UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTIFICA E INTELECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

DOI: 0

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2008 by Unicamp/FE. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo
CEP 13083-970 – Campinas SP
Fone: (19) 3521-6493
http://www.repositorio.unicamp.br

SENTIDOS DA PRÁTICA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO[32]

Alice Casimiro Lopes[33]
www.curriculo-uerj.pro.br
alice@curriculo-uerj.pro.br
UERJ

A discussão sobre a forma de compreender a prática no currículo, a meu ver, demanda uma análise dos sentidos de prática curricular, ao longo da história do pensamento curricular, que não cabe nos limites deste texto. De forma muito breve, aponto apenas que a perspectiva crítica, a partir da Nova Sociologia da Educação na Inglaterra, do movimento de reconceptualização do campo do currículo nos EUA - duas influências marcantes no Brasil - ou mesmo a partir do pensamento de Paulo Freire, salienta a defesa do currículo como produção das escolas, mediando pedagogicamente o social e o político. Em todas essas tendências, sob diferentes enfoques, é questionado o caráter instrumental e prescritivo das teorias tradicionais e a busca de um referencial teórico-científico, supostamente neutro, elaborado para guiar a prática. Tais enfoques conferem uma dimensão política a enfoques reflexivos sobre a prática, também críticos das perspectivas instrumentais, que guardam associação com o pensamento de Dewey, como, por exemplo, o trabalho de Stenhouse.

Dessa forma, a prática se torna valorizada e as investigações de seu caráter produtivo ganham destaque. Em um processo que aqui apenas anuncio, sem desenvolver os diferentes matizes que o acompanham, muitas vezes tal valorização da prática gera a preponderância de uma visão de currículo que tende a trabalhar com a diferença entre currículo formal ou proposto e currículo em ação ou vivido. Ao enunciar

[32] Parte da discussão deste texto foi extraída do último capítulo de Lopes (2007).

[33] Essas questões vêm sendo discutidas no âmbito do grupo de pesquisa que coordeno, atualmente integrado por: Aline Martinelli (IC/CNPq), Ana de Oliveira (Mestre em Educação pela UERJ e professora de História no Colégio Pedro II), Andréia Gomury (Bolsista Proatec Uerj/Faperj e Licenciada em Letras pela UERJ), Daiana Fernanda de Mendonça (Bolsista IC/UERJ e Licencianda em Matemática), Daniella Gonçalves (Graduada em Pedagogia, UERJ), Danielle Matheus (Mestranda em Educação UERJ e professora das séries iniciais do Colégio Pedro II), Flávia Giovaninni Busnardo (licenciada em Biologia pela UFRJ, Mestranda em Educação UERJ e bolsista CAPES), Hugo Heleno Camilo G. Costa (Bolsista IC/CNPq e Licenciando em Geografia na UERJ), Josefina Carmen Diaz de Mello (Doutoranda em Educação UERJ e professora de rede pública e privada do RJ), Rosanne Evangelista Dias (Doutoranda em Educação UERJ e professora das séries iniciais do Colégio de Aplicação da UFRJ), Rozana Gomes de Abreu (Doutoranda em Educação UERJ e professora de Química do Colégio de Aplicação da UFRJ) e Shelley de Souza (Mestranda em Educação UERJ e professora de Ciências Sociais da rede municipal do RJ). Nossas pesquisas são associadas aos projetos "Articulação nas políticas de currículo", financiado pelo CNPq e pela Faperj, e "Propostas curriculares e escolas no Brasil e em Portugal", financiado pela Capes, no âmbito do Programa Capes/Grices. Maiores informações em www.curriculo-uerj.pro.br

essa divisão não apenas o currículo é fragmentado, mas desenvolve-se a tendência que confere maior valor ao currículo vivido ou praticado. Essa tendência é, em grande parte, uma resposta teórica e política contrária aos projetos de controle da ação das escolas, que não só responsabilizam professores pelo fracasso escolar, mas contribuem para desvalorizar o potencial da escola na produção curricular. Associada a essa perspectiva, a prática curricular passa a ser situada como um espaço alternativo de poder capaz de engendrar ações emancipatórias[34]. Dessa forma, busca-se, ainda, desenvolver o empoderamento dos sujeitos na prática curricular por intermédio da valorização de suas ações e de suas falas.

Assim, ao mesmo tempo em que as perspectivas críticas valorizam uma análise da estruturas sociais e dos processos político-econômicos intervenientes no currículo, abrem espaço para se construir pesquisas que valorizam o potencial contra-hegemônico das práticas curriculares nas escolas. Mesmo que muitas dessas pesquisas interpretem a escola como determinada pela estrutura social mais ampla, são abertas possibilidades de se entender os sentidos dessa estrutura na escola e, portanto, viabilizam simultaneamente o entendimento dos sentidos da escola na estrutura social mais ampla.

Com a maior influência do pensamento pós-estrutural e pós-moderno no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, o foco no contingente e a valorização de pesquisas sobre o local e o cotidiano, tende a favorecer ainda mais o caráter produtivo da prática curricular. Interessante que isso se desenvolve, mesmo sendo, por vezes, afirmado por alguns autores que os discursos pós-estruturalistas trazem em si uma abstração que os afasta da prática e dos professores, ou não se traduz em propostas para a ação. Esse argumento, que encontra sintonia, de certa forma, com a concepção de que a teoria deve ser um guia para o "fazer curricular", faz parte do conjunto de críticas às

[34] A defesa de um projeto de emancipação é uma das características do projeto Iluminista mais cara à educação e ao campo do currículo e muito poderia ser dito sobre essas relações entre currículo e emancipação. Talvez esse seja um possível tema para o trabalho encomendado do ano que vem. Mas ao menos gostaria de salientar que, quando destaco o hibridismo entre perspectivas estruturalistas e pós-estruturalistas no campo do currículo (Lopes, 2005), identifico a associação entre centralidade da cultura e do discurso em defesa de um projeto emancipatório, tema que, talvez pela força do pensamento moderno em minha formação, também considero importante manter. Laclau (1996), por sua vez, fala na importância de ir além da emancipação, na medida em que o projeto emancipatório pressupõe a fixidez das identidades a serem emancipadas. Ao mesmo tempo em que salienta a importância desse projeto, ressignifica-o a partir das relações entre particular e universal: todo e qualquer projeto emancipatório suposto como universal é apenas um particular que se hegemonizou como tal em determinadas lutas contingenciais e provisórias.

teorias pós-críticas, mas é vinculado também a trabalhos marcados pelo hibridismo do campo do currículo.

Destaco essas brevíssimas considerações sobre o pensamento curricular, buscando salientar que em todos esses enfoques não deixa de ser mantida uma dicotomia teoria-prática – ou prática-teoria, se for o caso de salientar o predomínio da primeira sobre a segunda. Ao traçar os contornos desse movimento, no qual meu próprio trabalho se insere, por também ser marcado pelos traços dessas tradições, procuro desenvolver uma perspectiva de currículo visando a superar essa dicotomia, ainda que, para tal, não deixe de enunciá-la.

Buscando essa superação, entendo que não há sentido em afirmar um diálogo com a prática na pesquisa em currículo, como se fosse uma ação, que uma vez não desencadeada, nos apartasse de um lugar onde o mundo vivido acontece. Também busco me afastar de traços das perspectivas empírico-positivistas e seu enfoque realista que supõem um lugar onde o real está e do qual devemos nos aproximar, inclusive fisicamente, para construir os sentidos de verdade do conhecimento sobre currículo: a prática, a escola, ação dos professores e alunos.

Na perspectiva que busco elaborar, sentidos da prática curricular das escolas estão em propostas curriculares, em textos os mais diversos, inclusive os escritos, porque estão discursivamente imbricados em todos os contextos que se referem à produção cultural relacionada ao currículo. Não há o afastamento da prática, pela via teórica, porque toda produção assumida como teórica é um discurso no qual a prática está envolvida e toda produção prática é também uma produção discursiva em que a teoria se faz presente.

Entendo que tal interpretação é especialmente importante para uma investigação sobre políticas de currículo, pois é frequentemente esperado da política que seja o discurso que orienta a prática, que visa a regular seus sentidos em favor de um determinado projeto no qual se acredita. Em outras palavras, pela investigação ou pela proposição de políticas de currículo, é muito usual se reeditar a dicotomia teoria-prática e o caráter prescritivo da teoria sobre a prática.

Mais fortemente isso se traduz, na medida em que a concepção de política predominante no campo educacional está relacionada aos processos que concernem ao Estado e aos governos, por oposição às demais atividades da vida em sociedade. Com isso, o currículo tende a ser compreendido como *influenciado* pela política, mas não como *produtor* de política.

Com base nos estudos de Stephen Ball (1994; com Bowe, 1992), tenho buscado construir outra interpretação da política, particularmente da política de currículo, tendo em vista tanto a conexão entre Estado e sociedade civil quanto entre proposta e implementação na prática.

No modelo heurístico desenvolvido por Ball, as definições políticas são compreendidas como textos e como discursos, associando princípios estruturalistas e pós-estruturalistas[35], não cabendo separar política e prática, proposição e implementação. Ball entende os textos como as representações que são codificadas e decodificadas de formas complexas. Dentre as múltiplas influências exercidas sobre os textos produzidos, algumas são entendidas como mais legítimas do que outras. Mesmo dentre aquelas que são legitimadas, porém, há disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações na negociação pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas. Por isso, os textos podem ser mais ou menos legíveis em função da história, dos compromissos, dos recursos e do contexto em que os diferentes atores procedem suas leituras.

Ancorando-se na concepção de prática discursiva de Foucault, Ball analisa que os discursos são práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constituem, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso[36]. Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas[37]. Ao pensar as políticas como discursos, Ball está salientando que os conhecimentos subjugados não são completamente excluídos da arena política, mas certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças. Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas. Na medida em que são múltiplos os contextos produtores de textos e discursos – incluindo Estado, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa.

[35] Sobre as possibilidades e as dificuldades dessa articulação entre estruturalismo e pós-estruturalismo na investigação de políticas de currículo, ver Lopes (2005).
[36] Tendo a concordar com a concepção de discurso de Laclau que questiona essa separação que Foucault estabelece entre práticas discursivas e não-discursivas. Para maiores desenvolvimentos, ver Howarth (2000).
[37] Essa concepção de discurso é também, sob certos aspectos, desenvolvida por Bernstein, autor no qual Stephen Ball também se apóia.

Partindo do entendimento dessa relação entre textos e discursos, considero com Ball (1992) a formação de um ciclo contínuo de produção de políticas no qual são desenvolvidas recontextualizações por processos híbridos (Lopes, 2004, 2005). Tais recontextualizações expressam a negociação de sentidos e significados curriculares capaz de produzir uma política ambivalente. Não há uma única leitura ou um único efeito da política, mas uma disputa assimétrica pelas possíveis leituras. Essas não se tornam excludentes, mas o hibridismo entre as mesmas caracteriza as reinterpretações produzidas.

O ciclo contínuo de produção de políticas de Ball – enunciado primeiramente como contexto de influência, de produção de textos e da prática, mas posteriormente articulado aos contextos de resultados e de estratégias políticas e aos efeitos de primeira e segunda ordem – visa a dar conta da análise desse processo de reinterpretação. Nesse caso, a prática é referida à escola, espaço social em que se pratica o currículo e onde são recriadas as orientações curriculares, e assim produzida a política de currículo. Mas não implica considerar a escola como o único espaço onde sentidos da prática circulam, tampouco é o único espaço no qual as práticas, em seu sentido, genérico se estabeleçam.

Com base nessa interpretação, o foco de uma pesquisa, por exemplo, apenas nos documentos curriculares não implica desconsiderar os sentidos das práticas nas escolas. Tais sentidos estão hibridizados aos demais sentidos em disputa nos variados contextos de produção das políticas e, portanto, também estão expressos nas propostas curriculares. Os documentos investigados são, assim, expressão pedagógica de práticas sociais nas quais linguagem e ação se imbricam de forma indissociável.

Igualmente não cabe abordar as políticas como se houvesse de um lado o oficial e de outro o alternativo, de um lado o hegemônico e de outro o contra-hegemônico, de um lado o que visa a colonizar (a teoria?) e de outro, o que visa a resistir (a prática?). Todos nós, nos processos políticos, estamos em luta por constituir hegemonia, de maneira que o que se intitula como *alternativo* também guarda sintonias com o que tem registros de *oficial*, bem como os textos com assinatura oficial estão marcados por sentidos *alternativos* nos quais buscam legitimação e com os quais negociam em poderes oblíquos (García Canclini, 1998). Na relação de colonização cultural que marca a capilarização de discursos globais em contextos locais, não existe uma saturação capaz de fechar os possíveis sentidos de leitura. As tendências classificatórias e os processos de vigilância da autoridade não são capazes de impedir

que a proliferação da diferença gere zonas de escape pela produção de sentidos ambivalentes (Bhabha, 2001).

Na busca de superar essas dicotomias, outra problemática de pesquisa se desenvolve. Uma pesquisa que não é realizada para dizer às escolas o que fazer, para avaliar se os que fazem currículo na escola podem fazê-lo de outra forma suposta como melhor, para apresentar propostas curriculares ou mesmo para estabelecer projetos a serem seguidos. Mas que nem por isso está fora da luta por significação do mundo e, portanto, não está fora do jogo político que busca hegemonizar alguns sentidos curriculares em detrimento de outros.

Referências Bibliográficas

BHABHA, Homi K (2001). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

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

BALL, Stephen J., BOWE, Richard (1992). Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1998). *Culturas híbridas* – estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp.

HOWARTH, David. *Discourse* (2000). Buckingham/Philadelfia: Open University.

LACLAU, Ernesto (1996). *Emancipation(s).* London: Verso.

LOPES, Alice Casimiro (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109-118. Acessível em http://www.scielo.br

LOPES, Alice Casimiro (2005). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*, vol. 5, n. 2, jul/dez, p. 50-64. Acessível em http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm

LOPES, Alice Casimiro (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras,* v. 6, p. 33-52. Acessível em http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm

LOPES, Alice Casimiro (2007). *Currículo e epistemologia*. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí. v. 1. 232 p.