

“Chegando à escola: agora sou eu e eles” — o sentido de docência nas políticas curriculares em questão¹.

Débora Barreiros
Rita de Cássia Prazeres Frangella

Resumo

O artigo apresenta, a partir de pesquisa institucional acerca da produção da política curricular numa rede municipal de ensino, a problematização sobre como essa tematiza o papel do professor na elaboração da política, significando a docência em relação ao currículo, o que observamos na tensão entre professor como produtor de currículo e professor como implementador. No desenvolvimento do estudo, apresentamos os aportes teóricos que sustentam as análises desenvolvidas, pondo em destaque a contribuição de Ernesto Laclau, a partir da qual assumimos o entendimento da política curricular como uma prática político-discursiva. Argumentamos que a análise de políticas curriculares precisa ser compreendida como prática articulatória, em movimentos de negociação e embate, na produção política contingencial. Assim, interrogamos que discursos e embates se dão na produção política do sentido de docência na política curricular investigada.

Palavras-chave: políticas curriculares; currículo; docência; discurso.

¹ Texto escrito a partir das reflexões desenvolvidas no âmbito da pesquisa “útiplos contextos de produção curricular: conexões, conflitos e ações da Multieducação no cotidiano escolar”, com financiamento do CNPQ/ PIBIC-UERJ.

“Arriving at school: now it's me and them” - the meaning of docency in the curricular policies in focus

Abstract

The article problematizes, based on an institutional research about the production of curricular policies in a network municipal schools, how those policies thematize the teacher's role in their elaboration, attributing meaning to docency in relation to the curriculum, what could be observed in the tension between teacher as curriculum producer and teacher as curriculum implementer. In the study development, we present the theoretical framework that sustains the analysis, highlighting the contribution of Ernesto Laclau, from whom we draw the conception of curriculum policy as a political-discursive practice. We argue that analysis of curriculum policies needs to be understood as an articulatory practice, in movements of negotiation and confrontation, in the contingent policy production. Thus, we argue that discourses and confrontations occur in the political production of the meaning of docency in the curricular policies investigated.

Keywords: curriculum policies; curriculum; teaching; discourse.

Introdução

A frase que escolhemos para nomear nosso trabalho é apresentação da problematização que objetivamos trazer ao longo da nossa reflexão neste texto. Frase tão comum de ser ouvida no cotidiano das escolas, dita pelos diferentes sujeitos do processo educacional e que tomamos aqui como sujeitos que participam em diferentes contextos de produção curricular, nos foi dita em contexto de entrevista por uma professora da rede municipal do Rio de Janeiro ao expor sua visão sobre seu papel como professora e os atravessamentos deste.

Por mais simples que possa parecer, os sentidos que essa enunciação suscita permitem explorar as relações entre docência e a forma como essa é significada em diferentes políticas curriculares, muitas vezes pondo em lados opostos o professor e a política, nesse caso coisificada e fixada a partir do documento escrito. Sendo assim,

quando chega à escola, a opção é esta: “eu e eles” que, vistos como objeto dessa mesma política, têm de pôr em ação o que lhes é proposto.

Nosso entendimento de políticas curriculares afasta-se dessa perspectiva; a compreendemos como prática político-discursiva, a partir do diálogo com autores como Ernesto Laclau e Stephen Ball. Como prática discursiva, ela é momento de significação, produzida no cruzamento entre diferentes enunciações culturais, em contextos múltiplos de produção e significação. Sendo assim, a política curricular não traz um currículo pronto, definido, em que tudo já está disposto, organizado e pensado. Ao contrário, exige a negociação e a criação de sentidos, mobilizando forças em relações de saber-poder que a caracterizam como processo efetivamente político, aqui concebido a partir da noção/tensão entre decisão e indecidibilidade, como nos apropriamos a partir de Laclau (1997).

Ball (1998) nos propõe, a partir da sua abordagem cíclica de produção curricular, discutir o papel do professor na produção de políticas e – o que defendemos - a visão do professor como curricularista para além de uma visão de implementador da política. A própria configuração apresentada pelo autor – o currículo produzido num movimento cíclico de cruzamento e intersecções entre diferentes contextos – desestabiliza a concepção que imobiliza o professor como aplicador de um processo externo a ele. Ao contrário, ao evidenciar os movimentos e negociações entre esses contextos, esclarece o papel ativo dos professores e nos permite o diálogo com uma perspectiva discursiva, como delineamos a partir da compreensão de política que tomamos de Laclau, ao inferir que as políticas devem ser investigadas como texto e discurso. A dupla inscrição dos textos/discursos sugere a ambivalência dos significados produzidos e suas recontextualizações como movimentos híbridos que os reinscrevem em novos/outros contextos, o que explicita a produção curricular como movimento, como produção inacabada.

Sendo assim, neste estudo, iniciamos apresentando o conceito de política com o qual operamos. Para tanto, expomos o diálogo com o

autor que nos fundamenta na argumentação que fazemos: Ernesto Laclau. Ao longo de nossa trajetória, temos investido no desenvolvimento dos aportes que alicerçam nossa defesa de currículo e política como enunciação, articulação/produção de significados. Destacamos a contribuição de Laclau a partir do exame de categorias centrais – discurso, hegemonia, práticas articulatórias – que, para esse autor, delineiam a perspectiva de política defendida. Nesse sentido, compreendemos o processo de produção da política como prática articulatória e argumentamos que as análises de políticas curriculares são entendidas como uma ação contingente, conflituosa, discursiva e dialógica que permite aos sujeitos assumir posições dentro dos discursos identitários, num universo democrático-pluralista completo de lutas e negociações. Daí desdobra-se a nossa opção metodológica pelos estudos de Stephen Ball, que com a abordagem do ciclo de políticas nos permite avançar na análise de como se processa a produção curricular.

Cabe destacar que as reflexões aqui tecidas se dão a partir das ações desenvolvidas no âmbito de uma pesquisa em desenvolvimento que toma como foco a política curricular da rede municipal do Rio de Janeiro na última década – a Multieducação – questionando como as proposições dessa política se articulam na prática das escolas e que negociações e embates passam a política curricular nas conexões entre os diferentes contextos de produção. Neste trabalho, focamos, em especial, o contexto da prática, entendendo-a como esfera de produção curricular à medida que nela estão imbricados os outros diferentes contextos de produção. Assim, visamos entender a micropolítica desse processo, a partir das entrevistas realizadas no âmbito da pesquisa e das análises do texto da política que estudamos, analisando os sentidos de docência na produção dessa política curricular, que sentidos produzem os professores e como a política por nós estudada posiciona, antevê ou constrange o trabalho docente.

Políticas curriculares: um processo de natureza discursiva

A discussão que fazemos acerca da produção curricular se faz assentada na perspectiva de tomá-la como política educacional, isso porque entendemos que essa não é monolítica ou documento que encerra em si e fixa os sentidos propostos ao currículo. Enquanto política se evidencia seu caráter processual, atravessado por tensões que não são estabelecidas ou contidas no documento. Assim, entender currículo a partir da compreensão de políticas curriculares traz implicações que reconfiguram sua abordagem e exigem a explicitação de conceito central para tal e que pretendemos aqui desenvolver: o conceito de política com o que operamos.

Encontramos em Ernesto Laclau (1996, 2000, 2002, 2005) os aportes que nos incitam a uma discussão nesse campo. Em sua obra, Laclau desenvolveu uma reflexão que, em seus próprios termos, de cunho pós-marxista e pós-estruturalista, defende a política como processo de natureza discursiva. Para tanto, desenvolve essa ideia a partir de uma operação de desconstrução que põe em evidência o descentramento do social, afirmando que este se constitui a partir de atos de instituição política. Esses atos não se dão de forma absoluta e completa nem constituindo um centro único que estaria subjacente a todas as relações sociais. Se estes atos não são completos, essa incompletude implica que sua produção é contingencial, o que acentua a falta de uma lógica inerente, essencial da realidade social e abre caminho para a defesa do autor – essa produção é sempre decisão política uma vez que se dá num contexto de possibilidades abertas, móveis o que requer decisão. Laclau aponta aí a própria condição do que defende como compreensão da política, o que diz que se dá na tensão entre o que torna o político possível e impossível ao mesmo tempo – decisão e indecidibilidade, decisão que se processa num terreno indecidível.

Ao dizer isso, Laclau chama atenção que não se trata de total ausência de estrutura, mas que há uma estrutura não fixada, que não absolutiza nem predetermina todas as ações com fundação originária, mas que como fechamento parcial, essa estrutura está sempre ameaçada

pela sua condição de impossibilidade. Dessa forma, essa indecidibilidade estrutural exige a tarefa da decisão. Essa constitui o cerne da argumentação do autor e permite o desenvolvimento do que ele defende como necessário – uma teoria da decisão – que desenvolve tendo a categoria hegemonia como central e traz como escopo para o seu desenvolvimento a contribuição de Derrida e Lacan.

Assim, sendo um indecidibilidade estrutural, Laclau explica a política como processo de instituição do social como relação entre indecidibilidade e decisão – tensão que sublinha a questão da hegemonia – sendo a estrutura incompleta, para seu fechamento é necessário que algum conteúdo particular assuma uma função, ainda que impossível, de representação universal, permitindo um fechamento imaginário, o que o autor chama de relação hegemônica.

Esse movimento de reconfiguração do particular em universal se dá partir do descolamento entre significante e significado, quando a relação daquele conteúdo particular se desprende de uma relação estrita com o seu significado. Esse esvaziamento de significado que permite sua assunção como conteúdo universal passível de fechamento. Contudo, isso se faz de forma contingente – o significado ampliado reconstruído não implica totalização, mas provisoriedade que põe em movimento o processo político, os momentos decisórios – sejam em ações de tentativa de manutenção ou mudança desses. Os sentidos dados nunca são vitórias completas, são momentos parciais que exigem contínua produção para que se reconstrua, em outros termos, uma fixação de significados.

Dessa forma, esses movimentos entre particular e universal se dão nos termos de uma articulação hegemônica e que evidenciam fundamento da argumentação do autor – o processo político como uma produção político-discursiva.

[...] varias fuerzas políticas pueden competir en su esfuerzo por presentar sus objetivos particulares con aquellos que llenan ese vacio. Hegemonizar algo significa, exactamente llenar ese vacio. (Hemos hablado acerca de “orden”, pero

obviamente “unidad”, “liberación”, “revolución”, etc; pertenecen al mismo orden de cosas. Cualquier término que en uno cierto contexto político pasa a ser el significante de la falta desempeña el mismo papel. La política es posible porque la imposibilidad constitutiva de la sociedad solo puede representarse a si misma a través de la producción de significantes vacíos). Esto explica por qué la hegemonía es siempre inestable y penetrada por una constitutiva ambigüedad. (LACLAU, 1996, p.84)

Assim, Laclau enfatiza o caráter discursivo dessa produção. O acento na dimensão discursiva vai além da análise do linguístico, mas amplia a compreensão do fenômeno linguístico para além de palavras, frases e textos, mas articula o linguístico e o extralinguístico como dimensões de elaboração de uma formação discursiva. Ao propor o deslocamento do entendimento da política como processo de significação, a necessidade de uma teoria da decisão se transmuta no que se delineia do seu trabalho como uma teoria do discurso, um conceito teórico que permita a análise dessa produção de significados em luta por seu hegemonizado ou não. A própria categoria hegemonia se investe de caráter discursivo pelo entendimento de como essa se processa, o que diferencia das acepções do marxismo clássico e ampliam a concepção de Gramsci acerca do mesmo conceito.

Assim, a hegemonia se dá como fechamento provisório e contingencial por meio de movimentos de articulação discursiva. Dessa forma, essa prática ocorre a partir da articulação de elementos que estão submersos numa lógica complexa (lógica da diferença) e que se encontram separados em relação aos demais pelo campo da discursividade; ao agregar os elementos, a prática articulatória os transforma em momentos (lógica da equivalência) que, ao assumir tal condição, tornam-se um momento diferencial, deixando então seu *status* de elemento. A prática da articulação consiste na “construção de pontos nodais que parcialmente fixam significados”, que, pelo caráter parcial dessa fixação no campo das relações sociais e do discurso, são considerados demasiadamente infinitos (LACLAU e MOUFFE, 2001, p. 113).

A partir dessa produção, apresentada brevemente, temos compreendido o sentido de política como movimento de significação e daí decorre nossa concepção de currículo como enunciação, de política curricular como produção discursiva em meio a práticas articulatórias:

[...] o papel articulador no está predeterminado por la forma de la dispersión con tal. Esto significa, primero que toda articulación es contingente y, segundo, que el momento articulatorio como tal va a ser siempre un lugar vacío – los varios intentos de llenarlo serán siempre transitorios y sometidos a un permanente cuestionamiento. En consecuencia, en cada momento histórico, cualquiera se ala dispersión de diferencias que exista en la sociedad, ella estará sometida a procesos contradictorios de contextualización y decontextualización. (LACLAU, 1996, p.109)

A apreensão desses sentidos trazem para análise de políticas curriculares a compreensão dessa como articulação de sentidos dispersos que em movimentos de negociação e embate, esvaziam-se de sentido e se reconfiguram de modo a assegurar um fechamento, mas dado sua impossibilidade de totalização, estão em contínua disputa. Assim, as diferenças postas em debate não são aprioristicamente constituídas, mas criação em contextos de produção de significados. Consideramos, para as análises de políticas curriculares, sua condição de produção instável e contingente, compreendendo a hegemonia como provisoriamente, o que exige pensar que nossa instância de trabalho incide principalmente na tomada das práticas articulatórias que as tornam possíveis.

Trabalho docente e políticas curriculares

Tendo em vista que assumimos a premissa de currículo como produção discursiva, consideramos que os estudos de Stephen Ball favorecem no entendimento de uma tensão muito recorrente no campo educacional – professor como curricularista e professor como mero

implementador da política curricular. Durante décadas, ou mesmo séculos, a noção de ção e ão de currículos e programas estava atrelada à ideia de que currículo é algo exterior ao professor, normalmente imposto ou determinado pelo Ministério de Educação e Secretarias de Educação. Diante desse panorama, Gimeno Sacristan (1998) menciona a sua crítica ao caráter mais prescritivo e regulamentador da produção curricular:

[...] numa análise superficial do que se faz para elaborar, implantar e desenvolver um currículo nos diz que nesses processos participam múltiplas ações fora das instituições escolares e dentro delas, umas de caráter pedagógico e outras não, que determinam a prática real: prescreve-se desde os âmbitos político-administrativos; ordena-se dentro do sistema educacional segundo especializações, ciclos e cursos; decide-se o que é para todos e o que é optativo; planeja-se antes de que chegue aos professores/as por meio de orientações administrativas; organiza-se e planeja-se nas escolas (atribuição de especialização a professores/as, organização de professores/as por disciplinas ou para várias delas, previsão de horários condicionantes das atividades, módulos de tempo com diferentes valores, adoção de linhas metodológicas em disciplinas ou departamentos, dá-se prioridade a partes dos programas etc) [...]
(GIMENO SACRISTAN, 1998, p. 140).

Em contrapartida, alguns autores assumem que o professor tem a função de um de currículo, visto que o caráter discursivo coloca num papel mais ativo na tomada de decisões curriculares. Em outras palavras, toda e qualquer política curricular não é apropriada pelos docentes de uma forma passiva, pois requer a compreensão que um documento, mesmo com todo o caráter oficial e prescritivo, envolve múltiplas leituras e significados. Além disso, todo processo que envolve uma política curricular precisa ser pensando como movimento hegemônico provisório, no qual diferentes sujeitos, saberes e poderes circulam em

distintos espaços, reforçando a existência de processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas.

Ball (1998) ressalta que atualmente a circularidade dos sujeitos que compartilham um corpo de conhecimento e valores em congressos, assessorias, consultorias, instituições públicas e privadas e agências multilaterais, assim como a ampliação do acesso ao campo da pesquisa e a ampla divulgação de periódicos e livros, garantem a circulação de ideias e/ou de supostas soluções para os problemas educacionais – chamadas pelo autor de comunidades epistêmicas. Essas comunidades trazem em seu discurso duas posições: a da ampla participação do docente dada a nova condição de acesso, mas também o reforço do discurso hegemônico por criar um novo elemento para consolidar as suas ações dentro de uma variedade de demandas e aspirações, que Burity (s/d) chama de atores coletivos, que funcionam como “construtos compostos, mobilizados em torno de uma exterioridade que [...] os ameaça ou desafia, ou seja, os desloca, fornecendo-lhes as condições de aglutinarem grupos e pessoas díspares em torno de uma "preocupação" ou "demanda" comuns (p. 3).

Como já mencionado, buscamos, neste artigo, compreender as relações entre docência e política curricular a partir da falas presentes nas entrevistas, visto que, em nossa análise, essa concepção está atrelada à percepção sobre currículo acerca da tensão acima apresentada. Nesse sentido, apropriamo-nos da base metodológica dos estudos do Ball (1998; 2001; 2007), que foca a relação entre os diferentes contextos de produção das políticas curriculares – *elaboração, produção, prática, resultados ou efeitos e estratégias políticas* –, e que nos ajuda a superar a tensão, garantindo inclusive uma maior visibilidade na participação dos professores nas negociações sobre as políticas curriculares. Por isso, defendemos que é na interseção desses diferentes contextos que a política se configura, o que evidencia seu caráter processual.

De forma conceitual, Ball (1998; 2001) caracteriza os contextos como , em que grupos de interesse travam disputas e embates. A saber:

o *contexto da influência* é o espaço no qual os discursos são inicialmente construídos, envolvendo interesses de componentes internacionais, nacionais e locais. Neste contexto, as políticas buscam atender às diferentes demandas, sendo as definições “acordadas” consolidadas no campo legislativo por estratégias que reforçam e impõem os mecanismos de poder e controle, dentre eles: o currículo e o sistema de avaliação. Já o *contexto de produção dos textos de política* é caracterizado como o espaço no qual as propostas oficiais passam a ser codificados e decodificados pelos significados atribuídos pelos atores envolvidos no processo. Portanto, as políticas provocam reestruturação, redistribuição e rompimento das relações de poder, visto que, para atender às prioridades definidas pelo contexto de influência, mas também reagindo a elas, orientações curriculares são elaboradas, buscando um maior controle dos saberes a serem ministrados. Entretanto, dentro da escola, no *contexto da prática*, as decisões curriculares advindas das autoridades educacionais podem tomar caminhos diferenciados, adequando-se à realidade da escola e articulando opções dos professores. Por essa razão, muito dos textos curriculares são rejeitados, ignorados e distorcidos por não corresponderem aos propósitos e aos interesses dos professores, aos alunos e demais atores. Na prática, as diretrizes curriculares são resignificadas, e reinterpretadas pelos atores envolvidos, como mesmo assegura Bowe *et ali* (1992, p. 22):

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que

se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

No *contexto dos resultados ou efeitos*, o autor ressalta os efeitos das políticas nas estruturas e práticas – pelo caráter mais evidente, são considerados efeitos de primeira ordem; assim como o impacto dessas mudanças nos padrões de igualdades, liberdade e justiça social – o que chama de efeitos de segunda ordem. Em relação ao último – *contexto de estratégia política*, que envolve as atividades sociais e políticas que contribuem para atenuar as desigualdades criadas pelos efeitos de uma política curricular.

Cabe reforçar que os contextos se hibridizam, o que faz uma produção curricular ganhar um caráter de movimento, de produção inacabada e de processo político. Ball (1997) argumenta que a política é ao mesmo tempo texto e ação, de modo que não se pode prever totalmente seus efeitos. A ação educativa não é determinada somente pela política, mas envolve uma história de interpretação e representação dos leitores, realizada em contexto diverso daquele em que foi elaborada. Na verdade, as políticas são construídas como possibilidades de intervenções textuais diretas na prática, mas requerem compromisso, compreensão, capacidade, recursos, limitações práticas e cooperação. Portanto, as políticas provocam reestruturação, redistribuição e rompimento das relações de poder, dada a complexidade entre as intenções da política, expressa nos textos e nas interpretações e reações que suscitam a cada leitura.

Múltiplos contextos em/de produção: “eu e eles” na pesquisa no município do Rio de Janeiro

Este trabalho tem como corpus de análise as práticas articulatórias presentes na política curricular da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. A Multieducação é a proposta curricular da SME, criada em 1996, que procura entender a educação dentro da multiplicidade de situações da cidade e da imensa rede de ensino do município do Rio de

Janeiro (1.063 escolas (138 escolas em Horário Integral); 253 Creches Públicas Municipais em funcionamento, 159 Creches conveniadas e 7 Espaços de Desenvolvimento Infantil e um total geral de alunos matriculados de 705.659 alunos e atendidos por 36.523 professores efetivos em sala de aula² e que se foi vigente até a mudança da gestão municipal em 2009, quando passa por reformulações, mas continua sendo o referencial de trabalho na rede. Assim, temos trabalhado com os documentos iniciais, os documentos de reformulação da proposta curricular, iniciado no ano de 2001, cujo objetivo proposto é estabelecer novos diálogos, a revisão de alguns conceitos e a ampliação das propostas pedagógicas com base nas discussões com os profissionais da rede e pretendemos, no desenvolvimento da pesquisa, tratar dos novos documentos que reconfiguram a proposta da rede.

Entendendo que não é possível dicotomizar política e prática curricular, defendemos que o estudo de políticas curriculares não apresenta uma prática isolada, mas uma prática política de elaboração curricular, fruto de intensas negociações que se dão na esfera administrativa, institucional e dos movimentos sociais. Nesse sentido, é fundamental compreender as redes de significados e práticas que foram sendo tecidas, como sugere Ball (1998), evidenciando o jogo de trocas entre os diferentes contextos que compõem este ciclo de produção curricular.

Sendo assim, nosso estudo, visa inquirir a elaboração de políticas curriculares como produção articulada/negociada/enfrentada em diferentes contextos, objetivando investigar a produção/articulação/diálogo no espaço de fronteira, nas interseções entre os diferentes contextos, atentando para o que se produz no cotidiano da escola, na compreensão de que a tensão produtiva, o entre-lugar de negociação de sujeitos possa criar sentidos agonísticos para as suas práticas desenvolvidas (MOUFFE, 2002).

Alguns questionamentos se fazem presentes e direcionam nosso olhar. Contudo, neste momento, destacamos questão que acreditamos

² Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/sme/>. Acesso em 30/03/2011.

ser de fundamental importância na análise/elaboração dessas políticas: qual o papel do professor – curricularista ou implementador? Que sentidos de docência são elaborados nesse processo?

De acordo com Ball, recorreremos às estratégias de pesquisa, numa aproximação com estudos etnográficos que, segundo o autor, permitiriam, em diálogo com outras perspectivas (em sua argumentação expõe essas sendo a hermenêutica e o pós-estruturalismo), a compreensão da complexidade desse processo, permitindo acessar as dinâmicas de intersecções entre os diferentes contextos. Privilegiamos, neste trabalho, as entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras que atuam na rede municipal. Cabe destacar que as professoras entrevistadas atuam na rede em diferentes setores das instituições escolares e foram selecionados pela acessibilidade e disponibilidade em participar das entrevistas. Nesse sentido, as entrevistas são entendidas como textos produzidos para a pesquisa, em que discursos são articulados de forma a significar a prática e produzir conceitos e contextos de forma híbrida, proporcionando uma melhor compreensão das tensões e fronteiras dessa produção curricular. Cotejamos esses textos com outros – esses advindos dos documentos curriculares de outros contextos de produção e em especial da produção material da política.

Diante das entrevistas³ e na própria leitura dos documentos da SME/RJ, deparamo-nos com algumas falas reveladoras. A forma como o documento concebe o currículo escolar parece-nos contraditória em alguns momentos, pois oscila do papel do professor como participante, colaborador a um papel de mero executor de uma política construída a poucas mãos. Esse conflito é constante, pois envolve a forma como o docente se posiciona frente aos documentos curriculares. O discurso

³ As entrevistas a que nos referimos e que a partir deste momento, terão trechos trazidos para o texto, foram produzidas no contexto da pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados que assinaram também o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), conhecendo, portanto, a dinâmica da pesquisa e sua apresentação pública, bem como nos autorizando a fazê-lo. Todas as entrevistas foram transcritas e categorizadas e encontram-se no arquivo da pesquisa.

verticalizado é questionado em algumas falas explicitando a tensão que cria:

Desta questão, é normal quando vem um chamado de cima pra baixo, da instância de poder para algo que está sendo feito, vamos dizer assim, empiricamente, na ação, no campo, no fazer. O professor está no fazer, né? E como ser professor reflexivo, pesquisador?!? ... (Lidia)⁴

Essa tensão também é percebida na análise documental, que se ampara na cultura do “nós” que se evidencia na produção dos diferentes textos e materiais. Percebemos aí a ambivalência dos discursos pois, de certo modo, ao apresentar-se sob a forma de trabalho cooperativo, em meio de normas prescritivas, busca cumplicidade e identidade entre autor e leitor, espaços e reestruturações em que o professor precisa reconhecer em si os elementos dificultadores de mudança. Numa perspectiva de participação, ressaltamos alguns trechos cuja discursividade do “nós” é visto como possibilidade de participação dos sujeitos:

Nós, professores, ampliaremos e aprofundaremos as experiências cotidianas com os alunos, enriquecendo-as através da compreensão e do confronto entre teorias e práticas educacionais (SME/RJ, 1996, p. 15 - grifo nosso).

Para tanto, **nós**, professores, precisamos descobrir respostas individuais para cada ambiente, para cada aluno. Cada situação escolar é única, com seus problemas, desafios, impasses e vitórias (SME/RJ, 1996, p. 68 - grifo nosso).

Contudo, o reforço do “nós” também traz seu duplo (Bhabha, 1998) como momento de tensão. Se “nós” se dirige aos professores, quem o

⁴ O nome dessa professora, assim como das outras que aparecerão ao longo do texto, é fictício, preservando a identidade dos participantes da pesquisa, tal como acordado no TCLE.

faz? Entender essa relação de oposição – nós e eles - nos leva a problematizar a própria política na defesa que fazemos do entendimento dessa como necessariamente agonística e contingente. Em Laclau e Mouffe, encontramos a noção de exterior constitutivo que nos permite compreender a constituição dessa relação entre nós e eles, não como oposição binária, mas própria condição de existência, numa relação que se concebe de diferentes formas.

A busca pelo coletivo está aportada no entendimento de que os documentos são incompletos, num movimento de falta que precisa ser selecionado e ressignificado pela escola, pelos professores, pelos alunos para então ganhar sentido.

[...] tarefa não pode ficar circunscrita aos saberes e práticas de um professor ou de grupos específicos. **O desafio está colocado e deve ser assumido por todos os educadores**, independentemente do ano/série ou da modalidade/disciplina em que atua, traduzindo-se nos fazeres coletivos de cada espaço-tempo do cotidiano escolar” (SME/RJ, Mídia e Educação, 2005, p. 23 – grifo do autor).

Este desafio também foi percebido numa entrevista:

Até hoje eu vivo assim entre a cruz e a espada, eu estou sempre achando não está legal. Eu ainda tenho que aprender, eu ainda tenho que melhorar, a dúvida é sempre essa. Todo dia eu to buscando um curso novo, como eu vim parar aqui também que eu já soube daquele curso eu já tava na fila de espera desde a primeira turma, to sempre buscando porque eu acho que nunca é o suficiente porque as demandas são muito diferentes. Você atende uma turma hoje e aí você consegue implementar uma rotina de trabalho, você executa, dá certo com aquela turma o ano todo, aí no ano seguinte você pega o mesmo ano, outro grupo, não dá nada certo, você começa a implementar o trabalho e não dá certo. Aí você vê que poxa eu tenho que refazer isso tudo, tenho que juntar os

conhecimentos que eu já tinha e buscar novos pra melhorar o que eu fazia, porque a demanda já é outra. Então é um alto e baixo. (Graça)

Nas palavras de Laclau e Mouffe (2004), são os pontos nodais que, dentro da contingência e do consenso conflituoso, são alvos e resultados das lutas hegemônicas numa dada formação social. Esses pontos nodais, na defesa que fazemos, articulam as práticas conservadoras dos professores com as ações inovadoras da política educacional e vice-versa, principalmente se considerarmos o caráter incompleto e provisório dos conteúdos do documento. Contudo, ao enfatizarmos a negociação e articulação como processo fundamental, é preciso esclarecer que ela se afasta da perspectiva dialógica, como também pode ser concebida. Essa diferenciação é importante para sublinhar o que entendemos por consenso conflituoso, que se afasta de uma perspectiva de consenso como supressão do conflito, mas enfatiza sua dimensão antagônica. Essa dimensão é constitutiva da política.

Os documentos revelam que, para efetivamente fazer mudança na percepção do professor em relação à prática curricular, era preciso incitar todos os sujeitos à participação, mas isso não se efetivou no contexto de produção do texto; os professores se limitaram a indicar sua concordância ou não com o texto final, sem possibilidade de trazer proposta para ele.

(questionada sobre a participação na elaboração do documento) Dizem que sim, eu não participei, porque a Multieducação foi lançada antes do meu ingresso. Tinha uma professora lá na Escola X que dizia que foi, mas que assim... eles propunham uma alteração, vamos supor, implementar uma coisa nova, mas a impressão que ela tinha é que já estava decidido e eles mandavam pras escolas só pra ter, cumprir uma burocracia de que a “o professor foi consultado”. (Graça)

Então, esses fascículos foram surgindo, alguns para atualizar o que já tinha e alguns para inaugurar a presença

desses temas na proposta curricular... [...] Mas eu acho que do ponto de vista da forma como a coisa foi conduzida no processo... Essa ideia de discutir com a rede tal, isso de alguma maneira poderia ter sido encaminhado de uma forma que a gente tivesse um retorno mais efetivo e talvez uma implantação mais gradativa, sabe, porque você, partindo do pressuposto de que consultar a escola está tudo resolvido, é muito complicado...(Sinara)

Para além do caráter contraditório, o que a SME/RJ considera um trabalho coletivo passa a ser apenas uma busca pela legitimidade de suas decisões no espaço para o conflito, dentro do que Laclau e Mouffe avaliam como prática discursiva agonista, em que o outro não é visto como ameaça, mas, sim, como condição da legitimidade do próprio discurso dominante.

Na própria definição de currículo presente na Multieducação, é visível o sentido de abertura, envolvendo diretrizes a serem alcançadas e as múltiplas possibilidades de intervenção:

A organização curricular, que aqui apresentamos, permite pensar o currículo como um roteiro "através do qual os estudantes viajarão sob a liderança de um guia experiente que é ao mesmo tempo um companheiro" (PINES, 1975, p.95). A simbologia da "viagem" propõe metas de chegada, mas deixa espaço para que, mesmo que o roteiro seja definido de antemão, cada viajante o descubra e desfrute esta "viagem" de acordo com sua própria natureza e com diferentes aspectos do caminho traçado (SME/RJ, 1996, p.86).

Discurso também presente na fala da entrevistada: "É uma unificação também que não é fechada. Ela propõe campos de conhecimento abertos, né?!" (Lidia) Percebemos esse movimento de abertura tanto no processo de resignificação da leitura sobre a Multieducação – Núcleo Curricular Básico, que é visto pelos docentes como o "tijolão", como um currículo único que todas as escolas

deveriam adotar, quanto na reformulação, visto que a SME buscou articular novas formas de organização curricular, não mais impondo um currículo unificado. Dada a dificuldade de fazer o currículo ganhar legitimidade no campo da prática, os documentos trabalham dentro da dinâmica em que as vozes dos professores precisam ser mais reconhecidas na leitura. Para isso, cunham o discurso da participação de todos. Uma participação que tem como “nó” e fio condutor a Multieducação, como destacamos no trecho:

A comunidade escolar, como protagonista, planejando o currículo escolar ao som das múltiplas vozes presentes na tessitura da Multieducação, estará estabelecendo os principais aspectos a serem considerados nos planos dos diferentes professores e nas demais decisões (SME/RJ, Trocando Idéias, 2003, p. 17).

Estas acepções articulam-se com as falas das entrevistadas quando questionadas sobre o entendimento de política curricular, demarcando a tensão entre “eu e eles”:

É isso que eu estou dizendo... de qualquer maneira sempre foi de cima pra baixo, mas eu acho que antigamente - eu não sei se isso é bom, ou se isso é ruim - ou também se as pessoas não percebiam tanto, as coisas eram passadas mais devagar, não eram com mudanças tão drásticas como são agora, entendeu? Agora você, de um dia pra outro, você hoje está trabalhando com uma coisa, trabalhando com uma idéia, com um pensamento, com um objetivo, aí, de repente baixa alguma coisa lá da secretaria, um parecer, um não sei o que lá e já muda tudo, já muda a visão que você tem que ter, o tipo de avaliação, então é tudo muito rápido, e você tem que se adequar... (Telma)

[...] o que acontece é que você tem um currículo que acaba ficando, é... muito filosófico. E aí o professor não consegue se achar também, para fazer do... o dia-a-dia da sala de aula dele.

Diz “ai, isso é muito lindo, mas ai eu tenho que pegar a lista de conteúdos. Eu não consigo entender como o conteúdo esta aqui nestes conceitos, nesta situação”, ou você tem um, um..., uma diretriz que é só conteudista e não dá conta de..., de nada, de formar sujeito, de pensar no sujeito. Então o currículo é essa trama mesmo. (Monica)

[...] eu acho que quem vai construindo são os alunos. Eles é que acabam construindo o currículo. Não nós. A gente só dá o norte. A gente vai só norteando, aparando as arestas e eles quem vão desenvolvendo ali. (Flávia)

Os documentos revelam que reconhecem que é preciso articulações e o diálogo com todos os saberes, espaços, tempos e sujeitos para ganhar legitimidade no campo pedagógico. Para tal, utilizam-se do discurso responsabilizador:

O currículo escolar permite ao professor um caminho reflexivo de articulação entre a vida e a escola; entre a cultura das comunidades local e global e o conhecimento; entre a experiência e os valores vividos por professores(as) e alunos(as) e as necessidades de cada comunidade escolar; entre as identidades sociais a constituir e as identidades dos alunos(as) já constituídas; entre o conhecimento sistematizado e organizado das áreas específicas e as aprendizagens sociais coletivas mais amplas que ocorrem no contexto social do(a) aluno(a) (SME/RJ, Princípios Educativos e Núcleos Conceituais, 2003, p. 7).

Nesse sentido, os significados são constantemente renegociados, o que faz a política curricular da SME/RJ buscar constantemente um centro fixo, mas que, pela multiplicidade de interesses dos sujeitos envolvidos e pelas posições contraditórias presentes no campo social, faz dela um consenso que é sempre conflituoso e temporário, resultante de um processo de hegemonia provisória e de uma estabilização de poder contingente. Derrida (2001, p. 12) ajuda a entender essa

dimensão de elaboração que se depreende dos conflitos observados nos diferentes discursos quando destaca que:

É por isso que o trabalho não pode ser um trabalho puramente “teórico” ou “conceitual” ou “discursivo”, quero dizer, o de um discurso inteiramente regado pela essência, pelo sentido, pela verdade, pelo querer-dizer, pela consciência, pela idealidade etc. Aquilo que chamo de *texto* é também aquilo que inscreve e transborda praticamente os limites de um tal discurso.

Considerações Finais

A partir das análises, podemos assegurar que a SME/RJ assume a possibilidade de diálogo no documento, num discurso agonístico, em que os adversários – percebidos na relação do “nós e eles”, a partir do consenso conflituoso, estabelecem parâmetros comuns na disputa. Cabe destacar que não é uma simples soma de palavras e interesses, mas uma consequência política de articulações que envolvem decisões acordadas na coletividade.

Os documentos, analisados a partir do conceito de práticas articulatórias, buscam legitimar conhecimentos e valores, mas, segundo Laclau (2005), não há possibilidade de fechamento total da estrutura dos sentidos, uma vez que todo conceito deixa de ser totalmente definível, já que sua determinabilidade depende das ressignificações construídas por cada sujeito. Para o autor, qualquer tentativa de estabelecer um consenso permanente acerca de questões políticas é, no limite, impossível, não passando de um arranjo hegemônico precário, histórico e contingente. Diante dessa contingência das estruturas, a Secretaria Municipal de Educação elabora estruturas conceituais móveis, utiliza uma variedade de exemplos, imagens e ações do dia a dia da escola como estratégias discursivas que, por meio das identificações, aproxima de diferentes demandas, criando pontos nodais.

Em nossa acepção, a lógica do *nós* é assumida nos documentos por duas vertentes: o compromisso social do professor e a possibilidade de participação dos sujeitos. No que se refere ao compromisso, acaba por fixar, via enunciações, as práticas hegemônicas, tornando um consenso indiscutível a responsabilidade requerida para o professor. Sobre a participação, a questão da coletividade ganha a tônica, pois os discursos dizem que a cultura da escola, do aluno, do professor, da comunidade e do entorno precisam fazer parte da prática pedagógica.

As entrevistas explicitam que busca por fechamento torna a política curricular um grande desafio tanto para os gestores quanto para os professores, que vivenciam uma prática pautada na possibilidade-impossibilidade – um movimento de tensão e disputa que por ora aproxima o professor pelo processo de identificação e, em outros momentos, retoma os discursos hegemônicos, norteados de relações de poder verticalizadas e de direcionamento pedagógico presentes na maioria dos documentos curriculares.

Nos discursos entre “eu e eles”, na tensão entre professor curricularista e professor como implementador, precisamos acompanhar a política curricular num amplo movimento – que não se encerra no currículo escrito nem se desloca para o currículo vivido, mas exige a articulação entre as suas diferentes dimensões, num fluxo contínuo que torna as fronteiras fluidas; ainda que exija também momentos de fechamento, revela o caráter de negociação na/com a diferença, articulação que exige mobilização política (MACEDO, 2006).

Referências

BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. *Roteiro (UNOESC)*, v.35, p.231 - 250, 2010.

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

BALL, S.J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130. 1998.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2001.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BOWE, R.; BALL, S. ; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. : Routledge, 1992.

BURITY, Joanildo A. *Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau (s/d)*. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/brasil/nabuco/joan7.rtf><http://168.96.200.17/ar/libros/brasil/nabuco/joan7.rtf> Acesso em 01/03/2007

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GIMENO SACRISTAN, J. “Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?” In: Gimeno Sacristan, J. y Pérez Gomes, A. I. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998, 4ª ed. – pp. 119-148.

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

LACLAU, E. Desconstrucción, pragmatismo e hegemonia. IN: MOUFFE, C. *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

_____. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Difel, 1996.

_____. *Hegemony and socialist strategy*. Londres: Verso, 2001.

_____. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

_____. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

_____. Entrevistas a Ernesto Laclau. Cuadernos del Cendes. Caracas, v.22, n58, jan 2005. Disponível em: www.scielo.org.ve. Acesso: 10/02/2011

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul/dez 2006a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>. Acesso em 10/06/2010

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Multieducação*- Núcleo curricular básico. Rio de Janeiro: SME, 1996.

_____. *Multieducação*- Núcleo curricular básico (reformulação). Rio de Janeiro: SME, 2003.

_____. *Multieducação*: relações de ensino. Rio de Janeiro: SME, 2007 (Série Temas em Debate).

_____. *Multieducação*: o ensino de Artes Visuais. Rio de Janeiro: SME, 2008 (Série Temas em Debate).

_____. *Multieducação*: O ensino de Ciências. Rio de Janeiro: SME, 2008 (Série Temas em Debate).

_____. *Multieducação*: O ensino de Teatro. Rio de Janeiro SME, 2008 (Série Temas em Debate).

_____. *Multieducação*: O ensino de Educação Física. Rio de Janeiro; SME, 2008 (Série Temas em Debate).

_____. *Multieducação*: O ensino de Matemática. Rio de Janeiro: SME, 2008 (Série Temas em Debate).

_____. *Multieducação*: O ensino de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: SME, 2008 (Série Temas em Debate).

_____. *Multieducação*: O ensino de Geografia. Rio de Janeiro: SME, 2008 (Série Temas em Debate).

_____. *Multieducação*: O ensino de Música. Rio de Janeiro: SME, 2008 (Série Temas em Debate).

_____. *Multieducação*: PEJA I e II. Rio de Janeiro: SME, 2007.

_____. *Multieducação*: Trocando idéias. Rio de Janeiro: SME, 2003.

_____. *Multieducação*: Princípios educativos e núcleos conceituais. Rio de Janeiro: SME, 2003.

_____. *Multieducação*: Leitura e escrita. Rio de Janeiro: SME, 2003 (Série Temas em Debate).

_____. *Multieducação*: Leitura e escrita – a multieducação na sala. Rio de Janeiro: SME, 2003.

_____. *Multieducação*: Sala de Leitura. Rio de Janeiro: SME, 2003.

_____. *Multieducação*: Refletindo sobre ciclos. Rio de Janeiro: SME, 2003.

_____. *Multieducação*: Educação infantil. Rio de Janeiro: SME, 2003.

_____. *Multieducação*: Mídia educação. Rio de Janeiro: SME, 2005.

_____. *Multieducação*: Núcleo curricular básico. Rio de Janeiro: SME, 1996.

Débora Barreiros é Doutora em Educação pela UERJ. Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPEd/UERJ, onde desenvolve o seu pós-doutoramento com financiamento FAPERJ/CAPES. Pesquisadora do grupo “Currículo: sujeitos, cultura e conhecimento”.

E-mail: dbarreiros@uol.com.br

Rita de Cássia Prazeres Frangella é Doutora em Educação pela UERJ. Professora adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira e do Programa de Pós-graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas da FEBF/UERJ. Coordenadora do Grupo “Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos”.

E-mail: rcfrangella@gmail.com

Recebido em dezembro de 2010

Aceito em março de 2011