclusão, no modelo analítico do ciclo de políticas, de dois contextos – o de estratégia e o de efeitos/resultados – aos três contextos principais, acaba por potencializar a hierarquização entre as diferentes arenas de luta, reforçando a ideia que Ball buscou desnaturalizar da ação política circunscrita à esfera do Estado ou ao mercado ou ainda ao seu entrelaçamento. O entendimento que apresentamos desses dois contextos descolados, respectivamente, dos contextos primários de influência e da prática ajuda a tornar o modelo menos hierarquizado, apontando para o esmaecimento da relação ação-estrutura que a ele subjaz. Desenvolvemos esse argumento tendo em vista o questionamento particularmente da noção de estratégia, tal como ela vem sendo assumida por diferentes autores das Ciências Sociais, alguns dos quais servem de apoio a Ball.

Mais que isso, argumentamos que para o desenvolvimento da concepção curricular que defendemos, há necessidade de uma teorização em que o poder, o sujeito e os discursos sejam compreendidos de diferentes formas. Assim, embora nos dois modelos analíticos a ideia de política curricular seja entendida como conjunto de textos e discursos, em Ball, os discursos são apresentados como estruturas permanentes que, uma vez analisadas, revelam as relações históricas e as práticas concretas que as determinam, estabelecendo dessa forma a separação entre dois polos: o discursivo e o não-discursivo. Em Laclau, o discurso é uma estrutura descentrada, cujo fechamento, contingente e provisório, se dá ao sabor de práticas articulatórias onde os significados são negociados em um terreno de indecidibilidade.

Para Ball, as políticas curriculares são consideradas de caráter eminentemente textual, na medida em que entende o contexto de produção de textos como a modalidade primária das políticas. Laclau permite uma leitura das políticas mais próxima da concepção curricular que tomamos como base. Por intermédio dele, entendemos que os textos políticos só podem representar a política se considerarmos uma dada articulação hegemônica, na qual diferentes sentidos com infinitas possibilidades de leitura, conseguem de forma contingente e precária, aglutinarem as diferenças em disputa.

Nesse sentido, buscamos reforçar os argumentos sobre as potencialidades da teoria do discurso para a compreensão de como sujeitos atuam na produção de políticas em diferentes contextos e de como os significados são discursivamente produzidos e hegemonizados. A teoria do discurso ajuda-nos, enfim, a compreender os processos políticos articulatórios que se dão na constituição dos discursos hegemônicos, questionando os aspectos do ciclo contínuo de políticas que não favorecem a superação da dualidade entre proposta e implementação.

Para além dos casos específicos aqui analisados, esperamos ter demonstrado o quanto a investigação do contexto da prática com base na abordagem do ciclo contínuo de políticas possibilita conceber a escola como um espaço micropolítico e produtivo de sentidos para as políticas. Do mesmo modo, esperamos ter demonstrado como a teoria do discurso possibilita reconfigurar o modelo analítico proposto por Stephen Ball, apresentando aportes teórico-metodológicos que ajudam na compreensão das práticas discursivas que se desenvolvem nas instituições escolares.

Dessa maneira, pensamos que podemos contribuir não só para o questionamento mais profundo das ações do Estado, que atua no sentido de limitar as possibilidades de leitura do contexto da prática, mas também para compreender as ações da escola, sua produtividade e seus limites.

Referências

BALL, Stephen. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação e Sociedade**, v. 30, n.106, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 set. 2012.

- BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.
- BALL, Stephen; BOWE, Richard with GOLD, Annie. **Reforming education & changing school**: case studies in policy sociology. London ; New York: Routledge, 1992.
- BALL, Stephen; BOWE, Richard. El curriculum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios de Curriculum**, v1, n.2, p. 105-131, abr., 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. Petrópolis, Vozes, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília: 1998.
- COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político-pedagógico**. Brasília: Inep/MEC, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL JÚNIOR, A; BURITY, J.A. **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. SP: ED. Annablume, 2006.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, p. 33-52, 2006. Disponível em: <[HTTP://www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 20 set. 2012.
- LOPES, Alice Casimiro. A articulação entre conteúdos e competências em políticas de currículo para o ensino médio. In: MACEDO, Elizabeth; LEITE, Carlinda. **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Porto: FCT, 2008.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In:_____. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MATHEUS, Danielle. **Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro**: o contexto da prática. Rio de Janeiro, UERJ, Dissertação de Mestrado, 2009. 166 p.
- MENDONÇA, Daniel & RODRIGUES, Léo Peixoto. (Org.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdiPucRs, 2008.
- NITERÓI (Prefeitura). Fundação Municipal de Educação de Niterói. **Proposta pedagógica escola de cidadania**. Niterói, 2007a.

NITERÓI (Prefeitura). Fundação Municipal de Educação de Niterói. **Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares**. Niterói, 2007b.

NITERÓI (Prefeitura). Fundação Municipal de Educação de Niterói. Portaria 125/08. **Proposta pedagógica escola de cidadania**. Niterói: FME, 2008a.

NITERÓI (Prefeitura). Fundação Municipal de Educação de Niterói. Portaria 132/08. **Diretrizes Curriculares e Didáticas**. Niterói: FME, 2008b.

OLIVEIRA, Ana; LOPES, Alice Casimiro. O contexto da prática nas políticas de currículo. In: _____.; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo no Brasil e em Portugal**. Porto: Profedições Ltda, 2008.

OLIVEIRA, Ana de OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 19-41, 2011.

Políticas de currículo e escola

questões da pesquisa no contexto da prática

Miriam S. Leite¹

A temática proposta para debate entre os grupos de pesquisa do GT Currículo neste ano tem constituído foco privilegiado de reflexão na investigação desenvolvida pela nossa equipe de pesquisa² – *A diferença cultural no contexto da prática: traduções possíveis da Multieducação*. Participamos, dessa forma, de importante esforço de reflexão que marca o campo do currículo desde sua consolidação na década de 1980, no Brasil, que é a problematização das articulações possíveis entre *políticas de currículo e escola*.

Discussões sobre as metodologias qualitativas de pesquisa no campo educacional, proposições de categorias analíticas como currículo oficial-formal/em ação-vivido, pré-ativo/ativo, epistemologia da prática, professor reflexivo, professor pesquisador, saber docente, conhecimento em rede, conhecimento rizomático, táticas de praticantes, ciclo contínuo de políticas curriculares – enfim, não foram poucos os movimentos teórico-metodológicos que buscaram/buscam articular os diferentes espaços-tempos de constituição das políticas de currículo, explorando as “relações macro-micro” na pesquisa educacional (BRANDÃO, 2002; LOPES, 2006).

Neste texto, motivada pelas dificuldades que se colocaram na abordagem do contexto da prática durante o desenvolvimento da nossa pesquisa, abordo essas dificuldades em diálogo com as formulações acima citadas, e proponho o caráter cíclico e contínuo das políticas curriculares (BALL, 1993, 1994, 1997; BALL; BOWE, 1992) e construções da teoria do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2004; LACLAU, 1996, 1998, 2005), como a noção de indecidibilidade e do lugar do sujeito e da agência em estruturas deslocadas, como possibilidades de encaminhamento – embora não propriamente de superação – de tais desafios.

¹ UERJ - FAPERJ

² Coletivo *Currículo escolar, diferença e desigualdade – CEDD*, do grupo de pesquisa *Currículo, cultura e diferença*, coordenado pela professora Elizabeth Macedo, por sua vez vinculado à linha de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura*, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UERJ. Participam da pesquisa: Carla Rodrigues, Carla Romão, Izabella Corrêa, Kelsiane de Mattos e Priscila Ribeiro (mestrandas); Larissa Rios, Magdielly Costa e Mariana Marques (bolsistas de IC).

Impasses da pesquisa sobre a escola

A abordagem etnográfica, além de propor o enfoque de situações concretas, vividas por sujeitos encarnados, em toda sua complexidade e inesperado das relações que podem estabelecer entre si, oportuniza uma escrita assumidamente interpretativa: “o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (GEERTZ, 1989, p. 15). Apresentada por Ball (1994) como metodologia de particular interesse para a pesquisa do ciclo contínuo de políticas curriculares, na medida em que permite trabalhar as instâncias contingentes em que se constroem os sentidos que o currículo assume na sua vida pública, interessou à nossa pesquisa também por assumir a subjetividade da atividade de pesquisa e sua participação na constituição da realidade que pretende tornar inteligível. Impõe a imersão no espaço-tempo investigado, o que é especialmente relevante quando se trata de estudar o fazer pedagógico-escolar: seus ritos, valores e códigos podem se mostrar enganosos para o visitante de passagem, até pela familiaridade com que se apresentam para aqueles que se formaram em nichos sociais escolarizados, como é o nosso caso, pesquisadores acadêmicos. Imagens pré-concebidas da escola, de seus sujeitos e das suas relações com o entorno social demandam repetidas observações e esforços de interpretação para cederem lugar ao inesperado do contingente. E assim fizemos na nossa pesquisa.

De outubro de 2010 a maio de 2011, frequentamos e registramos observações de uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro³. Porém, na análise dos registros, surgiu o desconforto: como de fato evitar a prescrição, a denúncia ou a positivação apriorística do discurso docente? Como abordar as decisões que criam/recriam o currículo no contexto da prática, sem cair no determinismo estruturalista ou no voluntarismo militante? Ainda: convivemos com professores, alunos, funcionários e gestores por tempo suficiente para que adquirissem subjetividade distinta, nome e sobrenome, com dúvidas cotidianas, fraquezas e brilhos que se

³ Não fomos autorizadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro a divulgar os resultados das análises das observações realizadas, porque focamos turmas do Projeto Autonomia Carioca. Embora tivéssemos autorização da direção da escola, para estudo dessas turmas, e da SME, para pesquisas nas escolas da Rede, fomos posteriormente informadas que, por se tratar de parceria com a Fundação Roberto Marinho, não poderíamos incluir tais turmas em nossa pesquisa. A presente referência à etnografia realizada, cuja proibição de divulgação obviamente tivemos de acatar, visa apenas expor o contexto da presente reflexão, que não se vale de dados das observações em questão.

alternaram na vida que acontecia na escola: como problematizar suas falas e ações e, desse modo, expô-las publicamente, em anonimato de fato nem sempre sustentável, sem aparecer para esses interlocutores como traindo a confiança que lhes permitiu tamanha exposição?

Goodson (1992, p. 68) observa que quando se discute a prática do professor aborda-se seu “ponto máximo de vulnerabilidade”:

Devemos, em minha opinião, recordar como a maior parte de nós se sente profundamente inseguro e ansioso acerca do nosso trabalho como professores, quer nas salas de aula, quer nos anfiteatros universitários. Estes são, muitas vezes, os locais de maior ansiedade e insegurança – bem como, ocasionalmente, de realização.

O recurso da ocultação da identidade dos sujeitos envolvidos poderia tornar menos traumática a situação, porém sabemos que com frequência é possível para aqueles que conhecem o espaço-tempo em discussão localizar de quem se fala – ou seja, muitas vezes não se garante o anonimato diante daqueles cuja opinião interessa mais diretamente aos participantes da pesquisa.

Observe-se que a postura de suspeita do trabalho do professor e de denúncia da sua atuação na escola, por meio do destaque dos aspectos considerados negativos pelo pesquisador, já foi bastante criticada no campo da pesquisa educacional local, particularmente por meio da difusão de textos de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1986), que se contrapunham a aproximações em perspectiva eficientista do dia a dia escolar, argumentando que se julgava o trabalho docente em comparação com modelos ideais concebidos aprioristicamente às práticas das escolas. Seus argumentos, por enfatizarem a complexidade do ambiente escolar e a necessidade de buscar compreendê-lo em suas múltiplas necessidades e constrangimentos concretos, fundamentaram também contestações a visões crítico-reprodutivistas que, no Brasil, em especial na segunda metade da década de 1970, denunciaram professores pela sua suposta colaboração com a ditadura militar e manutenção do *status quo* em geral.

Além das reflexões de Ezpeleta e Rockwell, também impactaram o pensamento pedagógico-curricular brasileiro os trabalhos de Stake – amplamente divulgados no contexto local por intermédio, entre outras publicações, do livro *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, de autoria de André; Lüdke (1986), em que se defendeu a necessidade de observação sistemática e prolongada dos ambientes escolares, sempre únicos em suas configurações concretas –, os conceitos de professor-pesquisador e

professor reflexivo (SCHÖN; ELLIOT; STENHOUSE apud PIMENTA, 2002) e os estudos sobre o saber docente (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Em comum, pode se identificar nessas formulações a recusa à abordagem prescritiva e/ou denunciata na pesquisa acadêmica sobre a escola, justificada pelo reconhecimento da complexidade desse espaço-tempo e/ou da capacidade de criação dos profissionais que nele atuam direta e diariamente.

Por caminhos distintos, priorizando o diálogo com Michel de Certeau e, posteriormente, Gilles Deleuze e Boaventura de Souza Santos, os estudos sobre o cotidiano escolar (ALVES; OLIVEIRA, 2002) convergem, em certa medida, com os anteriores, na valorização do conhecimento não científico e criativo que se expõe nas soluções que os docentes “praticantes” desse cotidiano desenvolvem para enfrentar os desafios. Nesse mesmo sentido, poderiam ainda ser citadas as diversas adjetivações atribuídas ao currículo – formal, em ação, pré-ativo, ativo etc. – que expressam movimentos generalizados nos estudos sobre currículo na direção da crítica à subalternização de construções culturais de grupos e atores sociais situados em posições não hegemônicas na hierarquia da política curricular.

Embora a contribuição das reflexões acima sumarizadas para a pesquisa educacional seja inegável, persistem impasses que enfrentamos na pesquisa sobre o contexto da prática. Se encontramos nessas teorizações argumentos consistentes para a contraposição à denúncia e à prescrição, não nos interessaria, por outro lado, a positivação apriorística da prática que buscamos problematizar. Sem duvidar da criatividade dos “praticantes” da escola, não é incomum, nos estudos sobre políticas curriculares, que pesquisadores se deparem com situações compreensíveis do ponto de vista dos sujeitos que as protagonizam, porém eventualmente problemáticas para a educação como um todo, ao menos em algumas perspectivas. Por exemplo, quando se estabelecem avaliações externas que desconsideram as condições do trabalho docente e especificidades do corpo discente, e delas podem derivar punições ou recompensas para a escola e seus profissionais, parece compreensível que se multipliquem as burlas⁴, que podem, em certa medida, ser interpretadas como “astutas táticas” de defesa de alguns desses profissionais. Contudo, se expostas publicamente, pode se estar contribuindo para que se reconheçam os constrangimentos impostos ao trabalho do professor e inadequações de aspectos de políticas educacionais; mas também é possível que se

⁴ Conforme relatado, por exemplo, em *The death and life of the great american school system. How testing and choice are undermining education*, de autoria de Diane Ravicht (New York: Basic Books, 2010).

reforce a conhecida prática de responsabilização do professor pelos problemas do nosso ensino. De todo modo, um lugar bastante desconfortável para o professor, no que retornamos aos argumentos de Goodson, quanto à sensibilidade provável da sua posição.

A solução apresentada pelo autor é o deslocamento do foco da pesquisa curricular, da *prática* para a *vida profissional* do docente:

A razão primordial é que, segundo a minha experiência, quando falo com professores sobre problemas de desenvolvimento curricular, matérias de ensino, gestão escolar e organização geral das escolas, eles trazem à colação, constantemente, dados sobre as suas próprias vidas. (GOODSON, 1992. p.70)

Aponta ainda que desse modo cria-se espaço para a “voz do professor” (ibid.: 69), que julga com frequência ausente das pesquisas sobre currículo.

No entanto, nessa mesma publicação, o autor explicita reconhecer que as questões éticas que sublinhara na justificativa das suas proposições não serão contornadas com tal deslocamento, dado que se ingressa em terreno de novas dificuldades: “se a prática do professor se pode considerar uma incidência vulnerável, a vida do professor é uma incidência muito íntima e intensiva” (ibid., p. 77). Na nossa pesquisa, também nos preocupamos com o reconhecimento e visibilização da autoria docente na criação do currículo escolar – que se concretiza, por exemplo, na opção pelo entendimento do currículo como ciclo contínuo (BALL, 1994, 1997, entre outros) – porém, como Goodson, tampouco reconhecemos nos estudos de vida dos professores a solução para os impasses aqui em discussão. Pela problematização dos registros de observação do seu trabalho ou das suas narrativas de histórias de vida, a pesquisa, em alguma medida, expõe esses sujeitos na fragilidade e intimidade das suas dificuldades e dos tormentos da decisão no dia a dia do fazer pedagógico. Por outro lado, consideramos que a valorização positiva, por princípio, das construções desses atores sociais tampouco poderia resolver esse impasse.

Quanto aos estudos com/do/no cotidiano escolar, seus autores colocam-se claramente contrários a qualquer forma de culpabilização das práticas docentes, como pode ser exemplificado em citação de fundamentação teórica apresentada em artigo nessa perspectiva:

Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas. É lastimável constatá-lo: quanto nos falta ainda compreender dos inúmeros artifícios dos ‘obscuros heróis’ do efêmero,

andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas. Como tudo isso é admirável. (CERTEAU; GIARD apud FERRAÇO, 2007, p. 85)

Para a nossa pesquisa, contudo, persiste o problema da fixação essencialista que se pode perceber nas identificações dos atores do cotidiano. Resistimos à identificação *a priori* de heróis ou vilões no currículo escolar.

Questões de decisão, sujeito e estrutura no ciclo curricular

O entendimento da política curricular em termos cíclicos e contínuos também busca constituir alternativa, ainda que entre outras demandas, à dicotomização e hierarquização teoria-prática/projeto-implementação, que se pode perceber presente tanto em teorizações críticas quanto em proposições eficientistas/neoficientistas, ainda que com ênfases e sentidos bastante distintos. Nas perspectivas eficientistas/neoficientistas, o privilégio concedido ao planejamento da atividade educacional revela a superioridade que se atribui ao plano teórico-intelectual, em detrimento da sua operacionalização, entendida, por sua vez, como espaço de risco de deturpação e desvios; nos trabalhos críticos, por muitos anos predominaram as abordagens estadocêntricas, com destaque para modelos que ficaram conhecidos como “top/down” ou mesmo “down/top” (MACEDO, 2011, p.87), em que se trabalha com uma visão de política curricular como imposição do Estado à qual a escola se submete ou resiste. Conforme destacado pela autora, adjetivações atribuídas ao currículo, tais como ativo/pré-ativo, formal/vivido, ao mesmo tempo em que contestam a subalternização da prática do dia a dia escolar, reforçam também o binarismo que sustenta essa mesma hierarquia, na medida em que não o confrontam enquanto tal, mas, sim, focam na oposição à desvalorização do trabalho docente que ela implica. Em outro artigo em que se discutem as contribuições da teoria do ciclo contínuo das políticas de currículo, em parceria com Alice Lopes, Macedo retoma a discussão da positivação apriorística que muitas vezes marca os esforços teóricos de resposta à hierarquização entre projeto e implementação/teoria e prática:

As alternativas a esse modelo linear com ênfase na produção centralizada das políticas têm sido muitas vezes, no Brasil, a desconsideração de toda sorte de constrangimentos numa valorização ingênua do chão da escola como lugar de produção de alternativas curriculares, como se ali também não houvesse uma série de constrangimentos. Tal perspectiva, apesar do seu caráter

aparentemente potencializador das ações políticas do professor, alicerça-se sobre a velha dicotomia entre produção e implementação curriculares, que, como destaca Ball (2006), tem sido um dos aspectos prejudiciais ao estudo das trajetórias das políticas como complexos que envolvem constrangimentos e recontextualizações. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 204-205)

Além disso, a ênfase na prática pode se enredar em aspectos de uma perspectiva epistemológica realista, no que se distanciaria das opções da pesquisa que desenvolvemos – concordando ainda com Macedo (2011, p.90): “a valorização do vivido em detrimento do formal expressa a fantasia da representação perfeita e a prevalência, no pensamento ocidental, de uma epistemologia realista”.

Para confrontar também esse risco, entendemos que a proposição do caráter cíclico das políticas curriculares interessa à pesquisa na medida em que permite abordar tais políticas partindo do reconhecimento da incompletude constituinte do texto curricular, cujos sentidos não se unificam ou se controlam sequer no momento de sua escrita nos documentos oficiais. Ao se entender o currículo como texto e como discurso (BALL, 1993), isto é, ao conceber que o texto curricular estará sempre sujeito a diferentes interpretações em sua vida pública, já mesmo no contexto de produção, e que nem todas essas leituras contarão com a mesma legitimidade e poder de intervenção social, construímos argumentos que julgamos potentes para o confronto de hierarquizações apriorísticas dos atores sociais atuantes no contexto da prática – positivas ou negativas que sejam⁵.

Quanto à imprevisibilidade das conformações contingentes das relações de poder que se podem identificar nas políticas curriculares, temos também nos apoiado na teoria do discurso, que se remete a questões mais basilares das discussões que desenvolvemos, como seu fundamento epistemológico e seu enquadramento político-sociológico.

A teoria do discurso, conforme desenvolvida, principalmente, por Ernesto Laclau & Chantal Mouffe (2004), é com frequência classificada como de cunho pós-marxista, por propor desenvolvimentos suplementares àquela teoria, duvidando da objetividade dos dados da realidade concebida pelo positivismo, ao mesmo tempo em que assume as proposições da psicanálise que apontam o descentramento do sujeito individual e soberano construído pela modernidade, assim como as dimensões performática, relacional e diferencial da linguagem, postuladas a partir da virada

⁵ Entretanto, tal teorização não é assumida em nosso trabalho sem importantes movimentos de recontextualização: não operamos, por exemplo, com os contextos dos resultados e da estratégia política que Ball (1994) propõe adicionar aos inicialmente propostos – contexto da produção, da influência e da prática –, bem como recusamos a identificação de qualquer momento inicial no ciclo das políticas curriculares conforme exposto em Leite, (2010).

linguística. Oportuniza, desse modo, consistente argumentação contra o essencialismo, o determinismo e o objetivismo que marcam teorizações marxistas clássicas, dedicando especial atenção às discussões sobre hegemonia, categoria que propõem como central para a teoria política da contemporaneidade. Considera que:

enquanto o marxismo tradicionalmente havia sonhado com o acesso a uma totalidade sistematicamente fechada (a determinação em última instância pela economia etc.), o enfoque hegemônico rompe decisivamente com essa lógica social essencialista. O único horizonte totalizador possível está dado por uma parcialidade (a força hegemônica) que assume a representação de uma totalidade mítica (LACLAU, 2005, p. 149).

Desse modo, a categoria hegemonia busca dar inteligibilidade aos processos contingentes de constituição do social, que se entende não previsível pelo mero desenvolvimento histórico. Laclau (ibid., p.82) deixa claro que não nega “a efetividade histórica da lógica das localizações estruturais diferenciais”, porém questiona a possibilidade de determinar “a partir de si mesma, as leis do movimento da sociedade”.

Ainda nesse sentido, a materialidade dos processos de fixação de sentidos e identificações é ressaltada pela teoria do discurso, que postula que tais processos não se restringem a operações verbais, posto que também demandam práticas de ordem não estritamente linguística. Entretanto, o reconhecimento da dimensão material de tais processos não implica a possibilidade de previsão dos formatos e sentidos que poderão assumir. Em diálogo com Marx, argumenta que “não há motivo para que as lutas que têm lugar dentro das relações de produção devam ser os pontos privilegiados de uma luta global anticapitalista” (ibid., p. 189).

A identificação da ausência da necessidade lógica ou histórica, de leis imanentes que assegurem os sujeitos, processos e resultados das lutas hegemônicas leva à proposição da indecidibilidade como marca das estruturas sociais que conhecemos – momento teórico em que se diferencia de forma significativa da dialética marxista⁶. No entanto, a indecidibilidade não acarreta a impossibilidade da decisão ou que dela possamos prescindir: afirma-se apenas que não há última instância exterior em que se possam basear nossas decisões. Cita ainda Kierkegaard: a “instância da decisão é uma loucura” (LACLAU, 1998, p.109) – uma loucura, contudo, que não podemos evitar, nem tampouco enfrentar de modo plenamente independente das estruturas. “Uma situação de indecidibilidade total seria aquela em que qualquer decisão seria válida”

⁶ Apesar da afirmação da perspectiva de construção sócio-histórica, da noção de unidade dos contrários e da dinâmica de permanente transformação e movimento do social já terem sido propostas pela dialética marxista, a determinação última pelo econômico limita a indecidibilidade do quadro analítico que proporciona.

(ibid.: 118), o que não é possível: decisão se coloca dentro de contextos sociais concretos, em que historicamente se definiram constrangimentos diversos que atuam sobre seus sujeitos, limitando a liberdade da decisão – a “loucura da decisão é, [...] como toda loucura, regulada” (ibid., p. 120).

O espaço da decisão constitui então a condição para a emergência do sujeito – não o sujeito determinado pela sua *posição de sujeito*, mas o que se constitui em atos de identificação múltiplos e provisórios. Esse sujeito capaz de ação política torna-se necessário, “porque a sua determinação estrutural – que é o único ser que o assim chamado sujeito poderia ter – não logrou ser o seu próprio fundamento, e deve ser suplementado por intervenções contingentes” (ibid., p. 114).

Com base na teoria do discurso e na concepção cíclica das políticas curriculares, nossa pesquisa, portanto, vem buscando caminhos outros para a pesquisa que não a valorização/desvalorização, por princípio, da atuação dos atores do contexto da prática. A noção de indecidibilidade aponta a importância da investigação e problematização das instâncias contingentes das múltiplas e pulverizadas decisões que efetivamente constituem o currículo no dia a dia do fazer escolar, sem atribuir a pesquisadores, profissionais do ensino, estudantes ou seus responsáveis, lugares pré-concebidos de identificação. À pesquisa cabe justamente discutir a complexidade da decisão, em sua estruturação desestruturada e desestruturante. Desse modo, nem professores, nem alunos precisam se tornar pesquisadores, posto que a possibilidade da agência deixa de ser privilégio de qualquer dessas posições: todos, de um modo ou de outro, participam das permanentes lutas sociais pela hegemonização de sentidos. A adesão ou não à pesquisa pode, então, ser tratada, com maior produtividade, como mais um dado de pesquisa, e abre-se caminho para que eventuais antagonismos entre pesquisa e pesquisado possam ser academicamente problematizados, sem avaliações prévias à ocorrência desses conflitos.

Essas opções não tornam a pesquisa mais fácil, talvez se dê mesmo o contrário. Contudo, parece-nos, ao menos até o presente momento, que constitui possibilidade de interesse para a busca de superação das perspectivas denunciadoras, laudatórias ou prescritivas que com frequência marcam os estudos sobre as relações entre políticas de currículo e escola.

Referências

- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (2002). Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org;). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.
- BALL, S. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. **British Educational Research Journal**, v. 23, n. 3, Londres. 1997.
- _____. **Education reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.
- _____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*. Londres, v. 13, n. 2, 1993.
- _____.; BOWE, R. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres, Nova Iorque: Routledge, 1992.
- BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação**. Conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola., 2002.
- EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. (1986). **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez.
- FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, abr., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 8 jun. 2011.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOODSON, Y. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.
- LACLAU, E. (2005). **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1998). Desconstrucción, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFE, C. (Org.). **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (1996). **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Difel.
- LACLAU, E.; CHANTAL, M. (2004). **Hegemonia y estratégia socialista**. Hacia uma radicalización. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- LEITE, M. S. Entre paradoxos e instabilidades: a teoria do discurso na pesquisa sobre o contexto da prática curricular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2010, Caxambu, MG. [Anais da...]. Caxambú, MG: ANPEd, 2010. (GT Currículo).

LOPES, A. C. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 36, n. 29, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Curriculum as enunciation. In: PINAR, W. (Org.). **Curriculum studies in Brazil**. Nova York: Palgrave McMillan, 2011.

PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____ & GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAVICHT, D. **The life and death of the great american school system: how testing and choice are undermining education**. New York: Basic Books, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber, esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991.

ProvocARTE e(m) currículos provocados, (som)dados?

*Elenise Cristina Pires de Andrade*¹
*João Paulo Prioli*²
*AC Amorim*³

Versados...

Versar em ares de pro-voc-ação: quais motivações trazemos para que ele – o currículo - permaneça?

(...) O lado de fora não é um limite fixo, mas uma matéria móvel, animada de movimentos peristálticos, de pregas e dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro **do** lado de fora (DELEUZE, 2008, p. 104. grifo do autor).

Ex perímetros que Deleuze lança (a nós? à escrita? e por que não ao pensamento-curriculo em experimentação?) ao falar sobre Foucault, o Fora e *As palavras e as coisas*.

Ah! As palavras e as coisas. Os professores e os alunos. As escolas e as perguntas. O certo e o errado. O que fixa e o que escapa e o que não pode ex-capar, parecendo haver uma necessidade em se manter capas a velarem coisas e palavras e sons e pensamentos... Véus tênues a delimitarem vidas, artes, resistências. Mundo que não pode escapar, e escapa. Currículos que não podem escapar, e ex-capam, es-correm, vazam...

Política que conceitualmente convida – através da experimentação da escrita – a uma experiência do currículo sem a memória do já vivido. No já vivido, nesse passado que nem sempre quer ecoar como fonte fixa – a força de registro das imagens que queremos des-membrar...

Des-membrar. “Por que” pode nada ter a ver com algum “porquê”. *Because the sky is blue, it's made me cry*⁴. Provocar lágrimas. Som-dá-las. Céus, lágrimas, tempos a versarem por sóis, lás, sis. *Depois de te perder, te encontro, com certeza, talvez num tempo da*

¹ DEDU – Universidade Estadual de Feira de Santana/Bahia. Vice-Líder do Grupo "multiTÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências e educações" (CNPq).

² Graduando de Música/Unicamp. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/SAE/Unicamp em 2010 - Laboratório de Estudos Audiovisuais (Olho).

³ DELART – Universidade Estadual de Campinas/São Paulo. Integrante do Laboratório de Estudos Audiovisuais (Olho).

⁴ Verso da canção “Because”, de Lennon/McCartney.

*delicadeza*⁵. Delicadeza de nada dizer, nada acontecer, apenas seguir como encantado, encanta-nos Chico Buarque. Qual seria o tempo do esquecimento das coisas, das gentes, das imagens, das sensações, dos pensamentos, dos aprenderes?

(...) na interpretação dos signos do amor, a memória apenas intervém sob uma forma voluntária que a condena a um patético fracasso. Não é o esforço da memória, tal como aparece em cada amor, que consegue decifrar os signos correspondentes; é apenas o impulso da inteligência, na série de amores sucessivos, balizada pelos esquecimentos e pelas repetições inconscientes. (DELEUZE, 2003, p. 50)

Because sem, necessariamente, um *why* que o persiga e o prenda em muros, tempos, ventos. *Because the world is round it turns me on*⁶ (e se não fosse?). Des-lembrar, des-membrar ressoando por ampliações no pensamento sobre currículo e educação...

Ela se foi, foi para sempre, e você deve estar sofrendo neste instante, ao ouvir a notícia. Acredite em mim, sei como você se sente. Você deve estar um desastre. Mas dê uns cinco minutos, talvez dez. Talvez você possa seguir por toda uma meia hora antes de esquecer.

Mas você esquecerá – eu garanto. Mais alguns minutos e você se dirigirá à porta procurando-a novamente, desabando quando encontrar a foto. Quantas vezes você precisa ouvir a notícia até que alguma outra parte de seu corpo que não esse cérebro arrebetado comece a lembrar? (NOLAN, 2001, p.4)⁷

Outra parte do corpo que não esse cérebro arrebetado. Outra parte do corpo *escritapolítica* que não esse currículo. *Essa* memória que arrebeta o que não faz sentido. Esse currículo que arrebeta o que não faz sentido. Até quando ficar no que *faz* sentido? E quando no que *expressa* sentido? Mas o que faz sentido? A realidade? A distinção da realidade junto à ficção e à imaginação? O sonho? O som? A centralidade e justeza pensamento-memória-narrativa? “*91 centímetros. Eu estava exatamente 91 centímetros de mim mesmo*” nos avisa Henry, personagem do encantador curta-metragem de Jérémy Clapin (2008)⁸, *Skhizein*. Des-locar. Des-narrar. Des-amarrAR.

Dizer as imagens e as palavras — os olhos e as vozes — é a única forma de dar visibilidade à impossibilidade de sentido de certos acontecimentos. Fazê-los furar a pele dos que vêem ou lêem, como uma luz que atravessa os olhos mesmo com as pálpebras fechadas, no limite da transparência da impossibilidade de olhar. É, afinal, procurar os sinais de dor e de alegria enquanto dimensões constituintes da existência, no texto interior do acontecer (VILELA, 2000, p. 51).

⁵ Verso da canção “Todo sentimento” de Chico Buarque.

⁶ Verso da canção “Because”, de Lennon/McCartney.

⁷ Jonathan Nolan autor do conto “Memento Mori”, publicado no suplemento Mais! da *Folha de São Paulo* de 12/08/2001 e que serviu de inspiração para a produção cinematográfica “Amnésia” dirigida por Christopher Nolan, 2001. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1208200105.htm>> Acesso em 30.07.2011.

⁸ Mais informações no site <<http://skhizein.com/>>. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=UkiPrd-iH6Y>>. Acesso em 30.07.2011.

Outra parte do corpo que não esse cérebro arrebatado. Olhos, vozes, sons, sentidos em tocAR sinfonias, silêncios, criações. Toque de pele, toca na pele a sinfonia, superfície sinfônica, em uma tentativa de minar os pressupostos de uma linguagem representacional. Uma postura política. ArrastAR o ‘pensar a arte’ com Deleuze e movimentar os devires das/nas articulações com a experiência estética nessa escritaemexperimentação que se contamina pela arte, filosofia, por diferentes forças da cultura, que não consegue e não quer ser uma voz sobre as outras, mas que entra no jogo de sobreposições de ruídos e sons e silêncios do mundo. Sinfonias.

Arte-filosofia-mundos a provocarem encontros-dobraduras que escapem ao campo da representação. Calosidades e aglomerações. Criar-são provocações. E educar, são? (Qu)E currículos seriam? O que tais condições poderiam nos provocAR por entre ex-corrimentos curriculares? Instiga-nos a pensar movimentos, intensidades, roubar o conceito-movente de estilo (ou à sua falta, nos provoca Deleuze: *Gostaria de dizer o que é um estilo. É a propriedade daqueles dos quais habitualmente se diz “eles não têm estilo...”*) (DELEUZE e PARNET, 1984, p.13) apresentado pelo filósofo francês para os escritores, mas que ele também estende aos artistas e filósofos⁹. No entanto não são essas as ressonâncias aqui chamadas, mas a que ele exprime junto à vida em devir-minoritário na invenção de novas forças (ou novas armas) em linhas de fuga ao futuro majoritário (Deleuze e Parnet¹⁰).

É como na vida. Há na vida uma espécie de falta de jeito, de fragilidade da saúde, de constituição fraca, de gagueira vital que é o charme de alguém. O charme, fonte da vida, como o estilo, fonte de escrever (p.13). (...) O que você chamou, mal, há pouco, de charme ou estilo, é a velocidade (p.42) (DELEUZE; PARNET, 1984).

Encontros, desencontros, deslocamentos, deslembrações com imagens, sons, nuvens, luzes, águas, gentes, memórias, lugares, que por lá e cá correm e escorrem. Ex-correm na intensidade da fabulação, “(...) levando as faculdades ao seu extremo e provocando a possibilidade de nos instalarmos em devir. Em um potente vir-a-ser que não se liga nem a lembranças, nem ao vivido, nem ao que se viverá, que permanece em potência de ser” (ANDRADE e SPEGLICH, 2010). Devir em histórias mínimas que não cessam de acontecer e, nesse acontecimento, (se) expressam, sem pressa. Que forças vivas se apresentam e gestam novas sociabilidades, novas sensibilidades desde dentro deste *estilo*?

⁹ O **Abecedário de Gilles Deleuze** em transcrição integral do vídeo (1988-1989) em que Deleuze é entrevistado por Claire Parnet para fins exclusivamente didáticos. Disponível em <http://www.arq.ufsc.br/esteticadaarquitectura/Deleuze_abecedario_integral.pdf> Acesso em 30.07.2011.

¹⁰ O **Abecedário de Gilles Deleuze**.

Imagem e Ritmação

O início da composição deu-se juntamente com a segunda visita à escola, foi durante a gravação dos sons ouvidos na escola que as primeiras sensações começaram a surgir e as ideias foram se juntando a partir daí.

O que seria necessário teoricamente já estava muito bem entendido, mas como transformar pequenos fragmentos de sons gravados na escola em música? Que harmonia seria necessária, que melodia, que frases ?

Foi então que, durante a captação dos sons da escola, vislumbrei como poderia começar a composição. Comecei a pensar no que senti durante a ida para escola, imaginei qual sensação ficou logo na primeira visita, desta maneira uma introdução surgiu, tentando mostrar justamente esta caminhada para as percepções.

A introdução é composta por um ambiente sonoro que precede o começo das gravações realizadas na escola; logo após este ambiente sonoro começam os barulhos dos passos (relatando a caminhada para a escola) “é então que este personagem que caminha”, o “idiota” como diria DJ Spooky, se depara com um portão e é abrindo tal portão que “o idiota” se depara com os sons da escola.

Tendo como fundo as conversas, gritos, murmúrios das crianças que o ritmo começa a fluir e os primeiros esboços melódicos aparecem. É no caminhar do ritmo que o idiota vai passando pelos vários ambientes dentro da escola, percebendo algo diferente em cada nota, cada barulho.

É com o desenrolar da música que chegamos na única parte falada da composição: a frase em questão foi dita por uma das professoras da escola: “eles têm um negócio, com a imagem da pessoa de roupa escura”. Tal frase capturou minha atenção durante a gravação dos sons e realmente, as crianças da escola se sentiam incomodadas com alguém vestindo totalmente preto, chegando até mesmo a chorar.

É trabalhando nesta imagem que a música começa a decair de ritmo, constantemente diminuindo até chegar na quebra de ritmo, que acontece quando a frase da professora começa a se repetir; logo depois entra o barulho do choro das crianças.

Contudo, o caráter final da música só apareceu durante a exposição, propositalmente. A ideia da música era ecoar juntamente com a escola, uma reprodução da estrutura dentro da estrutura, imperceptível. As linhas de áudio contendo os sons da escola foram propositalmente colocadas para, que no momento que a exposição estivesse ocorrendo, ressoarem juntamente com os sons gerados na exposição e foi neste ressoar, neste repetir que a intenção de reproduzir uma estrutura por detrás da estrutura aconteceu. (João Paulo Prioli, Relatório Final de IC, junho de 2010. p. 8)

Articulação entre música e devir. Concentrando-se no trabalho de DJ Spook (um dos nomes do artista de NYC) como uma proposta de ênfase na dispersão e na constituição de labirínticas percepções da realidade. Estende-se, como a descrição mais detida da obra de DJ Spook, a aposta de um plano de composição para uma escrita reflexiva do encontro entre ‘sis’ que propõem Ryan, Amorim e Kush (2010). Além disso, as relações entre música e imagem que são tecidas pelo DJ, quando conta sobre seu trabalho criativo, inspira-nos a esboçar,

mesmo que tenuemente neste texto, possibilidades de a palavra ‘currículo’ escriturar-se na ausência do fora da estrutura.

Rhythm science, a ciência do ritmo, ciênciaritmo, o jeito que as coisas poderiam ter acontecido, mas não aconteceram, simplesmente se repetiram e repetiram novamente e novamente e novamente, até atingir algo novo, com uma intenção nova. “The changing same”, o mesmo que muda. Por que não ir mais adiante? Esta é a provocação de DJ Spook.

A criação da arte através do fluxo de padrões gerados pela cultura. É usando a imagem do DJ, que faz uso das imagens, sons e tecnologias que nos bombardeiam diariamente que Paul D. Miller, aka DJ Spooky that Subliminal Kid, escreveu o livro Rhythm Science, para mostrar como a arte conceitual, a cultura popular e o idealismo, todos juntos através do som (musical ou não, passando pelos conceitos de Du Bois e Gilles Deleuze) podem ativar-se de maneiras diferentes nesta era de consciências múltiplas, gerando percepções, ideias e até mesmo realidades diferentes.

O som possui um caráter informacional e um caráter mutacional, de forma que cada informação diferente, cada nova sensação pode adicionar algo novo ao som. O som que sai de um instrumento nunca vai ser o mesmo. Por mais que a nota seja a mesma o som muda. Tal mudança ocorre no repetir, na troca de ideias e informações que ocorrem quando o som ecoa no ouvinte e volta para o instrumento totalmente moldado, carregado de novas informações, e novamente sai do instrumento e ecoa em outros lugares e ouvintes, e volta e vai e volta e vai, gerando um ciclo, gerando um loop. É neste repetir, nesta mudança do mesmo que o caráter mutacional do som ecoa. O caráter mutacional do som é um caráter estrutural, a forma pode ser a mesma, o que mudam são as ideias e as informações que estruturam o som como tal.

O som carrega a memória dos tempos passados, afinal tudo o que se possui hoje é uma reflexão do que já existia, em uma versão melhorada ou não, mas ainda assim é uma releitura, uma mudança do mesmo. Se o som reflete uma cultura, uma era, ele também pode refletir as memórias de épocas passadas, afinal, o ato de se “fazer o som” é uma repetição. O homem das cavernas ouve o barulho de um trovão, o homem das cavernas tenta reproduzir o barulho do trovão, outros homens ouvem o barulho e também tentam reproduzir, até chegar ao ponto em que os homens estão reproduzindo o barulho dos outros homens, repetindo e mudando, onde o presente e o passado coexistem, refletindo mesmo em uma era moderna as memórias do passado, esta é a imagem.

Em outras palavras, pense no tempo como uma contínua criação de novidades inesperadas, acompanhando a definição sugerida pelo Bergson de Gilles Deleuze (1999). Definição possível a partir da imagem que o filósofo propõe para pensar o tempo: a de um

cone. Um cone no qual o tempo contrai e dilata: contrai em direção a sua ponta, dilata em direção a sua base. O presente está na ponta do cone, e corresponde ao grau mais contraído da duração, que seria a matéria, o atual. Todo o restante deste cone é passado. Um passado que é pura virtualidade, que se organiza em níveis. O passado e o presente não são, dentro dessa ideia, momentos sucessivos, eles são coexistentes. “O passado só se constitui ao mesmo tempo em que foi presente, o passado jamais se constituiria se ele não coexistisse com o presente do qual ele é passado” (DELEUZE, 1999, p. 45). Adicione o som nessa mistura e a imagem resolve. “Som. Pense nele como uma dança de neologismos, um cinema anêmico para uma geração nova onde signo e símbolo, palavra e significado, todas viajam através de redemoinho sônico.” (DJ SPOOK, 2004, p. 05).

É nessa mescla de palavra e significado, signo e símbolo, que o som começa a ganhar outra característica, além de todas as outras qualidades como informação, mutação, memória, o som também trabalha como um vetor.

Em geometria analítica, um vetor espacial, ou simplesmente vetor, é uma classe de elementos geométricos, denominados segmentos de reta orientados, que possuem todos uma mesma intensidade (denominada norma ou módulo), mesma direção e mesmo sentido, porém sem posição fixa. Agora considere o jeito que as ideias percorrem nossas mentes e corpos; não existe posição fixa. Existe somente a natureza improvisada dos processos de recordação. Pense em vetor: a relação entre uma informação geométrica e geográfica. Vetor sonoro: imagine linhas de voos digitais. Vetor de um som em movimento: ondas que propagam partículas de pensamento.

Pense em uma imagem em que as ideias voam por um espaço informacional, um espaço onde as ondas de pequenas partículas de pensamentos e memórias falam pelo todo, o processo se foca nas pequenas partes, na estrutura além da estrutura e o som ecoa e se repete, liberando e agregando pequenas ondas de informação. Fluxo e contra-fluxo. Máquinas que descrevem outras máquinas, textos que absorvem outros textos, corpos que absorvem outros corpos.

O ser humano hoje é cercado por sons, tecnologias, imagens, culturas, informações, sentimentos, memórias, que se bombardeiam constantemente, em um mundo em que temos que fazer diariamente um download de nós mesmos. O novo eu, moldado pelas ondas de informações. De novo e de novo, gerando um ciclo, gerando um loop, repetindo-se, “the changing-same”. Uma engrenagem carnívora em que qualquer som pode ser você e qualquer palavra que seja falada já é previamente conhecido. Hoje em dia a voz que você usa para falar pode não ser mais a sua. Fluxo e contra-fluxo.

O “idiota” como mecanismo de processo, escravo ao momento, alienado do tempo porque para ele só existe o momento do pensamento. Sem passado, sem futuro, sem presente. “O ‘idiota’ é um zumbi (...) a pessoa sem qualidades que não consegue dizer EU. A pessoa através de quem outros falam, que não tem uma identidade central, salvo o que ele ou ela sabe. E o que eles sabem é que nada mais existe.” (DJ SPOOK, 2004, p.09).

É vagueando pelos interstícios da globalização, como fantasmas nas máquinas, enquanto rapidamente passamos de um plano perceptivo para outro que vemos como as memórias fluem nos circuitos e focam a nossa atenção em um mundo em que tudo é uma cópia da cópia, da cópia... Este é o mundo do não-consciente, isto é o que “o idiota” nos diz.

Desempacote os significados, descompacte os fragmentos e a lógica continua a mesma: as partes falam pelo todo, o todo é uma extensão das partes, como uma imagem holográfica. Como George Santayana disse há muito atrás, “aqueles que não podem lembrar o passado estão condenados a repeti-lo”. Esta é a imagem. Mas o que acontece quando as memórias filtradas pelas máquinas, que são usadas para processar cultura, tornam-se software - constantemente atualizado, turbulento, mais potente e poderoso do que a própria máquina que o processa? Memória, condenação, repetição. Isto acontecia antes, estamos no futuro agora.

Hoje existem máquinas que repetem a história para nós e o software processado é o texto que flui através dos circuitos como impulsos elétricos para o inconsciente. É um conto de constante mudança dentro dele mesmo. O circuito das máquinas é uma constante nesta imagem; o software é a incorporação das infinitas adaptabilidades, uma arquitetura de música congelada agora em processo de descongelamento. Siga o fluxo, este é o cenário para a cultura do DJ. Hardware, wetware, shareware, software: o maquinário invisível de códigos que filtram os sons é onívoro.

A mesma música? A mesma batida? Dia após dia, noite após noite, a repetição sem a mudança, simplesmente a cópia, da cópia, da cópia... isto seria como um tipo de morte-viva para a cultura. Existem desde artistas desconhecidos até engenheiros que tentam lutar contra tal entropia. Eles propagam aquilo que Amiri Baraka chama de “o mesmo que muda”: oferecer versões interativas e versões de tudo, tudo mudando todo o tempo.

A complexidade do devir (aqui tratado como subjetividade em multiplicidades) é relacionada à complexidade da língua. O devir se expressa pela emergência de uma nova forma, se torna *outro e variação* pelo encontro, pela relação. A compreensão da língua como um vírus, vetor infeccioso, agente de condição extra-sensorial, uma compilação do local, do distante, dos espaços virtuais, é uma das ideias que rondam o pensamento de DJ Spook,

criando rimas infectas e sons infecciosos, com os quais os sons e as palavras se multiplicam (AMORIM *et al.*, 2010).

Referências

ANDRADE, E. C. P e SPEGLICH, E. Imagens a fabular ambientes: desejos, perambulações, fugas, convites. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, Minas Gerias, 2010. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT22-6691--Int.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

AMORIM, A. C. R. et al. Currículo, palavras sem estrutura, imagens a-significantes In: Debater o Currículo e seus campos. COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9. / COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 5., 2010, Porto. **Actas do...** Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação; U. Minho, 2010. v.1. p.2863 – 2871.

DELEUZE, G. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro; São Paulo : Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1984.

DJ SPOOKY THAT SUBLIMINAL KID AKA MILLER PD. **Rhythm Science**, London, Mediawork/MIT Press. 2004.

RYAN, C., AMORIM, A.C.R, KUSH, J. Writing ourselves reflectively. **Reflective Practice**. v. 1, n. 2, apr. 2010. p. 115-125.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO E COTIDIANO DA ESCOLA **a experiência do Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN)** **da Universidade Federal da Paraíba e seus desafios no** **processo de formação docente**

Ana Luisa Nogueira de Amorim
Maria Zuleide da Costa Pereira
Rita de Cassia Cavalcanti Porto
Samara Wanderley Xavier Barbosa
(GT de Políticas de Currículo / UFPB)¹

Introdução

Pensar as políticas de currículo e o cotidiano da escola traz à tona uma série de desafios nessa primeira década do século XXI, dentre eles, e com mais intensidade, a violência simbólica e real que mata, derrama sangue, assusta, causa medo, cala, provoca, ceifa e afasta a comunidade docente e discente dos espaços das escolas públicas. O que fazer, então, para combater tantos conflitos vivenciados no cotidiano da escola atual? Como as Políticas de Currículo podem estabelecer nexos que realmente atendam às necessidades dos discentes e dêem as suas vidas sentido e importância? O que o programa PROLICEN/UFPB fez e faz para melhorar as atividades no cotidiano da escola?

A essas indagações, que são bem atuais, somam-se inúmeras outras. No entanto, este recorte tem como preocupação compreender os nexos entre as políticas de currículo e o cotidiano da escola por meio do Programa de Apoio aos Cursos de Licenciaturas (PROLICEN) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que sinaliza a construção de um conhecimento que incorpora ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, o desenho das políticas do currículo tem sido uma preocupação da equipe da docência, através de seus projetos de pesquisa, e dos discentes, como copartícipes desses projetos desenvolvidos pela UFPB.

Assim, o desenho das políticas de currículo e do cotidiano da escola pública, em João Pessoa, representa um desafio para as intervenções do Programa de Apoio às Licenciaturas da

¹ Professoras de Currículo e Trabalho Pedagógico e uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação, integrantes do GEPPC.

UFPB (PROLICEN), desenvolvido pela comunidade acadêmica docente e discente comprometida com a qualidade social da escola pública.

Portanto, neste texto, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) assume o objetivo de narrar, em um primeiro momento, a memória histórica desse programa da UFPB e suas interfaces com a escola pública, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão submetidos pelos diferentes grupos de pesquisa ao Programa da Pró-Reitoria de Graduação (PRG). Em um segundo momento, será abordado como se dá a socialização dessas pesquisas e das intervenções de extensão realizadas nas escolas públicas municipais e/ou estaduais, quando do Encontro de Iniciação à Docência ao longo do ano letivo. Por último, serão evidenciados os resultados desse programa como uma estratégia significativa para o fortalecimento das políticas de formação da docência, nas licenciaturas, priorizando o tripé ensino, pesquisa e extensão.

A experiência do Programa de Apoio às Licenciaturas da UFPB: memória histórica

Este texto instiga a repensar o cenário atual das licenciaturas no Brasil e os programas que tentam, de forma velada, ocultar inúmeros desafios que surgem no cotidiano da escola. Considerando a Universidade Federal da Paraíba um ícone de resistência responsável pela formação de profissionais da educação que entrelaça ensino, pesquisa e extensão, torna-se oportuno resgatar a memória histórica de um dos programas vinculados à formação da docência, ou seja, o Programa de Apoio às Licenciaturas, PROLICEN.

O PROLICEN, um programa para melhorar os cursos de licenciaturas, teve início na UFPB em 1994 com o seminário “As licenciaturas em Questão”, coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação – Coordenação de Currículos e Programas, com a participação dos diretores dos Centros, Coordenadores de Curso, Chefes de Departamento e Assessores de Graduação que, na ocasião, estavam preocupados com a evasão dos alunos dos cursos de licenciaturas das áreas das ciências exatas (Ciências, Matemática, Física e Química), bem como com a demanda das escolas por professores licenciados.

Naquele espaço de debate foi criado um Grupo de Trabalho sobre Licenciaturas (GTL) com a participação de representantes dos Centros que ofereciam cursos de licenciaturas. Essa preocupação também foi tema de debate, produção e socialização na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) e Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) que mobilizava

educadores(as) para reivindicar, junto ao Ministério da Educação (MEC), uma política de formação dos profissionais da educação.

Pressionado por essas reivindicações, o MEC, através da Secretaria de Ensino Superior (SESu), criou um Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN), por meio de edital, para incentivar as Instituições de Ensino Superior (IES) a elaborarem projetos que contemplassem os cursos de licenciaturas nas áreas de ciências exatas, com oferta de bolsas de iniciação à docência e exigindo das universidades uma contrapartida, a qual veio através de subsídios financeiros destinados à compra de material de consumo.

Na UFPB, o projeto foi elaborado pelo GTL a partir do Relatório do Seminário que debatia as licenciaturas. Fazer um projeto não foi só congregar os documentos já escritos e atender a chamada do Edital do MEC/SESu (1994), mas dar continuidade à construção das atividades aprovadas de acordo com a demanda das instituições e das políticas do movimento de educadores e as originadas do MEC.

Com aprovação pelo MEC do primeiro projeto “Programa de Licenciatura - PROLICEN/UFPB”, em 1994, e da “Política da UFPB para os Cursos de Formação do Educador”, em 1995, foi fortalecida a política da UFPB para todos os cursos de licenciaturas, pois, na ocasião, a instituição entendia que o problema das licenciaturas não se restringia apenas aos cursos das áreas de exatas, mas sim a todas as áreas voltadas à docência na UFPB.²

Com o avanço desse debate e a construção do trabalho coletivo na instituição, o formato do programa “A política da UFPB para os Cursos de Formação do Educador” ficou semelhante a um projeto-mãe com seus subprojetos³ aprovados, internamente, com bolsas PROLICEN e recursos de custeio.

O PROLICEN/UFPB foi criado com o objetivo de “melhorar a qualidade dos cursos de licenciaturas da instituição e contribuir com a formação continuada dos professores da Rede Pública de Ensino do Estado da Paraíba” (UFPB, 1994).

Neste texto, foi feita a opção por uma metodologia crítica e problematizadora, primando pelo trabalho coletivo de estudantes bolsistas PROLICEN, em projetos de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de licenciaturas e nas escolas da Rede Pública estadual e municipal. Os princípios assumidos vinculavam-se aos defendidos historicamente pelos movimentos dos educadores, como: a interdisciplinaridade, a unidade teoria-prática, a

² É importante ressaltar que essa política envolveu todos os cursos de graduação, pois na ocasião havia um grande debate na instituição para a reformulação dos currículos dos cursos.

³ A aprovação dos subprojetos e bolsas PROLICEN variava, no período de 1994 a 2000: 22 com 38 bolsas, em 1994; 20 com 57 bolsas, em 1995; 25 com 57 bolsas, em 1996; 26 com 60 bolsas, em 1997 e 1998; 18 com 50 bolsas, em 1999; 25 com 60 bolsas, em 2000.

participação no projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura, e o compromisso com a escola pública.

Nesse sentido, o referencial teórico a respeito da política de currículo e do cotidiano da escola tomou por base textos produzidos na ANFOPE, Revista Educação e Sociedade, Cadernos CEDES e autores(as) que defendem a educação com princípios emancipadores, como: Freire (2000; 1996; 1992; 1982; 1980), Apple (2000; 1989), Giroux (1997; 1986) e Freitas (2003; 2002; 1999). Assim, conviver com as políticas de currículo e seus nexos com o cotidiano da escola é resgatar o papel do movimento de educadores construído a partir das políticas oficiais advindas do MEC e das políticas institucionais elaboradas pela UFPB, as quais representam desafios e um campo de disputa e negociação por um projeto de educação. Dessa forma, faz-se necessário compreender, nesses espaços, como muito bem demonstra Bourdieu (2004, p.22), como se dão as “lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”.

Dentro dessa perspectiva, embates, impasses e conflitos emergiram, originando, de um lado, uma lógica que expressa as estratégias do jogo político emanado pelo MEC e, de outro, uma lógica política defendida pelo movimento dos educadores, o qual foi e é visível no processo de construção dos saberes cotidianos nos diferentes contextos da escola pública.

O papel da ANFOPE, nesse contexto, era e é produzir conhecimentos referentes à formação dos profissionais da educação, e apresenta-se como um campo de negociação que agrega os educadores no Brasil e ocupa espaços e posições sociais no enfrentamento das políticas de educação elaboradas pelo MEC, sem a escuta da sociedade (PORTO, 2007).

Em um dos embates mais acirrados nos fins do século XX, a ANFOPE defendeu a importância de se construir uma base comum nacional para a formação da docência que pudesse ser integrada a uma formação específica para as diversas áreas de atuação, com os seguintes eixos norteadores:

Sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática, que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular e que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades; gestão democrática da escola; o compromisso social e ético do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial e continuada (ANFOPE/ Documento Final, 2004, p.11).

O PROLICEN/UFPB corrobora com a Base Comum Nacional (BCN) defendida historicamente pela ANFOPE e reforça a necessidade de uma Base Comum para todos os

cursos de formação do educador (UFPB, 1994, p.5). Nessa perspectiva, o programa organizou Seminários e Oficinas de Currículo, com o objetivo de aprovar, coletivamente, políticas de formação e construção de projetos político-pedagógicos (PPP) que foram e são submetidos à aprovação⁴ dos órgãos colegiados superiores.

Os eventos de licenciatura, anualmente, contam com a participação da representação de toda a comunidade da UFPB, sobretudo coordenadores de projetos, bolsistas do PROLICEN/UFPB e representantes das redes municipais e estadual de ensino da Paraíba, que faziam e fazem parte da construção coletiva da “Política da UFPB para os Cursos de Formação do Educador”. Nesse espaço de debates e deliberações, foi aprovado o Fórum de Licenciatura⁵, com o objetivo de congregar todas as atividades de licenciatura da UFPB. Em síntese, os eventos do PROLICEN/UFPB faziam e fazem a leitura dos problemas da formação de professores, a problematização das dificuldades apresentadas pelos cursos e pelas redes de ensino e os encaminhamentos às deliberações.

O PROLICEN/UFPB abriga as temáticas específicas das licenciaturas, sejam elas de propositura dos movimentos dos educadores ou do MEC, a exemplo do repúdio ao Decreto do Presidente FHC, nº 3.554/1999, que retirava a docência do curso de Pedagogia, dando prioridade aos Cursos Superiores, e a não participação da UFPB na comissão que elaboraria o modelo de competência para professores para fazerem parte do Sistema de Certificação de Professores dos anos iniciais.

Outro grande tema de debate que envolveu os cursos de licenciatura na UFPB foi quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) solicitou das Instituições de Ensino Superior (IES) a regulamentação da Resolução nº 02/2002, que instituiu “a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior”. A Coordenação de Currículos e Programas mobilizou o Centro de Educação e os demais cursos de licenciaturas para elaborarem um documento com os princípios defendidos historicamente pela instituição, com base no disposto no parágrafo 2º do artigo 6º da Resolução UFPB/CONSEPE/nº39/1999, que trata da elaboração de projetos político-pedagógicos. Esse debate durou mais de um ano e só foi regulamentado em 2004, com a Resolução UFPB/CONSEPE/nº04/2004, que tratava da Base Curricular para a

⁴ Foram aprovadas a Resolução de Elaboração de PPP nº 39/1999 e a Resolução nº 04/2004, que “Estabelece a Base Curricular para Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura”. De acordo com Porto (2007), essas resoluções foram “resultado de vários debates no interior da UFPB nos encontros de licenciatura e nas oficinas de Currículo da década de noventa e foram incorporados às Resoluções aos PPP dos cursos de graduação” (p.38 e 39).

⁵ O Fórum de Licenciatura foi deliberado em 1994. No entanto, por força de hábito, ficou conhecido como o PROLICEN/UFPB.

Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura. De acordo com Porto (2007), essas discussões já eram pauta nos encontros de licenciatura dos anos 1990, nos encontros do PROLICEN e nas Oficinas de Currículo, e revelam a dinâmica política de formação de educadores construída pela UFPB com os seus desdobramentos para as políticas nacionais.

Do mesmo modo, deu-se o processo de discussão do que veio a ser denominado de Portaria nº 1.403/2003 do CNE/MEC, que instituiu o **sistema nacional de certificação** e formação continuada, através da realização de exame para avaliar conhecimentos, competências e habilidades dos professores em exercício nas redes de ensino, como também dos concluintes dos cursos normais de nível médio e dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior (SCHEIBE, 2004). O tema já era objeto de discussões que ocorriam nas instâncias superiores de educação, como também nos fóruns de educadores, entre os quais, aqueles organizados pela ANFOPE, FORUMDIR e PROLICEN/UFPB.

De acordo com o projeto do PROLICEN/UFPB (UFPB, 1995), a instituição vem desenvolvendo ações no sentido de propiciar as condições necessárias para a avaliação dos cursos e reformulação dos seus currículos, com vistas à redefinição do perfil do profissional que possa atender às demandas sociais.

O cotidiano do PROLICEN na escola: experiências vivenciadas

O PROLICEN, na prática, vem desenvolvendo trabalhos de pesquisa e extensão junto às escolas municipais e estaduais, através dos diversos projetos e de inúmeras atividades de caráter reflexivo preponderantes para o processo de construção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas, a partir das peculiaridades da comunidade escolar, e efetivados, dialeticamente, no processo teoria e prática, bem como promovendo a integração e socialização de artigos publicados pelos bolsistas e professores, durante as reuniões de estudos e discussões.

O desenvolvimento dos projetos do PROLICEN tem, ainda, propiciado uma efetiva relação orgânica entre os cursos de licenciatura da UFPB e o cotidiano das escolas, com a participação dos(as) alunos(as) bolsistas, e voluntários(as), possibilitando que os(as) bolsistas percebam que a relação teoria e prática, a partir da sua inserção nos espaços cotidianos das escolas, não se dicotomiza, mas constitui uma extensão destas escolas.

Cumprido destacar, neste artigo, a importância do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Municipal (GEPEM) que, desde 1995, submete projetos ao PROLICEN e, ainda,

realiza estudos e pesquisas nas áreas de Avaliação, Currículo e Gestão, propiciando, assim, um maior aprofundamento teórico-metodológico dos(as) educadores(as) da Rede Pública Municipal de João Pessoa na direção da formação continuada desses profissionais e na formação inicial dos alunos do Curso de Pedagogia e das licenciaturas.

A integração GEPEM e SEDEC/JP, através dos projetos PROLICEN, ao longo de mais de uma década, contribuiu para consolidar uma sistemática de trabalho de forma que os educadores municipais e os alunos bolsistas do curso de Pedagogia tivessem acesso a uma bibliografia atualizada sobre os eixos da avaliação, currículo e gestão, o que propiciou uma maior organização do trabalho pedagógico das escolas, a partir das reflexões dos educadores e dos(as) alunos(as) bolsistas sobre o cotidiano das escolas.

A trajetória do PROLICEN foi e é determinante no processo de formação dos profissionais da educação no espaço da UFPB, no Curso de Pedagogia e nos demais cursos de licenciatura junto aos alunos(as), inclusive alunos(as) PEC/RP⁶, como também nos espaços das escolas. Os eixos dos projetos deram suporte para a formação inicial e continuada sobre os temas: Gestão democrática, Currículo, Avaliação, Políticas de Currículo, Práticas Educativas e Atuação do Pedagogo.

Na tentativa de ampliar e redirecionar as discussões e aprofundamentos acerca das práticas educativas, a partir das quais as políticas atuais de currículo podem ser entendidas, reinterpretadas e reorganizadas, os projetos PROLICEN, em especial os desenvolvidos pelo GEPEM, e hoje os desenvolvidos pelo GEPPC, redirecionaram seus estudos e visam construir novos canais de comunicação, bem como fortalecer os já existentes nas escolas, a fim de que se possa, como sugere Alves (*Apud* MACEDO, 2002, p.12), “estabelecer um diálogo fértil e também crítico com o que convencionamos chamar de prática”. Isso para os(as) alunos(as) bolsistas e professores(as) significa estarem mais próximos do cotidiano das escolas, onde (as) vivenciam suas práticas sociais, ou seja, o espaço no qual o fazer curricular acontece.

Visando atingir os seus objetivos, os projetos elegem o campo da prática social como o caminho principal de investigação, por favorecer o conhecimento mais real de todos os sujeitos envolvidos com as esferas cotidianas da escola. Com isso, tem-se a oportunidade de fazer a apreensão da prática pedagógica como ela é, investigando-a, analisando-a e construindo mecanismos de intervenção, no sentido de transformá-la em uma prática mais democrática e de qualidade, que atenda aos interesses dos sujeitos aos quais se destina.

⁶ Programa Estudante Convênio/ Rede Pública (UFPB, 1998).

Valorizando as experiências tecidas nos espaços cotidianos das escolas públicas, os projetos do GEPEM realizaram leituras que foram ponto de partida para a priorização de uma epistemologia centrada na prática social, possibilitando que os profissionais de educação desvelassem como essas práticas são tecidas na cotidianidade e singularidade de cada escola. Essa epistemologia, que privilegia o cotidiano de cada escola, proporcionou, nos dizeres de Alves (*Apud* MACEDO, 2002, p. 12), a oportunidade de detectar “crenças e hábitos, bem como os múltiplos interesses em jogo e as possibilidades de trabalho em comum”.

Esse direcionamento no trabalho foi motivado pela vontade de dar novos contornos ao PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA e começar a compreender a autopoética do conhecimento e do currículo no cotidiano da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa como uma prática social que se efetiva a partir da articulação do ensino, da pesquisa e da extensão.

Os projetos tinham uma perspectiva metodológica que priorizava o cotidiano escolar e permitiram olhar de uma forma mais flexível e aberta para os múltiplos saberes produzidos nesses espaços, compreendendo que os “conhecimentos são criados não só pelos caminhos já sabidos e consagrados, e que precisam ser questionados permanentemente, mas também nesse tecer constante de encontros e de desencontros cotidianos” (ALVES *apud* MACEDO, 2002, p. 17-18).

Pensar o currículo a partir da epistemologia da prática social, ou seja, priorizando as experiências da cotidianidade da escola onde o currículo se concretiza, coloca em destaque, na visão de Alves (2002), a categoria cotidiano. Para a citada autora, essa forma de prevalência é um passo importante na forma de pensar e fazer o currículo. Isso implica afirmar que os espaços cotidianos da escola, onde as práticas sociais se materializam, são espaços significativos no processo de tessitura curricular, distanciando-se das concepções epistemológicas assentadas nas ciências modernas, as quais, por longo tempo, construíram inúmeros binarismos, entre eles: teoria x prática, saber popular x saber científico etc. Nesse jogo binário, permeado por relações de poder, o campo teórico assumia uma prevalência.

Com a inversão de perspectiva, o fazer curricular passa a ser visto como resultante de um processo em que múltiplas redes estão envolvidas. Em cada uma delas seus “sujeitos cotidianos tecem seus conhecimentos a partir de múltiplas redes a que pertencem” (*Ibidem*, p.38). Essa lógica passa a dar importância ao “que se faz em espaços/tempos antes julgados comuns ou mesmos ignorados, mas que têm uma enorme importância já que é neles que vivemos concretamente nossa vida. A esses espaços/tempos dá-se o nome de cotidianos, sempre no plural, porque são diversos e diferentes” (MACEDO, 2002, p. 15).

A partir do enfoque na valorização das vivências escolares acontecidas nos espaços cotidianos da escola, os projetos do PROLICEN contribuem para a produção do conhecimento através da intervenção e das pesquisas realizadas nos espaços cotidianos das escolas públicas da rede municipal de ensino de João Pessoa e do Estado da Paraíba, onde, gradativamente, as práticas sociais se concretizam, ou seja, onde o currículo em ação acontece.

PROLICEN: o olhar da bolsista

Dentre as várias experiências vivenciadas no PROLICEN, pode-se citar o projeto “Avaliação, Currículo e Gestão Democrática como vertentes do Projeto Político-Pedagógico: a reconstrução teórico-prática dessa totalidade como processo de formação”, que foi desenvolvido entre junho de 2001 e janeiro de 2002.

O projeto, realizado em parceria com a Secretaria de Educação do município de João Pessoa, tinha como objetivo discutir o processo de implementação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) elaborados pelas escolas municipais, e foi desenvolvido a partir da organização de Grupos de Trabalho (GTs) que objetivavam discutir algumas temáticas pertinentes à elaboração do PPP das escolas, a saber: avaliação, currículo e gestão democrática.

Nesse sentido, o projeto se estruturava a partir de três grandes grupos de trabalho: GT-Avaliação, GT-Currículo e GT-Gestão Democrática. Cada GT era coordenado por um(a) dos(as) professores(as) da UFPB envolvidos com o projeto e contava com a participação de um(a) bolsista PROLICEN, além de técnicos(as) da Secretaria de Educação Municipal, supervisores(as) escolares, orientadores(as) educacionais, diretores(as) das escolas e professores(as) da Rede Municipal que se inseriram no projeto.

Os encontros de cada grupo ocorriam uma vez por semana para discutir a implementação do PPP nas escolas a partir da temática de cada GT. Como integrante do GT-Currículo, é possível afirmar que, no período de desenvolvimento do citado projeto, foram discutidas as questões curriculares presentes nos PPPs das escolas que tinham representação naquele grupo, com base em um referencial crítico, a exemplo de alguns textos de Moreira (1994, 1998), Silva (1999) e Moreira e Silva (1999), para embasar teoricamente a reflexão sobre as questões curriculares.

Em um dos encontros do grupo surgiu a ideia de levar as discussões sobre as questões curriculares para as escolas, pois as diretoras relatavam a necessidade de os professores terem um maior embasamento teórico sobre o assunto, o que começou a tomar corpo no pequeno grupo e, posteriormente, foi discutido nas reuniões gerais.

Mensalmente, ocorria uma reunião geral que congregava todos(as) os(as) professores(as) da UFPB envolvidos no projeto, os(as) bolsistas(as) e os(as) técnicos (as) da Secretaria de Educação do Município. Nessas reuniões, era estudada e discutida a temática do PPP e como estavam sendo as reuniões de cada GT, bem como encaminhadas questões pertinentes à execução do projeto.

Foram nessas reuniões gerais que as técnicas da Secretaria apresentaram um levantamento sobre as escolas que possuíam PPP em fase de implementação. Foi percebido, então, que de todas as escolas municipais, apenas cinco não haviam realizado a elaboração do seu PPP e precisavam de maior apoio para essa elaboração. Nesse sentido, o trabalho do projeto acabou sendo redirecionado a essas escolas com o objetivo de discutir mais sobre a elaboração de seu PPP, o que passou a ocorrer mensalmente, durante as reuniões organizadas nas próprias escolas.

Esses encontros foram realizados aos sábados com a participação de todos os seus profissionais das escolas. Nesses momentos, foi discutido sobre o que é o PPP, a importância de sua elaboração, as orientações para sua elaboração e como acompanhá-lo. Além da discussão sobre o PPP, também foram discutidas as temáticas Avaliação, Currículo e Gestão Democrática como suas vertentes, sob a coordenação dos integrantes de cada GT do projeto.

Paralelamente ao desenvolvimento desses encontros nas escolas, as equipes dos GTs continuavam a se reunir semanalmente na UFPB. A partir dos encontros realizados nessas cinco escolas, atendia-se ao desejo de seus profissionais que era estender a discussão sobre currículo para todos os envolvidos no processo educativo. Entretanto, como esses encontros estavam voltados apenas para cinco escolas, sentiu-se a necessidade de pensar em outras estratégias que alcançassem os(as) professores(as) e técnicos(as) das demais unidades escolares.

Dentre as estratégias pensadas, surgiram algumas propostas: realização de pesquisa com as escolas para saber sobre a elaboração de seu PPP; visitas às escolas para conhecer sua

realidade mais de perto; e organização de um evento sobre a temática, na UFPB, voltado para os profissionais da rede municipal de ensino e alunos das licenciaturas da UFPB.

No limite de tempo desse projeto não foi possível realizar todas essas ações. Mas a pesquisa e algumas visitas foram encaminhadas e retomadas no projeto seguinte, bem como outras ações foram desenvolvidas como desdobramentos e reorientações vivenciadas pelos projetos subsequentes.

Considerações Provisórias

A experiência do PROLICEN, para os grupos pesquisa, ainda se constitui de um caminho inicial de aprendizagem da docência, considerando que seu foco é a intervenção interativa nas escolas-campo da rede de ensino estadual e municipal. Entretanto, esse aspecto representa um dos fatores positivos no processo de formação dos docentes e discentes dos cursos de licenciatura, uma vez que as atividades do programa possibilitam vivenciar a realidade de cada contexto escolar, ação que tem o incentivo da UFPB por meio da oferta de bolsas e recursos financeiros para que as atividades didático-pedagógicas sejam desenvolvidas.

A distribuição de um número significativo de bolsas PROLICEN, no mesmo valor da bolsa PIBIC, é um ponto positivo, sobretudo, no contexto contemporâneo, diante da crise da docência que afugenta os futuros profissionais de educação da rede pública de ensino no Brasil.

Na intenção de ampliar e proporcionar uma fundamentação teórica mais sólida para os profissionais da educação, o GEPPC continua atento a esse Programa de Apoio às Licenciaturas, não só com a elaboração de projetos de pesquisa, mas pelo fortalecimento do elo institucional que marca a originalidade desse programa no âmbito da UFPB.

Os projetos aprovados pelo PROLICEN motivaram e motivam o envolvimento dos estudantes bolsistas e professores dos cursos de licenciatura e contribuem com os Projetos Político-Pedagógico dos cursos, estabelecendo uma relação teoria e prática de acordo com o tripé ensino, pesquisa e extensão, o que a UFPB estabelece como ponto crucial para articular suas atividades de produção do conhecimento.

Referências

ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo; Cortez, 2002. (Série Cultura, memória e currículo, v.1).

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000. 216 p.

_____. **Educação e poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201p.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Trad. Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 86 p.

BRASIL. **Decreto n. 3.276, de 6/ 12/ 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, DF, 1999.

_____. Portaria Ministerial nº 1.403 de 09 de junho de 2003. **Institui Exame nacional de Certificação e formação continuada de professores de Educação Básica**. Brasília, DF, 2003.

_____. **Programa de apoio às licenciaturas**. Brasília, DF: MEC/SESu; UFG/CEGRAF 1994b.

_____. Resolução n. 01/2002 de 4 de março de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: MEC, 2002a.

_____. Resolução n. 02/2002 de 4 de março de 2002 . **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior**. Brasília, DF: MEC, 2002b.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **ANFOPE em movimento (2008-2010)**. Brasília: Líber Livros: ANFOPE: CAPES, 2011.

CUNHA, Luiz A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE, 7., 1992, Campinas, SP. **[Documento final...]**. Campinas, SP: ANFOPE, 1992.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE, 8., 1996, Belo Horizonte. **[Documento final...]**. Belo Horizonte: ANFOPE, 1996.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE, 9., 1998, Campinas, SP. [**Documento final...**]. Campinas, SP: ANFOPE, 1998.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE, 10., 2000, . [**Documento final...**]. Brasília,DF: ANFOPE, 2000.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE, 11., 2002, Florianópolis. [**Documento final...**]. Florianópolis: ANFOPE, 2002.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE, 12., 2004, Brasília, DF. [**Documento final...**]. Brasília, DF: ANFOPE, 2004.

FORGRAD. **Plano Nacional de Graduação**: um projeto em construção. 1999. mimeo e disponível na internet: <<http://www.unicamp.br/prg/forgrad>>. Acesso em: 5 jul., 2000.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Educação, democracia e qualidade social**. 4º Congresso Nacional de Educação. São Paulo, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura);

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245p.

_____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. 144 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**: 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 218p.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes, 1980. 102 p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.85, p.1095-1124, 2003.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 Anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.137-168, Campinas, SP, 2002.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e Sociedade**. 2. ed. n.68, p.17-45, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas,1997. 270p.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Trad. Ana Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986. 336p.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo:** questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. p. 9-28. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico)

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-36.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de (Org.). **Reestruturação curricular:** teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes. 1995. p. 95-107.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994. 154 p.

PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. **Impasses, resistência e singularidade na construção de projetos político-pedagógicos: as formas de enfrentamento na implementação das políticas de formação de profissionais da educação na UFPB.** 2007. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PROJETO Repensando o ensino municipal: UFPB/PROLICEN/GPEM/1995.

PROJETO Gestão Democrática e Desenvolvimento Escolar - projeto apresentado a fundação vitae. SEDEC/UFPB/GPEM/Fundação Vitae (Digitado)

SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 17, Florianópolis, 1995. [**Resumos dos trabalhos...**]. Florianópolis: [s.n.], 1995. p.44. (Gestão e Qualidade).

SEMINÁRIO REPENSANDO O ENSINO MUNICIPAL, 1995, João Pessoa. [**Anais...**]. João Pessoa: Ed.UFPB, 1995

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomas Tadeu da. A “nova“ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. p. 9-29.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Relatório:** síntese do II Seminário de avaliação do programa estudante convênio rede pública – PEC-RP. João Pessoa, PB: PRG, 2006.

_____. **Projeto Político-pedagógico:** concepção, princípios e características. João Pessoa, PB: PRG, 2004.

_____. Resolução n. 34/2006 de 17 de agosto de 2004. **Aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB, revoga a resolução nº39/99, deste conselho, e dá outras providências.** João Pessoa, PB: CONSEPE, 2004.

_____. Resolução n. 04/2004 de 09 de março de 2004. **Estabelece a Base Curricular para Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura.** João Pessoa, PB: CONSEPE, 2004.

_____. **Posicionamento da UFPB quanto à Portaria nº 1.403 de 19/06/2003.** João Pessoa, PB: PRG, 2003.

_____. **Síntese das propostas existentes na UFPB no campo da formação de educadores.** João Pessoa, PB: PRG, 2000 (setembro mimeo). Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/formac/experiencias/sintese.htm>>. Acesso em 7, mar.2002.

_____. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Nota de repúdio ao decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999.** João Pessoa, PB: CONSEPE, 2000.

_____. **Relatório da Oficina de Trabalho Gestão da Graduação.** Areia – PB: PRG, 2000.

_____. **Carta de posição contrária às políticas de Formação do MEC.** João Pessoa, PB: PRG, 1999.

_____. **Relatório do I Seminário de Avaliação do PEC- RP.** Gráfica UFPB, João Pessoa, PB: PRG, 1999.

_____. Resolução n. 39/99 de 16 de setembro 1999. **Aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB, revoga a resolução nº89/81, deste conselho, e dá outras providências.** João Pessoa, PB: CONSEPE, 1999.

_____. **Programa Estudante Convênio: manual do candidato.** João Pessoa, PB: PRG, 1998.

_____. **Relatório do VII Encontro do PROLICEN/ UFPB.** João Pessoa, PB: PRG, 1998.

_____. **Programas institucionais: três anos em defesa da universidade.** João Pessoa, PB: PRG, Oficina Gráfica A UNIÃO, 1996. 70 p.

_____. **Política da UFPB para os cursos de formação do educador PROLICEN/UFPB.** João Pessoa, PB: PRG, 1995, Projeto aprovado pelo PROLICEN/MEC).

_____. **Roteiro para organização de propostas de estrutura curricular para os cursos de graduação da UFPB.** João Pessoa, PB: PRG, 1995.

_____. **Programa de Licenciatura da UFPB – PROLICEN/UFPB.** João Pessoa, PB: PRG, 1994. (Projeto aprovado pelo PROLICEN/MEC).

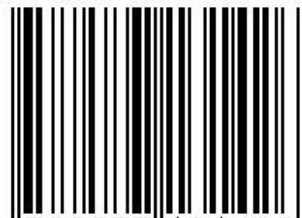
_____. **Relatórios dos Encontros de Licenciaturas I (1994) e II (1995).** João Pessoa, PB: PRG, 1994 – 1995.

_____. **Projeto pedagógico: proposta para discussão.** João Pessoa, PB: PRG, 1992.

VEIGA, Ilma Passos A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória e emancipatória? **Cadernos CEDES**, Campinas, v.23, n.61, p.267-281, 2003.

Coleção
E-book
GT
Currículo

ISBN 978-85-7713-142-6



9 788577 131426 >