

DEMANDAS EM DISPUTA NA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS CURRICULARES: AMBIVALÊNCIAS DISCURSIVAS NA POLÍTICA DO ESTADO DO PARÁ (2007/2010)

Demands in dispute in the construction of curricular texts: discursive ambivalences in policies of the state of Pará (2007/2010)

EDNA ABREU BARRETO

Universidade Federal do Pará - UFPA

edna.ab@gmail.com

RESUMO Com base na teoria do discurso de Ernesto Laclau, discutimos as demandas em disputa na produção dos textos curriculares na política educacional do Pará (2007/2010) quando da única experiência do Partido dos Trabalhadores à frente deste estado. Analisando os documentos produzidos pelo governo, destacamos as ambivalências discursivas que se apresentam nos textos construídos naquele período. Considerando a influência de comunidades epistêmicas na produção dos textos, identificamos discursos favoráveis à flexibilidade, cultura comum e defesa do caráter prescritivo das políticas curriculares. O inimigo comum dos discursos construídos nessa experiência eram as “orientações neoliberais” e sua flexibilização voltada para o mercado. Concluimos compreendendo que as ambivalências não podem ser vistas como falhas ou limites, mas deslizamentos de sentidos característicos de textos políticos. Propomos, então, pensar nos entrelaçamentos que são constitutivos das políticas curriculares e seu caráter contingente e provisório questionando análises estadocêntricas.

Palavras-chave: TEORIA DO DISCURSO. POLÍTICA DE CURRÍCULO. FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR. AMBIVALÊNCIAS.

ABSTRACT Based on Ernesto Laclau’s theory of discourse, we discuss the demands in dispute on the production of curricular texts in the educational policies of Pará (2007/2010), during the Workers’ Party single experience in the state’s government. Examining the documents produced by the government, we highlight the discursive ambivalences found in texts produced in that period. Considering the influence of epistemic communities in the production of texts, we identify discourses that are favorable to flexibility, common culture, and defense of the prescriptive aspect of curricular policies. The common enemy of discourses produced during that experience were the “neoliberal orientations” and their flexibilization towards the market. We conclude by comprehending that ambivalences cannot be seen as failures or limitations, but as a lack of specific meanings in political texts. So we propose a reflection on the intertwining that constitute curricular policies and their contingent and temporary aspect, questioning state-centric analysis.

Keywords: THEORY OF DISCOURSE. CURRICULAR POLICY. CURRICULAR FLEXIBILIZATION. AMBIVALENCES.

CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA NA ANÁLISE EM POLÍTICAS DE CURRÍCULO: UMA INTRODUÇÃO

Buscando uma articulação com a perspectiva teórica da análise, e procurando evitar uma separação teoria/metodologia, consideramos a política educacional do estado do Pará (2007/2010), simultaneamente, como discurso e como texto, nos termos propostos por Stephen Ball (apud LOPES, 2004, 2006). Nessa perspectiva, tomando por base a interpretação foucaultiana, os discursos são vistos como práticas sociais imersas em relações de poder e saber que formam os objetos dos quais falam. Isso significa que nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constituem. No entendimento da política como discurso, busca-se analisar como certas ideias ganham força, ou não, dentro de relações materiais de produção.

Com base em tais premissas, analisamos os documentos curriculares produzidos pelo governo do Pará (2007/2010), destacando as ambivalências discursivas que se apresentam nos textos construídos naquele período. Considerando a influência de comunidades epistêmicas na produção dos textos, identificamos discursos favoráveis à flexibilidade, cultura comum e defesa do caráter prescritivo das políticas de currículo. O inimigo comum dos discursos construídos nessa experiência eram as “orientações neoliberais” e sua flexibilização voltada para o mercado.

Compreender a política como textos significa considerá-los representações codificadas e decodificadas de maneiras complexas, sofrendo múltiplas influências (LOPES, 2006). Os textos da política serão tomados como qualquer representação expressa pela fala ou escrita e, na investigação, procuraremos compreender as orientações, os conceitos e as definições da política curricular do estado do Pará produzidos no governo do Partido dos Trabalhadores. Consideramos que os textos da política são mais legíveis e, por vezes, tentam colonizar os sentidos da prática, mesmo que nem sempre isso seja possível. Procuramos, assim, compreender as múltiplas dimensões e entrelaçamentos dos textos produzidos por essa política curricular, considerando as interações complexas que formaram esses discursos, dentro das condições históricas nas quais emergiram.

Priorizou-se a análise documental, sendo os documentos considerados fonte rica e estável de onde é possível retirar informações importantes que ajudam na análise da política curricular do estado do Pará (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Os documentos selecionados não foram tomados como artefatos inocentes, visto que estes se configuram como produção consciente ou inconsciente das sociedades do passado, “servindo tanto para impor uma imagem do passado quanto para dizer a ‘verdade’”. Nesse sentido, consideramos que “é preciso desestruturar o documento para descobrir suas condições de produção” (LE GOFF, 2005, p. 76).

No levantamento documental, feito com ex-dirigentes governamentais da Secretaria de Estado de Educação, foi possível identificar os *Cadernos de educação básica do estado do Pará* (PARÁ, 2008a), produzidos por aquela instituição, que se configuram como textos que explicitam as políticas apresentadas para a educação no período. De acordo com um

desses cadernos, o objetivo era “contribuir com o processo coletivo de definição de uma política educacional democrática e de qualidade *Pará* todos” (PARÁ, 2008 a, p. 4, grifo no original). Identificaram-se também documentos referentes às 1ª e 2ª Conferências Estaduais de Educação, realizadas respectivamente em 2008 e 2009. Todavia, dada a grande fragmentação e a mera apresentação de dados e diagnósticos da realidade educacional, a análise de tais documentos foi feita de forma parcial, privilegiando especialmente o texto-referência para debate na 1ª Conferência Estadual de Educação, realizada no período de 20 a 22 de janeiro de 2008.

Analisando a política curricular como política cultural, argumentamos, com base em Macedo (2006, p. 163), que os textos políticos não são guias absolutos da prática, mas produtos culturais produzidos em um processo permanente de negociação de posições, “num misto ambivalente de controle e resistência”. Nesse sentido, os documentos foram analisados, procurando-se identificar “os discursos negociados” que fizeram emergir os acordos políticos possíveis e que trouxeram a marca do hibridismo que caracteriza os textos curriculares.

Para Lopes e Macedo (2011), em grande parte das análises sobre políticas de currículo, a partir dos anos 1990, analisando-se os documentos governamentais, a compreensão da política valoriza seus aspectos formais. Nesses casos, “a política é interpretada como guia para a prática” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 234). De um modo geral, tais análises separam proposta e prática, currículo formal e currículo em ação (LOPES; MACEDO, 2011). Mais recentemente, contudo, os estudos que buscam questionar tais separações por meio de abordagens discursivas têm sido ampliados, destacando-se a forma como analisam a relação entre projeto e implementação (LOPES; MACEDO, 2011).

A crítica é elaborada no sentido de questionar a concepção de política como guia para a prática, pois nessa formulação há uma compreensão de que a “pesquisa em política tem por finalidade produzir um conhecimento visando melhorar a prática pela intervenção administrativa” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 235). Os investigadores, na perspectiva administrativa, acabam agindo mais como uma comunidade epistêmica: grupo de especialistas que atua para produzir diagnósticos e apresentar soluções para as políticas, não tendo como característica teorizar sobre como a política constitui-se e como podem ser desenvolvidas as ações de contestação às políticas em curso (LOPES; MACEDO, 2011).

Para as autoras, é nos enfoques que situam a política como ciência social que a investigação dirige-se à construção teórica e ao entendimento do motivo pelo qual as políticas funcionam da maneira como funcionam (LOPES; MACEDO, 2011). A política passa a ser encarada de modo processual, envolvendo negociação, contestação e luta, portanto, disputa por hegemonia.

A questão central é a mudança no entendimento da noção de hegemonia: de uma construção fundamentada na estrutura econômica para a decorrência de uma articulação que constrói um discurso provisório e contingente, tal como analisado por Ernesto Laclau (LOPES; MACEDO, 2011). O entendimento de poder modifica-se: enquanto os estudos estruturais valorizavam a noção de poder centralizado, os estudos pós-estruturais têm o

poder como difuso. Os poderes são oblíquos, nos quais a definição de um centro depende de uma relação política definida contingencialmente, sem uma prefixação anterior ao próprio processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta (LOPES; MACEDO, 2011).

Os documentos foram analisados com base na teoria do discurso, de Laclau, na qual estes se inscrevem em um contexto precário em que a constituição de um sistema discursivo dá-se em um processo relacional. Os sentidos produzidos pelo discurso são sempre contingentes e provisórios (MENDONÇA, 2009). Com isso, entendemos que os sujeitos disputam e negociam permanentemente os sentidos que serão impressos nos textos curriculares visando garantir seus projetos. Tais disputas são constantes e estão atravessadas por relações de poder-saber nas quais se procura hegemonizar determinados sentidos.

Os diferentes sujeitos inscritos nessa arena contingente e provisória constituem-se a partir de demandas as mais diversas, que ora são negociadas e articuladas em um projeto comum, ora são dissipadas por antagonismos e divergências. Esse projeto não se sustenta permanentemente, uma vez que outras tantas demandas que não estão contempladas ameaçam um suposto projeto comum.

Na sua teoria do discurso de Laclau (2001, 2006) importa compreender que as lutas que fazem um determinado projeto político são articuladas provisoriamente em torno de demandas específicas que são consideradas comuns. Investigar, então, quais demandas são negociadas e como isso é feito na produção de políticas de currículo é relevante, na medida em que tende a apontar para a falta de unanimidade em propostas curriculares, mesmo que sob um mesmo espaço ideológico de produção: um governo popular.

Vale ressaltar, com Lopes et al. (2011), que a teoria do discurso não supõe um conjunto de técnicas fixas para a definição dos textos a serem analisados, pois tal definição é contingente ao processo de pesquisa e aos problemas definidos no caso escolhido para análise.

Visando garantir a análise aqui proposta, o artigo está dividido em três tópicos: no primeiro, discutimos as contribuições da teoria do discurso em Laclau para a análise de políticas curriculares, considerando o conceito de demandas; no segundo momento, analisamos os documentos curriculares da política do estado do Pará, no período de 2007 e 2010; e, finalmente, concluímos a análise considerando produtivos os conceitos advindos da teoria do discurso no entendimento da contingência na produção de discursos e textos curriculares.

TEORIA DO DISCURSO E O CONCEITO DE DEMANDAS: POSSIBILIDADES PRODUTIVAS NA ANÁLISE DE DISCURSOS CURRICULARES

Questionando o essencialismo, o objetivismo e o determinismo de algumas análises políticas, a teoria do discurso incorpora a “contingência aos processos de articulação” hegemônica. O discurso, em Laclau, é entendido como uma estrutura descentrada, sendo que a política, como discurso, envolve negociações de sentido em busca de hegemônias provisórias e contingentes (LOPES et al., 2011, p. 31, 33). Nessa formulação, o social deve ser compreendido

a partir da multiplicidade de sentidos que se articulam com infinitas possibili-

dades de constituir um discurso hegemônico, contingente e precário, no qual um desses sentidos assume o papel de representar a multiplicidade de sentidos articulada, perdendo sua significação original e antagonizando-se a outros sentidos. (LOPES et al., 2011, p. 31).

Não há, portanto, segundo a teoria do discurso, possibilidade de se compreender o real de forma direta, verdadeira ou completamente, visto que são infinitas as possibilidades de significá-lo, e estas são permeadas por relações precárias e contingentes (LOPES et al., 2011).

Na teoria do discurso, as articulações são definidas como resultados de processos políticos constitutivos. Disputam-se, assim, as condições materiais engendradas no discurso contingente do antagonismo social: “um antagonismo que nunca é superado, por ser inerente à atividade política democrática” (LOPES et al., p. 33).

Como a política atua no espaço do “indecidível” e do não racional, sendo as identidades construídas no terreno “precário e vulnerável” da luta política, o currículo é entendido como política cultural, superando a ideia de poder linear. Isso implica considerar que “o poder não deveria ser concebido como uma relação externa ocorrendo entre duas identidades pré-constituídas, mas sim como constitutivas das próprias identidades” (MOUFFE, 2001, p. 414).

Para a autora, reconhecer que qualquer identidade é relacional e definida em termos de diferença abre possibilidades de pensar que “cada identidade é irremediavelmente desestabilizada por seu exterior e o interior aparece como algo sempre contingente”. Dessa maneira, considera que “não há identidades ‘natural’ e ‘original’, já que cada identidade é o resultado de um processo constitutivo”, sendo estes processos permanentes de hibridização e nomadização. A identidade, portanto, passa a ser vista como resultado de um sem-número de interações que ocorrem dentro de um espaço cujas linhas não estão claramente definidas (MOUFFE, 2001, p. 420, grifos no original).

Mesmo considerando que toda identidade participa do processo de hibridização, Hall (2003) adverte, com base em Laclau, que hibridização não significa um declínio pela perda de identidade, mas um fortalecimento das identidades existentes pela abertura de novas possibilidades; isso porque cada identidade é radicalmente insuficiente em termos de seus outros. Assim, na relação entre universal e particular, é possível construir uma diversidade de novas esferas públicas nas quais todos os particulares serão transformados ao serem obrigados a negociar dentro de um horizonte mais amplo.

Não se trata, contudo, de apelar para particularismos puros, mas considerar que “o ponto de vista da universalidade é cada vez mais posto de lado, como um sonho totalitário ultrapassado”, pois não há formas de se atingir uma sociedade reconciliada. Sob esse prisma, Laclau argumenta que o universal não passa de um particular que, em algum momento, tornou-se dominante. Nesse sentido, como “símbolo de uma plenitude ausente”, o universal emerge “como um horizonte incompleto suturando uma identidade particular deslocada” (2001, p. 237-240).

Isso leva o autor a considerar que a democracia é possível, “porque o universal não tem um corpo nem conteúdo necessários”, pois grupos diferentes competem entre si para dar temporariamente a seus particularismos uma função de representação universal. Assim,

criam-se as possibilidades de construção de “identidades coletivas” a partir de uma “universalidade que coopera através da diversidade” (LACLAU, 2006, p. 37).

Com base em Laclau e sua teoria do discurso, Oliveira e Lopes (2011) compreendem o currículo como arena de lutas em busca da hegemonia de uma determinada concepção. Como política cultural, há, em torno do currículo, uma luta discursiva pela constituição de representações que envolvem negociações, nas quais grupos particulares tentam defender determinadas demandas (OLIVEIRA; LOPES, 2011).

No caso de analisar políticas de currículo como política cultural, busca-se romper com lógicas que separam a produção e a implementação de políticas a partir de uma concepção hierarquizada do poder, porque isso dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição (MACEDO, 2006). Na constituição do currículo entra em jogo a negociação de discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, e as lutas que constituem os currículos são tanto políticas como culturais (LOPES, 2006).

Em relação às políticas de currículo, importa analisar a construção de hegemonias (temporárias) em torno de determinados saberes e práticas curriculares, buscando problematizar as demandas que são articuladas nesses processos. Na teoria do discurso, “demandas encarnam as expectativas pelas quais sujeitos lutam no processo político e com que negociam, tendo em vista a produção de um projeto que alcance a legitimidade tornando-o hegemônico” (DIAS, 2013, p. 466-467).

Constituem-se, portanto, importantes unidades de análise o processo de articulação e de produção de políticas. Assim, mais do que se preocupar com a origem de determinada demanda, é importante analisar como ela se constitui, a despeito das aproximações e dos distanciamentos que estejam presentes nas temáticas que a organizam e quais são os sentidos nela expressos, como também nas diferenças entre sujeitos e grupos que se articulam em torno dela (DIAS, 2013).

Importa saber como são articuladas demandas de sujeitos coletivos distintos (LOPES, et al 2011). Os sentidos particulares de determinados grupos tendem a ser hibridizados na perspectiva de construir-se demandas curriculares de grupos distintos. Assim, na prática articulatória, determinadas demandas são capazes de reunir propostas curriculares aparentemente divergentes.

Ao analisar as demandas apresentadas na política curricular para a formação docente, Dias (2013) afirma que os discursos produzidos sobre as políticas para a formação docente não disputam somente demandas diferentes, mas diferentes sentidos nas diversas arenas nas quais estão postos, cada grupo procurando a legitimação e hegemonia de seu projeto. Na construção e produção de políticas curriculares há em jogo, necessariamente, disputas, embates e conflitos, em razão de uma pluralidade de sujeitos e suas demandas diversas.

Como argumenta Hall (2003), a complexidade da luta política no contexto atual pode ser vista, sempre, como contínua, ocorrendo nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, pois há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas.

Na análise de Silva, uma de nossas principais tarefas no debate curricular “é abrir o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambiguidade e a indeterminação para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido”. Isso implica pensar as políticas curriculares como lutas por diferentes significados, pois nos currículos ficam registrados “os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais” (SILVA, 1999, p. 9-22). É uma luta por significado marcada pelo caráter incerto, indeterminado e inconstante do processo de significação que faz com que o resultado dessa luta nunca seja garantido, previsível.

Nesse sentido, compreender o caráter indeterminado das políticas curriculares pode ampliar as possibilidades de análise, considerando a pluralidade dos processos que envolvem a produção de políticas curriculares no contexto difuso da cultura contemporânea. Trata-se de compreender as políticas de currículo na configuração das formas culturais no mundo atual que são fundamentalmente fraturadas, carentes de regularidade e se justapõem umas às outras (APPADURAI, 2001, p. 25; tradução nossa) no conjunto dos fluxos culturais globais dissociados.

No contexto da teoria do discurso, parte-se da premissa de que as possibilidades de significação do social são infinitas, e estas estão sempre permeadas por relações precárias e contingentes. A contingência cria as articulações provisórias, visando garantir um objetivo parcial que se torna comum, mesmo entre grupos originalmente antagônicos. As diferenças que passam a ser articuladas fazem os grupos cancelar provisoriamente suas demandas particulares, visando à construção de demandas comuns naquele dado momento (MENDONÇA, 2009). Um discurso hegemônico é, assim, essencialmente aglutinador, produzindo unidades de diferenças (MENDONÇA, 2009).

Com essas premissas, compreende-se, com Oliveira e Lopes (2011), que a constituição de um discurso hegemônico nas políticas curriculares resulta de uma rede de processos políticos articulatórios, sempre precários e contingentes, na qual demandas provisórias são articuladas.

A POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ NA GESTÃO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES: OS DOCUMENTOS CURRICULARES

Os documentos selecionados para análise foram três textos de política curricular do governo do Partido dos Trabalhadores no estado do Pará. Trata-se dos cadernos de educação denominados *A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos* (Pará, 2008a), bem como o texto-referência da 1ª Conferência Estadual de Educação, realizada no período de 20 a 22 de janeiro de 2008 (Pará 2008b). Tais documentos foram coletados junto a ex-dirigentes da Secretaria Estadual de Educação.

Os *Cadernos de educação* foram organizados pela Secretaria Adjunta de Ensino da Secretaria Estadual de Educação, na administração da secretária Iracy de Almeida Gallo

Ritzmann. Importa destacar que no governo petista do estado do Pará (2007/2010) houve quatro secretários de Educação, em uma rotatividade pouco comum ao cargo. Destacamos, ainda, que os *Cadernos de educação* analisados foram todos produzidos na gestão de uma única secretária. Tanto os organizadores do documento quanto professores colaboradores e revisores são, na maioria dos casos, professores de universidades públicas locais e nacionais. Cumpre registrar, ainda, que dos quatro secretários que assumiram a gestão, três deles eram professores da Universidade Federal do Pará (Ufpa).

No que se refere à teoria do discurso, é necessário compreender como as demandas de grupos supostamente diferentes são articuladas em torno de projetos provisórios. De acordo com Lopes et al (2011) uma demanda social é caracterizada como um conjunto de

solicitações e expectativas de grupos sociais que, quando não atendidas, podem se transformar em reivindicações em defesa das quais variados grupos se unem em uma luta política. Uma vez definidas as demandas em jogo na política é que os grupos em torno dessas demandas são definidos. (LOPES et al., 2011, p. 42).

O que se busca nessa formulação é não “essencializar” sujeitos que atuam na produção de políticas, ao mesmo tempo em que é possível compreender as articulações provisórias que são feitas em torno de demandas construídas na própria luta política (LOPES et al., 2011).

O contexto de influência¹ na produção dos documentos curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Pará está, de alguma forma, vinculado às demandas originárias do governo federal, na medida em que são orientações partidárias comuns que guiam o interesse em influenciar o que seria considerado válido em educação nos dois governos. Destaca-se, ainda, como grande influência, os muitos discursos acadêmicos sobre o que se entende serem as políticas curriculares e seus significados para a mudança nas práticas escolares.

Importa registrar que no processo de produção dos documentos curriculares as vozes oriundas das universidades locais e nacionais, via articulação de grupos de pesquisa, foram potentes produtoras de discursos curriculares na política do Pará. No debate sobre políticas de currículo, entendidas como políticas culturais, é importante considerar o papel das comunidades epistêmicas² na consolidação de discursos que procuram construir hegemonias provisórias em torno de determinadas demandas. No contexto dessa análise, Lopes (2003 apud ANTONIADES, 2006, p. 41) entende que as comunidades epistêmicas

são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber – poder. O

¹ A análise baseia-se no ciclo de políticas, tal como formulado pelo sociólogo inglês Stephen Ball (1992, 1994). O contexto de influência é onde os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação. Atuam, aqui, as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É o local onde os conceitos ganham legitimidade e formam um discurso de base para a política.

² O debate sobre o papel das comunidades epistêmicas tem sido associado à análise de políticas de currículo que buscam questionar a centralidade do Estado na definição de discursos e textos curriculares. Para mais informações, ver, entre outros: Lopes et al. (2011); Lopes (2006); Abreu (2010); Antoniaades (2003); Dias (2013).

que distingue as comunidades epistêmicas de outros agentes sociais atuantes nas políticas é o fato de serem constituídas por uma rede de profissionais com competência reconhecida em um domínio de conhecimento particular, ao mesmo tempo em que reivindicam uma autoridade política relevante em função desse conhecimento que dominam.

Na análise de Lopes (2006), compreender os discursos presentes nas políticas curriculares a partir da atuação das comunidades epistêmicas que passam a influenciar as decisões dos estados ajuda a entender os instrumentos de homogeneização. Na visão da autora, as comunidades epistêmicas produzem tais instrumentos à medida que “fazem circular diagnósticos sobre a situação educacional e organizam modelos de solução para os problemas identificados, valorizando seu próprio conhecimento como fonte dessa solução” (LOPES, 2006, p. 41).

A compreensão da atuação desses grupos ajuda, na visão da autora, a entender por que existem semelhanças entre políticas de currículo, mesmo entre diferentes governos. Não se trata, contudo, como adverte a autora, de que seja possível reduzir tais semelhanças à simples adoção de um suposto “modelo neoliberal”. Busca-se, tão somente, problematizar os muitos sentidos que os discursos políticos assumem no contexto da luta política por hegemonia.

Buscando entender as semelhanças entre políticas de currículo no Brasil, a autora constata que as comunidades epistêmicas vêm articulando e difundindo discursos que, de diferentes formas, atravessam os muitos contextos que constituem as políticas. Nesse sentido, identifica um discurso hegemônico encontrado nas políticas curriculares e defendido por diferentes comunidades epistêmicas. Trata-se da defesa de uma cultura comum e, portanto, de um currículo comum (LOPES, 2006).

Analisando os documentos da Secretaria Estadual de Educação do Pará, é possível verificar que as comunidades epistêmicas que colaboraram na definição dos textos e discursos da política curricular também apresentam a defesa dessa cultura comum. Em texto elaborado por um dos consultores da política, isso fica evidente ao defender o caráter prescritivo das políticas curriculares:

Uma das funções do currículo prescrito é o estabelecimento de uma cultura comum para o conjunto da sociedade que se quer atingir e, ao ser prescrito para a educação obrigatória, explícita a intenção de implementação de um projeto unificado de educação nacional. É com essa intenção que se estabelecem mínimos e diretrizes curriculares que geram profundos impactos sobre a educação obrigatória pela qual passam todos os indivíduos. (PARÁ, 2008 a, p. 74).

No entendimento de Lopes et al. (2011), há sempre uma polissemia, uma multiplicidade de sentidos, que pode subverter o processo de articulação. No processo de constituição do social, os sentidos são parcialmente fixados dentro dos limites do processo articulatório, o que faz com que determinados sentidos sejam privilegiados.

Ao ler o texto-referência para debate na 1ª Conferência Estadual de Educação (PARÁ, 2008b), observa-se a demanda anunciada no documento como aquela que se vincula ao que interessa ao governo federal, ou seja, a construção do sistema nacional de educação.

Aproximar-se do interesse da política nacional era uma forma de validar localmente os interesses governamentais de um mesmo partido. Assim, na apresentação do documento, feita pela secretária de educação, a ideia de um sistema nacional de educação aparece como justificativa

necessária para a articulação dos níveis e modalidade de ensino, com suas etapas e funções definidas, possibilitando a convergência de programas e procedimentos dos diferentes agentes da educação nacional. Supõe, portanto, a organização de ações cujo resultado deva ser o estabelecimento de um regime de colaboração e o controle social da educação visando à garantia do direito social à educação e à escola com qualidade. (PARÁ, 2008b, p. 3).

Grande parte das demandas apresentadas nesse documento vinculava-se aos interesses convergentes com o Ministério da Educação (MEC), visto que havia uma unidade partidária entre os dois governos. Na apresentação do texto de referência da 1ª Conferência Estadual de Educação, a secretária de educação argumenta que a promoção de um sistema nacional articulado de educação

é o desafio que o Ministério da Educação coloca para que se alcance a democratização da gestão, do acesso e da garantia de permanência de crianças, jovens e adultos nas instituições de ensino brasileiras. E é uma resposta nessa direção que representa o esforço da Secretaria Estadual de Educação de convocar a I conferência Estadual de Educação. (PARÁ, 2008b, p. 3).

No primeiro documento produzido pela Secretaria Adjunta de Ensino da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (Pará, 2008a), denominado *A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos*, a função social da escola pública é apontada tendo como objetivo a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, o documento coloca-se contra o que denomina “orientações neoliberais que visam à constituição de um Estado regulado pelo mercado, valorizador, no interior escolar, da competitividade interindividual” (PARÁ, 2008a, p. 15). O discurso anunciado nesse momento procura construir uma referência democrática e popular, afastando-se de uma matriz “neoliberal” mais preocupada com interesses de mercado.

Em relação à discussão sobre políticas curriculares, o discurso presente no documento constata o caráter regulatório e prescritivo dessas políticas. Nesse sentido o documento afirma

As políticas curriculares assumem papel fundamental no processo de regulação dos currículos, não só estabelecendo as decisões gerais a serem seguidas, como também subsidiando a ordenação jurídica e administrativa exigidas para a oficialização dos mesmos. Além do mais, possuem o poder de intervir na distribuição do conhecimento a ser realizado no interior dos estabelecimentos escolares, incidindo diretamente sobre as práticas educativas. As políticas curriculares, portanto, têm um caráter prescritivo, cuja manifestação mais concreta se dá no currículo oficial destinado ao ensino obrigatório. (PARÁ, 2008a, p. 22).

A ideia de uma cultura comum para o conjunto da sociedade aparece no documento como instrumento de emancipação dos sujeitos. Nesse aspecto, assim se manifesta o documento:

Para ser encarado como um instrumento de emancipação dos sujeitos, o currículo precisa contar com a participação de representantes de diferentes categorias sociais da comunidade educativa, no sentido de que se possa estabelecer uma cultura comum para o conjunto da sociedade que se quer atingir; lembrando sempre que, ao ser prescrito para a educação obrigatória, explicita a intenção de implementação de um projeto unificado de educação nacional. (PARÁ, 2008a, p. 22).

No que se refere ao debate curricular, o documento preconiza um currículo flexível, considerando as demandas dos movimentos sociais, que se contrapõem ao “que dispõem as políticas neoliberais: uma flexibilidade voltada para o mercado” (PARÁ, 2008a, p. 21).

A flexibilidade curricular anunciada pressupõe que as escolas devem ter o direito de decidir sobre o currículo a ser adotado, de acordo com o que é estabelecido na base comum nacional. Nesse documento há um contraponto ao que foi apresentado em termos de proposta curricular pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que passa a ser considerado um modelo não flexível. Nesse sentido, o documento afirma, em relação aos PCNs:

O que nasceu parâmetro passou a ser adotado como diretriz, sem de fato ser instrumento legal para tal fim, favorecendo com que a pluralidade curricular, o respeito às especificidades e às diferenças, a partir da ideia de flexibilização, passasse a ser vista como mais um dos instrumentos de apropriação do capital, sem ter, de fato, o objetivo de atuar no sentido da garantia dos direitos dos sujeitos, da democratização do ensino e da pluralidade. (PARÁ, 2008a, p. 22).

Mostrando certa ambivalência discursiva em relação ao que propõe em termos de flexibilidade curricular, o documento apoia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) para assumir a ideia de flexibilidade, contrapondo-se ao que considera a lógica mercadológica da proposta neoliberal. Defendendo a nova LDB, que não entende o currículo como rol de disciplinas, como na legislação anterior (Lei nº 5.692/71), o documento apresenta “uma concepção de currículo como expressão de princípios e metas a que se propõe a educação e, mais especificamente, o projeto educativo que a persegue” (PARÁ, 2008a, p. 23). Nesse sentido, a flexibilidade curricular proposta assume como fundamental que “os sistemas educacionais, escolas e os(as) próprios(as) educadores(as) possam promover discussões, reelaborações e a adequação necessária a cada realidade” (PARÁ, 2008a, p. 23).

Contra uma flexibilidade voltada para o mercado, o discurso do governo do Pará argumentava que a proposta curricular flexível deveria estar ligada a sete aspectos:

- o projeto político de uma sociedade democrática, fraterna e solidária;
- a construção coletiva do processo;
- o reconhecimento de que formar sujeitos autônomos implica a apreensão crítica

- ca de saberes da cultura, do trabalho, da ciência e dos desportos;
- a superação das dicotomias entre saber popular e saber científico, saber prático e saber teórico, saber popular e saber erudito, saber para o fazer e saber para o pensar;
- a busca do desenvolvimento sustentável e as especificidades regionais;
- o respeito à pluralidade e às diferenças étnicas, raciais, de gênero e aos portadores de necessidades especiais;
- a necessária reavaliação do projeto curricular, tendo em vista as demandas para a humanização. (PARÁ, 2008a, p. 21).

A flexibilidade curricular contraposta ao capital aparece, nesse contexto, como uma demanda que procura, de alguma forma, distanciar-se dos discursos que a política curricular desejava afastar, ou seja, a política neoliberal. É possível observar que o discurso em favor da flexibilidade curricular é comum em vários documentos, sejam eles de governos “democráticos”, ou não. Nesse caso, trata-se de apresentar um conceito de currículo flexível mais próximo do que interessa aos movimentos sociais, visto que era nesse grupo que o governo estaria representado. A demanda por um currículo flexível passa a ser, então, um discurso que busca hegemonizar-se articulando vários significados aparentemente antagônicos, como participação e decisão das escolas e prescrições das políticas.

No contexto das análises de políticas curriculares que trabalham com a teoria do discurso, cabe ressaltar que as ambivalências não são vistas como falhas ou equívocos, “mas deslizamentos de sentidos próprios das operações discursivas atravessadas por constantes lutas, negociações e articulações” (TORRES; DIAS, 2011, p. 223).

De outro modo, é importante considerar o caráter cíclico da produção de políticas de currículo, o que inviabiliza a leitura de documentos políticos como oriundos de uma única instância de influência. Há influência e interdependência na produção de textos e discursos curriculares que são hibridizados e recontextualizados em contextos diversos, com demandas que atendem a muitos interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AMBIVALÊNCIAS CONSTITUTIVAS DE TEXTOS CURRICULARES

Uma primeira consideração, decorrente das sínteses teóricas dos autores examinados, pode ser referida a partir da constatação de que muitos estudos de política curricular ainda “se cruzam com as teorias da correspondência e com as perspectivas que vinculam o currículo ao poder, à estrutura econômica, à ideologia e à hegemonia” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 233). As orientações dessas pesquisas baseiam-se na análise estrutural da política.

Todavia, é possível identificar estudos sobre política que partem da análise dos discursos curriculares, mesmo que ainda sejam pouco investigados. Em grande parte das análises estruturalistas, a compreensão da política valoriza seus aspectos formais, analisando-se os documentos governamentais. Nesses casos, “a política é interpretada como guia para a prática” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 234). De um modo geral, tais análises separam proposta e prática, currículo formal e currículo em ação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 234).

As autoras destacam que, mais recentemente, vêm-se ampliando os estudos que buscam questionar tais separações por meio de abordagens discursivas, destacando-se a forma como analisam a relação entre projeto e implementação (LOPES; MACEDO, 2011). Apenas nas perspectivas que situam a política como ciência social é que o foco da investigação dirige-se à construção teórica e ao entendimento do porquê de as políticas funcionarem da maneira como funcionam (LOPES; MACEDO, 2011). A política passa a ser encarada de modo processual, envolvendo negociação, contestação e luta, portanto, disputa por hegemonia.

A questão central apontada neste trabalho é a mudança no entendimento da noção de hegemonia: de uma construção fundamentada na estrutura econômica para a decorrência de uma articulação que constrói um discurso provisório e contingente. O entendimento de poder modifica-se: enquanto os estudos estruturais valorizavam a noção de poder centralizado, os estudos pós-estruturais entendem o poder como difuso. Os poderes são oblíquos, nos quais a definição de um centro depende de uma relação política definida contingencialmente, sem uma prefixação anterior ao próprio processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta (LOPES; MACEDO, 2011).

No contexto desta análise, foi possível considerar que as políticas não são produções exclusivas de esferas governamentais, pois há sempre possibilidade de construção de hegemônias provisórias no percurso da produção de seus discursos. As políticas são produzidas em um complexo e multifacetado processo que envolve negociação e construção de hegemônias provisórias. Aquilo que é produzido na esfera estritamente estatal não representa o todo da política porque discursos, textos, demandas e interesses diversos entram em ação na construção dos textos curriculares.

Na análise da política curricular do estado do Pará foi possível perceber ambivalências discursivas em torno do conceito de cultura comum, flexibilização curricular e caráter prescritivo das políticas. Tal ambivalência, contudo, não foi compreendida como falha ou defeito, mas como modo de ser da própria produção de discursos e textos curriculares, atravessados que são pelas contingências e lutas políticas para hegemônizar provisoriamente determinados sentidos.

Na análise dos documentos emerge uma defesa do caráter prescritivo das políticas curriculares com vistas à construção de uma cultura comum que seja garantidora de uma suposta igualdade de saberes no contexto das práticas. Embora as escolas sejam convidadas a participar na construção da política curricular, o caráter prescritivo das orientações curriculares advindas dos órgãos centrais parece ser claro. Embora nesta pesquisa não haja um entendimento de que o contexto da prática seja o local da implantação da política, cumpre registrar a possibilidade de restrição do que se deseja que as escolas sigam em termos de políticas curriculares com a defesa da política como prescrição via documentos governamentais.

É possível considerar que o discurso em defesa da flexibilidade curricular apresentado nos documentos da política curricular do estado do Pará, no período analisado, busca aglutinar diferentes interesses, partindo da defesa de que tal flexibilidade é produtiva para um currículo que se contrapõe ao “discurso neoliberal”. Com a tentativa de articular diversos interesses em torno da flexibilização curricular, essa demanda apresenta-se capaz de fazer

tais costuras, em meio às ambivalências e deslizamento de sentidos que tal discurso engloba no contexto da produção da política curricular no estado do Pará.

O inimigo maior de um discurso em favor da flexibilidade curricular estaria centrado na flexibilidade do mercado que o modelo neoliberal engendra ao defender os interesses do mercado e a competitividade individual. Na política curricular do estado do Pará houve um esforço discursivo no sentido de afastar o modelo neoliberal, considerado como proposta de um partido que se afirma vinculado aos interesses dos movimentos sociais. A demanda por flexibilização curricular, sendo comum em vários grupos políticos, deveria ser identificada nos discursos produzidos nos documentos da política curricular do estado do Pará, de forma a distanciar-se do sentido atribuído ao que se considerava a lógica do mercado.

Investigar as muitas demandas que são apresentadas, incorporadas, negociadas e a forma como atravessam a produção dos textos e discursos das políticas são questões promissoras para a análise de políticas de currículo que desejam romper com concepções unilaterais e “estadocêntricas” na pesquisa sobre políticas curriculares.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rozana Gomes de. **A comunidade disciplinar de ensino de Química na produção de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil**. 2010. 207p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ANTONIADES, Andreas. Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics. **Global society**, vol. 17, n. 1, 2003, pp. 21-38.

APPADURAI, A. Dislocación y diferencia en la economía cultural global. **Public Culture**, v. 2, n. 2, p. 41-61, 2001. Disponível em: <<http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0289>>. Acesso em: 20 mai. 2007.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Publicada no DOU em 23/12/96. Brasília, 1996

BALL, S. The policy processes and the processes of policy. In: BOWER, R. D; BALL, S. (Orgs.). **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London/New York: Routledge, 1992. p. 6-23.

BALL, S. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994.

DIAS, R. E. Demandas das políticas curriculares para formação de professores do espaço Ibero-Americano. **e-curriculum**, v. 2, n. 11, p. 462-478, ago. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 19 set. 2013.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LACLAU, E. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. In: MENDES, C. (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 229-250.

LACLAU, E. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL JR., A.; BURITY, J. A. (Orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006.

LE GOFF, J. **A história nova**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papyrus, 2004.

LOPES, A. C. Quem defende os PCN para o ensino médio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul.-dez: 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 4 abr. 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. et al. (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. A diferença nos PCN do ensino fundamental. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MENDONÇA, D. A teoria de hegemonia em Laclau. **Revista Ciências Sociais**, v. 43, n. 3, set.-dez. 2007. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/rsp/article/view/3637/2894>>. Acesso em: 7 jun. 2011.

MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 1, p. 153-169, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<http://www.rbcp.unb.br/artigos/rbcp-n1-8.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2009.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

OLIVEIRA, A.; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 19-41, jan.-abr. 2011. Disponível em: <www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/01.pdf>. Acesso em: 11 set. 2012.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **A educação básica no Pará**: elementos para uma política educacional e de qualidade Pará todos. vv. 1 e 2. Belém: Editora SEDUC, 2008a.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Texto base da 1ª Conferência Estadual de Educação**. Belém: Editora SEDUC, 2008b.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TORRES, W. N. e DIAS, R. E. Comunidades epistêmicas nas políticas de currículo em EJA. In: LOPES, A. C. et al. (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

DADOS DA AUTORA:

EDNA ABREU BARRETO

Docente da Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Pará – UFPA

Submetido em: 06/02/2014

Aprovado em: 26/08/2014