

REFLETINDO SOBRE CURRÍCULO E ENSINO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EM CURSO NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Maria de Lourdes R. Tura (Prof. Dr. PROPEd-UERJ).

Talita Vidal Pereira (Prof. Dr. UERJ)

Linha de pesquisa: *CURRÍCULO: SUJEITOS, CONHECIMENTO E CULTURA* do Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPEd/UERJ

Ainda que nossas pesquisas venham dando destaque às políticas curriculares em curso na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, as análises realizadas têm nos permitido concluir que, guardadas as especificidades locais, as ações em curso apresentam lógicas semelhantes das que têm caracterizado as políticas educacionais contemporâneas, no Brasil e em diferentes partes do mundo. Estando, portanto, corroborando com as análises produzidas por autores como Arjun Appadurai (2001) e Stephen Ball (2001; 2004), por exemplo.

Temos buscado investigar as formas pelas quais as políticas educacionais estão sendo recontextualizadas e ressignificadas no cotidiano das escolas da rede municipal, sem a pretensão de produzir generalizações totalizantes que possam dar conta de expressar a pluralidade de sentidos produzidos.

Nos nossos estudos temos interesse em refletir sobre os sentidos que envolvem as mudanças atuais no sistema educacional do município do Rio de Janeiro, assim como observar os movimentos de acolhida das mesmas, analisando os processos de contestações, negociações e reinterpretações, que têm sido realizadas pelos sujeitos da experiência escolar e que se refletem nas formas do fazer pedagógico e nos discursos que circulam no espaço-tempo escolar. Nessa perspectiva, o conceito de cultura tem sido central em nossas pesquisas.

Sem desconsiderar as diferentes formas de conceber e operar com o conceito de cultura, temos dialogado com os teóricos dos Estudos Culturais e Pós-coloniais, com destaque para Stuart Hall, Garcia Canclini e Homi Bhabha, para pensá-la como processo de enunciação e produção de significados sempre contingentes e provisórios, assumindo ideia de uma cultura geral e/ou original como impossibilidade. É com base nesse fundamento que temos analisado as implicações entre currículo e ensino que é o tema desse trabalho.

A rede municipal de educação do Rio de Janeiro conta, desde o ano de 1996, com uma proposta curricular – o Núcleo Curricular Multieducação – que, mesmo de forma ambígua e

conflitante, incorporou importantes reflexões produzidas no campo educacional, dentre elas o questionamento das perspectivas homogeneizantes e universalistas de pensar a educação. Contudo, guarda uma lógica de pensar a cultura - que é uma das marcas da tradição escolar - que, reconhecendo a existência de uma pluralidade de culturas, continua pensando e avaliando o funcionamento da escola a partir do pressupondo da existência de uma cultura comum passível de ser partilhada por todos da mesma forma.

Desde sua “implementação”¹, a Multieducação tem sofrido uma série de atualizações, o que, a nosso ver, confirma as reflexões produzidas por Bowe, Ball e Gold (1992) sobre o processo de negociação e produção de sentidos que não se esgota na discussão/elaboração de uma proposta curricular. Em sua pesquisa de doutorado, Pereira (2011) analisa essas atualizações expressas nas Orientações Curriculares para o ensino de Ciências Naturais, identificando nas mesmas tentativas de controlar o ensino da disciplina tendo em vista alcançar resultados previamente estabelecidos.

Ainda que se tenha tomado como objeto de investigação o ensino de Ciências Naturais, as conclusões do trabalho corroboram com os resultados de outros estudos realizados em nosso grupo e que nos permitem afirmar que, no âmbito da atual gestão da SME-Rio, esse movimento expressa um esforço para consolidar uma cultura da performatividade nas escolas (BALL, 2004). Uma ação que pretende alterar a cultura escolar, considerada pouco eficiente, reorientando o funcionamento e a organização das escolas da rede e tendo por meta os princípios de eficiência e produtividade, de acordo com as demandas tradicionais relacionadas à igualdade de oportunidades e à busca do sucesso escolar. Dessa forma, a cultura da performatividade busca promover determinadas performances que os gestores acreditam que deveriam orientar os processos de escolarização, controlando e legitimando os desempenhos considerados como os mais adequados (LOPES, 2006). Com isso, se intensificam as tentativas de controle sobre as práticas pedagógicas, sobretudo sobre o ensino.

Entendemos que essas tentativas são marcas presentes na tradição curricular em que o currículo e o seu planejamento se confundem (LOPES; MACEDO, 2011). E, em que o planejamento curricular é concebido como o processo de organização do ensino. A nosso ver, essa lógica explica, pelo menos em parte, a centralidade que o currículo ganha nas políticas educacionais contemporâneas (LOPES, 2004). Pensadas dessa forma, essas políticas

¹ As aspas são um recurso para destacar nosso questionamento à ideia de que currículos são formulados em determinadas instâncias de poder e impostos verticalmente às escolas.

contribuem para a conservação de concepções que tendem reduzir a educação à instrução/ ou ao ensino. Um processo de apropriação de competências e habilidades consideradas como necessárias para o processo de inclusão no mundo produtivo, no mundo do trabalho que tem sido uma das construções discursivas que buscam significar a qualidade da educação.

Por outro lado, a apropriação que temos feito da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau tem nos possibilitado pensar o ciclo de produção das políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992), operando as análises das políticas curriculares como discursos que produzem diferentes sentidos que circulam no processo de produção curricular e nos processos de ensino – por isso a ideia de um processo vertical de implementação das políticas perde sentido –. Esses referenciais têm nos permitido identificar mecanismos que têm sido utilizados por professores e professoras no desenvolvimento de práticas/ discursos que articulam tradições e culturas locais com o que é proposto pelas políticas educacionais e as formas de tradução e recontextualização dessas no currículo escolar e nos processos de ensino, como analisado por Pereira (2011; 2012).

Nessa perspectiva, desenvolvendo estudos de cunho etnográfico fundamentados nas contribuições de Geertz (2008) e McLaren (2000), que têm como *locus* de investigação privilegiado o cotidiano escolar, tem sido possível identificar a articulação de sentidos de ensino que escapam dessas tentativas de controle que acompanham as políticas. Sentidos que percebemos como híbridos, corroborando com a formulação feita por Lopes (2005) ao propor o conceito de recontextualização por hibridismo.

Por outro lado, a apropriação de princípios pós-estruturalista, em especial a Teoria do Discurso de Laclau, tem sido importante no esforço de problematizar nossos objetos de reflexão. Problematizar as formas com que têm sido pensados os processos de transmissão, apropriação e legitimação dos conhecimentos escolares (TURA, 2010). Formas que não são exclusivas dos textos curriculares e/ou dos gestores educacionais, mas que se conservam nas práticas escolares como elementos da tradição (MACEDO, 2006).

Pensar o currículo como prática de enunciação cultural, como propõe Macedo (op. cit.), tem nos possibilitado repensar o ensino, e a aprendizagem, incorporando a ideia de culturas que interagem, sem que se possa atribuir a nenhuma delas uma racionalidade capaz de legitimar qualquer privilégio epistemológico *a priori*. Rompendo, assim, com o pressuposto de que existem culturas originais e/ou universais passíveis de serem transmitidas

e partilhadas de forma unívoca por todo e todas. Assumimos, então, o ensino como processo conflituoso em que diferentes e às vezes antagônicas produções e lógicas culturais, que circulam na escola, interagem, negociam e se recontextualizam originando outros sentidos (PEREIRA, 2012).

No âmbito das propostas encaminhadas pela SME-Rio, percebemos que o entendimento de educação como ensino tem justificado implícita ou explicitamente a estruturação das políticas curriculares que dão destaque à aquisição de conteúdos básicos de leitura, escrita e de cálculos matemáticos reivindicando a necessidade de reafirmar a função social da escola e justificando práticas de aferição e controle de resultados que estabelecem mecanismos de tutela sobre o fazer docente. Essas ações são sustentadas pela suposta existência de uma cultura universal passível de ser partilhada por todos da mesma forma.

Por outro lado, nossos referenciais têm nos permitido problematizar a homogeneidade que algumas análises estadocêntricas atribuídas a esses discursos/ políticas e entender que, mesmo no âmbito das políticas e orientações que emanam do poder central, percebemos sentidos híbridos, resultado dos processos de negociação com sentidos da tradição educacional, das produções acadêmicas do campo educacional, além das demandas sociais que se impõem no contexto escolar.

Dessa forma, o estabelecimento de padrões de resultados que são previstos a partir de uma proposta de ensino cada vez mais controlada – a Prova Rio, os Cadernos Pedagógicos², as premiações dos “melhores” resultados – são articulados no mesmo discurso que, incorporando reflexões teóricas produzidas pelo campo educacional, admite que os processos de aprendizagem sejam experimentados em tempo diferenciados e de formas diferenciadas (PEREIRA, 2011).

Sentidos que incorporam elementos que evidenciam, explícita ou implicitamente, o reconhecimento das diferenças culturais no interior da escola e dessa forma, articulam no discurso a necessidade de atender as demandas daí recorrentes, ao mesmo tempo em que

² Os CAP são elaborados pela Coordenação Técnico-Pedagógica da SME-Rio (CTP), com base nas Orientações Curriculares, que por sua vez são adequações feitas periodicamente ao *Núcleo Curricular Básico Multieducação*. Eles apresentam, a cada bimestre, os conteúdos a serem desenvolvidos em todos os anos do **Ensino Fundamental (EF)**, inicialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e a partir de 2010 também nas Ciências Naturais. Esses conteúdos são organizados com base nos descritores que servem de orientação para a elaboração da *Prova Rio*, que é o instrumento de aferição de desempenho utilizado bimestralmente pela SME-Rio para acompanhar os resultados de aprendizagem dos alunos do EF.

conservam elementos que configuram concepções de currículo como artefato, implicada na ideia de ensino como processo racional e transparente que, se bem planejado e executado, resultará, inquestionavelmente, na obtenção dos objetivos previamente estabelecidos. Sentidos de currículo que contribuem para reduzir as complexas relações sociais e culturais implicadas no processo educacional à sua operacionalidade, transformando-as em instrumentos para otimização de desempenhos no e do sistema social (BALL, 2004). Na busca por essas performances, a reestruturação do ensino de forma a garantir sua eficiência e produtividade, é pensada tendo como objetivo a formação de jogadores aptos a ocupar os postos pragmáticos demandados na dinâmica produtiva. Lógica que, a nosso ver, favorece a predominância de uma concepção prescritiva de currículo na medida em que assume a existência de um determinado modelo de ação pedagógica capaz de atender aos objetivos de formação demandados pelo social. Dessa forma, nessas políticas o currículo tem sido concebido como instrumento capaz de transformar a educação e para garantir esse objetivo são acionados múltiplos mecanismos de controle que visam impedir/ minimizar a produção de outros sentidos diferentes daqueles considerados como os mais adequados.

No entanto, embora conservem a pretensão de coerência, racionalidade e transparência, no esforço de se tornar hegemônico (LACLAU, 2009), esse discurso precisa articular demandas culturais e sociais que se impõem ao espaço-tempo escolar, negociar com as culturas das escolas e os diferentes atores que nela circulam, negociar com diferentes discursos que professores/as têm acesso em seus processos de identificação profissional (HALL, 2000; 2002), inclusive aqueles experimentados nas diversas oportunidades de formação continuada promovidas pela SME e/ou outras interlocuções em ambientes acadêmicos, comunitários, sindicais etc. Nesses processos de identificação/subjetivação professores e professoras também precisam negociar essas novas experimentações com elementos da tradição que foram incorporados ao longo de seus processos de formação, inclusive como discentes.

É necessário destacar que, em nossas reflexões, não desconsideramos que na disputa por hegemonia alguns desses discursos têm maiores possibilidades de se afirmarem como atos de verdade. No entanto, entendemos que isso só pode acontecer porque esses discursos são capazes de articular demandas diferenciadas. Na perspectiva desenvolvida por Laclau e Mouffe (2010), a constituição de hegemonia é uma operação discursiva que busca constituir a universalização de um discurso concebido como prática articulatória que constitui e organiza

as relações sociais. Essa prática consiste na tentativa de fixação de sentidos pelo estabelecimento de pontos nodais. Isso acontece a partir da articulação de demandas particulares em uma rede de equivalência em que as tentativas de fixação, necessárias, são sempre contingentes e provisórias, favorecendo a proliferação de sentidos.

Por outro lado, os referenciais pós-estruturalistas e a adoção de uma perspectiva discursiva de cultura têm nos possibilitado questionar aquelas enunciações que buscam se afirmar como transparentes e racionais e que acabam contribuindo para a deslegitimação de outras possibilidades de enunciações possíveis, como aqueles discursos que tentam estabelecer padrões definidores de boas práticas e bom ensino. Essa lógica de pensamento dicotômica que está presente nos fundamentos dos processos de organização e funcionamento da escola moderna reforçam práticas homogeneizantes e favorecem o silenciamento das diferenças que gritam nas escolas.

Pensar o ensino na lógica idealizada pelas políticas curriculares em curso na SME implica assumir a existência de um modelo de organização da ação pedagógica capaz de garantir que todos serão capazes de partilhar sentidos de forma inequívoca e sem ambiguidades, negando as diferenças que possibilitam contínuos e contingentes processos de identificação/subjetivação. Assim, se vão construindo generalizações totalizantes que nos parecem nos permitir dar a palavra final sobre o que a escola é e o que achamos que ela deveria ser. Afirmamos que essas enunciações não podem prescindir de negociações sobre sentidos que produzem acordos sempre parciais e localizados no tempo e espaço. Orientados por eles, operamos no mundo na direção que, contingencialmente, julgamos como a mais adequada.

A produção de significados acontece em todo processo social e tem na escola um *lócus* importante (LOPES, MACEDO, 2011), isso explica as tentativas de aprisionar sentidos, de fixá-los, de controlar a sua proliferação. Tentativas que Laclau e Mouffe (2010) assumem como necessárias e impossíveis de serem completamente realizadas.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. Dislocación y diferencia en la economía cultural global. *Public Culture*, 2 (2), p. 41-61, 2001. Disponível em: <<http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0289>>. Acesso em: 24. mar. 2008.

BALL, Stephen J. 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.vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 23. jul. 2009.

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

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

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

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu; _____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 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 /jun /jul /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. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 20. mai. 2008.

_____; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32 maio/ago., p. 285-296, 2006.

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.

PEREIRA, Talita Vidal. *Tradição e inovação: sentidos de currículo que se hibridizam nos discursos sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental* 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

_____. Currículo como teia de significados. In: *Revista Teias* (CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas), v. 13, n. 27, jan./abr., p. 161-176, 2012. Disponível em:

[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=1078&path\[\]=83](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=1078&path[]=83).

Acesso em 28 jul 2012.

TURA, Maria de Lourdes R. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 150-173.