

Discursos e textos nas políticas de currículo¹

Alice Casimiro Lopes²
Rosanne Evangelista Dias³

Em nossas pesquisas sobre políticas de currículo, temos trabalhado com as noções de texto e discurso desde as primeiras investigações, mas, com o passar do tempo, fomos aprofundando e modificando essas noções em função das questões teórico-metodológicas geradas nas próprias pesquisas. Nos dois primeiros projetos desenvolvidos⁴, discutíamos a organização do conhecimento escolar principalmente com base no conceito de recontextualização de Bernstein. Buscávamos entender os deslocamentos de sentidos de um contexto a outro de produção das políticas – do contexto acadêmico ao oficial e/ou do campo internacional ao campo nacional –, sua inter-relação com outros textos, com foco nos novos significados e fins sociais constituídos, muitas vezes, em direção oposta ao que inicialmente se definiu.

Considerávamos a recontextualização como reposicionamento e refocalização de textos (Bernstein, 1996; 1998). Nessa perspectiva, os textos são selecionados de diversas formas, condensados e reelaborados, propiciando que idéias inicialmente propostas sejam inseridas em contextos outros, geradores de mudanças em seus significados originais. Inicialmente há uma descontextualização, pois alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são trazidos de um contexto de questões e relações sociais distintas para outro. Essa descontextualização muda a posição do texto em relação a outros textos, práticas e situações. Simultaneamente há

¹ Texto elaborado com base em trabalhos anteriores das duas autoras, no âmbito do grupo de pesquisa sobre Políticas de currículo, que conta ainda com os seguintes integrantes: Aline Martinelli (Licenciada em Pedagogia pela UERJ), Ana de Oliveira (Doutoranda em Educação UERJ e professora de História no Colégio Pedro II), Andréia Gomury (Bolsista Proatec Uerj/Faperj e Licenciada em Letras pela UERJ), Daiana Fernanda de Mendonça (Bolsista IC/UERJ e Licencianda em Matemática), Danielle Matheus (Mestra em Educação pela UERJ e professora dos anos iniciais do Colégio Pedro II), Flávia Giovaninni Busnardo (Mestranda em Educação UERJ e bolsista CAPES), Hugo Heleno Camilo G. Costa (Bolsista IC/CNPq e Licenciando em Geografia na UERJ), Josefina Carmen Diaz de Mello (Doutora em Educação pela UERJ e professora da UERJ/FEBF e UCB), Maria Eugenia Cubas Echauri (Mestranda em Educação da UERJ, bolsista PEC-PG/CNPq), Natália Cascão (Licencianda em Pedagogia, bolsista CNPq), Rozana Gomes de Abreu (Doutoranda em Educação UERJ e professora de Química do Colégio de Aplicação da UFRJ), Soledad Andrea Castillo Trittini (Mestranda em Educação UERJ, bolsista PEC-PG/CNPq) Wagner (Mestrando em Educação UERJ e professor de História da rede municipal do RJ). Maiores informações em www.curriculo-uerj.pro.br

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

³ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁴ *Organização do conhecimento escolar no Novo ensino médio*, desenvolvido no período de 2000 - 2002 e *Integração curricular em textos de ciências para o ensino médio* no período de 2002 - 2004.

um reposicionamento e uma refocalização. O texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização. Por isso, Bernstein afirma ser no processo de recontextualização, quando um texto muda de lugar, que se constitui um espaço para atuação da ideologia.

Nessa análise, texto assume o sentido de qualquer representação pedagógica expressa pela fala, pela escrita, visualmente, espacialmente, nas posturas assumidas, na maneira de vestir, visão que de certa forma ainda mantemos. O discurso, por sua vez, é compreendido como constituído pelas regras sociais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos. Especificamente, o discurso pedagógico é definido (Bernstein, 1996; 1998) como um princípio de apropriação de outros discursos, um princípio recontextualizador. Trata-se das regras para embutir e relacionar dois outros discursos: o discurso instrucional (discurso especializado das ciências de referência a ser transmitido na escola) e o discurso regulativo (discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos). Como é o discurso regulativo que domina o discurso instrucional, é por meio do discurso regulativo que a ideologia intervém no discurso pedagógico.

As marcas estruturalistas de Bernstein ainda se mantinham mais fortemente em nossa análise, mas já iniciávamos seu questionamento pela incorporação da teorização sobre hibridismo de García Canclini (1998). Foi com base no questionamento a esse estrito estruturalismo e às limitações por ele geradas – ideologia como negativa, posicionamento fixo dos sujeitos nos campos de recontextualização, compreensão das mudanças apenas no interior das regras da estrutura discursiva – que formulamos o projeto seguinte⁵.

Nele, acentuamos a incorporação de Stephen Ball. Esse autor trabalha os textos como representações das políticas e opera com a interpretação da política como texto e como discurso, bem como com a noção de recontextualização. Trabalha sob inspiração de Bernstein, mas já de forma articulada ao hibridismo, ainda que sem desenvolver

⁵ *A produção de políticas de currículo em contextos disciplinares*, desenvolvido no período de 2005 a 2008.

como se dá essa relação entre conceitos estruturais e pós-estruturais, aspecto do qual tentamos dar conta⁶.

Na análise dos documentos das políticas de currículo, consideramos que tais produções, emanadas do que Ball (1994; com Bowe e Gold, 1992) denomina contexto de produção de textos, são representações dos processos de articulação desenvolvidos na busca de hegemonizar determinada orientação curricular. Neles se expressam, de forma híbrida, sentidos das práticas, do contexto de influência e das diferentes demandas tornadas equivalentes para produzir o que passa a ser veiculado como se fosse uma diretriz curricular comum a todos. Ainda que Ball entenda o contexto de influência como a origem das políticas, conferindo maior centralidade à sua análise, procuramos investigar de forma a refutar essa prioridade conferida a esse contexto na formulação das políticas. Tencionamos, diferentemente, acentuar o caráter contínuo e interconectado da abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball, bem como a constante negociação de sentidos que caracteriza os híbridos culturais.

Assim, os textos das políticas são codificados e decodificados de forma complexa, com sentidos não fixos (Ball, 1994). Tanto pelas lutas inerentes aos processos políticos quanto por suas características textuais, tais representações são bricolagens sujeitas a novas reinterpretações nas múltiplas leituras as quais os textos são submetidos. Há processos de negociação para elaborar a representação da política, como também para reconstruir e desconstruir seus sentidos no contexto da prática. Nesses processos de tradução e recontextualização, ressaltamos a importância de considerarmos os diferentes contextos em que os textos são produzidos e os sujeitos e grupos sociais que neles participam. Por mais que existam mecanismos discursivos para direcionar determinadas possibilidades de leitura, sempre há zonas de escape que tornam tal direcionamento limitado e precário.

Tal entendimento visa a superar a restrição da prática a um espaço de implementação e reatividade frente aos textos das políticas, conferindo-lhe uma dimensão produtiva da política (Ball e Bowe, 1992). Mas igualmente contribui para o questionamento da expectativa de que uma dada representação possa ter um grau de transparência racional que faculte alguma leitura inequívoca, desvinculada das relações de poder.

⁶ Ball (1998) menciona explicitamente a recontextualização por hibridismo, mas não desenvolve sua interpretação. Essa relação foi desenvolvida em Lopes (2005).

Ancorando-se na concepção de prática discursiva de Foucault, Ball (1994) também analisa as diferentes definições políticas como discursos: práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Ao pensar as políticas como discursos, Ball está salientando que os conhecimentos subjugados não são completamente excluídos da arena política, mas que certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças.

Tal interpretação de discurso ainda guarda referência ao não-discursivo – ancorada pela noção de práticas não-discursivas de Foucault – e a uma determinação material *externa* ao discurso. Essa mesma interpretação pode ser identificada em muitos trabalhos com a análise do discurso. A despeito de suas inúmeras contribuições no campo da compreensão da linguagem nas relações sociais, ainda se mantém a idéia de uma mudança social e um referente real para além do discurso. Tentando dar conta da superação dessa idéia é que recorremos a Laclau na interpretação do discurso.

É com Laclau que buscamos analisar os documentos considerando que suas ambiguidades, contradições e lacunas não são falhas a serem superadas, mas características inerentes ao processo de representação da política. É pela noção de hibridismo que temos interpretado tais textos, concebendo que hibridismo não é uma perda de alguma identidade essencial, mas a constituição atual das identidades políticas, em um terreno que pressupõe uma universalização aberta, aquela onde o universal é contingente e provisório, posto que obrigatoriamente só se hegemoniza pela negociação de seus sentidos com identidades particulares (Laclau, 1996). O hibridismo expressa, simultaneamente, a negação e a afirmação de uma particularidade. Como textos híbridos, não estão sujeitos a uma única leitura. Desenvolvemos, assim, o que consideramos uma possível leitura desses textos, tendo em vista as tradições (Mouffe, 1996) curriculares que norteiam nossos modos de ler.

Considerando também as discussões de Laclau (1993), podemos argumentar que não existe a perfeita representação, pois se a representação é necessária à política, é porque as identidades não são definidas apenas no espaço que produz a representação da política, mas também em outros lugares, para os quais dada representação se dirige ou pretende se dirigir. Esse processo faz com que a identidade da política representada seja sempre transformada e ampliada pelo próprio processo de representação, pelas negociações necessárias para que esse processo se desenvolva. Inserir nos textos curriculares interesses e demandas das escolas, e de todos os agentes envolvidos na

produção curricular, implica a negociação dessas demandas e interesses e, portanto, sua transformação pelos processos de articulação necessários ao próprio ato de representação política.

Essa teorização de Laclau vem sendo mais fortemente incorporada no grupo a partir do atual projeto em desenvolvimento⁷ e das conclusões da tese de doutorado de Dias (2009). Laclau vem se mostrando importante para nós, porque sua teoria do discurso nos permite entender os processos de hegemonização das políticas de currículo. Questões não desenvolvidas por Ball, como aquelas relativas à negociação e a articulação de sentidos nos parecem poder ser compreendidas com a teoria de discurso de Laclau.

Para o cientista político argentino, na medida em que o discurso não se reduz à linguagem, ele abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e lingüísticas. Ainda que seja possível falar da existência de objetos extralingüísticos, o que é concebido como realidade depende da significação discursiva desses objetos em dadas ações. Tal perspectiva faz com que Laclau (2005) defina discurso como *o terreno primário de constituição da objetividade*, visando a superar a perspectiva objetivista que coloca a objetividade como decorrente do foco no objeto.

Por sua vez, um discurso só se estabelece como totalidade estruturada como decorrência de uma prática articulatória, sendo tal prática estabelecida como uma relação entre elementos cuja identidade é modificada em função dessa articulação empreendida (Howarth *et al*, 2000). Assim, os elementos de um discurso não são pré-existent, mas são produzidos nas relações de diferença estabelecidas no complexo discursivo. No processo de articulação, elementos, ocupantes de posições diferenciais, são reduzidos a momentos da totalidade discursiva, indicando a precariedade da formação identitária no processo de articulação. Como toda identidade é relacional, Laclau e Mouffe (2001) analisam que a transformação de elementos em momentos do discurso nunca é completa, todo discurso é sempre passível de ser subvertido por um campo de discursividade mais amplo que o extrapola, um *surplus* de sentido necessário à constituição de toda prática social. Há sempre uma polissemia, uma multiplicidade de significados que pode subverter o processo de articulação e o discurso é sempre a tentativa de conferir um centro no campo da discursividade.

⁷ *Articulação nas políticas de currículo: o caso das Ciências no Ensino Médio*, desenvolvido no período de 2008 a 2011.

No processo de constituição do social, contudo, provisória e contingencialmente, há fixação parcial dos sentidos possíveis no processo articulatório – na transformação de elementos em momentos do discurso e, portanto, na formação social e na formação de identidades. Isso faz com que alguns significantes do discurso sejam privilegiados no fechamento da cadeia de significação. A eles, Laclau denomina pontos nodais. São os pontos nodais que permitem que seja estabelecida a equivalência entre elementos diferentes, tornando-os momentos da prática articulatória. Sem a existência de pontos nodais, não haveria articulação e prevaleceria apenas a lógica da diferença e seus jogos de linguagem.

Mas a atuação de um ponto nodal discursivo depende da existência de significantes vazios capazes de articular a equivalência dos significados de diferentes elementos de um discurso. Como discute Laclau (1996), significantes vazios não são significantes que podem ser vinculados a diferentes significados, de acordo com o contexto em que operam. Nesse caso, trata-se apenas de significantes com significados contextuais. Tampouco são significantes ambíguos, deficientes de significados plenos. Significantes vazios surgem pela própria impossibilidade da significação no interior de um dado discurso.

De acordo com Laclau (2005), para ser possível constituir uma totalidade significativa, é preciso definir os limites dessa totalidade por intermédio de sua relação com algo que é diferente dela, ou seja, uma diferença que lhe é exterior. Mas se essa totalidade significativa abarca todas as diferenças, como cabe a uma totalidade, obrigatoriamente a diferença pela qual ela se distingue deve ser proveniente dela mesma. Logicamente, a única forma de uma diferença ser externa à totalidade e a ela pertencer, simultaneamente, é se for uma diferença excluída dessa totalidade. Essa diferença proveniente da totalidade diferencial é assim um exterior contra o qual todas as outras diferenças incluídas na totalidade se antagonizam. É por esse antagonismo em comum que diferenças se tornam equivalentes entre si. Assim, a equivalência é o que subverte a diferença e ao mesmo é o que permite a articulação: toda identidade é construída em um processo de articulação no qual a lógica da equivalência e a lógica da diferença estão sempre em tensão. Essa identidade diferencial excluída da cadeia de significação é, portanto, um exterior constitutivo dessa mesma cadeia e simultaneamente um antagonista da existência dessa cadeia. É assim a condição de possibilidade e de impossibilidade da articulação.

Mas para que a equivalência se constitua como tal, há necessidade de significantes vazios organizados em uma totalidade discursiva que possam ser preenchidos, precária e contingencialmente, pelos diferentes elementos do processo articulatório. Nos termos de Laclau (2005), para significar os limites da significação é preciso subverter o processo de significação: só operando no limite máximo da equivalência entre os elementos, quando estes seriam transformados em momentos sem nenhuma diferença entre si, é que a totalidade poderia ser significada completamente. Tal situação nunca é alcançada, há sempre uma falta, um lugar vazio em torno do qual é estruturado o sistema. A totalidade, ao mesmo tempo, é impossível e necessária ao processo de significação.

Em uma luta política, para que os elementos dessa luta possam se tornar momentos de uma prática articulatória, suas identidades não podem ficar fechadas na diferença, mas são enfraquecidas – demandas diferenciais são sacrificadas – de forma a garantir a articulação. Os processos híbridos correspondem a essas alterações em que as identidades diferenciais “abrem mão” de suas particularidades em nome de um projeto comum. Mas pela articulação em nome desse projeto, o hibridismo é, simultaneamente, a negação e a afirmação de uma particularidade. Nesse processo, uma dada identidade (particularidade) é esvaziada de seu significado passando a ser o significante vazio no qual deslizam significados das múltiplas identidades diferenciais. Em síntese, na produção de práticas articulatórias há necessidade de uma equivalência – nunca uma igualdade – entre elementos diferentes. Tal equivalência é garantida por um antagonismo que atua como exterior constitutivo de uma cadeia de significação, bem como por significantes vazios que são preenchidos diferentemente pelas identidades diferenciais. Simultaneamente, o antagonismo esvazia os significantes porque atravessa a lógica da diferença que lhe dá sentido.

O processo pelo qual uma identidade particular é esvaziada de significado, tornando-se um significante vazio, no qual deslizarão múltiplos sentidos capazes de se constituírem como ponto nodal discursivo, é por Laclau denominado hegemonia. Hegemonizar é, assim, preencher o vazio de um significante fazendo um ponto nodal na cadeia de significação. Por isso mesmo, hegemonia é sempre instável, ambígua e plural – podem ser múltiplos os processos hegemônicos (Laclau, 1996). Assim, é que nos parece que a análise sobre a hegemonia em Laclau pode constituir um horizonte teórico produtivo para as políticas de currículo.

Nos trabalhos desenvolvidos pelo grupo temos analisado, por exemplo, os discursos de conhecimento/cultura comum e cultura da performatividade. Esses discursos podem ser compreendidos pela análise dos diversos tipos de textos que defendem as políticas curriculares para a educação básica e a formação de professores e das ações que constituem essas políticas. Em ambos os discursos permanece a ideia de um padrão de conhecimento único a ser incorporado (Lopes, 2006), embora tal possibilidade seja fragilizada pela recontextualização por hibridismo, nas mediações de significações realizadas pela escola e para a escola.

A ênfase conferida ao conhecimento como padrão é geralmente vinculada ao mundo globalizado e em permanente mutação, justificando novas proposições curriculares que venham a desafiar as condições de produção de conhecimento historicamente conhecidas e difundindo a necessidade de uma “nova” concepção de conhecimento e de ensino para o cenário atual. Percebemos que esses discursos também se vinculam aos discursos da cultura da performatividade como uma alternativa para a formação e qualificação de trabalhadores ajustados aos modelos de inserção ao mundo do trabalho. O conhecimento, peça-chave das políticas educacionais, associa-se ao caráter instrumental e busca responder à questão da utilidade de sua aplicação. A cultura da performatividade é associada ao desempenho de habilidades e competências, na busca de eficácia organizada e pode se articular com a demanda histórica de movimentos progressistas que lutam pelo controle social das políticas públicas. Também marca os discursos da performatividade um contexto de mercantilização do saber e do poder na sociedade. Tais aspectos podem ser identificados na defesa pela utilização de métodos de mensuração e controle e na circulação de discursos de responsabilidade que, a despeito de permitirem maior controle social de uma determinada política, colaboram para a instauração de métodos de vigilância e regulação sobre o conhecimento e seus usos na sociedade.

Diante do cenário de mudanças aceleradas provocadas pela compressão de tempo e de espaço, a cultura da performatividade coloca a centralidade no papel dos professores, aos quais se atribui a responsabilidade de preparar os alunos à competição e à adaptação ao instável mundo do trabalho. Aumenta a exigência sobre os professores pelo excesso de inovações e intensificação do trabalho docente. A defesa do *aprender a aprender* torna-se frequente nas discussões sobre a formação de professores. Processos de avaliação também se colocam no cenário de políticas em associação ao currículo por competências, na busca do êxito acadêmico e do aperfeiçoamento da própria

produtividade, em complexos processos de avaliação a que estão submetidos, marcados pela competitividade e pela responsabilização, como medida de prestação de contas.

Discursos sobre a cultura, ou da interculturalidade, também têm constituído as reformas curriculares e têm sido motivados por posicionamentos diversos. Entre os textos muito difundidos podemos citar o Relatório Delors (2001), resultado de uma ampla construção global. Ao abordar as tensões que atingem o mundo atual, o Relatório destaca os conflitos culturais sugerindo, como um dos pilares da educação, o *aprender a viver juntos* como uma forma de aplacar tensões que vêm gerando novas formas de desigualdade e exclusão. Outro exemplo nesse mesmo texto é a defesa da inclusão que, ao pretender ser um ideal universal, pode vir a mascarar diferenças e desigualdades, com uma pretensão, ainda que nunca alcançada, de homogeneizar.

Assim, compreendemos a política curricular como produção discursiva da significação por sujeitos e grupos sociais, nos múltiplos espaços em que participam no contexto social. Desse modo, as políticas de currículo devem ser analisadas para além das questões que envolvem produção, seleção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas na perspectiva que favoreçam a produção de variados discursos. Procuramos avançar, neste momento, no desafio de investigar discursos envolvendo tanto os múltiplos e diferentes textos e os processos lingüísticos a eles associados, mas também compreendendo que tais processos constituem a anatomia do social (Laclau, 2005). Metáforas e metonímias, por exemplo, não são apenas figuras de linguagem que *podem ser identificadas* nos textos, mas constituem a significação da política. Os fechamentos das cadeias de significação (pontos nodais e significantes vazios) são sempre processos metafóricos: condensar muitos sentidos em um único significante. Processos hegemônicos são sempre metonímicos: designar um objeto geral por deslocar uma característica particular para um plano geral (tomar o todo pela parte). A metáfora pressupõe a metonímia, assim como a articulação discursiva de várias diferenças, tornando-as equivalentes (metaforicamente), requer que as diferenças estejam em uma relação de hegemonia (metonímica). Entender os sentidos que vão sendo hegemônicos na política de currículo implica entender as metáforas que condensam sentidos em um único significante e permitem que um particular seja metonimicamente alçado à categoria de universal (Laclau, 2005). Nessa perspectiva, temos buscado, em diferentes investigações do grupo, analisar os sentidos que são condensados no significante *qualidade de ensino* viabilizando que projetos curriculares particulares sejam alçados à categoria de universal, por serem supostamente capazes de garantir essa

qualidade. Igualmente buscamos entender quais demandas de diferentes grupos sociais vêm sendo atendidas nesse processo de articulação discursiva que hegemoniza determinados currículos.

Referências

- BALL, Stephen J (1994). Education reform – a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University.
- BALL, S. J (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, v. 34, n. 2, p. 119-30.
- BALL, S., Bowe, R. & Gold, A (1992). *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres – New York: Routledge.
- BERNSTEIN, Basil (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico – classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- BERNSTEIN, Basil (1998). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madrid: Paideia/Morata.
- CANCLINI, Néstor Garcia (1998). *Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp.
- DELORS, Jacques (2001). *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, Unesco.
- DIAS, Rosanne (2009). *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. Rio de Janeiro, Tese de doutorado, disponível em www.proped.pro.br
- HOWARTH, David, NORVAL, Aletta; STAVRAKAKIS, Yannis (2000). *Discourse theory and political analysis*. Manchester: Manchester University Press.
- LACLAU, Ernesto (1993). Power and Representation, in Poster, Mark (ed.) *Politics, Theory, and Contemporary Culture*. New York, Columbia University, pp. 277-96
- LACLAU, Ernesto (1996). *Emancipation(s)*. London: Verso.
- LACLAU, Ernesto (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal (2001). *Hegemony and socialist strategy*. Londres, Verso
- LOPES, Alice Casimiro (2005). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*, vol. 5, n. 2, jul/dez, p. 50-64. Acessível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>
- LOPES, Alice Casimiro (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*. v.6, nº 2, pp. 33-52, Jul/Dez.2006b Acessível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos/htm>