



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE
BAYEUX/PB: PROCESSO POLÍTICO DE SIGNIFICAÇÃO DO
CURRÍCULO**

VERIDIANA XAVIER DANTAS

JOÃO PESSOA – PB
JULHO – 2011

VERIDIANA XAVIER DANTAS

**A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE
BAYEUX/PB: PROCESSO POLÍTICO DE SIGNIFICAÇÃO DO
CURRÍCULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências do Programa para obtenção do título de Mestre.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira

JOÃO PESSOA – PB

JULHO – 2011

D192c Dantas, Veridiana Xavier.

A construção da proposta currículo do município de Bayeux-PB: processo político de significação do currículo / Veridiana Xavier Dantas.- João Pessoa, 2011.

105f.

Orientadora: Maria Zuleide da Costa Pereira

Dissertação (Mestrado) – UFPB/PPGE

1. Educação. 2. Proposta curricular. 3. Políticas públicas. 4. Currículo – Escolas – município de Bayeux-PB.

**A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO
DE BAYEUX/PB: O PROCESSO POLÍTICO DE SIGNIFICAÇÃO
DO CURRÍCULO**

VERIDIANA XAVIER DANTAS

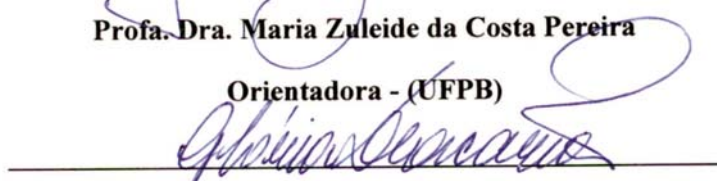
Dissertação aprovada em 18/08/2011

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira

Orientadora - (UFPB)



Profa. Dra. Glória das Neves Dutra Escarião – (PPGCR/UFPB)

Examinadora Externa



Profa. Dra. Marileide Maria de Melo – (PPGE/UFPB)

Examinadora Interna

DEDICATÓRIA

A minha filha, **Larissa Dantas dos Santos**, razão do meu viver.

À memória de minha mãe, **Hilda Xavier de Sá Dantas**, minha eterna estrelinha, e ao meu pai, **José Antônio Dantas**.

Aos meus irmãos, **Everaldo e Sebastião**, e as minhas irmãs, **Sandra, Gerusa, Isolda, Betânia, Vanusa, Hermínia, Máubia e Maria da Luz**.

Aos meus cunhados, **Carlos Henrique, Roberto, Marcelo, Wiltom, Beto e Loris**, e a minha cunhada **Ingrid**.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, **Igor, Roberto, Victor, Duílio, Rodolfo, Hugo, Camila, Alanna, Duana e Maria Letícia**.

A minha amiga que considero como irmã, Profa. **Ana Luisa Nogueira de Amorim**.

A família **Fabião** pelo o apoio nos meus estudos.

A minha outra mãe, **Maria de Fátima Soares**, que faz parte minha vida profissional.

Ao Prof. **Josafá Lopes de Oliveira**, Presidente do Conselho Municipal de Educação Bayeux/PB.

A Secretária de Educação de Bayeux/PB **Maria Madalena de Araújo Lima**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me acompanhar em todos os momentos da minha caminhada.

À Professora Orientadora Maria Zuleide da Costa Pereira, pela competência, sabedoria e paciência nos momentos de orientação e aprendizados, o meu muito obrigada.

Ao grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), do qual sou membro, e as minhas amigas: Ana Luisa, Ângela, Angélica, Jocileide, Maria Zuleide, Rita Porto, Márcia, Maise, Samara, Valéria, Welita, Daiane, Gabriela, Sawana e Iara.

Um agradecimento especial à Profa. Ana Luisa Amorim, pela amizade e pelos momentos que compartilhou da minha vida acadêmica e pessoal, com sua paciência, e pelo incentivo nos meus estudos.

A todos os professores e professoras do curso de Mestrado em Educação, em especial àqueles vinculados à linha de Pesquisa em Políticas Educacionais.

Às (aos) colegas do curso, com quem compartilhei momentos de aprendizagens, em especial, aos que se tornaram amigos (as): Aniele, Ângela, Kátia, Ana Paula, Djavan, Romero e Marileide.

Às professoras da UFPB, Glória das Neves D. Escarião, Marileide Maria de Melo, Rita de Cassia Cavalcanti Porto, Ana Luisa Amorim e Emília Prestes.

Às(aos) colegas de trabalho das Secretarias de Educação de Santa Rita e de Bayeux/PB, em especial, aos que trabalham no Conselho Municipal de Bayeux/PB.

A Escola Severino Bezerra Cabral, Santa Rita/PB.

Às(os) supervisoras (os) e coordenadoras do município de Bayeux/PB.

El discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro.

Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, 2006.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar o processo político de significação do currículo na construção da Proposta Curricular do Município de Bayeux/PB. Inicialmente, são justificados os motivos pessoais que me levaram a investigar essa temática, evidenciando entrelaçamentos com meu percurso pedagógico. O objeto desse estudo é contextualizado no interior do campo das Políticas Educacionais, ao analisar como se deu a construção da Proposta Curricular do Município de Bayeux/PB, a partir do movimento de significação e ressignificação dos discursos transcritos no período de 2010 a 2011, revelados por 28 (vinte e oito) Supervisores Escolares das 27 (vinte e sete) Escolas que participaram de forma representativa das reuniões para a construção da citada proposta. A metodologia de análise da pesquisa pauta-se na Teoria Social do Discurso (TSD) de Laclau e Mouffe (2006), por entendermos que eles compreendem o discurso de forma articulada, ou seja, relacionando as dimensões do político (discurso) e da política (ação) no cenário das políticas educacionais de diferentes contextos, propiciando-nos elementos relevantes para analisar as significações do currículo para além da fixidez, ou seja, de forma contingente, situada historicamente no tempo e lugar onde essas significações foram e são construídas. Referendamos nossas análises em inúmeros autores/as que se vinculam à concepção laclauiana e autores/as que acompanham o movimento teórico das sociedades atuais, produzindo desdobramentos dessa concepção com interpretações que contribuem para compreensão do campo do currículo, a exemplo de Escarião (2006); Barreiros; Frangella (2010); Dantas (2008, 2010); Laclau e Mouffe (2006); Laclau (1995, 1996a, 1996b, 2005); Lopes (2002, 2004, 2005 e 2006), Macedo (2002, 2004, 2005, 2006, 2008); Mendonça (2003, 2007), Mendonça e Rodrigues (2008), Moreira (2008); Pereira e Macedo (2009); Pereira (2004, 2006, 2007, 2010, 2011); Pinto (1999); Soage (2010); entre outros/as. Nas considerações provisórias, evidenciamos avanços originados no campo do currículo quanto ao seu processo de significação e ressignificação, referente ao processo de construção da proposta curricular do Município de Bayeux em estudo, mas também há lacunas relevantes que requerem das instâncias oficiais e não oficiais a socialização de estudos, debates e formação continuada em serviço, com o objetivo de ressaltar os deslocamentos históricos que ocorrem nas sociedades contemporâneas e que muitos docentes desconhecem. Tal desconhecimento, a nosso ver, dificulta as escolhas teóricas por parte desses docentes e supervisores sobre como encaminhar a sistematização das concepções do currículo escolar e como se colocar de forma crítica frente às mesmas. Os resultados parciais da nossa pesquisa revelaram que os sujeitos participantes tendencialmente se articularam em torno do discurso hegemônico proposto pelos atores e por documentos governamentais, estabelecendo poucos pontos de antagonismo ao longo da construção da proposta.

Palavras-chave:– Proposta Curricular – Processo Político - Currículo –Teoria social do Discurso

RESÚMEN

El objetivo de esta disertación es analizar el proceso político de significación del currículo em la construcción de la propuesta curricular del município de Bayeux / PB. Inicialmente justifico quales fueron los motivos personales que me llevaron a investigar esta temática, evidenciando entrelazamientos com mi curso pedagógico. Contextualizo el objeto de nuestro estudio em el interior del campo de las políticas educacionales, al analizar como se dió la propuesta curricular del município de Bayeux/PB a partir del movimiento de significación y resignificación de los discursos transcritos em el período 2010 – 2011, revelados por 28 supervisores escolares de las 27 (veinte siete) escuelas que participaron de forma representativa de las reuniones para la construcción dela citada propuessta. La metodología de análisis de la investigación se apoya en la Teoria Social del Discurso (TSD) de Laclau y Mouffe (2006), por entender que ellos comprendem el discurso de forma articulada, o sea, relacionando las dimensiones de lo político (discurso) e de la política (acción) em el escenario de las políticas educacionales de diferentes contextos, nos propiciando elementos relevantes para analizar las significaciones del currículo para más alla de la fijadez, o sea, de forma contingente, situada historicamente em el tiempo y lugar, donde esas significaciones fueron y son construídas. Referenciamos nuestros análisis en innúmeros autores/as que se vinculan a la concepción laclauniana y autores/as que acompañam el movimiento teórico de las sociedades actuales produciendo desdobramentos de esa concepción com interpretaciones que contribuyem para la comprensión del campo del currículo, a ejemplo de Escarião (2006); Barreiros; Frangella (2010); Dantas (2008, 2010); Laclau e Mouffe (2006); Laclau (1995, 1996a, 1996b, 2005); Lopes (2002, 2004, 2005 e 2006), Macedo (2002, 2004, 2005, 2006, 2008); Mendonça (2003, 2007), Mendonça e Rodrigues (2008), Moreira (2008); Pereira e Macedo (2009); Pereira (2004, 2006, 2007, 2010, 2011); Pinto (1999); Soage (2010); entre otros/as. En las consideraciones provisórias, evidenciamos que avances originados del campo del currículo cuanto a su proceso de significación y resignificación , referente al processo de construcción de la propuesta curricular del Município de Bayeux en estudio, pero también hay huecos relevantes que requieren de las instancias oficiales e no oficiales a la socialización de estudios, debates y formación continuada en servicio, com el objetivo de resaltar los dislocamientos históricos que ocurren em las sociedades contemporáneas y que muchos docentes desconocen. Tal desconocimiento, a nuestro ver, dificulta las selecciones teóricas por parte de eses docentes y supervisores sobre como encaminar la sistematización de las concepciones del currículo escolar y como se colocar de forma crítica frente a las mismas. Los resultados parciales de nuestra investigación revelaron que los sujetos participantes tendencialmente se articularon em torno del discurso hegemónico propuessto por los actores y por documentos gubernamentales, estableciendo pocos puntos de antagonismo a lo largo de la construcción de la propuesta.

Palabras-claves: Currículo – Propuesta Curricular – Política – Análisis del Discurso

ABSTRACT

The aim of this thesis is to analyse the political process of meaning construction related to curriculum during the period of development of the curriculum proposal of the village of Bayeux, Paraíba, Brazil. At first, I explain the reasons that led me to investigate that theme, highlighting its relation to my pedagogical trajectory. Then I contextualize my object of study within the field of Educational Policies, as I analyse how the curricular proposal of Bayeux was developed, taking as a starting point the movements of signification and ressignification of the discourses transcribed in 2010 and 2011, voiced by twenty-eight school supervisors from the twenty-seven schools that representatively took part in the meetings for the construction of the above-mentioned proposal. The analytical methodology of the research is based on Laclau and Mouffe's Discourse Theory (2006), as I understand that these authors approach discourse in an articulated perspective, that is, they relate the dimensions of the political (discourse) and the policy (action) in a scenario of educational policies that appear in different contexts, and they offer us important elements to analyse curriculum signification beyond a rigid paradigm, that is, in a contingent and historically situated space and time, where those meanings were and are continually built. Our analysis is supported by myriad authors who relate their ideas to Laclauian conceptions and by those who derive from those conceptions their own interpretations and apply them to the field of curriculum studies, such as Escarião (2006); Barreiros; Frangella (2010); Dantas (2008, 2010); Laclau e Mouffe (2006); Laclau (1995, 1996a, 1996b, 2005); Lopes (2002, 2004, 2005 e 2006), Macedo (2002, 2004, 2005, 2006, 2008); Mendonça (2003, 2007), Mendonça e Rodrigues (2008), Moreira (2008); Pereira e Macedo (2009); Pereira (2004, 2006, 2007, 2010, 2011); Pinto (1999); Soage (2010), among others. In the provisional considerations, we highlight that there are advances in the field of curriculum in terms of signification and ressignification derived from the process of putting together the curriculum proposal analysed, but there are also noticeable gaps which require from the part of official and non-official actors the socialization of studies, debates and continuous in-service training, with the aim of bringing to light the historical movements that take place in the current world and that go unnoticed by most teachers. Such lack of perception, from our point of view, makes it difficult for teachers and supervisors to make theoretical choices as for how to proceed the systematization of conceptions of school curricula and how to position themselves in a critical way in face of the various existing conceptions. The partial results of our research revealed that research participating subjects tend to articulate around hegemonic discourses proposed by governmental actors and documents, establishing only a few points of antagonism throughout the construction of the proposal.

Key words: Curriculum Proposal – Political Process - Curriculum-Social Theory of Speech

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Políticas Educacionais

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CF – Constituição Federal

CME – Conselho Municipal de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOM – Lei Orgânica do Município

PAR – Plano de Ações Articuladas

PB – Paraíba

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

RCMEC – Regimento de Cavalaria Mecanizada

RFFSA – Rede Ferroviária Federal, Sociedade Anônima. S.A.

SME – Secretaria Municipal de Educação

TSD – Teoria Social do Discurso

SUMÁRIO

RESUMO

RESÚMEN

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	13
1. AS PEGADAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	21
1.1 AS PEGADAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS ASSUMIDAS: as possibilidades de leituras e releituras dos discursos e das práticas discursivas	21
1.2 LÓCUS DA PESQUISA.....	24
1.2.1 Lugar da pesquisa.....	24
1.2.2 A composição do Sistema Municipal de Bayeux/PB	27
1.2.3 Campo da Pesquisa.....	28
1.2.4 Coleta dos discursos: dados da pesquisa.....	28
2. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO POLÍTICO DE SIGNIFICAÇÃO DO POLÍTICO E DA POLÍTICA.....	31
2.1 OS LAÇOS E ENTRELAÇOS ENTRE O POLÍTICO E A POLÍTICA.....	33
2.2 POLÍTICAS CURRICULARES: significações e articulações entre o contexto universalista e os contextos particularistas	40
3. AS SIGNIFICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS DO CURRÍCULO.....	49
3.1 OS DESLOCAMENTOS HISTÓRICOS E A SIGNIFICAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO EM TEMPO DE GLOBALIZAÇÕES .	49
4. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE BAYEUX/PB: leituras dos sujeitos enunciadore...	63
4.1 RETOMANDO A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE BAYEUX/PB: alguns elementos para análise	64
4.1.1 A Primeira Reunião: retomando o processo de construção da Proposta	

Curricular do Município de Bayeux/PB.....	64
4.1.2 A Segunda Reunião: a construção da proposta curricular e o estudo da legislação nacional e local que a fundamenta.....	71
4.1.3 A Terceira Reunião: os discursos das escolas no diálogo com as Diretrizes Curriculares	76
4.1.4 A Quarta Reunião: os discursos sobre currículo e o processo de construção da Proposta Curricular.....	86
4.1.5 A Quinta Reunião: “Construindo o Alicerce” – a construção do currículo do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental	94
CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS.....	98
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	107
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

Apresento esta dissertação no contexto das Políticas Educacionais e analiso o processo político de significação do currículo na Construção da Proposta Curricular do Município de Bayeux/PB, partindo da reflexão dos caminhos que percorri nas vivências pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de buscar alternativas que possibilitassem a priorização de uma educação de qualidade e universalizante, gratuita e com traços característicos das necessidades, anseios dos pais, da comunidade docente e discente, com o apoio pedagógico dos gestores do município de Bayeux/PB que, atualmente, conta com 27 (vinte e sete) Escolas e 75 (setenta e cinco) Supervisores Escolares que participam das reuniões para construção da proposta curricular municipal.

Revelo, inicialmente, que os motivos pessoais que me levaram a investigar essa temática estavam entrelaçados com meu percurso pedagógico até chegar ao curso de Mestrado em Educação, na área de Políticas Educacionais. Esses entrelaçamentos foram se construindo, desde o momento em que ingressei no curso de magistério, no Instituto de Educação da Paraíba, na cidade de João Pessoa/PB, com o qual me identifiquei, principalmente, quando comecei a fazer o estágio supervisionado, porque nele encontrei as primeiras oportunidades de exercer a docência e, colocar em prática o que aprendi, ao longo de tantos anos de estudo. Posteriormente, como aluna do curso Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), concluído em 1991, com aprofundamento em conhecimentos relativos à docência.

Foram anos de estudos e de experiências voltadas ao processo de ensinar e aprender. Fato este que me levou a perceber que as metodologias adotadas na escola onde estagiei, quando conclui o magistério, não faziam mais sentido, mas, nem por isso fiquei desmotivada a concluir o curso de Pedagogia, no qual desenvolvi a temática: “O pedagogo no processo de uma prática interdisciplinar na escola”.

Fiz o estágio supervisionado na Escola Municipal Padre Hildo Bandeira, em João Pessoa/PB investigando o papel do pedagogo na prática interdisciplinar. Ao observar essa problemática, constatei que o pedagogo estava atuando apenas como um supervisor com enfoque racionalista, assim como o modelo econômico gerenciador e tecnicista vivenciado na década de 1970 exigia, ou seja, formar um supervisor que executasse tarefas meramente técnicas, supervisionando e gerenciando o desenvolvimento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente.

Esta realidade observada no cotidiano dessa escola me inquietou. Assim, me propus a realizar um estudo coletivo com a equipe técnica da citada escola sobre a problemática da pesquisa, a fim de que construíssemos nos planejamentos pedagógicos uma forma de integrar os componentes curriculares, promovendo a elaboração de um currículo interdisciplinar.

A partir de 1996 passei a exercer a função de professora, na escola “O Mundo Colorido da Criança”, na qual partilhamos anseios de mudança, devido ao fato de a instituição adotar como metodologia de ensino o construtivismo, oferecendo a todas as (os) professoras (es) oportunidades de participarem de uma formação continuada, por meio do intercâmbio com uma outra escola situada na cidade de Recife/PE, que trabalhava na mesma perspectiveteórico- metodológica.

Como forma de enriquecer e dinamizar cada vez mais a metodologia adotada, a coordenação dessa instituição convidou uma professora muito conceituada na cidade de Recife/PE para desenvolver a formação continuada com os profissionais. Foi um ano de conquistas e inovações em que aprendi que o fazer e a forma de elaborar os nossos planos de aula baseados no tecnicismo não faziam mais sentido. Era prazerosa a maneira de ministrar as aulas, porque os discentes aprendiam experienciando e construindo coletivamente o trabalho pedagógico, a partir de temas geradores.

Um dos temas mais interessantes que desenvolvi durante minha prática docente foi: “O planeta Terra e a importância da água”. Mediante esse tema gerador trabalhávamos fazendo com que os discentes percebessem, o quanto a água é importante, Isto quer dizer, que a água devia ser vista como um elemento vital para nossa sobrevivência no planeta. Como desdobramento desse trabalho foi promovido um dia especial, o qual foi denominado “a importância da água para os seres vivos”. Com essa vivência, as crianças tiveram a oportunidade de adquirirem informações sobre a preservação do meio ambiente e economia da água.

No ano de 1997, fiz o concurso público no município de Santa Rita/PB. Obtive êxito para o cargo de Supervisora Escolar. Após ser nomeada, assumi funções na E.M.E.F. Estevão José Carneiro da Cunha, onde foi me dada a oportunidade de colocar em prática os estudos e as pesquisas realizadas no curso de Pedagogia, inclusive a proposta sugerida no trabalho de conclusão do curso: “O pedagogo no processo de construção de uma prática interdisciplinar na escola”. A partir desse trabalho e atuando como pedagoga, fiz o acompanhamento do processo pedagógico, prestando assistência aos docentes, auxiliando-os no planejamento participativo em busca de novas metodologias de ensino e de avaliação.

No ano de 1998 a 2001 realizamos muitas experiências enriquecedoras com os docentes da referida escola, pois promovemos discussões e oficinas nos encontros pedagógicos com o comprometimento de melhorar as nossas práticas no cotidiano escolar. Diante disso, fui percebendo que o aprendizado e o crescimento profissional iam fluindo a cada dia, a partir de diálogos estabelecidos com os vários saberes socializados, através das experiências realizadas no campo educacional. É foi com essa preocupação que realizei essa pesquisa de mestrado, na tentativa de melhorar, ainda mais o processo educativo em que estou inserida.

Com o reconhecimento do meu trabalho durante os três anos na escola municipal Estevão Carneiro da Cunha, fui convocada, em 2002, pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Rita/PB para desempenhar a função de Assessora Técnica no acompanhamento das escolas na implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE/FUNDESCOLA. Nesse espaço, tive todo o apoio e pude fazer várias formações com os técnicos enviados de Brasília para implantar o programa de melhoria do processo de ensino aprendizagem no município. A Secretaria de Educação do Município de Santa Rita implantou esse programa em 22 escolas, o que representou um grande desafio para mim, pois foi necessário acompanhar esse processo da fase de elaboração até a execução dos projetos da escola. Com o objetivo de que essas ações contribuíssem para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Prestei novo concurso público no Município de Bayeux/PB, em 2003, aprovada para o cargo de Supervisora Escolar fui nomeada para a E.M.E.F Maria José Pinto de Lima,. Desse momento, em diante passei a desenvolver uma proposta de trabalho junto aos docentes desse município, semelhante a que eu já vinha desenvolvendo no município de Santa Rita/PB, ou seja, a adoção de uma mesma filosofia de trabalho baseada em promover a atualização dos referenciais pedagógicos através da formação em serviço que, de fato, contribuíssem para a melhoria do processo ensino aprendizagem desses professores e professoras em suas salas de aula.

Neste período, assumi mais uma atribuição na Secretaria Municipal de Educação de Santa Rita, passei a coordenar a Comissão de Educação Infantil para a elaboração do Plano Municipal de Educação - PME. No exercício dessa função preocupava-me com os rumos da minha prática pedagógica e de todos os docentes que estavam inseridos no contexto da escola pública desse município. Ainda, questionava constantemente, a política educacional vigente no país e, em particular, as políticas municipais desenvolvidas no município de Bayeux/PB.

Essas inquietações estiveram também presentes quando assumi a Coordenação do Ensino Infantil, durante a elaboração do PME de Santa Rita, o que me fez buscar

aprofundamento teórico em uma pós-graduação. Fiz o Curso de Especialização em Educação Infantil na UFPB, no período de 2003 a 2004, desenvolvendo a monografia na área da educação infantil. Ao concluir o curso de especialização com um estudo sobre o perfil profissional do educador infantil em três instituições do município de Santa Rita/PB, busquei adquirir novos conhecimentos teóricos voltados para a formação do educador, dando ênfase as políticas públicas vigentes voltadas à docência infantil.

O ano de 2004 foi de grandes conquistas que se tornaram visíveis na Secretaria de Educação de Santa Rita/PB, entre elas, a elaboração do Plano Municipal de Educação junto a equipe da Secretaria de educação. O processo de desenvolvimento dessa atividade pedagógica me levou a promover audiências públicas para as discussões acerca das políticas públicas, a fim de propor, definir e sistematizar os objetivos, metas e ações para a melhoria do Sistema Municipal de Ensino de Santa Rita/PB, para os próximos 10 anos, em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE. Ressalto que apesar de todo nosso empenho nesse trabalho de mudança, a dimensão do político no âmbito da gestão municipal, delineou novas concepções político-pedagógicas que, provocaram mudanças no norte das ações políticas que a equipe pedagógica vinha referenciando em suas ações, produzindo fragmentação e descontinuidades do trabalhos que vinham sendo tecido a cerca do Plano Municipal de Educação.

Os fatos acima mencionados provocaram meu retorno á escola e ao exercício da função de supervisora no município de Santa Rita na E.M.E.F. Severino Bezerra Cabral onde estou até hoje. Nela, desenvolvo meu trabalho de pedagoga, mediando os planejamentos pedagógicos, elaborando projetos educativos e outras atividades referentes ao ensino e à aprendizagem junto ao corpo docente.

A Secretaria de Educação do Município de Bayeux/PB, a partir de 2005, convidou-me para coordenar as atividades pedagógicas referentes a elaboração de um plano de trabalho junto com os 67 supervisores do Sistema Municipal de Bayeux/PB, com o objetivo de discutirmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, os objetivos e metas para a educação do município, mensalmente . Dessas discussões surgiram a necessidade e a proposta de promover vários ciclos de debates e reflexões com a comunidade docente e equipe pedagógica, que faz a educação do município. Nesse contexto, apresentei a Secretaria de Educação a proposta da comunidade docente, solicitando a realização do I Congresso Municipal de Educação, com propósito de promover através do Sistema de Educação de Bayeux uma formação continuada visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Atuando, desde 2006, no Conselho Municipal de Educação de Bayeux/PB, no grupo de sistematização do Plano Municipal de Educação, tanto pela experiência que vivenciei no município de Santa Rita/PB como a de Assessora da Câmara de Educação Básica, busquei no exercício dessa função estabelecer vínculos com a UFPB, visando construir parcerias para esclarecimento e elaboração do Plano Municipal de Educação, bem como promovendo estudos sobre as políticas de currículo para toda equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Bayeux/PB. Mas, mais uma vez, o trabalho da equipe pedagógica foi interrompido, com a mudança do Secretário de Educação e das orientações pedagógicas referentes a dimensão do político.

No ano de 2006, quando outro Secretário de Educação assumiu o cargo, foi feita uma parceria com o Sistema Positivo de Ensino de Curitiba/Paraná, para fazer um estudo sobre as questões do currículo, com a finalidade de fazer uma adaptação do currículo à realidade de Bayeux/PB. No entanto, o Sistema Positivo de Ensino e a sua proposta político-pedagógica focada no currículo, não foi muito bem aceita pelos profissionais de educação que, atuavam no cotidiano das escolas do município de Bayeux/PB. Foram tantas as insatisfações que, o contrato entre o município e o Sistema Positivo foi desfeito no ano seguinte. As razões que levaram a não continuidade dessa parceria foram diversas. Dentre elas, destaco as exigências por parte do Sistema Positivo de uma infraestrutura ideal para o desenvolvimento das ações pedagógicas, como fator crucial para promover qualidade da educação, considerando que no contexto das escolas municipais era visível a precária estrutura física dos laboratórios de informática e a escassez de recursos financeiros para atender tais exigências.

Em 2007, passei a compor a comissão executiva responsável pela elaboração da proposta curricular do município Bayeux/PB. Nesse mesmo ano, o município foi contemplado com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ou seja, O Plano de Ações Articuladas (PAR), em que o gestor municipal assume o compromisso de melhorar os indicadores educacionais a partir do desenvolvimento de ações que possibilitem o cumprimento das diretrizes estabelecidas no programa e, também, alcançar as metas estabelecidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Com a necessidade do desdobramento dessa política de melhoria educacional, faço parte do comitê estratégico de elaboração do PAR, composto por um representante de cada segmento da comunidade escolar e da sociedade civil organizada. O desafio do comitê, no desenvolvimento dessa política, é sistematizar as necessidades e os anseios do conjunto de escolas municipais, para viabilizar a melhoria da educação básica. Se assim for encaminhado, retratará os problemas que se acentuam na realidade educacional de cada escola, atendendo

assim, os anseios dessa mesma comunidade escolar, visando diminuir os pontos de estrangulamentos entre o que está proposto nos documentos oficiais e municipais e, a real situação apresentada no município alvo da pesquisa.

Em 2008, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB) com o objetivo de estudar, analisar e interpretar o contexto universalista e particularista das políticas educacionais para, posteriormente, desenvolver uma investigação sobre o processo político de significação do currículo na construção da proposta curricular que, estava sendo implantada no município de Bayeux/PB. Com esse objetivo e, também, o de investigar as divergências e convergências das dimensões do político e da política durante o processo de desenvolvimento dessas políticas educacionais, nesse mesmo ano, participei junto ao GEPPC da produção do livro “Retrato sem retoques: identidades plurais”, incorporando um capítulo intitulado “Caminhos e Desafios Percorridos como Pedagoga”, no qual relatei a minha experiência como pedagoga em dois municípios da grande João Pessoa e o início de minhas análises sobre temáticas vinculadas as políticas educacionais, como essa que estou desenvolvendo em minha dissertação de mestrado, desde 2009.

Quando ingressei no Mestrado em Educação, na linha de Políticas Educacionais, meu objetivo foi analisar como os discursos podem promover mudanças sociais no campo da educação e, em particular, no campo das políticas de currículo que, a partir das últimas reformas curriculares propostas pela legislação brasileira, provocaram em cadeias, alterações significativas, nas legislações de todo o país, através de seus planos municipais e propostas curriculares estaduais e municipais. Portanto o caráter universalista de reformulação curricular originado da Constituição Federal (1988) e de seus desdobramentos legais, a exemplo, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), do Plano Nacional de Educação (2001, 2011), das Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental (1998) e da legislação atuais do município de Bayeux/PB, acontecem também no espaços micros ou particularistas dos contextos onde essas alterações vão redefinir a estrutura e funcionamento da educação básica, em todos os níveis e graus.

Em síntese, esta dissertação foi originada da minha inquietação de pedagoga que atualmente, assessora o Conselho Municipal de Educação na Câmara de Educação Básica do Município de Bayeux/PB, me levou a assumir como objetivo investigativo o processo político de significação do currículo na construção da proposta curricular do referido município entre 2010 e 2011. O processo político de significação do currículo é, portanto, um espaço de análise significativo, considerando que interpreto e reinterpreto o processo de desenvolvimento das políticas públicas do cenário nacional, e os desdobramentos referentes

às políticas educacionais e, em particular, as políticas do currículo e os múltiplos sentidos do currículo assumidos quando da construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB.

Assim, penso ser relevante para esta dissertação investigar, em primeiro lugar, as políticas públicas de forma geral seguida de um recorte das políticas educacionais brasileiras e suas repercussões e implicações no meu objeto de estudo. Para desenvolver essa ação estruturei minha dissertação 04 (quatro) capítulos, assim explicitados:

No primeiro capítulo, detalho o traçado teórico-metodológico da pesquisa, apresentando os pressupostos da Teoria Social do Discurso (TSD) de Laclau e Mouffe (2006) teóricos que embasaram teórica e metodologicamente este estudo. Nos procedimentos adotados detalho o lócus da pesquisa, os sujeitos participantes, a coleta de dados, a interpretação desses dados, a sua análise e, finalmente, os resultados atingidos que mesmo de forma parcial, provisória e inacabada, dão uma identidade contingente ao objeto e autores/as que se referendam neles para justificar seus estudos e análises.

No segundo capítulo, faço uma análise das dimensões do político e da política no contexto das políticas educacionais. A compreensão dessas dimensões me fez iniciar pelo entendimento do que se denominam políticas públicas para, a seguir, enfocar como nesse contexto, as políticas educacionais se efetivam e, quais as suas implicações no processo de construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB.

No terceiro capítulo discutimos as significações do currículo na contemporaneidade, fazendo um breve percurso histórico do campo do currículo, ressaltando o surgimento do campo como área de saberes, teorias de currículo e como elas significam o currículo a partir das contribuições de autores/as que se enveredaram pelas vertentes pós-estruturais com contribuições do campo da lingüística. Nesse capítulo apresento as várias compreensões de currículo tomando por base os estudos que temos desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB) a partir dos estudos dos referenciais laclaunianos e suas implicações com meus estudos sobre processo político de significação do currículo na proposta curricular de Bayeux/PB.

No quarto capítulo, apresento como se deu o processo político de significação do currículo na construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB, considerando nas minhas análises os discursos transcritos e seu movimento de significação e ressignificação no contexto da proposta curricular do município de Bayeux/PB no período de 2010 a 2011.

Nas considerações finais desta dissertação de mestrado tento abstrair dessa investigação os avanços originados quanto à significação e ressignificação do currículo no

processo de construção da proposta curricular, colocando em relevo que os deslocamentos históricos produziram e produzem alterações nos significantes que a eles, naturalmente, se vinculam conforme o tempo e o lugar em que se situam. Com este objetivo os resultados da pesquisa de mestrado revelaram que os discursos dos sujeitos foram muito mais conceituação do que significação e que no contexto das reuniões as leituras demonstraram que não houve preocupação em fixar um sentido político para o significante currículo no âmbito da Proposta Curricular em construção.

Apresentamos que a intenção de construir a proposta curricular se deu forma coletiva foi um discurso político válido. No entanto, no decorrer do processo percebemos que a representatividade cindiu o processo tanto pela ausência, como pelo silêncio e, muito mais, pela não leitura do material proposto e disponibilizado pela Secretaria Educação. Assim, a tessitura do discurso de significação do currículo no âmbito da proposta municipal ficou comprometida. Ela traz uma representatividade que explicita muito mais o discurso político oficial e o da Secretaria Municipal de Educação do que da representatividade dos sujeitos que foram representar os demais e não o fizeram.

Assim os resultados parciais da nossa pesquisa revelaram que os sujeitos participantes tendencialmente se articularam em torno do discurso hegemônico proposto pelos atores e por documentos governamentais, estabelecendo poucos pontos de antagonismo ao longo da construção da proposta.

1. AS PEGADAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, bem como os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram a sua elaboração.

Este estudo foi desenvolvido a partir da seguinte questão de pesquisa: como se deu o processo de significação do currículo durante o processo de construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB?

Diante dessa questão, temos como objetivo investigar o processo político de significação do currículo durante o processo de construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB, no período de 2010-2011. A concretização desse objetivo geral nos fez selecionar algumas fases teórico-metodológicas que passam por três objetivos específicos, assim nomeados:

- Compreender as interfaces das políticas educacionais e curriculares enfatizando as suas relações entre o universalismo e os particularismos presentes nos contextos atuais.
- Abstrair nos discursos dos sujeitos (Supervisores Escolares) as significações do currículo no processo de construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB.
- Analisar como os sujeitos significaram e ressignificaram os discursos sobre currículo no processo de construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB.

1.2 S PEGADAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS ASSUMIDAS: as possibilidades de leituras e releituras dos discursos e das práticas discursivas

A metodologia adotada nesta dissertação está pautada em uma abordagem qualitativa a partir das contribuições da Teoria Social do Discurso (TSD) defendida por Mouffe e Laclau (2006) no livro “Hegemonia e estratégia socialista”, no qual os autores explicitam com propriedade e rigor científico como fundaram uma das principais escolas sobre a Teoria Social do Discurso (TSD), a qual tem por objetivo revivificar a ação política mediante a utilização de recurso vinculado aos conceitos de contingência, antagonismo e hegemonia, os quais estão vinculados à propositiva de defender que nenhuma estrutura social é inteiramente fechada e que o deslocamento é sua característica essencial, pois este abre caminho para a

ação social transformadora. Nesse sentido, a contingência é vista de forma circunstancial, o antagonismo é visto como conflito necessário para a ação social e a hegemonia é pensada como um significante vazio, ou seja, um significante em constante deslocamento que depende dos contextos históricos.

Interpretando as teorizações de Laclau; Mouffe (2006) Soage (2006, p. 53) evidencia que as “Suas ideias tem sido desenvolvidas e postas em prática no Programa de Pós-graduação ‘Ideología y Análisis del Discurso’ da Universidade de Essex”(Tradução livre do original)¹. Essas ideias ampliam as possibilidades de leituras e releituras dos discursos e das práticas discursivas, uma vez que os autores afirmam que toda prática é discursiva. Portanto, ao analisar o que é discurso, os autores rejeitam a distinção entre práticas discursivas e não discursivas ao afirmarem que:

(...) todo o objeto é constituído como um objeto de discurso, na medida em que nenhum objeto é dado fora de toda superfície discursiva de emergência; b) que toda distinção entre os usualmente chamados aspectos linguísticos e práticos (de ação) de uma prática social é, ou são distinções incorretas, ou devem ocorrer como diferenciações internas da produção social de sentido, que é estruturada sob a forma de totalidades discursivas”.² (LACLAU; MOUFFE, 2006, p. 144-145 - Tradução livre do original).

Assim, para compreendermos as significações do currículo no processo político de construção da proposta curricular de Bayeux/PB, partimos de três noções fundamentais: a de **articulação, discurso e momentos**. Essas noções explicitam que:

- a) A **articulação** é toda prática que estabeleça uma relação tal entre os elementos, de modo que a identidade seja modificada como resultado desta prática.
- b) A totalidade estruturada resultante da prática articulatória, nós chamaremos de **discurso**.
- c) As posições diferenciais, que tanto aparecem no interior de um discurso chamaremos de **momentos**.
- d) Chamaremos pelo contrário, de **elemento** a toda diferença que não se articula discursivamente.
- e) Estas distinções, para ser corretamente entendidas, requerem três tipos de precisões básicas; no que se refere ao tipo de coerência específica de uma formação discursiva; enquanto dimensões do discursivo, e enquanto a abertura ou o fechamento que uma formação discursiva apresenta³(LACLAU; MOUFFE, 2006, p. 142-143 - Tradução livre do original).

¹ “sus ideas han sido desarrolladas y puestas en práctica en el programa de postgrado “Ideologia y Análisis del Discurso” de la Universidad de Essex”

² “a) que todo objeto se constituye como objeto de discurso, en la medida en que ningún objeto se da al margen de toda superficie discursiva de emergencia; b) que toda distinción entre los que usualmente se denominan aspectos lingüísticos y prácticos (de acción) de una práctica social, o bien son disticiones incorrectas, o bien deben tener lugar como diferenciaciones internas a la producción social de sentido, que se estructura bajo la forma de totalidades discursivas.

³ “llamaremos articulación a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articulatoria la llamaremos discurso. Llamaremos momentos a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas em el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, elemento a toda diferencia que no se

Segundo Pinto (1999, p. 6), ao definir o discurso como totalidade estruturada pela prática articulatória, Laclau e Mouffe estariam “assumindo a precariedade da totalidade, sua provisoriidade, e, indicando, ao mesmo tempo, que a prática articulatória segue sempre o caminho de ‘construir uma tentativa de dominar o campo da discursividade’. Para a autora, “os resultados desta trajetória não são possíveis de serem previstos a priori, nem no sentido de alcançar a totalidade, nem, tão pouco, um momento de grande fragmentação”.

Assim, “se contingência e articulação são possíveis, isto ocorre porque nenhuma formação discursiva é totalmente suturada e a transformação de elementos em momentos nunca é completa” (LACLAU; MOUFFE, 1985, apud. PINTO, 1999, p. 6).

Com base nesse referencial, a nossa pesquisa desenvolve-se como análise textual quando nos propomos, em primeiro momento a abstrairmos os discursos dos documentos oficiais nacionais e municipais e, em segundo momento, quando nos propomos a gravar as interdiscursividades (discursos entre os sujeitos) que acontecem nas reuniões (prática social discursiva) que tratam da construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB. Nessa análise da prática social discursiva, as falas dos sujeitos são relevantes. Embora estejamos ressaltando de forma estanque o momento de operacionalização da ação discursiva, enfatizamos que na TSD a prática discursiva é entendida como uma ação que não diferencia o momento discursivo do não discursivo, uma vez que, como afirmam Mendonça e Rodrigues (2008) ao estudarem o pensamento Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, “discurso não é uma simples soma de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social”.

No que se refere aos discursos presentes tanto nos documentos oficiais quanto nas falas dos sujeitos que estão inseridos nesta pesquisa, vimos que não há diferenciação entre essas ações discursivas. Elas se unem para traduzirem o processo político de significação do currículo na construção da proposta curricular (análise textual). A compreensão dos e como os discursos (análise discursiva) são construídos pelos atores sociais que participam da prática social, aqui entendida como discursos que acontecem no cotidiano escolar do Sistema de Ensino do Município de Bayeux/PB.

Nessas análises discursivas, daremos ênfase aos discursos que fixam discussões dos momentos de construção da proposta curricular de adjetivos polissêmicos significativos para a

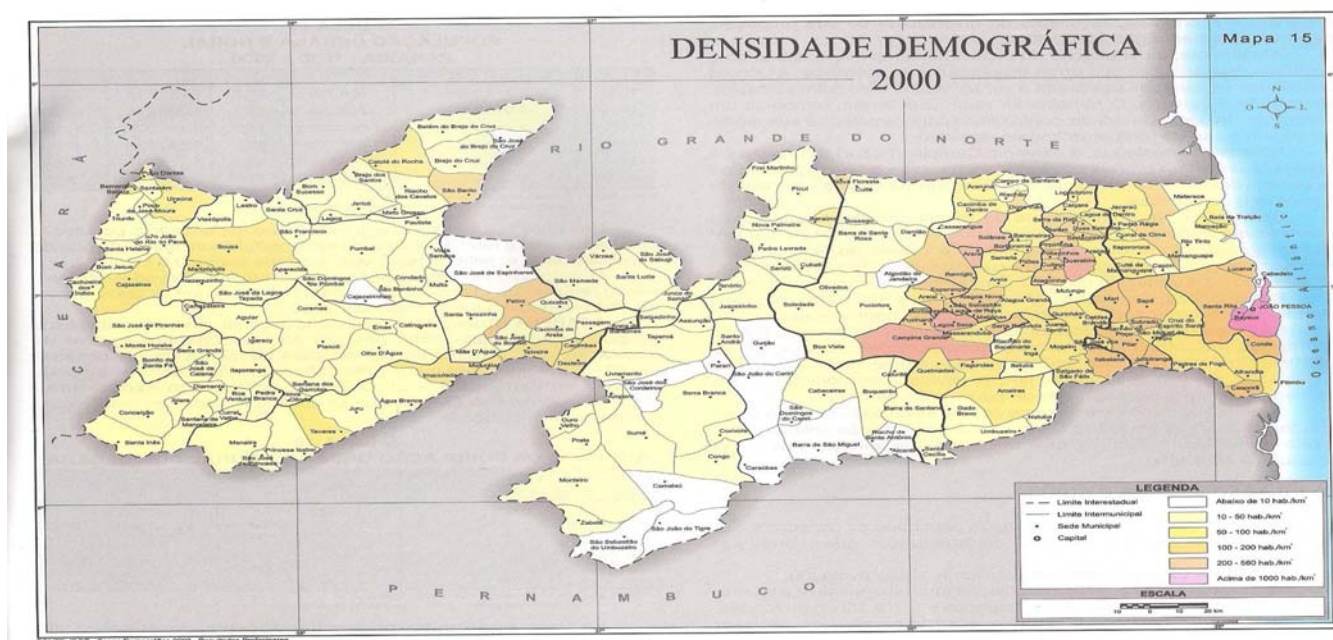
articula discursivamente. Essas disticisiones básicas: en lo que se refiere al tipo de coherencia específica de una formacoón discursivas; en cuanto a las dimensiones de lo discursivo, y em cuanto a la apertura o el cierre que una formacoón discursiva presenta.

compreensão dos discursos. Para Laclau e Mouffe (2006, p. 154), é importante destacar que a prática articulatória desses pontos nodais ou adjetivos fixadores está presente nos momentos da construção, por defender que: “a prática da articulação,[...], consiste na construção de pontos nodais que parcialmente fixam o sentido, e o caráter parcial dessa fixação procede da abertura do social, um resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo o discurso pela infinitude do campo da discursividade”. (Tradução livre do original).⁴

Ao analisar essa citação percebemos que os pontos fixadores são os pontos que os sujeitos deram significados nos momentos das discussões, e que vão fazer parte da construção da proposta curricular do município, mesmo que parcialmente. A prática articulatória que acontece nos momentos das discussões da construção da proposta curricular é um momento de suma importância na construção do currículo do município.

1.3 LÓCUS DA PESQUISA

1.3.1 Lugar da Pesquisa



⁴ “la práctica de la articulación consiste, por tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante *desbordamiento* de todo discurso por la infinitude del campo de la discursividad a prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que parcialmente fixam significados, e o caráter parcial desta fixação procede da abertura do social, um resultado, por sua vez, do constante transbordamento de todo o discurso pela infinitude do campo da discursividade”.



Fonte: Atlas Escolar da Paraíba, 2002.

A cidade de Bayeux está localizada no estado da Paraíba entre os municípios de João Pessoa e Santa Rita, evidenciando-se grandes influências do início da colonização dessas duas cidades, principalmente, quando foi fundada Filipéia de Nossa Senhora das Neves (hoje João Pessoa) em 1585. Teve como habitantes primitivos os índios Potiguaras e Tabajaras que viviam ao norte do litoral paraibano às margens do Rio Paraíba e seus afluentes, os Rios Sanhauá e Padroeira. Ponto de passagem obrigatório entre a capital e o interior do Estado, a antiga Vila Barreiras, conforme o historiador Coriolano de Medeiros, surgia na época da invasão holandesa, entre 1634 e 1652. Nome em decorrência do Engenho Barreiros, modificou-se para Bayeux em homenagem à primeira cidade francesa, tomada pelos aliados durante a Segunda Guerra Mundial. Essa mudança deu-se por sugestão do paraibano, então fundador dos Diários Associados, o jornalista Assis Chateaubriand, ao interventor do estado na época, Rui Carneiro, que oficializou através do Decreto Lei nº 0454, de 02 de julho de 1944. A elevação a município aconteceu mediante a lei nº 2.148, de 28 de julho de 1959, ocorrendo a sua instalação oficial a 15 de dezembro do mesmo ano. Representando uma

densidade demográfica de 3.184 habitantes por km², a cidade conta hoje com uma população em torno de 100.000 habitantes. O Município de Bayeux é o quinto na Paraíba em densidade demográfica, é o primeiro em comércio exterior com produtos derivados do Sisal, através das empresas: FIBRASA e CISAL, exportando para os Estados Unidos, Canadá, Japão e Holanda. Ostenta o quarto parque industrial, terceiro em importação, quinta renda financeira, sétima frota de automóveis e o terceiro município em pessoas alfabetizadas.

A cidade de Bayeux/PB está localizada na microrregião do litoral norte paraibano, fazendo limite com os municípios de João Pessoa (6 Km) e Santa Rita (7 Km). Sua área territorial é de 27,5 Km², dos quais 30% são constituídas por manguezais e uma área de 182 hectares de reserva de Mata Atlântica.

Possui clima quente e úmido, com temperaturas máxima de 32°C. É ligada aos outros municípios pela BR 230 e 101 (federais) e PB 004 (estadual), bem como pelo Aeroporto Castro Pinto e pela Rede Ferroviária Federal S.A. (RFFSA). Em sua área geográfica está localizado o 16º Regimento de Cavalaria Mecanizado (RCMEC), fundado em 1973 com a missão de guarnecer todo o território bayeuxense. As manifestações culturais são representadas pelo Bumba Meu Boi, João Redondo, Quadrilhas Juninas, Cavalo Marinho, Ciranda, Coco de Roda, Grupos Teatrais, Coral Infantil, Festival do Caranguejo e o Artesanato. Destacam-se, também, as festividades religiosas como: São Sebastião, padroeiro da cidade, São João e São Pedro (BAYEUX/PB, Plano Municipal de Bayeux, 2011).

O Sistema Municipal de Ensino oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos em suas 27 (vinte e sete) escolas distribuídas em 4 (quatro) Pólos e, em 2011, atende um total de 10.197 alunos, de acordo com dados fornecidos pela SME.

1.2.2 A Composição do Sistema Municipal de Bayeux/PB

O Sistema Municipal de Educação de Bayeux/PB foi instituído pela Lei nº. 1.012/2006, com base no que determina a Constituição Federal (1988) em seu art. 211; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu art.11, inciso I a VI e art. 8º parágrafo 2º; e na Lei Orgânica do Município (LOM) de 1990.

A organização do Sistema compreende a Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação (CME), o Conselho Municipal de Alimentação Escolar

(CAE), o Conselho Municipal de Acompanhamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), as instituições da educação infantil, ensino fundamental, educação especial e profissional mantidas pela Prefeitura Municipal de Bayeux e o Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares.

O Sistema de Ensino visa organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais criadas pelo município. Sendo composto por 27 (vinte e sete) escolas de Ensino Fundamental, todas situadas na zona urbana; 06 (seis) Creches-escola e 01 (uma) escola que oferece o Ensino Médio na modalidade normal. Para o acompanhamento pedagógico dessas instituições de ensino, o Sistema Municipal conta com 75 (setenta e cinco) supervisores escolares. As escolas de Ensino Fundamental atendem um total de 4.619 alunos (Censo escolar, 2010).

O Conselho Municipal de Educação é um órgão colegiado, integrante da Secretaria Municipal de Educação, responsável, nos termos da lei, pela elaboração das normas educacionais do município. Possui atribuições consultiva, fiscalizadora e deliberativa, e competência normativa, constituindo-se como instrumento mediador entre a sociedade civil e o poder público municipal na discussão, elaboração e implementação das políticas municipais de educação, da gestão democrática do ensino público, e foi instituído através da Lei nº 1.013/2006.

1.2.3 Campo da Pesquisa

O campo da pesquisa foi composto pelas 27 (vinte e sete) escolas que oferecem Ensino Fundamental no Município de Bayeux/PB, contando com a coordenação pedagógica de 75 (setenta e cinco) Supervisores Escolares que participam do processo de construção da proposta curricular, mais a participação da Secretaria Municipal de Educação (SME) e do Conselho Municipal de Educação (CME), assim totalizando 28 sujeitos por representatividade das suas unidades. Essa participação se deu em dois momentos distintos: o momento das reuniões gerais realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pelo Conselho Municipal de Educação (CME) com a representatividade das escolas, através da participação dos Supervisores Escolares, e o momento das reuniões de estudo em cada escola, coordenadas pelos Supervisores que participaram das reuniões gerais.

Como trabalhamos com a representatividade de um Supervisor Escolar por escola, os supervisores que participaram da pesquisa foram denominados de sujeitos enunciadore (SE). Como também tivemos a participação da Secretaria Municipal de Educação nas discussões, também denominamos a SME de sujeito enunciadore.

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho foi analisar os discursos dos sujeitos envolvidos no processo de construção da Proposta Curricular do Município de Bayeux/PB, para organizar a análise dos dados, decidimos utilizar o seguinte código: as escolas participantes e a SME foram identificadas pela sigla (E) e pelos números de 01 a 28; cada sujeito que participou das reuniões foi chamado de sujeito enunciadore (SE) e foi identificado por números de acordo com lista elaborada pela pesquisadora a partir da lista de frequência. A fala de cada sujeito foi chamada de enunciados dos sujeitos e foi transcrita no quadro correspondente à escola a qual o sujeito pertence. Queremos destacar que nas reuniões as escolas foram representadas pelos Supervisores Escolares lotados nessas escolas (Anexo A).

1.2.4 Coleta dos discursos: dados da pesquisa

Os dados da pesquisa foram coletados nos momentos de reuniões realizadas para a construção da Proposta Curricular do Município de Bayeux/PB, com participação dos supervisores escolares que são a representatividade das escolas a que pertencem e com a participação dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, no período de 2010 e 2011, conforme o cronograma abaixo:

QUADRO 01 – Cronograma das Reuniões para a Construção da Proposta Curricular⁵

MESES	DATAS	
2010		
Setembro	15	-
Outubro	-	21
Novembro	12	26
Dezembro	10	-
2011		
Janeiro	--	--
Fevereiro	27	-
Março	04	25
Abril	01	29
Maio	06	27
Junho	03	-
Julho	08	29
Agosto	05	26
Setembro	02	30
Outubro	07	28
Novembro	04	25
Dezembro	02	--

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Bayeux/PB, anos 2010 e 2011.

Para a realização da pesquisa, participamos das reuniões, realizando observações e gravação dos discursos dos sujeitos para a análise. Os discursos dos sujeitos foram transcritos e passaram a constituir o discurso que, de acordo com a Teoria Social do Discurso (TSD), pode ser traduzido nos textos, nas falas, que serviram de base para nossa análise à luz do referencial assumido e que referenda teoricamente esta dissertação.

A coleta de dados foi realizada nas reuniões que discutiram os fundamentos teórico-metodológicos a serem adotados a partir dos textos oficiais (legislação) e não oficiais (livros e outros materiais) que norteiam a construção da Proposta Curricular do Município de

⁵ Para realização desta pesquisa, participamos das reuniões realizadas durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2010 e fevereiro de 2011.

Bayeux/PB. Dentre os textos oficiais, destacamos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998; 2009; 2010), a legislação municipal (Anexos), e materiais impressos que fizeram parte das leituras, que serviram de embasamento teórico de todos os sujeitos envolvidos na nesta pesquisa.

Com base nesses documentos oficiais, nacionais e locais, e também nos discursos dos sujeitos que participam da elaboração da Proposta Curricular, realizamos a análise textual e discursiva do processo político de significação referente ao currículo.

Queremos destacar que o processo de construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB ainda está em andamento, entretanto, nesta dissertação encerramos a nossa participação na 5ª reunião, realizadas nos anos de 2010 e 2011, e analisamos como se deu o processo de construção da Proposta Curricular durante as reuniões realizadas.

O entendimento de que toda a prática é discursiva tem nos levado a analisar os textos produzidos na construção da proposta, bem como os discursos dos sujeitos a partir das discussões dos grupos nos momentos de reunião. Os discursos foram analisados a partir da contribuição de cada escola que, ao significar e ressignificar seus discursos durante as discussões no contexto de sua prática social, apresentaram novas significações do currículo, as quais constituíram os elementos constitutivos da proposta curricular do município de Bayeux/PB.

No capítulo a seguir, contextualizamos nosso objeto de estudo ressaltando como ele se situa no âmbito das políticas públicas educacionais, com a finalidade de entender de forma mais eficaz como o processo político de significação do currículo foi nomeado pelos sujeitos (Supervisores Escolares) a partir dos seus diferentes discursos.

2. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO POLÍTICO DE SIGNIFICAÇÃO DO POLÍTICO E DA POLÍTICA

Entender as políticas públicas, com recorte nas políticas educacionais, nos faz compreender que as políticas públicas se constituem dos elos entre as dimensões do político e da política. Entendê-las na sociedade atual requer que façamos uma interrelação de como o Estado conduz suas concepções políticas educacionais, ressaltando com se dá seu movimento político no interior da escola quando da organização dos seus processos pedagógicos, que já se constituem e são constituídos conforme a tipificação das políticas públicas. Para compreendermos o estágio de desenvolvimento político das sociedades atuais e, em particular, da sociedade brasileira, indagamos, inicialmente, o que é política pública?

Segundo Souza (2006), é nas últimas décadas que se registra o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, e são vários os fatores que contribuem para dar maior visibilidade a esse campo, a exemplo da adoção de políticas restritivas dos gastos e da nova visão do papel dos governos, que provocaram significativas alterações na agenda da maioria dos países. Isso nos faz perceber que as políticas públicas parecem ter traços comuns em todo mundo e que, no Brasil, não é diferente. Aqui, além desses traços comuns ou universalistas, elas têm também as singularidades do contexto de nosso país.

Assim, a política pública de acordo com o pensamento de Souza (2006, p. 26), é compreendida como o:

campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

A partir dessa conceituação, compreendemos que as políticas públicas universalistas oficiais não são tecidas apenas pelos burocratas, mas também sofrem influências das políticas públicas nacionais e locais, como Souza (2006) ressaltou, aquelas buscadas nas plataformas eleitorais, ou seja, em suas bases políticas. Nesse sentido, partimos das concepções das políticas públicas macro e analisamos as suas repercussões e desdobramentos nas políticas educacionais. Com esse recorte, no atual contexto, podemos afirmar que o ideário político traz

inúmeras informações do contexto global para os contextos locais. Nele a globalização se apresenta como um fenômeno complexo, multifacetado e fluído, como enfatizam: Santos (2005), Escarião (2006), Macedo (2007) e Pereira (2007, 2009, 2010).

Com base nesses estudos, compreendemos que, em contexto de globalização ou geoglobalizações as políticas globais exercem influências nas políticas locais. Analisando esses desdobramentos das políticas curriculares, Pereira (2009) nominou-as em duas categorias: universalistas e particularistas. Referendando as teorizações propostas por Laclau (1996), a autora ressalta que as políticas de currículo, hoje, são ao mesmo tempo universalistas e particularistas, o que significa que seus vínculos são indissociáveis.

Nesse aspecto, faz-se necessário entendermos o que Mouffe (2007) tem enfatizado nos contextos contemporâneos as dimensões do político e da política. Para a autora, as relações entre o político e a política são relações permeadas por conflito, por considerar que o consenso não é neutro nem resultado de uma relação racional. A política é o resultado de uma série de articulações contingentes.

Para compreendermos essas significações, apoiamo-nos em Macedo e Pereira (2007, 2009), Pereira (2004, 2006, 2010a, 2010b) e Lopes (2002, 2004, 2005, 2006), que abordam o processo de ressignificação das políticas de currículo com a superação do entendimento de que as políticas curriculares são apenas o resultado de imposições de cima para baixo há muito tempo presentes nos debates desse campo investigativo. No atual contexto, as autoras entendem que a construção das políticas curriculares se dá através de negociações.

O processo político de significação do currículo na construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB significa, para nós, compreendermos essa construção como um espaço de análise discursiva, considerando que estamos buscando interpretar e reinterpretar o currículo e os significantes que aparecem no âmbito das políticas públicas nacionais e seus múltiplos desdobramentos, entre eles, as políticas locais que estão se efetivando no referido município nesse processo de construção da proposta curricular.

Analisar o processo de significação do político e da política nas políticas educacionais e curriculares significa compreendermos como essas políticas são ressignificadas na contemporaneidade, a partir da compreensão dos processos de significação do político e da política. Para que esse objetivo seja concretizado e já sabedoras de que as relações de poder permeiam as políticas curriculares, isso nos impõem detalhar com maior clareza como esse processo acontece e como ele interferiu e interfere no processo de construção, implantação e implementação das propostas curriculares, em particular, da proposta curricular do município de Bayeux/PB, objeto imediato desta investigação.

2.1 OS LAÇOS E ENTRELAÇOS ENTRE O POLÍTICO E A POLÍTICA

Neste tópico, queremos entender como se dá o processo de significação das relações de poder entre as dimensões do político e da política na contemporaneidade. Evidenciamos que estudos recentes têm demonstrado que a política apresenta-se como uma ciência que estuda e regula as relações entre estado e sociedade e que tem a intenção de normatizar essas relações em prol do bem coletivo. Logo identificar a significação da política na pós-modernidade requer antes de tudo uma compreensão do espaço onde ela se situa.

Partindo das análises de Laclau (1996a, p. 10) ressaltamos que em sua abordagem o contexto de transição entre a modernidade e a pós/modernidade apresenta-se de forma frágil, considerando que a transição dessas duas vertentes nos contextos contemporâneos das sociedades globalizadas pode ser entendida como um momento de crise de horizontes: Por que o autor assume essa opção? Por entender que há necessidade de desconstruir os discursos que optam pela polarização entre as vertentes modernidade/pós-modernidade e mostrar que esta última:

não constitui um bloco essencialmente unificado, mas é o resultado sedimentado de uma série de articulações contingentes. A reativação da instituição do caráter contingente destas articulações produzirá uma ampliação de horizontes, na medida em que outras articulações-igualmente - contingentes também demonstram sua possibilidade. Isto implica, por um lado, numa nova atitude frente à modernidade: não de ruptura radical, mas uma nova modulação de seus temas; não de abandono de seus princípios básicos, mas sua hegemonização por uma perspectiva diferente. Isto também implica, por outro lado, numa expansão do campo da política ao invés de sua retratação - um alargamento do campo da indecibilidade estrutural que abre caminho para o aumento do campo da decisão política (LACLAU, 1996a, p. 10).

É preciso desconstruir o entendimento da passagem da modernidade para a pós-modernidade como um bloco unificado, passando a entendê-la como uma série de articulações contingentes com um novo olhar para a ampliação dos horizontes nas negociações.

Diante da necessidade de entender os discursos políticos e analisar as novas formas de como essas políticas vem sendo impostas e/ou implantadas, buscamos novos caminhos com a finalidade de desconstruir o que está posto, e redirecionar e ampliar os horizontes da localidade em que estamos inseridos. Com esse objetivo assumimos que nos espaços de discussões e construção das políticas curriculares há necessidade de uma ação coletiva a fim

de buscar a melhoria do processo de aprendizado. Essa ação se concretiza na priorização de uma educação universalizante, de qualidade para todos sem, no entanto perder de vista os traços característicos dos particularismos nos micro espaços dos diferentes contextos.

Nas análises sobre as dimensões do político e da política, Mouffe (2007) partindo de uma concepção liberal de política, evidencia que os princípios racionalista e individualista que a caracterizam podem tornar visível que todo ato político é resultado de um consenso universal entre o estado e a sociedade que, baseado na razão, busca o bem comum.

Considerando essa perspectiva, as dimensões do político e da política se apresentam como um conjunto harmônico, não conflitivo e como dimensões neutras. Isso no âmbito das políticas educacionais para os contextos contemporâneos traz alguns nós, considerando que as políticas educacionais vivem um momento histórico e um contexto diferenciado. Houve deslocamentos de sentido no que se refere à necessidade de pensá-las como uma categoria que deve, sobretudo, visar a harmonização no espaço educacional na subversão das reais intencionalidades dessas dimensões. Consequentemente, diluiriam a tensão necessária para que as políticas educacionais pudessem de uma ou de outra forma estar permeadas pelo conflito como uma categoria salutar para que seus objetivos pudessem ser reivindicados como demandas setoriais de prioridade nas sociedades atuais.

Para Mouffe (2007), o consenso é, sem dúvida, necessário, porém deve ser acompanhado de dissenso. Explicitando que o enfoque racionalista e individualista do pensamento liberal impede que se reconheça a natureza das identidades coletivas e que todo consenso se baseia em atos de exclusão, a autora evidencia a impossibilidade de um consenso racional que vise à coletividade e defende como contra-argumento o pluralismo político no mundo social, permeado por relações conflitivas, por considerar que, hoje, o consenso não é neutro nem resultado de uma solução racional (MOUFFE, 2007).

Propondo também uma concepção moderna de política, Laclau (1996a) apresenta uma alternativa que supera as polarizações, mostrando que o atual contexto o poder não se constitui em um bloco unificado. A política é o resultado de uma série de articulações contingentes que se originam dos conflitos entre as demandas.

Nessa mesma direção, Mouffe (2007, p. 21-22) propõe uma nova interpretação das dimensões da política e do político, afirmando que para entender o político é preciso entender as questões antagônicas constitutivas deste, as quais se vinculam aos atos de instituição hegemônica. Para a autora, a fronteira entre o social e o político é essencialmente instável e requer deslocamentos e renegociações constantes entre os atores sociais. Assim, nas relações entre Estado, Educação e sociedade, o consenso é resultado da negociação dos conflitos e não

se dá de forma impositiva, mas sim de forma hegemônica, democrática e como uma questão de identificação. A autora parte das ideias centrais de Schmitt de que “as identidades políticas consistem em certo tipo de relação nós/eles, a relação amigo/inimigo, que pode surgir a partir de formas muito diversas de relações sociais”.⁶ Entretanto, a autora amplia o pensamento de Schmitt e desenvolve suas ideias em uma direção diferente, buscando “visualizar outras interpretações da distinção amigo/inimigo, interpretações compatíveis com o pluralismo democrático”⁷ (Tradução livre do original). Seu objetivo é destacar o fato de que a produção de uma identidade implica no estabelecimento de uma diferença, que foi se constituindo de forma hierárquica, a partir de relações nós/eles que se converteram em um lócus antagonico. Para Mouffe (2007) com a mediação do antagonismo, é possível imaginar outros modos políticos de construção do nós/eles. Se fizermos essa opção, o que se coloca como desafio para a política democrática seria a tentativa de impedir o surgimento do antagonismo mediante um modo diferente de estabelecer a relação nós/eles. No entanto, sua análise leva-a a concluir que a distinção nós/eles é condição da possibilidade de formação das identidades políticas e que “seria uma ilusão crer no advento de uma sociedade na qual se pudesse haver erradicado o antagonismo” (Tradução livre do original).⁸ (MOUFFE, 2007, p 23).

Entendendo que todas as formas da identidade política implicam em uma distinção nós/eles, a possibilidade da emergência de um antagonismo nunca pode ser eliminada. Como afirma Mouffe, (2007, p. 23-24), referenciando Schmitt, o antagonismo

é uma possibilidade sempre presente; o político pertence a nossa condição ontológica. Junto ao antagonismo, o conceito de hegemonia constitui a noção chave para tratar a questão do ‘político’. O fato de considerar ‘o político’ como a possibilidade sempre presente de ‘antagonismo’ requer aceitar a ausência de um fundamento último e reconhecer a dimensão de indecidibilidade que domina toda ordem.⁹ (Tradução livre do original).

Mesmo sem erradicar o antagonismo, a autora entende que nas relações políticas os oponentes não podem se tratar estritamente como competidores ou como inimigos a serem

⁶ las identidades políticas consisten en un cierto tipo de relación nosotros/ellos, la relación amigo/enemigo, que puede surgir a partir de formas muy diversas de relaciones sociales.

⁷ “visualizar otras interpretaciones de la distinción amigo/enemigo, interpretaciones compatibles con el pluralismo democrático”.

⁸ “sería una ilusión creer en el advenimiento de una sociedad en la cual pudiera haberse erradicado el antagonismo”.

⁹ “es una posibilidad siempre presente; lo político pertenece a nuestra condición ontológica. Junto al antagonismo, el concepto de hegemonia constituye la noción clave para tratar la cuestión de “lo político”. El hecho de considerar “lo político” como la posibilidad siempre presente del antagonismo requiere aceptar la ausencia de un fundamento último y reconocer la dimensión de indecidibilidad que domina todo orden.”

erradicados. Para a autora, ainda que haja conflito, os oponentes se percebem “a si mesmos como pertencentes a mesma associação política, compartilhando um espaço simbólico comum dentro do qual tem lugar o conflito”¹⁰ (Tradução livre do original). Assim, além das posições políticas de conflito ou de submissão, defende a possibilidade de se considerar um outro tipo de relação capaz de transformar o antagonismo em agonismo (MOUFFE, 2007, p 27). Esse modelo que ela chama de adversarial constitui categoria crucial para a política democrática, pois permite transformar o antagonismo em agonismo.

A referida autora reforça que o adversário na sua linguagem se distingue do adversário do liberalismo. Para os liberais, os oponentes são simplesmente competidores e o campo da política constitui-se em um terreno neutro no qual diferentes grupos competem para ocupar as posições de poder. O objetivo passa a ser o deslocamento do oponente com o fim de ocupar seu lugar.

O modelo adversarial também não pode ser entendido apenas a partir da noção de hegemonia. Apoiando-se nos estudos de Gramsci, Mouffe (2007) entende hegemonia como a tentativa de uma síntese entre os interesses de classes diferentes rearticulados no sentido de constituir uma vontade coletiva. E que é através da ideologia de classe que essa vontade coletiva se dissemina e se transforma em ação social, que por sua vez se transforma em ação política. A posição hegemônica busca o consentimento e o consenso nas questões conflitivas. Entretanto, Mouffe (2007, p. 28) argumenta que o consenso nem sempre é possível já que ela entende “que a presença do antagonismo não é eliminada, mas sublimada, para dizê-lo de alguma forma”¹¹ (Tradução livre do original).

Na relação agonística proposta pela autora, estabelece-se uma relação nós/eles na qual as partes em conflito acabam admitindo que não exista uma solução racional para seus conflitos e reconhecem a legitimidade de seus oponentes. Assim, o que pode acontecer é um processo de negociação agonística no qual os acordos são parciais, precários e contingentes.

O que está em jogo na luta agonística é a configuração das relações de poder em torno da qual se estrutura a sociedade. É uma luta entre projetos hegemônicos opostos que nunca podem reconciliar-se de um modo racional. A dimensão antagonônica sempre está presente, é uma confrontação real, porém se desenrola sob condições reguladas por um conjunto de procedimentos democráticos aceitos pelos adversários (MOUFFE, 2007, p 28).

¹⁰ “a si mismos como pertenecientes a la misma asociación política, compartiendo un espacio simbólico común dentro de cual tiene lugar el conflicto”

¹¹ “la presencia del antagonismo no es eliminada, sino ‘sublimada’, para decirlo de alguna manera”

Com base no pensamento de Mouffe (2007) e Laclau (1996a), entendemos que as mudanças nas políticas públicas implicam em mudanças nas concepções de poder. Não dá para pensar o poder como imposição como pensavam os liberais, nem como consentimento hegemônico como pensava Gramsci. Para os autores, o poder deve ser concebido como reconhecimento, respeito, negociação e deslocamentos.

De acordo com Mouffe (2007), os teóricos que tentam negar a dimensão antagonica da política e a construção das identidades políticas, por considerarem que isso poria em risco a realização do consenso, que seria o objetivo da democracia, não compreendem que, longe de ameaças, a democracia, a confrontação agonística é a condição mesma da sua existência e

a especificidade da democracia moderna consiste no reconhecimento e legitimação do conflito e na negativa a suprimi-lo mediante a imposição de uma ordem autoritária. Ao romper com a representação simbólica da sociedade como corpo orgânico característica da forma holística de organização – uma sociedade democrática liberal, pluralista não nega a existência de conflitos, mas proporciona às instituições a permissão para expressá-los de modo adversarial. É por esta razão que deveríamos duvidar seriamente da atual tendência a celebrar uma política de consenso, que é acompanhada com afirmação que ela tem substituído a política adversarial de esquerda e direita, supostamente fora de moda¹² (MOUFFE, 2007, p. 37 e 38). (Tradução livre do original).

Uma democracia, para funcionar corretamente, exigiria o enfretamento entre posições políticas, democráticas e legítimas de forma adversarial, capazes de proporcionar formas de identificação coletivas suficientemente fortes para mobilizar políticas, pois para a autora

uma sociedade democrática requer um debate sobre alternativas possíveis, e deve proporcionar formas políticas de identificação coletiva em torno de posturas democráticas claramente diferenciadas. O consenso é, sem dúvida, necessário, porém deve estar acompanhado pelo dissenso¹³ (MOUFFE, 2007, p.37-38). (Tradução livre do original).

¹² “la especificidade de la democracia moderna radica en el reconocimiento y legitimación del conflicto y en la negativa a suprimirlo mediante la imposición de un orden autoritario. Al romper con la representación simbólica de la sociedad como cuerpo orgânico característica de la forma holística de organización una sociedad democrática liberal pluralista no niega la existencia de conflictos, sino que proporciona las instituciones que les permiten ser expresados de un modo adversarial. Es por esta razón que deberíamos dudar seriamente de la actual tendencia a celebrar una política de consenso, que es acompañada con la afirmación de que ella ha reemplazado a la política adversarial de izquierda y derecha, supuestamente pasada de moda”

¹³ “una sociedade democrática requiere de un debate sobre alternativas posibles, y debe proporcionar formas políticas de identificación colectiva en torno a posturas democráticas claramente diferenciadas. El consenso es, sin duda, necesario, pero debe estar acompañado por el dissenso”

Assim, na sociedade democrática, o consenso é necessário, porém sempre existirá em desacordo no referente a seu sentido e ao modo como deveria ser implementado. Em uma democracia pluralista, tais desacordos não somente são legítimos, mas também necessários para proporcionar a política democrática.

Para a Mouffe (2007, p. 37), o obstáculo principal para a implementação de uma política agonista provém do fato de que, no atual contexto, temos sido testemunhas da hegemonia indiscutida do neoliberalismo com sua afirmação de que não existe outra alternativa à ordem existente.

Entretanto, para autora

uma concepção agonística da democracia reconhece o caráter contingente das articulações político econômicas hegemônicas que determinam a configuração específica de uma sociedade em um momento dado. São contribuições precárias e pragmáticas, que podem ser desarticuladas e transformadas como resultado da luta agonística entre os adversários¹⁴ (MOUFFE, 2007, p. 39). (Tradução livre do original).

O que nos interessa dessa negociação agonística é a compreensão da impossibilidade de que a negociação adversarial se complete. Isso implica pensar as relações de poder também como relações parciais, contingentes e incompletas.

No campo das políticas sociais, as relações de poder não estão ausentes. O que ocorre é uma luta entre adversários no sentido de ocupar posições e legitimar seus discursos, sempre provisórios, a partir da negociação com a diferença.

Trazendo isso para o campo das políticas educacionais e curriculares brasileiras, a proposta de negociação agonística de Mouffe (2007) nos faz entender que as relações entre as políticas universalistas e particularistas não se configuram apenas como imposição de ideias, mas sim é resultado de um complexo processo de negociação e reinterpretação. Assim, entendemos que as políticas de currículo é um espaço político com concepções plurais que, ao serem reinterpretadas, devem considerar que não há possibilidade de absolutizar uma concepção, mas perceber a sua pluralidade como um amplo processo de negociação.

Objetivando compreendermos as dimensões do político e da política voltadas às políticas de currículo, recorreremos a Mouffe (2007) para afirmar que é o político e a política

¹⁴ “una concepción agonista de la democracia reconoce el carácter contingente de las articulaciones político económicas hegemónicas que determinan la configuración específica de una sociedad en un momento dado. Son construcciones precarias y pragmáticas, que pueden ser desarticuladas y transformadas como resultado de la lucha agonista entre los adversarios”

são dimensões interligadas a partir de relações de poder negociadas e plurais, e entendermos “que uma negociação agonística pressupõe a diferença e a disputa que, em vez de destruir o outro, lida com uma articulação provisória da diferença que reconhece a legitimidade da existência do outro” (MACEDO; PEREIRA, 2009, p.126).

Ao compreendermos as concepções do político e da política baseadas no pensamento de Mouffe (2007) e Laclau (1996), destacamos sua importância para a análise do nosso objeto de estudo para nos auxiliar a compreender essas dimensões nas relações de poder que se estabelecem nos momentos de construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB.

Nesses momentos, as diferentes concepções dos sujeitos envolvidos vão se mesclar com as ações da política, não apagando os atos sociais que são instáveis e provisórios. Essas negociações requerem deslocamentos nessas relações contingentes das equipes que pensam uma política educacional universal e local, dentro da dimensão do político que proporcione às nossas escolas superar a concepção de relações de conflito escola/Secretaria de Educação de forma polarizada amigo/inimigo que ainda prevalece e coloca em relevo que as políticas de currículo oficiais são constantemente hegemônicas.

Assim, alinhamos-nos com o pensamento de Mouffe (2007), Laclau (1996a,1996b) e outros autores que vêm realizando estudos nessa linha de pensamento, como Lopes (2007), Lopes e Macedo (2002, 2004, 2006, 2008) e Pereira (2009, 2010a), que pensam que a relação de poder, baseada na relação agonística das políticas de currículo, pode apresentar-se como um dos possíveis caminhos para pensarmos essas relações. Pois como destaca Pereira (2010a, p. 169),

transformar relações antagônicas em relações agonísticas requer que os debates ofereçam maior número de alternativas possíveis, a fim de que se possa oferecer diversas formas políticas de identificação coletiva, em torno de posturas mais democráticas e diferenciadas, onde o consenso e o dissenso sejam presenças constantes neste processo de escolha.

Assim, mesmo que em alguns momentos a Secretaria de Educação tenha centralizado as decisões curriculares através de “pacotes”, como dissemos anteriormente, podemos afirmar que a atual equipe pedagógica, ao retomar as discussões para a construção da proposta curricular, com vistas à melhoria do ensino do município, vem encaminhando suas ações de forma democrática com a participação de todos os envolvidos no processo educativo com a finalidade de pluralizar caminhos e, conseqüentemente, oportunizar mais formas de escolhas sobre que concepção assumimos. Nesse aspecto, além de optarmos por um processo político mais plural, na assessoria do Conselho Municipal de Educação (CME), estamos analisando,

como pesquisadoras, como vêm se dando essas discussões nos momentos das reuniões e quais os pontos nodais (fixadores) selecionados pelos sujeitos para optar por uma significação do currículo.

Antes de abordarmos as questões mais particularistas inerentes, faz-se necessário buscarmos compreender como as políticas curriculares nacionais entendem as relações entre universalismo e particularismo, pontos importantes para as políticas de currículo, analisados no item a seguir.

2.2 POLÍTICAS CURRICULARES: significações e articulações entre o contexto universalista e os contextos particularistas

Para compreendermos as mediações entre o universalismo e os particularismos nas políticas educacionais e curriculares, é preciso buscamos entender as articulações que se dão entre essas dimensões na contemporaneidade. Para que isso aconteça, abordamos nesse tópico em que contexto se situam essas articulações, ressaltando como as políticas são ressignificadas nesse contexto e quais as suas repercussões universalistas no contexto particularista onde vivenciamos nosso objeto de estudo.

Iniciamos este tópico buscando compreender o fenômeno da globalização, como um processo de aprofundamento da integração econômica, social, cultural e política, que teria sido impulsionado pelo livre comércio e pelo avanço das novas tecnologias da comunicação e da informação nos países do mundo no final do século XX e início do século XXI.

A globalização seria entendida como um fenômeno gerado pela necessidade da dinâmica do capitalismo de formar um conjunto global que permitisse maiores mercados. O processo de globalização diz respeito à forma como os países interagem e aproximam pessoas, interligando o mundo, levando em consideração aspectos econômicos, sociais, educacionais, culturais, políticos etc.

Sobre essa dinâmica processual da globalização no que se refere aos aspectos educacionais, Ball (2010, p. 22) enfatiza que a educação está cada vez mais sujeita aos processos de mercantilização e privatização e que:

Essas são algumas das principais características da política de educação global no século XXI e representam uma tendência crescente, sob diferentes formas, em países com históricos culturais/políticos e posições econômicas bastante diversas.

Interpretamos esse discurso de Ball (2010) afirmando que, de fato, no mundo globalizado as interferências nas políticas educacionais e curriculares, passa pela compreensão do que já abordamos, inicialmente, ou seja, precisamos compreender como as dimensões do processo político se efetivam nas relações entre universalismo e particularismo. Antes, porém, de abordar essa questão, é preciso abordar como, no mundo globalizado em que vivemos, esse fenômeno acontece. Para Santos (2005, p. 25),

nas três últimas décadas, as interações transnacionais conheceram uma intensificação dramática, desde a globalização dos sistemas de produção e das transferências financeiras, à disseminação, a uma escala mundial, de informação e imagens através dos meios de comunicação social ou às deslocamentos em massa de pessoas, quer como turistas, quer como trabalhadores migrantes ou refugiados.

É a amplitude e a profundidade dessas interações que vão caracterizar o fenômeno da globalização, que passa a ser entendido como o rompimento das fronteiras dos países, o que mostra que, em um mundo global, o capital, o mercado, as informações, os serviços e a cultura são mundializados. Assim, a globalização apresenta-se como “um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (SANTOS, 2005, p. 26).

De acordo com Escarião (2006, p. 16), o fenômeno da globalização

continua a ser expandido no tempo presente por meio de um conjunto de mudanças econômicas que desencadeou uma das mais significativas mudanças para área educacional: a nova organização da produção em suas relações com o conhecimento que passa a exigir trabalhadores profissionalizados em razão dos interesses do mercado.

Por outro lado, destacamos que o pensamento de Macedo (2007) enfatiza que a globalização não é nova, não é uma particularidade do mundo contemporâneo, nem é uma imposição dos mercados transnacionais. A globalização assume sentidos variados e seus

efeitos são percebidos em todos os lugares do planeta, mas ela não afeta todo o mundo da mesma forma, pois, conforme, Santos (2005, p. 27), a globalização

longe de ser consensual, é, como veremos, um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas. No entanto, por sobre todas as suas divisões internas, o campo hegemônico actua na base de um consenso entre os seus mais influentes membros.

Autores como Hall (2005) e Macedo (2007) argumentam que a tendência principal da globalização é a homogeneização. Entretanto, seus resultados são contraditórios, gerando desigualdades e instabilidades profundas. Nesse sentido, compreendemos que as políticas universais não são tão hegemônicas, contudo apresentam ambivalências e são resultados das relações entre o universal e o particular.

E entender o sentido do global e do local é perceber que “o global e o local são socialmente produzidos no interior dos processos de globalização” e que esse é um processo desigual, pois a produção da globalização se define como um conjunto “de trocas desiguais pelo qual um artefato, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefato, condição, entidade ou identidade rival” (SANTOS, 2005, p. 63).

No que se refere ao campo das políticas, também há uma perspectiva de que esta se apresente como global. Entretanto, é preciso entender que as políticas são contingentes e parciais e que as questões de poder não são tão verticalizadas como pensávamos em outros momentos históricos.

Reconhecemos que o poder global é poderoso, mas também é possível afirmar que os saberes locais têm força para questionar o global. Para Bhabha (apud. MACEDO, 2007), o global pode pretender governar o local, mas não pode representá-lo.

Buscando aprofundar o entendimento sobre o global e o local, Santos (2005, p. 65-66) afirma que dentre as formas de globalização existe o que ele chama de localismo globalizado e de globalismo localizado. O localismo globalizado “consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso”, e o globalismo localizado “consiste no impacto específico nas condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados”. Nesse sentido, entendemos que o globalismo e o localismo são interconectados, um depende do outro. Assim, compreendemos

que as políticas curriculares contêm elementos globais e locais ao mesmo tempo. Sobre essa forma de pensar Escarião (2006, p. 39) explicita que

não existe globalização genuína, pois o que denominamos de globalização é sempre a globalização de determinado lugar que foi bem sucedido; a globalização pressupõe a localização; vivemos num mundo de localização como num mundo de globalização. O processo que cria o global é o mesmo que produz o local; por essa razão, o global requer acentuação do local.

Trazendo todas essas contribuições contextuais para o campo das políticas educacionais e curriculares, percebemos que essas interconexões entre o local e o global, ao mesmo tempo em que se alinham com as propostas oriundas dos organismos internacionais e nacionais, afirmam a necessidade da inserção das especificidades locais nos currículos escolares. Isso traz uma nova reinterpretação das propostas curriculares que dilui o pensamento há muito disseminado no cenário educacional de que as políticas curriculares nada mais são do que reflexo de processos de regulação.

Dale (2008 p.13), ao fazer suas avaliações sobre o processo educacional, afirma que o impacto da globalização na educação tem sido considerável, podendo “ser chamado de globalização banal, através da McDonalldização e da Cocacolização do currículo a McDonalldização, se interpretada de forma restrita, envolve um sistema de gerenciamento”. Assim, o autor afirma que a educação tem sido convocada historicamente a

contribuir tanto para o pilar da regulação quanto para o da emancipação. Efetivamente a ela tem sido atribuída dois papéis diferentes e contraditórios da manutenção da relação entre Estado e sociedade e, realmente, muitas das batalhas sobre o conteúdo do currículo não apenas tem refletido, mas foram precisamente marcados por esta tensão. Fundamental para o meu argumento, então, é que a educação na forma escolar, como currículo em seu cerne, tem sido talvez a instituição moderna mais significativa, e o que nós agora observamos e experimentamos são os sintomas de dois relativamente abstratos, porém potentes, desafios da fase neoliberal atual do capitalismo: sua cada vez mais reconhecida absolencência, e a intensificação quantitativa e qualitativa de uma das tensões que sempre esteve em seu centro (DALE, 2008, p.19).

Diante dessas valiosas contribuições, entendemos que “as políticas educacionais e, particularmente, as políticas de currículo incorporam os efeitos da globalização” (ESCARIÃO, 2006, p. 16). Entretanto, mesmo nas dimensões globais das políticas de currículo percebemos que existem ambivalências inerentes ao processo de globalização, o que permite que se possa construir uma política educacional não de contraposição, mas de explicitação de um outro espaço de construção de política. Sobre isso, Macedo (2007, p. 317)

afirma que existem poucos estudos escritos e avaliados sobre políticas de currículo no Brasil, evidenciando que esses ainda têm privilegiado as dimensões macro.

Os discursos atuais apontam a não homogeneidade das políticas de currículo. Os estudos recentes indicam que é preciso compreender as múltiplas dinâmicas sociais para que se possa reconfigurar as ações do Estado, ampliando, assim, as discussões teóricas sobre as políticas de currículo, tendo em vista interpretar em outras bases a atuação do Estado a respeito das práticas curriculares (MACEDO, 2007; PEREIRA, 2007, 2010; MACEDO; PEREIRA, 2009).

Com essa idéia, as referidas autoras parecem demonstrar as mudanças na abordagem das políticas de currículo, que se entrelaçam nas relações entre o universal e o particular nos termos utilizados por Laclau (1996b, p. 68, apud. PEREIRA, 2010, p. 170), que afirma que o “universal é incomensurável como o particular, porém não pode, sem dúvida, existir sem este último”. Com essa afirmação podemos intuir que as políticas de currículo se realizam de forma imbricada entre o universal e o particular considerando o que

de um lado elas são universalizantes se constituindo o horizonte de todo o processo de construção da identidade curricular nacional ou global. De outro, elas são articuladas em cadeias equivalenciais de particularismos identitários curriculares ou de micro políticas, que se concretizam de forma associada nos sistemas federal, estadual, e municipal, a partir da diferença que constitui a falta ou ausência que as hegemonizam contingencialmente.

Para explicar essa relação entre o universal e particular, Laclau (1995, p. 46) afirma que “O universal é o símbolo de uma totalidade perdida, e o particular só existe no movimento contraditório de afirmar uma identidade diferente e simultaneamente cancelada através de sua subsunção em um meio indiferenciado”¹⁵. (Tradução livre do original).

Laclau e Moufe (2006), ao se apoiarem nos conceitos de desconstrução e de ponto nodal (fixidez), discutem hegemonia sem abrir mão da idéia de que toda relação hegemônica assume uma dimensão universalista. Essa concepção dos autores traz uma compreensão com muita clareza que nos informa que:

toda relação hegemônica é, ao mesmo tempo, universal, contingente e reversível. O projeto democrático passa a ser, então, visto como uma negociação, uma relação de hegemonia que impede sua total realização. Cada posição assumida pelos sujeitos é um processo de tradução e de

¹⁵ “lo universal es el símbolo de una totalidad perdida, y lo particular sólo existe en el movimiento contraditório do afirmar una identidad diferencial y simultaneamente cancelada a través de subsunción en un medio indiferenciado”

transferência de sentido que se dá num espaço-tempo presente, disjuntivo, multifacetado e ambivalente (Macedo 2006, p. 110).

Ao referencia-se a categoria da universalidade Laclau (1996b) defende-a como um “significante sempre em recuo”. Lopes (2006, p. 42) parece complementar essa ideia ao evidenciar que

sempre existirão lutas sociais por novas hegemonias buscando redefinir o que se entende por universal, essas lutas serão sempre entre particulares que buscam inscrever seus registros como universais. Como já discutido no que se refere à concepção de política, esse antagonismo nunca é superado, fazendo parte da própria ação política democrática.

Nesse contexto, as políticas de currículo, ou melhor, a categoria currículo propriamente dita, assume o presente espaço vivo da construção do saber que se dá em um contexto coletivo e que se efetiva nas práticas escolares. Compreendê-la nessa abordagem é assumir que a sua constituição se dá na inter-relação entre política, poder e negociação, muito completa, como afirma Macedo (2007, p. 319), “toda a arena política, as comunidades epistêmicas são espaços de exercício do poder, de negociação de posições”.

Assim, as políticas curriculares não são globais, mas sim são um resultado da reinterpretação das determinações globais no contexto local. Nas políticas curriculares existe uma dimensão global que é ressignificada na produção e na prática curricular, mas não como resultado, apenas, da política macro.

No entanto, ressaltamos que este salto qualitativo na apropriação de novas formas de compreender, interpretar e analisar as políticas de currículo começa a se intensificar a partir da década de 1990. Os debates acerca das questões curriculares, principalmente, a partir da implantação das políticas curriculares de caráter nacional se alinham com as propostas hegemônicas dos organismos internacionais. Mesmo se caracterizando como instrumentos de controle e regulação e atendendo aos interesses das políticas globais, esse currículo nacional teve um espaço para se apropriar de questões do local se, ao considerarmos a centralidade do contexto local e a adequação às singularidades de cada contexto escolar.

A intensificação dos debates trouxe a necessidade da ressignificação dos currículos e a superação do entendimento de que as políticas curriculares são apenas o resultado de imposições de cima para baixo há muito tempo presentes nos debates desse campo investigativo. No atual contexto, entendemos que a construção das políticas curriculares se dá através de negociações. Sobre essas questões, Macedo (2007, p. 318) defende que as políticas

curriculares não são tão homogêneas nem tão globais, mas estão atreladas às questões do globalismo e do localismo, o que explica a correlação entre “a pluralidade de políticas gestadas em contextos ideológicos muito próximos, e, por outro, para as semelhanças entre políticas criadas em contextos ideológicos distintos”. É nesse sentido que entendemos que as políticas curriculares precisam ser ressignificadas na prática.

Compreendemos que as mudanças ocorridas no campo teórico e legal dos currículos precisam ser acompanhadas de mudanças efetivas nas práticas educativas e, nesse sentido, Pereira (2007, p. 329-330) ressalta que as mudanças nas práticas educativas devem levar os sistemas nacionais e os professores a reverem sua capacidade de ler o mundo, pois “essa leitura de mundo passa pelo reconhecimento do poder ideológico presente nas propostas globais, nacionais e locais”. Para tanto, a autora apresenta os seguintes questionamentos: Como o coletivo de educadores e educadoras pode intervir no processo de leitura de mundo no interior das práticas educativas? Qual o significado dessas mudanças para a vida dos/das educando? A autora afirma, ainda,

que mudanças são necessárias para que o processo tanto de ensinar como o de aprender se tornem mais vivo, mais compartilhado e, sobretudo, se volte para ensinamentos que tenham sentido e significado para a vida dos/das aprendentes inseridos nesta sociedade globalizada e em constante mudança? (PEREIRA, 2007, p. 330).

Assim, alinhadas ao pensamento de Pereira (2006, p. 22), defendemos que os educadores e educadoras devem buscar alternativas para o desenvolvimento de suas práticas curriculares, possibilitando meios para que os alunos se tornem agentes ativos no processo ensino-aprendizagem, ou seja,

a (re)significação do currículo passa pela necessidade de se pensar em práticas curriculares inovadoras que não se concretizam apenas no processo de escuta de uma maioria dirigida por minoria de “iluminados”. Mas se concretizam na participação de todos(as) os(as) responsáveis pela construção do conhecimento nos espaços cotidianos da escola.

O processo político de significação do currículo será um espaço de análise significativo, considerando que a interpretação e reinterpretação dos desdobramentos das políticas públicas do cenário nacional, de onde se originam as políticas educacionais e seus múltiplos desdobramentos, estendem-se até o contexto da escola. Destarte, é nesse sentido que nossa pesquisa investiga as políticas nacionais e as políticas implementadas no município de Bayeux/PB como uma política singular, mas com traços comuns de diferentes contextos.

Entender os limites desses traços comuns nos leva a indagar como essas políticas globais interferem nas políticas educacionais brasileiras, objetivando lutar pela construção de uma escola pública de qualidade em que as políticas de currículo respeitem as diferenças regionais, bem como as diferenças locais como étnica, social e cultural.

Para atingir esses objetivos, refletimos sobre o processo político de significação do currículo, ou seja, como as políticas curriculares brasileiras foram sendo elaboradas e ressignificadas pelos sistemas educacionais e pelas escolas.

A ressignificação do currículo em diferentes contextos origina-se das políticas oficiais que, desde 1995, tem servido de norte para a educação brasileira. Dentre essas políticas, destacam-se a elaboração de referenciais e parâmetros curriculares que, de certa forma, se alinham com os interesses dos organismos internacionais que têm influenciado a formulação das políticas educacionais brasileiras, a exemplo do Banco Mundial (BM).

Como exemplo desses documentos oficiais para o campo do currículo, podemos citar os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), elaborados pelo Ministério da Educação (MEC); bem como podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para os diversos níveis e modalidade de ensino, que são documentos normativos e que foram definidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Além e antes dos documentos oficiais e normativos referentes as políticas de currículo, reconhecemos a importância de outros documentos legais, a exemplo da Constituição Federal (CF/88), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do Plano Nacional de Educação (PNE) e o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010).

Em síntese, entendemos que o currículo é ressignificado no contexto local, dessas propostas curriculares estaduais e municipais, que também norteiam essas discussões sobretudo, pela opção por um processo político de significação do currículo, que mantém uma relação entre as políticas globais e as políticas locais. Assim, a ressignificação do currículo aqui não é entendida como um processo de fragmentação entre o conhecimento oficial e o conhecimento construído na cotidianidade da escola, mas por políticas de (re)conhecimento que em seu momento de interação se completam.

Essa afirmativa ainda vive uma fase de imaturidade intelectual neste início de século XXI. Mas, os deslocamentos sócio-históricos dos diferentes contextos têm nos mostrado que há necessidade de investigar como esses deslocamentos fixaram outros sentidos para a

compreensão do currículo, temática que abordaremos no capítulo a seguir, no qual realizamos um breve percurso histórico do campo do currículo, ressaltando seu surgimento e os avanços teóricos. Abordamos as recentes significações do currículo a partir das contribuições das vertentes pós-estruturais, e faremos uma discussão apresentando a compreensão de currículo como prática articulatória.

3. SIGNIFICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS DO CURRÍCULO

Neste capítulo, discutimos as significações contemporâneas do currículo apresentando um breve percurso histórico, ressaltando o surgimento do campo do currículo como área de saberes, teorias de currículo e outras significações a partir das contribuições de vertentes pós-estruturais. No segundo momento, apresentamos a compreensão de currículo como práticas discursivas articulatórias, tomando por base os estudos desenvolvidos em grupos de pesquisa que focam essas teorizações, em relevo, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB) do qual fazemos parte.

3.1 OS DESLOCAMENTOS HISTÓRICOS E A SIGNIFICAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO EM TEMPO DE GLOBALIZAÇÕES

Abordar o tema da significação do currículo em tempo de globalizações nos faz reportar a origem do currículo como campo de estudos nos Estados Unidos, no início do século XX no processo inicial da universalização da educação de massas oriunda do processo de emigração. Tal fator permitiu que o currículo surgisse como um campo profissional especializado, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais estavam preocupadas em moldar os objetivos e as formas da educação de massas, com vistas a formar o trabalhador especializado, com habilidades básicas de escrever, ler e contar, ou seja, nas disciplinas científicas e nas habilidades operacionais necessárias para as ocupações profissionais (SILVA, 2007; MACEDO 2007; MOREIRA; SILVA, 2008).

Segundo Silva (2007), o marco para o estabelecimento do campo teria sido o livro “The curriculum”, de Bobbit (1918). Para esse autor, a escola deveria funcionar da mesma forma que qualquer outra empresa, fosse ela comercial ou industrial, e que o sistema educacional deveria ser capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, para que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa. Ou seja, o modelo de Bobbit estava voltado para a economia, uma vez que ele entendia que a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica de Frederick Taylor, na tentativa de transferir para a escola o modelo de organização da fábrica.

O currículo deveria mapear as habilidades que permitissem a aprendizagem, com vistas a garantir que essas habilidades fossem desenvolvidas, planejadas e elaboradas, ou seja, a escola teria que desenvolver instrumentos de precisão que possibilitassem a mensuração quantitativa da aprendizagem. Para Bobbit, o currículo se transformava numa questão de organização, ou seja, era um currículo pragmático, racionalista e instrumental (SILVA, 2007).

O modelo de Bobbit teria se consolidado com a publicação do livro de Ralph Tyler em 1949. A partir desse momento, o currículo teria sido entendido como uma questão de organização e desenvolvimento. Para esse autor, o currículo era meramente uma questão técnica. Essa visão de currículo dominou a literatura estadunidense até os anos de 1980 (SILVA, 2007).

Entretanto, desde o início dos anos de 1960, uma década de grandes agitações e transformações, o campo educacional bem como o campo do currículo começaram a ser contestados. Numa época marcada por movimentos de independência de antigas colônias, por protestos estudantis, por movimentos em busca dos direitos civis, protestos contra a guerra do Vietnã, movimentos de contracultura, lutas do movimento feminista e a liberação sexual, bem como as lutas contra a ditadura militar no Brasil, foram exemplos de importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram o início dos anos de 1960 e que colocaram em xeque a estrutura tradicional da sociedade e, conseqüentemente, da educação.

A partir daquele momento, a teoria tradicional de currículo passaria a ser contestada. O marco dessa contestação teria sido o “movimento de reconceptualização” nos Estados Unidos e a Nova Sociologia da Educação na Inglaterra.

O movimento de reconceptualização do currículo teria se iniciado em 1973, a partir da I Conferência sobre Currículo, organizada pelo grupo liderado por Willian Pinar. Dessa conferência em diante, duas grandes correntes teriam se desenvolvido: uma, cujos representantes eram Michael Apple e Henry Giroux, fundamentada na teoria crítica e no neomarxismo; e outra, cujo principal representante era Willian Pinar, fundamentada na tradição humanística e hermenêutica (SILVA, 2007; MOREIRA; SILVA, 2008).

Na Inglaterra, a crítica às questões curriculares surgiu como um campo da Sociologia, que passou a ser denominada de “Nova Sociologia da Educação (NSE)”, cujo principal representante era Michael Young. A NSE passou a questionar a construção do conhecimento e o currículo entendendo que ambos não eram dados, conforme se acreditava na teoria tradicional, mas que eram construções sociais (ibidem, 2007).

Ambos os movimentos inauguraram as teorias críticas de currículo, que estabeleciam uma inversão dos fundamentos das teorias tradicionais ao questionarem as relações sociais e

econômicas, portanto relações de poder, que faziam parte de que determinavam a seleção dos conhecimentos considerados válidos de serem socializados na escola.

Os modelos tradicionais não estavam preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes do conhecimento. Assim, se restringiam às atividades técnicas de como fazer o currículo. Para as teorias tradicionais, a pergunta “o que” ensinar já estaria respondida e a sua preocupação centrava-se no como organizar esse currículo.

Para os teóricos críticos, o importante não seria “desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2007, p. 30), ou seja, a teoria crítica estava preocupada em entender as relações sociais e os interesses de poder que estavam por trás das seleções curriculares.

De acordo com os teóricos críticos, a compreensão do que o currículo faz passaria pelo entendimento das questões ideológicas. Para eles, a ideologia e a sua transmissão através dos aparelhos ideológicos do estado seriam as responsáveis pela disseminação das ideias das classes dominantes. Tomando por base os estudos de Althusser, os teóricos críticos entendem que “a produção e a disseminação da ideologia é feita [...] pelos aparelhos ideológicos de estado, entre os quais se situa de modo privilegiado, na argumentação de Althusser, justamente a escola” (SILVA, 2007, p. 31).

Com base nesse novo referencial teórico para o estudo do currículo, podemos afirmar que no final dos anos sessenta a concepção técnica do currículo estava com os dias contados. Tanto o movimento de reconceptualização como a NSE contrapunham-se aos parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbit e Tyler (SILVA, 2007).

No Brasil, o campo do currículo só começaria a ser contestado em meados dos anos de 1980, e os estudos que mais contribuíram para isso foram os de Michael Apple e Henri Giroux segundo Lopes e Macedo (2002, p.13),

com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte americano foi abalada. Nesse momento, ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. Enquanto dois grupos nacionais – pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido – disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política, a influência da produção de língua inglesa se diversificava, influenciando autores ligados à Nova Sociologia da Educação inglesa e à tradução de textos de Michael Apple e Henry Giroux.

Para Silva (2007), a contribuição de Apple, que se fundamenta em uma perspectiva marxista, toma como base uma crítica social que entende que a economia e a sociedade interferem nas questões curriculares. Ao contrário do que se pensava, ele não é apenas um espaço de dominação, mas pode se configurar como um espaço de contraposição. De acordo com Apple, o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos e, portanto, sua preocupação não é com a validade ou legitimidade dos conhecimentos corporificados no currículo, e sim em entender quais conhecimentos são reconhecidos como válidos e quais os grupos que reconhecem essa validade. Ou seja, o importante é desvelar a favor de quem o currículo está operando. Ao enfatizar essas questões políticas, econômicas e sociais, Apple influenciou sobremaneira a teoria crítica de currículo ao contribuir para politizar o campo (SILVA, 2007).

Giroux também estuda as questões curriculares a partir de suas relações com a economia e a sociedade. Partindo do entendimento das questões de poder relativas às relações de classe, o autor estava preocupado em tentar superar o pessimismo dos primeiros teóricos crítico-reprodutivistas que entendiam que a escola e o currículo apenas reproduziam as relações e as estruturas de classe social. O autor se preocupava em construir uma pedagogia da possibilidade, entendendo que a educação e o currículo estão imbricados em complexas relações de poder, mas que ao mesmo tempo em que transmitem as ideologias dominantes também abrem espaços para uma contra ideologia das classes subalternas (SILVA, 2007).

Depois das contribuições das teorias críticas, compreende-se que o currículo é uma construção social, resultado de um processo histórico que carrega as marcas das relações sociais de poder. Assim sendo, o currículo é um espaço de poder que transmitimos da ideologia dominante.

Com a ampliação e o aprofundamento da teoria crítica, surgiram as teorias pós-críticas que estenderam a compreensão para além dos processos de dominação e de das relações de classe social, ampliando, assim, a dinâmica do poder a partir das relações de gênero, etnia/raça, sexualidade, religiosidades, geracional etc.

O movimento feminista contribuiu significativamente para a ampliação da perspectiva crítica em educação a partir da dimensão de gênero. As abordagens sobre as questões de gênero são, de certo modo, consideradas recentes na literatura educacional. A princípio, essas abordagens estiveram preocupadas com questões de equidade de oportunidades nos diferentes espaços sociais, sobretudo no espaço de trabalho. O campo da educação contribuiu de forma dinâmica nas explicações e argumentações desse objetivo.

Outro movimento importante tem sido o que discute as questões de sexualidade que vem desvelando que o “padrão” a ser seguido tem sido o do indivíduo heterossexual. As outras relações de sexualidade têm sido desconsideradas. A visão dominante é a do indivíduo masculino e heterossexual. As outras expressões de sexualidade, a exemplo dos homossexuais, têm sido desconsideradas e até ridicularizadas diante da sociedade (SILVA, 2007).

A pedagogia feminista e as abordagens de gênero e de sexualidade têm buscado desconstruir esse pensamento, tentando construir um ambiente de aprendizagem que valorize outras características que seriam tipicamente femininas e que foram desconsideradas ao longo dos anos. Dentre elas, destacam-se o trabalho coletivo, comunitário e cooperativo, que possibilita o desenvolvimento de uma solidariedade feminina, em oposição ao espírito de competição e individualismo.

Outra ampliação da crítica se deu a partir das questões étnicas e raciais. De acordo com essa abordagem, a identidade étnica e racial é uma questão de saber e poder no sentido de que o currículo optou pelo “padrão” de homem branco europeu, opondo-se a diferença multicultural dos indivíduos das populações dos países colonizados, sobretudo, pelos Estados Unidos e Inglaterra.

Segundo Silva (2007), as questões étnicas e raciais dependem de um processo histórico, que se encontra em constante processo de mudança e transformação. Na verdade, o que visualizamos no contexto atual é uma diversidade de identidades étnicas e raciais. Essa diversidade é o resultado de um processo relacional, histórico e discursivo de construção da diferença.

Sabemos que as teorias críticas e pós-críticas não ignoram as estreitas conexões entre conhecimento, identidade e poder. Assim, foi através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas gênero, raça, etnia e sexualidade ganharam seu lugar na teoria curricular e gradativamente, vêm ganhando corpo e adeptos no seu movimento de empoderamento.

Assim, as teorias pós-críticas ampliaram e, ao mesmo tempo, modificaram o que as teorias críticas nos ensinaram. A partir dessas contribuições, é possível afirmar que “o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido”. Entretanto, “as teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder”. Para as teorias pós-críticas “o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder”; “o conhecimento é parte inerente do poder” (SILVA, 2007, 148-149).

Nesse sentido, Moreira e Silva (2008) compreendem o currículo como um artefato social e cultural que ganha significado nas políticas educacionais, sobretudo nas políticas curriculares a partir das relações que estabelecem entre conhecimento e cultura no espaço da escola através da ação dos sujeitos nela inseridos.

Em resumo, podemos afirmar que depois das contribuições das teorias críticas e pós-críticas

não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2007, p. 150).

Diante destas novas afirmativas referentes à significação do campo do currículo, as temáticas se diversificaram. Nesse contexto, os estudos do campo do currículo apontaram que há vivências múltiplas de influências. A partir da década de 1990 na Europa e nos Estados Unidos, os estudos de currículo foram assumindo um enfoque sociológico, em contraposição à primazia do pensamento racionalista e psicologizante que até então vinha dominando o cenário educacional. Assim, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder começa a ser mais explorada em pesquisas investigativas tanto no Brasil como no âmbito mais universal (LOPES; MACEDO, 2002).

Segundo Lopes e Macedo (2002, p. 14-15), na primeira metade da década do século XX evidencia-se que

a ampla maioria dos estudos se encaixava na categoria de texto político, tal como define Pinar et al (1995). A idéia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, economia e socialmente era visivelmente hegemônica. À exceção de Paulo Freire, a maior parte das referências era a autores estrangeiros, tanto do campo do currículo como Giroux, Apple e Young, quanto da sociologia e da filosofia, como Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefèbvre, Habermas e Bachelard.

Com base no estudo das autoras, podemos afirmar que as questões sobre currículo e conhecimento vêm sendo discutidas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em especial no grupo de trabalho sobre currículo (GT 12 - Currículo), como também em periódicos da área, nos quais

foram aprofundadas questões referentes às relações entre conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; às relações entre a ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; à necessidade de superarmos dicotomias entre conteúdo, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento (LOPES; MACEDO, 2002, p. 15).

Na contemporaneidade, os estudos e pesquisas no campo de currículo no Brasil têm se intensificado, e algumas ideias que o veem como um campo de articulações discursivas vêm despontando com vigor a partir de autores(as) como Barreiros e Frangella (2010); Macedo (2005, 2006, 2007) e Pereira (2009, 2010, 2011); entre outros autores/as. Essas novas teorizações estão dando um passo além a teoria crítica. Contextualizado em cenário pós-moderno, com ênfase em perspectivas pós-estruturais com foco nos estudos laclauianos, o GEPPC vem desenvolvendo com Pereira (2009) estudos sobre currículo que, inicialmente, no texto sobre “As discursividades da Emancipação na Proposta Curricular no Município de João Pessoa”.

Para Roberto Macedo (2007, p. 26-27) a significação de currículo é ampliada, e o autor o vê “como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas”, compreendendo-o “como prática potente de significação”, afirmando que o currículo “é uma prática que bifurca”. Nesse sentido, fica evidente que: “faz-se necessário perceber que o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorganizados pela ação dos atores/autores da cena curricular”.

Vale ressaltar ainda que o texto de Barreiros e Frangella (2010) apresenta um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares, e, ao mesmo tempo, apresenta uma concepção de currículo e política como enunciação articulação/produção de significados também sustentado nas teorizações de Laclau e Mouffe (2006). Considerando, nesses estudos, como categorias centrais, discurso, hegemonia e práticas articulatórias. Por outro lado, Pereira, de 2009 a 2011, vem de forma gradativa, através de seus textos, construindo uma perspectiva de currículo que tem uma aproximação significativa com a origem dos estudos do GEPPC, que desde 1995 tem priorizado a teoria crítica, mas, foi estabelecido um vácuo teórico que deixou o grupo e muitos estudiosos desse campo no Brasil com uma certa descrença, a qual começa a ser desconstruída e reafirmada pelas perspectivas pós-estruturais que somaram, como afirma Laclau e Mouffe (2006), um referencial indispensável como lógica política somado ao campo da linguística. Para os autores, algumas figuras de

linguagem enriqueceram a retórica de algumas interpretações de autores(as) que se utilizam de sua teoria para compreender as tensões e os antagonismos vivenciados no campo do currículo, em busca de uma hegemonia pensada como um significante vazio, ou seja, onde os discursos únicos cedem lugar aos discursos contingenciais.

Atualmente as concepções de currículo estão sendo ressignificadas, tanto no Brasil quanto em outros países, estabelecendo vínculos mais estreitos com as políticas culturais. Nesse contexto, inúmeros autores e autoras do cenário atual, gradativamente, vêm fazendo novas ressignificações sobre o currículo em uma perspectiva pós-estrutural, a exemplo de Macedo (2008, p. 95) que entende “o currículo como enunciação, ou seja, uma prática de atribuição de sentidos que se dá a partir de alguns sentidos partilhados”. Percebemos que a autora incorpora na sua significação do currículo um viés linguístico contextualizado no campo da cultura. Traz, ainda, a noção de que o currículo é “híbrido, envolve significados novos e velhos que habitam o interstício entre certo ‘sentido original’, historicamente construído, e aquele que se constrói ininterruptamente”.

Pereira (2009, p. 170), em seus estudos iniciais, também em uma perspectiva pós-estrutural, assume o currículo como “redes de significação permeadas pelo poder, em constante processo de deslocamento”. Isso significa para autora que o campo do currículo deve fortalecer uma pluralidade de lógicas políticas sem a subversão do conflito que se constitui uma estratégia importante de negociação do poder para além das atitudes consensuais bem evidenciadas nas análises gramscianas.

Em um primeiro momento, os estudos nos levaram a compreender a relação entre conhecimento e cultura como uma política cultural, ou seja, a elaboração curricular foi sendo contestada para demonstrar que a “seleção cultural” expressa no currículo era resultado de relações de poder assimétricas e desiguais entre as diversas culturas. O principal questionamento se encaminhava na perspectiva de denunciar que não havia neutralidade nessa relação e que as seleções feitas eram resultado de construções históricas e ideológicas.

Em um segundo momento, o campo passou a receber as influências dos estudos pós-estruturais que contribuíram para a concepção de que o currículo está em processo de construção e que as relações de poder envolvidas nesse processo não são tão verticais. O poder, nessa perspectiva, não está centralizado em um único lugar, mas encontra-se disseminado e é resultado de articulações provisórias e contingentes.

Nesse sentido, têm ganhado destaque as análises das políticas de currículo, cujos estudos tem argumentado sobre a necessidade de se compreender a diminuição do poder estatal nas definições curriculares e apontado para a necessidade de se compreender os

processos de ressignificação das propostas curriculares globais nos contextos locais (LOPES; MACEDO, 2006; MACEDO, 2007; PEREIRA, 2007).

É a partir dessa compreensão que argumentamos sobre a importância de que o currículo seja construído no contexto local a partir das negociações com o global e debatido com os diversos segmentos da escola envolvidos no seu processo de construção. É nessa perspectiva que se situa o nosso estudo, uma vez que analisamos o processo político de construção da proposta curricular de Bayeux/PB.

Segundo Lopes e Macedo (2002), os estudos pós-estruturais têm influenciado alguns grupos de pesquisa no Brasil que passaram a compreender o currículo a partir da relação entre política, cultura e poder. Essa relação, entretanto, busca superar as concepções mais fixas e lineares e apontam que essas relações vivenciam deslocamentos históricos originados do jogo de poder que se faz e refaz na sociedade (MACEDO, 2006).

Dentre os grupos que seguem essa abordagem pós-estrutural podemos citar o grupo “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e liderado por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo; e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), liderado por Maria Zuleide da Costa, Rita de Cassia Cavalcanti Porto e Arlete Pereira Moura. Esses grupos vêm realizando estudos e pesquisas no campo do currículo atual, com foco na análise das políticas de currículo e cultura, destacando a complexidade das políticas e das relações de poder nelas envolvidas, bem como ressaltando que os sujeitos também ressignificam o currículo e as políticas nos contextos locais de forma consciente e inconsciente, ou melhor, intencional ou não intencional.

O grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) vem realizando na Paraíba momentos de estudos, pesquisas e debates importantes sobre as Políticas de Currículo de Cultura, proporcionando formas de socialização desses debates no Brasil através de micros eventos internos e, bianualmente, faz uma síntese desses estudos através do Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, que em 2011 vai realizar sua quinta edição, cujo o tema será “Avaliação das Políticas Curriculares: da Educação Básica ao Ensino Superior”.

O I Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares (2003) discutiu o tema “Currículo e contemporaneidade – questões emergentes”; o II Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares (2005) discutiu a temática “Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas”; o III Colóquio Internacional de Políticas e Práticas

Curriculares (2007) discutiu o tema “Globalização e Interculturalidade: currículo, espaço em litígio?”, e o IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares (2009) discutiu o tema “Diferença nas políticas de currículo”. Esses momentos de discussões são de grande importância para interpretar os novos desafios postos pelas concepções de currículo nas últimas décadas.

As recentes discussões no campo do currículo nos levaram a assumir a concepção de currículo como uma polissemia de sentidos, fato que vem favorecendo incorporações importantes para o entendimento das novas questões das políticas de currículo e cultura. No entanto, nessa dissertação faremos um recorte da significação e ressignificação do currículo, embora saibamos que ele se imbrica com a cultura.

Em Pereira (2009), no seu texto “Discurso, Discursos e Currículo¹⁶”, fica posto que a autora enveredou pelos fundamentos teóricos de Laclau e Mouffe (2006) começando a desnovelar a ideia de um currículo em redes de caráter discursivo, em que ela mesma enfatiza que são ideias iniciais e, que pretende dar uma densidade maior e com maiores aproximações com os estudos laclaunianos.

Ao analisarmos o currículo inserido em um processo de redes de significações e assumirmos a compreensão de currículo como prática discursiva articulatória, o currículo enquanto discurso ou prática discursiva articulatória se constitui por pessoas, discursos, práticas culturais e relações sociais e de poder que estão presentes nos espaços em que este currículo se desenvolve.

Essa compreensão nos levou a perceber que os discursos das políticas macro (universalistas) são incorporados e materializados nas políticas micro (particularismos) nos espaços das escolas, como ressalta Pereira (2010).

Em consonância com os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa (GEPPC) do qual faço parte, entendemos que o currículo necessita ser compreendido no jogo das diferenças de instituições, sujeitos e lugares. Para que isso aconteça, o currículo tem que ressaltar a diferença. É por isso que assumimos as análises de Laclau (1996a; 1996b; 2005), Mouffe (2007) e Laclau e Mouffe (2006), uma vez que esses autores abordam a questão da diferença nas relações discursivas.

O entendimento de currículo como redes discursivas, discutido pelo Grupo de Currículo da UFPB, foi apresentado em texto encomendado na 33ª Reunião Anual da ANPEd

¹⁶ Texto encomendado e apresentado na 32ª, Reunião da Anped em 2009 em Caxambu/MG e publicado no E-bookK.

(2010), explicitando, inicialmente, uma concepção de currículo como redes discursivas, entendida como um artefato que

se faz através de redes polissêmicas de sentidos e significados nos diferentes tempos e espaços. Portanto, o currículo encontra-se sempre em processo de construção. O movimento que lhe caracteriza traz, a nosso ver, inúmeros discursos, não antes revelados ou lidos. Em síntese, seria o meu discurso, o seu discurso e os nossos discursos. Além disso, não se deve esquecer o discurso oficial que o norteia, mas que não impede seu movimento nem a constituição de novas redes discursivas de sentidos e significados (ALBINO et al, 2010, p. 7).

A partir desse entendimento do currículo como rede discursiva, compreendemos que os discursos sobre currículo não são únicos e nem isolados, mas estão permeados dos contextos globais e locais, dos universalismos e particularismos. Pautando-nos em Laclau (1995), compreendemos que os universalismos não se encontram desagregados dos particularismos e é nesse sentido que compreendemos que existe uma dependência recíproca entre eles.

É a partir dessa compreensão que entendemos que o currículo é significado e ressignificado nas práticas cotidianas das escolas e no processo de elaboração de propostas curriculares, como é o caso da análise empreendida nesta dissertação.

O processo de significação e ressignificação do currículo como redes discursivas nos ofereceu a possibilidade de trabalhar com o conceito de hegemonia em deslocamento, que Laclau (2005) nomina de significante vazio. Isso significa que o discurso único cede lugar aos discursos contingenciais, e que os significantes vazios são produzidos pela negociação das relações e poder em processo contínuo de deslocamento.

O nosso objetivo de analisar os discursos dos sujeitos envolvidos na nossa pesquisa pauta-se na concepção da professora pesquisadora do GEPPC/UFPB, que defende que

a busca constante da autonomia se faz da luta cotidiana dos sujeitos que atuam nos diferentes espaços de construção e reconstrução do conhecimento. Este fazer curricular acontece através das vozes, ruídos, dos silêncios que se instalam no dia a dia da escola e das interações entre os seus sujeitos e o meio social, com a finalidade de compreender como fazer as mediações entre currículo oficial e o currículo real, ou seja, o currículo que é prescrito e legitimado através do currículo oficial, e, o currículo real que registra a autopromoção de saberes originada das experiências de vida dos sujeitos, que são construídas e reconstruídas no dia a dia escolar (PEREIRA, 2010b, p. 10-11).

Ao identificarmos os processos políticos e como eles funcionam no âmbito das políticas de currículo, trabalhamos com as teorizações de Laclau (1996a, 1996b, 2005), Mouffe (2007) e Laclau e Mouffe (2006) para buscar entender as categorias equivalência e prática articulatória como pluralidade de significados e sentidos. Para o entendimento do currículo como prática articulatória, faz-se necessário entendermos o conceito de hegemonia como significante vazio, ou seja, um significante em deslocamento e que depende dos contextos históricos de cada tempo e lugar para ser compreendida (LACLAU, 2005).

Assim, compreendemos que a construção do currículo se dá através da prática discursiva articulatória que, no nosso entendimento, se dá como um processo contínuo que aglutina os vários discursos que se materializam na prática social através da negociação das relações de poder em um contexto de opções políticas mais plurais.

O nosso Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares vem estudando as políticas de currículo pautadas nos estudos de Laclau (1996a, 1996b, 2005) e Mouffe (2007) buscando entender o conceito de política como prática articulatória. Para Laclau (2000, p. 61),

A política é uma categoria ontológica: há política porque há subversão e deslocamento do social. Isso significa que todo sujeito é, por definição, político. À parte do sujeito, neste sentido radical, só existem posições de sujeito no campo geral da objetividade. Mas o sujeito, tal como é compreendido neste texto, não pode ser objetivo: ele só se constitui nas margens irregulares da estrutura. Assim, explorar o campo de emergência do sujeito nas sociedades contemporâneas é examinar as marcas que a contingência inscreveu nas estruturas aparentemente objetivas das sociedades em que vivemos (LACLAU, 2000, p. 61- Tradução livre do original).

Entendemos que a articulação discursiva engloba duas lógicas, a de equivalência e a da diferença, e se dá nesse processo de mobilização social. Como já mencionamos no capítulo I, as três noções fundamentais do discurso em Laclau e Mouffe (2006), a de elemento, a de momento e a de prática articulatória, ocorre a partir da articulação de elementos que estão submersos em uma lógica da diferença que se encontram separados em relação aos demais pelo campo da discursividade. Ao agregar os elementos, a prática articulatória os transforma em momentos, que ao assumir tal condição torna-se um momento diferencial, deixando então seu status de elemento. É a articulação dos momentos diferenciais que chamaremos de ponto nodal e onde ocorrem as modificações das identidades dos sujeitos, que passam por alteração das condições particulares (MENDONÇA, 2003).

Queremos chamar a atenção para a concepção de Laclau e Mouffe (2006) de que a prática articulatória é entendida não como o conceito de mediação, mas como articulação.

Para eles, enquanto a mediação trata de transições lógicas entre teoria, conceito e a realidade, a articulação constitui-se de relações contingentes em que os sentidos são precários e sem literalidade. É nesse sentido que a prática da articulação é entendida e consiste na construção de pontos nodais que fixam significados parcialmente.

De acordo com os estudos de Laclau e Mouffe (2006) podemos perceber que a política está fundamentada em três eixos: discurso, significante vazio e hegemonia provisória. Assim, ressaltamos que a prática articulatória estabelece a produção de sentido, e se dá com a mobilização dos discursos nos processos de negociação nas relações de poder em que esses discursos estão inseridos.

Segundo Laclau e Mouffe (2006), um discurso, ou uma totalidade estruturada relacional, é uma prática articulatória que constitui e organiza relações sociais. E essa prática articulatória consiste na construção de pontos nodais que fixam parcialmente sentido, e o caráter parcial dessa fixação procede da abertura do social, resultante do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade.

4. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE BAYEUX/PB: leituras dos sujeitos enunciadore

O processo de construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB se deu no momento em que a Secretaria Municipal de Educação (SME), em parceria com o Conselho Municipal de Educação (CME), assumiu o compromisso de elaborar a citada proposta em colaboração com as escolas do Sistema Municipal.

O Conselho Municipal de Educação instituiu uma comissão para elaborar o calendário de reuniões e acompanhar todo o processo de construção da proposta curricular. As reuniões se realizaram nos meses de setembro, outubro e novembro de 2010 e janeiro de 2011.

Para iniciar as discussões sobre a construção da Proposta Curricular, a Secretaria de Educação do Município de Bayeux/PB convidou a Professora Ms. Ana Luisa Nogueira de Amorim, da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, para conduzir as discussões nas primeiras reuniões. O convite se deu em razão dela professora ter feito parte do quadro de Supervisores Escolares do município entre os anos de 2003 e 2006.

As reuniões foram realizadas para discutir os fundamentos teórico-metodológicos a serem adotados a partir dos textos oficiais que norteiam a construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB. Dentre os textos oficiais, destacamos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998; 2009; 2010) e a legislação municipal, a exemplo da Lei n ° 1012/2006, que institui o Sistema Municipal de Ensino de Bayeux/PB, a Resolução n° 020/2009, que dispõe sobre o Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Bayeux/PB, a Resolução n° 024/2011, que Estabelece Diretrizes para implantação da Matriz de Habilidades no 1° e 2° ano do Ensino Fundamental das unidades escolares pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino da cidade de Bayeux/PB (Anexos B, C e D).

O processo de construção da proposta curricular se deu com a sistematização das discussões sobre o currículo e os caminhos percorridos para a elaboração da construção da proposta. Os encontros realizados objetivaram o estudo das políticas educacionais e as suas interfaces com as políticas curriculares nos contextos atuais.

4.1 RETOMANDO A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE BAYEUX/PB: alguns elementos para análise

A construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB foi iniciada no ano de 2005, no momento em que ingressava uma nova equipe de técnicos para compor o quadro da Secretaria de Educação, da qual faço parte. Já naquele momento fui convidada para coordenar as atividades e elaborar um plano de trabalho junto com os 67 supervisores do Sistema Municipal de Bayeux/PB para a construção da proposta curricular do município. Reuníamos nos mensalmente para discutirmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e traçar os objetivos e metas para a educação do município.

Dessas discussões surgiu a proposta de promover vários ciclos de debates e reflexões com a comunidade docente e equipe pedagógica que compõe o Sistema Municipal de Ensino. Nesse contexto, apresentei à Secretaria de Educação a proposta da comunidade para a realização do I Congresso Municipal de Educação, com o propósito de promover, através do Sistema de Educação de Bayeux/PB, uma formação continuada visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, o processo sistemático de discussão das questões curriculares e a elaboração da proposta curricular do município foram interrompidos com a chegada do Sistema Positivo, no ano de 2006, como abordamos na introdução desta dissertação. Por isso, este tópico da dissertação tem como título: Retomando a construção da proposta curricular, devido ao fato de o processo de construção da proposta ter sido reiniciado no ano de 2010 e, a partir de então retomou-se a realização das reuniões para sistematização do currículo do município, conforme calendário de reuniões posto no primeiro capítulo.

4.1.1 A Primeira Reunião: retomando o processo de construção da Proposta Curricular do Município de Bayeux/PB

Nesta primeira reunião ocorrida no mês de setembro de 2010 com o objetivo de retomar o processo de construção da Proposta Curricular do Município de Bayeux/PB contamos com o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SME), do Conselho Municipal de Educação (CME) e com a representatividade das 27 escolas que haviam enviado

Supervisores Escolares municipais, convidados para participarem das reuniões representando um elo entre a proposta de trabalho da SME e as sugestões e/ou críticas debatidas nas escolas.

Na abertura solene dos trabalhos, no dia 15 de setembro, às 08h00min, na Escola Municipal Ruy Carneiro, estiveram presentes as Coordenadoras dos Supervisores da SME, o Presidente do Conselho Municipal, a Assessora do Conselho Municipal, a professora convidada Ms. Ana Luisa Nogueira de Amorim (UFPB/CE/DHP) e os Supervisores Escolares Municipais. Nesse momento o Presidente do CME deu início aos trabalhos, relatando a importância da construção da proposta curricular do município e afirmando que o Conselho acompanharia todo o processo de construção da proposta junto a comissão executiva designada para esse fim.

Na sequência, foi dada à palavra a Assessora do Conselho Municipal, a Supervisora Escolar Veridiana Xavier Dantas, que fez o relato e análise dos documentos oficiais nacionais e locais que serviriam de base legal para a construção da proposta curricular municipal, os quais deveriam ser materiais de estudo das escolas, como forma de embasar a discussão sobre a construção da proposta curricular. Dentre os textos legais estudados e discutidos, destacam os artigos 205 ao 217 da Constituição Federal (1988) a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010), as Resoluções Municipais (020/2009, 024/2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Na ocasião, a coordenadora dos trabalhos, a Supervisora já citada, discutiu os artigos 205 a 217 da Constituição Federal, cujas cópias foram entregues pela SME para as escolas. Em um terceiro momento, a Professora convidada assessorou algumas etapas desse trabalho. Nessa reunião a professora iniciou sua fala indagando aos Supervisores Escolares: o que eles estavam entendendo por currículo, ou seja, como cada um estava pensando o processo político de significação do currículo?

Algumas Supervisoras Escolares responderam ao questionamento e, após as respostas, a professora apresentou algumas concepções de currículo, em especial, as concepções atuais que vem sendo discutidas por alguns Grupos de Estudos e Pesquisas em Currículo no Brasil, destacando a concepção trabalhada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB).

Posteriormente, a referida professora apresentou a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ao final da exposição, solicitou que os Supervisores Escolares fizessem um estudo do material trabalhado nessa reunião, na escola de origem com toda a equipe, para que

trouxessem as contribuições dos demais profissionais de educação das escolas por eles representadas para a próxima reunião.

Concluídos os trabalhos do dia, a equipe da Secretaria Municipal de Educação apresentou sugestão de trabalho para a construção da Proposta Curricular do Município, bem como aprovou o calendário de reuniões juntamente com as Supervisoras Escolares, que ficou dividido em dois momentos:

- a) reuniões gerais com a representatividade das escolas, através da participação dos Supervisores Escolares – estudo da legislação, sistematização dos estudos realizados nas escolas e análise das propostas de currículo das escolas;
- b) reuniões nas escolas coordenadas pelos Supervisores – estudo e discussão das diretrizes curriculares e elaboração da proposta de currículo da escola.

A nossa análise sobre o processo de construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB, que teve como finalidade compreender o processo político de significação do currículo, necessitou de estudos e da coleta de elementos significativos dos discursos enunciados pelos Supervisores Escolares presentes nessas reuniões, representando o universo de 27 escolas e outro da Secretaria Municipal de Educação. Esse universo totalizou 28 sujeitos, que foram identificados por códigos e por números, como por exemplo: escola 01, código (E-01) e sujeito enunciator 01, código (SE-01).

Essa primeira reunião foi para nós satisfatória, pois 89,3% dos 28 sujeitos se fizeram presentes através da representatividade de seus Supervisores Escolares e da Secretaria Municipal de Educação. Ressaltamos que apenas 10,7% das escolas estiveram ausentes. Entretanto, no que se refere à expressão discursiva de cada sujeito, percebemos dificuldade para intervir nas discussões. Dos sujeitos participantes, 60,7% não se pronunciaram. Isso para nós é um fator relevante de análise.

Como está posto na ata dessa reunião acima relatada, a questão que norteou os debates sobre a construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB, foi qual a significação de currículo que os supervisores escolares têm. Dos 28,5% dos sujeitos que se pronunciaram, tivemos significações relevantes que analisadas à luz dos referenciais teóricos utilizados nessa dissertação demonstraram facetas reveladoras que, justificam o silêncio da maioria presente na reunião.

Dos discursos abstraídos dos sujeitos (Supervisores Escolares) sobre a significação do currículo no âmbito da proposta curricular evidenciou-se uma significação nada polissêmica, mas, uma forma de concepção consensual, ou seja, uma ideia referendada em uma vertente que se assemelha ao pensamento gramsciano que, na visão de Laclau e Mouffe (2006),

subverte o antagonismo (conflito), a contingência (circunstancial) e a hegemonia (significante vazio). Os primeiros discursos dos Supervisores Escolares eram muito semelhantes e, a nosso ver, eram discursos essencialistas. Ficou explícita a subversão do antagonismo nessas falas, considerando ser ele (o antagonismo) uma categoria impulsionadora dos debates e capaz de estabelecer nesses discursos a lógica política da diferença e da equivalência proposta por Laclau e Mouffe (2006) que, de fato, poderia ressignificar os discursos presentes construídos nos documentos oficiais e nas falas dos sujeitos do decorrer dessas reuniões. Os primeiros enunciados destacados para análise referem-se à significação do currículo norteada pelo conhecimento/cultura como se vê:

O currículo é <i>conhecimento e cultura</i> de uma nação. (E-01 – SE-01)
Currículo é um <i>conhecimento cultural</i> . (E-04 – SE-01)
É um artefato social e <i>cultural</i> . (E-05 – SE-01)

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciadore abstráidos em 15/09/2010.

Ao analisar esses discursos percebemos, a priori, que os sujeitos têm uma visão abrangente, consensual, por estar em todos os discursos a incorporação tanto do conhecimento quanto da cultura. No entanto, pareceu demonstrar uma certa inconsistência teórica apreendida e repetida quando necessária, uma vez que nos discursos, os sujeitos (SE) não fizeram qualquer detalhamento da sua compreensão, ou seja, não foram seguidas de explicações que reforçassem o seu entendimento sobre a compreensão do currículo como um artefato de múltiplas significações, considerando a diversidade de contextos (singularidades de cada um) e o viés universalista que permeia todo o campo.

Ainda refletindo sobre os primeiros discursos dos sujeitos enunciadore (SE), pudemos perceber, pautando-nos em Moreira e Silva (2008, p. 26), que a compreensão de currículo está envolvida no processo cultural. Processo esse que considera a relação existente entre currículo (conhecimentos) e cultura. Nele, a cultura não é compreendida “como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea”.

Para os referidos autores, o currículo é compreendido como política cultural, ou seja, o currículo é tanto um campo de produção de cultura, como um campo contestado, um campo permeado por relações de poder entre grupos que lutam para ver seus conhecimentos, seus

valores, suas crenças, enfim, sua cultura significada nesse currículo. Nesse sentido, a significação contempla em parte uma visão mais multifacetada do conhecimento entrelaçado com a cultura.

Considerando que optamos pelas análises referendadas por Laclau e Mouffe (2006), vinculadas à Teoria Social do Discurso (TSD), bem como por autores(as) nacionais que se debruçam em suas teorizações para explicar as significações e ressignificações do currículo e de outras categorias de análise, inicialmente, percebemos que os estudos laclaunianos, assentados em uma perspectiva contemporânea, pós-estrutural, partiu de um revisionismo da teoria marxista com o objetivo de ir além dela. Isso fez com que nós pudéssemos constatar que a primeira reunião, aqui citada, foi de um lado satisfatória e de outro inquietante.

Por um lado nominamos de satisfatória porque a presença foi significativa. De outro lado, a participação sob a forma de intervenção política no objeto em estudo inquietou-nos, porque, segundo enfatiza Mouffe (2007), o processo político tem que oferecer formas mais pluralizadas e democráticas para se estabelecer uma relação menos hegemônica que possibilite aos sujeitos enunciadore (SE) tecerem uma prática social na contemporaneidade que una as dimensões do político e da política.

No nosso caso, a dimensão do político, enquanto um processo político democrático, apresentou-se com um viés autocrático de gestão da escola, fato esse que pareceu inibir e subverter o antagonismo, ou seja, a conflitividade entre os sujeitos enunciadore (SE). Esse entendimento, na compreensão de Pereira (2010, p. 169), nos faz:

Compreender como essas dimensões de político e de política se articulam a partir do pensamento de Mouffe (2007) no campo das políticas curriculares traz a possibilidade de pensar as relações de poder como uma relação de agonismo, ou seja, uma relação que considera os antagonismos (conflitos) de forma adversarial e ponto de partida para a transformação de uma relação de antagonismos em uma relação de agonismos. Isto é, para transformar relações antagônicas em relações agonísticas requer que os debates ofereçam maior número de alternativas possíveis, a fim de que se possa oferecer diversas formas políticas de identificação coletiva, em torno de posturas mais democráticas e diferenciadas, onde o consenso e o dissenso sejam presenças constantes neste processo de escolha.

Outra significação de currículo que sobressaiu foi a de currículo como conhecimento que se aprende na escola. Nós compararíamos ao que Young (2009, p. 45-46) chama de conhecimento dos poderosos (conhecimento de alto status e que é definido por quem detém o conhecimento). Exemplos dessa concepção são as falas dos sujeitos destacadas abaixo:

O currículo é tudo que se dá na escola. (E-02 – SE-02)
Currículo é todo <i>conhecimento</i> produzido na escola. (E-08 – SE-0)
Currículo é todo o <i>conhecimento</i> aprendido na vida escolar. (E-12 – SE- 01)
Currículo é todo o <i>conhecimento</i> que se adquire na escola. (E-19 – SE 01)
É todo o <i>conhecimento</i> , é tudo que se aprende na vida escolar. (E- 28- SE 03)
O currículo é um espaço vivo de construção de <i>conhecimento</i> . (E- 05- SE 02)

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciadoreis abstraídos em 15/09/2010.

A visão do currículo apenas como conhecimento aprendido na escola traz a ideia de que somente o conhecimento dos poderosos seria importante (YOUNG 2009). Entretanto, compreendemos que o currículo e as práticas sociais cotidianas se articulam no processo de sua construção e, sobretudo, ressaltamos que a compreensão de currículo vai além desse conhecimento dos poderosos, e que a escola precisaria trabalhar no sentido de socializar o conhecimento poderoso (aquele que fornece explicações confiáveis ou novas formas de se pensar sobre o mundo) dito por Young (2009, p.46).

Quando um dos SE reconhece que o currículo é um espaço vivo de construção do conhecimento, ele rompe com as fronteiras que o limita ao espaço da escola e se aproxima de uma das análises feitas por Pereira (2010b, p. 11), quando a autora sugere que o currículo “se faz e refaz, também, a partir da valorização das experiências pedagógicas da escola e da vida desses educandos(as) dentro e fora do espaço escolar”.

Essa visão do currículo como conhecimento vivo e ativo demonstra uma forma de articulação entre os diversos tipos de conhecimentos expressados por Young (2009), ou seja, conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso. Não vamos argumentar concordando ou discordando da sua posição epistemológica, mas afirmando que o que vem acontecendo no processo de construção da proposta curricular. O currículo, como objeto preponderante, segundo alguns autores, vem se confundindo com essa posição, durante as discussões dos SE envolvidos nesta pesquisa. Vimos que suas posições parecem se alinhar, assim como a nossa, com a da TSD de Laclau e Mouffe (2006).

Esses autores procuram demonstrar a contingencialidade e precariedade de toda a formação discursiva que impede a completa fixação de sentidos, uma vez que os discursos dos sujeitos enunciadoreis estão em constante deslocamento, fato que exige uma constante negociação de sentidos. Assim, os discursos dos SE por nós analisados são entendidos como a

articulação de toda prática social que estabelece uma relação tal entre os elementos, de modo que a identidade seja modificada como resultado desta prática.

Fica evidente nesse caso, ainda, que o processo político de construção da Proposta Curricular de Bayeux/PB necessita, enquanto um todo estruturado, estabelecer constante negociação com a finalidade de demonstrar que há uma relação de poder que está em processo contínuo de deslocamento histórico, mas faz-se necessário evidenciar que essa sistematização da proposta curricular do município tem sentidos provisórios, diferenciados e fixados momentaneamente, e que alguns desses pontos norteiam o conhecimento a ser socializado através dela e forma a totalidade estruturada resultante da prática articulatória nominada de discurso. Por lado, frisamos que os pontos nodais fixadores dessa totalidade em suas posições diferenciais, que tanto aparecem no interior de um discurso, são chamados de momentos.

Assim, elemento é toda diferença que não se articula discursivamente. Como já foi dito no primeiro capítulo, essas distinções, para serem corretamente entendidas, requerem três tipos de precisões básicas: a formação discursiva, as dimensões do discurso e a abertura ou o fechamento de uma formação discursiva (LACLAU; MOUFFE, 2006, p. 142-143 - Tradução livre do original).

A compreensão de currículo como planejamento sistemático surgiu no discurso de dois sujeitos, parecendo indicar uma compreensão de currículo como se fossem a busca de uma totalidade estruturada, como afirmamos acima, que o norteia e o diferencia.

Currículo são as ações <i>sistematizadas</i> que norteiam ou regem as atividades pedagógicas e administrativas escolar. (E-26 – SE-01)

Currículo são as ações <i>sistematizadas</i> que norteiam ou regem as atividades pedagógicas. (E 28 - SE 01)

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciadore abstráidos em 15/09/2010.

Esse entendimento do currículo como um todo estruturado que o norteia e o diferencia se fez presente, demonstrando que o currículo tem sim um norte sistematizador e, na sua ambiguidade, um norte diferenciador. Entendemos que esse todo estruturado é um ponto positivo, pois para que as discussões voltadas à construção da proposta curricular acontecessem era necessário que os sujeitos buscassem uma perspectiva teórica de análise para o entendimento de currículo. E o ponto diferenciador é que o discurso dos SE sobre

currículo é um discurso formado de elementos (diferença) que são diferentes e trazem importantes revelações, considerando que os discursos acima destacados indicam que, mesmo tendo pontos fixadores, ou seja, uma totalidade estruturada, o currículo tem sua dinamicidade provisória que é articulada por elementos diferenciais visando formar os momentos, provisórios.

Nosso destaque dessa primeira reunião é que faltou aos sujeitos enunciadoreis mais clareza de que as questões que envolviam a articulação entre o currículo e o conhecimento tinham um significado importante no processo de construção da Proposta Curricular do Município de Bayeux/PB. No entanto, percebemos nos discursos dos SE que certa articulação durante as discussões se fez presente. Isso significa que as práticas articulatórias são momentos que não se alinham com o que vimos discutindo nessa dissertação. Mas, posteriormente, fomos clarificando a questão ao evidenciar que toda prática articulatória se origina do discurso. E como isso acontece?

Para nós a prática articulatória do currículo se dá a partir dos pontos nodais que fixam parcialmente sentido e o caráter parcial dessa fixação promove a abertura do social que é o resultado do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade (LACLAU; MOUFFE, 2006). As nossas análises dos discursos dos SE apontam para um discurso de consenso. Vamos continuar analisando as próximas reuniões, no sentido de perceber se há, mesmo que implicitamente, indícios de resignificação do currículo.

A segunda reunião de elaboração da proposta privilegiou o relato dos estudos da legislação nacional e local realizados pelos SE nas escolas. É sobre isso que abordaremos no tópico a seguir.

4.1.2 A Segunda Reunião: a construção da proposta curricular e o estudo da legislação nacional e local que a fundamenta

Esta reunião foi realizada no dia 21 de outubro de 2010, às 14h00min, na Escola Ruy Carneiro. A abertura foi proferida pela Coordenadora dos Supervisores da SME que iniciou sua fala ressaltando a importância dessas reuniões para os Supervisores do município, os quais são também responsáveis pela construção da proposta curricular. Por isso um estudo sobre a legislação nacional e municipal que amparava as discussões se fazia necessário. Essas

discussões seriam levadas para a escola em que eles/elas são lotados e, posteriormente, trariam os resultados das contribuições do estudo da escola que cada um representa, na reunião seguinte.

Após a abertura, todos os sujeitos presentes reafirmaram o compromisso e a importância dessa construção coletiva da proposta curricular do município, relatando as contribuições de cada escola para esse processo de construção coletiva. Em seguida, a coordenadora passou a palavra para a assessora do Conselho Municipal que reafirmou o compromisso e a importância dessa construção coletiva do currículo do município, relatando que as contribuições de cada escola iriam dar identidade à proposta curricular do município.

A assessora passou a palavra à Professora convidada da UFPB que iniciou perguntando a cada Supervisor como tinha sido a reunião de estudo nas escolas e quais as contribuições que haviam trazido de cada escola para iniciar as discussões da reunião daquele dia. A partir do relato das contribuições, foi iniciada a troca de experiência sobre o estudo da Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

Iniciadas as discussões, as Supervisoras Escolares relataram as dificuldades encontradas em reunir o grupo de professores para a realização do estudo nas escolas. Diante disso, a professora propôs que as Supervisoras Escolares se reunissem em grupos e que aqueles que tinham feito o estudo socializassem com o grupo que não tinha feito o estudo. Pediu para que fizessem a leitura da Resolução e destacassem os pontos considerados relevantes para a discussão. Após a leitura e socialização nos pequenos grupos, foi retomada a discussão no grande grupo a partir da exposição dos pontos destacados por cada equipe. Ao final, a professora fez uma síntese das discussões e esclareceu algumas dúvidas apresentadas.

Após a exposição da professora, a equipe da SME e a Assessora do CME retomaram a palavra e encaminharam os trabalhos para a próxima reunião: realização do estudo da Resolução CNE/CEB nº 4/2010 na escola e trazer por escrito as contribuições para a construção da Proposta Curricular a partir do estudo realizado.

Pudemos constatar, na segunda reunião, que teve como foco as contribuições das escolas sobre o estudo da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que a maioria dos sujeitos 57,1% ressaltou que não tinha tempo para estudar e se reunir com o grupo na escola. Apenas 02(duas) escolas trouxeram as suas contribuições, totalizando um percentual de 7,1%, e, ainda, houve 35,8% de ausência.

Dentre os sujeitos que trouxeram as contribuições referentes às discussões da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, destacamos as falas dos sujeitos vinculadas com os artigos da Resolução proposto para o estudo.

Um dos pontos destacados foi o artigo 24 da Resolução que afirma que:

Art. 24 Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

- I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;
- III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social (BRASIL, DCNGEB, 2010, art. 24º).

O primeiro sujeito ao se pronunciar fez alusão ao art. 24 e deu ênfase ao domínio da leitura, deixando claro no seu discurso que para que, haja o domínio da leitura, os alunos com baixo rendimento precisam de atendimento no horário oposto. E enfatizou, ainda, que para que isso aconteça, as escolas precisam melhorar os seus espaços físicos e a formação continuada dos seus profissionais, como podemos perceber na fala destacada abaixo:

Sobre o art.24 – Para que o *domínio da leitura* seja mais eficaz se faz necessário, reforço no horário oposto para os alunos com déficit na aprendizagem no ensino fundamental. Ed. Infantil: Se faz necessário melhorar as condições dos aspectos físicos para acolher as crianças em salas de aula amplas, arejadas, como também fornecimento de materiais pedagógicos suficiente, formação continuada para professores. (E- 23-SE 01)

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciadore abstráidos em 21/10/2010.

Percebemos no enunciado desse sujeito a preocupação com uma educação de qualidade ao contemplar nas suas discussões o art. 24 que, ao nosso olhar, traz os objetivos básicos a serem atingidos para que tenhamos uma educação básica de qualidade.

O segundo sujeito enunciadore a se pronunciar pontuou as questões que a escola acredita que devem ser contempladas no momento de sistematização da proposta curricular. Sua contribuição se deu a partir de pontos a serem considerados, que giram em torno da

significação do currículo e da proposta pedagógica, como podemos observar no trecho abaixo:

Currículo – Proposta Pedagógica
 Elaboração a definição do currículo
 Ênfase aos temas transversais
 Ética, pluralidade cultural, educação ambiental
 (sustentabilidade)
 Evidenciar o papel do educador que deve estimular a reflexão crítica e
 propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do
 projeto – político – pedagógico da educação básica.
 Fortalecimento dos conselhos escolares
 Estrutura do ambiente para a aprendizagem
 Exploração das inovações tecnológicas
 Planejamento – Habilidades e competências
 Desenvolvimento das habilidades e competências do educando e da escola.
 (E-28 - SE 01)

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciadoreis abstraídos em 21/10/2010.

Um dos pontos considerados relevante na fala do SE destacado acima foi o fato de pontuar a articulação entre currículo e proposta pedagógica, tema defendido por Veiga (2002, que enfatiza que o currículo é um dos elementos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e que deve ser construído de forma participativa pelo coletivo da escola.

Essa afirmativa de Veiga (2002) aproxima-se da idéia de Pereira (2004b, p. 21) ao afirmar que “o Projeto Pedagógico da escola é uma forma de organizar todo o currículo (conhecimento) e, indo mais longe, uma forma de organizar o trabalho pedagógico da escola, seus saberes, etc”, e nesse trabalho educativo, currículo (conhecimento) está corporificado nos diferentes cotidianos, por isso deve ser sistematizado para ser operacionalizado no dia a dia da escola.

Ainda nesses mesmos discursos, percebemos que os sujeitos, ao estudarem a legislação nacional, deram mais ênfase aos preceitos legais e às políticas educacionais nacionais ou as políticas universalistas que consideraram importantes para serem levadas e fazerem parte da realidade local do que as políticas mais particularistas. Isso nos faz lembrar as propositivas de Laclau (1996b) de que a articulação entre os momentos universal e particular são importantes, complementares e complexas. Para nós, essa foi a lacuna mais evidente na segunda reunião, porque não estava visível nos discursos dos SE a articulação

dos elementos diferenciais dos vários contextos das escolas que tinham representatividade na reunião.

Como pensar uma prática articulatória que fixe discursos sobre o processo político de construção da proposta curricular de Bayeux/PB se, segundo a visão de um dos sujeitos enunciadore, o currículo e a proposta pedagógica do município deve ser construída a partir de pontos que considera importantes como contemplar os temas transversais, e dar evidência a um educador que estimule a criticidade do aluno, e que a escola proporcione um ambiente escolar adequado para o desenvolvimento da aprendizagem, entretanto, não articula esses pontos destacados e apenas cita pontos estanques.

Os discursos, ainda, a necessidade de fortalecimento dos conselhos escolares para que a escola tenha um conselho escolar atuante. Essas lacunas são o ponto de partida de um trabalho que se pretende coletivo, ou seja, desenvolver em primeiro lugar uma formação continuada que dê base para a intervenção do SE no processo de construção para além do discurso denunciador, ou seja, aquele discurso improvisado que só nomeia o que não se fez e não se faz porque “precisa disso, daquilo e daquilo outro”.

O discurso político da denúncia pura e simples não se faz sem a participação efetiva e representativa em seus locais de atuação, ou seja, na escola e como representante de um grupo de SE, que lhes confiaram poder para argumentar e posicionar-se sobre o processo político de construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB, com a finalidade de contribuir com críticas e propostas para o avanço da educação. Nesse sentido, os SE têm que se comprometerem mais, para que as suas vozes ecoem e, de fato, sejam porta vozes de reivindicações, de sugestões e propostas, uma vez que a leitura dos silêncios, embora tenham muito a dizer, nesse momento, enfraquecem o papel representativo que cada um assumiu perante sua classe profissional e ambiente de trabalho, no caso, a escola. As poucas intervenções durante o processo de construção da proposta curricular inquietam e prejudicam uma construção mais representativa de quem atua nos espaços escolares.

Diante dessas lacunas visíveis durante as reuniões que serviram de base para a construção da proposta curricular de Bayeux/PB, pudemos se constatar que, embora a participação dos sujeitos tenha sido restrita, temos que pontuar que foi um momento importante, porque abriu espaço para a participação dos profissionais da educação, abriu um espaço de escuta e de discussão. Por isso, nesse momento não cabia apenas ouvir o discurso da SME, mas intervir como representante dos SE das escolas em que se inseriram. Assim, pensamos que vale a pena intervir no debate sobre o processo político de construção da proposta curricular de Bayeux/PB, considerando que o discurso político nada mais é do que

“se não uma repetida tentativa de fixar sentidos em um cenário de disputa” (PINTO, 1999, p.80). E, “se a política se legitima na fala de cada um de nós” (PINTO, 1999, p. 79), a nosso ver quem cala consente. Portanto, sugerimos que a reunião seguinte fosse novamente destinada ao diálogo sobre o estudo da Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

4.1.3 A Terceira Reunião: os discursos das escolas sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica

A terceira reunião foi realizada no dia 12 de novembro de 2010, às 8h00min, na Câmara Municipal de Bayeux/PB – Centro. A abertura foi feita pela Coordenadora dos Supervisores Escolares, que iniciou agradecendo a presença de todos e passou a palavra para a Assessora do Conselho Municipal, que ressaltou a importância do conhecimento da legislação nacional e municipal como base legal para a construção da proposta curricular do município e, a importância dessa construção com todos os envolvidos na Educação Municipal. Logo após a palavra foi passada para o Secretário Adjunto de Educação que ressaltou a importância da construção da proposta curricular para o município e reiterou o compromisso da Secretaria de Educação em acompanhar esse processo.

Em seguida, a palavra foi passada para a Professora da UFPB que iniciou propondo a cada escola que pontuasse as contribuições dos artigos da diretriz da educação básica, para construção da proposta curricular do município. Chegou-se a um acordo de que a discussão seguiria a ordem dos artigos da resolução. Assim, foram discutidos do artigo 1º ao 13 da Resolução/4/2010. E, a cada artigo destacado, as Supervisoras Escolares foram se posicionando e expondo o que havia sido discutido na escola.

O primeiro ponto destacado pelas Supervisoras foi o artigo 3º que afirma que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, DCNGEB, 2010, art. 3º).

Sobre esse artigo, os sujeitos pontuaram a importância de a escola incluir essas questões no PPP, indicando que a construção coletiva da proposta curricular passa pela necessidade de incluir o que já está proposto, ou seja, uma base nacional comum, e, ao mesmo tempo, de considerar as peculiaridades locais, respeitando a diversidade e a especificidade do município, como podemos perceber nas falas abaixo:

Sobre o art. 3º da diretriz da educação básica destaca a importância da escola possa construir seu PPP e apareça sua intenção, sua <i>opção política</i> , como o currículo vai trabalhar articulado na escola. Da importância do projeto unificado a base nacional comum é importante, mas considerar a diversidade e as especificidades, ter um cuidado especial com o currículo que vai ministrar em Bayeux para que nossas crianças não se prejudiquem. (E- 05 – SE-01)
É muito importante evidenciar no art. 3º o papel indicador de <i>opções políticas</i> , sociais, culturais, educacionais, e a função da educação na sua relação com o projeto de nação. (E- 14-SE- 01)

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciadoreis abstraídos em 12/11/2010

Nos discursos dos sujeitos acima destacados evidenciam-se opções políticas para a construção coletiva da proposta curricular de Bayeux/PB. Tomando por base os estudos de Laclau (1996a), indagamos: assumir opções políticas em que contexto? Pensamos ser esse o primeiro passo. Pois, como já evidenciamos em outras passagens, a opção política traça o norte do modelo de proposta curricular, de projeto político-pedagógico, entre outras ações que serão dela desencadeadas.

Dialogar sobre as opções políticas como propõe as diretrizes curriculares voltadas à educação básica traz para o debate Laclau e Mouffe (2006), que propõem uma concepção moderna de lógica política, assumindo-a como uma forma que entrelaça valores da modernidade com as novas lógicas que vêm sendo propostas para a pós-modernidade. Seria um momento, segundo o autor, de se distanciar e superar polarizações, uma vez que, no atual contexto, a representação do poder político ou lógica política não se constitui em um bloco unificado, utilizando as palavras de Laclau e Mouffe (2006).

Considerando o que está posto, anteriormente, entendemos que em um contexto de transição entre a modernidade e pós-modernidade, muitas questões sobre o encaminhamento de uma lógica política para a construção do processo político dessa ou daquela questão educacional, nesta pesquisa, está em suspenso. Para Laclau e Mouffe (2006), a passagem da

modernidade para a pós-modernidade pôs em crise a modernidade, mas não dá independência plena à pós-modernidade. Diante desse aspecto, não temos dúvida de que, nem um e nem outro modelo político firme-se na sua plenitude como o mais preponderante.

Assim, nesse contexto de crise de horizontes da modernidade, muitas atitudes fechadas e com posições únicas, absolutas e essencialistas ruíram, ou seja, foram desestabilizadas. Sendo assim, há um entendimento de que a lógica política de Laclau e Mouffe (2006), faz-se de uma série de articulações contingentes que se originam dos antagonismos (conflitos) entre duas lógicas políticas, a da diferença e a da equivalência.

As características dessas lógicas políticas se encontram presentes nos discursos dos sujeitos da nossa pesquisa, uma vez que podemos perceber que eles têm a intenção de que quem coordena o processo político de construção da proposta curricular deve deixar claro a lógica política que quer percorrer, ou seja, como deveria ser feita a articulação da lógica política da diferença e da equivalência entre o que as diretrizes nacionais da educação básica recomendam e o que as leis locais do município recomendam, a partir das suas reinterpretações no que tange à educação do município de Bayeux/PB. De um lado, há as leis nacionais e de outro as leis locais que enfatizam as peculiaridades do sistema de ensino na construção da uma proposta curricular desse município, as quais devem ser articuladas com as necessidades do Sistema Educacional local, porque essas necessidades e anseios são os desejos dos SE que compõem parte desse Sistema, ao possuir vínculo, nesse caso, com a escola.

Outros discursos dos sujeitos puseram em destaque o segundo ponto destacado que foi o artigo 4º, inciso I, que afirma que:

As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola [...]. (BRASIL, DCNGEB, 2010, art. 4º, inciso I)

Sobre esse ponto de discussão, uma das Supervisoras Escolares destacou a importância da igualdade de condições para acesso, inclusão e permanência, e comentou que “antes a preocupação maior era com o acesso” (E-05 – SE-01). Na fala desse SE podemos perceber a preocupação com um ensino de qualidade que promova igualdade em condições e destacou que antes a preocupação era só com o acesso, mas esse novo olhar para a educação de

qualidade exige pensar em como o educando permanecerá na escola, bem como será o processo ensino-aprendizagem para que o educando conclua o nível de ensino com sucesso.

O que temos a falar sobre os universalismos postos nessa Resolução, de acordo com os nossos referenciais de análise que se pautam no pensamento laclauniano? Em primeiro lugar, talvez elencar os universalismos, as grandes metanarrativas, assim expressas na Resolução: igualdade, permanência, inclusão e sucesso para todos. O que significa dizer que a equidade de oportunidades para todos se constitui significante vazio, uma vez que nos contextos contemporâneos foram se complexificando, mas não se esgotaram.

O que de fato parece que está acontecendo neste novo cenário contemporâneo é que a crise da modernidade esvaziou seu sentido, de acordo com Bauman (2001), mas não conseguiu diluir o seu devir. Para nós, essa afirmativa passa a ser muito importante porque funciona como um desejo incomensurável, um ideal que está sempre entre os desejos das sociedades atuais. Isso é muito importante por que traz a esperança para cada um desses sujeitos, mas, não a ingenuidade de pensar que no futuro uma sociedade sem conflitos se instalará e nós todos viveremos de forma harmoniosa em igualdade plena.

Para desconstruir esse significante vazio ou hegemonia universal, Laclau (1996b) evidencia que os valores universais na modernidade não se diluíram. Foram apenas reinterpretados. Esse processo de reinterpretação passa por duas grandes categorias, que ele nomina de universalismo e particularismos. Isso significa que a educação básica ampliou suas bases de responsabilidade (o universalismo é maior, leia-se Estado, sociedade, família e escola). Mas, o particularismo de cada contexto (escola), na contemporaneidade, está mais deficitário, desigual, violento, sem infraestrutura, etc. Esses fatores trazem implicações gravíssimas para a busca de tanta responsabilidade, mas, nas impossibilidades de alguns, há as possibilidades de outros que continuarão esperançosos em realizar seus sonhos que hoje são ainda devir.

Outro artigo destacado pelos sujeitos enunciadoreis foi o artigo 5º, que trata da Educação Básica como direito universal e não foge ao que já foi analisado e grifado nos artigos anteriores, mas vamos apenas repetir :

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão (BRASIL, DCNGEB, 2010, art. 5º).

As falas dos sujeitos pontuando o art. 5º encaminharam-se para reforçar o entendimento da Educação Básica enquanto um direito do cidadão que deve ser garantido de fato pelo poder público. Enfatizando, ainda, a compreensão de que a educação constituiu-se como a base para a conquista de outros direitos, como se observa nas falas abaixo:

A Educação Básica é <i>direito universal</i> e que seja garantido de fato e de direito (E-12- SE-01).

A Educação Básica é <i>direito universal</i> e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (E-23- SE-01).
--

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciadore abstráidos em 12/11/2010

Percebemos na fala desses sujeitos a preocupação com uma educação de qualidade e que ela seja garantida de fato e de direito a todos. Em suas falas, está presente a ideia de que a educação básica é indispensável para o exercício da cidadania e é condição para a garantia dos demais direitos que o cidadão tem garantidos na legislação. Mas nos questionamos: de que forma? De que jeito? Como operacionalizar ações que, de fato, os faça acontecer?

Nesse sentido, concordamos que a educação é condição para a garantia dos demais direitos. Entretanto, no discurso oficial, essa garantia constitui-se como significante vazio (LACLAU; MOUFFE, 2006), pois como os discursos estão em constantes deslocamentos, há um transbordamento de sentido e essa garantia vai se constituindo, apenas, como figura de retórica nos discursos. É uma garantia de direito, mas não de fato. Por isso, os sujeitos enunciadore acabam repetindo o discurso oficial, mas não sabem dizer de que forma, de que maneira essa educação e esse currículo precisam se efetivar para que de fato possam garantir aos sujeitos o conhecimento necessário para a garantia dos demais direitos.

No entanto, Laclau (1996) fazendo abordagem justamente ao universalismo e aos particularismos traz lições que, não negam a idéia do devir, mas, nos ajuda a entendê-la nos contextos atuais, uma vez que pensamos também que a expectativa do devir é uma forma de esperança que nos nutre, e, que, os particularismos devem ser reivindicados constantemente com a finalidade de vê-los, gradativamente, se efetivando. Em uma de suas análises no seu livro *Emancipación y diferencia*, o autor, evidencia uma série de discursos que demonstram que nas sociedades contemporâneas as novas lutas tem o poder buscar um caminho mais multicultural como propõe Hall (2003). Nesse caminhar é verdadeiro que a afirmação de que

toda identidade particular implica, como uma de suas dimensões, a afirmação do direito a uma existência separada. Aqui segundo Laclau (1996, p.63) começam as questões difíceis, considerando que o direito a diferença tem se afirmado dentro de uma comunidade global, ou seja, dentro de um espaço no qual o grupo em questão tem que conviver com os outros grupos.

Como esta questão terá outro momento de aprofundamento em estudos posteriores, nesse recorte, dessa dissertação, queremos apenas explicitar algumas palavras de Laclau (1996a) que são muito atuais, ou seja, nas sociedades de hoje faz-se necessário aprofundar o debate sobre os direitos dos grupos minoritários que, foram tradicionalmente excluídos destes processos de igualdade. Para isso, a teoria e as instituições liberais têm que ser desconstruídas. Elas foram pensadas para sociedades mais homogêneas e se baseavam em todo o tipo de pressupostos não explícitos e que são incompatíveis com a realidade das sociedades atuais.

Outro artigo destacado pelos sujeitos foi o art. 6º, que aborda as dimensões do cuidar e do educar em todos os níveis do ensino brasileiro, ao afirmar que:

Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana (BRASIL, DCNGEB, 2010, art. 6º).

Sobre esse ponto, três sujeitos comentaram esse artigo, destacando que é preciso atentar para as dimensões do educar e do cuidar na sua inseparabilidade. Eles destacaram a necessidade de uma maior atenção para que não sejam confundidos os papéis da escola e da família, para que o currículo não seja confundido com questões familiares e os pais não repassem para a escola ações que não são delas. Destacando, ainda, que a escola deve trabalhar com um currículo no seu entendimento integral, como podemos perceber nas falas em destaque abaixo:

Na Educação Básica é necessário considerar as dimensões do *educar e do cuidar* em sua inseparabilidade. Não tenho nada contra, mas é muito grande a nossa responsabilidade na escola, pois quando educamos cuidamos e no momento que é posto na lei a família pode interpretar errado. Se bem que depende dos pais, pois sou filha de analfabetos e estudei, os meus sabiam o que era o melhor caminho. (E- 05- SE 01)

Ao considerar as dimensões entre o *educar e o cuidar* em sua

inseparabilidade, é nosso papel enquanto parte da escola fazer nossa parte não vamos poder tudo diante da criação da família, mas podemos interferir ao educar a criança de maneira correta ao modo que sua forma de se expressar vai interferir na sua família. (E-12- SE- 02)
--

Na Educação Básica é necessário considerar o <i>educar e o cuidar</i> no seu entendimento integral para que possamos trabalhar o currículo no entendimento integral. (E- 28- SE-04)
--

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciadoreis abstraídos em 12/11/2010.

Sobre a dimensão do educar e do cuidar em sua inseparabilidade, gostaríamos de enfatizar que essa questão já se fazia presente em resoluções anteriores do CNE, mas a Resolução em destaque a estende para toda a Educação Básica. Entendemos que não se pode educar sem cuidar e cuidar sem educar. Entretanto, a dimensão do cuidar, em nossa sociedade, tem assumido uma perspectiva de menor valor. Assim, o cuidar é visto como algo da família e o educar como algo da escola. Mas o cuidar defendido nesse documento se encaminha na perspectiva de permitir que os educandos se desenvolvam e de acompanhar sistematicamente esse desenvolvimento que deve se dar de forma integral e não apenas na dimensão cognitiva.

O que fica evidente nas falas dos sujeitos acima destacadas é a preocupação de que a escola, ao assumir a dimensão do cuidar, passe a assumir as funções que seriam próprias da família. Ou seja, os SE expressaram uma preocupação que indica que a sua compreensão do cuidar se encaminha na perspectiva de que é algo de menor valor e que deve ser dever da família e não da escola.

O que podemos perceber em suas falas é que, nesse ponto, os sujeitos discordaram do discurso oficial (universal) e realizaram a leitura do documento com base em suas experiências reais nas escolas e nas relações família-escola por eles vivenciadas no cotidiano escolar (particularismos). Esse ponto nos mostra que mesmo que os discursos dos sujeitos se alinhem aos discursos oficiais e que eles tenham demonstrado isso, na maior parte das discussões evidenciam-se a lacuna e a fragilidade do conhecimento teórico, mas em alguns momentos, os sujeitos conseguem articular o discurso e a prática articulatória diante da realidade particular do município (LACLAU, 1995; LACLAU; MOUFFE, 2006).

Também foi destacado pelos sujeitos, o art 8º que fala sobre padrões de qualidade na educação básica e afirma que:

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (BRASIL, DCNGEB, 2010, art. 8º).

No destaque desse artigo, o sujeito enunciatador afirmou concordar com todos os pontos desse artigo, mas discordou do ‘termo redução da evasão’ que trocava por ‘erradicar a evasão’, e afirma que, se estamos discutindo qualidade, pleno acesso e aprendizagem com sucesso, não deveria mais se falar em ‘redução da evasão’ e sim em ‘erradicação da evasão’. Nesse ponto, concordamos com esse sujeito, que afirmar:

No art.8º fala da garantia do padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso com redução da evasão da retenção e da distorção idade série resulta na qualidade social da educação que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. Não concordo no artigo quando ele pontua a redução da evasão eu trocava o termo por erradicar a evasão. (E-05- SE-01)

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciatadores abstraídos em 12/11/2010.

Ao analisarmos a fala desse sujeito, percebemos que no momento em que ele discorda do artigo da Resolução e se coloca no sentido de que o termo mais adequado seria erradicação, em substituição ao termo redução utilizada, podemos afirmar que esse sujeito está ressignificando o texto curricular, pois ele refletiu sobre o texto e lhe deu um novo significado à luz de sua compreensão teórica e de suas experiências profissionais como Supervisora na escola pública. Esse sujeito, em sua fala, indicou que ele assumiu uma opção política e deu novo sentido e novo significado a sua compreensão do documento. Isso é o que Laclau (2000) chama de momento diferencial e indica que houve uma subversão discursiva do texto, tecendo uma nova articulação discursiva.

O último artigo destacado pelas Supervisoras foi o artigo 9º, que aborda a questão da qualidade social da educação básica ao afirmar que:

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:
I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

- II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;
- III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;
- V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;
- VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;
- VII - integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;
- VIII - valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;
- IX - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente. (BRASIL, DCNGEB, 2010, art. 9º)

O artigo acima retoma alguns universalismos, a exemplo da qualidade da educação, centralidade no aluno, valorização da aprendizagem. O que aparece como diferencial é o adjetivo social para o termo, o que indicaria que se espera uma qualidade educacional de fato e que esteja voltada para os interesses da sociedade; e a delimitação de requisitos considerados básicos para que essa qualidade aconteça.

Concordamos que a educação tenha que ser de qualidade. Entretanto, sabemos que o significante qualidade pode ser compreendido de diferentes formas. E que essas formas compreendemos como significante vazio, ou seja, ele é o resultado de um constante processo de deslocamento e de negociações. Sendo assim, o discurso da qualidade, que aparece como universalizante ou hegemonia universal, é na verdade um conceito hegemônico em constante deslocamento. Que pode ir assumindo novas significações, pois é resultado de práticas articulatórias transitórias e contingentes.

Enquanto nós destacamos o ponto da qualidade social da educação, os sujeitos se voltaram para discutir o que fazer para atingir essa qualidade e destacaram a importância da compatibilidade entre a proposta curricular e a infra-estrutura das escolas e enfatizaram, também, a necessidade de que sejam realizadas parcerias com órgãos de assistência social e a promoção da escola em outros espaços para que educandos possam conhecer a cultura e a arte, como destacados nas falas abaixo:

O art. 9º inciso VI “compatibilidade entre a *proposta curricular* e a *infra-estrutura* entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade”. É muito importante, pois nossas salas de aula precisam serem repensadas logo, pois o calor é tremendo, assim interferindo no aprendizado. (E-05- SE-01)

O art. 9º inciso IX “realização de parceria com órgãos tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, *cultura e arte*”. É muito importante valorizar o belo a nossa riqueza no qual posso citar assistir uma ópera, mas qual dos nossos alunos vai poder contemplar tal beleza se nós professores não incentivarmos a cultura e a arte nas nossas escolas. (E-05-SE-01)

O art. 9º A escola de qualidade social adota como *centralidade o estudante e a aprendizagem* dando mais ênfase a uma educação mais humana possível. (E-28- SE-04)

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciadore abstráidos em 12/11/2010.

Como pudemos perceber, os discursos desses sujeitos se encaminharam para a dimensão prática de como alcançar essa qualidade. A hegemonia universal (qualidade) para eles foi entendida articulada ao seu contexto local. Assim, os destaques realizados acima se efetivam a partir das dificuldades do contexto das escolas. Dificuldades essas que interferem no processo ensino-aprendizagem, sendo esta a preocupação desses sujeitos, que o município ofereça as garantias para que essa realidade mude. O que nos leva a entender que o universal e o particular se articulam, pois, como afirma Laclau (1995), o particular se articula e parte do universal.

Após a discussão dos artigos, a professora apresentou alguns aspectos que sintetizavam os pontos de maior relevância para serem mais bem explicitados pelas escolas: o que as escolas estão entendendo por educar e cuidar? Pontuar as necessidades de infraestrutura e as propostas para o trabalho pedagógico envolvendo arte e cultura do município. Esses pontos serviriam de base para nortear as discussões da próxima reunião.

4.1.4 A Quarta Reunião: os discursos sobre currículo e o processo de construção da Proposta Curricular

A quarta reunião foi realizada no dia 26 de novembro de 2010, às 8h00min, na Câmara Municipal de Bayeux/PB – Centro.

A abertura foi feita pela Assessora do Conselho Municipal que iniciou ressaltando a importância da construção da proposta curricular com a contribuição de todas as escolas do Sistema Municipal. Em seguida, passou a palavra para a Professora da UFPB que lembrou os temas discutidos nas reuniões anteriores, e as Supervisoras expuseram as discussões desenvolvidas nas escolas e algumas entregaram as contribuições dessas discussões.

Em seguida foi distribuído um questionário para ser respondido pelas Supervisoras, cujas respostas estão analisadas neste tópico. No questionário, constavam as seguintes questões:

Questão 1 – Qual o seu entendimento sobre currículo?

Questão 2 – Como você está percebendo esse processo de construção da proposta curricular para o município de Bayeux?

Concluídas as respostas às questões, foram retomados os pontos discutidos na última reunião e que as Supervisoras discutiram nas escolas. Dentre eles, destacaram-se: *diversidade – valorização da cultura local; os conteúdos a serem trabalhados em cada ano; levantamento as necessidades das escolas, quanto a espaço físico e materiais.*

Depois de discutidos os pontos, foram traçados os encaminhamentos para a próxima reunião. Dentre os encaminhamentos, ficou acordado com as supervisoras que elas trariam sugestões de como elaborar e implantar a proposta pedagógica do município (se por disciplina ou por ano letivo). A Coordenadora Pedagógica da Secretaria ficou responsável por apresentar a proposta “A Base é Fundamental”, como exemplo de uma proposta curricular que está sendo implementada em algumas escolas no estado da Paraíba.

Outra incumbência acordada com as Supervisoras foi o estudo de alguns documentos que respaldam a construção da proposta curricular, a exemplo dos PCN, Parâmetros em Ação, Diretrizes Curriculares Nacionais, Habilidades de 1º ao 5º estabelecidas pelo município de Bayeux-PB. E a Assessora do Conselho Municipal ficou com a responsabilidade de elaborar o relatório das quatro reuniões já ocorridas para ser apresentado na próxima reunião.

Analisando as respostas dos sujeitos enunciadore, iniciamos pela primeira questão apresentada, qual seja: Questão 1 – Qual o seu entendimento sobre currículo?

Ao responderem a esse questionamento, pudemos perceber nos discursos dos sujeitos que o currículo está sendo entendido como construção do conhecimento, por dois sujeitos que apresentaram a preocupação com a aprendizagem do educando, respeitando a diversidade e a base nacional comum, e que as atividades tenham a sua intencionalidade educativa, para que, assim, as aprendizagens se tornem significativas, como podemos perceber nas falas dos sujeitos abaixo:

O currículo são metas a serem alcançadas, através de propostas pedagógicas, que privilegiam o ensino enquanto a <i>construção do conhecimento</i> , o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e sua inserção no ambiente social, utilizando para isso conteúdos curriculares da base nacional comum e os temas transversais, trabalhados em sua contextualização. (E-03-SE-01)
Entendo o currículo como a sistematização dos conteúdos escolares os quais propiciarão a <i>construção do conhecimento</i> . Também compreendo que ultrapassa esta dimensão uma vez que envolve a postura dos profissionais da escola. Aliás, este currículo “oculto” muitas vezes influencia os educandos muito mais até do que se é verbalizado. (E-08-SE-01)

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciadoreis abstraídos em 26/11/2010.

Destacamos dos enunciados dos sujeitos acima as concepções de que o currículo seja articulado à proposta pedagógica e o entendimento de currículo como construção do conhecimento. Consideramos importante o destaque que eles fazem sobre a seleção de conteúdos estar pautada na base nacional comum, bem como a preocupação com o trabalho com os temas transversais, o que indica a diversidade local. Percebemos, nesse ponto, a preocupação de que o currículo seja considerado em seu contexto, ou seja, na sua singularidade. Assim, compreendemos que esses sujeitos avançam ao terem esse entendimento de que a construção do currículo seja pautada na relação de reconhecimento e respeito à legislação nacional, mas sem deixar de considerar as particularidades locais (LACLAU, 1995). Com base em Laclau e Mouffe (2006), afirmamos que essa relação entre reconhecimento e respeito deve permear as relações de poder para que haja a construção social do conhecimento e do currículo de forma coletiva e negociada.

A concepção de currículo entendida como relações de poder pode ser percebida na fala de dois sujeitos, que afirmam que:

O currículo escolar é um processo que deve ser sempre reavaliado, pensando numa educação que favoreça a transformação da sociedade, haja vista que ele possui este poder. Valorizando os conteúdos, como também todo o contexto *social* em que a comunidade está inserida adequando-o a sua real necessidade. (E-06 – SE-01)

É uma preparação que produz instrumentos de uma política, capaz de controlar o *poder social* sobre uma produção de conhecimentos. Transmitindo assim uma visão de mundo, produzindo valores que sejam responsáveis por uma formação de identidades individuais e sociais. (E-14-SE-01)

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciadore abstráidos em 26/11/2010.

Para nós, essas falas indicam uma concepção atual de política e de relações de poder, pois esses sujeitos reconhecem que a sociedade é capaz de reavaliar o que está posto e tem o poder de transformar o que ocorre na escola para garantir uma educação de qualidade. Assim, podemos dizer que esses enunciados se articulam com a concepção de Laclau (1996a) que apresenta uma alternativa para superar as polarizações de políticas e de relações de poder, mostrando que no atual contexto, o poder não se constitui em um bloco unificado, mas é o resultado de uma série de articulações contingentes que se originam dos conflitos entre as demandas.

Outra concepção de currículo que destacamos das falas dos sujeitos, encaminham-se para o entendimento de currículo como resultado de um processo de negociação. Conforme já afirmamos nos capítulos anteriores, entendemos que o currículo é compreendido como um processo de negociação e, no atual contexto, as políticas de currículo assumem a compreensão de que a construção do saber se dá em um contexto coletivo e que se efetiva nas práticas escolares. Compreender o currículo nessa abordagem é assumir que a sua constituição se dá na inter-relação entre política, poder e negociação, e que em “toda a arena política, as comunidades epistêmicas são espaços de exercício do poder, de negociação de posições”, como afirma Macedo (2007, p. 319). Aproximando-se do entendimento de currículo como negociação, dois sujeitos enfatizaram que o currículo:

Baseia em idéias, valores, crenças e atitudes partilhadas para um grupo de pessoas. Resultando em negociações em tomadas de decisões sobre o campo teórico, os textos legais e os profissionais que atuam nas instituições escolares. (E-10-SE-01)

O currículo é compreendido como conjugado de atividades, carregadas de sentido, com uma intencionalidade educativa, capazes de recomendar os caminhos, aceitando mudanças, atalhos, alterações expressivas em busca da aprendizagem de todos os alunos. Assim, a educação vai além da reprodução de saberes e fazeres, permitindo a troca de experiências e a construção de aprendizagens significativas, fazendo com que o currículo seja algo vivo e voltado para atender as necessidades dos nossos alunos. (E-12 – SE-01 e SE-02)

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciadorees abstraídos em 26/11/2010.

Outra compreensão de currículo está presente nas falas dos sujeitos abaixo, que o entendem como um instrumento que vai nortear as ações da escola, ao afirmarem que currículo são todas as ações que acontecem na escola, em articulação com a família e com a valorização cultural.

São todas as atividades que acontece na escola a valorização cultural a diversidade com a escola e a família. (E-08-E-02)

A concepção de currículo no contexto educacional é toda organização da vida escolar. É um processo que norteia o direcionamento dos programas educativos (E-12- SE-03)

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciadorees abstraídos em 26/11/2010.

A compreensão do currículo como seleção de conteúdos e construção de saberes escolares que garantam a aprendizagem dos alunos foi destacada por cinco sujeitos enunciadorees, que mesmo que tenham se pronunciado de maneira diferente, acabaram se posicionando de modo semelhante sobre o tema, como podemos perceber nos discursos dos sujeitos da pesquisa nas falas destacadas abaixo:

Currículo é muito mais que seleção de conteúdos. É toda a vivência do ser. O processo histórico e cultural tem que ser respeitado na formação do indivíduo. A escola tem que perceber sua real função. (E-23-SE-01)

O currículo é uma “ferramenta” rica que norteia o processo de ensino-aprendizagem e que por sua vez precisa fazer uma ponte direta com a realidade, como ressalta o Art. 1º na resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. (E-24-SE-01)

<i>Currículo</i> é a seleção de um projeto de escolarização onde é definido, coletivamente, o que é melhor para alcançar a <i>aprendizagem</i> dos alunos. (E25-SE-02)
Numa concepção atual (séc. XXI), currículo pode ser entendido como uma construção de saberes, competências e habilidades, desenvolvidas no espaço escolar, dentro de uma visão de humanização social e individual. (E-26-SE-02)
É a sistematização de conteúdos programáticos e outros saberes que envolvem a realidade do indivíduo e saberes escolares, assim como as questões culturais, sociais, econômicas, pedagógicas e administrativas de um determinado sistema de ensino. (E-28-SE-04)

Fonte :Discursos dos sujeitos enunciadoreis abstraídos em 26/11/2010.

Percebemos nos discursos desses sujeitos o envolvimento e a preocupação com a construção do currículo de qualidade para o município de Bayeux/PB. Entretanto, os discursos se pautaram, apenas, no que está definido na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, o que demonstra nos discursos dos sujeitos enunciadoreis a falta do antagonismo necessário à construção do currículo do município, pois eles assumem o discurso oficial como se fosse o seu próprio discurso.

Concluída a análise da primeira pergunta discutida na reunião, realizamos a análise da segunda que tomou como base a seguinte questão: Questão 2 – Como você está percebendo esse processo de construção da proposta curricular para o município de Bayeux/PB?

Ao se posicionarem sobre o processo de construção, os sujeitos apresentaram uma concepção de que essa construção vem se dando no coletivo e tem se pautado no diálogo, como podemos perceber nas falas destacadas abaixo:

A <i>construção</i> da proposta da forma como vem acontecendo (coletivamente) demonstra o respeito e a vontade real de que as coisas mudem para melhor. O envolvimento de todos na construção dessa proposta fará com que possamos trabalhar com mais seriedade, o que trará melhores e maiores resultados com nossos alunos, no futuro. (E-23 – SE-01)
É um <i>processo de construção</i> coletiva onde podemos nos embasar teoricamente nas reuniões com a Secretaria de Educação e com os

professores na escola. Acredito que está sendo positivo e produtivo porque muitas dúvidas do grupo de estudo na escola estão sendo esclarecidas nas discussões coletivas. (E-25 – SE-02)
Percebo como o início de novas possibilidades no campo educacional, como garantia de um <i>processo</i> democrático e sistemático de ações, refletidas, debatidas e construídas no coletivo; possibilitando assim a sua eficácia. (E-26 – SE-02)
O <i>processo de construção</i> da proposta curricular para o município de Bayeux tem sido muito bem direcionado, levando os envolvidos no processo a agirem de forma democrática através do senso de coletividade. Percebe-se também que o material utilizado tem norteado bem as discussões possibilitando de fato e de direito um caminho seguro para a melhoria da educação neste município. (E28 – SE-04)

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciadore abstráidos em 26/11/2010.

De acordo com as falas acima, destacamos que o processo de construção do currículo do município vem se dando com a participação de todos os sujeitos envolvidos, e acreditamos que a relação entre os Supervisores Escolares e os técnicos da Secretaria de Educação seja uma relação de respeito. Segundo Laclau e Mouffe (2006), compreendemos que, nesse processo de negociação, a construção das políticas e a relação de poder devem ser concebidos como reconhecimento, respeito, negociação e deslocamento.

Os destaques das falas dos sujeitos enfatizaram a importância desse trabalho coletivo. Entretanto, dois sujeitos fizeram algumas ressalvas sobre o tema. Um deles fez uma colocação, destacando que inúmeras atividades desempenhadas pelas escolas atrapalham o andamento da construção da proposta curricular, e outro sujeito foge um pouco da questão e destaca o espaço que o supervisor está ocupando no processo de elaboração da proposta e que essa participação é importante, pois entende que o Supervisor Escolar, nesse processo, é visto como articulador do conjunto de regras emanadas pela Secretaria Municipal de Educação e das regras emanadas pela escola, para durante essas reuniões serem discutidas e negociadas como propõem os curriculistas que se espelham na TSD, proposta por Laclau e Mouffe (2006), como podemos perceber nas falas destacadas abaixo:

É um processo fundamental para a educação no município, espero que tenhamos resultados positivos. Mas está sendo difícil fazer o devido estudo e trabalharmos de forma que haja a participação da maioria do pessoal em

nossa comunidade escolar. Principalmente, por estarmos num momento de praticamente fechamento do ano letivo, onde inúmeras atividades são propostas pela Secretaria de Educação como: jogos escolares, cantada e nossos projetos do dia-a-dia da escola, conciliar tudo isso interfere e prejudica essa construção. (E-06- SE-01)

Entendo que a busca para envolver os supervisores na construção da proposta curricular é essencial, uma vez que estes profissionais são articuladores na escola. Mas percebo que não há uma sistematização das idéias trabalhadas, debatidas em cada encontro, pois elas se repetem sem necessariamente informações novas sejam acrescentadas. (E-08-SE-01)

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciadore abstráidos em 26/11/2010.

Dois sujeitos destacaram a importância dessa construção, no sentido de propiciar a interação e integração de todas as escolas, considerando a perspectiva de uma escola pública de qualidade. Foi enfatizada, também, a importância desse processo no atual momento histórico educacional de nosso país, que enfatiza essa construção coletiva e participativa por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, ao afirmarem que:

É de grande relevância esse *processo de construção*, o qual propicia a interação e a integração das idéias entre as escolas, que visem nortear a prática pedagógica dos educadores, na perspectiva da construção de uma escola pública de qualidade para todos. (E-03 – SE-01)

Eu percebo a *construção do processo* da proposta curricular muito importante para o momento histórico, que vivemos hoje no processo educativo. (E-12 – SE-3)

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciadore abstráidos em 26/11/2010.

Outro destaque que apareceu nos discursos dos sujeitos foi a questão da construção da proposta curricular ser vista como um processo fundamental para o município. Em seus enunciados, os sujeitos afirmaram que para que, haja uma educação de qualidade, necessita-se do estabelecimento de um processo educativo que contemple os anseios dos educandos e educadores, como podemos perceber nos enunciados dos sujeitos abaixo:

É um processo fundamental para a Educação no município. (E-08-SE-02)

Está sendo passado rapidamente para as escolas. É preciso que todos da

escola estejam engajados em participar deste evento. O Conselho Municipal deve reunir os professores sobre esta proposta curricular pra este município. (E-10-SE-01)
Estamos percebendo que é maravilhoso, pois nenhum município iria abrir esta construção, se não tivesse de fato e de verdade, este compromisso com uma educação de qualidade. Percebo como algo bom, contribuindo e enfrentando mais este desafio, apesar de haver ingressado este ano na função de supervisora escolar, realizando mais um dos meus mais esperados sonhos. Vejo o desempenho e o esforço da coordenação pedagógica junto aos demais agentes participantes da educação, no avanço para atingir os objetivos esperados, a tão sonhada escola de qualidade e em especial o aprendizado do aluno. (E-12-SE-01 e SE-02)
Está sendo útil e necessário para estimular o interesse da sociedade, para assim surgir novos talentos e atividades, diferenciando para inovar novas etapas sociais, que sejam gratificante para o nosso município. (E-14-SE-01)
Necessário, porque hoje o quadro da educação não só no município de Bayeux, mas em outros municípios demonstra que a “escola” não tem conseguido manter o aluno na sala de aula de forma “espontânea” e atrativa para o mesmo. Cada realidade, seja do ensino público ou privado necessita de um currículo que contemple seus anseios, suas metas no sentido mais abrangente. (E-24- SE-01)

Fonte: Discursos dos sujeitos enunciadore abstráidos em 26/11/2010.

Quando um sujeito se coloca como parte de um processo e participa ativamente dessa construção, e quando seu discurso, sua prática e sua ação não se separam, acreditamos que a sua ação se transforma em prática social, em um discurso de momento que pode ser fixado por algum tempo na perspectiva laclauniana. No entendimento desses sujeitos, quando relataram essa construção coletiva, percebemos o desejo de que a prática e a ação se apresentassem de forma coletiva para que o processo de sistematização do currículo construído fosse salutar e bem sucedido. Apoiando-nos na Teoria Social do Discurso (TSD), defendida por Laclau e Mouffe (2006), entendemos que no momento da operacionalização da ação discursiva a prática discursiva é entendida como momentos que fixam os elementos (diferença) na tentativa de articulá-los, sem diferenciar o momento discursivo do não discursivo.

A partir do entendimento dos sujeitos envolvidos, percebemos que a construção da proposta curricular tem se encaminhado na perspectiva de um currículo significativo, que contemple o universal e o particular, uma vez que, no processo de elaboração da proposta, os sujeitos estão analisando a legislação e os documentos nacionais, como também estão percebendo as particularidades do município, atribuindo significados ao currículo do Sistema Municipal de Educação.

Como afirmamos anteriormente, a construção da proposta municipal ainda está em andamento. Entretanto, nesta dissertação, analisamos parte desse processo e concluímos nossa participação na quinta reunião, pois ao final da quarta reunião a equipe da SME e os educadores sentiram a necessidade de sistematizar o que já vinha sendo discutido e acordaram em começar por sistematizar o currículo do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Assim, a reunião seguinte deu prioridade a sistematização do currículo do 1º e 2º ano por entender que as escolas estavam necessitando de uma atenção especial para essa etapa da Educação Básica, visto que o Sistema Municipal de Educação de Bayeux/PB adotou o Ensino Fundamental de nove anos.

4.1.5 A Quinta Reunião: “Construindo o Alicerce” – a construção do currículo do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental

A quinta reunião foi realizada no dia 27 de janeiro de 2011, às 8h00min, na Câmara Municipal de Bayeux/PB – Centro.

A abertura foi realizada pela Coordenadora Pedagógica da SME, que iniciou apresentando as metas que foram alcançadas no ano de 2010, enfatizando tanto as reuniões para construção da proposta curricular como a construção da Matriz de Habilidades, elaborada pela equipe da SME a partir das discussões com as supervisoras.

A Coordenadora Pedagógica falou sobre a proposta de acompanhamento dos trabalhos das escolas por Técnicos da Secretaria, que acompanharão as escolas na implementação da proposta curricular para o 1º e 2º anos. Para um melhor desenvolvimento desse trabalho, a SME realizou a divisão das escolas por pólos e definiu que haverá um coordenador para cada pólo, cuja função seria acompanhar a execução do Plano de Ação da Proposta Pedagógica, dos programas e/ou subprojetos, a atuação do Conselho Escolar e outros aspectos ligados à aprendizagem dos alunos.

Depois da fala da Coordenadora Pedagógica, as coordenadoras dos supervisores escolares apresentaram uma versão preliminar da Proposta Curricular do Município, resultado do trabalho de construção coletiva e das discussões empreendidas entre a SME, CME e escolas, na representatividade de seus Supervisores Escolares, durante as reuniões realizadas no ano de 2010, para a elaboração da proposta curricular, bem como de outras reuniões realizadas com as diversas divisões e as escolas que vinham definindo a Matriz de Habilidades para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Como resultado dessas discussões, a SME vem elaborando a Proposta Curricular intitulada “Construindo o alicerce: a proposta curricular para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental”. Após a apresentação da Proposta e das discussões realizadas, foi aprovada a Matriz de Habilidades para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, compreendemos que se cumpriu o atendimento à demanda mesmo, que provisória, entendendo a política como uma série de articulações contingentes que se originam dos conflitos entre as demandas. (LACLAU, 1996a).

Aprovada a proposta da Matriz de Habilidades, a SME a encaminhou para apreciação do CME. Após análise, o CME emitiu parecer aprovando a Matriz de Habilidades e instituiu a Resolução nº 024/2011, que estabelece as diretrizes para a implantação da Matriz de Habilidades para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental no município de Bayeux/PB, que tem como objetivo principal elevar o nível da aprendizagem escolar dos alunos.

De acordo com a Resolução Municipal nº 024/2011, a Matriz de Habilidades elaborada pelos Supervisores Escolares, junto com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação, tem como objetivo preparar o alunado para ter um bom rendimento e sucesso nos demais anos do Ensino Fundamental.

O ensino através da Matriz de Habilidades terá como princípio norteador a garantia do desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, atendendo ao que preconiza a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, estudada e discutida pelos Supervisores nas reuniões.

A Matriz de Habilidades foi elaborada a princípio para o 1º e 2º anos, com o objetivo de melhoria do processo ensino-aprendizagem. Apresenta princípios didáticos, como a rotina da sala de aula de forma diferenciada, o processo avaliativo contínuo e traz uma ficha de acompanhamento do aluno, que indica que o aluno não sofrerá retenção.

A Matriz de Habilidades para o 1º e 2º anos traz as habilidades e os conteúdos a serem trabalhados com os alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências,

História/Geografia e Artes. Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as habilidades e os conteúdos são apresentados a partir de eixos.

No nosso entendimento, o que ocorreu de fato foi que, como havia uma preocupação da Secretaria e das escolas com o encaminhamento dos trabalhos com as turmas de 1º e 2º anos, em razão da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a Secretaria acabou encaminhando a aprovação da Matriz de Habilidades como se fosse sinônimo de proposta curricular. Entendemos que a Matriz de Habilidades, mesmo apresentando os conteúdos por anos e por disciplina, não se caracteriza como uma proposta, pois não traz outros elementos indispensáveis à elaboração de uma proposta curricular, a exemplo de concepções de currículo, valores, concepções de ensino e aprendizagem etc, que vínhamos discutindo nas primeiras reuniões para a elaboração da Proposta.

Para nós, essa Matriz de Habilidades deveria ser novamente discutida e poderia ser parte da Proposta Curricular do Município, mas ela não pode ser entendida e assumida como se já fosse a Proposta pronta e acabada.

Ao analisarmos as discussões da quinta reunião e ao confrontarmos essa análise com o documento da Matriz (Anexo F), percebemos que há indícios de que o documento possa servir de base para a construção da Proposta Curricular, uma vez que acreditamos que esse processo de construção deverá continuar para a melhoria da proposta para esses anos iniciais e para os demais anos do Ensino Fundamental.

Finalizamos as nossas análises do processo de construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB, e buscamos compreender as interfaces das políticas educacionais e curriculares entre o universalismo e os particularismos, durante as cinco reuniões que estivemos presente, percebendo nos discursos dos sujeitos através dos estudos por eles abordados, que as políticas de currículo demonstram o entrelaçamento entre o universal e o particular (LACLAU, 1995).

Percebemos, no momento da construção da proposta curricular do município, que os sujeitos vêm buscando dar significado ao currículo nos momentos das reuniões. A construção do currículo não é entendida como um processo de fragmentação entre o conhecimento oficial e o conhecimento construído na cotidianidade da escola, mas por políticas de conhecimento que em seu momento de interação se completam no momento de construção da proposta curricular que se deu na representatividade do coletivo pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

Portanto, acabamos percebendo, nos enunciados dos sujeitos, que seus discursos parecem não ter força suficiente para inserir no currículo do município as suas singularidades,

por essas, ainda, serem na maioria das vezes tímidas. Sentimos como se eles quisessem participar do processo, mas, uma força os desloca. É como se, mesmo dentro, eles estivessem fora do processo de construção da proposta curricular.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Esta dissertação investigou o processo político de significação do currículo durante o processo de construção da Proposta Curricular do Município de Bayeux/PB. Para isso, teve como objetivos específicos: compreender as interfaces das políticas educacionais e curriculares, enfatizando as suas relações entre o universalismo e os particularismos presentes nos contextos atuais; abstrair dos discursos dos sujeitos (Supervisores Escolares) as significações do currículo no processo de construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB; e analisar como os sujeitos significaram e ressignificaram os discursos sobre currículo no processo de construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB.

Foi desenvolvida no município de Bayeux/PB, através de pesquisa de campo, na qual participamos das reuniões realizadas pela equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME), o Conselho Municipal de Educação (CME) e a representatividade de um Supervisor Escolar, de cada uma das 27 (vinte e sete) escolas municipais de Ensino Fundamental, durante o processo de elaboração da Proposta Curricular.

As discussões para a elaboração da Proposta se deram em dois momentos: o momento das reuniões gerais, realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pelo Conselho Municipal de Educação (CME), com a representatividade das escolas, através da participação dos Supervisores Escolares, e o momento das reuniões de estudo em cada escola, coordenadas pelos Supervisores que participaram das reuniões gerais. A nossa participação se deu nos momentos das reuniões gerais.

Nessas reuniões gerais, os discursos dos sujeitos foram gravados, transcritos e analisados. Para efeitos de análise, a fala de cada sujeito foi chamada de enunciados dos sujeitos e foi transcrita no quadro correspondente à escola a qual o sujeito pertence. Assim, tivemos a fala de 28 (vinte e oito) sujeitos enunciadore, sendo 27 (vinte e sete) representantes das escolas e 01 (um) sujeito representando a SME.

Os discursos dos sujeitos enunciadore foram analisados a partir do referencial teórico-metodológico adotado por nós neste trabalho, qual seja: a Teoria Social do Discurso (TSD), com base nos estudos de Laclau e Mouffe (2006), que têm por objetivo a ação política mediante a utilização de recurso vinculado aos conceitos de contingência, antagonismo e hegemonia, que estão vinculados a propositiva de defender que nenhuma estrutura social é

inteiramente fechada, e que o deslocamento é sua característica essencial, pois este abre caminho para a ação social transformadora.

Esta dissertação se estruturou em 04 (quatro) capítulos. No primeiro capítulo, detalhamos o traçado teórico-metodológico apresentando os pressupostos da Teoria Social do Discurso (TSD) de Laclau e Mouffe (2006), teóricos que embasaram teórica e metodologicamente a nossa pesquisa. Nos procedimentos metodológicos apresentados, detalhamos o lócus da pesquisa, os sujeitos participantes, a coleta de dados, a interpretação desses dados, a sua análise e, finalmente, os resultados atingidos, mesmo que de forma parcial, provisória.

No segundo capítulo, apresentamos as dimensões do político e da política no contexto das políticas educacionais, buscando entender como se dá o processo de significação das relações de poder entre as dimensões do político e da política na contemporaneidade, como também, compreender as mediações entre o universalismo e os particularismos nas políticas educacionais e curriculares. O que nos levou a entender que, na contemporaneidade, essas mediações se dão entre essas dimensões e o contexto no qual elas se situam. Ressaltamos que para entender como as políticas são ressignificadas, precisamos compreender o contexto da globalização e as repercussões dos universalismos nos contextos particularistas onde vivenciamos o processo de construção de uma proposta curricular.

No terceiro capítulo, discutimos as significações do currículo na contemporaneidade, fazendo um breve percurso histórico do campo do currículo, como também das teorias de currículo e como elas significam a partir das contribuições de autores/as que se enveredaram pelas vertentes pós-estruturais, com contribuições do campo da linguística.

E, no quarto capítulo, apresentamos como se deu o processo político de significação do currículo na construção da proposta curricular do município de Bayeux/PB, considerando, nas nossas análises, os discursos transcritos e seu movimento de significação e ressignificação no contexto da proposta curricular do município, no período de 2010 a 2011.

Inicialmente, investigamos as interfaces das políticas educacionais e seus vínculos com as políticas curriculares. Nesse contexto, foi observado que os sujeitos da pesquisa significaram o currículo como uma das faces da proposta curricular, demarcando que entre elas existem relações de identidade que não se desassociam. Como muito bem enfatizou Laclau (1996a), as identidades são ao mesmo tempo universalistas e particularistas. Isso, vinculado à temática que estamos desenvolvendo, nos leva a inferir que as políticas educacionais e as políticas curriculares não são cindidas, mas se interconectam

complementando-se, como Pereira (2009) destacou em seus textos, sobretudo, nas sociedades ditas atuais.

Assim, a significação e a ressignificação do currículo, nos momentos das reuniões para a construção da proposta curricular de Bayeux/PB, são entendidas como um processo de construção originada do conhecimento oficial e não oficial. Mesmo que pareça que os discursos oficiais tenham subvertido o conhecimento construído na cotidianidade da escola, e que os sujeitos tenham grifado de forma velada em seus discursos que os discursos oficiais eram importantes e que deveriam ser considerados, não é isso que acontece. Os sujeitos também apresentaram concepções mais amplas de currículo, a exemplo da concepção de currículo como a expressão da cultura. Entretanto, a nosso ver, faltou mais convencimento de seus discursos e argumentos que pudessem antagonizar a hegemonia dos discursos presentes nos documentos oficiais estudados.

Os discursos dos sujeitos foram muito mais conceituação do que significação. Percebemos claramente essa discursividade, porque a preocupação com o discurso político parece-nos mais explícita. E, isso, Pinto (2001, p. 80) enfoca com clareza ao afirmar que :

Quando o tema é o discurso político, esta dinâmica é muito simples de ser observada: o que é um discurso político, se não uma repetida tentativa de fixar sentidos em um cenário de disputa? “Os exemplos podem se multiplicar, atualmente há uma disputa sobre os significados de noções como “esquerda”, “direita”, “reforma”, revolução”, todos estes termos tiveram sentidos muito mais fixos do que têm hoje. Quando analisamos o discurso político, verifica-se que esta é uma tentativa de fixar sentidos, que têm a urgência como condição e durante as campanhas eleitorais.

No contexto das reuniões, as leituras demonstraram que não houve preocupação em fixar um sentido político para o significante currículo no âmbito da proposta. Mas, entendê-la como uma estratégia operacional de fazer a proposta a partir da Lei. Por que afirmamos isso? Porque o discurso político dos Supervisores seria mais conflituoso, com mais posições a serem escolhidas e, posteriormente, assumidas.

Por isso, afirmamos que esse contexto pluralizado a fixação de sentidos colocaria em cena o antagonismo. Isso se daria através dos debates para assumir a lógica política que o coletivo desses sujeitos queria percorrer. A lógica da diferença, que demarca a positividade, ou seja, a construção da proposta curricular não caminha sem a referência da lei, e nós, por razões múltiplas, a assumimos, porque a lei não se encontra longe de nós.

Por outro lado, a lógica política do discurso da equivalência se distanciou do universo de pesquisa, pois vimos que as posições não eram antagônicas, mas, consensuais. Nesse

sentido, isso ficou explícito por algumas posturas tomadas pelos Supervisores Escolares que são os nossos sujeitos enunciadoreis. Como exemplos, podemos citar as ausências às reuniões, as não leituras dos documentos, os silêncios daqueles que estavam presentes nas reuniões etc. Talvez seja até possível afirmarmos que isso é um indício de que eles não estavam dispostos a criar qualquer antagonismo com o poder.

Desse modo, vimos como bem marcada uma posição hegemônica do universo pesquisado que, a nosso ver, passa pela necessidade de formação continuada e de uma postura mais crítica, tal qual eles tiveram ao se opor pela formação de uma empresa de fora em detrimento à organização feita pelos profissionais do próprio município que conhecessem a realidade do Sistema de Ensino Municipal. Mas, esses discursos foram subvertidos durante as reuniões de forma bem visível.

Nas considerações finais desta dissertação, tentamos abstrair dessa investigação os avanços originados quanto à significação e ressignificação do currículo no processo de construção da proposta curricular, colocando em relevo que os deslocamentos históricos produziram e produzem alterações nos significantes que a eles, naturalmente, vinculam-se conforme o tempo e o lugar em que se situam. Com este objetivo, os resultados da pesquisa revelaram, ainda que a intenção de construir a proposta curricular de forma coletiva tenha sido um discurso político válido. No entanto, no decorrer do processo percebemos que a representatividade cindiu o processo tanto pela ausência, como pelo silêncio e, muito mais, pela não leitura do material proposto e disponibilizado pela Secretaria de Educação. Assim, a tessitura do discurso de significação do currículo no âmbito da proposta municipal ficou comprometida. Ela traz uma representatividade que explicita muito mais o discurso político oficial e o da Secretaria Municipal de Educação do que da representatividade dos sujeitos que foram representar os demais e não o fizeram.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que a elaboração da Proposta Curricular do Município não foi encerrada e ainda continua em processo de elaboração. Portanto, acreditamos que os sujeitos que fazem parte dessa construção podem agir com mais comprometimento em busca da melhoria da educação municipal e que ainda pode haver um processo de negociação. Mas, para isso, faz-se necessário que os Supervisores se envolvam mais com a elaboração da Proposta Curricular do Município nessa retomada no ano de 2011.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Ângela Cristina A.; MAIA, Angélica Avelino; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; DANTAS, Veridiana Xavier. Currículo como redes discursivas: aproximações com as vertentes pós-estruturais. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 2010.
- BALL, Stephen J. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; BARBOSA, Samara Wanderlei Xavier; DANTAS, Veridiana Xavier; ALMEIDA, Welita Gomes de (orgs.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010a.
- BAUMAM, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.
- BAYEUX. Câmara Municipal. **Lei Orgânica do Município**. Bayeux, PB: Câmara Municipal, 2011.
- BAYEUX. Câmara Municipal de Bayeux. **Plano Municipal de Educação**. Bayeux, PB: Câmara Municipal, 1990.
- BAYEUX. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 020/2009**. Bayeux-PB: Conselho Municipal de Educação, 2009. Dispõe sobre o Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Bayeux/PB.
- BAYEUX. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 024/2010**. Bayeux-PB: Conselho Municipal de Educação, 2010. Estabelece Diretrizes para Implantação da Matriz de Habilidades no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental das Unidades Escolares pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino da cidade de Bayeux/PB.
- BAYEUX. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 1013/2006**. Bayeux-PB: Conselho Municipal de Educação, 2006. Institui o Conselho Municipal de Educação de Bayeux.
- BAYEUX. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 1012/2006**. Bayeux-PB: Conselho Municipal de Educação, 2006. Institui o Sistema Municipal de Educação de Bayeux.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez 1996.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 10.172/2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial, 09 jan 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02**. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Brasília, DF: Diário Oficial, 07 abr de 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul de 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 28/01/2009.

_____. Ministério da Educação. **Conferência nacional de educação – Documento Final**. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, DF: MEC, 2010.

DALE, Roger. A globalização e o desenho curricular. In: **Revista Espaço do Currículo**, v. 1, n. 1, pp. 12-33, mar/set, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/article/viewFile/3640/2976>>. Acesso em: 21/11/2010.

DANTAS, Veridiana Xavier. Caminhos e desafios percorridos como pedagoga. In: SANTOS, Edilene da Silva; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (org). **Retratos sem retoques – identidades plurais**. Campinas, SP: Editora Átomo, 2008.

_____. Veridiana Xavier; Pereira, Maria Zuleide da Costa. O processo político de significação do currículo e da cultura em uma proposta curricular municipal. In: Leite, Carlinda et al (orgs). **Debates o currículo e seus campos**. Actas do IX Colóquio sobre questões curriculares / V colóquio Luso-Brasileiro. Porto: Universidade do Minho, 2010. pp. 1163-1171.

ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. **A globalização e a homogeneização do currículo no Brasil**. Tese de doutorado. João Pessoa, PPGE/UFPB, 2006.

FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres; BARREIROS, Débora Raquel Alves. Buscando o sentido de política nos estudos curriculares – perspectivas de análise em questão. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG: ANPEd, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LACLAU, Ernesto. Universalismo, particularismo y el tema de la identidad. **Revista Internacional de Filosofía Política**, v. 5, pp. 38-52, 1995.

-----, Ernesto. Poder e Representação. In: **Revista Eletrônica de Estudos Sociedade e Agricultura**. Em 07\dezembro\1996a - (87-28). Tradução de Joanildo A. Burity. Apoio da Fundação Joaquim Nabuco, Recife/Pernambuco. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/livros/Brasil/Cpda/estudos/set/Laclau>>. Acesso em 01/04/2008.

_____. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Ariel, 1996b.

_____. **Nuvas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Vision, 2000.

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

_____. **Debates y combates: por un nuevo horizonte de la política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2008.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. 2. ed. Espanhol – 1ª reimpressão. Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG: ANPEd, 2005.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, pp. 33-52, jul/dez, 2006.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

_____. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, pp. 5-9, jul/dez, 2006.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, 2004.

_____. Diferença cultural e conhecimentos acumulados: conversas a partir da multieducação. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Org.). **Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa: Idéia, 2005, p. 107-138.

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

_____. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, Alice Casimiro et. al. (orgs.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: Faoerj, 2008.

MACEDO, Elizabeth; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo e diferença no contexto global. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa et. al. **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MENDONÇA, Daniel de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. In: **Revista de sociologia e política**. Curitiba, n.20, pp 135-145, jun/2003.

_____. A teoria da hegemônia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. In: **Revista de ciencias Sociais Unisinos**. V. 43, n. 03, pp. 249-258, set/dez 2007.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOUFFE, Chantal. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo e autopoiese: a produção do conhecimento. In: GONSALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (orgs.). Currículo e contemporaneidade: questões emergentes. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004a.

_____. **Projeto político-pedagógico:** debate emergente na escola atual. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004b.

_____. Globalização e políticas educacionais: (re)significando o currículo. PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira. **Políticas educacionais e (re)significações do currículo.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

_____. Maria Zuleide da Costa. Currículo discurso e discursos. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (orgs). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo.** Campinas SP: FE/UNICAMP, 2009. (E-book GT – Currículo). pp.114-123.

Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/livrodigital_Amorim2009.pdf. Acesso em 21/11/2010.

_____. Políticas de currículo e as discursividades contemporâneas da emancipação: há possibilidade de pensá-las como hegemonia contingencial? In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; BARBOSA, Samara Wanderlei Xavier; DANTAS, Veridiana Xavier; ALMEIDA, Welita Gomes de (orgs.). **Diferença nas políticas de currículo.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010a. pp. 159-180.

_____. **Currículo e autopoiese.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010b.

PINTO, Céli Regina Jardim. Notas a propósito de Ernesto Laclau. **Revista de Ciencias Sociales**, n. 15, DS, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la Republica Montevideo, Uruguay, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOAGE, Ana. La teoria del discurso de la escuela de Essex en su contexto teórico. Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1576 – 4737. Disponível em <http://www.ucm.es/infor/circulo>. Acesso em 10 de junho de 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, pp. 20-45.

APÊNDICES

APÊNDICES A

DIÁRIO DE CAMPO

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO A - QUADRO DAS ESCOLAS

ANEXO B - LEI N°1.012/2006

ANEXO C - RESOLUÇÃO N°020/2009

ANEXO D - RESOLUÇÃO N°024/2011

ANEXO E - QUESTÕES

ANEXO F - MATRIZ DE HABILIDADES – 2011

ANEXO G - SLIDE UTILIZADOS NAS REUNIÕES